

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра соціальної психології

Академічна мотивація студентів дистанційної форми навчання

Кваліфікаційна робота

Студентки 4 курсу

ОР «Бакалавр»

(спеціальність 053 «Психологія»,

освітня програма «Психологія»)

Пачалової Муміни Наріманівни

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри соціальної психології

Грищук Елісо Юріївна

Допустити до захисту в ЕК № ____

протокол № _____ від _____

завідувач кафедри кафедри соціальної психології,

доктор психологічних наук, професор

Траверсе Тетяна Михайлівна

_____ (підпис)

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГІЇ.....	7
1.1. Поняття та основні теорії мотивації.....	7
1.2. Чинники академічної мотивації студентів.....	15
1.3. Особливості навчальної мотивації в умовах дистанційного та очного навчання.....	25
Висновки до першого розділу.....	31
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ.....	35
2.1. Характеристика психодіагностичного інструментарію.....	35
2.2. Опис вибірки дослідження.....	37
Висновки до другого розділу.....	44
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ, ОЧНОЇ ТА ЗМІШАНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ.....	46
3.1. Загальна характеристика академічної мотивації респондентів.....	46
3.2. Порівняльний аналіз академічної мотивації студентів різної форми навчання.....	56
3.3. Аналіз взаємозв'язків емпіричних показників та структури академічної мотивації респондентів.....	62
Висновки до третього розділу.....	65
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71

ВСТУП

Актуальність проблеми. У сучасних умовах освіта зазнає значних трансформацій, що зумовлено розвитком цифрових технологій, глобалізацією освітнього простору та необхідністю адаптації навчального процесу до нових викликів. Одним із таких викликів стала пандемія COVID-19, яка змусила більшість навчальних закладів у всьому світі перейти на дистанційне навчання. Хоча цей формат існував і раніше, саме після пандемії дистанційна освіта набуває масового характеру, що поставило перед дослідниками питання про її ефективність, особливості навчальної діяльності студентів та їхню мотивацію. Окрім того, повномасштабна війна в Україні та запровадження воєнного стану стали додатковими чинниками, які значною мірою сприяли переходу на дистанційне або змішане навчання в багатьох закладах освіти та актуалізувало потребу в дослідженні цього явища.

Мотивація є ключовим чинником успішного навчання, адже саме вона визначає активність, наполегливість, самоорганізацію та рівень залученості студентів у навчальний процес. Для студентів очної форми навчання мотивація може підтримуватися через безпосередню взаємодію з викладачами, обговорення матеріалу в групах, участь у семінарах та лабораторних роботах. Натомість дистанційна форма передбачає більшу автономію, необхідність самостійного планування часу та виконання завдань без прямого контролю з боку викладачів. Виникає питання: чи впливає цей чинник на рівень мотивації студентів і чи відрізняються їхні мотиваційні стратегії залежно від форми навчання?

Раніше вчені вивчали мотивацію студентів у традиційній освіті, однак порівняльні дослідження мотивації студентів дистанційної та очної форми навчання залишаються недостатньо розвиненими. Деякі дослідження вказують на те, що дистанційне навчання може знижувати рівень зовнішньої мотивації через брак соціальної підтримки та контролю [1]. Інші дослідники наголошують, що автономія, яку надає дистанційне навчання, може навпаки

сприяти розвитку внутрішньої мотивації, особливо у студентів із високим рівнем саморегуляції [4].

Додатково варто враховувати чинник академічної прокрастинації. Відомо, що студенти дистанційної форми навчання частіше стикаються з проблемою відкладання завдань через відсутність чітких дедлайнів та складнощі з самоконтролем [3]. Це може негативно впливати на їхню навчальну успішність та загальну задоволеність процесом навчання.

Отже, дослідження присвячене порівняльному аналізу мотивації студентів дистанційної та очної форм навчання є не лише актуальним, але й має важливе практичне значення. Його результати можуть бути використані для розробки рекомендацій щодо підвищення мотивації студентів, удосконалення навчальних програм та створення ефективних методик підтримки самостійної навчальної діяльності.

Метою нашого дослідження є теоретично проаналізувати та емпірично дослідити відмінності в особливостях академічної мотивації студентів дистанційної, очної та змішаної форм навчання.

Відповідно до мети було сформовано наступні **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми навчальної мотивації у психології.
2. Дослідити рівень та структуру академічної мотивації у студентів різних форм навчання.
3. Порівняти мотиваційні стратегії, які домінують серед студентів різних форм навчання.
4. Проаналізувати актуальний рівень психологічного потенціалу студентів в академічному контексті.
5. Встановити взаємозв'язки між рівнем мотивації у студентів дистанційної та очної форм навчання.

Об'єкт дослідження — академічна мотивація студентів.

Предмет дослідження — академічна мотивація студентів дистанційної форми навчання.

Методи дослідження. У процесі виконання дослідження було використано комплекс методів:

1) теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми навчальної мотивації студентів, її проявів у різних формах навчання, а також порівняльний аналіз наукових підходів до вивчення мотиваційних стратегій у студентської молоді;

2) емпіричні методи: опитувальник "Діагностика мотивації" (Н. А. Ромусик), методика "Типи мотиваційних стратегій" (ТМС), шкала психологічного потенціалу в академічному контексті, а також опитувальник "Причини особистісної схильності до відтермінування завдань" (М. Дворник). Усі використані психодіагностичні інструменти мають належні показники надійності та валідності;

3) математико-статистичні методи: описова статистика (середнє значення, стандартне відхилення), кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона).

Наукова новизна дослідження. У роботі вперше здійснено комплексне порівняння мотиваційних стратегій студентів залежно від форми навчання в умовах війни та постпандемічного періоду. Встановлено специфічні особливості мотивації уникнення, відтермінування завдань та рівня психологічного потенціалу у представників різних освітніх форматів.

Теоретичне значення дослідження. Полягає в узагальненні та систематизації підходів до вивчення академічної мотивації студентів з урахуванням форми навчання (очна, дистанційна, змішана), а також в уточненні уявлень про типи мотиваційних стратегій у сучасному освітньому контексті.

Практичне значення дослідження. Отримані результати можуть бути використані в практиці освітніх закладів для вдосконалення програм навчання, підтримки студентів у процесі адаптації до навчального

навантаження, а також при розробці психопрофілактичних і мотиваційних тренінгів. Матеріали дослідження можуть бути корисними психологам, викладачам, кураторам академічних груп і фахівцям із дистанційної освіти.

Експериментальна база дослідження. У дослідженні взяли участь 60 студентів 1–4 курсів різних форм навчання (очна — 17 осіб, дистанційна — 20 осіб, змішана — 23 особи) з українських закладів вищої освіти. Дослідження проводилося у період воєнного стану на території України, що зумовило специфічний контекст навчальної діяльності студентів.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів (теоретичного, методичного та емпіричного), висновків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 75 сторінок, список літератури включає 43 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Поняття та основні теорії мотивації

Мотивація — це психологічний процес, який ініціює, спрямовує та підтримує діяльність людини для досягнення певної мети. У науковій літературі мотивація розглядається як ключовий чинник, що визначає поведінку особистості. Зокрема, Р. Раян і Е. Десі (2000) у своїй самодетермінаційній теорії зазначають, що мотивація може бути внутрішньою (коли людина діє заради власного задоволення) та зовнішньою (коли дії мотивовані зовнішніми стимулами, такими як винагороди чи покарання) [4].

Мотивація є складною багаторівневою системою, яка формується під впливом соціальних, біологічних і когнітивних чинників. Вчені зазначають, що "мотиваційна структура особистості включає не лише усвідомлене прагнення, але й латентні, приховані мотиви, які можуть виявлятися лише в певних обставинах".

Академічна мотивація є центральним чинником, що визначає успішність, залученість і стійкість студентів у навчальному процесі. Вона відображає внутрішні та зовнішні стимули, які спонукають до здобуття знань, розвитку навичок і досягнення освітніх цілей. У сучасних умовах освіти, особливо в контексті швидких змін, спричинених цифровізацією навчання, пандемією COVID-19 і війною в Україні, питання академічної мотивації набуває особливої актуальності.

Як зазначає Д. Шунк, "мотивація до навчання є не лише характеристикою індивіда, а й складною взаємодією між особистісними якостями, соціальним середовищем та навчальними стратегіями" [34]. Це

означає, що академічна мотивація є динамічною і змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

З психологічної точки зору, академічна мотивація включає когнітивний (усвідомлення цінності навчання), емоційний (позитивне або негативне ставлення до навчального процесу) і поведінковий (готовність докладати зусиль) компоненти. Відповідно до теорії самовизначення Десі та Раяна, студенти можуть бути внутрішньо мотивованими (навчання заради інтересу та саморозвитку) або зовнішньо мотивованими (навчання через винагороди чи соціальний тиск). Баланс цих двох типів мотивації визначає стійкість академічної діяльності.

У сучасному контексті української освіти мотиваційні процеси суттєво трансформуються через зміну формату навчання, виклики адаптації до дистанційної освіти та вплив емоційного виснаження, спричиненого війною. Як показують дослідження Карамушки (2022), у складних кризових умовах рівень внутрішньої мотивації студентів може знижуватися, проте академічна цілеспрямованість зберігається на високому рівні у тих, хто володіє чітким розумінням власних освітніх цілей [35].

Тобто академічна мотивація є не просто індивідуальною характеристикою студента, а складною системою взаємодії особистісних, соціальних та освітніх факторів. Вивчення її структури, закономірностей та механізмів дозволяє глибше зрозуміти, як саме можна підтримувати та розвивати навчальну активність студентів у сучасних умовах.

Академічна мотивація є складним і багатовимірним феноменом, який досліджується в різних наукових традиціях. Незважаючи на спільний предмет дослідження, підходи до його вивчення відрізняються залежно від методологічних орієнтацій, соціокультурного контексту та пріоритетних завдань науки у кожному регіоні. Саме тому одним із ключових способів класифікації досліджень є їх поділ за географічним принципом — на американські, європейські та українські концепції. Цей розподіл не є

формальним, адже він відображає певні тенденції в розумінні мотивації та її механізмів у різних наукових школах.

Американські дослідження академічної мотивації орієнтовані на прикладний аспект і спрямовані на розробку інструментів підвищення успішності студентів через коригування їхньої мотивації. У США широко застосовуються експериментальні методи, що дозволяють емпірично перевіряти теорії мотивації та визначати їхню ефективність у різних освітніх контекстах. Особлива увага приділяється саморегуляції, внутрішній мотивації та самоефективності, оскільки вони є ключовими факторами навчального успіху.

