

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра психології розвитку

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ
СФЕРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувача вищої освіти

ОС «Магістр»

Алли ЯРОШЕНКО

Науковий керівник:

к. психол. н., доцент, доцент кафедри
психології розвитку

Наталія ЧУГАЄВА

Допустити до захисту в ЕК
кафедра психології розвитку
протокол №__ від
Завідувач кафедри:
Наталія ДЕМБИЦЬКА (підпис)

КИЇВ - 2025

ЗМІСТ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 12 |
| 1.1 Мотиваційна сфера як предмет психологічного вивчення | 12 |
| 1.2 Психологічні передумови розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти..... | 23 |
| 1.3 Роль вищої освіти у розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти..... | 33 |
| Висновки до розділу 1 | 41 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ | 42 |
| 2.1 Опис методологічного та організаційного етапу дослідження | 42 |
| 2.2 Психологічний інструментарій дослідження..... | 48 |
| 2.3 Загальні характеристики досліджуваних груп..... | 52 |
| Висновки до розділу 2 | 53 |
| РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 55 |
| 3.1 Діагностика особливостей мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти..... | 55 |
| 3.2 Розробка тренінгової програми розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти..... | 66 |
| 3.3 Результати формувального експерименту..... | 79 |
| 3.4 Перспективи трансформації підходів до розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти в Україні | 89 |
| Висновки до розділу 3 | 94 |
| ВИСНОВКИ | 96 |

| | |
|----------------------------------------|------------|
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 99 |
| ДОДАТКИ | 108 |

ВСТУП

Актуальність теми дослідження.

Українська вища освіта перебуває у фазі глибоких перетворень, зумовлених поєднанням трьох груп чинників: воєнний контекст із пов'язаними ризиками, втратами й масовою міграцією; інтеграція до Європейського простору вищої освіти; стрімка цифрова трансформація, поява штучного інтелекту, мікрокваліфікацій та нових ринкових очікувань. За таких умов підтримка мотиваційної сфери здобувачів освіти стає стратегічною умовою якості освітнього процесу, збереження студентського контингенту та підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Мотиваційна сфера розуміється як цілісна система мотивів, потреб, цінностей, смислів, цілей, очікувань і регуляторних механізмів, що визначають спрямованість, інтенсивність і стійкість діяльності особистості в навчальній, професійній і соціальній сферах. Якість мотиваційної сфери зумовлюється не лише рівнем спонукання, а й ступенем інтеріоризації професійних та етичних цінностей, досвідом автономії й компетентності, зрілістю смислотворення та саморегуляції.

Сформована мотиваційна сфера сприяє цілепокладанню, наполегливості, гнучкому плануванню, емоційній стійкості та відповідальним рішенням. Внутрішня вмотивованість, інтеріоризовані професійні цінності, відчуття компетентності й автономії асоціюються з вищими навчальними досягненнями, академічною доброчесністю та благополуччям студентів, тоді як дефіцит мотивації пов'язаний із фрагментарністю зусиль, відчуженням і ризиком академічного вигорання. У низці випадків виражена позитивна мотивація може частково компенсувати недостатній рівень спеціальних здібностей.

Вступ до університету супроводжується істотною зміною умов життя та діяльності здобувачів вищої освіти: входженням у нову академічну й професійну спільноту, зменшенням зовнішнього контролю, зростанням вимог

до самостійності та узгодженням навчальних, кар'єрних і соціальних мотивів. За цих обставин мотиваційна сфера постає професійно значущою характеристикою особистості - індикатором і критерієм ефективності становлення майбутнього фахівця. Вона забезпечує пізнавальну активність, розвиток критичного мислення, набуття практичних умінь і здатність до безперервного навчання.

Додаткової актуальності проблемі надають трансформації освітнього середовища: цифровізація та гібридні формати, зростання ролі формувального оцінювання, підвищені вимоги до академічної доброчесності, а також соціокультурні й стресові чинники, що впливають на залученість здобувачів освіти. Для системи вищої освіти це зумовлює потребу в обґрунтованих психологічних підходах до розвитку та підтримки мотиваційної сфери - від дизайну курсів і організації зворотного зв'язку до таких комплексних сервісів підтримки здобувачів вищої освіти, як тьюторинг, академічне та психологічне консультування, інклюзивні й кар'єрні сервіси.

Отже, дослідження особливостей розвитку мотиваційної сфери у здобувачів вищої освіти є своєчасним і суспільно значущим завданням. Воно спрямоване на науково обґрунтований опис і характеристику структурних компонентів мотиваційної сфери, типологізацію її конфігурацій та моделювання динаміки змін у процесі університетського навчання, включно з аналізом траєкторій розвитку.

Вітчизняні дослідники ґрунтовно вивчали проблему мотиваційної сфери особистості, встановивши її системний характер і залежність від індивідуальних особливостей та зовнішніх чинників: Г. Апалат і О. Максимова (2020); І. Астахова (2023), Л. Бондар і Н. Литвинчук (2020), В. Климчук і В. Горбунова (2014), О. Керекеша (2021), В. Кириченко і О. Лавринюк (2023), Г. Ковальчук і Я. Семьонов (2024), А. Колчигіна (2018), Р. Коробкіна та О. Невоєнна (2019), С. Кузікова і С. Пухно (2024), Т. Лещенко і О. Шевченко (2022), М. Морозова (2022), Л. Онуфрієва (2019), Ф. Подшивайлов (2016; 2017), Л. П'янківська (2021), О. Сергеєнкова (2015), О.

Столярова (2022), С. Тимошук і О. Третяк (2015), Д. Усик (2021).

У працях вищезначених науковців доведено, що мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти є результатом взаємодії смислово-ціннісної сфери, самоефективності та саморегуляції з одного боку і параметрів організації освітнього середовища - з другого.

Вивченню проблеми формування мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти присвячено низку наукових монографій. Так, у дослідженні В. Ключко і А. Коломієць (2012) обґрунтовано новий підхід, за яким підсилення мотивації навчально-пізнавальної діяльності досягається через включення в освітній процес матеріалів з історії науки. І. Зайцева (2000) у своїй монографії всебічно розглядає розвиток мотивації учіння студентів у контексті активізації навчання. Інша монографія колективу авторів за редакцією Н. Пророк (2020) розкриває сутність і структуру мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства у сучасних здобувачів освіти та пропонує підходи до психологічної діагностики.

Особливості мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти в умовах триваючої російсько-української війни стали предметом дослідження А. Квятковської та ін. (2022). На думку авторів, за умов дистанційного навчання особливого значення для розвитку навчальної мотивації набувають креативний дизайн курсу та позитивні емоційні переживання під час занять і підготовки.

Питанню розвитку мотиваційної сфери присвячено також і дисертаційні дослідження. Так, у своїй роботі «Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога» Ф. Подшивайлов (2015а) аналізує сутність і структуру мотиваційної сфери студента-психолога та обґрунтовує систему чинників, критеріїв, показників, умов і засобів її розвитку з урахуванням індивідуально-типологічних властивостей.

Зарубіжні дослідники всебічно опрацювали питання мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти, демонструючи її багатовимірність та

залежність від поєднання внутрішніх переконань студента й особливостей освітнього середовища. Зокрема, досліджувалися такі питання: як формується й утримується інтерес (Hidi & Renninger, 2006); за яких умов зростає внутрішня мотивація (Csikszentmihalyi, 1990); як підходи до навчання пов'язані з якістю мотивації (Biggs, Kember & Leung, 2001); як формувальне оцінювання та зворотний зв'язок підсилюють мотивацію (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007); як інтервенції усвідомленої корисності підвищують цінність завдань (Harackiewicz & Priniski, 2018); яку роль відіграють установки мислення, цільові орієнтації та стійка наполегливість (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Duckworth et al., 2007; Crede et al., 2017).

Сукупно ці напрями показують, що мотиваційна сфера розвивається на перетині очікувань успіху й цінності завдань, підтримки базових психологічних потреб, ефективних стратегій саморегуляції, емоційно безпечного та інклюзивного навчального середовища закладів освіти.

Актуальність означеної проблеми, її недостатня теоретична і практична опрацьованість зумовили вибір теми цієї роботи.

Мета дослідження:

теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти, і на цій основі розробити тренінгову програму розвитку мотиваційної сфери.

Завдання дослідження.

1. Здійснити теоретичний аналіз феномену мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти та окреслити психологічні передумови її розвитку.

2. Емпірично дослідити індивідуальні особливості мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти.

3. Розробити тренінгову програму розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти і надати практичні рекомендації її розвитку в умовах вищої освіти України.

Об'єкт дослідження:

мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти.

Предмет дослідження:

особливості розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти.

Гіпотези дослідження:

1. Вищий рівень психологічного капіталу асоціюється з вищим рівнем адаптивності.
2. Вищий рівень внутрішніх індивідуально значущих мотивів асоціюється з вищим рівнем резилієнтності.
3. Зростання збалансованої мотивації та внутрішньої мотивації позитивно пов'язане з базовими рівнями психологічного капіталу і адаптивності, тоді як зміна зовнішньо-негативної мотивації - негативно пов'язана з ними.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять:

(1) *андрагогіка* - розглядає здобувачів вищої освіти як дорослих із потребами в автономії, практичній релевантності та співучасті у виборі траєкторій (Knowles, 1973); (2) *модель очікувань і цінності* (Eccles & Wigfield, 2002) - пояснює вибір, наполегливість і результати через поєднання очікувань успіху та суб'єктивної цінності завдань; (3) *теорія самовизначення* (Ryan & Deci, 2000; 2020) - пов'язує якість мотивації із задоволенням базових потреб автономії, компетентності та належності; (4) *підхід цільових орієнтацій* (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & McGregor, 2001) - розрізняє орієнтацію на оволодіння (майстерність) і на демонстрацію результату, а також вектори підходу та уникнення; (5) *концепція саморегульованого навчання* (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 2002) - описує, як постановка цілей, планування, моніторинг і керування зусиллями опосередковують вплив мотиваційних переконань на навчальні дії та досягнення; (6) *теорія емоцій досягнення «контроль-цінність»* (Pekrun, 2006) - пов'язує емоції з відчуттям контролю та цінністю завдання, описує вплив емоцій на залученість, стратегії й результати.

Методи дослідження.

Для вирішення окреслених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження:

- *теоретичних*: системний аналіз даних джерельної бази для визначення стану розробленості проблеми, кабінетне дослідження, інтерпретація отриманих результатів;

- *емпіричних*: напівструктуроване інтерв'ю, тематичний аналіз, тестування, зокрема: методика на визначення мотивів вибору професії (В. Семиченко); методика на визначення мотивації професійної діяльності (К. Замфір); методика вивчення самооцінки адаптивності (модифікований варіант методики С. Болтівця); шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С (в адаптації В. Олефіра і В. Боснюка).

Для обробки кількісних даних використовувалися методи описової статистики та математичний аналіз. Обробка здійснювалася за допомогою прикладних пакетів Excel, SPSS Statistics for Windows.

Дослідницька вибірка.

У дослідженні взяли участь 52 респонденти, серед яких 45 жінок та 7 чоловіків віком від 18 до 57 років. Опитування проводилося у форматі онлайн із використанням Google-Form та платформи Zoom.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- обґрунтовано інтегральну модель мотиваційної сфери здобувача вищої освіти, яка включає чотири взаємопов'язані види навчальна, професійна, соціально-орієнтована, смислова мотивації), набір механізмів (очікування успіху та суб'єктивна цінність; задоволення потреб автономії, компетентності й пов'язаності; емоції досягнення; інтерес і стан потоку; саморегуляція), континуум якості регуляції (від зовнішньої до інтегрованої та внутрішньої) та поведінкові індикатори (вибір завдань, витривалість, глибинні стратегії, академічна доброчесність);

подальшого розвитку набули положення про:

- основні поняття, які використовуються в психологічному аналізі мотиваційної сфери особистості;

- діагностичний інструментарій вивчення мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у роботі викладачів закладів вищої освіти для вдосконалення навчального процесу; планування програм профілактики вигорання; в інклюзивних та кар'єрних сервісах задля індивідуалізації підтримки й підвищення смислової залученості здобувачів вищої освіти.

Достовірність і обґрунтованість отриманих наукових результатів досягнуто завдяки виваженому вибору вихідних положень, прийнятих під час формулювання мети та завдань дослідження; застосуванню репрезентативної вибірки та сучасного, валідного і надійного емпіричного інструментарію; використанню валідованих у сучасній науці методів математико-статистичного аналізу, коректному добору показників і критеріїв; а також поєднанню теоретичного аналізу з емпіричним дослідженням.

Апробація результатів. Основні положення й результати дослідження доповідалися та обговорювалися на: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психолого-педагогічна готовність педагога до професійної діяльності в умовах трансформаційних освітніх перетворень» (м. Волинь, 24 жовтня 2025 р.), IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства» (м. Дніпро, 30 жовтня 2025 р.).

Публікації. Основні результати дослідження відображені у трьох наукових публікаціях:

1. Ярошенко, А. А., і Чугаєва, Н. Ю. (прийнято до публікації). Теоретико-методологічний аналіз сучасних досліджень мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти. *Соціалізація та розвиток людини (Socialization & Human Development)*.

2. Ярошенко, А. А. (2025). Усі - означає всі: інклюзивні практики та

навчальна мотивація у вищій школі. У Н. В. Кінах та ін. (Ред.), *Психолого-педагогічна готовність педагога до професійної діяльності в умовах трансформаційних освітніх перетворень: матеріали Всеукр. наук. -практ. конф., присвяченої 85-річчю Волинського ІППО, м. Луцьк, 24 жовтня 2025 р.* (Вип. 1, с. 174-177). Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти.

3. Ярошенко, А. А. (2025). Інноваційні стратегії розвитку мотивації здобувачів вищої освіти. У Т. Дороніна, Т. Мотуз, Я. Чигріна (Ред.), *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Дніпро, 30 жовтня 2025 р.* (с. 334-336). Дніпровська академія неперервної освіти.

Обсяг і структура роботи. Кваліфікаційну роботу викладено на 132 сторінках основного тексту, вона складається із вступу, 3 розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (91 джерел, з яких 42 - англомовні), 7 додатків. Робота ілюстрована 20 таблицями і 12 рисунками. Основний зміст викладено на 93 сторінках комп'ютерного набору. Повний обсяг роботи становить 134 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Мотиваційна сфера як предмет психологічного вивчення

Проблематика мотивів і мотивації людини посідає чільне місце у працях сучасних науковців, корпус досліджень яких є водночас багатовимірним і неоднорідним: підходи варіюють залежно від теоретичних рамок, емпіричних даних та історичного контексту. Факт періодичного перегляду одними й тими самими дослідниками власних позицій щодо природи мотивів та механізмів мотивації засвідчує динамічний і концептуально складний характер цієї наукової проблематики.

У науковій літературі мотив трактується багатозначно: як внутрішній стан, потреба, мета, стимул, намір, а також як відносно стійка властивість особистості тощо. Загалом ідеться про внутрішню детермінанту, що надає діяльності смислу, напряму й енергії. Відповідно, мотивація у працях вітчизняних психологів розглядається як сукупність чинників, що підтримують і спрямовують поведінку; система взаємопов'язаних мотивів; намір, який актуалізує активність особистості та визначає її спрямованість; процес психічної регуляції діяльності.

Так, у психологічному тлумачному словнику В. Шапара (2007) мотив розглядається як усвідомлювана причина, яка лежить в основі вибору дій та вчинків особистості, тоді як мотивацію складають спонукання, усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що викликають активність організму і визначають її спрямованість та цілі.

Надаючи мотивації певної динамічності, В. Ключко і А. Коломієць (2012) розглядають мотив як комплекс стимуляторів, інтегрованих з потребами особистості, який спонукає особистість до діяльності, а мотивацію - як сукупність, систему взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості.

Мотиви розглядаються Г. Васяновичем (2012) як внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності, і вважає, що мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними та соціально-культурними потребами.

У структурі мотиву можна виокремити дві складові: *статичну* (як сталу характеристику) і *динамічну*, яка зосереджена на діяльній функції мотиву (В. Клочко і А. Коломієць, 2012). Зокрема, збуджувальну (потенційна сила, що активує дію) і напрямну (визначає вектор цієї сили); стимулювальну (підтримує збудження під час реалізації наміру); керівну (задає спосіб дії та очікуваний результат), організаційну (попереднє «прокручування» дії у свідомості) та структурувальну (аналіз ситуації й вербалізація кроків); контролювальну (опосередковану через емоційний зворотний зв'язок); смислотворчу (надає подіям і діям особистісного змісту); відображальну (попереднє ментальне моделювання цілей і засобів, що формує структуру й зміст мотиваційної сфери).

Оскільки поняття «мотив» у різних теоретичних підходах має відмінні інтерпретації, принципи його класифікації залежать від обраної концептуальної рамки. Уніфікованої, загальноприйнятої типології мотивів наразі не існує; натомість представлено низку альтернативних класифікацій, що відображають різні дослідницькі підходи та методологічні засади.

Мотиви відрізняються за рівнем усвідомлення: поряд із чітко усвідомленими (обов'язок перед спільнотою, відповідальність, дисциплінованість) істотну роль часто відіграють *неусвідомлювані* мотиви - звички, упередження, стереотипні оцінки подій і людей. Мотивація діяльності, за Г. Васяновичем (2012), може бути як *близькою* (орієнтованою на реалізацію бажаного у найближчому часі), так і *віддаленою* - пов'язаною з досягненням цілей, розрахованих на тривалу перспективу.

Інші автори (В. Клочко і А. Коломієць, 2012) виокремлюють низку взаємодоповнюючих вимірів мотивації: за джерелом - *внутрішня* (інтерес до змісту та процесу) і *зовнішня* (орієнтація на винагороди, санкції, соціальне

схвалення); за походженням - *безпосередня*, що виникає з самої діяльності, й *опосередкована*, зумовлена ширшим соціальним контекстом і вимогами; за часовою перспективою - *близька* (короткострокові наміри) та *віддалена* (цілі тривалої перспективи); за рівнем усвідомленості - *усвідомлені* спонуки та *неусвідомлювані* імпульси, звички, установки; за функціональною спрямованістю - *процесуальна* (зосередженість на пізнанні й оволодінні способами дії) та *результативна* (акцент на досягненні конкретного результату). У практиці ці виміри поєднуються, формуючи індивідуальні мотиваційні профілі здобувачів і по-різному впливаючи на їхню залученість, наполегливість і академічні результати.

У площині педагогічної психології окремий інтерес становлять навчальні мотиви, які конкретизують загальні мотиваційні тенденції в ситуації освітньої діяльності. Вони опосередковують ставлення здобувачів вищої освіти до змісту навчання, організації освітнього процесу та власної освітньої траєкторії.

Дослідник Н. Мойсеюк (2007) виокремлює три блоки навчальних мотивів: (1) *безпосередньо-спонукальні* (виростають з емоційної реакції особистості, позитивні чи негативні переживання безпосередньо «підштовхують» до дії); (2) *перспективно-спонукальні* (ґрунтуються на усвідомленні ваги знань, світоглядного, соціального й практично - прикладного значення предмета та його зв'язку з майбутнім самостійним життям); *інтелектуально-спонукальні* (спираються на інтерес до пізнання як такого, допитливість, задоволення від розв'язання навчально-пізнавальних задач, прагнення розширити культурний горизонт і набути вмінь та навичок).

Поділяючи викладену вище точку зору про те, що емоції постають як джерело безпосередньо-спонукальних мотивів навчання, Н. Дужич (2024) у своєму дослідженні показує: ослаблення академічної мотивації пов'язане зі зниженням показників емоційного інтелекту студентів, що, у свою чергу, корелює з нижчою якістю життя за фізичним і психологічним компонентами здоров'я. Іншими словами, коли емоційна сфера ослаблена внаслідок умов -

обмежених ресурсів, хронічного стресу, поганого самопочуття - страждає здатність до тонкого емоційного опрацювання навчального досвіду, а це підриває пізнання: увагу, регуляцію зусиль, наполегливість і пошук сенсу в завданнях. Отже, емоції є не «фоном», а активним механізмом пізнання й мотивації, без якого навчальна діяльність втрачає енергію та вектор.

Досліджуючи мотиваційну сферу особистості майбутнього психолога, Ф. Подшивайлов (2015) дає власне визначення мотиваційної сфери, яку розглядає як «ядро (центр) простору особистості, в якому перетинаються осі координат (властивостей), що її характеризують» (Подшивайлов, 2015; с. 23).

Науковець виділяє чотири складові мотиваційної сфери особистості: (1) орієнтаційну, (2) мобілізаційну, (3) актуалізаційну та (4) реалізаційну, які послідовно переходять одна в одну та утворюють чотирьохтактний цикл.

Орієнтаційна складова мотиваційної сфери забезпечує загальну й диференціальну орієнтацію особистості у середовищі, зіставляючи зовнішні умови з внутрішніми властивостями та оцінюючи їхню безпечність для збереження рівноваги й цілісності. Вона спирається на вроджені передумови та орієнтири й проявляється у типологічних властивостях нервової системи, особливостях аналізаторів і кори головного мозку, потягах, нахилах, спрямованості та емоційній спрямованості.

Мобілізаційна складова мотиваційної сфери відображає функцію залучення сил і ресурсів особистості для взаємодії з довкіллям. За змістом це система набутих і закріплених у досвіді передумов, що проявляються у рисах характеру та індивідуальному стилі діяльності й виконують інструментальну роль у забезпеченні активності. Її індикатори - динамічні стереотипи, установки/атитюди, психологічні захисти, акцентуації, адаптивність, особистісна тривожність, організованість, перфекціонізм, індивідуальний стиль діяльності.

Актуалізаційна складова мотиваційної сфери виконує функцію переведення наявного потенціалу в реальну активність і попереднього визначення необхідного обсягу ресурсів для її здійснення. Це система

механізмів усвідомлення й самоспонування, що орієнтують особистість на розвиток і ефективне використання власних ресурсів. У навчальному контексті вона корелює з навчальною мотивацією та відповідає «зоні найближчого розвитку», де формується здатність оптимально витратити й відновлювати ресурс. Індикатори: інтереси, професійна спрямованість, навчальна мотивація, мотиви навчання.

Реалізаційна складова мотиваційної сфери забезпечує втілення потенціалу особистості у взаємодії з довкіллям. Змістовно це система цінностей, смислів і світоглядних позицій, що визначають стійкість поведінки, вчинків і діяльності. Її індикатори - локус контролю, мотивація досягнення, ціннісні орієнтації, смисли, світогляд, сенс життя, «картина світу». Інтегративно реалізаційна складова підтримує цілісність відкритої системи «особистість» у її проявах щодо навколишнього світу й самої себе.

У кожному акті взаємодії з довкіллям процес стартує з орієнтаційної складової, переходить у мобілізаційну, далі - в актуалізаційну і завершується реалізаційною (Подшивайлов, 2016).

Мотиваційну сферу майбутніх психологів досліджувала також А. Колчигіна (2016), чії результати засвідчили, що у студентів-психологів потреба в досягненні не пов'язана із зовнішньою мотивацією успіху. Натомість внутрішня мотивація стабільно переважає зовнішню незалежно від рівня цієї потреби. Водночас простежується тенденція: за вищої потреби в досягненні студенти більше орієнтовані на власний результат і частіше відчують задоволення від навчання.

Таким чином, наведені підходи не лише окреслюють окремі чинники мотивації, а й описують їх як взаємопов'язані елементи єдиної системи мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти.

У зарубіжному науковому дискурсі мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти розкривається через низку впливових теоретичних моделей, які конкретизують її внутрішню структуру та механізми функціонування. У цих моделях описано, як когнітивні очікування та суб'єктивна цінність завдання

(теорія очікувань-цінності), базові психологічні потреби автономії, компетентності й пов'язаності (теорія самовизначення), мотиваційні переконання і саморегуляційні стратегії (соціально-когнітивний підхід до саморегульованого навчання), емоції досягнення (теорія контролю-цінності), розвиток інтересу та стан «поток» впливають на вибір навчальних дій, зусилля, наполегливість і результати.

Сукупність цих підходів дозволяє побачити мотиваційну сферу як багаторівневу систему, у якій когнітивні, емоційні, ціннісні та саморегуляційні компоненти взаємодіють, визначаючи якість і стійкість навчальної активності.

В оглядовій статті (Eccles & Wigfield, 2002) згідно *теорії очікувань-цінності* (англ. - *expectancy-value theory*) показано, що навчальна поведінка зумовлюється взаємодією очікувань успіху та суб'єктивної цінності завдання, яка включає чотири компоненти: інтерес і внутрішню цінність (чи цікаво мені це робити?), значущість, ідентичнісну цінність (наскільки це важливо для моєї ідентичності?), корисність (яку практичну вигоду це дає?) і витрати, до яких відносять зусилля, тривожність, втрачені альтернативи (скільки для мене це буде коштувати?).

Ці показники формуються під впливом переконань про власні здібності й самоконцепції у відповідній предметній сфері, попередніх досягнень та соціалізації (родина, викладачі, однолітки), змінюючись упродовж розвитку. Згідно цієї теорії поведінка людей зумовлена поєднанням: очікувань успіху (які шанси, що я впораюся?), суб'єктивної цінності завдання (навіщо це мені?).

Підсумовуючи, вищі очікування успіху та висока суб'єктивна цінність завдання пов'язані з обґрунтованішим вибором курсів, окремих предметів, більшою наполегливістю і кращими результатами навчання, тоді як високі витрати знижують залученість навіть за наявності інтересу чи корисності.

У межах теорії самовизначення (англ. - *self-determination theory*) мотивація пояснюється через задоволення трьох базових психологічних потреб: *автономії* (відчуття добровільності й вибору), *компетентності* (досвід ефективності, адекватний виклик і конструктивний зворотний зв'язок) та *спорідненості* (теплі, підтримувальні взаємини). Коли ці потреби підтримуються в освітньому середовищі, відбувається інтеріоризація зовнішніх вимог уздовж континууму регуляції (від зовнішньої та інтроєктованої до ідентифікованої та інтегрованої), що підсилює внутрішню мотивацію й стійку залученість.

Натомість контрольні практики (надмірний тиск, покарання і загрози, формальний зворотний зв'язок) фруструють потреби, ведуть до поверхневої залученості, амотивації та виснаження. Узагальнення освітніх досліджень у рамках теорії самовизначення послідовно демонструє, що підтримка автономії викладачем, підкріплення сприйнятої компетентності та якісні стосунки з однолітками й наставниками асоціюються з більшою наполегливістю, кращими академічними результатами та добробутом студентів (Ryan & Deci, 2020).

Інтеграція мотиваційних і саморегуляційних компонентів розглядається як механізм, через який переконання здобувача вищої освіти «перетікають» у реальні навчальні дії та результати. Класичне дослідження (Pintrich & De Groot, 1990) показало, що адаптивні мотиваційні переконання, як-от самоефективність і внутрішня суб'єктивна цінність завдання, пов'язані з використанням когнітивних і метакогнітивних стратегій (повторення, узагальнення, організація, критичне мислення, планування, моніторинг, регуляція) та з керуванням зусиллями, а в сукупності ці змінні суттєво передбачають поточні досягнення.

Інакше кажучи, здобувачі вищої освіти, які вірять у власну спроможність і бачать зміст та цінність завдання, частіше планують роботу, відстежують розуміння, коригують стратегії і доводять справу до кінця, що і дає приріст результатів. Подальші роботи підтвердили, що самоефективність має як прямий зв'язок із досягненнями, так і опосередкований через інтенсивніше та якісніше використання стратегій. При цьому метакогнітивна саморегуляція і регуляція зусиль послідовно виступають найсильнішими предикторами успішності (Pintrich et al., 1991, 1993; Zimmerman, 2000, 2002).

У ширшій соціально-когнітивній перспективі це узгоджується з уявленням про цільове встановлення, планування, самоспостереження й самооцінювання як цикл саморегуляції, де мотиваційні переконання «підживлюють» вибір стратегій, а успіхи та невдачі зворотно коригують переконання та подальші дії.

Додатковий вимір навчальної мотивації становлять емоції досягнення. Відповідно до теорії контролю-цінності (англ. - *control-value theory*), емоції на кшталт радості, гордості, цікавості, а також тривоги чи нудьги виникають із суб'єктивної оцінки контролю (якою мірою студент відчуває здатність упоратися із завданням) і цінності (наскільки важливим чи значущим є завдання).

Такі емоції мають прямі ефекти на навчальну поведінку: позитивні активувальні стани (радість, цікавість, гордість) зазвичай підсилюють увагу, наполегливість і гнучке мислення, тоді як негативні деактивувальні емоції (нудьга) знижують залученість і сприяють поверхневому опрацюванню матеріалу. Водночас деякі негативні активувальні емоції (помірна тривога) можуть мати нелінійну залежність із результатами: до певного рівня вони допомагають мобілізувати зусилля, а за надмірного посилення - навпаки погіршують їх (Pekrun, 2006). Повторювані емоційні переживання вибудовують стійкі патерни залученості, а отже - впливають на довгострокові результати навчання. Було підтверджено і взаємну причинність: емоції впливають на досягнення, а досягнення, у свою чергу, змінюють емоції

(Pekrun et al., 2017).

Окремий пласт предметного поля становлять інтерес і стан потоку. Інтерес розгортається як процес розвитку: від ситуативного (спровокованого новизною, контекстом чи способом подачі) до стійкого індивідуального, що підтримує самостійну пізнавальну активність у довгій перспективі (Hidi & Renninger, 2006).

Близьким за логікою є феномен «поток» є стан глибокого занурення, коли вимоги завдання збалансовані з навичками студента, цілі зрозумілі, а зворотний зв'язок негайний. У такому стані увага сконцентрована, відчуття часу змінюється, а сама діяльність переживається як внутрішньо винагороджувальна. Це напряду живить внутрішню мотивацію та підтримує «глибоку» переробку матеріалу (Csikszentmihalyi, 1990).