У США академічна мотивація досліджується в контексті когнітивної психології, педагогічних наук і соціальної психології. Американські вчені зосереджують увагу на тому, як мотивація впливає на успішність, рівень залученості до навчання та довготривале академічне благополуччя. Дослідження академічної мотивації в США розвиваються в кількох ключових напрямках: когнітивні теорії мотивації, теорії самомотивації, теорії мотивації досягнення та зовнішньо-внутрішні механізми мотивації.

Одна з найвпливовіших концепцій у сучасній американській психології мотивації — теорія самомотивації (Self-Determination Theory, SDT) Едварда Десі та Річарда Раяна [4, 22]. Вона поділяє мотивацію на внутрішню та зовнішню. Дослідження показують, що студенти, які навчаються через власний інтерес і задоволення, демонструють кращі результати, ніж ті, хто мотивований лише оцінками або соціальним тиском [36]. Внутрішня мотивація тісно пов'язана з автономією, компетентністю та відчуттям приналежності, які є критично важливими факторами академічної успішності.

Студенти з автономною мотивацією проявляють більшу стійкість перед труднощами, рідше кидають навчання та мають вищий рівень задоволеності освітнім процесом [43]. У цьому контексті американські освітні системи активно впроваджують методики, що підсилюють автономність студентів,

зокрема гейміфікацію навчання, персоналізовані навчальні плани та використання проєктного підходу.

У європейських країнах академічна мотивація вивчається в контексті загальної освітньої політики, соціальних і культурних особливостей навчання, а також з акцентом на психологічний добробут студентів. Європейські дослідники часто зосереджуються на впливі освітнього середовища, педагогічних методів і суспільних чинників на рівень мотивації студентів. Однією з головних особливостей європейського підходу є вивчення мотивації через призму соціального контексту, а також вплив різних освітніх систем на академічні досягнення студентів.

На відміну від більш індивідуалізованих моделей, поширених у США, європейські вчені часто наголошують на взаємозв'язку між навчальним середовищем, стилями викладання, структурою освітніх систем та особистісною мотивацією студентів.

Одним із провідних європейських дослідників академічної мотивації є бельгійський психолог Вім Ван ден Брук. Його дослідження спрямовані на аналіз автономної та контрольованої мотивації у студентів в контексті Self-Determination Theory (SDT), яку в Європі активно адаптують і розвивають. Наприклад, у бельгійських університетах було встановлено, що автономна мотивація (коли студент навчається, бо відчуває внутрішній інтерес або цінність) значно корелює з кращими академічними результатами, задоволенням від навчання і меншим ризиком емоційного вигорання [37].

У Нідерландах значний внесок у вивчення академічної мотивації зробила команда дослідників під керівництвом Тео Вюббелса, який досліджував вплив стилю взаємодії викладача зі студентами на мотивацію до навчання. Було встановлено, що підтримуючий і демократичний стиль комунікації з боку викладача сприяє підвищенню внутрішньої мотивації студентів, особливо в умовах вищої освіти [38]. Його праці підтверджують, що не лише зміст навчання, а й педагогічна атмосфера відіграє визначальну роль у мотиваційному залученні.

Важливі дані надходять і з Фінляндії, яка є одним із лідерів в освітній реформі. Дослідження Катаріні Салмела-Аро, професорки Гельсінського університету, сфокусовані на вивченні мотиваційного профілю студентів у контексті освітніх змін. Вона показала, що підтримка студентської автономії, гнучкість навчальних програм та психологічне благополуччя тісно пов'язані з академічною мотивацією [39]. Особливо важливими стали її дослідження під час пандемії та після початку повномасштабної війни в Україні, коли дистанційне навчання вимагало нових мотиваційних підходів для збереження освітньої активності студентів.

Таким чином, європейські дослідження академічної мотивації підкреслюють важливість не лише індивідуальних особливостей студентів, але й освітнього середовища, психологічного комфорту, довіри до інституцій та культурної специфіки. Європейські автори сходяться на думці, що мотивація студента — це не лише його внутрішня характеристика, а динамічна взаємодія особистісних та соціально-контекстуальних факторів. Такий системний підхід має велике значення в умовах трансформації освіти, особливо в часи криз, що спонукає до переосмислення форм і методів підтримки академічної мотивації.

Українські науковці вже багато років вивчають академічну мотивацію студентів, однак особливої актуальності ця тема набула в контексті війни, масової цифровізації освіти, вимушеної міграції та психологічної вразливості молоді. На відміну від зарубіжних концепцій, українські підходи значною мірою орієнтовані на поєднання класичних теорій мотивації з аналізом освітнього контексту, соціальних трансформацій та адаптації студентів до нових умов.

Українські науковці приділяють значну увагу проблемі академічної мотивації студентів, розглядаючи її як ключовий чинник ефективності освітнього процесу та професійного становлення особистості. Однією з таких дослідниць є Олена Олександрівна Степаненко, яка у своїй роботі "Мотивація як чинник підвищення якості навчання студентів: досвід ЗВО"

розкриває диференційований підхід до аналізу мотивації студентів. Вона виділяє декілька типів студентів залежно від їхньої мотиваційної спрямованості — ті, хто прагне всебічної професійної підготовки; ті, хто орієнтується на вузькоспеціалізовані знання; та ті, у кого спостерігається низький рівень внутрішньої мотивації. На її думку, саме остання група викликає найбільше занепокоєння, адже рівень якості навчання таких студентів є доволі низьким, що негативно позначиться на їх майбутній професійній діяльності [40].

Інше важливе дослідження представила О. В. Хромченко у статті "Мотиви учіння студентів та умови їх формування", де було проаналізовано структуру навчальної мотивації у студентів молодших курсів. Авторка доводить, що вже з перших років навчання у студентів домінують професійні мотиви, що є позитивною тенденцією, яка свідчить про усвідомлення значущості здобуття вищої освіти. "Структура навчальних мотивів у студентів... у процесі їхнього навчання більш динамічна і диференційована, завдяки чому... підтримується високий рівень навчально-пізнавальної активності на всіх етапах навчання", — зазначає дослідниця [41, с. 50].

Вагомий внесок у вивчення мотивації зробила також Олена Тищенко, яка в своїй праці "Підвищення особистісного статусу студента через мотивацію до збереження здоров'я" розглядає академічну мотивацію в контексті турботи про фізичне та психічне здоров'я. Вона підкреслює, що збереження власного здоров'я є не лише необхідністю, а й мотиваційним чинником, який сприяє соціальній адаптації та підвищенню особистісного статусу студента. Підвищення особистісного статусу студента через мотивацію до збереження здоров'я сприяє соціалізації людини в процесі її міжособистісної взаємодії [42].

Ще одним важливим аспектом, який доцільно враховувати при вивченні академічної мотивації, є вплив зовнішніх соціальних і політичних чинників на навчальну активність студентів. Зокрема, в умовах воєнного стану, переміщення, нестабільності та тривалого стресу, багато українських

студентів стикаються з викликами, які безпосередньо впливають на їхню мотивацію до навчання. Вимушене дистанційне навчання, психологічна втома, емоційне вигорання та відсутність прогнозованого майбутнього — усе це знижує здатність до саморегуляції, послаблює інтерес до навчального процесу та змінює мотиваційну структуру особистості.

Попри це, в умовах кризи у частини студентів навпаки посилюється мотивація як засіб утвердження себе в новій реальності, здобуття незалежності та стабільності через знання. У цьому контексті академічна мотивація набуває нового сенсу — не лише як інструмент досягнення освітньої мети, а й як механізм психологічної адаптації та відновлення контролю над власним життям. Саме тому сучасні дослідження в галузі психології освіти мають включати не лише традиційні підходи, але й нові виклики, що формують мотиваційну динаміку сучасної молоді.

У перспективі надзвичайно важливим є розвиток адаптованих діагностичних інструментів для вимірювання академічної мотивації з урахуванням сучасних умов, а також розробка практичних програм підтримки студентів — як на інституційному, так і на індивідуальному рівні. Це дозволить не лише підвищити якість освіти, а й зміцнити психологічну стійкість та професійну ідентичність майбутніх фахівців.

Отже, українські науковці не лише підтверджують важливість академічної мотивації як чинника особистісного та професійного розвитку студентів, але й демонструють різноманітні підходи до її вивчення, враховуючи соціокультурний, психологічний і освітній контексти. Їхні праці можуть стати цінною основою для подальших досліджень у сфері підвищення ефективності освітнього процесу в умовах сучасних викликів.

Узагальнюючи аналіз академічної мотивації в контексті підходів американських, європейських та українських дослідників, можна зробити висновок, що це поняття є багатовимірним і тісно пов'язаним з соціокультурними умовами, системою освіти та індивідуальними характеристиками студентів.

Американські дослідження академічної мотивації відрізняються глибоким емпіричним підґрунтям і акцентом на внутрішніх психологічних механізмах, що регулюють навчальну діяльність. Особливу увагу приділено самодетермінації, потребі в автономії, компетентності та прив'язаності, а також когнітивним і афективним факторам, які сприяють або перешкоджають мотивації. Багато американських моделей, зокрема ARCS Дж. Келлера або Теорія досягнення мети, інтегрують поняття внутрішніх стимулів, цілей і суб'єктивної значущості навчального завдання. Це дозволяє розглядати мотивацію не як фіксовану характеристику, а як динамічний процес, що формується в контексті взаємодії особистості та освітнього середовища. Практична спрямованість американських підходів також дозволила розробити ефективні освітні стратегії та технології, які активно застосовуються у закладах вищої освіти різних країн.

Європейські дослідження, натомість, частіше фокусуються на контекстуальних і соціальних аспектах академічної мотивації. Тут простежується більший інтерес до впливу культури, соціальної підтримки, емоційного добробуту та освітньої політики. Наприклад, академічна мотивація розглядається як явище, тісно пов'язане з почуттям безпеки в освітньому середовищі, довірою до викладачів та стабільною освітньою інфраструктурою. У багатьох європейських країнах поширені дослідження, що поєднують академічну мотивацію з добробутом студентів, зокрема в умовах переходу до цифрової освіти. Таким чином, європейський науковий дискурс розширює розуміння мотивації як системного явища, що потребує міждисциплінарного аналізу та політико-соціальної чутливості.

Такий міжкультурний підхід до вивчення академічної мотивації дає можливість більш глибоко осмислити, як культурні, соціальні та економічні умови формують мотиваційну структуру студентів в різних країнах. Кожна культура має свої специфічні орієнтири, що впливають на навчальну мотивацію: для одних суспільств важливіше колективне досягнення та соціальна відповідальність, тоді як для інших — індивідуальний успіх і

самореалізація. Такий контекстуальний підхід дозволяє не лише зрозуміти внутрішні мотиваційні процеси, але й виявити різні пріоритети в освітній системі, що можуть суттєво змінювати ставлення студентів до навчання, їхні цілі та стратегії. Зокрема, американський підхід, орієнтуючись на саморегуляцію та автономію, може відрізнитися від європейського, який надає більше уваги соціальній підтримці, безпеці та емоційному клімату в навчальних закладах. А в українському підході особливо важливим є не лише аналіз факторів, що формують академічну мотивацію, а й розробка адаптованих підходів, які допомагають студентам зберігати мотивацію до навчання навіть у складних ситуаціях. Це підкреслює необхідність дослідження мотивації не тільки з теоретичної точки зору, а й з практичного боку — створення систем підтримки студентів, розробка нових освітніх технологій, які враховують глобальні виклики та локальні умови.

Врахування різноманітності мотиваційних процесів у різних країнах, дає нам можливість не лише поглибити розуміння академічної мотивації, але й створити ефективні стратегії для підтримки студентів у змінних умовах світу. Ці дослідження є важливим кроком на шляху до формування інклюзивних та адаптованих освітніх систем, які здатні відповідати на виклики часу.

1.2. Чинники академічної мотивації студентів

Мотивація студентів є складним психологічним явищем, що визначає їхню активність у навчальній діяльності, рівень залученості, прагнення досягати успіхів та долати труднощі. Вона формується під впливом багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів, які можуть як підсилювати, так і знижувати зацікавленість студентів у навчанні. Різні наукові дослідження підтверджують, що рівень мотивації безпосередньо впливає на академічну успішність, особистісний розвиток та готовність до професійного становлення. Аналізуючи ключові чинники, що впливають на мотивацію

студентів, можна виокремити особистісні характеристики, соціальне середовище, особливості навчального процесу, зовнішні стимули та емоційний стан студентів [10].

Мотивація студента до навчання значною мірою визначається його індивідуально-психологічними характеристиками, такими як рівень саморегуляції, особливості темпераменту, когнітивний стиль, тип мотивації, рівень тривожності, самооцінка та емоційна стійкість. Ці характеристики впливають на здатність студента ставити перед собою цілі, контролювати процес навчання, долати труднощі та підтримувати стабільний рівень мотивації упродовж усього періоду навчання.

Однією з ключових складових навчальної мотивації є саморегуляція — здатність студента свідомо контролювати свою поведінку, планувати та організовувати навчальну діяльність, ставити перед собою завдання та слідувати їм упродовж тривалого часу. Студенти з високим рівнем саморегуляції демонструють кращі академічні результати, оскільки вони вміють ефективно розподіляти зусилля, долати труднощі та уникати прокрастинації. Водночас студенти з низьким рівнем саморегуляції схильні до емоційних коливань, швидкого втрати інтересу до навчального матеріалу та уникнення складних завдань [11].

Темперамент студента також відіграє важливу роль у його навчальній мотивації. Згідно з класичною типологією Гіппократа-Галена, меланхоліки та флегматики частіше схильні до тривожності та самокритичності, що може негативно впливати на їхню впевненість у власних силах та бажання брати участь у навчальних активностях. Натомість сангвініки та холерики більш відкриті до нових викликів, активно шукають можливості для навчання та легше адаптуються до змін у навчальному процесі [12].

Ще одним важливим аспектом є когнітивний стиль студента, тобто спосіб, у який він обробляє інформацію, сприймає навчальний матеріал та приймає рішення. Наприклад, аналітичний когнітивний стиль передбачає схильність до структурованого мислення, логічного аналізу та глибокого

опрацювання матеріалу, тоді як глобальний когнітивний стиль пов'язаний із здатністю бачити загальну картину, швидко засвоювати нові концепції та працювати з великими обсягами інформації [13]. Відповідність навчальних методів когнітивному стилю студента може значно підвищити його мотивацію та ефективність навчання.

Не менш важливим фактором є рівень тривожності та стресостійкість студента. Висока ситуативна тривожність негативно впливає на когнітивні процеси, ускладнює концентрацію уваги та знижує здатність до запам'ятовування [14]. Це особливо актуально для студентів дистанційної форми навчання, які нерідко стикаються з відчуттям ізоляції, нестачею зворотного зв'язку та необхідністю самостійно структурувати навчальний процес. У таких умовах студенти з високим рівнем тривожності можуть демонструвати знижену навчальну мотивацію через страх невдачі або неможливість ефективно планувати власний час.

Самооцінка так само безпосередньо впливає на рівень мотивації студента. Висока самооцінка пов'язана з більшою впевненістю у власних силах, позитивним ставленням до навчання та активною участю у навчальних процесах. Дослідження Бандури (1997) показали, що студенти з високою академічною самоефективністю мають вищий рівень внутрішньої мотивації, оскільки вони вірять у свою здатність успішно виконувати навчальні завдання [15]. Навпаки, студенти з низькою самооцінкою часто схильні уникати викликів, боятися невдач та демонструвати залежність від зовнішніх факторів мотивації, таких як оцінки або думка викладачів.

Таким чином, індивідуально-психологічні характеристики студента формують його мотиваційний профіль та визначають стратегії навчальної діяльності. Але не менш важливим є соціальне середовище, яке відіграє ключову роль у формуванні мотивації студентів, оскільки саме воно забезпечує умови для навчальної діяльності, соціалізації та особистісного розвитку.

Під соціальним середовищем мається на увазі широкий спектр взаємодій студента — з родиною, викладачами, одногрупниками, друзями та навіть ширшими соціальними групами, такими як академічна спільнота та суспільство загалом. Кожен із цих чинників впливає на рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації, сприйняття успіху та поразки, а також на загальне ставлення до навчання.

Родина є першим і найважливішим соціальним фактором, що визначає ставлення людини до навчання. Батьки, їхні очікування, стиль виховання, рівень підтримки та фінансове забезпечення можуть суттєво впливати на академічну мотивацію. Позитивна емоційна підтримка з боку батьків корелює з вищим рівнем навчальної мотивації, тоді як авторитарний стиль виховання та надмірні очікування можуть спричиняти зворотний ефект — зниження інтересу до навчання та підвищену тривожність [10].

Фінансова підтримка з боку батьків також має значення: студенти, які змушені поєднувати навчання з роботою через фінансові труднощі, можуть відчувати зниження мотивації через високий рівень стресу та емоційного виснаження. Водночас, надмірний фінансовий добробут та відсутність необхідності докладати зусиль можуть призводити до зниження внутрішньої мотивації через відсутність чіткої цілі та відповідальності за власні досягнення.

Взаємодія з одногрупниками є ще одним важливим чинником соціального середовища, що формує мотивацію до навчання. В рамках теорії самодетермінації Раян та Десі показали, що відчуття належності до групи та соціальна підтримка є фундаментальними потребами, що сприяють внутрішній мотивації. Студенти, які мають хороші стосунки з одногрупниками, більш схильні до активної участі у навчальному процесі, оскільки групова динаміка сприяє обміну знаннями, взаємній підтримці та конкурентному середовищу, що стимулює прагнення до успіху [4].

Важливим аспектом є наявність так званого «ефекту Пігмаліона», коли очікування викладачів та оточення впливають на академічні досягнення

студента. Якщо викладачі та одногрупники виявляють довіру до студента, підтримують його та вірять у його здібності, він демонструє вищу мотивацію та кращі результати. У протилежному випадку, низькі очікування можуть стати бар'єром до академічного успіху та навіть викликати ефект самоздійснюваного пророцтва.

Форма навчання також впливає на соціальну взаємодію та, відповідно, на мотивацію. Саме про це і наше дослідження.

Очна форма забезпечує більше можливостей для безпосереднього спілкування, активної участі в дискусіях, взаємодії з викладачами та одногрупниками. Це сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації, оскільки студент постійно отримує зворотний зв'язок та підтримку. Натомість дистанційна форма навчання створює інші виклики: студенти можуть відчувати ізолюваність, нестачу соціальної підтримки та відсутність живого контакту з викладачами та одногрупниками. Студенти дистанційної форми навчання частіше стикаються з труднощами у підтриманні мотивації через зниження соціальної взаємодії. Водночас гнучкість дистанційної освіти може сприяти зростанню автономії студентів, що, згідно з теорією самодетермінації, є важливим чинником внутрішньої мотивації [16].

Не можна ігнорувати вплив ширшого соціального контексту. Наприклад, рівень престижу освіти в суспільстві, перспективи працевлаштування після закінчення навчання та економічна ситуація країни суттєво впливають на мотивацію студентів. В культурах з високим рівнем колективізму студенти більше орієнтуються на соціальні очікування та зовнішню мотивацію, тоді як у культурах з індивідуалістичним ухилом навчальна мотивація більше ґрунтується на особистих цілях та амбіціях [17].

Отже, соціальне середовище є потужним чинником, що визначає рівень навчальної мотивації студента. Родина, академічна спільнота, форма навчання та загальний соціальний контекст впливають на те, як студент сприймає освітній процес, наскільки активно залучений у навчання та які стратегії навчальної діяльності він використовує. Врахування цих аспектів

дозволяє створювати умови, що сприятимуть підтриманню та розвитку мотивації студентів упродовж усього періоду навчання.

Далі розглянемо організацію навчального процесу. Ефективно структурований освітній процес, який враховує когнітивні особливості студентів, індивідуальні стилі навчання та можливості інтерактивної взаємодії, сприяє підвищенню як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. Водночас недостатньо продумана організація навчального середовища може призводити до зниження зацікавленості, втрати мотивації та навіть емоційного вигорання серед студентів.

Ефективний навчальний процес передбачає чітке планування, логічну послідовність вивчення матеріалу та застосування сучасних методів навчання. Якщо навчальні завдання організовані відповідно до принципів конструктивного вирівнювання (*constructive alignment*), студенти демонструють вищий рівень академічної мотивації [18]. Це означає, що цілі навчання, методи викладання та оцінювання повинні бути узгодженими між собою та орієнтованими на формування не лише знань, а й практичних навичок.