Наведені емоційно-ціннісні процеси відбиваються на підходах до навчання. Розрізняють «глибокий» і «поверхневий» підходи: перший характеризується пошуком смислу, інтеграцією і критичним осмисленням інформації, другий - зорієнтованістю на механічне відтворення та мінімізацію зусиль. Дослідження показують, що внутрішня мотивація, інтерес і позитивні активувальні емоції корелюють із глибокими підходами, тоді як зовнішні регулятори та нудьга - з поверхневими (Biggs, Kember, & Leung, 2001). Таким чином, інтерес, потік та емоції досягнення не лише супроводжують мотивацію, а й конфігурують її якість, визначаючи, чи перетвориться зусилля на осмислене навчання з довготривалими результатами.

Узагальнення наявних підходів засвідчує потребу в інтегративній моделі мотивації здобувачів вищої освіти, яка поєднує її різні виміри.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо *мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти* як цілісну багаторівневу систему внутрішніх і зовнішніх спонукань та регуляторів поведінки, в якій взаємодіють когнітивні, емоційні, ціннісні та саморегуляційні компоненти. Така система надає навчальній діяльності смислу, спрямованості й інтенсивності та визначає вибір освітніх траєкторій, рівень залученості й способи саморегуляції в освітньому

процесі.

Мотиваційна сфера розглядається нами як латентна конструкція, що не підлягає прямому вимірюванню і операціоналізується через: (1) *види мотивації*: навчальна, професійна, соціально-орієнтована, смислова; (2) *механізми*: очікування успіху, суб'єктивна цінність завдань, задоволення потреб автономії, компетентності та пов'язаності, емоції досягнення, інтерес і стан потоку, процеси саморегуляції; (3) *якість регуляції*: континуум від зовнішньої через інтроектовану та ідентифіковану до інтегрованої й внутрішньої; (4) *поведінка*: вибір завдань, витривалість, використання глибоких стратегій опрацювання, дотримання академічної доброчесності.

Для подальшої конкретизації звернімося до двох взаємопов'язаних компонентів мотиваційної сфери - навчальна та професійна мотивації.

Навчальна мотивація безпосередньо регулює освітню діяльність і поточну академічну залученість, *професійна* мотивація являє собою систему внутрішніх та інтеріоризованих спонукань, що визначає вибір і послідовність професійних цілей, регулює залученість до набуття компетентностей і сприяє розвитку професійної ідентичності.

Крім навчальної та професійної, у структурі мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти ми виокремлюємо соціально-орієнтовану і смислову мотивацію. *Соціально-орієнтована* мотивація включає орієнтацію на належність і причетність до спільноти, взаємну підтримку, а також бажання допомагати іншим. Соціально-орієнтована мотивація поєднує індивідуальні навчальні зусилля з цінностями групи і професійної спільноти.

Смислова мотивація означає орієнтацію здобувача на життєвий сенс і покликання, містить узгодженість навчання та майбутньої професії з базовими цінностями і Я-концепцією, а також забезпечує довготермінову смислову цілісність освітньо-професійної траєкторії. При цьому вона не зводиться ні до поточної навчальної активності, ні лише до кар'єрних міркувань чи соціальної залученості.

Таблиця 1.1

Складники мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти та їх ключові індикатори.

| № | Види мотивації | Індикатори |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <i>Навчальна мотивація:</i> орієнтація на освітню діяльність і академічну залученість. | <i>Когнітивні:</i> пізнавальний інтерес, оцінка значущості завдань, очікування успіху, ясність цілей, глибоке опрацювання. <i>Афективні:</i> позитивні емоції досягнення, низька тестова тривожність, академічна самоповага. <i>Регуляторні:</i> саморегуляція (планування, моніторинг, рефлексія), наміри реалізації, витривалість у виконанні завдань. <i>Етичні:</i> академічна доброчесність, дотримання правил співпраці. <i>Поведінкові:</i> регулярна присутність, своєчасне виконання завдань, активна участь, використання зворотного зв'язку. |
| 2 | <i>Професійна мотивація:</i> орієнтація на набуття компетентностей і розвиток професійної ідентичності. | <i>Ідентифікаційні:</i> професійна ідентичність, кар'єрна визначеність, узгодженість професії з цінностями. <i>Агентні:</i> професійна самоефективність, орієнтація на майстерність, готовність до складних завдань. <i>Ціннісно-нормативні:</i> прийняття етики професії, відповідальність, орієнтація на якість. <i>Інструментальні:</i> сприйнята професійна корисність навчання, проактивність у практиках, формування портфоліо. <i>Соціальні:</i> прагнення до професійного визнання та поваги в професійній спільноті. <i>Поведінкові:</i> участь у професійних спільнотах і заходах, здобуття мікрокваліфікацій, системне оновлення компетентностей. |
| 3 | <i>Соціально-орієнтована мотивація:</i> орієнтація на суспільну користь і належність до спільноти | <i>Просоціальні:</i> емпатія, готовність допомагати без прямої вигоди, орієнтація на суспільну користь, почуття справедливості, громадянська відповідальність. <i>Афіліативні:</i> відчуття належності та причетності, довіра до спільноти, прагнення до кооперації. <i>Поведінкові:</i> волонтерство, командна участь, взаємопідтримка, активність в освітніх і громадських спільнотах. |
| 4 | <i>Смислова мотивація:</i> орієнтація на життєвий сенс і покликання. | <i>Смислотворення:</i> життєва мета, відчуття покликання, усвідомлення причин навчання й професійного вибору. <i>Ціннісна узгодженість:</i> відповідність освітньої траєкторії базовим цінностям і Я-концепції, внутрішня узгодженість рішень. <i>Стійкість і витривалість:</i> готовність долати труднощі заради значущих цілей, толерантність до невизначеності. <i>Рефлексивність:</i> самооцінка прогресу й корекція цілей, наративна цілісність (послідовна життєва історія). <i>Поведінкові:</i> довгострокові проекти, послідовні цілеспрямовані вибори, інвестиції в розвиток. |

Кожен вид мотивації може реалізуватися на різних рівнях регуляції - від зовнішньої (через винагороди/санкції) до внутрішньої (через інтерес та

цінності). Індикатори можуть перетинатися між видами мотивації, оскільки мотиваційна сфера є цілісною системою

На нашу думку, такі параметри, як внутрішня і зовнішня, безпосередня і опосередкована, близька і віддалена, усвідомлена і неусвідомлена, доцільно розглядати як взаємопов'язані виміри опису мотивації. Так, внутрішню та зовнішню мотивацію доцільно тлумачити як континуум якості регуляції, що поперечно характеризує всі види: амотивація - зовнішня регуляція - інтроєктована регуляція - ідентифікована регуляція - інтегрована регуляція - внутрішня мотивація.

Як уже було вказано, кожен складник може реалізуватися на різних рівнях цього континууму: від зовнішньо детермінованих до інтеріоризованих і внутрішньо підтримуваних форм. Така градація окреслює цілісне поле аналізу мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти і слугує методологічною основою для подальшого дослідження психологічних передумов її розвитку.

Отже, на практиці мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти можна описувати в єдиній аналітичній рамці, придатній як для теоретичного моделювання, так і для подальшого емпіричного вивчення мотиваційних профілів.

1.2 Психологічні передумови розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти

Психологічні особливості розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти доцільно розглядати як багаторівневу систему взаємодіючих змінних, що поєднує особистісні переконання студента з його навчальною поведінкою та досвідом успіхів або невдач. На індивідуальному рівні ядром виступають самоефективність, ціннісні орієнтації щодо завдань, цільові орієнтації та метакогнітивна саморегуляція. У поєднанні вони визначають, скільки зусиль студент інвестує, як витримує труднощі й яких стратегій навчання дотримується.

На мікроконтекстному рівні ключовими є педагогічні практики

викладача (підтримка автономії, структура, якісний зворотний зв'язок) і соціальні взаємини (з однолітками, наставниками), а на мезо- та макрорівнях - організація курикулуму, режими оцінювання та ширший культурно-інституційний контекст університету (Ryan & Deci, 2020; Eccles & Wigfield, 2002).

Одним із найстійкіших предикторів є *самоефективність* - переконання студента у власній спроможності успішно виконати конкретні навчальні завдання. Дослідження (Bandura, 1997; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 2002) показують, що висока самоефективність пов'язана з вибором складніших завдань, витривалістю, використанням глибших стратегій опрацювання матеріалу і кращими результатами. Самоефективність впливає на досягнення як безпосередньо, так і опосередковано через активніше застосування когнітивних і метакогнітивних прийомів.

Важливо, що такі джерела самоефективності, як досвід власних успіхів, моделювання (приклади ровесників), вербальне підкріплення та інтерпретація фізіологічних станів, є «педагогічно керованими», тобто піддаються цілеспрямованому впливу навчального дизайну (Bandura, 1997). Дослідження О. Кревської (2017) показало, що на професійну самоефективність впливає також професійний досвід: у фахівців із різним стажем мотиваційні механізми, що її детермінують, відрізняються за психологічним змістом.

Наступний аспект стосується ціннісних характеристик завдань за *теорією очікувань-цінності*: інтересу та внутрішньої цінності, значущості, корисності та витрат. Саме поєднання високих очікувань успіху з відчутною цінністю завдання зумовлює вибір курсу, наполегливість та продуктивність, а підвищені витрати (очікувані зусилля, тривожність, втрачені альтернативи) знижують залученість навіть за наявності інтересу (Eccles & Wigfield, 2002). Емпірично (Hulleman & Harackiewicz, 2009) підтверджено ефективність коротких «інтервенцій корисності», коли студенти письмово пов'язують матеріал курсу зі своїми особистими цілями: це підвищує суб'єктивну цінність і результати, зокрема у студентів із нижчою початковою успішністю

Наступний вимір - цільові орієнтації. Орієнтація на *оволодіння предметом* (майстерністю) асоціюється з пошуком смислу, глибоким опрацюванням, академічною доброчесністю та вищою витривалістю. Орієнтації на *демонстрацію здібностей* пов'язані з тривожністю, поверхневими стратегіями та уникненням викликів. В оглядах (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997) наголошується, що підтримка цілей оволодіння змістом і способами дії (знаннями, уміннями, компетентностями) через постановку зрозумілих критеріїв прогресу, формувальне оцінювання та заохочення рефлексії зміщує мотивацію у бік більш адаптивних форм.

Саморегуляція виступає як міст між мотиваційними переконаннями та реальною поведінкою. Мотиваційні змінні (самоефективність, внутрішня цінність) пов'язані з плануванням, моніторингом розуміння, регуляцією стратегій і керуванням зусиллями. Саме через ці процеси установка «я можу» перетворюється на сталі навчальні дії (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 2002). Звідси практичне правило: без сформованих навичок саморегуляції навіть висока мотивація не переходить у стабільні навчальні результати, тоді як тренінги з метакогніції та регуляції зусиль підвищують результативність навчальної діяльності.

З погляду якісних характеристик, згідно *теорії самовизначення* важливим є розрізняти, *якою* є мотивація: зовнішньо контрольованою чи внутрішньо інтегрованою. Підтримка викладачем автономії у здобувача вищої освіти (надання змістовного вибору, раціональних пояснень вимог, емпатійного тону) у поєднанні зі структурою (чіткі цілі, прозорі критерії, своєчасний, конкретний зворотний зв'язок) асоціюється з внутрішніми формами регуляції, більшою наполегливістю та благополуччям студентів (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Ryan & Deci, 2020). Це означає, що один і той самий зміст курсу може по-різному позначатися на мотивації залежно від способу педагогічної подачі.

На індивідуально-особистісному рівні розвиток мотиваційної сфери визначається тим, як студенти осмислюють себе як таких, що навчаються, і як

структурують цілі та дії в часі. Важливою змінною є самоконцепція в академічній сфері та пов'язані з нею установки мислення. Дослідження (Dweck & Leggett, 1988) показують, що *установка на зростання* («здібності можна розвивати через зусилля, ефективні стратегії і підтримку») сприяє прийняттю викликів, витривалості після невдач і переходу до «глибших» стратегій обробки матеріалу. Натомість *фіксована установка* («здібності задані від народження і майже не змінюються») пов'язана з уникненням складних завдань і соціальним порівнянням.

Інші ключові складники саморегульованого навчання - цілепокладання і саморегуляційні наміри. Поряд із постановкою досяжних, конкретних цілей майстерності, дієвим є формування імплементаційних намірів («якщо-то» плани), що зменшують розрив між наміром і дією: «Якщо я відчую, що відволікаюсь під час читання розділу, то зроблю паузу на 2 хвилини й підсумую зміст абзацу». Такі плани підвищують імовірність виконання наміченого та стабілізують зусилля, особливо за умов високого навантаження (Gollwitzer, 1999; Zimmerman, 2002).

Наступний вагомий вимір - інтерес як динамічний процес. У чотирифазній моделі інтерес спочатку ситуативний (провокується новизною, контекстом, способом подачі), далі стає підтримуваним, зароджується індивідуальний і, зрештою, стає стійким. Перехід між цими фазами відбувається тоді, коли умови підсилюють значущість і особисту корисність матеріалу, надають оптимальний виклик і якісний зворотний зв'язок (Hidi & Renninger, 2006).

Коли виклик збалансований із навичками, можливий стан потоку - глибоке занурення, що самопідкріплює внутрішню мотивацію й асоціюється з гнучким мисленням і «глибокими» підходами до навчання (Csikszentmihalyi, 1990; Biggs, Kember, & Leung, 2001).

Перейдемо до розгляду емоцій досягнення як «модуляторів» мотивації. За теорією контролю-цінності позитивні активувальні емоції (інтерес, радість, гордість) підтримують увагу, гнучкість мислення й витривалість, тоді як

нудьга пов'язана з поверхневими стратегіями та уникненням завдань. Тривога має нелінійний ефект, мобілізуючи лише до певної межі (Pekrun, 2006). Звідси випливає практичний висновок: робота з емоційним виміром курсу (структура і темп, релевантний зворотний зв'язок, «безпечний» клімат) є невід'ємною частиною розвитку мотиваційної сфери.

На рівні взаємодії «викладач - студент» вирішальним є якість зворотного зв'язку. Аналітичні огляди показують: найбільший мотиваційний ефект мають повідомлення, що фокусуються на завданні та процесі (що добре, що треба змінити й як), а не на стабільних рисах («ти здібний/нездатний»). Дієвий фідбек є своєчасним, конкретним і придатним до дії, поєднує визнання прогресу з інструкцією наступних кроків і зменшує невизначеність щодо критеріїв успіху (Hattie & Timperley, 2007).

У термінах теорії самовизначення, це підтримує компетентність, проте якщо ж фідбек подається в контрольному тоні (порівняння з іншими, загрози санкцій), зростає ризик фрустрації базових потреб і зсуву мотивації у бік зовнішніх форм (Jang, Reeve, & Deci, 2010).

Важливим соціально-психологічним чинником також виступає відчуття належності до академічної спільноти. Дослідження із «нормативними переатрибуціями» (наративи про те, що труднощі на старті нормальні та тимчасові) демонструють стійкі позитивні ефекти на мотивацію, успішність і витривалість, особливо в групах, які відчувають сумніви щодо «свого місця» в університеті (Walton & Cohen, 2011). Належність підсилює пов'язаність (у термінах теорії самовизначення) і створює «соціальну рамку сенсу», в якій зусилля переживаються як вартісні.

Нарешті, мотивація студента зумовлена режимами оцінювання та курикулумом. Формувальне оцінювання, яке робить критерії явними, забезпечує цикли проб і зворотного зв'язку та дозволяє самооцінювання, посилює відчуття контролю над навчанням і переводить увагу з «оцінки як вироку» на «оцінку як інструмент зміни», що підтримує внутрішню регуляцію (Black & Wiliam, 1998). Вибірковість, можливість обирати предмети і

академічна мобільність підкріплюють автономію, а прозорість вимог - компетентність, що створює базу для розвитку мотивації (Ryan & Deci, 2020).

До індивідуально-особистісного ядра мотивації у вищій освіті належать стійкі риси та пов'язані з ними стилі саморегуляції. Одним з головних предикторів академічної поведінки є сумлінність як схильність планувати, дотримуватися зобов'язань, підтримувати порядок дій. Сумлінність пов'язана з академічними результатами на рівні, співмірному з впливом когнітивних здібностей, і підсилює мотиваційні процеси: постановку цілей, витривалість, схильність до «глибоких» стратегій (Pogorlat, 2009).

Спорідненим конструктом виступає довготривала наполегливість і стійкий інтерес до віддалених цілей (Duckworth et al., 2007), яка у середньостроковій перспективі підтримує навчальну мотивацію, зменшуючи схильність відмовлятися від завдань після невдач. Водночас метааналізи (Crede, Tynan, & Harms, 2017) уточнюють, що додаткова прогностична цінність цього конструкту є обмеженою, якщо контролювати сумлінність та інші показники саморегуляції.

Звідси практичний висновок: доцільніше цілеспрямовано розвивати підлеглі навички саморегуляції - постановку цілей, планування, моніторинг прогресу, відновлення зусиль. Для дизайну курсів це означає орієнтацію інтервенцій на поведінкові мікропроцеси (щоденні плани, чеклісти, трекінг виконання), які підтримують довготривалу мотивацію.

Одним з бар'єрів мотивації є академічна прокрастинація - ірраціональне відкладання значущих завдань. Метааналіз засвідчує її стійкі зв'язки з низькою саморегуляцією, тестовою тривожністю, короткозорими часовими перевагами та гіршими навчальними результатами (Steel, 2007). По суті, вона розриває ланцюг «намір - дія». Емпірично ефективними є імплементаційні наміри («якщо-то» плани), поділ завдань на мікрокроки, моніторинг часу та регуляція емоцій, що відновлюють відповідність між наміром і поведінкою (Gollwitzer, 1999).

Академічна тривожність - ще один чинник, який порушує узгодженість

мотиваційних процесів. За теорією контролю-цінності, тривога зростає, коли студент низько оцінює контроль (ймовірність упоратися) і високо - цінність завдання. За таких умов мотиваційні ресурси витрачаються на переживання і самокритику, що знижує продуктивність і породжує цикли уникнення (Pekrun, 2006). Дослідження когнітивної тестової тривожності показують її негативний вплив на виконання через зайнятість робочої пам'яті хвилюванням і настирливими думками (Гулько, 2015; Cassady & Johnson, 2002).

Практичні висновки окреслюють два напрями: (1) підвищення сприйнятого контролю через чіткі та прозорі критерії оцінювання, формувальний зворотний зв'язок і тренування навчальних стратегій; (2) нормалізація афективних коливань та формування копінг -репертуару (когнітивний рефреймінг турбот, дихальні й увагові техніки), що підтримує фокус мотивації на завданні.

У цифрових і гібридних форматах модуль мотивації змінюється: видима структурованість і самостійне планування стають критично важливими. Результати досліджень онлайн-навчання у вищій школі (Broadbent & Poon, 2015) показали, що найсильніше з результатами пов'язані метакогнітивна саморегуляція і регуляція зусиль, менш стабільними є ефекти «пасивних» стратегій, як-от просте повторення.

У середовищах із високою автономією (масові відкриті онлайн курси, змішане навчання) саме саморегульовані стратегії (планування, моніторинг, керування часом, пошук допомоги) пояснюють відмінності в наполегливості й завершенні курсів (Kizilcec, Perez-Sanagustin, & Maldonado, 2017).

З погляду теорії самовизначення, цифрові курси, що надають змістовний вибір, зрозумілу структуру (чіткі вимоги, дедлайни, еталонні приклади) й своєчасний, доброзичливий фідбек, підтримують автономію та компетентність, тим самим утримуючи внутрішню мотивацію (Ryan & Deci, 2020).

Зрештою, перелічені риси і стани не діють у вакуумі: сумлінність задає «базальний рівень» організованості, стійка наполегливість допомагає втримувати довгу перспективу, саморегуляція перетворює наміри на звички, тоді як прокрастинацію і тривожність слід керовано зменшувати. У цифрово насиченому навчанні саме структуровані можливості для саморегуляції (плани, трекери прогресу, мікродедлайни, взаємний фідбек) стають ключовою умовою збереження мотивації від старту до підсумкової атестації.

На рівні курсу (мезоконтекст) розвиток навчальної мотивації детермінується тим, як організована взаємодія «викладач - завдання - оцінювання - група». Узгоджені результати західних досліджень (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2020) показують: найбільший мотиваційний вигравш дає комбінація підтримки автономії та чіткої структури.

Підтримка автономії включає змістовні пояснення вимог, надання усвідомленого вибору (варіативні теми, формати, шляхи досягнення результату), мову запрошення замість контролю та визнання емоцій студента. Структура містить прозорі цілі, критерії успіху, зразки робіт, поетапні дедлайни та своєчасний, дієвий зворотний зв'язок. Разом вони підживлюють базові потреби автономії та компетентності, зміщуючи регуляцію у бік більш внутрішніх форм і підвищуючи витривалість у складних завданнях.

Критичною ланкою за таких умов виступає формувальне оцінювання. Коли критерії оцінювання зроблено явними, завдання поділено на керовані етапи, а виконання побудовано циклічно («спроба - конкретний фідбек - доопрацювання»), зростає відчуття контролю над навчанням і меншою стає суб'єктивна «вартість» (невизначеність, тривожність).

Метарев'ю (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998) показують,

що повідомлення, орієнтовані на завдання, процес, саморегуляцію (що саме змінити і як), а не на сталі риси (здібності) чи порівняння з іншими підсилюють цілі майстерності, сприяють глибшому опрацюванню матеріалу та захищають мотивацію в періоди інтенсивних навантажень.

Ще один добре досліджений механізм - втручання, які підвищують суб'єктивну корисність завдань. Вже згадані вище короткі письмові «інтервенції корисності» підвищують суб'єктивну цінність і навчальні результати - особливо у студентів із нижчими базовими показниками (Hulleman & Harackiewicz, 2009).

У подальших оглядах (Harackiewicz & Priniski, 2018) цей механізм уточнюється: студенти, які пов'язують поточний матеріал із власною ідентичністю та планами, частіше переосмислюють труднощі як вклад у власний розвиток і довше підтримують зусилля. Ефекти посилюються, коли викладач окреслює орієнтири рефлексії (рефлексивні запитання, підказки чи вказівки для самоаналізу).

Короткі «повідомлення належності» (нормативні наративи про те, що стартові труднощі є нормальними й тимчасовими) стійко покращують мотивацію, наполегливість і навіть показники здоров'я, особливо серед студентів, які сумніваються у власній належності до університетського середовища або у доречності та легітимності своєї присутності в університеті (Walton & Cohen, 2011).

Паралельно, загроза негативної стереотипізації виснажує мотиваційні ресурси й знижує продуктивність через підвищену тривожність і гіперсамоконтроль. Натомість усунення тригерів (акцентів на обдарованості, наголошуванні інакшості), переформулювання інструкцій і завдань у термінах зусиль та зростання і ціннісна афірмація пом'якшують цей ефект (Steele & Aronson, 1995). Отже, інклюзивний мікроклімат є не лише етичним стандартом, а й необхідною умовою підтримки мотивації.

З мотивацією пов'язана й установка самого викладача щодо здібностей студентів. У масштабному дослідженні (Canning, Muenks, Green, & Murphy,

2019) показано, що інструктори з фіксованою установкою («здібності незмінні») мали класи з нижчою мотивацією та більшими розривами в успішності. Натомість орієнтація на зростання у викладача пов'язана з підтримкою автономії, структурою та більшою наполегливістю студентів. Це співзвучно з логікою теорії самовизначення: стиль викладання, що інтерпретує помилки як дані для навчання, а не як ознаку «нездатності», зміщує регуляцію у бік внутрішньої.

Важливим модератором мотивації виступає соціальна архітектура навчальних завдань, зокрема спосіб організації групової роботи. Пірінгове навчання і взаємооцінювання, якщо вони структуровані (чіткі ролі, критерії, тренування фідбеку), підсилюють пов'язаність, активують пояснювальне мовлення і стабілізують зусилля, тобто працюють одночасно на потреби, згідно теорії самовизначення, і на саморегуляцію (Topping, 2005).

В онлайн-навчанні цей ефект залежить від соціальної присутності: регулярні короткі взаємодії (форумні мікрозавдання, парні рецензії з чек-листами) запобігають розмиканню мотиваційного циклу, притаманному самостійним форматам (Broadbent & Poon, 2015).

Компетентнісна логіка курсу також виступає важливим чинником. Прогресивне ускладнення завдань, автентичні кейси, симуляції, можливість публічного застосування знань (мікропроекти, демо, портфоліо) підсилюють ідентифікацію з навчальною діяльністю й переводять регуляцію із зовнішньої та інтросктованої в ідентифіковану та інтегровану (Ryan & Deci, 2020). У підсумку курсова екосистема, що поєднує автономію, структуру, формувальне оцінювання, інтервенції корисності, інклюзивний клімат і соціально організоване навчання, створює умови високої «якості» мотивації - стійкої, смислотворчої, саморегульованої.

Крім індивідуальних особливостей, на мотивацію суттєво впливають такі інституційні умови, як «архітектура» політик і практик закладу вищої освіти. В оптиці теорії самовизначення та моделі очікувань-цінності передусім ідеться про: студентоцентрований навчальний план з можливістю

вибору, чіткі стандарти та формувальне оцінювання, вбудовані практичні (автентичні) завдання і академічну мобільність, наставницькі та кар'єрні сервіси, інклюзивний академічний клімат, а також підтримувальну електронну інфраструктуру. Саме ці компоненти підсилюють автономію, компетентність і відчуття належності, збільшують суб'єктивну цінність навчання та зменшують витрати - невизначеність, тривожність, організаційні бар'єри.

Отже, розвиток мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти зумовлюється взаємодією багаторівневих соціально-психологічних чинників: *індивідуальних* (самоефективність, цінність завдання, орієнтації на майстерність, саморегуляція, інтерес і емоції досягнення), *міжособистісних* (підтримка автономії та якісний зворотний зв'язок від викладача, належність до академічної спільноти) та *інституційних* (структура курикулуму, формувальне оцінювання, можливості вибору, наставницькі й кар'єрні сервіси, інклюзивний клімат). Їхній спільний механізм - це підсилення базових психологічних потреб (автономія, компетентність, пов'язаність), збільшення суб'єктивної цінності навчання й зменшення «витрат» (невизначеність, тривожність, бар'єри виконання), що у підсумку переводить мотивацію у більш внутрішні та інтегровані форми, підвищує наполегливість і покращує освітні результати.

1.3 Роль вищої освіти у розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти

Розглянемо далі, як психологічні чинники, що детермінують мотиваційну сферу (автономія, компетентність, пов'язаність, очікування успіху та суб'єктивна цінність, саморегуляція, інтерес, стан «поток», емоції досягнення), вбудовуються у практики вітчизняної вищої освіти.

Українська система вищої освіти безпосередньо задає інституційні умови та механізми мотивації через нормативно-стратегічні рамки. Закон

України «Про освіту» (2017) вводить категорію академічної доброчесності як засадничу умову довіри до результатів навчання та наукових здобутків. Отже, йдеться не лише про запобігання зловживанням, а й про підтримку внутрішніх механізмів регуляції студентів - цілей, смислу, професійної ідентичності.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) закріплює академічну свободу учасників, автономію закладів та вимогу внутрішніх систем забезпечення якості - це інституційні важелі, які дають змогу узгодити автономію студента зі структурою навчального процесу, що, за сучасними психологічними моделями, підвищує якість мотивації (внутрішню та інтегровану).

На рівні державної політики документ «Стратегія розвитку вищої освіти 2022-2032» (2022) фокусується на студентоцентричності, компетентнісному дизайні освітніх програм, інтернаціоналізації, цифровізації та формувальному оцінюванні - напрямках, які зменшують витрати навчання (невизначеність, надмірні бар'єри) та підвищують суб'єктивну цінність і відчуття контролю у здобувачі.

Далі зосередимо увагу на курикулумі та студентоцентрованому підході, які дозволяють інтегрувати мотиви в освітні траєкторії.

Студентоцентроване проектування курикулуму постає як механізм узгодження мотивів студентів з реальними освітніми траєкторіями через операційні рішення. Згідно Стандартів і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, ESG (2015) та рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (Бутенко та ін., 2024) воно передбачає гнучкі навчальні плани з вибірконими модулями, прозорість інформації про освітні програми, залучення стейкхолдерів, різноманіття методів навчання і повагу до індивідуальних потреб.

Практично це означає матриці компетентностей, альтернативні формати завдань, узгоджені критерії оцінювання та системний зворотний зв'язок. Такі рішення одночасно підтримують базові психологічні потреби автономії, компетентності й належності (за теорією самовизначення) та

підвищують очікування успіху і суб'єктивну цінність завдань (за моделлю очікувань і цінності), що посилює залученість і витривалість у навчанні.

Ключовим модератором мотивації є система оцінювання у поєднанні зі зворотним зв'язком і політиками академічної доброчесності. Формувальне оцінювання - чіткі критерії, поетапна організація завдань, можливості доопрацювання, регулярний дієвий фідбек, само- та взаємооцінювання - зміщує акцент від санкційної функції оцінки до її навчальної функції, знижує тривожність і підсилює сприйнятий контроль над навчальною діяльністю. Оцінювання, якісний зворотний зв'язок і дотримання доброчесності формують атмосферу справедливості, що виступає самостійним мотиваційним ресурсом для здобувачів вищої освіти.

Формувальне оцінювання є потужним чинником мотивації: чіткі критерії, поетапні завдання, можливість доопрацювання, регулярний дієвий фідбек і само- та взаємооцінювання переводять оцінку з підсумкової процедури на інструмент навчання, знижують тривожність і підсилюють відчуття контролю. У рекомендаціях НАЗЯВО (Бутенко та ін., 2024) наголошено: спершу - навчання принципам доброчесності й прозорі процедури, і лише потім академічна відповідальність. В іншому разі система формує переважно зовнішню, контрольну мотивацію замість внутрішньої залученості до стандартів якості.

Змішане та цифрове навчання в українській вищій освіті розглядається як проєктування мотиваційно сприятливого середовища: поєднання очних і онлайн-компонентів (електронні освітні платформи, асинхронні активності, дашборди прогресу), чіткі графіки й мікродедлайни, сценарії взаємодії в групах, мультимодальні завдання та гейміфікація. Дослідниками підкреслюється (Кухаренко, 2016), що якісно спроектована змішана модель підсилює інтерес, саморегуляцію та витривалість студентів, зменшуючи бар'єри виконання завдань. Змішані підходи підтримують залученість і безпеку взаємодії, пропонують збалансований «автономія і структура» дизайн як базу для стійкішої внутрішньої мотивації у цифровому середовищі.

Академічна мобільність та інтернаціоналізація також підсилюють суб'єктивну цінність навчання і підвищують очікування успіху, відкриваючи студентам нові контексти, стандарти й вимоги, які стимулюють інтерес і витривалість. У цьому сенсі академічна мобільність переформатовує очікування: розширює діапазон професійних перспектив, включає в професійні спільноти, надає смислові опори і демонструє застосовність знань. Такі ефекти посилюють ідентифіковану та інтегровану регуляцію (у термінах теорії самовизначення) і підвищують суб'єктивну цінність завдань (у логіці моделі очікувань і цінності).

Сервіси підтримки та інституційне середовище належності функціонують як відповідь системи вищої освіти на емоційно-ціннісні механізми мотивації.

У руслі розглянутих психологічних чинників (емоції досягнення, прокрастинація, тривога, інтерес, саморегуляція) університетські академічні, психологічні та кар'єрні сервіси доцільно розглядати як інституційні механізми підтримки, у межах яких інтраіндивідуальні труднощі переводяться у структуровані плани дій. До таких механізмів належать тьюторинг, навчальні центри, кар'єрні консультації, програми адаптації першокурсників і спільноти практики. Належний рівень структурованості процесів, розподілена відповідальність стейкхолдерів і прозорий, регулярний зворотний зв'язок формують організаційні умови, що підсилюють відчуття належності та компетентності й знижують витрати навчання (невизначеність, інформаційний шум).

Практики першого року навчання, менторські програми і студентські спільноти, які розбудовують заклади вищої освіти, узгоджуються зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG, 2015). Студентоцентричність та участь студентів у підвищенні якості освіти, включно з акредитаційними процесами та розробленням освітніх програм, прямо підвищують рівень мотивації завдяки

соціальному визнанню та можливості впливати на власну освітню траєкторію.

Крім того, українські університети вибудовують внутрішні системи забезпечення якості, які є своєрідною інституційною оптикою мотивації: студентоцентрований підхід до навчання, викладання та оцінювання, прозорі процедури, регулярні цикли покращення, участь студентів у моніторингу якості.

Зазначені вище огляди узгоджуються з розглянутими нами зарубіжними теоріями мотивації, вибудовуючи місток від індивідуальних детермінант до умов їх формування на інституційному рівні. Як було зазначено раніше, на інституційному рівні (політики заклади вищої освіти, організація освітнього середовища і сервісів) розвиток навчальної мотивації визначається конфігурацією умов, у яких студент щоденно приймає рішення про зусилля і тривалість залученості.

У логіці *теорії самовизначення* якісні характеристики мотивації (інтеріоризованість і стійкість) забезпечуються інституційними практиками, які одночасно підтримують автономію, компетентність і пов'язаність: гнучкі освітні траєкторії та прозорі вимоги (автономія і компетентність), доступні наставницькі та психологічні сервіси й інклюзивне студентське середовище (пов'язаність).

З позицій підходу *очікування і цінності* на інституційному рівні можливе підсилення цінності навчання (інтерес, значущість, корисність) і зниження витрат (невизначеність, тривожність, часові бар'єри), що підвищує стійкість вибору та наполегливість здобувачів освіти.

Розглянемо далі сім блоків, які в сукупності впливають на мотиваційну сферу в системі вищої освіти: політики і структура курикулуму; високоефективні освітні практики; академічне консультування, тьюторство і кар'єрні сервіси; соціальна і академічна інтеграція; оцінювання, академічна доброчесність і середовище справедливості; фінансова та організаційна підтримка; цифрова інфраструктура та етика аналітики навчання.

1. *Політики і структура курикулуму.* Розширені можливості вибору (курси, модулі), індивідуальні освітні траєкторії та академічна мобільність

підсилюють відчуття автономії й ідентифікацію зі спеціальністю. Водночас чітко визначені стандарти і критерії (силабуси з рубриками, еталонні приклади, календар оцінювання) підвищують сприйняту компетентність і зменшують витрати у вигляді тривожності та невизначеності (Ryan & Deci, 2020). Інституційно вбудовані практики та автентичні завдання (проекти з реальними стейкхолдерами, портфоліо, публічні презентації) підвищують інструментальну (утилітарну) цінність знань і сприяють переходу від зовнішньої чи інтроектованої регуляції до ідентифікованої та інтегрованої.

2. *Високоімпактні практики.* Навчання на основі досліджень, спільні проекти, навчання через суспільно корисну діяльність, стажування, навчання за кордоном, підсумкові проекти пов'язані з вищою залученістю, витривалістю і досягненнями завдяки поєднанню виклику, інтенсивного зворотного зв'язку та соціальної інтеграції (Kuh, 2008). Для мотивації це означає створення умов, у яких інтерес і значущість підкріплюються міжособистісною взаємодією та регулярною демонстрацією прогресу.

3. *Академічне консультування, тьюторинг і кар'єрні сервіси.* Наставництво, орієнтоване на спільне планування, допомагає студентам поєднати курси з особистими ідентичностями й майбутніми ролями, тим самим підсилюючи цінність завдань і зменшуючи ризики дезорієнтації. Кар'єрні сервісні інтервенції, що пов'язують зміст навчання з професійними сценаріями, діють як механізми підвищення корисної цінності завдань, а тьюторинг підвищує сприйняту компетентність завдяки структурованому зворотному зв'язку та тренуванню стратегій (Harackiewicz & Priniski, 2018).

4. *Соціальна і академічна інтеграція.* Згідно теорії збереження контингенту відчуття належності до академічної й позаакадемічної спільнот, ранні «якорі» (менторські програми, навчальні спільноти) і регулярний контакт із викладачами та ровесниками формують «соціальний клей», що утримує мотивацію в періоди невдач (Tinto, 2012; Pascarella & Terenzini, 2005). З позиції теорії самовизначення це напряду живить потребу пов'язаності, а з позиції теорії контролю-цінності знижує тривожність, підвищуючи відчуття

контролю над навчальними подіями.

5. *Оцінювання, академічна доброчесність і середовище справедливості.* Формувальні режими оцінювання (цикли спроб і дієвого фідбеку, можливість доопрацювання) зміщують фокус із «оцінки як вироку» на «оцінку як інструмент зміни», підтримуючи цілі майстерності й внутрішню регуляцію (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

6. *Фінансова та організаційна підтримка.* Стипендійні програми, фінансова поінформованість і поведінкові підказки (нагадування, часові «вікна дій») зменшують виконавчі бар'єри та стабілізують навчальні рішення, особливо у критичних періодах (реєстрація, подання робіт), опосередковано підтримуючи мотивацію через зниження «витрат» (Yorke, 2004; Castleman & Page, 2014). Водночас інституції мають поєднувати матеріальні стимули із підтримкою автономії: надмірно контролювальна риторика довкола стипендій і санкцій може змістити у бік зовнішньої мотивації (Ryan & Deci, 2020).

7. *Цифрова інфраструктура та етика аналітики навчання.* Електронні освітні платформи, які забезпечують прозорість вимог, відображення індивідуального прогресу, модерацію і своєчасний зворотний зв'язок, підсилюють саморегуляцію та сприйняту компетентність здобувачів. Натомість санкційно орієнтоване використання аналітики навчання (зосереджене на попередженнях про ризики) може підвищувати тривожність. Коучингово орієнтований підхід до аналітики (рефлексивні запитання, структуровані підказки, персоналізовані рекомендації) краще узгоджується з теорією самовизначення й сприяє сталості мотивації (Kahu & Nelson, 2018).

Отже, орієнтація закладу вищої освіти на підтримку мотиваційної сфери здобувачів передбачає не поодинокі інтервенції, а цілісну й узгоджену конфігурацію навчальних курсів, процедур оцінювання, сервісів підтримки та інституційного середовища, у межах якої всі компоненти взаємодоповнюються.

Висновки до розділу 1

1. На основі теоретичного аналізу мотиваційна сфера здобувачів вищої

освіти визначена як багатовимірна психологічна система внутрішніх і зовнішніх спонукань та регуляторів поведінки, що надає навчальній діяльності смислу, спрямованості й інтенсивності та визначає вибір завдань, наполегливість і стратегії опанування матеріалу. У структурному плані мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти постає як багаторівнева система, що описується чотирма блоками: види мотивації (навчальна, професійна, соціально-орієнтована, смислова), мотиваційні механізми, якість регуляції (континуум від зовнішньої до внутрішньої) та поведінкові прояви. Вона включає взаємопов'язані смислово-ціннісні, емоційно-вольові та регуляційні компоненти, а її якість задається співвідношенням внутрішніх і зовнішніх мотивів, ступенем інтеріоризації професійних та етичних цінностей, досвідом автономії, компетентності й належності, а також зрілістю саморегуляції.

2. Розвиток мотиваційної сфери зумовлюється взаємодією багаторівневих чинників: індивідуальних, міжособистісних та інституційних. Спільний механізм їхньої дії полягає у підсиленні базових психологічних потреб (автономія, компетентність, пов'язаність), підвищенні суб'єктивної цінності навчання та зниженні витрат (невизначеність, тривожність, бар'єри виконання), що у підсумку зміщує регуляцію у бік більш внутрішніх та інтегрованих форм, підвищує витривалість і покращує академічні результати.

3. Мотиваційна сфера здобувачів зумовлюється не лише індивідуальними чинниками, а й інституційною конфігурацією: нормативні рамки, студентоцентровані навчальні плани, формувальне оцінювання і політика доброчесності, сервіси підтримки, соціальна та академічна інтеграція, академічна мобільність, цифрова інфраструктура. Їх узгоджена дія підсилює потреби автономії, компетентності й пов'язаності, підвищує очікування успіху та суб'єктивну цінність завдань і зменшує навчальні перешкоди (невизначеність, тривожність, організаційні труднощі).

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1 Опис методологічного та організаційного етапу дослідження

У цій роботі ми операціоналізуємо мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти як надсистему, що включає *види мотивації* (навчальна, професійна, соціально-орієнтована, смислова), *механізми* (очікування успіху, суб'єктивна цінність завдань, задоволення потреб автономії, компетентності та пов'язаності, емоції досягнення, інтерес і стан потоку, процеси саморегуляції), *якість регуляції* (зовнішня, внутрішня мотивація), *поведінкові прояви* (вибір завдань, витривалість, використання глибоких стратегій опрацювання, дотримання академічної доброчесності) (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Операціональна модель дослідження

| № | Складники мотиваційної сфери | Індикатори | Діагностичний інструментарій |
|---|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Види мотивації | Навчальна, професійна, соціально-орієнтована, смислова. | «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко) - професійна мотивація «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) - професійна мотивація |
| 2 | Механізми | Очікування успіху, суб'єктивна цінність завдань, задоволення потреб автономії, компетентності та пов'язаності, емоції досягнення, інтерес і стан потоку, процеси саморегуляції. | «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С» -самоефективність (впевненість у власних силах), надія, резилієнтність (стійкість до труднощів), оптимізм (позитивні очікування), інтегральний показник (ресурсність). «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) - задоволеність професією, емоційна стабільність/ нестабільність. |

Продовження таблиці 2.1

| № | Складники мотиваційної сфери | Індикатори | Діагностичний інструментарій |
|---|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | «Самооцінка адаптивності» (адаптація С. І. Болтівця) - стан адаптації в навчальному процесі (емоційний стан, пізнавальні процеси). |
| 3 | Якість регуляції | Зовнішня, внутрішня мотивація | «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко) - внутрішні індивідуально/соціально значущі, зовнішні позитивні/негативні мотиви. «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) - внутрішня, зовнішня позитивна/негативна мотивація. |
| 4 | Поведінка | Вибір завдань, витривалість, використання глибоких стратегій опрацювання, дотримання академічної доброчесності. | «Самооцінка адаптивності» (адаптація С. І. Болтівця) - стан адаптації в навчальному процесі (поведінкові стратегії). «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С» - Надія (націленість і планування шляхів до цілей). |

Дослідження побудовано як *формувальний квазіексперимент* із двома вимірюваннями у часі (до та після програми) в одній групі учасників, без контрольної групи. Застосовано *змішаний підхід*: кількісне опитування стандартизованими методиками та розроблені авторкою якісні напівструктуровані інтерв'ю з підвибіркою для інтерпретації механізмів змін та відмінностей між учасниками.

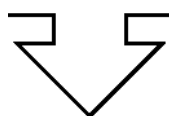
Поєднання квазіекспериментального дизайну з кількісними та якісними методами підсилює інтерпретативну валідність висновків завдяки тріангуляції: кількісні дані задають рамку узагальнення й масштабу явища, а інтерв'ю надають їм змістову інтерпретацію. Потенційні обмеження (самозвітний характер опитувань, відсутність контрольної групи) мінімізовано стандартизованою процедурою вимірювань, єдиним порядком пред'явлення

методик, чітким гайдом інтерв'ю та прозорим планом обробки даних.

Дослідження включає чотири етапи: 1) підготовчий (кабінетний); 2) констатувальний (емпіричний); 3) формувальний і контрольний; 4) етап узагальнення, апробації та оформлення результатів). Послідовність етапів дослідження зумовлена обраною методологією і представлена на рис. 2.1.

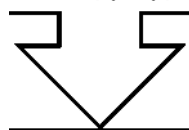
Етап 1. Підготовчий (кабінетний)

- Кабінетне дослідження: огляд і вибір літератури
- Обґрунтування й розробка дизайну дослідження
- Вибір інструментарію, підготовка онлайн-форми опитувальників



Етап 2. Констатувальний (емпіричний)

- Діагностика вихідних особливостей мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти (пре-вимір)
- Проведення напівструктурованих інтерв'ю



Етап 3. Формувальний і контрольний

Розробка та впровадження тренінгової програми розвитку мотиваційної сфери

- Аналіз результатів формувального експерименту (пост-вимір)
- Розробка практичних рекомендацій

Етап 4. Узагальнення, апробація та оформлення результатів

- Написання і оформлення розділів роботи згідно вимог
- Апробація результатів дослідження на конференціях
- Підготовка до захисту магістерської роботи

Рис. 2.1. Послідовність етапів проведення дослідження

Нормативну основу дослідження склали Закони України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), «Про захист персональних даних» (2010),

міжнародні настанови для досліджень (American Psychological Association, 2016). Крім того, при проведенні дослідження враховано локальні положення Київського національного університету імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Т. Шевченка) («Пам'ятка норм етичної поведінки для учасників освітнього процесу, 2021; «Положення про забезпечення дотримання академічної доброчесності», 2022).

Етап 1. Підготовчий (кабінетний), червень 2025 р.

На першому етапі здійснено кабінетне дослідження для уточнення теоретичних підходів, обґрунтування і розроблення дизайну дослідження та підбору опитувальників.

Під час збирання даних було здійснено пошук літератури, програм і матеріалів. Знайдені джерела проаналізовано щодо відповідності таким критеріям: 1) актуальні, 2) містять результати експерименту, 3) мають доступну повнотекстову версію, 4) спираються на первинні джерела (або самі є такими), 5) опубліковані українською або англійською мовою.

Перевага надавалася дослідженням, здійсненим після 2015 р., що зумовлено етапом інституційних змін у вищій освіті: масштабним упровадженням Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS), навчальних онлайн-платформ, формувального оцінювання та освітніх програм, спроектованих навколо компетентностей. Сукупно ці зміни суттєво трансформували умови розвитку навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. Крім того, з міркувань етичної відповідальності не використовувалися наукові публікації, опитувальники чи інші інструменти, розроблені або афілійовані з установами країни-агресора російської федерації.

На основі принципів тематичного і структурного контент-аналізу відібрано та опрацьовано 91 джерел, зокрема наукові статті, дисертації, методичні посібники, монографії. Якісний аналіз контенту ґрунтувався на наступних темах: мотиваційна сфера, психологічні чинники та детермінанти мотивації, розвиток мотивації, методики дослідження мотивації.

Етап 2. Констатувальний (емпіричний), вересень 2025 р.

На другому етапі було проведено діагностику вихідних особливостей навчальної мотивації (пре-вимір) серед 52 здобувачів вищої освіти спеціальностей «Психологія» і «Соціальна робота» (освітні програми бакалаврського рівня) Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (ВМУРоЛ «Україна») та ПВНЗ «Український гуманітарний інститут».

Опитування здійснювалося онлайн за допомогою Google Forms.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfl8kQ5L-nwNMUkFy1BBI9R8bdDJqUKJuG5fd8PcyztcpkfbQ/viewform?usp=header>

Посилання на опитувальник поширювалося серед учасників вибірки, дозволявся один запис з облікового акаунта, усі ключові поля були обов'язковими. Паралельно було проведено напівструктуровані інтерв'ю з підвбіркою 6 студентів за попередньо розробленим гайдом. Добір учасників інтерв'ю здійснювався за принципом максимальної варіативності (спеціальності, рівень освіти, форма навчання), інтерв'ю записувалися на диктофон за згодою та транскрибувалися для подальшого тематичного аналізу. Респондентам було забезпечено анонімність, право відмови без наслідків.

Етап 3. Формувальний та контрольний, жовтень 2025 р.

На третьому етапі розроблено та впроваджено дослідно-експериментальну програму розвитку мотиваційної сфери (4 заняття по 80 хв.), спрямовану на посилення таких проксимальних чинників, як очікування успіху, орієнтація на досягнення, саморегуляція та адаптивність, емоційна спрямованість до навчання. Через 7 днів після завершення програми проведено пост-вимір тими самими методиками, що на пре-вимірі, за ідентичним протоколом пред'явлення й інструкцій. Кількісна обробка передбачала описову статистику, порівняння показників до і після, розрахунок розміру ефекту та кореляції змін, аналіз відмінностей між підгрупами.

Якісна частина ґрунтувалася на тематичному аналізі напівструктурованих інтерв'ю щодо того, що саме «спрацювало», для кого і за

яких умов, із подальшим зіставленням тем із кількісними результатами (триангуляція). На підставі отриманих даних сформульовано методичні рекомендації з розвитку навчальної мотивації здобувачів закладів вищої освіти.

Етичні вимоги було дотримано завдяки добровільній участі та інформованій згоді респондентів, забезпеченню анонімності й права на відмову без наслідків. Усі дані зберігалися на Google Диску у знеособленому вигляді. Потенційні обмеження дизайну (відсутність контрольної групи, самозвітний характер опитувальників) мінімізовано завдяки стандартизованій процедурі вимірювань, контролю «доз» участі та узгодженню кількісних і якісних висновків.

Етап 4. Узагальнення, апробація та оформлення результатів,
жовтень 2025 р.

На заключному етапі здійснено узагальнення теоретичних і емпіричних результатів, підготовлено текст магістерської роботи та проведено її апробацію. Розділи роботи було написано й оформлено відповідно до вимог кафедри психології розвитку КНУ ім. Т. Шевченка. Проведено внутрішнє рецензування з науковим керівником, уточнено та відредаговано текст, виконано перевірку на академічну доброчесність (оригінальність тексту).

Результати дослідження апробовано на науково -практичних конференціях, отримано відгуки для подальшого вдосконалення висновків і рекомендацій. Теми виступів було присвячено впливу інклюзивних практик на навчальну мотивацію у вищій школі та інноваційні стратегії розвитку мотивації здобувачів вищої освіти.

На цьому етапі було здійснено підготовку до захисту: створено презентацію, підготовлено доповідь, узгоджено терміни подання матеріалів до кафедри, оформлено необхідні супровідні документи (висновок керівника, рецензія).

2.2 Психологічний інструментарій дослідження

У дослідженні застосовано інтегровану батарею з чотирьох стандартизованих опитувальників, скомпоновану за операціональною моделлю мотиваційної сфери: (1) Методика вивчення професійної мотивації (В. Семиченко); (2) Методика визначення мотивації професійної діяльності (К. Замфір); (3) Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С (адаптація В. Олефір і В. Боснюк); (4) Методика вивчення самооцінки адаптивності (модифікований варіант методики С. І. Болтівця).

Методика визначення мотивації професійної діяльності К. Замфіра використовується як головний пре/пост-індикатор якості навчально- професійної мотивації (внутрішня, зовнішня позитивна, зовнішня негативна), що дає змогу прямо фіксувати очікуваний ефект формувальної програми: зростання внутрішньої мотивації, оптимізацію зовнішньої позитивної та зниження зовнішньої негативної.

Методика визначення мотивів вибору професії В. Семиченко відображає структуру провідних мотивів професійного самовизначення (пізнавально-інтересові, соціально-ціннісні, утилітарні тощо) і тим самим окреслює смислове підґрунтя навчально-професійної активності здобувачів. Зсуви в ієрархії мотивів інтерпретуються як зміни у професійній ідентифікації та значущості навчальних завдань.

Методика вивчення самооцінки адаптивності С. Болтівця індексує саморегуляційно-мобілізаційну складову (гнучкість, толерантність до невизначеності, відновлюваність), через яку наміри переходять у сталі навчальні дії й підтримується витривалість у складних умовах.

Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С (в адаптації В. Олефіра та В. Боснюка) вимірює сукупність ресурсів (надію, самоефективність, резилієнтність і оптимізм) як «ядро» позитивної саморегуляції у навчанні. Зміни в ПсиКап-12С трактуються як посилення внутрішніх ресурсів, що підтримують наполегливість, планування та відновлення зусиль.

Такий добір інструментів узгоджено з теоретичною рамкою дослідження

(модель очікувань-цінності, самовизначення, цільові орієнтації, саморегульоване навчання). Методика визначення мотивації професійної діяльності формує інтегральний профіль «якості» мотивації; опитувальник визначення мотивів вибору професії відображає смислово-ціннісні механізми змін; показники адаптивності та психологічного капіталу індексують ресурс саморегуляції, що посередковує вплив формувальної програми на реальну навчальну поведінку.

Усі чотири методики короткі, стандартизовані, мають зрозумілі ключі підрахунку і придатні для масового онлайн-збирання даних з мінімальним навантаженням на респондентів, що важливо для двох вимірювань (пре- вимір - до втручання і пост-вимір - після втручання). Батарея забезпечує тріангуляцію показників: зміни у критеріальному індексі за методикою визначення мотивації професійної діяльності К. Замфіра інтерпретуються через зсуви у професійних мотивах за методикою В. Семиченко, а також через динаміку саморегуляційного ресурсу за шкалами адаптивності С. Болтівця і психологічного капіталу ПсиКап-12С.

Якісний блок інтерв'ю (Додаток Ж) додає смислове пояснення «як і чому» відбулися ці зміни. Така конструкція підсилює валідність висновків і дозволяє одночасно відповісти на запитання про ефект програми та психологічні чинники, що його зумовлюють. Якісний блок напівструктурованих інтерв'ю було проведено після завершення формувальної програми з метою пояснення виявлених у пре-/пост-вимірах змін та ідентифікації психологічних чинників, що їх зумовлюють. Такий пояснювальний дизайн підсилює інтерпретативну валідність результатів; обмеження відсутності базової якісної точки мінімізовано стандартизованим гайдом, якірними запитаннями «до/після», варіативним добром учасників та зіставленням інтерв'ю з кількісними даними.

1. Методика вивчення професійної мотивації (В. Семиченко)

Методика призначена для виявлення провідних мотивів, що зумовили вибір професії, спеціальності у здобувачів вищої освіти. Інструмент являє собою опитувальник із 20 тверджень, які відображають різні аспекти професійного вибору (соціальна значущість, самореалізація, матеріальні стимули, вплив

референтного оточення тощо). Досліджуваний на початку вказує обрану професію/спеціальність, після чого оцінює ступінь впливу кожного твердження на свій вибір за п'ятибальною шкалою.

Опрацювання передбачає об'єднання пунктів у чотири змістові блоки та підрахунок сумарних балів у кожному з них: внутрішні індивідуально значущі мотиви, внутрішні соціально значущі мотиви, зовнішні позитивні мотиви, зовнішні негативні мотиви. Вищий підсумковий показник інтерпретується як більш виражений відповідний тип мотивації; шкала з максимальною сумою визначається як провідна. Змістова інтерпретація результатів спирається на розрізнення внутрішніх і зовнішніх джерел мотивації.

Додатково нами було сформовано узагальнені показники внутрішньої та зовнішньої мотивації, після чого розраховували індекс балансу мотивації як внутрішня мотивація мінус зовнішня мотивація (діапазон від -40 до +40): додатні значення свідчать про перевагу внутрішніх мотивів, від'ємні — про домінування зовнішніх.

Внутрішні мотиви відображають особистісну й суспільну значущість професії і зазвичай асоціюються з більшою задоволеністю працею та вищою продуктивністю. Зовнішня мотивація охоплює як позитивні стимули, так і негативні впливи. Переважання зовнішніх мотивів може свідчити про ситуативну, кон'юнктурну зумовленість вибору. Методику з ключом подано в Додатку Б.

2. Методика визначення мотивації професійної діяльності (К. Замфір).

Методика використовується для оцінювання якості мотивації у навчально-професійній діяльності. Методика дозволяє визначити співвідношення трьох складових: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). На цій основі вибудовується узагальнений мотиваційний профіль особи - «мотиваційний комплекс», який являє собою типове співвідношення трьох індексів, що дозволяє оперативно оцінити «якість» мотивації.

Оптимальними вважаються профілі, у яких внутрішня мотивація переважає зовнішню, а зовнішня позитивна переважає зовнішню негативну. Найменш сприятливим є домінування зовнішньої негативної мотивації, що свідчить про орієнтацію «від покарання/осуду» і нестійкість навчально- професійних зусиль.

Методику з ключом подано в Додатку Г.

3. Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С (адаптація В. Олефір і В. Боснюк)

Методика дозволяє оцінити стани, установки і поведінку здобувачів освіти, необхідні для виконання освітніх вимог, досягнення успіхів у навчанні. Інструмент містить 12 тверджень із відповідями за 5-бальною шкалою згоди (1-5) і формує чотири субшкали: самоефективність, надія, резильєнтність, оптимізм. Інтегральний показник ПсиКап-12С обчислюється як середнє всіх 12 пунктів (або середнє чотирьох субшкал).

Вищі бали за субшкалами відображають більшу впевненість у власній спроможності, цілеспрямоване планування шляхів до цілей, стійкість до труднощів і позитивні очікування. Вищий інтегральний індекс ПсиКап-12С свідчить про загальну ресурсність мотиваційної сфери (ймовірніша наполегливість, адаптивність, стабільна залученість до навчання). Методику з ключом подано в Додатку В.

4. Методика вивчення самооцінки адаптивності (модифікований варіант методики С. І. Болтівця).

Методика «Самооцінка адаптивності» (модифікація підходу С. Болтівця, здійснена Ф.М. Подшивайловим) використовується для оцінювання того, як студенти адаптуються до навчального середовища.

Методика містить вісім запитань, кожне з п'ятьма альтернативами відповіді, що оцінюються від 1 до 5 балів (А - 1 бал, Б - 2 бали, В - 3 бали, Г - 4 бали, Д - 5 балів). Питання відображають три аспекти адаптивності:

1-3: когнітивно-процесуальні аспекти (розуміння матеріалу, використання допомоги викладача, роль зразка або засвоєного способу навчальної діяльності для виконання завдання);

4-6: мотиваційно-емоційні та функціональні аспекти (цікавість до навчання, працездатність, емоційний настрій у закладі освіти);

7-8: психосоматичні індикатори напруги (головні болі, якість сну).

Після підсумовування отриманих балів визначається рівень адаптивності.

Для аналізу у даному дослідженні ми використовуємо запропоновану Ф.М. Подшивайловим (2015) трирівневу схему вираженості адаптивності: низький рівень - 8-23 бали (об'єднано перші два рівні), середній (помірний) - 24-31 бал, високий (виражений) - 32-40 балів.

Методику з ключом подано в Додатку А.

5. Напівструктуровані якісні інтерв'ю.

Напівструктуровані інтерв'ю використано як пояснювальний якісний модуль для ідентифікації особливостей мотиваційної сфери респондентів та психологічних механізмів її змін після програми. Гайди (додаток Г) зосереджувалися на таких питаннях: тип мотивації (внутрішня і зовнішня), очікування успіху й суб'єктивна цінність завдань, самоефективність, стратегії саморегуляції (цілі, планування, керування часом), емоції досягнення, а також вплив оцінювання, зворотного зв'язку, навчального навантаження, дедлайнів і соціальної підтримки.

2.3 Загальні характеристики досліджуваних груп

Всього у дослідженні взяло участь 52 респондентів (45 жінок і 7 чоловіків) віком від 18 до 57 років. Кількісну вибірку становили 52 студенти - бакалаври спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота» Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» та ПВНЗ «Український гуманітарний інститут» (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Соціально-демографічні характеристики респондентів (n=52)

| № | Категорії | Жінки (n=45) | Чоловіки (n=7) |
|---|----------------|------------------|----------------|
| 1 | Вік | до 25 | 24 |
| | | 26-34 | 11 |
| | | 35-44 | 7 |
| | | Від 45 | 3 |
| 2 | Освіта | Повна середня | 25 |
| | | Фахова передвища | 11 |
| | | Вища (друга) | 9 |
| 3 | Спеціальність | Психологія | 24 |
| | | Соціальна робота | 21 |
| 4 | Форма навчання | Денна | 24 |

| | | | | |
|---|---------------|--------|----|---|
| | | Заочна | 21 | 3 |
| 5 | Курс навчання | 1 курс | 0 | 0 |
| | | 2 курс | 0 | 0 |
| | | 3 курс | 45 | 7 |
| | | 4 курс | 0 | 0 |

У складі вибірки переважали жінки (86,5 %) порівняно з чоловіками. Найбільшу частку здобувачів вищої освіти становили особи до 25 років (54 %). Інші вікові категорії були представлені так: 26-34 роки (21 %), 35-44 (19 %), більше 45 років (6%).