Важливим аспектом є також розподіл навчального навантаження. Надмірно інтенсивне навчання без достатніх перерв для осмислення матеріалу може призводити до перевтоми та зниження мотивації. Перевантаженість навчальними завданнями може сприяти розвитку емоційного виснаження, яке є одним із компонентів академічного вигорання [19]. Водночас, надмірно легке навчання або неструктуровані завдання можуть викликати втрату інтересу та формування пасивного ставлення до навчання.

Використання активних методів навчання має суттєвий вплив на рівень мотивації студентів. Традиційні лекційні форми подачі матеріалу часто є менш ефективними порівняно з інтерактивними методами, такими як кейс-методи, проблемно-орієнтоване навчання, командні проєкти та дебати.

Активне навчання сприяє не лише кращому засвоєнню матеріалу, а й підвищенню залученості студентів у процес навчання [20].

Окрім цього, важливу роль відіграє персоналізований підхід до навчання. Викладачі, які враховують індивідуальні особливості студентів, сприяють формуванню внутрішньої мотивації. Студенти, які мають автономію у виборі способів навчання, демонструють вищий рівень мотивації та академічної успішності [4].

Методи оцінювання є важливим елементом організації навчального процесу та можуть як стимулювати, так і знижувати мотивацію студентів. Дослідження Butler & Nisan (1986) показали, що студенти, які отримують конструктивний зворотний зв'язок замість суто числової оцінки, мають вищий рівень внутрішньої мотивації та академічної самооцінки. Це пояснюється тим, що якісний фідбек допомагає студенту розуміти власні помилки та шляхи їхнього виправлення, а не просто отримувати оцінку, яка часто не несе корисної інформації для подальшого розвитку.

Варто також враховувати ефект "мотивації до досягнень" (achievement motivation), описаний МакКлелландом у 1985 році. Якщо система оцінювання ґрунтується лише на зовнішніх стимулах (наприклад, стипендіях або штрафах), студенти можуть орієнтуватися лише на мінімальне виконання вимог замість глибокого засвоєння матеріалу. Водночас, якщо система оцінювання сприяє розвитку інтересу до навчання та передбачає різноманітні способи демонстрації знань (есе, проєкти, презентації), мотивація значно зростає.

Сучасні технології значно змінюють підхід до організації навчального процесу, що впливає і на мотивацію студентів. Дистанційне навчання, інтерактивні платформи, онлайн-курси та мультимедійні ресурси дають студентам більшу автономію у навчанні. Проте технології можуть мати як позитивний, так і негативний ефект.

З одного боку, вони забезпечують доступ до великої кількості ресурсів, дозволяють гнучко планувати навчання та підвищують залученість через

інтерактивний контент. З іншого боку, дистанційні формати можуть спричиняти зниження соціальної взаємодії та самоорганізації, що негативно позначається на мотивації студентів.

Організація навчального процесу є потужним фактором, що впливає на мотивацію студентів.

Вона охоплює якість викладання, методи навчання, систему оцінювання та використання сучасних технологій. Чітко структуроване навчання, активні методи, адекватне навантаження та підтримка автономії студентів сприяють підвищенню їхньої внутрішньої мотивації та кращим академічним результатам.

Водночас, недостатньо продумана організація освітнього процесу може спричиняти зниження мотивації, втрату інтересу до навчання та підвищену тривожність. Тому оптимізація навчального середовища залишається важливим завданням для освітніх закладів, що прагнуть підвищити якість освіти та забезпечити студентам умови для успішного навчання.

Суттєвий вплив на мотивацію також мають зовнішні стимули, такі як матеріальна винагорода (стипендії), перспективи кар'єрного зростання або необхідність отримання диплому для подальшого професійного розвитку. Студенти, які бачать чіткий зв'язок між освітою та своїм майбутнім працевлаштуванням, зазвичай демонструють вищий рівень академічної мотивації [21].

Однією з основних теоретичних основ для пояснення впливу зовнішніх стимулів є теорія підкріплення Скіннера, згідно з якою поведінка людини змінюється в залежності від отриманих винагород чи покарань. В освітньому контексті це означає, що позитивні стимули (наприклад, висока оцінка за якісно виконану роботу або можливість отримати стипендію) можуть зміцнювати бажання студента докладати більше зусиль.

Фінансові стимули, такі як академічні стипендії, часто розглядаються як один із головних зовнішніх мотиваторів. Студенти, які отримують

фінансову підтримку, мають вищий рівень мотивації до навчання, оскільки це зменшує їхню тривожність щодо матеріальних питань та дозволяє більше зосередитися на академічній діяльності [2]. Однак, якщо фінансова винагорода стає єдиним мотивом навчання, це може призводити до так званого ефекту надмірного виправдання [22], коли внутрішня мотивація зменшується, а навчання сприймається лише як засіб досягнення зовнішніх благ.

Інший важливий зовнішній стимул — оцінювання та рейтингова система. Студенти, які орієнтовані лише на отримання високих оцінок, часто проявляють нижчу креативність та схильні уникати складних завдань, що можуть негативно вплинути на їхній рейтинг [23]. Це пояснюється тим, що зовнішні стимули можуть створювати додатковий стрес та змушувати студентів діяти не через цікавість, а через страх перед покаранням [4]. Буде доречним додати сюди соціальні стимули, зокрема схвалення викладачів, однокурсників та сім'ї, бо соціальне схвалення може слугувати сильним стимулом, оскільки воно активує механізм соціального підкріплення, за якого люди схильні повторювати поведінку, що викликає позитивну реакцію оточення [24].

Проте надмірна орієнтація на зовнішні стимули може мати й негативні наслідки. Якщо студент привчається вчитися лише для нагород чи схвалення, він може втрачати інтерес до самого процесу навчання. Системи винагород можуть навпаки "задушити" внутрішню мотивацію, оскільки змушують студентів бачити навчання не як самоцінний процес, а як механізм досягнення зовнішніх вигод.

Ще один критично важливий фактор у мотивації студента — емоційний стан. Позитивні емоції, такі як радість, зацікавленість та натхнення, сприяють підвищенню концентрації, покращенню когнітивних процесів та підвищенню академічної продуктивності. Натомість негативні емоції, такі як страх, тривожність або стрес, можуть значно знижувати мотивацію та призводити до академічного вигорання.

Одним із ключових аспектів впливу емоцій на мотивацію є рівень тривожності. Висока навчальна тривожність може суттєво знижувати когнітивні здібності студентів, оскільки страх перед невдачею змушує їх уникати складних завдань або навіть відмовлятися від навчальної діяльності [25]. Крім того, тривожність може знижувати рівень самоефективності — віри в здатність впоратися з навчальними викликами.

Важливим емоційним фактором є також стресостійкість студента. Люди, які використовують адаптивні стратегії подолання стресу (наприклад, когнітивне переосмислення або соціальну підтримку), мають вищу академічну мотивацію та краще справляються з навчальними труднощами. Водночас студенти, які використовують неадаптивні стратегії (уникання проблем, прокрастинація, самозвинувачення), частіше стикаються з емоційним виснаженням та втратою інтересу до навчання [26].

В наші часи важливо не забувати дотримуватись балансу між навчанням та особистим життям. Надмірне академічне навантаження без можливості відпочинку та особистісного розвитку може призводити до емоційного виснаження та зниження мотивації.

Отже, фактори, що впливають на мотивацію студентів, є складними та багатогранними, адже включають як внутрішні, так і зовнішні аспекти. Індивідуально-психологічні характеристики, такі як особистісні особливості та емоційний стан, безпосередньо визначають рівень готовності студентів до навчання та їхнє ставлення до процесу навчання. Окрім того, соціальне середовище, в якому перебуває студент, та організація навчального процесу можуть значно впливати на його мотивацію, сприяючи чи, навпаки, знижуючи зацікавленість до навчання. Зовнішні стимули, такі як оцінки, стипендії та соціальне схвалення, відіграють важливу роль, однак надмірна залежність від таких чинників може призвести до зниження внутрішньої мотивації. Усі ці фактори взаємодіють між собою, формуючи унікальне середовище для розвитку академічної мотивації студентів.

1.3. Особливості навчальної мотивації в умовах дистанційного та очного навчання

Формат навчання має вагомий вплив на формування та підтримку мотивації студентів, оскільки визначає рівень їхньої залученості, можливості для соціальної взаємодії, а також способи організації навчального процесу.

Очна освіта традиційно розглядається як більш структурована, що сприяє формуванню зовнішньої мотивації через соціальну підтримку, конкурентне середовище та чітко визначені вимоги. Натомість дистанційне навчання потребує високого рівня саморегуляції, внутрішньої мотивації та більш ефективних навичок тайм-менеджменту. У сучасному світі, де дистанційне навчання стає все більш поширеним, зростає необхідність глибшого аналізу його впливу на академічну мотивацію студентів.

Очне навчання традиційно вважається найефективнішою формою отримання освіти завдяки безпосередній взаємодії студентів із викладачами та одногрупниками, чітко структурованому навчальному процесу та насиченому освітньому середовищу. Саме завдяки соціальному аспекту очна форма навчання сприяє розвитку як академічних, так і комунікативних навичок, забезпечуючи високу залученість студентів. Відповідно до теорії соціального навчання А. Бандури [24], велике значення у формуванні мотивації має моделювання поведінки та взаємодія з оточенням, що характерно для очної форми освіти. Студенти отримують можливість спостерігати за поведінкою викладачів та однолітків, переймати ефективні навчальні стратегії та порівнювати власні досягнення з успіхами інших.

Ключовою перевагою очного навчання є постійний контроль і оцінювання знань. Регулярне проведення семінарів, тестів і заліків забезпечує систему зовнішньої мотивації, адже студенти змушені готуватися до занять, щоб відповідати академічним вимогам. Дослідження Десі та Раяна

в рамках самодетермінаційної теорії мотивації показало, що для підтримки внутрішньої мотивації важливою є наявність зовнішніх стимулів, зокрема зворотного зв'язку від викладачів [4]. В очному навчанні студенти отримують миттєвий фідбек, що допомагає їм швидше коригувати свої помилки та вдосконалювати знання. Це сприяє почуттю компетентності, яке, за теорією, є одним із ключових чинників підтримки мотивації.