За попередньою освітою респонденти розподілилися так: повна загальна середня (56 %), фахова передвища (27 %), вища (друга) (17 %). Всі учасники є студентами 3 курсу бакалаврської програми, переважно денної форми навчання (54 %). Усі студенти повністю пройшли формувальну програму з чотирьох занять по 80 хвилин і взяли участь у підсумковому вимірюванні. Якісну підвибірку сформовано з 6 респондентів, яких було добрано з тієї самої кількісної вибірки.

Загалом вибірка відображає типовий для здобувачів освіти допоміжних професій гендерний дисбаланс із виразною перевагою жінок та домінуванням вікової групи до 25 років.

Висновки до розділу 2

1. Дослідження спроектоване в узгодженій теоретико-методологічній рамці (очікування-цінність, самовизначення, цільові орієнтації, саморегульоване навчання, емоції досягнення) і реалізоване як квазіексперимент із двома вимірюваннями (до та після) та пояснювальним якісним модулем інтерв'ю; процедурно забезпечено відтворюваність і етичність збору даних.

2. Операціональну модель побудовано на чотирьох складниках: (1) види мотивації; (2) механізми (очікування успіху, цінність, базові потреби, емоції досягнення, інтерес і стан потоку, саморегуляція); (3) якість регуляції; (4) поведінкові прояви (вибір, витривалість, глибокі стратегії, доброчесність).

3. Вибір інструментарію відтворює логіку побудованої моделі мотиваційної сфери: «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) -

індикатор якості мотивації (внутрішня, зовнішня позитивна/негативна мотивація); «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко) - показник смислово-ціннісної структури професійного самовизначення (внутрішні індивідуально/соціально значущі мотиви і зовнішні позитивні/негативні мотиви); «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С» (адаптація В. Олефіра, В. Боснюка) - інтегральний показник психологічного капіталу і ресурси позитивної саморегуляції (самоефективність, надія, резилієнтність, оптимізм); «Самооцінка адаптивності» (С. Болтівець) - рівень адаптивності як регуляційний ресурс в умовах навчання.

4. Кількісну вибірку становили 52 студенти бакалаврської програми спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота» з домінуванням жінок (86,5 %). Найбільшою віковою групою були респонденти до 25 років (54 %). За попередньою освітою переважала повна загальна середня (56 %). Усі учасники навчаються на 3-му курсі бакалаврської програми, переважно за денною формою (54 %). Якісну підвибірку для авторських напівструктурованих інтерв'ю з подальшим тематичним аналізом було сформовано з 6 респондентів, дібраних із тієї самої кількісної вибірки.

РОЗДІЛ 3.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ
МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1 Діагностика особливостей мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти

У цьому підрозділі подано результати діагностики мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти (див. Додаток Д).

Аналіз результатів методики «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) виявив, що більше половини респондентів (65,4%) переважає *оптимальний* тип мотиваційного комплексу, коли внутрішня мотивація (ВМ) вища за зовнішню позитивну (ЗПМ), а ЗПМ - вища за зовнішню негативну (ЗНМ). Результати подано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Тип мотиваційного комплексу за методикою
«Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) (n=52)

| № | Характеристики респондентів | | Типи мотивації | | | | | |
|---|-----------------------------|---------------------|---------------------------|------|----------------------------------------|------|--------------------------|------|
| | | | Оптимальний ВМ>ЗПМ>ЗНМ | | Проміжний ВМ>ЗПМ=ЗНМ, ВМ>ЗПМ<ЗНМ | | Негативний ЗНМ>ЗПМ>ВМ | |
| 1 | Стать | Жінка | 32 | | 13 | | 0 | |
| | | Чоловік | 2 | | 5 | | 0 | |
| | | | жін. | Чол. | Жін. | Чол. | Жін. | Чол. |
| 2 | Вік | до 25 | 14 | 0 | 10 | 4 | 0 | 0 |
| | | 26-34 | 8 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | | 35-44 | 7 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | | Від 45 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | Освіта | Повна середня | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| | | Фахова передвища | 8 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| | | Вища (друга) | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | Спеціальність | Психологія | 17 | 0 | 7 | 4 | 0 | 0 |
| | | Соціальна робота | 18 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| 5 | Форма навчання | Денна | 14 | 0 | 10 | 4 | 0 | 0 |
| | | Заочна | 18 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 |

Конкретний розподіл такий: ВМ > ЗПМ > ЗНМ - 34 особи (65,4 %) -

оптимальний комплекс; $BM > ЗПМ = ЗНМ$ - 10 осіб (19,2 %) - проміжний варіант (BM домінує, але $ЗПМ$ не перевищує $ЗНМ$); $BM > ЗПМ < ЗНМ$ - 8 осіб (15,4 %) - ризиковий варіант, у якому негативні зовнішні мотиви беруть гору над позитивними. Найгірший з точки зору ефективності варіант ($ЗНМ > ЗПМ > BM$) у вибірці не виявлено (рис. 3.1).

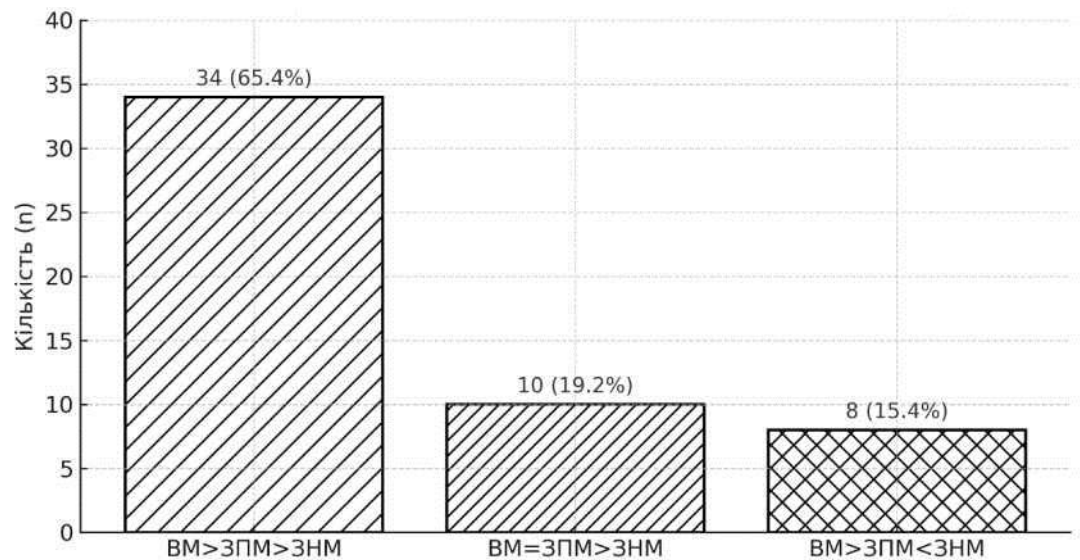


Рис. 3.1. Розподіл типів мотиваційного комплексу за методикою «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір)

Можна констатувати, що домінування внутрішньої мотивації, яка включає задоволення процесом і результатом роботи, можливість самореалізації є стійкою рисою групи. Водночас у близько третини учасників (34,6 %) спостерігається недостатній розрив між $ЗПМ$ і $ЗНМ$ або перевага $ЗНМ$ над $ЗПМ$, що потенційно знижує задоволеність респондентів обраною професією і може підвищувати емоційну вразливість.

Жінки частіше демонструють оптимальний профіль (71,1 %) порівняно з чоловіками (28,6 %), тоді як у чоловіків переважає проміжний (менш сприятливий) варіант $BM > ЗПМ < ЗНМ$ (71,4 %), тобто зовнішня негативна мотивація перевищує зовнішню позитивну за збереження домінування BM .

Така конфігурація означає переважання мотивів уникнення - прагнення не припуститися помилки, не зазнати осуду, уникнути можливих покарань або

неприємностей, тоді як позитивні зовнішні підкріплення мають меншу вагу. Практично це пов'язано зі зниженням стійкої залученості, меншою задоволеністю діяльністю та більшою емоційною вразливістю.

Із віком частка оптимального профілю зростає: від 58,3 % у групі до 25 років до фактично повної представленості у старших групах (35-44 та 45+ років). Частка оптимального профілю зростає зі збільшенням освітнього досвіду. За наявності лише повної загальної середньої освіти оптимальний профіль фіксується у 51,7 %, при фаховій передвищій - у 71,4 %, а в підгрупі з другою вищою освітою - повне охоплення. Відповідно, проміжні конфігурації $BM > ЗПМ < ЗНМ$ практично зникають із накопиченням освітнього стажу. Інтерпретаційно це узгоджується з тим, що досвід повторної та поглибленої освіти пов'язаний із більшою професійною визначеністю та сильнішою комбінацією $BM + ЗПМ$ при низькій вазі $ЗНМ$.

Здобувачі освіти спеціальності «Психологія» частіше демонструють оптимальний мотиваційний профіль $BM > ЗПМ > ЗНМ$ - 75,0 % проти 54,2 % у студентів «Соціальної роботи», а також частіше зустрічається проміжний (менш сприятливий) варіант $BM > ЗПМ < ЗНМ$ - 21,4 % проти 8,3 %. Натомість у студентів соціальної роботи суттєво вища частка «проміжного» варіанту $BM > ЗПМ = ЗНМ$ - 37,5 % проти 3,6 % у психології. Отже, для студентів психології типовою є чітко оптимізована конфігурація з виразною перевагою зовнішньої позитивної мотивації над зовнішньою негативною, тоді як у соціальній роботі частіше фіксується вирівнювання позитивної і негативної зовнішньої мотивації, що потенційно знижує буферну роль $ЗПМ$ і може послаблювати мотиваційну стійкість.

За формою навчання оптимальний профіль частіше спостерігається у здобувачів освіти заочної форми навчання - 83,3 % проти 50 % денної форми, що може відображати вищу професійну визначеність більш дорослих студентів. Здобувачі заочної форми навчання здебільшого поєднують

навчання з роботою, а їхня мотивація навчання є більш усвідомленою і пов'язана з кар'єрним розвитком, потребою у визнанні та повазі в професійному середовищі. Це, своєю чергою, підсилює зовнішню позитивну складову (соціальне схвалення, просування, матеріальні стимули) на тлі низького впливу мотивації уникання і водночас утримує високою внутрішню зацікавленість у змісті підготовки.

Аналіз результатів методики «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко) показав, що у вибірці спостерігається чітке зміщення в бік внутрішніх мотивів (табл. 3.2).

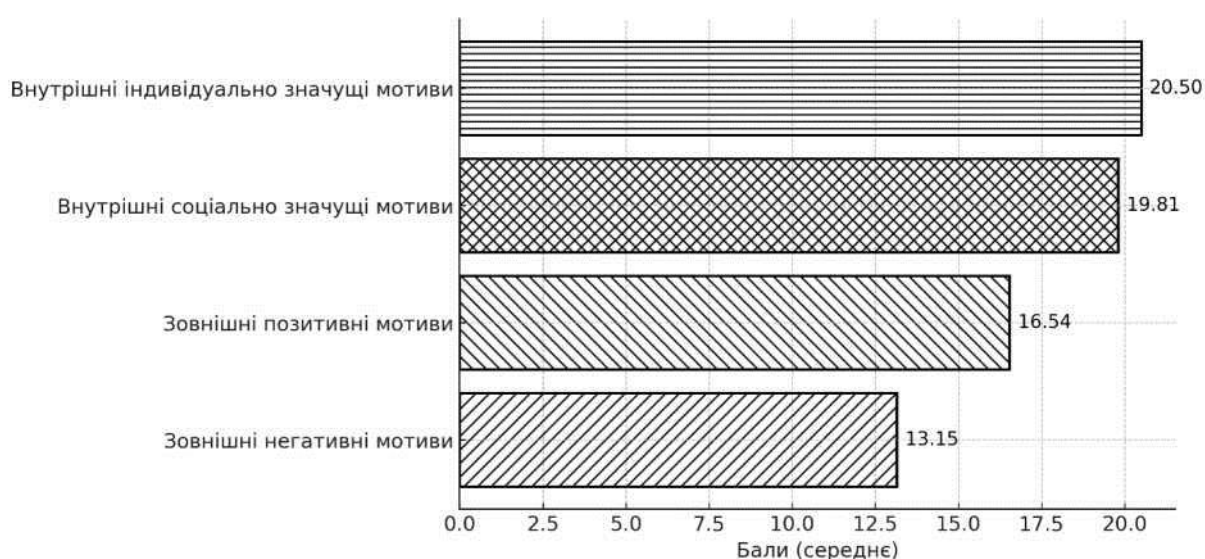
Таблиця 3.2

Типи мотивації за методикою
«Мотиви вибору професії» (В. Семиченко) (середні показники, n=52)

| № | Характеристики респондентів | | Типи мотивації | | | |
|---|-----------------------------|------------------|----------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | | | Внутрішні індивідуально значущі мотиви | Внутрішні соціально значущі мотиви | Зовнішні позитивні мотиви | Зовнішні негативні мотиви |
| 1 | Стать | Жінка | 20.82 | 20.09 | 16.69 | 13.18 |
| | | Чоловік | 18.29 | 18.14 | 15.29 | 12.43 |
| 2 | Вік | до 25 | 19.25 | 18.61 | 15.64 | 12.39 |
| | | 26-34 | 21.0 | 20.36 | 16.91 | 13.36 |
| | | 35-44 | 22.5 | 21.8 | 17.8 | 14.1 |
| | | Від 45 | 23.33 | 22.67 | 18.67 | 15.0 |
| 3 | Освіта | Повна середня | 19.31 | 18.69 | 15.69 | 12.41 |
| | | Фахова передвища | 21.29 | 20.64 | 17.07 | 13.5 |
| | | Вища (друга) | 23.0 | 22.22 | 18.22 | 14.56 |
| 4 | Спеціальність | Психологія | 20.43 | 19.79 | 16.75 | 13.07 |
| | | Соціальна робота | 20.54 | 19.88 | 16.21 | 13.08 |
| 5 | Форма навчання | Денна | 19.25 | 18.61 | 15.64 | 12.39 |
| | | Заочна | 21.92 | 21.25 | 17.5 | 13.88 |

У більшості респондентів (86,5 %) домінують внутрішні індивідуально значущі мотиви; випадків домінування зовнішніх позитивних або негативних

мотивів не зафіксовано. За середніми сумарними балами спостерігається таке впорядкування: внутрішні індивідуально значущі мотиви (20,50) > внутрішні соціально значущі мотиви (19,81) > зовнішні позитивні мотиви (16,54) > зовнішні негативні мотиви (13,15). Це означає, що зовнішні чинники виконують радше підтримувальну роль і не визначають провідного вектору



професійного вибору (рис. 3.2).

професії» (В. Семиченко)

У гендерному зрізі профілі жінок і чоловіків загалом збігаються (переважають внутрішні індивідуально значущі мотиви та внутрішні соціально значущі мотиви), хоча профіль жінок загалом ресурсніший. У чоловіків дещо вищі зовнішні негативні мотиви, що може свідчити про більшу чутливість до санкційних стимулів і стимулів уникнення.

«Ядро» внутрішньої мотивації у респондентів обох статей становлять відповідність здібностям (№ 5), сенс і користь для інших (№ 7), професійне

Рис. 3.2. Розподіл типів мотивації за методикою «Мотиви вибору

зростання (№ 12). У жінок додатково частіше проявляються спорідненість із навчальним предметом (№ 16) та орієнтація на спілкування (№ 1); у чоловіків поруч із цими пунктами частіше з'являється акцент на відповідальності (№ 3).

Зі зростанням віку провідними стабільно залишаються внутрішні індивідуально значущі мотиви, тоді як внутрішні соціально значущі мотиви поступово відходять на другий план. Паралельно слабшає роль зовнішніх негативних мотивів, а зовнішні позитивні зберігають підтримувальну, але не визначальну функцію. Імовірно, це зумовлено зростанням професійної визначеності й автономії: досвід і внутрішні стандарти якості частково замінюють потребу в зовнішньому схваленні.

Із зростанням освітнього стажу (від фахової передвищої до другої вищої) послідовно зростають середні показники внутрішніх індивідуально значущих мотивів і внутрішніх соціально значущих мотивів, тоді як зовнішні негативні мотиви знижуються. У групі з другою вищою освітою внутрішній блок мотивів виражений найсильніше, що узгоджується з більшою професійною визначеністю та поєднанням навчання з практикою. Натомість у респондентів лише з повною загальною середньою освітою відносна вага зовнішніх мотивів (передусім позитивних) є більшою.

Студенти психології мають загалом більш сприятливий мотиваційний профіль: у них вищі середні значення внутрішніх індивідуально значущих мотивів та внутрішніх соціально значущих мотивів, а також виразніша перевага зовнішніх позитивних мотивів над зовнішніми негативними. У студентів соціальної роботи частіше спостерігається вирівнювання між зовнішніми позитивними та зовнішніми негативними мотивами, тобто перевага позитивних стимулів менш виразна.

Здобувачі освіти заочної форми демонструють вищі середні показники внутрішніх мотивів (і особистісно значущих, і соціально значущих) та нижчі зовнішні негативні мотиви порівняно зі студентами денної форми. Це узгоджується з більшою професійною визначеністю та прямим зв'язком навчання з кар'єрними цілями. У здобувачів денної форми відносно вищими є

зовнішні позитивні мотиви (престиж, зручність, інші зовнішні переваги) і подекуди підвищені зовнішні негативні мотиви.

Підсумовуючи, результати за методикою «Мотиви вибору професії» підтверджують домінування внутрішніх мотивів у досліджуваній вибірці, що узгоджується з профілями мотиваційного комплексу, визначеними за методикою «Мотивація професійної діяльності».

Проаналізуємо далі отримані дані методики «Самооцінка адаптивності» (С. Болтівець) показали, що у вибірці низького рівня не виявлено. Переважає помірний рівень адаптивності (57,7 %), тоді як частка високого (42,3 %) варіює залежно від віку, попередньої освіти та форми навчання. Це свідчить про достатній базовий ресурс саморегуляції у більшості учасників із наявністю підгруп, де адаптивність уже сформована на високому рівні.

У жінок високий рівень трапляється частіше (44,4%) порівняно з чоловіками (28,6%), що вказує на дещо кращу саморегуляцію та стійкість у навчальних умовах.

Спостерігається виразний віковий градієнт високої адаптивності: із віком і накопиченням досвіду адаптивність зростає - від 3,6 % високого рівня у респондентів молодше 25 років до 81,8 % у 26-34 роки; після 35 років частка високого рівня наближається до повного переважання. Отже, із віком імовірність високої адаптивності зростає, що узгоджується з накопиченням життєвого та професійного досвіду.

За попередньою освітою простежується чітка залежність: чим більший освітній стаж, тим вища адаптивність. Серед осіб із другою вищою та фаховою передвищою переважна більшість мають високий рівень, тоді як із повною загальною середньою - лише 6,9 %. За освітніми програмами високий рівень фіксується у 39,3 % здобувачів психології та у 45,8 % - соціальної роботи; в обох підгрупах переважають помірний і високий рівні.

Суттєво відрізняються результати і у респондентів різних форм навчання: у денній формі високий рівень адаптивності мають 3,6%, тоді як у заочній - 87,5%. Це узгоджується з тим, що здобувачі освіти заочної форми

навчання частіше поєднують навчання з роботою, мають вироблені рутини саморегуляції та чіткіші цілі.

Загалом, профіль адаптивності вибірки - від середнього до високого, із виразним зростанням за віком, у заочній формі та за наявності додаткової вищої освіти.

Аналіз результатів за методикою «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С»

виявив такі закономірності: інтегральний показник психологічного капіталу становить помірно-високий рівень (3,86) - індикатор ресурсності мотиваційної сфери, пов'язаної з наполегливістю, відновлюваністю після невдач та позитивними очікуваннями результату (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Показники субшкал за методикою

«Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С» (середні показники, n=52)

| № | Характеристики респондентів | | Самоефективність | Надія | Резильєнтність | Оптимізм | Психол. Капітал |
|---|-----------------------------|------------------|------------------|-------|----------------|----------|-----------------|
| 1 | Стать | Жінка | 3.98 | 3.85 | 3.9 | 4.02 | 3.94 |
| | | Чоловік | 3.38 | 3.38 | 3.29 | 3.48 | 3.38 |
| 2 | Вік | до 25 | 3.61 | 3.63 | 3.57 | 3.64 | 3.62 |
| | | 26-34 | 3.94 | 3.67 | 4.0 | 4.0 | 3.91 |
| | | 35-44 | 4.44 | 4.2 | 4.13 | 4.5 | 4.32 |
| | | Від 45 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.5 |
| 3 | Освіта | Повна середня | 3.62 | 3.63 | 3.59 | 3.66 | 3.63 |
| | | Фахова передвища | 4.05 | 3.81 | 3.98 | 4.12 | 3.99 |
| | | Вища (друга) | 4.56 | 4.26 | 4.29 | 4.6 | 4.43 |
| 4 | Спеціальність | Психологія | 3.93 | 3.86 | 3.8 | 3.98 | 3.89 |
| | | Соціальна робота | 3.86 | 3.71 | 3.83 | 3.9 | 3.83 |
| 5 | Форма навчання | Денна | 3.61 | 3.63 | 3.57 | 3.64 | 3.62 |
| | | Заочна | 4.24 | 3.97 | 4.1 | 4.29 | 4.15 |

У жінок інтегральний показник психологічного капіталу стабільно вищий, ніж у чоловіків (3,94 проти 3,38), а найбільша різниця спостерігається за оптимізмом (жінки 4,02; чоловіки 3,48). Зі зростанням віку інтегральний показник підвищується: від 3,62 у групі до 25 років до 4,50 у групі старше 45 років. Найбільший внесок дають самоефективність (з 3,61 до 4,67) і оптимізм

(з 3,64 до 4,67).

Із зростанням освітнього стажу інтегральний показник посилюється: від 3,63 у респондентів, які отримали повну середню освіту до 4,43 у старших студентів, які отримують вищу освіту вдруге.

Аналізуючи респондентів за спеціальністю, фіксуємо близькі інтегральні значення психологічного капіталу: психологія - 3,89, соціальна робота - 3,83; профілі субшкал подібні, із невеликою перевагою психологів за самоефективністю та оптимізмом.

За формою навчання фіксуються вищі інтегральні значення у здобувачів заочної форми (4,15) порівняно з денною (3,62), що узгоджується з імовірним ефектом поєднання навчання з роботою та вироблених практик саморегуляції.

На рис. 3.3 продемонстровано розподіл даних шкал за показниками: оптимізм, самоефективність, резильєнтність і надія. Емпіричні показники свідчать, що провідними компонентами у більшості зрізів виступають оптимізм і самоефективність.

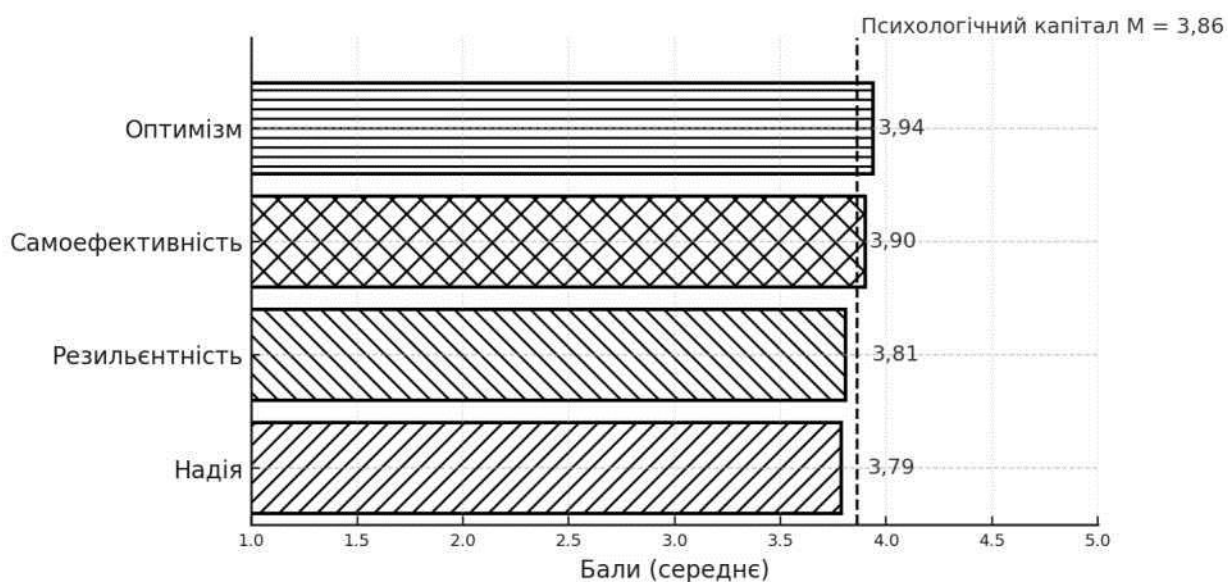


Рис. 3.3. Розподіл субшкал за методикою «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С» (середні бали)

Отже, сукупні результати свідчать про достатній ресурс наполегливості, планування та відновлюваності, що є сприятливим підґрунтям для розроблення і таргетування інтервенцій з підсилення мотиваційних ресурсів.

Для перевірки гіпотези 1 «Вищий рівень психологічного капіталу асоціюється з вищим рівнем адаптивності» було проаналізовано взаємозв'язок між інтегральним показником психологічного капіталу за «Шкалою психологічного капіталу ПсиКап-12С» та сумарним балом адаптивності за методикою «Самооцінка адаптивності» (рис. 3.4).

Агреговані показники трактовано як квазіінтервальні, тому оцінено модель $\text{Адаптивність} = 0\text{П} + 0\text{П-Психологічний капітал} + \epsilon$. Отримано статистично значущий позитивний зв'язок: $0D = 6,90$; $SEDHC3D = 0,52$; $t = 13,19$; $p < \text{ЮПЧЗ}$; пояснена дисперсія $R^2 = 0,728$ (скориговане $R^2 = 0,723$).

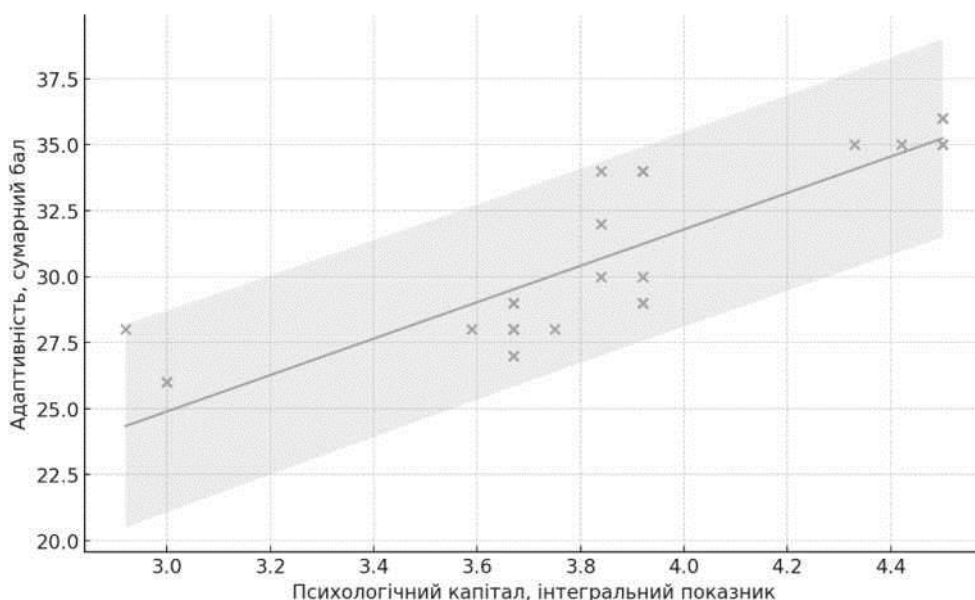


Рис. 3.4. Зв'язок адаптивності з психологічним капіталом (проста лінійна регресія)

Можемо припустити, що збільшення інтегрального показник психологічного капіталу на 1 пункт пов'язане в середньому з підвищенням адаптивності на 6,90 бала. Отже, психологічний капітал виконує ресурсну функцію саморегуляції, узгоджуючись із теоретичною моделлю: вища самоефективність, надія, резилієнтність і оптимізм супроводжуються більшою поведінковою стійкістю та плановістю.

Для перевірки гіпотези 2 «Вищий рівень внутрішніх індивідуально значущих мотивів асоціюється з вищим рівнем резилієнтності» було проаналізовано співвідношення між балами за шкалою «Внутрішні

індивідуально значущі мотиви» (методика «Мотиви вибору професії» В. Семиченко) та показниками за субшкалою «Резилієнтність» (методика «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С»).

За результатами простої лінійної регресії (квазіінтервальні бали) отримано статистично значущий позитивний зв'язок: $r_p = 0,165$, $SEDHC3D = 0,011$, $t = 14,48$, $p = 1,63 \cdot 10^{-1} D$; пояснена дисперсія $R^2 = 0,815$ ($n = 52$). Інтерпретаційно, підвищення показника внутрішніх мотивів на 1 пункт пов'язане в середньому з приростом резилієнтності на 0,165 бали (рис. 3.5).

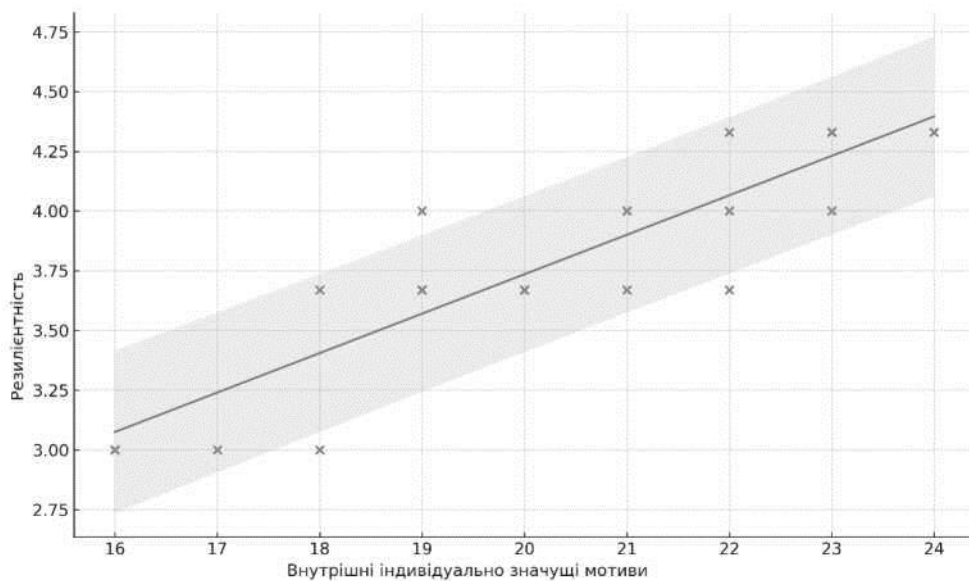


Рис. 3.5. Зв'язок внутрішніх мотивів з резилієнтністю (проста лінійна регресія)

Результати узгоджуються з теоретичною рамкою: більш виражена внутрішня орієнтація вибору професії супроводжується вищим ресурсом відновлюваності та здатності зберігати рівень стабільний рівень психологічного функціонування під час навчальної діяльності.

3.2. Розробка тренінгової програми розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти

Тренінгова програма, *метою* якої є розвиток мотиваційної сфери у здобувачів вищої освіти, була розроблена з урахуванням результатів теоретичного дослідження цієї проблематики.

Теоретико-методологічними засадами розробки стали теорія андрагогіки та концепція компетентнісного підходу. Суть цих підходів полягає в орієнтації андрагогіки на самоспрямованість дорослого здобувача, опору на його попередній досвід і проблемно-практичні завдання, а компетентнісного підходу - у перенесенні акценту з рівня знань на здатність здобувачів використовувати інформацію для розв'язання реальних практичних проблем у різних контекстах. Ми погоджуємося з А. Марчук (2020), що сучасне студентство належить до категорії дорослих, а отже, освітній процес для них доцільно проектувати в межах андрагогічної моделі.

Програма враховує те, що розвиток мотиваційної сфери студентів в умовах онлайн-навчання поєднує підвищену невизначеність, інформаційне перевантаження та брак «живої» підтримки. Логіка втручання спирається на інтеграцію підходу очікування-цінності, конструкта самоефективності, моделі емоцій досягнення (контроль-цінність), саморегуляції та компонентів психологічного капіталу (самоефективність, надія, резилієнтність, оптимізм).

Основними *завданнями* програми визначено такі:

1. надати систематизовану інформацію про сучасні підходи до проблеми мотивації;
2. активізувати рефлексивне осмислення власних цінностей, смислів і бар'єрів навчання та їхнього впливу на залученість;
3. розвинути практичні навички саморегуляції й антипрокрастинаційні прийоми, а також запиту й використання формувального зворотного зв'язку;
4. сформувані базові способи керування навчальною тривогою та стресом, а також уміння залучати підтримку спільноти й відчуття належності.

Серед очікуваних програмних результатів навчання такі:

1. Підвищення суб'єктивної цінності навчальних завдань і зниження «витрат» їх виконання (через переосмислення смислів та узгодження з реалістичними освітніми й професійними цілями), що сприятиме зростанню внутрішньої та ідентифікованої мотивації.

2. Зміцнення очікування успіху (через посилення самоефективності та формування більш адаптивних атрибутів навчальних досягнень і невдач), що підвищує готовність до дії та знижує тенденцію до уникнення.

3. Оптимізація процесів саморегуляції навчальної діяльності (послідовність «ціль - план - дія - моніторинг - рефлексія»), що забезпечує більшу узгодженість між намірами і реальною поведінкою.

4. Посилення відчуття психологічно безпечного, підтримувального навчального середовища та належності до академічної спільноти, що знижує рівень тривожності, пов'язаної з оцінюванням, і підвищує готовність приймати зворотний зв'язок та стійкість до навчального стресу.

Формат програми - онлайн-тренінг тривалістю 7 академічних годин - передбачає чергування міні-лекцій, індивідуальної роботи з бланками, парних і групових обговорень та коротких опитувань, що дає змогу поєднати інформаційний, рефлексивний і практично-діяльнісний компоненти.

Структура модулів вибудована як послідовний перехід від осмислення навчання та його особистісної значущості до опрацювання очікувань успіху, поведінкових стратегій та емоційної підтримки. Ядро програми становлять три взаємопов'язані заняття.

Заняття 1 («Сенс і цінність навчання») фокусується на переосмисленні навчальних завдань через призму інтересу, значущості та корисності.

Заняття 2 («Очікування успіху і самоефективність») спрямоване на роботу з відчуттям спроможності, поясненням успіхів і невдач та конструюванням планів «якщо-то».

Заняття 3 («Саморегуляція та навчальні стратегії») присвячене формуванню цілісного циклу «ціль-план-дія-моніторинг-рефлексія» і базових

антипрокрастинаційних прийомів.

Завершальний блок - Заняття 4 («Підтримуюче середовище, зворотний зв'язок і належність») - інтегрує попередні напрацювання, переводячи акцент на досвід психологічно безпечного навчального середовища, роботу з тривогою оцінювання та побудову мікроспільнот підтримки й формувального зворотного зв'язку (рис. 3.6).

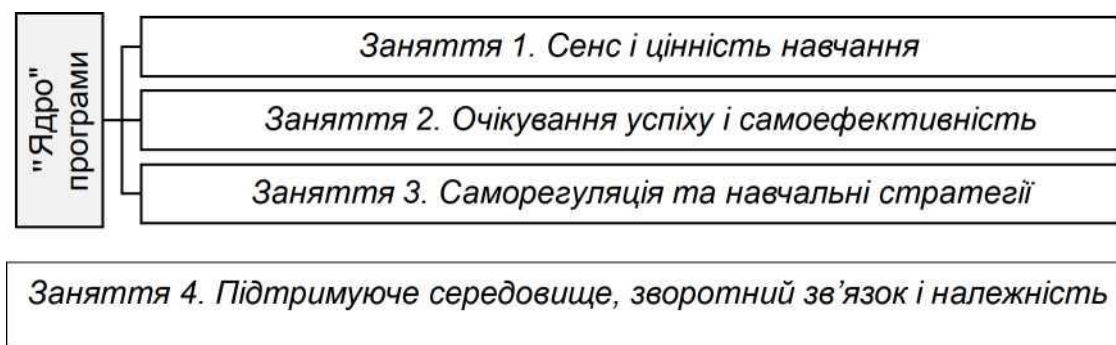


Рис. 3.6. Структура модулів дослідно-експериментальної програми розвитку мотиваційної сфери у здобувачів вищої освіти

Хід проведення тренінгової програми розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти

Заняття 1. Сенс і цінність навчання.

Тривалість: 80 хв.

Мета: підсилити суб'єктивну цінність навчальних завдань і ясність особистих та професійних цілей.

Теоретична рамка: очікування-цінність.

Фокус заняття: підвищення суб'єктивної цінності завдань і прояснення навчальних та професійних цілей.

Очікувані результати (зміни): посилення внутрішньої залученості та відчуття значущості навчання, зниження бар'єрів у сприйнятті та «витрат», чіткіше окреслення короткострокових навчальних намірів.

Необхідні матеріали: спільна дошка в Zoom, презентація, робочі бланки «Карта цінності завдання» і «Короткі цілі на 2 тижні», Google Form «Барометр мотивації», таймер.

Хід проведення заняття 1:

1.1. Вступ і знайомство (10 хв.).

Формат роботи: фронтальна міні-розмова.

Матеріали: слайд з назвою та цілями заняття.

Хід проведення: тренер вітає учасників, коротко озвучує мету програми і виробляє разом із учасниками правила взаємодії (напр., активність, повага, конфіденційність).

Очікувані результати (зміни): налаштування групи на роботу, спільне розуміння фокусу заняття.

1.2. Експрес-опитування «Барометр мотивації» (10 хв.).

Формат роботи: індивідуальне онлайн-опитування і коротке обговорення.

Матеріали: Google Form зі шкалою 1-10; слайд із запитаннями.

Хід проведення: тренер дає інструкцію: «Оцініть свою поточну мотивацію до навчання за шкалою 1-10 і вкажіть одним реченням: що її підсилює, а що - послаблює». Тренер за бажанням просить озвучити.

Очікувані результати (зміни): первинна діагностика «температури» мотивації та факторів впливу.

1.3. Фокусування очікувань і ціннісних пріоритетів (10 хв.).

Формат роботи: фронтальна робота з мікроопитуванням.

Матеріали: онлайн-дошка з трьома стовпчиками «інтерес, значущість, корисність».

Хід проведення: тренер просить обрати головний для себе компонент цінності (поставити стікер у відповідну колонку): «Сьогодні шукаємо особистий сенс у навчальних завданнях і поєднуємо їх з професійними цілями». Він проводить мікроопитування підняттям руки: «Що для вас зараз найважливіше - інтерес, значущість чи корисність?» та фіксує розподіл.

Очікувані результати (зміни): зрозумілий фокус заняття й «карта» ціннісних пріоритетів групи.

1.4. Теоретичний міні-блок (15 хв.).

Формат роботи: міні-лекція з обговоренням прикладів.

Матеріали: презентація.

Ключові тези презентації: (1) види цінності (інтерес, значущість для «я», корисність) та витрати; (2) щоб зросла мотивація, або підвищуємо цінність, або знижуємо витрати (або обидва); (3) маленькі «містки» до реальних життєвих задач працюють краще, ніж загальні гасла. Презентація на 5-6 слайдів: «цінність» = інтерес, значущість, корисність, витрати.

Очікувані результати (зміни): спільна мова для подальших вправ, усвідомлення точок впливу.

1.5. Вправа «Карта цінності завдання» (20 хв.).

Формат роботи: індивідуально, робота в малих групах (трійках).

Матеріали: бланк «Карта цінності завдання».

Хід проведення: тренер просить учасників зробити таке завдання: «Оберіть одне поточне навчальне завдання. Заповніть бланк у трьох колонках: інтерес, значущість, корисність. Що тут може бути цікавим? Чому це для мене або спільноти важливо? Де й як це застосую найближчими місяцями?» У трійках обміняйтесь ідеями та додайте по одній конкретизації одне одному».

Очікувані результати (зміни): посилення відчуття релевантності та значущості обраного навчального завдання, прояснення його місця у власних цілях, зростання внутрішньої готовності розпочати й довести виконання.

1.6. Вправа «Аудит «витрат» і шляхи їх зменшення» (10 хв.)

Формат роботи: індивідуально, в групі.

Матеріали: бланк «Карта цінності завдання».

Хід проведення: тренер просить учасників продовжити заповнювати «Карту цінності завдання», обравши поля витрати (як-от, час, стрес, складність, невизначеність), анти-витрати. Важливою умовою виконання є наведення конкретного бар'єру і конкретного кроку його зняття.

Учасники за бажанням називають один крок із зниження «витрат». Ведучий обговорює в групі: «Які витрати повторюються? Що можемо зробити вже цього тижня, щоб їх знизити?».

Очікувані результати (зміни): усвідомлення ключових перешкод і зростання відчуття керованості ними; поява реалістичних намірів щодо зниження навантаження та організаційних труднощів у найближчій перспективі.

1.7. Підсумок і рефлексія (5 хв.)

Формат роботи: коротке коло.

Матеріали: слайд із двома запитаннями.

Хід проведення: тренер запитує учасників програми: «Що сьогодні змінило ваше ставлення до обраної навчальної дисципліни та конкретного навчального завдання, з яким ви працювали у вправах? Який один крок зроблю сьогодні/завтра?». На дошці фіксуються три узагальнені інсайти групи.

Очікувані результати (зміни): закріплення особистих висновків і першого кроку дії.

Домашнє завдання до Заняття 1: учасникам пропонується самостійно заповнити бланк «Короткі цілі на 2 тижні».

Заняття 2. Очікування успіху і самоефективність.

Тривалість: 80 хв.

Мета: підвищити віру у власну спроможність (самоефективність) і переорієнтувати атрибуції з «нездатності» на змінювані фактори.

Теоретична рамка: очікування-цінність, самоефективність, атрибутивні підходи.

Фокус заняття: робота з відчуттям спроможності та поясненням успіхів/невдач.

Очікувані результати (зміни): посилення очікувань успіху й відчуття особистої спроможності, зниження орієнтації на уникнення, формування чіткіших намірів і базових планів дій щодо найближчих навчальних завдань.

Необхідні матеріали: презентація, спільна дошка в Zoom, бланки «Мої

докази компетентності», «Переформулювання атрибутів», «План “якщо- то”», Google Form «Крива впевненості».

Хід проведення заняття 2:

2.1. Вступ і налаштування (5 хв.).

Формат роботи: фронтальна міні-розмова.

Матеріали: слайд з метою заняття.

Хід проведення: тренер коротко окреслює зв'язок між вірою у спроможність, типом пояснень успіхів та невдач і реальними діями в навчанні.

Очікувані результати (зміни): спільне розуміння фокусу заняття, готовність працювати з власними прикладами.

2.2. Експрес-опитування «Крива впевненості» (10 хв.).

Формат роботи: індивідуальне онлайн-опитування і коротке обговорення.

Матеріали: Google Form зі шкалою 0-100% та запитанням: «Що підвищує або знижує мою впевненість?».

Хід проведення: учасникам пропонується оцінити поточну впевненість у виконанні найближчого навчального завдання і вказати 1-2 чинники її підвищення або зниження. Для озвучування відповіді обираються 3-4 охочих учасника.

Очікувані результати (зміни): первинна діагностика очікувань успіху, усвідомлення ключових чинників впевненості.

2.3. Теоретичний міні-блок: «Звідки береться впевненість» (10 хв.).

Формат роботи: міні-лекція з прикладами.

Матеріали: презентація.

Ключові тези презентації: джерела самоефективності (власний досвід, спостереження за іншими, підтримка, керування станом), корисні та некорисні атрибуції (сталі vs змінювані причини), «маленькі перемоги» як механізм зростання впевненості.

Очікувані результати (зміни): спільна мова для подальших вправ, розуміння точок прикладання зусиль.

2.4. Вправа «Мої докази компетентності» (15 хв.).

Формат роботи: індивідуально і робота в парах.

Матеріали: бланк «Мої докази компетентності».

Хід проведення: кожен учасник записує 3-5 конкретних прикладів, коли він справлявся з подібними завданнями та складнощами (які навички використав, який ресурс допоміг). У парах учасники доповнюють один одному перелік 1-2 додатковими доказами.

Очікувані результати (зміни): підсилення відчуття спроможності на основі власного досвіду, зростання впевненості перед найближчим завданням.

2.5. Вправа «Переформулювання атрибуцій» (15 хв.).

Формат роботи: індивідуально та обговорення в трійках.

Матеріали: бланк «Переформулювання атрибуцій».

Хід проведення: учасники беруть одну недавню невдачу у навчальній ситуації та фіксують початкове пояснення («я не здатний/завжди так»). Далі переформулюють причини у змінювані (зусилля, стратегії, ресурси, час) і додають 1-2 керовані кроки (що саме змінив би наступного разу). Обговорення відбувається у трійках із коротким зворотним зв'язком.

Очікувані результати (зміни): зменшення «фаталістичних» пояснень, поява керованих причин і конкретних кроків поліпшення.

2.6. Вправа «План “якщо-то”» (20 хв.).

Формат роботи: індивідуально і коротке взаємне озвучення.

Матеріали: бланк «План “якщо-то”».

Хід проведення: кожен обирає 1-2 найближчих навчальних завдання й прописує по три умовні плани: «Якщо [типова перешкода], то я [конкретна дія та ресурс]». Додає мінімальний перший крок на 15-30 хв («початок із малого») і спосіб відстеження прогресу. Парами учасники озвучують по одному плану.

Очікувані результати (зміни): чіткі наміри та сценарії дій на випадок типових перешкод, підвищення готовності до їх подолання.

2.7. Підсумок і рефлексія (5 хв.).

Формат роботи: коротке коло.

Матеріали: презентація.

Хід проведення: тренер запитує: «Що сьогодні найбільше підвищило вашу впевненість? Який один крок зроблю сьогодні/завтра?». Фіксуються три узагальнені інсайти групи.

Очікувані результати (зміни): закріплення особистих висновків і визначення першого практичного кроку.

Домашнє завдання до Заняття 2: обрати одне реальне навчальне завдання та протягом тижня випробувати для нього складений на занятті «План “якщо-то”», зафіксувавши, що саме допомогло подолати перешкоди.

Заняття 3. Саморегуляція та навчальні стратегії.

Тривалість: 80 хв.

Мета: сформувати цілісний цикл саморегуляції в навчанні та засвоїти базові антипрокрастинаційні прийоми.

Теоретична рамка: підходи до саморегуляції навчальної діяльності.

Фокус заняття: цикл «ціль-план-дія-моніторинг-рефлексія» та антипрокрастинаційні стратегії.

Очікувані результати (зміни): зростання відчуття контролю над навчальним процесом, узгодженість намірів із діями, поява стабільніших навчальних рутин і зменшення прокрастинації.

Необхідні матеріали: спільна дошка в Zoom, презентація, Google Form «Де зникає час?», бланки «Тижневий план-матриця», «Мої тригери прокрастинації», «Трекер 14 днів».

Хід проведення заняття 3:

3.1. Зв'язок із попереднім заняттям (5 хв.).

Формат роботи: коротке коло.

Матеріали: слайд-підсумок заняття 2.

Хід проведення: по черзі одним реченням учасники називають, що вдалося реалізувати з «якщо-то» планів (Вправа 2.6).

Очікувані результати (зміни): фіксація прогресу, налаштування на практику.

3.2. Експрес-замір «Де зникає час?» (10 хв.).

Формат роботи: індивідуальне онлайн-опитування і коротке обговорення.

Матеріали: Google Form із переліком типових «поглиначів часу» та самооцінкою.

Хід проведення: учасники позначають 3 головні «поглиначі» та обирають один найкритичніший, тренер підсумовує результати.

Очікувані результати (зміни): усвідомлення персональних ризик-зон, готовність до цілеспрямованих змін.

3.3. Теоретичний міні-блок: «Цикл саморегуляції» (10 хв.).

Формат роботи: міні-лекція з прикладами.

Матеріали: презентація (4-5 слайдів).

Ключові тези презентації: цикл «ціль-план-дія-моніторинг-рефлексія», дроблення завдань, правило «2 хвилини», буферний час, щоденний «чек-ін».

Очікувані результати (зміни): спільна мова й орієнтири для впровадження.

3.4. Вправа «Тижневий план-матриця» (20 хв.).

Формат роботи: індивідуально, а потім обмін у трійках.

Матеріали: бланк «Тижневий план-матриця» (цілі, дедлайни, фокус-блоки, буфери, відпочинок).

Хід проведення: кожен розкладає 1-2 реальні завдання на тиждень: визначає фокус-блоки, критерії завершення та буферний час; потім у трійках відбувається короткий взаємний аудит планів.

Очікувані результати (зміни): реалістичний, збалансований план тижня; зменшення перевантаження за рахунок структуризації.

3.5. Вправа «Антипрокрастинаційний набір» (25 хв.).

Формат роботи: індивідуально і в парах.

Матеріали: бланк «Мої тригери прокрастинації».

Хід проведення: ідентифікація 3 типових тригерів (напр., «страх зробити недосконало», «несформульований перший крок», «цифрові відволікання») та підбір контрзаходів (як-от, правило «чернетки», перший крок на 10-15 хв, блокатор сайтів, зміна середовища, домовленість про «тиху годину»). У парах проговорити плани і зобов'язання.

Очікувані результати (зміни): персоналізовані стратегії подолання відкладання, підвищення відповідальності через домовленість із партнером.

3.6. Підсумок і рефлексія (10 хв.).

Формат роботи: коротке коло.

Матеріали: слайд із запитаннями.

Хід проведення: «Яку одну зміну в організації навчання впроваджу вже сьогодні?» «Що допоможе мені тримати темп два тижні?» Очікувані результати (зміни): чіткий найближчий крок і закріплення намірів.

Домашнє завдання до Заняття 3: учасникам пропонується самостійно заповнити бланк «Трекер 14 днів».

Заняття 4. Підтримуюче середовище, зворотний зв'язок і належність

Тривалість: 80 хв.

Мета: опанувати способи керування навчальною тривогою і стресом, а також відпрацювати навички запиту та використання формувального зворотного зв'язку.

Теоретична рамка: емоції досягнення (контроль-цінність), концепції тривожності оцінювання та формувального зворотного зв'язку.

Фокус заняття: зниження навчальної тривоги, опрацювання підтримки та зворотного зв'язку.

Очікувані результати (зміни): зниження емоційних бар'єрів у навчанні, зростання готовності приймати й застосовувати зворотний зв'язок, окреслення особистого плану підтримки мотивації.

Необхідні матеріали: спільна дошка в Zoom, презентація, Google Form «Профіль емоцій під час навчання», бланки «Карта тригерів тривоги», «Карта

підтримки» і «План належності», таймер.

Хід проведення заняття 4.

4.1. Розігрів «Карта підтримки» (15 хв.).

Формат роботи: індивідуально, а потім обмін у парах.

Матеріали: бланк «Карта підтримки» (люди, сервіси, місця, звички, ритуали).

Хід проведення: кожен позначає 3-5 джерел підтримки в навчанні та 1 «дірку» (чого бракує). Після цього відбувається коротке обговорення у парах, після чого презентується одна ідея підсилення підтримки.

Очікувані результати (зміни): усвідомлення власної мережі підтримки та точок для її посилення.

4.2. Міні-блок теорії: «Що таке підтримуючий курс?» (10 хв.).

Формат роботи: міні-лекція з прикладами.

Матеріали: презентація (5-6 слайдів).

Ключові тези: баланс автономії й структури; прозорі критерії; дрібне крокування завдань; своєчасний і конкретний фідбек; мова підтримки vs мова загрози; канали приналежності (пари, мікрогрупи, наставництво).

Очікувані результати (зміни): спільне розуміння ознак середовища, що знижує зовнішню негативну мотивацію і підсилює внутрішню мотивацію і зовнішню позитивну мотивацію.

4.3. Вправа «Дихання і належність».

Тривалість: 25 хв.

Мета: сформувати вміння керувати навчальною тривогою.

Матеріали: бланк «Карта тригерів тривоги», нотатник.

Хід проведення: учасники заповнюють бланк «Карта тригерів тривоги», позначаючи 2-3 типові ситуації, які викликають навчальну тривогу (напр., іспити) і відповідні тригери (думки, реакції тіла, поведінкові імпульси). Після цього тренер «розбиває» учасників на трійки по Zoom-кімнатах.

Кожен по черзі обирає реальну тривожну навчальну ситуацію і проводить коротку імагінацію на 5 хвилин: уявляє місце і перші дії, момент

появи тригера, робить 5 повільних видихів та уявно виконує перший крок. Далі за 1 хв розповідає сцену іншим; учасники групи протягом 2 хв пропонують способи підтримки: одну фразу належності та підтримки, одну дію «якщо-то» для цієї сцени та одну опору (людина, сервіс або місце). Разом формують «якір» сцени (кодове слово, жест або повільний видих), які допомагають подолати емоційне хвилювання і тривогу в описаній ситуації. Наприкінці всі фіксують у своїх нотатниках мікроплан: «Якщо [мій тригер], то [якір] + [5 повільних видихів] + [конкретний крок]», та записують 2 опори.

Очікувані результати (зміни): зменшення емоційних бар'єрів у навчанні, зростання готовності приймати й застосовувати зворотний зв'язок, посилення відчуття належності до навчальної спільноти.

4.4. Вправа «План належності» (10 хв.).

Формат роботи: формування міні-груп 2-3 особи.

Матеріали: бланк «План належності» (правила, ролі, канали зв'язку, ритуали зустрічей, коли і як ми просимо допомогу).

Хід проведення: учасники об'єднуються в міні-групи, узгоджують правила безпеки й підтримки, канали комунікації (чат/календар), дні/час 15 - хвилинних перевірок планів та формат взаємодії та механізм підтримки темпу.

Очікувані результати (зміни): визначені «опорні люди», регулярність взаємодії та механізм підтримки темпу.

4.5. Завершення й поствимірювання (20 хв.).

Формат роботи: коротка рефлексія та інструктаж.

Матеріали: слайд «Що беру з собою?» і нагадування про поствимір.

Хід проведення: кожен озвучує один інсайт та один найближчий крок; тренер пояснює процедуру посттесту.

Очікувані результати (зміни): закріплення намірів, готовність до підсумкового вимірювання.

Завершується тренінг підсумковим вимірюванням результатів.

3.3 Результати формувального експерименту

Метою аналізу було з'ясувати, чи відбулися статистично значущі

позитивні зміни у мотиваційній сфері й саморегуляційних ресурсах здобувачів вищої освіти після проходження програми. Для кожної методики порівнювалися пре- та пост-виміри (парні t-тести з 95% довірчими інтервалами і розмірами ефекту d_z), а також застосовано просту регресію виду $Post = f_{in} + f_{iD-Pre} + e$, що дозволяє відокремити «середній зсув» (0П) від впливу стартового рівня.

У межах формувального етапу нами було порівняно індекс балансу мотивації за методикою «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко) між пре- та пост-вимірюваннями. Після програми індекс балансу помітно зріс: $MD_{re} = 10.73$, $MDoDD = 12.75$, $D = 2.02$; $t(51) = 7.65$, $p < .001$, $d_z = 1.06$, 95% ДІ для D [1.489; 2.549]. Це свідчить про посилення внутрішньо орієнтованої регуляції відносно зовнішньої. Регресійні моделі ($Post = ftD + fiU-Pre + e$) додатково підтверджують загальний позитивний «зсув» після програми та зменшення розкиду значень ($F_{\square} > 0$; $0П < 1$). Результати представлено на рис. 3.7.

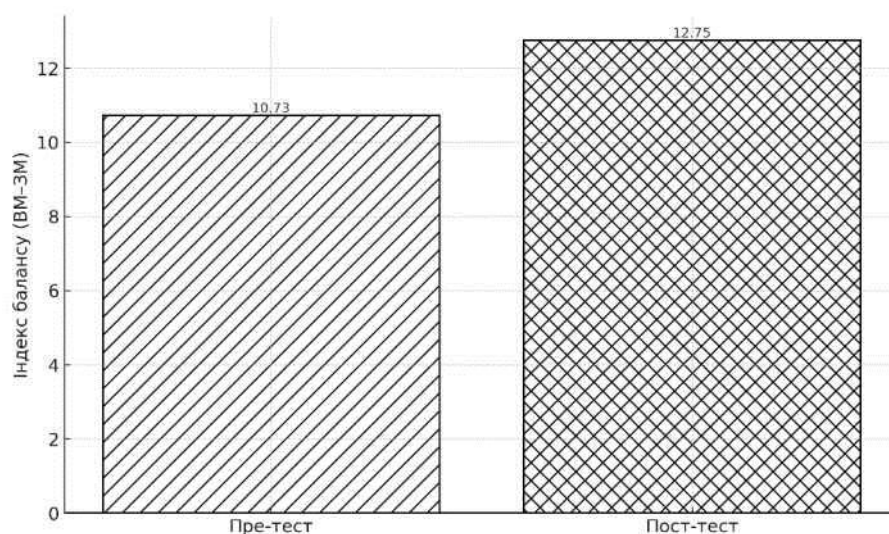


Рис. 3.7. Динаміка зміни індексу балансу мотивації (ВМ-ЗМ) за методикою «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко).

На табл. 3.4 представлено результати порівняння пре- та пост-показників за чотирма складниками: внутрішні індивідуально значущі мотиви (ВІМ), внутрішні соціально значущі мотиви (ВСМ), зовнішні позитивні мотиви (ЗПМ) і зовнішні негативні мотиви (ЗНМ).

Таблиця 3.4

Пре-пост зміни мотиваційних складників за методикою «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко)

| Підшкала | M_pre | M_post | A | t(51) | P | dz | 95% ДІ для A |
|----------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|------------------|
| ВІМ | 20,48 | 21,35 | 0,87 | 5,66 | < .001 | 0,78 | [0,558; 1,172] |
| ВСМ | 19,83 | 20,73 | 0,90 | 6,42 | < .001 | 0,89 | [0,621; 1,186] |
| ЗПМ | 16,50 | 16,79 | 0,29 | 2,27 | = .027 | 0,32 | [0,034; 0,543] |
| ЗНМ | 13,08 | 12,54 | -0,54 | -3,68 | < .001 | -0,51 | [-0,833; -0,244] |

Результати аналізу свідчать, що після програми посилилися внутрішні джерела мотивації та знизилася зовнішньо-негативна регуляція, тоді як зовнішня позитивна мотивація залишилася практично стабільною з невеликим зростанням (рис. 3.8). Це узгоджується з логікою втручання, оскільки акцент було зроблено на розвитку автономії, смислотворенні та саморегуляції, що природно зменшує залежність від зовнішніх санкцій.