Окрім академічного середовища, очна освіта створює можливості для комунікації, командної роботи та обміну думками. Взаємодія з однолітками сприяє змагальній мотивації, яка є одним із сильних чинників у навчальному процесі. Дослідження Фестінгера про теорію соціального порівняння підтверджує, що люди схильні оцінювати власні досягнення, порівнюючи себе з іншими [27]. В академічному середовищі це стимулює студентів докладати більше зусиль для досягнення кращих результатів. У групі також формується почуття колективної відповідальності, що може бути важливим мотиваційним чинником.

Значною перевагою очного навчання є наявність чітко структурованого розпорядку дня. Студенти дотримуються розкладу занять, що сприяє розвитку навичок тайм-менеджменту та дисциплінованості. Регулярна участь у навчальному процесі безпосередньо корелює з рівнем академічної успішності студентів [28]. На відміну від дистанційного навчання, де існує більший ризик прокрастинації, очна форма змушує студентів чітко слідувати графіку, що позитивно впливає на їхню навчальну мотивацію.

Не забуваємо й про емоційну підтримку з боку викладачів та студентів. В очному навчанні викладачі можуть помітити труднощі, з якими стикається студент, і надати йому необхідну допомогу, що значно знижує рівень тривожності. Емоційний стан студента відіграє важливу роль у його навчальній мотивації: позитивні емоції, викликані підтримкою викладача та групи, сприяють вищому рівню залученості та академічним досягненням.

Загалом, очна форма навчання створює потужну систему як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації за рахунок безпосередньої взаємодії,

контролю з боку викладачів, соціальної підтримки та структурованого навчального процесу. Однак, разом із цим, вона може створювати додатковий стрес через високі академічні вимоги, постійні дедлайни та необхідність адаптації до групової динаміки. Незважаючи на ці виклики, очне навчання залишається ефективною моделлю, що сприяє розвитку дисциплінованості, відповідальності та навичок взаємодії, які є ключовими для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Тепер більш детально розглянемо особливості, виклики та вплив на мотивацію студентів дистанційного навчання, яке стало однією з найбільш обговорюваних форм освіти в останні десятиліття, особливо після глобальної пандемії COVID-19, яка змусила освітні заклади в усьому світі перейти на онлайн-формати. Ця форма навчання має свої переваги та виклики, які безпосередньо впливають на мотивацію студентів. Дистанційне навчання базується на принципах самостійності, гнучкості та технологічної підтримки, що вимагає високого рівня самоорганізації та внутрішньої мотивації.

Однією з ключових переваг дистанційного навчання є гнучкість розкладу. На відміну від очної форми, де студенти змушені підлаштовуватися під чіткий графік, дистанційний формат дозволяє навчатися у власному темпі, обираючи зручний час для опанування матеріалу. Це особливо важливо для студентів, які поєднують навчання з роботою, сімейними обов'язками або іншими видами діяльності. Однак така свобода може також стати фактором прокрастинації та недостатньої самодисципліни. Прокрастинація є серйозним викликом у дистанційному навчанні, оскільки відсутність безпосереднього контролю та дедлайнів може знижувати продуктивність студентів [3].

Іншим важливим аспектом є зміна джерел мотивації. Якщо в традиційній формі значну роль відіграють зовнішні стимули — наприклад, оцінки, реакція викладача, взаємодія з групою — то дистанційне навчання більше орієнтоване на внутрішню мотивацію.

Згідно з теорією самодетермінації, студенти з високим рівнем автономії та внутрішнього бажання до навчання краще адаптуються до онлайн-формату, тоді як ті, хто звик до зовнішнього контролю, можуть відчувати труднощі. Відсутність безпосередньої підтримки та постійного зворотного зв'язку від викладачів може негативно впливати на академічну успішність, особливо у студентів, які потребують більше соціальної взаємодії.

Також формування відчуття належності до академічної спільноти ускладнюється через відсутність фізичної присутності. Почуття ізоляції та низький рівень соціальної взаємодії є основними причинами зниження мотивації у студентів дистанційної форми навчання [29]. Хоча сучасні платформи пропонують інтерактивні елементи, такі як форуми, відеоконференції та групові проекти, вони не завжди можуть замінити живе спілкування, що впливає на рівень залученості студентів.

Технологічні аспекти відіграють не менш важливу роль у дистанційному навчанні. Висока якість цифрових ресурсів та доступ до онлайн-матеріалів можуть значно підвищити мотивацію, тоді як технічні труднощі, проблеми з інтернет-з'єднанням або низький рівень цифрової грамотності, навпаки, можуть її знижувати. Технологічний комфорт студентів корелює з їхньою академічною мотивацією, оскільки впевнене користування платформами для онлайн-навчання дозволяє зосередитися на змісті, а не на технічних аспектах процесу [16].

Повертаючись до емоційного стану студентів під час дистанційного навчання, маємо зазначити, що відсутність безпосереднього контакту з викладачами призводить до підвищення рівня стресу та тривожності, особливо якщо студенти стикаються з труднощами у засвоєнні матеріалу. Студенти, які не отримують своєчасного зворотного зв'язку від викладачів, частіше відчують фрустрацію та втрачають мотивацію до навчання. Крім того, низький рівень емоційної підтримки з боку університету може спричиняти академічне вигорання, що є серйозною проблемою для дистанційної освіти [30].

Таким чином, дистанційне навчання має ряд переваг, зокрема гнучкість, доступність та можливість самостійного опанування матеріалу, але водночас воно створює додаткові виклики, пов'язані із самоорганізацією, соціальною ізоляцією та технічними труднощами. Для успішного навчання у такому форматі необхідно розвивати навички самодисципліни, використовувати ефективні методи тайм-менеджменту та підтримувати регулярну комунікацію з викладачами й одногрупниками.

Вище ми більш детально розглянули переваги та недоліки як очної, так і дистанційної форми навчання, а тепер перейдемо до того як саме кожна з них впливає на студентів.

Психологічні дослідження свідчать, що рівень екстраверсії та інтроверсії суттєво впливає на сприйняття навчального процесу. Екстраверти зазвичай відчують себе більш комфортно в очному навчанні, оскільки їм важливі соціальні контакти, командні завдання, живі обговорення, а дистанційне навчання може викликати у них відчуття ізоляції, що знижує мотивацію та когнітивну залученість [31]. Інтроверти ж навпаки, часто краще адаптуються до дистанційного навчання, оскільки можуть працювати у власному темпі, без необхідності постійної соціальної взаємодії, що може бути енерговитратним для них [32].

Також варто враховувати рівень нейротизму, який визначає схильність людини до тривожності та стресу. Для студентів із високим рівнем нейротизму дистанційне навчання може виявитися як благом (менше соціального тиску та публічних виступів), так і проблемою (відсутність структурованого контролю може посилити відчуття тривожності та прокрастинацію).

Когнітивні стилі студентів також суттєво впливають на їхню адаптацію. Наприклад, рефлексивні студенти, які схильні до глибокого аналізу інформації, можуть успішніше адаптуватися до дистанційного навчання, оскільки їм комфортніше працювати в самостійному режимі з можливістю багаторазового перегляду матеріалів. Натомість імпульсивні

студенти, яким важливий швидкий темп та безпосередня взаємодія з викладачем, можуть відчувати труднощі з концентрацією та ефективністю самостійного навчання.

Крім того, студенти, які мають високий рівень саморегуляції та розвинуті навички тайм-менеджменту, легше адаптуються до дистанційного формату. Вони краще планують своє навчання, виконують завдання без додаткового зовнішнього контролю та проявляють більш високу академічну успішність [33].

Звісно, студенти з високою потребою в соціальній взаємодії (за Маслоу — потреба у приналежності) значно краще почуваються в очному навчанні, оскільки воно забезпечує живе спілкування, командну роботу та відчуття включеності в спільноту. Водночас дистанційний формат може викликати у них зниження мотивації, самотність та навіть депресивні стани через брак соціальних зв'язків.

З іншого боку, студенти, які більше схильні до автономного стилю навчання, часто успішніше адаптуються до дистанційного навчання. Автономні учні частіше використовують глибокі стратегії навчання, такі як критичний аналіз матеріалів, а не просте запам'ятовування.

Окремим фактором є стресостійкість студентів, особливо в умовах тривалих змін та кризових ситуацій (війна, пандемія). Рівень адаптації значною мірою залежить від механізмів подолання стресу. Умови дистанційного навчання можуть бути викликом для студентів з низьким рівнем стресостійкості, оскільки їм важко впоратися з невизначеністю та відсутністю негайного зворотного зв'язку.

Навчальна мотивація студентів в умовах дистанційного та очного навчання є складним і багатогранним явищем, яке залежить від безлічі факторів, включаючи особистісні характеристики, рівень саморегуляції, когнітивний стиль, потребу в соціальній взаємодії та рівень стресостійкості.

Очне навчання забезпечує більш високий рівень залученості через живе спілкування, негайний зворотний зв'язок та соціальну підтримку. Водночас дистанційне навчання надає гнучкість і автономність, що є перевагою для самостійних і рефлексивних студентів, але може створювати труднощі для тих, хто потребує чіткої зовнішньої структури.

В умовах дистанційного навчання зростає значення самодисципліни, управління часом і внутрішньої мотивації, тоді як очний формат більше спирається на зовнішню підтримку та соціальну взаємодію. Війна та пандемія стали додатковими викликами для освітнього процесу, змушуючи студентів швидко пристосовуватися до нових реалій, що значно вплинуло на їхню мотивацію та психологічний стан.

Висновки до першого розділу

Перший розділ дослідження був присвячений аналізу основних теоретичних підходів до мотивації, чинників, що впливають на навчальну мотивацію студентів, а також особливостям мотивації в умовах дистанційного та очного навчання.

Ми здійснили аналіз академічної мотивації як окремого психологічного феномену, що визначає рівень залученості студента в освітній процес, його цілеспрямованість, наполегливість та готовність долати труднощі у навчанні. Розгляд поняття академічної мотивації дозволив виявити її складну структуру, що включає як внутрішні особистісні чинники — пізнавальні інтереси, потребу в досягненні, самоактуалізацію, — так і зовнішні чинники, зокрема соціальну підтримку, оцінювання, систему зворотного зв'язку та організацію освітнього середовища.