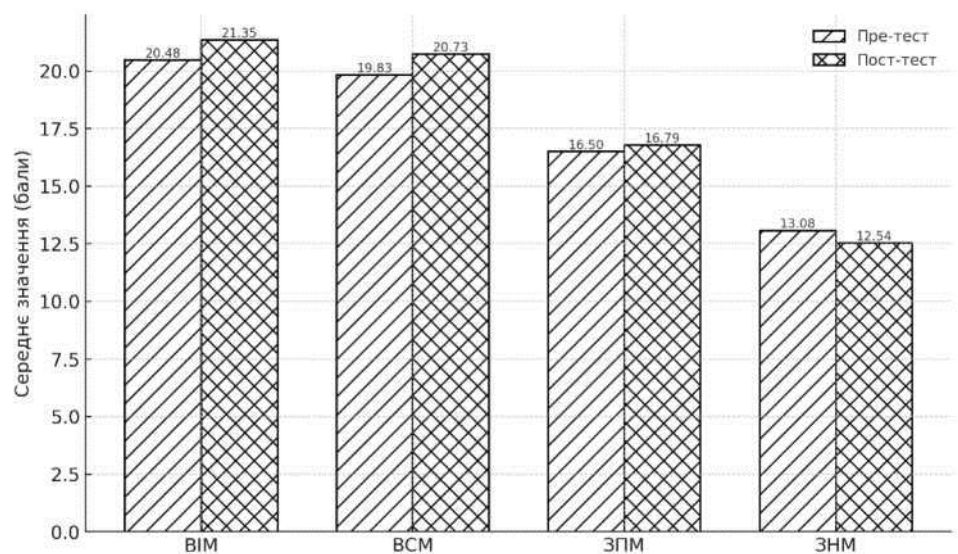


Рис. 3.8. Динаміка зміни мотивації (ВІМ, ВСМ, ЗПМ, ЗНМ) за методикою «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко).

Аналіз результатів порівняння пре- та пост-показників, отриманих за методикою «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) показав зростання внутрішньої мотивації (ВМ) і зменшення рівня зовнішньо- негативної мотивації (ЗНМ), тоді як зовнішньо-позитивна (ЗПМ) істотно не змінилася (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Пре-пост зміни мотиваційних складників за методикою «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір)

| Підшкала | M_pre | M_post | A | t(51) | P | dz | 95% ДІ для A |
|----------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|------------------|
| ВМ | 4,19 | 4,41 | 0,22 | 5,25 | < .001 | 0,73 | [0,137; 0,306] |
| ЗПМ | 3,14 | 3,13 | -0,00 | -0,10 | = .922 | -0,01 | [-0,082; 0,075] |
| ЗНМ | 2,43 | 2,23 | -0,20 | -5,46 | < .001 | -0,76 | [-0,276; -0,128] |

Такий профіль змін свідчить, що після програми мотивація стала більш внутрішньо керованою і менш «контрольованою» зовнішніми санкціями, без штучного підсилення зовнішніми бонусами (рис. 3.9).

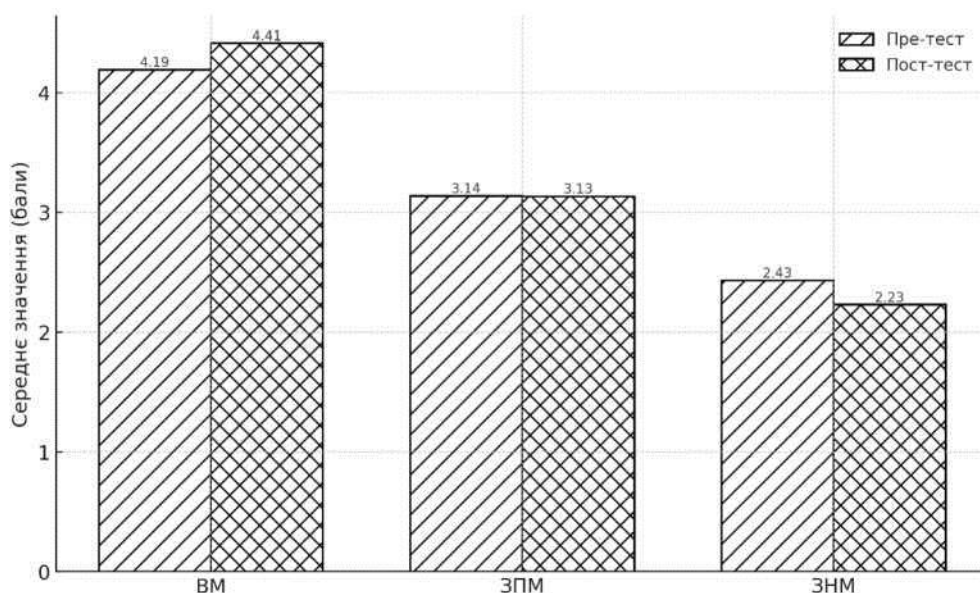


Рис. 3.9. Динаміка зміни мотивації (ВМ, ЗМ, ЗНМ) за методикою «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір)

Зростання ВМ ($D=0.22$) вказує на те, що учасники частіше діють із власного інтересу та усвідомлення ЦІННОСТІ навчання, що підсилює відчуття автономії, компетентності та залученості (логіка теорії самовизначення). Зниження ЗНМ ($D= -0.20$) є ознакою зменшення проявів тривожної регуляції та уникаючої поведінки. Стабільність ЗПМ ($D\sim 0$) означає, що зовнішні підкріплення (похвала, бонуси, оцінки) не набули домінуючого значення. Програма не формувала залежності від зовнішніх стимулів, а працювала зі змістом і сенсом діяльності.

За таких умов здобувачі вищої освіти з більшою ймовірністю підтримуватимуть навчальну активність без зовнішнього контролю, демонструватимуть вищу стійкість до неспіхів та рідше уникатимуть завдань із мотивів страху, натомість частіше залучатимуться на підставі власного вибору та усвідомленої цінності діяльності.

Порівняння пре- та пост-показників за методикою «Самооцінка адаптивності» (С. Болтівець) показало зростання сумарного бала: $MD_{re} = 30,85$, $MO_{OO} = 32,35$, $D = 1,50$; $t(51) = 6,65$, $p < 0,001$, $d_z = 0,92$, 95 % ДІ для $D [1,047; 1,953]$. Це свідчить про підвищення мобілізаційно - саморегуляційного ресурсу та кращу здатність адаптуватися до навчальних вимог і мінливих умов освітнього середовища.

Підвищення адаптивності невелике в абсолютних балах, проте статистично значуще й помітне у стандартизованих показниках. Йдеться не про разовий «стрибок», а про систематичне посилення ресурсу, типове для короткотривалих інтервенцій: учасники краще утримують зусилля, швидше відновлюються та ефективніше підлаштовуються без підсилення залежності від зовнішнього контролю. З огляду на високі базові значення, обмежений діапазон шкали та коротку тривалість втручання така невелика абсолютна дельта є очікуваною. Водночас регресійні оцінки ($DO > 0$; $DO < 1$) підтверджують реальний, хоч і помірний, системний приріст адаптивності.

Порівняння пре- та пост-показників методики «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С» засвідчило позитивні зрушення у всіх підшкалах, проте

найвиразніші - у самоефективності та надії (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Пре-пост зміни показників підшкал за методикою «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С»

| Підшкала | M_pre | M_post | A | t(51) | P | dz | 95% ДІ для A |
|------------------|-------|--------|------|-------|--------|------|----------------|
| Самоефективність | 3,90 | 4,08 | 0,18 | 3,92 | < .001 | 0,54 | [0,090; 0,278] |
| Надія | 3,79 | 4,12 | 0,33 | 7,76 | < .001 | 1,08 | [0,246; 0,418] |
| Резилієнтність | 3,82 | 3,92 | 0,11 | 2,30 | = .026 | 0,32 | [0,014; 0,204] |
| Оптимізм | 3,94 | 4,04 | 0,10 | 2,99 | = .004 | 0,41 | [0,031; 0,160] |

Найбільші зрушення спостерігаються в категорії «Надія», яка у розумінні Снайдера (Snyder, 2002) являє собою інтеграцію двох компонентів: агентності, як цілеспрямованої мотивації досягнення та здатності конструювати і підтримувати альтернативні маршрути до мети, та самоефективності, що механістично підтримує перехід до внутрішньої мотивації й адаптивної саморегуляції.

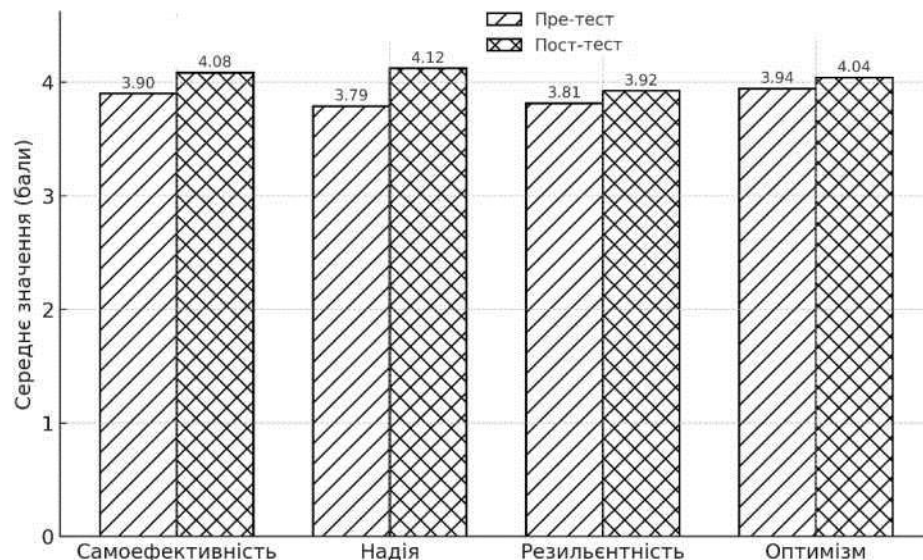


Рис. 3.10. Динаміка зміни показників підшкал за методикою «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С»

Для перевірки гіпотези 3 «Зростання збалансованої мотивації та внутрішньої мотивації позитивно пов'язане з базовими рівнями психологічного капіталу і адаптивності, тоді як зміна зовнішньо-негативної мотивації -

негативно пов'язана з ними» було проаналізовано співвідношення між змінами показників індексу збалансованої мотивації («Мотиви вибору професії» В. Семиченко) та внутрішньої мотивації («Мотивація професійної діяльності» К. Замфір) і базовими рівнями психологічного капіталу (Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С) та адаптивності («Самооцінка адаптивності»).

За результатами простої лінійної регресії (виду $D = a + 0 \cdot Pre + \epsilon$) у всіх моделях (табл. 3.7) оцінки в були статистично незначущими (усі $p > 0,27$), пояснена дисперсія мізерна ($R^2 < 0,03$).

Таблиця 3.7

Зв'язок змін мотиваційних показників (Д) із базовими рівнями психологічного капіталу та адаптивності (прості лінійні регресії)

| Модель | R^2 | SE (НСЗ) | t | P | R^2 | n |
|---------------------------------------------------------------|--------|----------|-------|-------|---------|----|
| Д індексу збалансованої мотивації ~ психологічний капітал pre | 0,28 | 0,77 | 0,36 | 0,720 | 0,004 | 52 |
| Д індексу збалансованої мотивації ~ адаптивність pre | -0,005 | 0,090 | -0,05 | 0,958 | ~ 0,000 | 52 |
| Д внутрішньої мотивації ~ психологічний капітал pre | -0,138 | 0,124 | -1,11 | 0,273 | 0,037 | 52 |
| Д внутрішньої мотивації ~ адаптивність pre | -0,011 | 0,013 | -0,86 | 0,395 | 0,016 | 52 |
| Д зовнішньої негативної мотивації ~ психологічний капітал pre | -0,023 | 0,093 | -0,25 | 0,806 | 0,001 | 52 |
| Д зовнішньої негативної мотивації ~ адаптивність pre | -0,010 | 0,011 | -0,90 | 0,375 | 0,017 | 52 |

Отже, прирости мотиваційних показників і зниження зовнішньо-негативної мотивації після програми *не залежать* від базових рівнів психологічного капіталу та адаптивності (усі $p > .27$; дуже малі R^2), ефект інтервенції є однорідним для учасників із різними стартовими ресурсами.

У межах дослідження було проведено тематичний аналіз напівструктурованих інтерв'ю зі здобувачами та викладачами, що дозволило виявити стійкі смислові кластери мотиваційних чинників і бар'єрів.

В аналізі інтерв'ю зі здобувачами виокремлено ключові теми: (1) видимість і керованість навчального процесу; (2) визнання попереднього та

неформального навчання; (3) логіка й зміст оцінювання; (4) зворотний зв'язок і регуляція навантаження. Узагальнені цитати слугували ілюстраціями до кожної теми, підтверджуючи, що мотивація зростає там, де поєднані сенс навчальних завдань, структурована навігація й передбачуваний фідбек, і, навпаки, знижується за умов організаційного «шуму», дублювання змісту та формалізму в оцінюванні.

1 тема - видимість і керованість навчального процесу.

Провідним мотивом студентських висловлювань є дефіцит передбачуваності навчального процесу. Респонденти наголошують, що зниження мотивації пов'язане не стільки з обсягом роботи, скільки з непрозорістю «правил гри» - місця та формату занять, чітких формулювань завдань, каналів подання робіт. Характерні висловлювання: *«У нас завдання розсіпані по чотирьох місцях - мудл, пошта, чат групи в телеграмі, плюс гугл-таблиця. Поки зорієнтуєшся що до чого, кому і куди висилати, то дедлайн уже “на вчора”»*.

Окремо підкреслюється проблема накладання дедлайнів з різних курсів, що переводить навчання в режим «встигнути»: *«Коли дедлайни з різних курсів попадають в один день, я не вчуся - я як на гарячій сковорідці»*. Відчуття непередбачуваності негативно впливає на мотивацію студентів, особливо які суміщають навчання і роботу: *«Пари переставляють у день пари. Я працюю - мені так не можна. Від цього мотивація падає»*.

Додатковими демотиваторами виступають затримки зворотного зв'язку: *«Якщо відгук про роботу приходить від викладача через три тижні, він уже не працює. Я хочу знати, що виправити зараз, а не після семестру. Іноді рухаєшся, ніби в тумані. Бачиш, що поруч, а що далі - не видно»*.

Описані труднощі зменшують сприйнятий контроль і підвищують тривожність, що, згідно з підходом контролю-цінності, безпосередньо послаблює навчальну мотивацію. Відкладений зворотний зв'язок знижує самоефективність через неадаптивні атрибуції («не здатен» замість «неструктурована задача»).

2 тема - визнання попереднього та неформального навчання.

Значна частина «дорослих» здобувачів освіти вже має першу вищу освіту. Такими респондентами артикулюється чіткий запит на політику визнання попереднього навчання, коли прозоре перезарахування кредитів підживлює мотивацію і відчуття у здобувачів поваги до їхнього попереднього професійного досвіду, а повторне проходження сприймається як регрес: *«Я вдруге в університеті. Частину дисциплін проходила раніше, але механізму перезарахування майже немає. Відчуття, що займаюся якимось “жуванням пережованого”»*; *«Коли перезараховують кредити з першого вишу і визнають мій попередній досвід, я відповідаю взаємністю - з'являється відчуття поваги до мого шляху і мотивація працювати»*.

Поруч із цим студенти порушують тему визнання неформальної освіти: *«У мене 100+ годин курсів і сертифікатів - для університету це ніщо. Чому не може піти як вибіркового модуля? Адже тема навчання збігається з темою навчальної дисципліни»*.

На думку респондентів, визнання попереднього та неформального навчання є маркером партнерського ставлення університету до здобувача, що призводить до посилення «ефекту справедливості», відчуття компетентності та автономії. Все це позитивно впливає на самоефективність, професійну ідентичність дорослого здобувача освіти і підвищує внутрішню мотивацію.

3 тема - логіка і зміст оцінювання.

Респонденти не прагнуть «полегшення» - навпаки, вони очікують осмисленої складності завдань, а не «маркерів активності». Показові судження: *«П'ять міні-есе по сторінці замість одного сильного кейсу - це школярство. Ні мені, ні викладачу це не цікаво»*; *«Коли нас оцінюють за кількість вкладених pdf-файлів - мотивація падає до нуля»*. До «школярських» практик студенти зараховують формальні підтвердження самостійно виконаних завдань (як-от написання конспектів «від руки») та множинні дрібні активності без конструктивного зворотного зв'язку. Вони кажуть про активності, пов'язані з дослідженнями, створенням проекту: *«Краще одна*

велика робота з нормальним фідбеком, ніж десять дрібних “аби щось”».

Можна зробити висновок, що мотивацію підтримує діяльнісна складність, що вимагає розуміння, аналізу й створення продукту.

4 тема - зворотний зв'язок і регуляція навантаження.

Для студентів важливо, щоб зворотний зв'язок був своєчасним, доброзичливим і спрямованим у майбутнє: *«Низькі бали без пояснення - найшвидший спосіб убити мотивацію. Пояснення і шанс виправити - це найкращий спосіб її повернути».* Студенти також наполягають на регулятивних механізмах ритму - синхронізованих дедлайнах, можливості коротких продовжень строків здачі завдань для працюючих. Характерні інтенції: *«Буферні тижні без нових дедлайнів повертають дихання».*

У контексті перевірки гіпотез якісний модуль (авторські напівструктуровані інтерв'ю) виконує не підтверджувальну в статистичному сенсі, а насамперед пояснювальну функцію. Він дає змогу простежити, як саме переживаються та інтерпретуються здобувачами ті зміни в мотивації, психологічному капіталі й адаптивності, які були зафіксовані кількісно.

За своїм змістом результати тематичного аналізу найбільшою мірою узгоджуються з логікою гіпотези 3, демонструючи, що посилення внутрішньої й збалансованої мотивації пов'язане з переживанням зростання впевненості у власних силах, здатності планувати та витримувати навчальне навантаження, а також із наданням навчання більшого особистісного й професійного змісту. Таким чином, авторські напівструктуровані інтерв'ю не дублюють кількісну перевірку гіпотез, а доповнюють її, конкретизуючи психологічні механізми, через які внутрішні ресурси підтримують якість мотивації.

3.4 Перспективи трансформації підходів до розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти в Україні

Як вихідну рамку пропонуємо цілісну систему, у якій кожен елемент підсилює інші: курикулум і навчальні практики високого впливу підвищують суб'єктивну цінність навчання та очікування успіху; академічне консультування, формувальне оцінювання й коучингова цифрова інфраструктура зміцнюють самоефективність і саморегуляцію; інтеграційні заходи та культура добробуту забезпечують відчуття належності й емоційну безпеку; організаційні рішення зменшують витрати навчання (рис. 3.11).

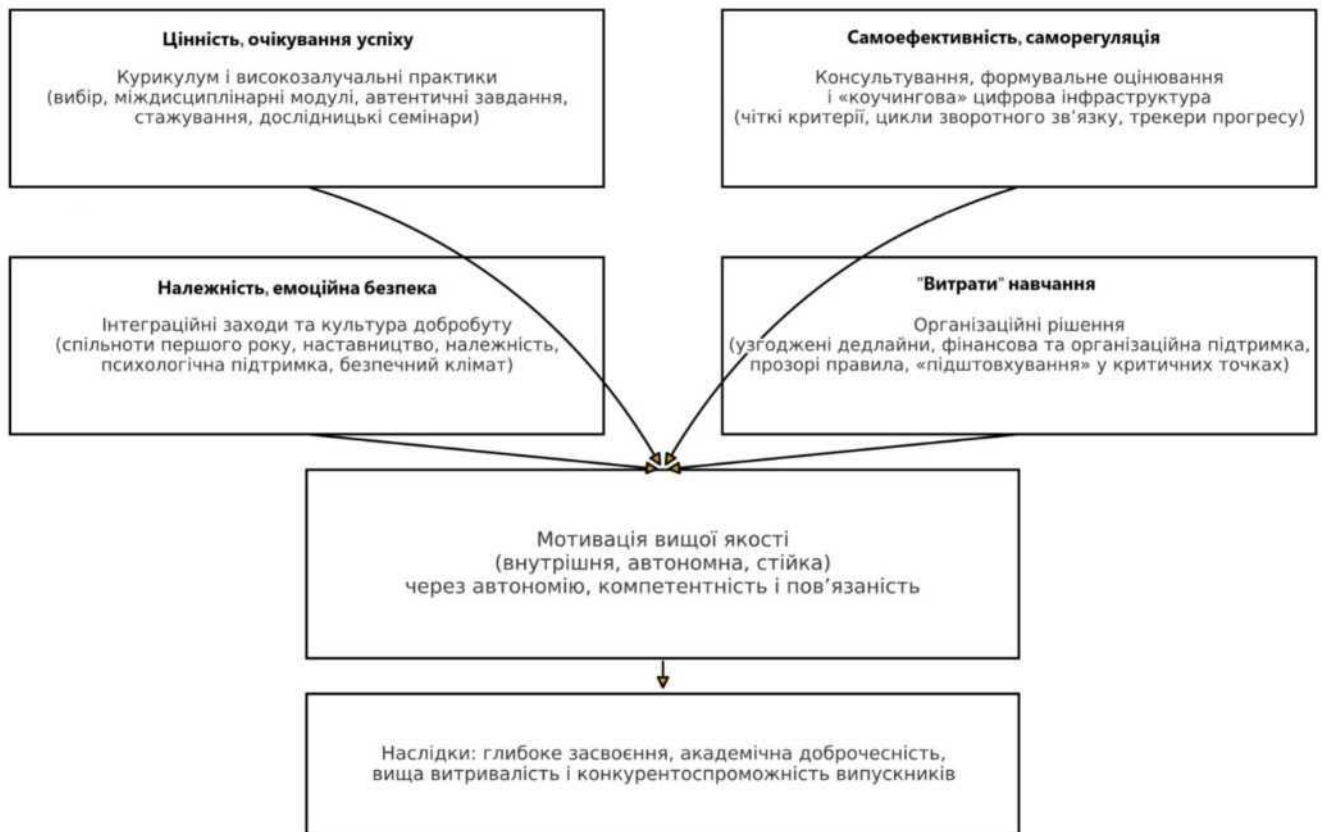


Рис. 3.11. Система розвитку навчальної мотивації у здобувачів вищої освіти

У такій конфігурації мотивація здобувачів зміщується у бік більш внутрішніх, автономних і стійких форм. Далі цю логіку розгорнуто в окремих підрозділах.

Нижче окреслено перспективні напрями трансформації, через які університети можуть системно підсилювати автономію, компетентність і соціальну приналежність студентів. Кожен із цих напрямів має підвищувати суб'єктивну цінність навчання та зменшувати його витрати, а також розвивати

саморегуляцію, інтерес і емоції досягнення.

Задля стійкого зростання навчальної мотивації трансформації мають працювати не як розрізнені проєкти, а як узгоджена екосистема щоденних практик. У її центрі повинен бути студентоцентризований курикулум із осмисленим вибором і зрозумілою логікою руху - від результатів програми до результатів курсу й критеріїв оцінювання. Коли студент бачить, як конкретний модуль підтримує програмні результати, а альтернативні траєкторії (майнори, міждисциплінарні модулі, сертифікатні треки) дають реальну свободу конструювати власний освітній шлях, зростає відчуття автономії та ідентифікація зі спеціальністю. Прозорі силабуси з еталонними прикладами і карти компетентностей знижують невизначеність, перетворюючи курикулум на навігаційну систему, а не на набір фрагментарних курсів.

Цей каркас підсилюється практиками високого впливу: дослідницькими семінарами, автентичними кейсами з партнерами, стажуваннями й підсумковими проєктами. Там, де завдання мають реальних замовників і публічну відповідальність (портфоліо, демо-дні, захисти), зростає суб'єктивна цінність змісту й очікування успіху: здобувач вищої освіти не просто виконує практичну роботу, а створює продукт, що має значення поза межами аудиторії. Регулярний, змістовний зворотний зв'язок у таких практиках задає ритм і формує витривалість - ключовий ресурс у складних темах.

Щоб індивідуальна мотивація не губилася в складній організації навчання, потрібні інституційні маршрути підтримки: академічне консультування, тьюторські центри, кар'єрні сервіси. Спільне планування освітньої траєкторії раз на семестр, «переклад» курсових результатів у професійні компетентності, робота з ризиками і прості плани типу «якщо-то» зменшують тривожність і посилюють відчуття контролю. Коли кар'єрні центри допомагають побачити, як зміст дисципліни інтегрується в реальні сценарії працевлаштування, посилюється ідентифікована мотивація: студент не просто складає залік, а вибудовує зв'язок між навчальними завданнями та особистими і професійними цілями.

Стійкість цієї динаміки залежить і від соціальної тканини університету. Програми першого року, навчальні спільноти, наставництво старших студентів створюють відчуття соціальної приналежності, яке захищає мотивацію в періоди невдач і пікових навантажень. Нормалізація початкових труднощів, малі формати взаємодії в групах, структуроване взаємооцінювання - це інструменти, що цементують відчуття приналежності до суспільства і підтримують внутрішню регуляцію зусиль.

Особливе місце посідає оцінювання. Коли критерії чітко окреслені, завдання розбито на керовані етапи, а між ними передбачено цикли «спроба - конкретний зворотний зв'язок - доопрацювання», оцінка перестає сприйматися як вирок і перетворюється на механізм навчальних змін. У поєднанні з педагогікою академічної доброчесності (навчання принципам, дизайн автентичних завдань, які складно підробити) це знижує витрати у вигляді страху й невизначеності, зміщуючи мотивацію від зовнішньо контрольованих до внутрішньо інтегрованих форм.

Не менш важливою є структура рішень - фінансові та організаційні аспекти. Прозорі правила щодо отримання стипендій, продумані підказки в критичні моменти (нагадування про реєстрацію, узгоджені календарі дедлайнів) сприяють виконанню намірів. Це особливо важливо для тих, хто поєднує навчання з роботою чи сімейними обов'язками.

Цифрова інфраструктура має працювати радше як коучингова підтримка, ніж як система суто контрольних індикаторів. Панелі прогресу, трекери мікрокроків, шаблони планування в системі керування навчанням, персоналізовані підказки щодо наступних кроків підтримують саморегуляцію й роблять компетентність більш видимою. Водночас чіткі правила прозорості щодо аналітики навчання (які дані збираються, з якою метою і як використовуються) знижують тривожність та підтримують довіру.

Вагомим каналом підсилення мотивації є академічна мобільність та інтернаціоналізація. Навіть короткотривалі віртуальні обміни чи спільні курси з партнерськими університетами розширюють горизонти, надають доступ до

інших стандартів і практик, роблячи цінність навчання більш очевидною. Важливо після стажування допомогти здобувачам освіти осмислити отриманий досвід за допомогою портфоліо, рефлексивних звітів та пов'язування здобутих компетентностей із подальшими кроками в програмі.

Жодна з перелічених змін не буде стійкою без розвитку викладачів і узгодження інституційних стимулів. Тренінги з формування оцінювання, дизайну автентичних завдань, онлайн-дидактики, спільноти практики з обміну силабусами, а також визнання освітніх інновацій у системі кар'єрного зростання викладачів є механізмами поширення стилю викладання, який поєднує підтримку автономії з чіткою структурою.

Водночас потрібна цілеспрямована робота з емоційним виміром навчання. Модулі першого року, присвячені саморегуляції й роботі з тривожністю, психологічний клімат, орієнтований на прийняття помилки як ресурсу для навчання, звичка розглядати труднощі як дані для вдосконалення, доступні сервіси психологічної підтримки зменшують втрату мотиваційних ресурсів і підтримують позитивні активувальні емоції (інтерес, радість, почуття гордості за прогрес).

Розгортання емоційного виміру варто закладати як окрему лінію підтримки з першого семестру. Короткі модулі саморегуляції (1-2 кредити або серія мікросесій) мають навчати базових технік керування тривогою: когнітивного переосмислення (переформулювання думок типу «я провалю це завдання» у більш адаптивні варіанти), дихальних та увагових практик (2-3 хвилини перед іспитом), вироблення планів «якщо-то» («якщо відчую паніку під час тесту, зроблю три глибокі вдихи й перейду до наступного питання»).

Такий клімат, орієнтований на прийняття помилок, кодується у деталях системи оцінювання: низькостресові тренувальні спроби, можливість доопрацювання після змістовного зворотного зв'язку, чіткі рубрики з прикладами робіт різної якості. Це переводить емоції від загрозливих (страх, безпорадність) до активувальних (цікавість, задоволення від прогресу), узгоджується з логікою теорії самовизначення як підтримка компетентності й автономії (Ryan & Deci, 2020), і теорії контролю-цінності (Pekrun, 2006).

Окремо доцільно вибудувати доступну систему психологічної підтримки. Йдеться про короткі маршрути до фахової допомоги, які передбачають одну-дві первинні консультації, групи розвитку навичок керування стресом, а також тренінги для викладачів щодо конструктивного тону зворотного зв'язку з фокусом на процесі та наступних кроках.

Для курсів, які пов'язані з підвищеним рівнем тривожності у здобувачів освіти, доцільними є поступові стартові заходи: діагностичні нульові тести без оцінки, спільний розбір типових помилок, інструкції до завдань у форматі «що робити, якщо застряг?», які містять підказки, корисні ресурси та орієнтири часу. У сукупності такі рішення зменшують витрати мотиваційних ресурсів на переживання, посилюють відчуття контролю.

Дієвим доповненням є короткі інтервенції, спрямовані на актуалізацію корисності завдань, та регулярні рефлексивні практики. Коли здобувачі вищої освіти в коротких рефлексіях фіксують, що саме засвоєно і як це може бути застосовано, зростає суб'єктивна цінність навчання і витривалість у складних розділах. Публічні історії прогресу в портфоліо чи цифрові бейджі роблять цей розвиток видимим і значущим.

Нарешті, керований ритм семестру у вигляді узгодженості дедлайнів між курсами, мікроконтрольні точки у великих завданнях, аналітика навантаження на рівні програми допомагають дотримуватися балансу між автономією та структурою.

Сукупна дія окреслених кроків сприяє тому, що мотивація здобувачів вищої освіти стає більш внутрішньою, автономною і стійкою.