У цьому контексті важливим стало порівняння підходів до вивчення академічної мотивації в американських, європейських та українських дослідженнях. Американська школа представлена значною емпіричною

базою та акцентом на концепціях досягнення, саморегуляції й самоусвідомлення в навчальному процесі. Європейські дослідження, своєю чергою, часто поєднують когнітивні та соціокультурні аспекти мотивації, що підкреслюють важливість автономії, підтримки з боку викладачів і соціального середовища. А українські вчені зосереджуються на особистісних аспектах академічної мотивації в контексті національних викликів, особливо в умовах воєнного стану та перебудови системи вищої освіти.

Проведений теоретичний аналіз дозволив зробити висновок, що академічна мотивація є багаторівневою системою, яка формується під впливом міжособистісних, соціокультурних, освітніх і внутрішніх психічних чинників. Вивчення мотивації в різних наукових традиціях дає змогу глибше зрозуміти її природу, адаптувати психодіагностичні інструменти до українського контексту та розробити ефективні психолого-педагогічні стратегії її розвитку.

Підсумовуючи аналіз основних теоретичних підходів до мотивації, проведений у першому підрозділі, можна зробити висновок, що навчальна мотивація студентів є багатовимірним явищем, що пояснюється різними теоріями та моделями.

Розгляд різних теоретичних моделей показав, що мотивація є не лише внутрішнім прагненням людини до задоволення своїх потреб, а й складним процесом взаємодії зовнішніх стимулів, особистісних характеристик та соціального контексту.

Важливим аспектом є той факт, що мотивація студентів може змінюватися залежно від їхнього життєвого досвіду, умов навчання та особистісних установок. Наприклад, у деяких випадках мотивацію підсилює прагнення до особистісного розвитку та досягнення професійних цілей, тоді як в інших ситуаціях визначальними факторами можуть бути соціальний тиск або страх невдачі.

Аналіз основних теорій мотивації дав теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження чинників, що впливають на навчальну мотивацію

студентів. Розуміння різних підходів до мотивації є важливим для формування ефективних стратегій підвищення залученості студентів у навчальний процес, особливо в умовах змінюваного освітнього середовища, спричиненого поширенням дистанційного навчання.

Другий підрозділ був присвячений аналізу чинників, що впливають на мотивацію студентів. Було визначено, що навчальна мотивація формується під впливом як внутрішніх (особистісні характеристики, рівень саморегуляції, когнітивний стиль, емоційний стан), так і зовнішніх чинників (соціальне середовище, організація навчального процесу, наявність стимулів). Соціальна підтримка, ефективна організація навчального процесу, а також наявність чіткої системи заохочень є важливими елементами, що можуть як посилювати, так і послаблювати навчальну мотивацію.

Загалом, мотивація студентів є динамічною системою, що формується під впливом взаємодії різних чинників. Вивчення цих чинників дозволяє не лише краще розуміти особливості навчальної мотивації, а й розробляти ефективні стратегії для її підтримки та підвищення, що є особливо важливим у контексті сучасних освітніх викликів.

Останній підрозділ розкривав особливості навчальної мотивації в умовах очного та дистанційного навчання.

Було визначено, що очний формат сприяє соціальній взаємодії, розвитку комунікативних навичок і забезпечує високий рівень зовнішнього контролю, що допомагає підтримувати мотивацію. Водночас дистанційне навчання надає більше гнучкості та автономії, що є перевагою для студентів із високим рівнем самодисципліни, але може бути викликом для тих, кому складно організувати власну навчальну діяльність. Додатково було розглянуто питання адаптації різних типів студентів до обох форматів навчання, що є особливо актуальним у сучасних умовах кризи, спричиненої війною та пандемією.

На основі вищесказаного ми можемо стверджувати, що навчальна мотивація суттєво залежить від формату навчання. Очне навчання забезпечує

більшу соціальну підтримку та структурованість, тоді як дистанційне — розвиває автономність і самостійність. Однак мотивація студентів у будь-якому форматі може змінюватися під впливом зовнішніх обставин, емоційного стану, організації навчального процесу та індивідуальних особливостей особистості.

Загалом, аналіз першого розділу дозволив зробити висновок, що мотивація студентів є складним, багатофакторним явищем, що залежить від індивідуальних, соціальних і організаційних умов. Розуміння цих чинників має важливе практичне значення для вдосконалення освітнього процесу, створення ефективних мотиваційних стратегій та підвищення рівня академічної успішності студентів як у традиційній, так і в дистанційній формі навчання. Отже, з урахуванням сучасних глобальних і локальних викликів, дослідження академічної мотивації залишається надзвичайно актуальним та соціально значущим.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

2.1. Характеристика психодіагностичного інструментарію

У межах емпіричного дослідження була сформована вибірка, що складалася зі студентів закладів вищої освіти України. Студенти представляли різні курси навчання — від першого до четвертого, що дозволило охопити різні етапи академічної соціалізації: від первинної адаптації до умов університету до підготовки до професійної діяльності. Вибір такої різномірневої вибірки був зумовлений потребою відстежити, як мотиваційні орієнтації змінюються залежно від тривалості перебування в академічному середовищі.

Віковий діапазон учасників становив від 18 до 26 років. Це період молодості, що є критичним для формування професійної ідентичності, активного особистісного зростання та самостійного прийняття рішень. Саме в цьому віці формується прагнення до самореалізації, а питання професійного вибору і здобуття якісної освіти набувають особливої значущості. Таким чином, дослідження мотивації саме цієї групи є обґрунтованим з точки зору вікової психології.

Учасники були розподілені за формою навчання наступним чином (див.табл.2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл учасників за формою навчання

Форма навчання	Кількість учасників	Відсоток (%)
Очна форма	17	28

Дистанційна форма	20	34
Змішана форма	23	38

17 студентів навчалися на очній формі (28 %), 20 студентів — на дистанційній формі (34 %), а 23 студента (38 %) представляли змішану форму навчання, яка передбачає поєднання традиційних аудиторних занять з елементами дистанційного навчання. Таким чином, найбільшу частку вибірки склали студенти, які навчалися за змішаною формою навчання, що відображає сучасні тенденції вищої освіти в Україні.

Змішана форма навчання є відносно новим явищем в українській освітній системі й активно використовується як відповідь на виклики пандемії COVID-19 та воєнного стану. Її запровадження дозволяє поєднати переваги безпосереднього особистісного контакту викладача зі студентами з гнучкістю та технологічними можливостями дистанційної освіти. Змішане навчання сприяє розвитку самостійності студентів, формуванню навичок самоменеджменту та підвищенню академічної мотивації за рахунок більшої індивідуалізації освітнього процесу.

Щодо розподілу за курсами навчання, учасники розподілилися таким чином: 12 осіб (20 %) навчались на першому-другому курсі, 14 осіб (23 %) — на третьому курсі, та 34 особи (57 %) — на четвертому курсі.

Такий розподіл вибірки демонструє переважну участь старшокурсників, що є важливим для дослідження академічної мотивації. Студенти четвертого курсу зазвичай мають вищий рівень професійної самоідентифікації, більшу визначеність щодо кар'єрних цілей, а також відчутнішу потребу у досягненні академічних результатів.

Вікові характеристики учасників також були різноманітними:

Таблиця 2.2

Віковий розподіл учасників

Вікова категорія	Кількість учасників	Відсоток (%)
18-19	16	27
20-21	33	55
24-26	11	18

16 студентів (27 %) були у віці 18-19 років, 33 студентів (55 %) — у віці від 20-21 років, та 11 студентів (18 %) — у віці від 24 до 26 років. Більшість респондентів належали до вікової групи 20–21 років, що є типовим для студентів третього-четвертого курсів українських вищих навчальних закладів. Наявність учасників віком до 26 років також є важливою, оскільки частина студентів могла переривати навчання через особисті або професійні обставини, що впливає на їхню академічну мотивацію.

Такий склад вибірки дає змогу всебічно дослідити особливості академічної мотивації студентів залежно від форми організації навчального процесу, враховуючи індивідуальні та контекстуальні фактори.

2.2. Опис вибірки дослідження

У межах емпіричного дослідження академічної мотивації студентів дистанційної, очної та змішаної форм навчання було використано комплекс методик, спрямованих на всебічне вивчення мотиваційної сфери особистості, психологічного потенціалу в академічному контексті та виявлення чинників, що можуть знижувати ефективність навчальної діяльності.

Першим інструментом стала методика діагностики мотивації навчальної діяльності в юнацькому віці Н. А. Ромусик, яка дозволяє оцінити структуру мотивації студента, виділити провідні мотиви навчання та визначити їхню ієрархію. Методика охоплює три групи мотивів: мотиви

досягнення цілі (прагнення здобути освіту, професійний успіх, самореалізацію), процесуальні мотиви (орієнтація на сам процес пізнання) та мотиви уникнення (бажання уникнути негативних наслідків, таких як розчарування родини або особистісна невдача). Учасникам пропонувалося оцінити важливість кожного мотиву за шкалою балів, а також здійснити ранжування мотивів за особистісною значущістю.

Другою використаною методикою стала методика "Типи мотиваційних стратегій (ТМС)", спрямована на визначення того, як саме студенти реалізують свою мотиваційну активність у навчальній діяльності. ТМС дозволяє виявити домінуючі типи мотиваційних стратегій — інтернально-суб'єктний, екстернально-суб'єктний, інтернально-об'єктний та екстернально-об'єктний. В основі методики лежить оцінювання респондентами серії народних прислів'їв, що відображають різні стилі поведінки в ситуаціях навчання та досягнення. Кожен тип стратегії відображає специфіку поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників мотивації та орієнтації особистості на співпрацю, уникнення труднощів, прагнення до компромісу чи змагання.

Третім інструментом виступила Шкала психологічного капіталу в академічному контексті ПсиКап-12С (адаптація Олефір В. О., Боснюк В. Ф.), що оцінює рівень розвитку ключових компонентів особистісного ресурсу студента: самоефективності, надії, резильєнтності та оптимізму. Респонденти оцінювали 12 тверджень, що відображали їхнє ставлення до власних можливостей, здатності долати труднощі, підтримувати позитивний настрій у процесі навчання та планувати досягнення академічних цілей. Загальний показник психологічного капіталу дозволяє робити висновки щодо внутрішньої готовності студента до успішного подолання навчальних викликів.

Останньою методикою у комплексі дослідження стала Анкета "Причини особистісної схильності до відтермінування завдань" М. Дворник, що вивчає внутрішні чинники прокрастинації у навчальній діяльності.