Висновки до розділу 3

1. Результати пре-тесту засвідчили загалом сприятливу конфігурацію мотиваційної сфери здобувачів: у більшості фіксується оптимальний мотиваційний комплекс, коли внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною мотиваціями, стійке домінування внутрішніх мотивів та профіль адаптивності в інтервалі від помірного до високого рівня. Психологічний капітал загалом помірно високий, із відносно найвищим оптимізмом та порівняно нижчою «надією» як планувальною складовою, що окреслює ключову зону потенційного зростання. Виявлені міжгрупові відмінності мають системний характер: старші респонденти, здобувачі заочної форми й особи з другою вищою освітою демонструють більш оптимізований баланс мотивації, вищу адаптивність і більш ресурсний психологічний капітал, тоді як молодші та студенти денної форми мають менш оптимізований баланс і нижчі показники адаптивності та «надії».

2. Розроблена тренінгова програма розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти базується на запропонованій авторкою теоретичній моделі мотиваційної сфери (види мотивації, мотиваційні механізми, якість регуляції та поведінкові прояви) і ґрунтується на теорії андрагогіки та компетентнісному підході. Інтервенції розроблено з урахуванням підходів очікування-цінності, конструкта самоєфективності, моделі емоцій досягнення (контроль-цінність), саморегуляції та компонентів психологічного капіталу (самоєфективність, надія, резилієнтність, оптимізм). Структура програми забезпечує логічний перехід від діагностики та усвідомлення власного мотиваційного профілю до відпрацювання конкретних стратегій підтримки внутрішньої й збалансованої мотивації в умовах навчання.

3. Після реалізації тренінгової програми зафіксовано стійкі позитивні зрушення в мотиваційній сфері здобувачів: посилилися внутрішня та збалансована мотивація, зменшилася частка зовнішньо-негативної мотивації, тоді як зовнішньо-позитивна загалом залишилася стабільною. Баланс мотивації (співвідношення внутрішньої та зовнішньої) став більш

сприятливим, що вказує на відхід від орієнтації на зовнішній контроль і санкції на користь смислу й автономного вибору.

Саморегуляційний ресурс (адаптивність) статистично значуще зріс. У структурі психологічного капіталу найбільш виразну позитивну динаміку продемонстрували «надія» як здатність окреслювати цілі та планувати реалістичні шляхи їх досягнення, а також самоефективність, тоді як резилієнтність і оптимізм виявили помірне, але узгоджене зрушення та зменшення міжіндивідуальної варіативності. Загалом це дозволяє розглядати програму як ефективну та перспективну для подальшого масштабування, зокрема з акцентом на розвиток планувальної компоненти («надії») у молодших здобувачів денної форми.

4. Перспективи трансформації підходів до розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти в Україні окреслюються як перехід до цілісної системи, в якій мотивація розглядається результатом узгодженої дії кількох рівнів освітнього середовища. Запропонована рамка передбачає: курикулум як прозору «навігаційну систему» з автентичними, змістовно насиченими завданнями; високоімпактні практики і реалістичний ритм навчального навантаження; індивідуалізовану підтримку та «дружній до помилок» психологічний клімат; справедливе формувальне оцінювання, продуману «архітектуру рішень» і цифрову інфраструктуру, що виконує коучингову функцію. Сукупна дія цих елементів спрямована на посилення автономії, відчуття компетентності та соціальної приналежності, що, у підсумку, сприяє переходу мотивації у бік внутрішньо інтегрованих, автономних і стійких форм.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі відповідно до поставленої мети і завдань отримано такі узагальнені результати.

1. На основі теоретичного аналізу сучасних наукових джерел мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти визначена нами як багатовимірна психологічна система внутрішніх і зовнішніх спонукань та регуляторів поведінки, що надає навчальній діяльності смислу, спрямованості й інтенсивності та зумовлює вибір завдань, наполегливість і стратегії опанування матеріалу. У структурному плані мотиваційна сфера здобувачів вищої освіти постає як система з чотирьох блоків: види мотивації (навчальна, професійна, соціально орієнтована, смислова), мотиваційні механізми, якість регуляції та поведінкові прояви.

Узагальнення сучасних підходів (теорія очікування-цінності, теорія самовизначення, модель емоцій досягнення «контроль-цінність», концепція психологічного капіталу) дало змогу окреслити психологічні передумови розвитку мотиваційної сфери здобувачів освіти - підтримку автономії, досвід успішності й компетентності, відчуття належності до академічної спільноти, достатній рівень психологічного капіталу (самоефективності, надії, резилієнтності, оптимізму) та сформовані навички саморегуляції. Водночас мотиваційна сфера додатково зумовлюється інституційними характеристиками освітнього середовища: нормативними рамками, навчальним планом, системою оцінювання та сервісами підтримки.

2. Емпіричне дослідження мотиваційної сфери 52 здобувачів вищої освіти було проведено за допомогою таких методик: «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір) - індикатор якості мотивації (внутрішня, зовнішня позитивна/негативна мотивація); «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко) - показник смислово-ціннісної структури професійного самовизначення (внутрішні індивідуально/соціально значущі мотиви і зовнішні позитивні/негативні мотиви); «Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С» (адаптація В. Олефіра, В. Боснюка) - інтегральний показник психологічного

капіталу і ресурсів позитивної саморегуляції (самоефективність, надія, резилієнтність, оптимізм); «Самооцінка адаптивності» (С. Болтівець) - рівень адаптивності як регуляційного ресурсу в умовах навчання.

Дослідження засвідчило загалом сприятливу конфігурацію мотиваційної сфери здобувачів освіти: у більшості респондентів фіксується оптимальний мотиваційний комплекс (переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною), стійке домінування внутрішніх мотивів і профіль адаптивності в інтервалі від помірного до високого рівня. Психологічний капітал загалом має помірно високий рівень, із відносно найвищим оптимізмом і порівняно нижчою «надією» як планувальною складовою, що окреслює ключову зону потенційного зростання.

Було виявлено міжгрупові відмінності: старші респонденти, здобувачі заочної форми й особи з другою вищою освітою демонструють більш оптимізований баланс мотивації, вищу адаптивність і більш ресурсний психологічний капітал, тоді як молодші та студенти денної форми мають менш оптимізований баланс і нижчі показники адаптивності та «надії». Аналіз кореляційних зв'язків підтвердив гіпотезу 1 (вищий рівень психологічного капіталу асоціюється з вищим рівнем адаптивності) та гіпотезу 2 (вищі внутрішні індивідуально значущі мотиви пов'язані з вищою резилієнтністю), що емпірично підтверджує запропоновану модель мотиваційної сфери.

3. Тренінгова програма розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти базується на запропонованій авторкою теоретичній моделі мотиваційної сфери (види мотивації, мотиваційні механізми, якість регуляції та поведінкові прояви) й ґрунтується на теорії андрагогіки та компетентнісному підході. Інтервенції розроблено з урахуванням підходів очікування-цінності, конструкта самоефективності, моделі емоцій досягнення (контроль-цінність), саморегуляції та компонентів психологічного капіталу (самоефективність, надія, резилієнтність, оптимізм).

Результати пост-тесту продемонстрували ефективність тренінгової програми: у респондентів посилилися внутрішня та збалансована мотивація, знизилися показники зовнішньо-негативної мотивації, тоді як зовнішньо - позитивна загалом залишилася стабільною. Співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації стало більш сприятливим, що вказує на більшу збалансованість і відхід від орієнтації на зовнішній контроль і санкції на користь смислу й автономного вибору. Крім того, підвищився рівень адаптивності та окремих компонентів психологічного капіталу - передусім «надії» як планувально-цільового компонента і самоефективності, тоді як резилієнтність і оптимізм продемонстрували помірні зрушення та зменшення міжіндивідуальної варіативності. Регресійний аналіз не підтвердив гіпотезу 3 щодо зв'язку приростів мотиваційних показників із базовими рівнями психологічного капіталу та адаптивності, що вказує на відносну універсальність впливу програми для здобувачів із різними стартовими ресурсами.

4. Перспективи трансформації підходів до розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти в Україні окреслюються як розбудова багаторівневої системи впливів, у якій поєднуються індивідуальні (самоефективність, цінність завдання, орієнтації на майстерність, саморегуляція, інтерес і емоції досягнення), міжособистісні (підтримка автономії та якісний зворотний зв'язок від викладача, належність до академічної спільноти) та інституційні чинники (структура навчального плану, формувальне оцінювання, можливості вибору, наставницькі й кар'єрні сервіси, інклюзивний клімат). Їхній спільний механізм полягає у підсиленні базових психологічних потреб (автономії, компетентності, соціальної приналежності), збільшенні суб'єктивної цінності навчання й зменшенні «витрат» (невизначеності, тривожності, бар'єрів виконання), що у підсумку сприяє переходу мотивації до більш внутрішніх та інтегрованих форм, підвищенню наполегливості та покращенню освітніх результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Апалат, Г. П., Максимова, О. П. (2020). Визначення мотиваційних особливостей навчання студентів у ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 71(2), 15-18.

Астахова, І. (2023). Маркетинговий підхід щодо визначення та формування навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Економічні науки»*, 1(107), 65-69.

Бондар, Л. В., Литвинчук, Н. Б. (2020). Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Вид-во НаУОА, 11, 67-71.

Бондарчук, О. І., Москальова, А. С., Нежинська, О. О., Прокопенко, О. А. (2013). *Підготовка керівників закладів освіти до профорієнтаційної роботи з учнівською та студентською молоддю : спецкурс для слухачів очно-дистанц. Форми навчання в системі післядиплом. Пед. Освіти*. Київ: НАПН України, Ун-т менедж. Освіти.

Бутенко, А., Денискіна, Г., Єременко, О., Книш, О., Сімшаг, І., & Требенко, О. (2024). *Роз'яснення щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми: Методичний посібник*. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Васянович, Г. П. (2012). *Основи психології: Навчальний посібник*. Київ: Педагогічна думка.

Гулько, Г. О. (2015). Мотивація досягнення в контексті життєвого розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць НАПН України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка*, 12, 159-168.

Дужич, Н. В. (2024). *Вплив емоційного інтелекту та академічної мотивації на якість життя студентів -медсестер*. (Дис. доктора філософії за спеціальністю 223 «Медсестринство»). Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, Тернопіль.

Зайцева, І. В. (2000). *Мотивація учіння студентів: Монографія* (П. Г Лузан, ред.). Ірпінь: Академія ДПС Україна.

Закон України «Про вищу освіту» (2014). *Відомості Верховної Ради України*, 37-38, ст. 2004. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Закон України «Про захист персональних даних» (2010). *Відомості Верховної Ради України*, 34, ст. 481. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text>

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016). *Відомості Верховної Ради*, 3, ст. 25. Взято з <https://zakon.rada.gov.Ua/laws/show/848-19#Text>

Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради України*, 38-39, ст. 380. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Квятковська, А. О., Андросович, К. А., Ковальова, О. В., Прокоф'єва, О. О. (2022). Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. *Інноваційна педагогіка*, 49(1), 177-182.

Керекеша, О. В. (2021). Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету*, 11-12 (288-289), 126-131.

Кириченко, В. В., Лавринюк, О. (2023). Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*, 1, 34-39.

Климчук, В., Горбунова, В. (2014). *Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Клочко, В. І., Коломієць, А. А. (2012). *Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей* : Монографія. Вінниця: ВНТУ.

Ковальчук, Г., Семьонов, Я. (2024). Навчальна мотивація і

самоефективність як чинники формування академічної успішності студентів. *Педагогічний дискурс*, 36, 50-55.

Коkun, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*: Монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012.

Коkun, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Копаниця, О. В., Малхазов, О. Р (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів*: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ.

Колчигіна, А. В. (2011). Специфіка подолання негативних ситуацій у студентів із високою та низькою мотивацією досягнення в умовах навчальної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*, 41, 90-98.

Колчигіна, А. В. (2016). Ціннісна перевага мотивів успіху студентів-психологів з різним ступенем потреби в досягненні. *Науковий огляд*, 10(31), 126-134.

Колчигіна, А. В. (2018). Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки»*, 1(2), 46-51.

Коробкіна, Р, Невоєнна О. (2019). Особливості навчальної мотивації студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 66, 30-35.

Кревська, О. О. (2017). Мотиваційна детермінація професійної самоефективності особистості. *Психологічні перспективи*, 30, 86-95.

Кузікова, С., Пухно, С. (2024). Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*, 1, 90-94.

Кухаренко, В. М. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*: Монографія. Харків: Міськдрук; НТУ «ХП».

Лещенко, Т. О., & Шевченко, О. М. (2022). Мотивація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти як провідний чинник підготовки фахівців.

In Trends in the Development of Science in the Modern World: Proceedings of the XXXIII International Scientific and Practical Conference, Graz, Austria, 23-26 August 2022 (pp. 246-250). International Science Group.

Марчук, А. В. (2020). *Андрагогіка*: Навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС.

Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка*: Навчальний посібник. Київ: ФОП Мойсеюк В.Ю.

Морозова, М. Е. (2022). Розвиток навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*, 10(12), 395-406.

Олефір, В. О., Боснюк, В. Ф. (2023). Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Інсайт: психологічні виміри суспільства*, 9, 50-71.

Онуфрієва, Л. (2019). Теоретико-методологічний аналіз мотиваційної сфери особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 27, 337-348.

Пам'ятка норм етичної поведінки для учасників освітнього процесу Київського національного університету імені Тараса Шевченка (2021). *КНУ ім. Т. Шевченка*: Офіційний сайт. Взято з <https://knu.ua/pdfs/official/Memo-of-norms-of-ethical-behavior-in-University.pdf>

Подшивайлов, Ф. М. (2015а). *Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога*. (Дис. канд. псих. Наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.

Подшивайлов, Ф. М. (2015b). Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 10(41), 19-23.

Подшивайлов, Ф. М. (2016). Модель мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 11(54), 39-43.

Подшивайлов, Ф. М. (2017). Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційної сфери особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості*, 12(1'3'}, 248-263.

Подшивайлов, Ф.М., Сергеєнкова, О.П. (2015). *Мотиваційна сфера особистості: діагностично-розвивальний путівник*. Методичні рекомендації.

Київ: Інститут обдарованої дитини.

Положення про забезпечення дотримання академічної доброчесності у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (2022). *КНУ ім. Т. Шевченка*: Офіційний сайт. Взято з https://senate.knu.ua/wp-content/uploads/2022/10/Положення_академічна-доброчесність^!

Пророк, Н. В. (ред.) (2020). *Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства*: Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово».

Пухно, С. В., Усик, Д. Б. (2021). Особливості мотивації до навчання іноземних студентів закладу вищої освіти України. *Психологічний часопис*, 7(4), 131-144.

П'янківська, Л. В. (2021). Професійна мотивація особистості: теоретичний аспект. *Грааль науки*, 2-3, 532-536.

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015). *Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти*. Київ: ТОВ «ЦС».

Столярова, О. М. (2022). Дослідження способів впливу на мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти. *Вісник Національного університету оборони України, серія: «Питання психології»*, 3(67), 120-125.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022). *Верховна Рада України*: Офіційний портал. Взято з <https://zakon.rada.gov.Ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

Тимошук, С. В., Третяк, О. І. (2015). Особливості формування навчальної мотивації студентів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 2(80), 64-68.

Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Прапор.

American Psychological Association (2016). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Retrieved from <https://www.apa.org/ethics/code>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, *71(1)*, 133-149.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5(1)*, 7-74.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, *27*, 1-13.

Canning, E. A., Muenks, K, Green, D. J., & Murphy, M. C. (2019). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, *5(2)*, eaau4734.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27(2)*, 270-295.

Castleman, B. L., & Page, L. C. (2014). *Summer melt: Supporting low-income students through the transition to college* . Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Crede, M., Tynan, M. C., & Harms, P D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113(3)*, 492-511.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. London: Harper & Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11(4)*, 227-268.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92(6)*, 1087-1101.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to

motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

Gollwitzer, P M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.

Harackiewicz, J. M., & Priniski, S. J. (2018). Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention. *Annual Review of Psychology*, 69, 409-435.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: Autonomy support and structure as predictors of self-regulated learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.

Kizilcec, R. F., Perez-Sanagustin, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in MOOCs. *Computers & Education*, 104, 18-33.

Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf publishing company.

Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities (AAC&U).

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the MSLQ. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators of students' motivation. *Educational Psychologist*, 41(2), 91-106.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test

performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика 1. Самооцінка адаптивності (модифікований варіант методики С. Болтівця)

Наводиться за дисертаційним дослідженням Ф. Подшивайлова (2015)

Методика призначена для вивчення стану адаптації здобувачів вищої освіти до навчання.

Інструкція: «У методиці пропонується 8 запитань, кожне з яких має п'ять варіантів відповідей. Уважно прочитайте запитання і виберіть один із варіантів, який найбільше відповідає Вашому усвідомленню свого емоційного стану, перебігу пізнавальних процесів. Свій вибір запишіть у бланку відповідей відповідною буквою».

1. Ваше розуміння навчального матеріалу.

А. Те, що вивчається на заняттях, мені зовсім незрозуміле.

Б. Із того, що вивчається на заняттях, я засвоїв тільки окремі поняття, питання.

В. Я розумію те, що вивчається, але мені важко його викласти.

Г. Я можу викласти вивчене, коли навчальний матеріал пов'язаний із тим, що я вже знаю.

Д. Навіть якщо навчальний матеріал цілком новий і здається дуже складним, мене, як правило, осяює несподівана думка, яка допомагає проникнути в його зміст.

2. Як Ви використовуєте навчальну допомогу?

А. Будь-яке з навідних запитань викладача ще більше заплутує мене.

Б. Я відчуваю полегшення, коли викладач допомагає розпочати відповідь або підказує ті поняття, які постійно забуваються, хоча, на мій погляд, я їх розумію.

В. Під час відповіді я розраховую на допомогу викладача, оскільки самому вичерпно відповісти на запитання мені важко.

Г. Допомога викладача, звичайно, сприяє якісному виконанню роботи, хоча і без неї, дарма що не так повно, я можу сам правильно виконати завдання.

Д. Допомога викладача дає мені змогу ще раз упевнитись, що завдання (роботу) я виконаю правильно й вичерпно.

3. Чи допомагає Вам зразок або вже засвоєний спосіб навчальної діяльності для виконання подібного завдання (роботи)?

А. Ні, це не може мені допомогти.

Б. За зразком або вже відомим мені способом я спробую виконати завдання хоча б частково.

В. За зразком або з використанням уже відомого способу я можу виконати завдання, якщо викладач мені постійно допомагатиме в цьому.

Г. Зразок або засвоєний спосіб дій слугує мені надійною допомогою, проте в окремих сумнівних випадках і при утрудненнях я покладаюся на підказку викладача.

Д. Я легко і швидко виконаю завдання, якщо матиму схожий зразок або якщо спосіб виконання подібної роботи мені вже відомий.

4. Чи цікаво Вам учитись?

А. Ні, жодне з навчальних завдань не викликає в мене інтересу.

Б. Іноді цікаво виконувати тільки окремі завдання, проте розпочавши роботу, дуже часто не хочеться діяти далі.

В. Учитись цікаво, якщо тільки викладач постійно підтримує інтерес роз'ясненням, жартами, підбадьоренням тощо.

Г. Більшість завдань є по своїй суті цікавими, а тому тільки окремі з них я не довів до кінця.

Д. Для мене будь-яке навчальне завдання цікаве, але чим воно складніше - тим краще.

5. Яка у Вас працездатність у навчанні?

А. Здебільшого я відчуваю себе виснаженим і тому не можу навіть розпочати виконувати завдання.

Б. Розпочавши роботу, я найчастіше відчуваю втому і тому це починає відвертати увагу.

В. Навіть удень відчуваю втомленість, сонливість і тому, щоб успішно вчитись, мені потрібні тривалі перерви в роботі.

Г. Я відчуваю себе працездатним протягом усіх занять, але на останніх, звичайно, свіжість мислення трохи знижується.

Д. У мене постійно висока працездатність, яка несильно може коливатися протягом дня.

6. Який у Вас настрій?

А. Коли я думаю про університетські справи, мене завжди охоплює занепокоєння, а іноді й страх.

Б. Вранці, перед відвідуванням університету, мене часто щось страшить і непокоїть, але в університеті це минає.

В. В університеті я відчуваю себе невпевнено і здебільшого бажаю, щоб мене якнайменше помічали і викладачі, і однокурсники.

Г. В університеті я спокійний і врівноважений, бо знаю, до чого треба прагнути і як цього досягти.

Д. В університеті мені приємно навчатись, особливо коли на занятті викладач звертає на мене увагу, залучає до роботи, викликає відповідати перед аудиторією.

7. Чи бувають у Вас головні болі?

А. На заняттях я відчуваю постійні сильні головні болі.

Б. Головні болі на заняттях виникають часто.

В. Так, іноді в мене болить голова.

Г. Справді, інколи в мене заболить голова, але це буває зрідка і біль швидко минає.

Д. Ні, голова в мене на заняттях ніколи не болить.

8. Який у Вас сон?

А. Мене часто мучить безсоння, а коли засну, інколи промовляю слова і фрази, розмовляю.

Б. У мене неспокійний сон, я часто прокидаюся увесь спітнілий і потім довго не можу заснути.

В. Сон у мене буває неспокійний, проте це трапляється зрідка.

Г. Пригадую, один чи два рази був неспокійний сон, але відтоді це минуло.

Д. Сон добре відновлює мої сили.

Обробка й аналіз результатів:

За кожен із варіантів тверджень нараховуються бали, кількість яких відповідає його порядковому номеру (наприклад, варіант А - 1 бал, варіант Б - 2 бали і т. д.). Інтерпретація результатів проводиться на основі загальної суми балів. Рівень самооцінки адаптивності визначається за шкалою, наведеною нижче.

| Сумарна кількість набраних балів за опитувальником | Цифрове позначення рівня | Значення |
|----------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 8-23 | 2 | Низький рівень адаптації |
| 24-31 | 3 | Помірний рівень адаптації |
| 32-40 | 4 | Високий рівень адаптації |

Методика 2. Мотиви вибору професії (В. Семиченко)

Наводиться за посібником О. Бондарчук та ін. (2013)

Методика призначена для виявлення провідних мотивів, що зумовили вибір професії, спеціальності у здобувачів вищої освіти.

Інструкція: «Нижче наведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Прочитайте й оцініть, якою мірою кожне з них вплинуло на вибір професії, за такими балами: 5 балів - дуже сильно вплинуло; 4 бали - сильно; 3 бали - середньо; 2 бали - слабо; 1 бал - ніяк не вплинуло. Назвіть цю професію, спеціальність».

1. Вимагає спілкування з різними людьми.
2. Подобається батькам.
3. Припускає високе почуття відповідальності.
4. Вимагає переїзду на нове місце проживання.
5. Відповідає моїм здібностям.
6. Дозволяє обмежитися наявною освітою.
7. Дає можливість приносити користь людям.
8. Сприяє розумовому й фізичному розвитку.
9. Є високооплачуваною.
10. Дозволяє працювати близько від будинку.
11. Є престижною.
12. Дає можливість для росту професійної майстерності.
13. Єдино можлива в існуючій ситуації.
14. Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи.
15. Є привабливою.
16. Близька до улюбленого шкільного предмета.
17. Дозволяє одразу одержати гарний результат праці для інших.
18. Обрана моїми друзями.
19. Дозволяє використовувати професійні вміння поза роботою.

20. Дає більше можливостей виявити творчість.

«Ключ»:

Вся сукупність відповідей обробляється за такими блоками:

Внутрішні індивідуально значущі мотиви: 1,5,8,15,20.

Внутрішні соціально значущі мотиви: 3,7,12,14,17.

Зовнішні позитивні мотиви: 4, 9, 10, 16, 19.

Зовнішні негативні мотиви: 2, 6, 11, 13, 18.

Обробка результатів:

Максимальна сума вказує на переважаючу мотивацію.

Інтерпретація результатів:

Внутрішні мотиви вибору - це суспільна особиста значущість професії: задоволеність, яку приносить робота завдяки творчому характеру, можливість спілкування, керівництва іншими людьми тощо. Внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини, тому на її основі людина трудиться із задоволенням без зовнішнього тиску.

Зовнішня мотивація - це заробіток, прагнення до престижу, страх осуду, невдачі й т.д. Зовнішні мотиви можна розділити на позитивні й негативні.

До позитивних мотивів відносяться: матеріальне стимулювання, можливість просування по службі, схвалення колективу, престиж, тобто стимули заради яких людина вважає потрібним прикласти свої зусилля.

До негативних мотивів відносяться впливи на особистість шляхом тиску, покарання, критики, осуду й інших санкцій негативного характеру. Перевага внутрішніх мотивів є найбільш ефективним з погляду задоволеності працею та продуктивності.

Додаток В

Методика 3. Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С)

Адаптація В.О. Олефір, В.Ф. Боснюк (2023)

Методика дозволяє оцінити стани, установки і поведінку студентів,

необхідні для виконання освітніх вимог, досягнення успіхів у навчанні.

Інструкція: «У табл. Нижче наведені твердження, які описують ваші думки щодо себе у даний момент. Будь ласка, вкажіть за допомогою варіантів у верхній частині таблиці, наскільки ви погоджуєтеся з кожним твердженням як студент закладу вищої освіти».

Реєстраційний бланк:

| № | Твердження | Категорично не згоден | Не згоден | Частково згоден | Згоден | Абсолютно згодний |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------|-----------------|--------|-------------------|
| 1 | Я відчуваю себе впевнено, допомагаючи встановити пов'язані з навчанням завдання/цілі | | | | | |
| 2 | Думаю, що зараз я досить успішний (-на) у навчанні | | | | | |
| 3 | Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов'язані з навчанням | | | | | |
| 4 | В університеті я завжди намагаюся дивитися позитивно на те, що відбувається | | | | | |
| 5 | Я відчуваю себе впевнено, коли обговорюю навчальні питання з іншими студентами або моїми викладачами | | | | | |
| 6 | Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз стоять переді мною в університеті | | | | | |
| 7 | Я можу витримати важкі часи під час навчального року, тому що вже стикався з труднощами раніше | | | | | |
| 8 | Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє | | | | | |
| 9 | Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються | | | | | |
| 10 | У цей час в університеті я успішно вирішую ті завдання, які для себе поставив (-ла) | | | | | |

| | | | | | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 11 | Я відчуваю, що в університеті можу одночасно справлятися з безліччю різних справ | | | | | |
| 12 | Я вірю в те, що все, що відбувається в університеті, - на краще | | | | | |

«Ключ»:

Самоефективність: 1, 5, 9.

Надія 2, 6, 10.

Резильєнтність 3, 7, 11.

Оптимізм 4, 8, 12.

Психологічний капітал 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

Обробка результатів:

Кожне твердження шкали оцінюється від 1 до 5 балів. Для кожної з чотирьох субшкал (самоефективність, надія, резильєнтність, оптимізм) обчислюють середній бал із трьох пунктів; інтегральний показник PsyCap - це середнє всіх 12 пунктів (або середнє чотирьох субшкал). За відсутності не більше одного пункту в субшкалі його дозволено замінити середнім цієї субшкали.

Інтерпретація результатів:

Вищі значення за субшкалами свідчать про вищу впевненість у власних силах (самоефективність), націленість і планування шляхів до цілей (надія), стійкість до труднощів (резильєнтність) та позитивні очікування щодо результатів (оптимізм). Інтегральний індекс PsyCap (1-5) відображає загальну «ресурсність» мотиваційної сфери: чим він вищий, тим більш імовірні наполегливість, адаптивність і стабільна навчальна залученість.

Методика 4. Мотивація професійної діяльності (К. Замфір)

Наводиться за методичним посібником О.М. Кокуна та ін. (2011)

Методика призначена для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації.

Інструкція: «Прочитайте нижче наведені мотиви професійної діяльності в реєстраційному бланку та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою».

Реєстраційний бланк

| Мотиви професійної діяльності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Грошовий заробіток | | | | | |
| 2. Прагнення до просування по службі | | | | | |
| 3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег | | | | | |
| 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей | | | | | |
| 5. Потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших | | | | | |
| 6. Задоволення від самого процесу та результату роботи | | | | | |
| 7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності | | | | | |

Обробка результатів:

Підраховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації згідно з такими «ключами»:

$$\text{оцінка п. 6} + \frac{\text{оцінка п. 7}}{2} \text{ ВМ} = -.$$

$$\text{ЗПМ} = \frac{\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5}}{3}.$$

$$\text{ЗНМ} = \frac{\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}}{2}.$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо й дробове).

Інтерпретація результатів:

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити такі два типи сполучень:

$ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип:

$ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Між цими комплексами укладені проміжні (з точки зору їх ефективності) мотиваційні комплекси. Під час інтерпретації слід враховувати не лише тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

Задоволеність професією має значиму співвіднесеність з оптимальністю мотиваційного комплексу особистості (позитивний значущий зв'язок, $r = +0,409$). Іншими словами, задоволеність особистості обраною професією тим вище, чим оптимальніше в неї мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації та низька - зовнішньої негативної.