Опитувальник містить 41 твердження, що оцінюють різні аспекти відтермінування завдань: недооцінку власних можливостей, страх відповідальності, знижений рівень зацікавленості, орієнтацію на соціальну винагороду та схильність до педантизму. Обробка даних передбачає підрахунок балів за кожною шкалою і виявлення основних особистісних бар'єрів, що заважають своєчасному виконанню завдань. Методика дозволяє краще зрозуміти психологічні механізми зниження навчальної мотивації.

Таким чином, використання цього комплексу методик забезпечує багатовимірний підхід до дослідження академічної мотивації студентів, дозволяючи аналізувати як позитивні аспекти мотиваційної сфери, так і наявність внутрішніх труднощів, що можуть негативно впливати на ефективність навчальної діяльності в умовах різних форм організації освітнього процесу.

Розглянемо кожну з методик більш детально.

Методика діагностики мотивації навчальної діяльності, розроблена Н. А. Ромусик, спрямована на глибоке вивчення внутрішніх спонукань особистості до навчання, виявлення їхньої структури, сили та ієрархії. Вона дозволяє з'ясувати, які саме чинники мотивують студентів до навчання, що для них виступає провідною цінністю у процесі освітньої діяльності — досягнення певної мети, інтерес до самого процесу пізнання чи бажання уникнути негативних наслідків.

Методика охоплює три основні типи мотивів: мотивацію досягнення цілі, процесуальну мотивацію та мотивацію уникнення. Мотиви досягнення цілі стосуються прагнення здобути вищу освіту, побудувати успішну кар'єру, досягти високої кваліфікації, забезпечити фінансову незалежність або реалізувати власний потенціал. Процесуальні мотиви відображають інтерес до самого процесу навчання: отримання нових знань, спілкування з однодумцями, участь в інтелектуальному середовищі. Мотиви уникнення вказують на бажання запобігти негативним наслідкам, таким як тиск з боку батьків, втрата часу чи соціальна незатребуваність.

Процедура дослідження передбачає оцінювання респондентами важливості кожного мотиву за шкалою від 0 до 5 балів, а також обов'язкове ранжування усіх 20 мотивів за ступенем їхньої особистісної значущості. Ранжування дозволяє виявити провідні мотиви, які займають перші три позиції, що є ключовими для інтерпретації індивідуальної мотиваційної структури особистості. Окрім кількісної оцінки сили мотивації, методика дозволяє провести якісний аналіз внутрішньої мотиваційної ієрархії, визначити домінування тих чи інших мотивів, їх поєднання і взаємозв'язок.

Методика відзначається високим рівнем стандартизації та надійності. Для забезпечення об'єктивності результатів використовується формула стандартизації, що дозволяє порівнювати результати окремих досліджуваних із середніми показниками вибірки. Це дає змогу робити висновки не лише про індивідуальні особливості мотивації окремого студента, а й про характерні риси мотиваційної сфери певної вибірки (в нашому випадку студентів певної форми навчання).

Загалом методика Н. А. Ромусик є цінним інструментом для психологів, педагогів і науковців, оскільки дозволяє комплексно оцінити навчальну мотивацію юнацтва, виявити основні стимули їх освітньої активності, а також зрозуміти глибинні психологічні механізми, що впливають на успішність і задоволення від навчання. Отримані дані використовуються для порівняльного аналізу мотиваційних характеристик різних груп здобувачів освіти.

Далі розглянемо "Типи мотиваційних стратегій". У межах дослідження для вивчення особливостей мотиваційної сфери студентів було застосовано методикку визначення типів мотиваційних стратегій (ТМС). Ця методика дозволяє оцінити домінуючі стратегії, які використовують особи у процесі навчальної діяльності, а також визначити, наскільки сформованими є різні типи мотиваційних стратегій.

Методика базується на концепції взаємодії внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (ситуативних) чинників мотивації, а також їх співвідношення з

інтроверсією й екстраверсією. Згідно з підходом авторів, мотиваційні стратегії формуються на основі інтернальності чи екстернальності особистості та відображають її поведінкові стратегії у складних чи конфліктних ситуаціях.

Респондентам пропонувалося оцінити 28 суджень за 5-бальною шкалою: твердження, з якими вони не погоджувалися, оцінювалися 1-2 балами, а ті, з якими погоджувалися, — 4-5 балами. Інструкція вимагала виставляти оцінки інтуїтивно, за першим враженням.

Кожне судження відповідало одному з чотирьох типів мотиваційних стратегій:

1. Інтернально-суб'єктний тип (ІС-стратегія). Відображає домінування внутрішніх чинників над зовнішніми. Особи цього типу схильні уникати складних соціальних взаємодій, орієнтуються на автономну діяльність. Вони інтровертовані, рефлексивні, часто обирають професії, що дозволяють працювати самостійно.

2. Екстернально-суб'єктний тип (ЕС-стратегія). Характеризується прагненням до компромісів у взаємодії із зовнішнім середовищем. Такі особистості є екстерналами й водночас інтровертами, вони прагнуть гармонії та взаєморозуміння. Їм притаманна гнучкість у соціальній поведінці.

3. Інтернально-об'єктний тип (ІО-стратегія). Відображає конструктивне поєднання внутрішніх ресурсів і зовнішніх вимог. Особи цього типу орієнтовані на співпрацю, активну взаємодію у групі. Для них характерні відкритість, комунікабельність, допитливість.

4. Екстернально-об'єктний тип (ЕО-стратегія). Виявляється через прагнення до змагання та суперництва. Для таких осіб характерні екстравертованість, активність, енергійність. Вони часто орієнтовані на досягнення соціального визнання через боротьбу й самоствердження.

Обробка результатів здійснювалася шляхом підрахунку сум балів окремо за кожним типом за відповідними судженнями. Сума балів 7-14

вказувала на низький рівень сформованості певної мотиваційної стратегії, 15-24 бали — середній рівень, 25-35 балів — високий рівень.

Результати, отримані за ТМС, дали можливість проаналізувати переважні мотиваційні стратегії студентів різних форм навчання (очна, дистанційна, змішана), виявити залежність типу стратегії від віку та курсу навчання, а також оцінити взаємозв'язок мотиваційних стратегій із рівнем академічної успішності студентів.

Застосування методики ТМС є важливим елементом дослідження академічної мотивації, оскільки вона дозволяє не лише зафіксувати факт наявності або відсутності мотивації, а й розкрити її якісні характеристики, що мають практичне значення для організації ефективного освітнього процесу.

Перейдемо до шкали психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С). Ця методика призначена для оцінки рівня психологічного капіталу студентів закладів вищої освіти — особистісного ресурсу, що включає самоефективність, надію, резильєнтність та оптимізм. Психологічний капітал розглядається як сукупність позитивних психологічних характеристик, які сприяють досягненню успіху в академічній сфері, подоланню труднощів і формуванню стійкої мотивації до навчання та професійного розвитку.

Дослідження проводиться шляхом самозвіту: респондентам пропонується оцінити 12 тверджень, що відображають їхні актуальні думки та переживання стосовно себе у навчальній діяльності. Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою, де кожне твердження респондент оцінює від категоричної незгоди до абсолютної згоди.

У твердженнях відображені ключові компоненти психологічного капіталу: самоефективність (впевненість у власних силах при виконанні академічних завдань, обговорення навчальних питань), надія (віра у власну здатність успішно навчатися, знаходити різні шляхи досягнення цілей, досягати запланованого), резильєнтність (здатність долати труднощі, справлятися з багатьма завданнями одночасно, витримувати напружені

періоди у навчальному процесі), а також оптимізм (позитивне бачення поточних подій в університеті та професійного майбутнього).

Обробка результатів передбачає окремий підрахунок балів за кожним компонентом (самоєфективність, надія, резильєнтність, оптимізм), а також загальний показник психологічного капіталу, що формується шляхом сумування всіх відповідей. Чим вищі результати, тим вищим є рівень відповідної особистісної характеристики та загального психологічного капіталу студента.

Методика ПсиКап-12С є надійним та валідним інструментом, що дозволяє виявити як сильні сторони академічного функціонування студентів, так і зони потенційного розвитку. Вона надає можливість дослідникам, викладачам і психологам оцінювати психологічну готовність студентів до подолання освітніх викликів, розробляти програми підтримки та розвитку академічної мотивації, а також виявляти фактори, які можуть сприяти або, навпаки, перешкоджати успішності студентів у процесі здобуття вищої освіти.

Остання методика — анкета "Причини особистісної схильності до відтермінування завдань" М. Дворник — була розроблена на основі теоретичного аналізу проблеми прокрастинації й виходить із припущення, що практично будь-яка людина час від часу виявляє ознаки відкладання справ.

Опитувальник складається із 41 твердження, які розподілені за п'ятьма основними чинниками відтермінування: недооцінка готовності до виконання завдання, страх відповідальності, знижений рівень зацікавленості, орієнтація на соціальну винагороду та педантичні схильності. Учасникам пропонується оцінити свою згоду або незгоду із кожним твердженням за п'ятибальною шкалою: від "однозначно ні" (1 бал) до "однозначно так" (5 балів).

Обробка результатів передбачає підрахунок балів за кожним фактором, використання групових норм і факторного аналізу. Високі показники за окремими шкалами дозволяють інтерпретувати схильність особистості до

прокрастинації через різні психологічні механізми: недооцінку власних ресурсів і часу, тривожність перед відповідальністю, загальну байдужість до виконання завдань, прагнення до соціальної винагороди або через риси педантизму й нерішучості.

Анкета дає змогу виявити, які саме внутрішні причини лежать в основі індивідуальної схильності до відтермінування діяльності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було представлено розгорнуту характеристику вибірки дослідження, що включала студентів різних форм навчання — очної, дистанційної та змішаної. Деталізовано соціально-демографічні особливості респондентів, зокрема стать, вік, курс навчання, що дозволило врахувати ці змінні під час подальшого аналізу.

Окрім цього, у розділі докладно описано використаний психодіагностичний інструментарій, спрямований на вивчення структурних компонентів академічної мотивації, психологічного капіталу, а також схильності до прокрастинації. Застосовані методики є валідними та науково обґрунтованими, що забезпечує надійність та достовірність отриманих результатів.

Розділ заклав емпіричну основу для подальшого порівняльного та кореляційного аналізу, спрямованого на виявлення міжгрупових відмінностей і внутрішніх психологічних чинників, що впливають на академічну мотивацію студентів.