Крім того, встановлена й негативна співвіднесена залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем емоційної нестабільності особистості (зв'язок значущий, $r = -0,585$). Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, чим більше особистість мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче її емоційна нестабільність. І навпаки, чим більше діяльність особистості обумовлена мотивами уникнення, осудження, бажанням «не потрапити в халепу» (які починають брати верх над мотивами, пов'язаними з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

Додаток Д
Таблиця Д. 1

Результати пре-тесту (зведені дані)

| № | Мотивація професійної діяльності (К. Замфір) <i>Мотиваційний комплекс</i> | Мотиви вибору професії (В. Семиченко) <i>Індекс балансу мотивації</i> | Самооцінка адаптивності (С. Болтівець) <i>Рівень</i> | Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С <i>Інтегральний показник</i> |
|----|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 3.84 |
| 2 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 12 | 3 | 2.92 |
| 3 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 4.50 |
| 4 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 12 | 3 | 3.67 |
| 5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 3.84 |
| 6 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 10 | 3 | 3.84 |
| 7 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 3 | 3.67 |
| 8 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 12 | 3 | 3.67 |
| 9 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.50 |
| 10 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 5 | 3 | 3.00 |
| 11 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 8 | 3 | 3.67 |
| 12 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 3.92 |
| 13 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 10 | 3 | 3.67 |
| 14 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 3 | 3.59 |
| 15 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 5 | 3 | 3.00 |
| 16 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 4.50 |
| 17 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 11 | 3 | 3.67 |
| 18 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.33 |
| 19 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 3 | 3.67 |
| 20 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 11 | 4 | 3.92 |
| 21 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 11 | 3 | 3.67 |
| 22 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 3.92 |
| 23 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.42 |
| 24 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 10 | 3 | 3.67 |
| 25 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.50 |

Продовження табл. Д. 1

| № | Мотивація професійної діяльності (К. Замфір) <i>Мотиваційний комплекс</i> | Мотиви вибору професії (В. Семиченко) <i>Індекс балансу мотивації</i> | Самооцінка адаптивності (С. Болтівець) <i>Рівень</i> | Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С <i>Інтегральний показник</i> |
|----|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 26 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 3.92 |
| 27 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 6 | 3 | 3.00 |
| 28 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 9 | 3 | 3.92 |
| 29 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.50 |
| 30 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 11 | 3 | 3.75 |
| 31 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 10 | 3 | 3.67 |
| 32 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 8 | 3 | 3.67 |
| 33 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 3.92 |
| 34 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 9 | 3 | 3.92 |
| 35 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 7 | 3 | 3.00 |
| 36 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 3 | 3.67 |
| 37 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 10 | 3 | 3.92 |
| 38 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 11 | 4 | 3.92 |
| 39 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 4.50 |
| 40 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 11 | 3 | 3.67 |
| 41 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.50 |
| 42 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 13 | 3 | 3.67 |
| 43 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 3 | 3.92 |
| 44 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 3.92 |
| 45 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ | 10 | 3 | 3.67 |
| 46 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 4.50 |
| 47 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 4.50 |
| 48 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 9 | 3 | 3.67 |
| 49 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 10 | 3 | 3.92 |
| 50 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 10 | 4 | 3.92 |
| 51 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 9 | 3 | 3.67 |
| 52 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.50 |

Результати пре-тесту методики
«Шкала психологічного капіталу ПсиКап- 12С»

| № | Самоефективність | Надія | Резильєнтність | Оптимізм | Інтегральний показник |
|----|------------------|-------|----------------|----------|-----------------------|
| 1 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.84 |
| 2 | 2.67 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 2.92 |
| 3 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 4 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 5 | 3.67 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.84 |
| 6 | 3.67 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.84 |
| 7 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 8 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 9 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 10 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 11 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 12 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 13 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 14 | 3.67 | 3.33 | 3.67 | 3.67 | 3.59 |
| 15 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 16 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 17 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 18 | 4.33 | 4.33 | 4.00 | 4.67 | 4.33 |
| 19 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 20 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 21 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 22 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 23 | 4.67 | 4.33 | 4.00 | 4.67 | 4.42 |
| 24 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 25 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 26 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 27 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 28 | 4.00 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.92 |
| 29 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |

Продовження табл. Д.2

| № | Самоефективність | Надія | Резильєнтність | Оптимізм | Інтегральний показник |
|----|------------------|-------|----------------|----------|-----------------------|
| 30 | 4.00 | 3.33 | 3.67 | 4.00 | 3.75 |
| 31 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 3.33 | 3.67 |
| 32 | 3.00 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.67 |
| 33 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 34 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 35 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 36 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 37 | 4.00 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.92 |
| 38 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 39 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 40 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 41 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 42 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 43 | 4.00 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.92 |
| 44 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 45 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 46 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 47 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |
| 48 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 49 | 4.00 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.92 |
| 50 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92 |
| 51 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 52 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.67 | 4.50 |

Результати пре-тесту методики «Самооцінка адаптивності»

(С. Болтівець)

| № | Бали | Номер рівня | Рівень | № | Бали | Номер рівня | Рівень |
|----|------|-------------|----------|----|------|-------------|----------|
| 1 | 32 | 4 | високий | 27 | 26 | 3 | помірний |
| 2 | 28 | 3 | помірний | 28 | 29 | 3 | помірний |
| 3 | 35 | 4 | високий | 29 | 35 | 4 | високий |
| 4 | 29 | 3 | помірний | 30 | 28 | 3 | помірний |
| 5 | 34 | 4 | високий | 31 | 29 | 3 | помірний |
| 6 | 30 | 3 | помірний | 32 | 28 | 3 | помірний |
| 7 | 28 | 3 | помірний | 33 | 34 | 4 | високий |
| 8 | 28 | 3 | помірний | 34 | 30 | 3 | помірний |
| 9 | 35 | 4 | високий | 35 | 26 | 3 | помірний |
| 10 | 26 | 3 | помірний | 36 | 28 | 3 | помірний |
| 11 | 29 | 3 | помірний | 37 | 29 | 3 | помірний |
| 12 | 34 | 4 | високий | 38 | 34 | 4 | високий |
| 13 | 28 | 3 | помірний | 39 | 35 | 4 | високий |
| 14 | 28 | 3 | помірний | 40 | 27 | 3 | помірний |
| 15 | 26 | 3 | помірний | 41 | 36 | 4 | високий |
| 16 | 35 | 4 | високий | 42 | 28 | 3 | помірний |
| 17 | 29 | 3 | помірний | 43 | 29 | 3 | помірний |
| 18 | 35 | 4 | високий | 44 | 34 | 4 | високий |
| 19 | 28 | 3 | помірний | 45 | 27 | 3 | помірний |
| 20 | 34 | 4 | високий | 46 | 36 | 4 | високий |
| 21 | 29 | 3 | помірний | 47 | 36 | 4 | високий |
| 22 | 34 | 4 | високий | 48 | 28 | 3 | помірний |
| 23 | 35 | 4 | високий | 49 | 29 | 3 | помірний |
| 24 | 28 | 3 | помірний | 50 | 34 | 4 | високий |
| 25 | 35 | 4 | високий | 51 | 27 | 3 | помірний |
| 26 | 34 | 4 | високий | 52 | 36 | 4 | високий |

Результати пре-тесту методики
«Мотиви вибору професії» (В. Семиченко)

| № | Внутрішні індивідуально значущі мотиви | Внутрішні соціально значущі мотиви | Зовнішні позитивні мотиви | Зовнішні негативні мотиви |
|----|----------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | 20 | 19 | 15 | 13 |
| 2 | 18 | 20 | 14 | 12 |
| 3 | 22 | 21 | 18 | 14 |
| 4 | 21 | 19 | 16 | 12 |
| 5 | 21 | 22 | 17 | 14 |
| 6 | 19 | 20 | 16 | 13 |
| 7 | 20 | 18 | 15 | 12 |
| 8 | 19 | 20 | 14 | 13 |
| 9 | 23 | 22 | 18 | 15 |
| 10 | 17 | 16 | 16 | 12 |
| 11 | 20 | 19 | 18 | 13 |
| 12 | 21 | 20 | 17 | 13 |
| 13 | 19 | 19 | 16 | 12 |
| 14 | 20 | 18 | 15 | 12 |
| 15 | 16 | 15 | 14 | 12 |
| 16 | 23 | 22 | 18 | 14 |
| 17 | 20 | 19 | 15 | 13 |
| 18 | 22 | 21 | 17 | 14 |
| 19 | 20 | 19 | 15 | 13 |
| 20 | 21 | 20 | 17 | 13 |
| 21 | 20 | 19 | 16 | 12 |
| 22 | 22 | 21 | 17 | 13 |
| 23 | 23 | 22 | 18 | 13 |
| 24 | 19 | 18 | 15 | 12 |
| 25 | 23 | 22 | 18 | 15 |
| 26 | 21 | 20 | 17 | 13 |
| 27 | 16 | 17 | 14 | 13 |
| 28 | 20 | 19 | 18 | 12 |

Продовження табл. Д. 4

| № | Внутрішні індивідуально значущі мотиви | Внутрішні соціально значущі мотиви | Зовнішні позитивні мотиви | Зовнішні негативні мотиви |
|----|----------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 29 | 23 | 22 | 18 | 15 |
| 30 | 20 | 19 | 15 | 13 |
| 31 | 19 | 20 | 17 | 12 |
| 32 | 18 | 19 | 16 | 13 |
| 33 | 21 | 21 | 17 | 13 |
| 34 | 21 | 20 | 18 | 14 |
| 35 | 16 | 16 | 14 | 11 |
| 36 | 20 | 18 | 15 | 12 |
| 37 | 21 | 20 | 18 | 13 |
| 38 | 22 | 20 | 17 | 14 |
| 39 | 23 | 22 | 19 | 15 |
| 40 | 20 | 19 | 16 | 12 |
| 41 | 23 | 23 | 19 | 15 |
| 42 | 19 | 20 | 14 | 12 |
| 43 | 22 | 21 | 17 | 13 |
| 44 | 21 | 20 | 16 | 13 |
| 45 | 19 | 18 | 15 | 12 |
| 46 | 24 | 23 | 19 | 15 |
| 47 | 24 | 23 | 19 | 15 |
| 48 | 19 | 19 | 16 | 13 |
| 49 | 21 | 20 | 18 | 13 |
| 50 | 21 | 20 | 17 | 14 |
| 51 | 18 | 18 | 15 | 12 |
| 52 | 24 | 23 | 19 | 14 |

Результати пре-тесту методики
«Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір)

| № | Внутрішня мотивація (ВМ) | Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) | Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) | Мотиваційний комплекс |
|----|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| 1 | 4.5 | 3.7 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 2 | 3.5 | 2.7 | 3.0 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 3 | 5.0 | 3.7 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 4 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 5 | 4.5 | 3.3 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 6 | 4.0 | 3.3 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 7 | 4.0 | 2.7 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 8 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 9 | 5.0 | 3.7 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 10 | 3.5 | 2.7 | 3.0 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 11 | 4.5 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 12 | 4.0 | 3.3 | 3.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 13 | 4.0 | 3.3 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 14 | 4.0 | 3.3 | 3.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 15 | 3.5 | 2.7 | 3.0 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 16 | 5.0 | 3.7 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 17 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 18 | 4.5 | 3.3 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 19 | 4.0 | 3.0 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 20 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 21 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 22 | 4.0 | 3.3 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 23 | 5.0 | 3.7 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 24 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 25 | 5.0 | 3.7 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 26 | 4.0 | 3.3 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 27 | 3.5 | 2.7 | 3.5 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 28 | 4.5 | 3.0 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |

Продовження табл. Д. 5

| № | Внутрішня мотивація (ВМ) | Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) | Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) | Мотиваційний комплекс |
|----|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| 29 | 5.0 | 3.3 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 30 | 3.5 | 2.3 | 3.0 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 31 | 4.0 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 32 | 3.5 | 2.3 | 3.0 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 33 | 4.0 | 3.3 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 34 | 4.0 | 3.3 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 35 | 3.5 | 2.7 | 3.5 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 36 | 4.0 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 37 | 5.0 | 3.3 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 38 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 39 | 4.5 | 3.3 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 40 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 41 | 5.0 | 3.7 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 42 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 43 | 4.5 | 3.3 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 44 | 4.0 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 45 | 3.5 | 2.7 | 3.0 | ВМ>ЗПМ<ЗНМ |
| 46 | 5.0 | 3.7 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 47 | 5.0 | 3.3 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 48 | 4.0 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 49 | 4.5 | 3.3 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 50 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 51 | 4.0 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 52 | 4.5 | 3.3 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |

Додаток Е
Таблиця Е. 1

Результати пост-тесту (зведені дані)

| № | Мотивація професійної діяльності (К. Замфір) <i>Мотиваційний комплекс</i> | Мотиви вибору професії (В. Семиченко) <i>Індекс балансу мотивації</i> | Самооцінка адаптивності (С. Болтівець) <i>Рівень</i> | Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С <i>Інтегральний показник</i> |
|----|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.00 |
| 2 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 14 | 3 | 3.00 |
| 3 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 16 | 4 | 4.67 |
| 4 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 14 | 4 | 4.00 |
| 5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 16 | 4 | 4.00 |
| 6 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 3 | 4.00 |
| 7 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.00 |
| 8 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.00 |
| 9 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 15 | 4 | 5.00 |
| 10 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 4 | 3 | 3.00 |
| 11 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 6 | 4 | 4.00 |
| 12 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.33 |
| 13 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 3 | 4.00 |
| 14 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 3.67 |
| 15 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 5 | 3 | 3.00 |
| 16 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 16 | 4 | 5.00 |
| 17 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 12 | 3 | 3.67 |
| 18 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 16 | 4 | 4.33 |
| 19 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 3 | 4.00 |
| 20 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.33 |
| 21 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.00 |
| 22 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 17 | 4 | 4.00 |
| 23 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 4.33 |
| 24 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 14 | 3 | 3.67 |
| 25 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 17 | 4 | 4.33 |

Продовження табл. Е. 1

| № | Мотивація професійної діяльності (К. Замфір) <i>Мотиваційний комплекс</i> | Мотиви вибору професії (В. Семиченко) <i>Індекс балансу мотивації</i> | Самооцінка адаптивності (С. Болтівець) <i>Рівень</i> | Шкала психологічного капіталу ПсиКап-12С <i>Інтегральний показник</i> |
|----|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 26 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 4.33 |
| 27 | ВМ=ЗНМ>ЗПМ | 5 | 3 | 3.00 |
| 28 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.00 |
| 29 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 5.00 |
| 30 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ | 16 | 3 | 4.00 |
| 31 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 4.00 |
| 32 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ | 13 | 3 | 4.00 |
| 33 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.00 |
| 34 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 3 | 4.33 |
| 35 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ | 10 | 3 | 3.00 |
| 36 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 3.67 |
| 37 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 4 | 4.00 |
| 38 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 13 | 4 | 4.00 |
| 39 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 4.67 |
| 40 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 15 | 3 | 4.00 |
| 41 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 4.67 |
| 42 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ | 15 | 3 | 3.67 |
| 43 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 17 | 3 | 4.00 |
| 44 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.00 |
| 45 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ | 10 | 3 | 4.00 |
| 46 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 4 | 4.67 |
| 47 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 13 | 4 | 4.67 |
| 48 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 11 | 3 | 4.00 |
| 49 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 3 | 4.00 |
| 50 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ | 15 | 4 | 3.67 |
| 51 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 12 | 3 | 4.00 |
| 52 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ | 14 | 4 | 4.67 |

Результати пост-тесту методики
«Шкала психологічного капіталу ПсиКап- 12С»

| № | Самоефективність | Надія | Резильєнтність | Оптимізм | Інтегральний показник |
|----|------------------|-------|----------------|----------|-----------------------|
| 1 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 2 | 3.00 | 2.67 | 3.67 | 2.67 | 3.00 |
| 3 | 4.67 | 5.00 | 4.00 | 4.67 | 4.67 |
| 4 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 4.00 |
| 5 | 4.00 | 4.33 | 3.33 | 4.00 | 4.00 |
| 6 | 4.00 | 3.33 | 4.33 | 4.00 | 4.00 |
| 7 | 4.33 | 3.67 | 3.67 | 4.33 | 4.00 |
| 8 | 4.00 | 4.33 | 4.00 | 3.67 | 4.00 |
| 9 | 5.00 | 5.00 | 4.67 | 4.67 | 5.00 |
| 10 | 3.33 | 3.33 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 11 | 4.00 | 4.33 | 4.00 | 3.67 | 4.00 |
| 12 | 4.67 | 4.00 | 4.00 | 4.67 | 4.33 |
| 13 | 4.00 | 4.33 | 4.00 | 3.67 | 4.00 |
| 14 | 4.00 | 3.67 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 15 | 3.33 | 3.33 | 2.67 | 3.00 | 3.00 |
| 16 | 5.00 | 4.67 | 4.67 | 5.00 | 5.00 |
| 17 | 3.00 | 4.33 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 18 | 4.67 | 4.33 | 3.33 | 5.00 | 4.33 |
| 19 | 4.00 | 4.33 | 3.33 | 4.00 | 4.00 |
| 20 | 4.00 | 3.67 | 4.67 | 4.33 | 4.33 |
| 21 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.67 | 4.00 |
| 22 | 4.33 | 3.67 | 3.67 | 4.00 | 4.00 |
| 23 | 4.67 | 4.33 | 3.67 | 5.00 | 4.33 |
| 24 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 25 | 5.00 | 4.00 | 4.00 | 4.67 | 4.33 |
| 26 | 4.67 | 4.33 | 4.33 | 4.00 | 4.33 |
| 27 | 2.67 | 3.33 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| 28 | 4.33 | 4.33 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |

Продовження табл. Е.2

| № | Самоефективність | Надія | Резильєнтність | Оптимізм | Інтегральний показник |
|----|------------------|-------|----------------|----------|-----------------------|
| 29 | 5.00 | 5.00 | 4.67 | 4.67 | 5.00 |
| 30 | 4.33 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 31 | 3.00 | 4.67 | 3.67 | 4.00 | 4.00 |
| 32 | 3.33 | 4.67 | 3.67 | 4.33 | 4.00 |
| 33 | 3.67 | 4.33 | 4.33 | 4.33 | 4.00 |
| 34 | 4.67 | 4.00 | 4.00 | 4.33 | 4.33 |
| 35 | 3.33 | 3.33 | 2.67 | 3.00 | 3.00 |
| 36 | 3.33 | 3.67 | 3.67 | 4.00 | 3.67 |
| 37 | 4.33 | 4.33 | 3.33 | 3.67 | 4.00 |
| 38 | 3.67 | 4.00 | 4.67 | 4.00 | 4.00 |
| 39 | 4.67 | 4.67 | 5.00 | 4.67 | 4.67 |
| 40 | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 4.00 |
| 41 | 4.67 | 5.00 | 4.67 | 4.67 | 4.67 |
| 42 | 3.67 | 4.00 | 3.67 | 3.67 | 3.67 |
| 43 | 4.33 | 4.33 | 4.00 | 3.67 | 4.00 |
| 44 | 3.67 | 4.00 | 4.33 | 3.67 | 4.00 |
| 45 | 4.33 | 4.33 | 4.33 | 3.67 | 4.00 |
| 46 | 5.00 | 4.33 | 4.00 | 4.67 | 4.67 |
| 47 | 4.67 | 4.67 | 4.67 | 5.00 | 4.67 |
| 48 | 4.00 | 4.33 | 3.67 | 4.00 | 4.00 |
| 49 | 4.00 | 4.00 | 3.33 | 4.33 | 4.00 |
| 50 | 3.33 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.67 |
| 51 | 4.33 | 4.33 | 4.00 | 4.00 | 4.00 |
| 52 | 4.67 | 4.67 | 4.67 | 4.67 | 4.67 |

Результати пост-тесту методики
«Самооцінка адаптивності» (С. Болтівець)

| № | Бали | Номер рівня | Рівень | № | Бали | Номер рівня | Рівень |
|----|------|-------------|----------|----|------|-------------|----------|
| 1 | 33 | 4 | високий | 27 | 28 | 3 | помірний |
| 2 | 28 | 3 | помірний | 28 | 33 | 4 | високий |
| 3 | 37 | 4 | високий | 29 | 37 | 4 | високий |
| 4 | 33 | 4 | високий | 30 | 31 | 3 | помірний |
| 5 | 36 | 4 | високий | 31 | 33 | 4 | високий |
| 6 | 30 | 3 | помірний | 32 | 28 | 3 | помірний |
| 7 | 32 | 4 | високий | 33 | 36 | 4 | високий |
| 8 | 32 | 4 | високий | 34 | 30 | 3 | помірний |
| 9 | 36 | 4 | високий | 35 | 30 | 3 | помірний |
| 10 | 26 | 3 | помірний | 36 | 32 | 4 | високий |
| 11 | 33 | 4 | високий | 37 | 33 | 4 | високий |
| 12 | 34 | 4 | високий | 38 | 35 | 4 | високий |
| 13 | 30 | 3 | помірний | 39 | 37 | 4 | високий |
| 14 | 32 | 4 | високий | 40 | 25 | 3 | помірний |
| 15 | 26 | 3 | помірний | 41 | 36 | 4 | високий |
| 16 | 35 | 4 | високий | 42 | 30 | 3 | помірний |
| 17 | 29 | 3 | помірний | 43 | 28 | 3 | помірний |
| 18 | 37 | 4 | високий | 44 | 34 | 4 | високий |
| 19 | 27 | 3 | помірний | 45 | 29 | 3 | помірний |
| 20 | 36 | 4 | високий | 46 | 37 | 4 | високий |
| 21 | 32 | 4 | високий | 47 | 37 | 4 | високий |
| 22 | 36 | 4 | високий | 48 | 28 | 3 | помірний |
| 23 | 36 | 4 | високий | 49 | 29 | 3 | помірний |
| 24 | 31 | 3 | помірний | 50 | 34 | 4 | високий |
| 25 | 36 | 4 | високий | 51 | 27 | 3 | помірний |
| 26 | 36 | 4 | високий | 52 | 36 | 4 | високий |

Результати пост-тесту
методики «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко)

| № | Внутрішні індивідуально значущі мотиви | Внутрішні соціально значущі мотиви | Зовнішні позитивні мотиви | Зовнішні негативні мотиви |
|----|----------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | 22 | 18 | 15 | 13 |
| 2 | 19 | 22 | 15 | 12 |
| 3 | 25 | 22 | 18 | 13 |
| 4 | 23 | 20 | 16 | 13 |
| 5 | 23 | 22 | 17 | 12 |
| 6 | 21 | 20 | 16 | 14 |
| 7 | 21 | 20 | 15 | 12 |
| 8 | 18 | 21 | 14 | 11 |
| 9 | 24 | 23 | 17 | 15 |
| 10 | 16 | 16 | 15 | 13 |
| 11 | 20 | 19 | 20 | 13 |
| 12 | 22 | 22 | 17 | 13 |
| 13 | 19 | 20 | 18 | 10 |
| 14 | 22 | 18 | 17 | 12 |
| 15 | 17 | 16 | 14 | 14 |
| 16 | 25 | 23 | 20 | 12 |
| 17 | 20 | 19 | 15 | 12 |
| 18 | 24 | 23 | 17 | 14 |
| 19 | 21 | 21 | 16 | 12 |
| 20 | 21 | 22 | 17 | 12 |
| 21 | 20 | 21 | 16 | 11 |
| 22 | 24 | 21 | 17 | 11 |
| 23 | 23 | 21 | 19 | 12 |
| 24 | 19 | 20 | 15 | 10 |
| 25 | 25 | 24 | 18 | 14 |
| 26 | 23 | 20 | 17 | 13 |
| 27 | 18 | 15 | 15 | 13 |
| 28 | 21 | 20 | 17 | 10 |

Продовження табл. Е.4

| № | Внутрішні індивідуально значущі мотиви | Внутрішні соціально значущі мотиви | Зовнішні позитивні мотиви | Зовнішні негативні мотиви |
|----|----------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 29 | 24 | 22 | 19 | 15 |
| 30 | 22 | 21 | 15 | 12 |
| 31 | 21 | 19 | 17 | 12 |
| 32 | 20 | 20 | 16 | 11 |
| 33 | 21 | 20 | 16 | 13 |
| 34 | 22 | 21 | 18 | 13 |
| 35 | 17 | 17 | 14 | 10 |
| 36 | 20 | 19 | 17 | 9 |
| 37 | 21 | 21 | 18 | 12 |
| 38 | 23 | 22 | 17 | 15 |
| 39 | 22 | 23 | 18 | 16 |
| 40 | 22 | 21 | 16 | 12 |
| 41 | 25 | 23 | 21 | 14 |
| 42 | 18 | 22 | 14 | 11 |
| 43 | 24 | 23 | 17 | 13 |
| 44 | 21 | 22 | 16 | 13 |
| 45 | 18 | 19 | 15 | 12 |
| 46 | 23 | 24 | 22 | 14 |
| 47 | 24 | 24 | 20 | 15 |
| 48 | 21 | 20 | 16 | 14 |
| 49 | 22 | 20 | 18 | 12 |
| 50 | 21 | 22 | 16 | 12 |
| 51 | 19 | 20 | 16 | 11 |
| 52 | 23 | 24 | 18 | 15 |

Результати пост-тесту методики
«Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір)

| № | Внутрішня мотивація (ВМ) | Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) | Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) | Мотиваційний комплекс |
|----|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| 1 | 4.0 | 3.5 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 2 | 3.5 | 2.5 | 2.5 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 3 | 4.5 | 3.5 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 4 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 5 | 4.5 | 3.0 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 6 | 4.0 | 3.5 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 7 | 4.5 | 3.5 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 8 | 4.0 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 9 | 5.0 | 3.5 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 10 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 11 | 4.5 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 12 | 4.5 | 3.5 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 13 | 4.0 | 3.5 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 14 | 4.5 | 3.5 | 3.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 15 | 4.0 | 2.5 | 2.5 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 16 | 5.0 | 3.0 | 1.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 17 | 4.5 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 18 | 5.0 | 3.0 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 19 | 4.0 | 3.0 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 20 | 4.5 | 3.5 | 3.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 21 | 4.5 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 22 | 4.0 | 4.0 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 23 | 5.0 | 4.0 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 24 | 4.5 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 25 | 5.0 | 4.0 | 1.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 26 | 4.5 | 3.5 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 27 | 3.0 | 2.5 | 3.0 | ВМ=ЗНМ>ЗПМ |
| 28 | 4.5 | 3.0 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |

Продовження табл. Е.5

| № | Внутрішня мотивація (ВМ) | Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) | Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) | Мотиваційний комплекс |
|----|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| 29 | 5.0 | 3.0 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 30 | 3.5 | 2.5 | 3.0 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ |
| 31 | 4.5 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 32 | 4.0 | 2.5 | 3.0 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ |
| 33 | 4.5 | 3.5 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 34 | 4.5 | 3.5 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 35 | 4.0 | 2.5 | 3.5 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ |
| 36 | 4.0 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 37 | 5.0 | 3.0 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 38 | 4.5 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 39 | 5.0 | 3.0 | 1.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 40 | 4.5 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 41 | 5.0 | 3.5 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 42 | 4.5 | 3.0 | 3.0 | ВМ>ЗПМ=ЗНМ |
| 43 | 4.5 | 3.0 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 44 | 4.5 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 45 | 4.0 | 2.5 | 3.0 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ |
| 46 | 5.0 | 3.5 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 47 | 5.0 | 3.5 | 1.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 48 | 4.0 | 2.5 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 49 | 4.5 | 3.5 | 2.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 50 | 4.5 | 2.5 | 3.0 | ВМ>ЗНМ>ЗПМ |
| 51 | 4.5 | 3.0 | 2.5 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |
| 52 | 5.0 | 3.5 | 1.0 | ВМ>ЗПМ>ЗНМ |

**Гайд авторського напівструктурованого інтерв'ю на тему
«Психологічні особливості розвитку мотиваційної сфери здобувачів
вищої освіти»**

Добрий день! Мене звати Алла Ярошенко, я студентка 2 курсу магістерської програми з психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Для підготовки магістерської кваліфікаційної роботи я проводжу інтерв'ю на тему «Психологічні особливості розвитку мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти». Метою інтерв'ю є зібрати дані про особливості мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти, а також інформацію про те, які умови підсилюють або послаблюють її розвиток.

Участь у дослідженні є добровільною. Ви можете не відповідати на будь-яке запитання або припинити участь у будь-який момент без жодних наслідків для Вас. За Вашої згоди буде здійснено аудіозапис лише з дослідницькою метою. Якщо Ви передумаєте під час або одразу після розмови, запис буде видалено. Усі дані обробляються конфіденційно; ідентифікаційні відомості не публікуватимуться без Вашої окремої згоди.

Якщо Ви відчуваєте емоційний дискомфорт під час обговорення чутливих тем, ми можемо зробити паузу або перейти до іншого питання. Додаткових витрат з Вашого боку не передбачено, винагорода не нараховується. Орієнтовна тривалість інтерв'ю - 15-25 хвилин, запис на диктофон відбувається лише за вашою згодою, анонімність гарантовано.

Підтвердження інформованої згоди (відмітьте “так/ні”):

Чи отримали Ви інформацію про дослідження і про ризики і вигоди, що стосуються дослідження? так ні

Чи отримали Ви відповіді на всі Ваші питання щодо дослідження? так ні

Чи згодні Ви взяти участь у цьому дослідженні? так ні

Інтерв'юер (ПІБ): _____

Дата: Підпис інтерв'юера:

Питання для здобувачів вищої освіти

1. Як би ви описали свою поточну мотивацію до навчання? Що її найбільше підсилює або послаблює?
2. Згадайте навчальний курс, де вам «хотілося вчитися». Чому саме там мотивація була вищою?
3. Які внутрішні причини спонукають вас учитися? Які зовнішні стимули працюють або не працюють?
4. Наскільки ви вірите, що ваші зусилля призводять до успіху? В яких умовах ця віра зростає чи падає?
5. Які форми викладання найбільше мотивують вас? Чому?
6. Як формат оцінювання впливає на ваше бажання вчитися?
7. Який зворотний зв'язок від викладачів допомагає вам рухатися далі? А який демотивує?
8. Як на мотивацію впливають навантаження, дедлайни, розклад, робота поза навчанням, стан здоров'я, стрес?
9. Яку роль відіграють одногрупники, студентські спільноти, ментори? Що з соціальної підтримки допомагає найбільше?
10. Що представники університету могли б змінити найближчим часом для того, щоб ваша мотивація зросла?
11. Що саме в програмі найбільше вплинуло на ваше бажання вчитись? Наведіть приклад ситуації.
12. Порівняйте себе до і після програми: що змінилося у стратегіях підготовки/керуванні часом?
13. Чи є щось важливе, що я не запитала?

Дякую за Ваші відповіді!