У межах дослідження було використано валідизовані психодіагностичні методики, зокрема:

- методику діагностики мотивації навчальної діяльності (Н. А. Ромусик);
- тест "Типи мотиваційних стратегій" (ТМС);
- шкалу психологічного капіталу у навчальному середовищі (ПсиКап-12С);

— анкету "Причини особистісної схильності до відтермінування завдань" (М. Дворник).

Добір інструментів у межах дослідження був спрямований на забезпечення багатовимірного аналізу академічної мотивації студентів.

Було охоплено як структурні компоненти мотиваційної сфери — цільову, процесуальну та мотивацію уникнення (захисну) — так і поведінкові аспекти, зокрема схильність до прокрастинації як форми неадаптивної поведінки у відповідь на навчальні виклики.

Окрему увагу приділено дослідженню психологічного капіталу, до якого входять ключові внутрішні ресурси: самоефективність, надія, оптимізм та резильєнтність. Ці характеристики є критично важливими для розуміння здатності студента долати труднощі, підтримувати навчальну мотивацію та ефективно регулювати власну навчальну діяльність.

Таким чином, методологічна основа дослідження сформована на засадах комплексного підходу, що поєднує вивчення як зовнішніх умов навчання (зокрема форм організації освітнього процесу), так і внутрішньоособистісних чинників. Це дозволяє більш повно охопити феномен академічної мотивації в умовах сучасної вищої освіти та створює підґрунтя для виявлення психолого-педагогічних засобів її підтримки й розвитку.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ, ОЧНОЇ ТА ЗМІШАНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ

3.1. Загальна характеристика академічної мотивації респондентів

Після проведення дослідження за допомогою комплексу обраних методик було отримано емпіричні дані, що відображають особливості академічної мотивації студентів залежно від форми навчання. Отримані результати аналізувалися з урахуванням інструкцій до кожної методики, що дозволило не лише визначити рівень сформованості окремих мотиваційних характеристик, але й виявити специфіку використання мотиваційних стратегій, рівень психологічного капіталу студентів та основні причини схильності до відтермінування виконання навчальних завдань.

Для визначення особливостей навчальної мотивації студентів різних форм навчання було використано методику Н. Ромусик. Результати подано на рисунку 3.1.

Методика діагностики мотивації навчальної діяльності Н.
Ромусик

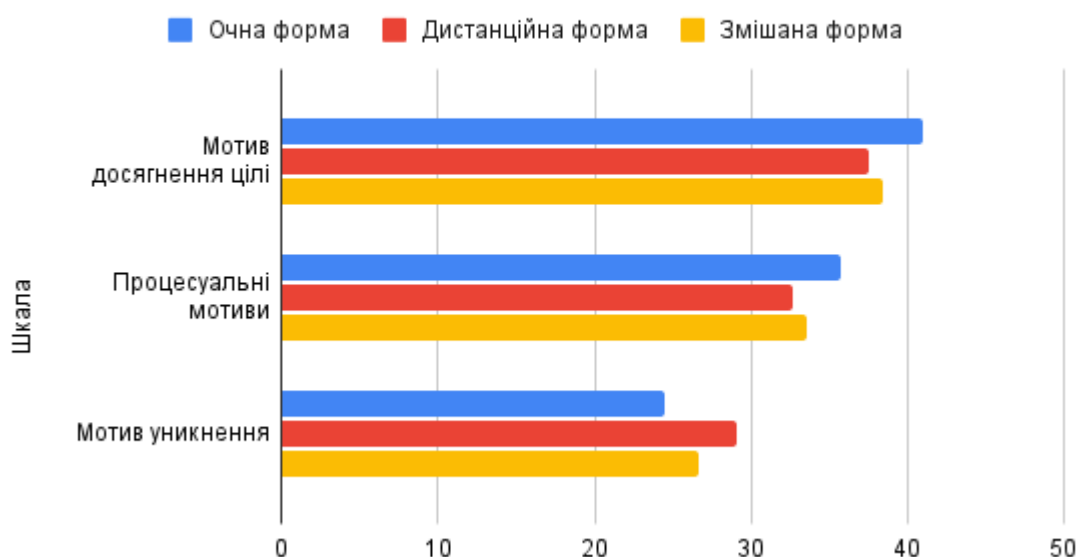


Рис.3.1. Середні показники навчальної мотивації студентів різних форм навчання за методикою Н. Ромусик

Аналіз результатів методики діагностики мотивації навчальної діяльності за Н. А. Ромусик показав, що серед студентів усіх форм навчання найбільш вираженими є мотиви досягнення цілі, що є індикатором високої орієнтації на успішне завершення навчального процесу та досягнення академічних результатів.

Це дозволяє стверджувати, що більшість студентів орієнтовані на кінцевий результат навчання, мають ясну мету та працюють над її досягненням, що позитивно впливає на їх академічну активність та продуктивність. Середній бал за цією шкалою склав 39,2 бала з 50 можливих, що вказує на достатньо високий рівень мотивації досягнення цілей серед усіх учасників дослідження.

Студенти очної форми навчання продемонстрували дещо вищий результат, з середнім балом 41,0 бала, що може свідчити про більш сильну мотивацію та більшу зацікавленість у навчальному процесі, враховуючи безпосереднє спілкування з викладачами та студентами. Студенти дистанційної форми навчання набрали в середньому 37,5 бала, що вказує на дещо нижчий рівень мотивації, але все одно достатньо високий. Студенти змішаної форми навчання продемонстрували результат 38,4 бала, що є проміжним значенням між показниками очної та дистанційної форми, що може свідчити про певні переваги змішаного підходу до навчання, який поєднує різні методи та стилі навчання.

Процесуальні мотиви, що вказують на інтерес до самого процесу навчання та бажання розширювати свої знання, також виявилися вираженими серед студентів. Середній бал по вибірці склав 34,1 бала, що свідчить про те, що для більшості студентів важливий не лише кінцевий результат, а й сам процес пізнання та навчання.

Студенти очної форми навчання мали середній бал 35,8 бала, що свідчить про високий рівень зацікавленості в самому навчальному процесі та

бажання отримувати нові знання через безпосередній контакт з викладачами та іншими студентами. Студенти дистанційної форми мали дещо нижчий показник — 32,7 бала, що може вказувати на менший рівень залученості до навчального процесу через відсутність прямого контакту з викладачами та одногрупниками. Студенти змішаної форми навчання мали результат 33,5 бала, що вказує на середній рівень мотивації до процесу навчання, оскільки вони мають можливість поєднувати самостійне навчання з взаємодією в рамках очних занять.

Мотиви уникнення, які характеризують схильність студентів уникати навчальної діяльності, також були оцінені в рамках дослідження. Результати показали, що цей тип мотивації більш виражений серед студентів дистанційної форми навчання, де середній бал склав 29,1 бала.

Це може свідчити про складнощі в організації навчального процесу та зниження мотивації через відсутність безпосереднього контролю та соціальної взаємодії. Студенти очної форми навчання мали середній бал 24,5 бала, що вказує на значно нижчий рівень уникнення навчальної діяльності, оскільки вони більш активно залучені до навчального процесу та мають більше можливостей для підтримки з боку викладачів і одногрупників. Студенти змішаної форми навчання мали середній бал 26,7 бала, що свідчить про більш збалансований рівень мотивів уникнення, оскільки цей формат навчання дозволяє поєднувати переваги обох форм — очної та дистанційної.

Отже, отримані дані свідчать про переважання цілеспрямованої академічної мотивації серед студентів усіх форм навчання, з найвищими показниками серед студентів очної форми навчання. При цьому, рівень орієнтації на уникнення навчальної діяльності залишався відносно низьким, що вказує на позитивне ставлення до навчання серед більшості респондентів.

Однак, варто відзначити, що студенти дистанційної форми навчання мали найбільший рівень уникнення.

З метою аналізу типів мотиваційних стратегій студентів було застосовано методика ТМС. Результати розподілу представлені на рисунку

3.2.

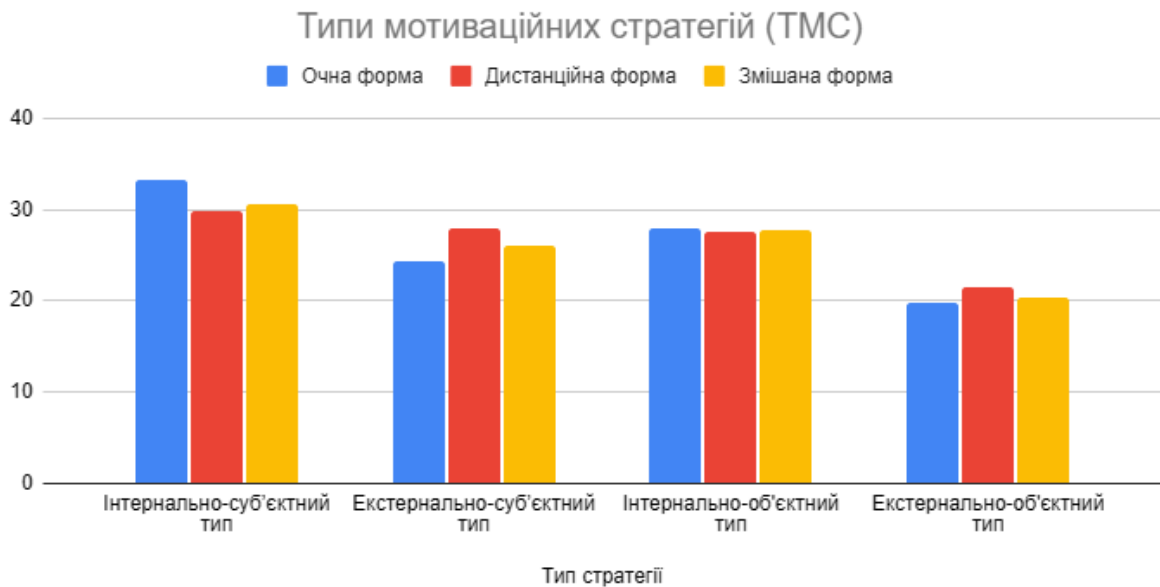


Рис.3.2. Розподіл типів мотиваційних стратегій (ТМС)

Результати тесту "Типи мотиваційних стратегій (ТМС)" дозволили виявити особливості способів регуляції навчальної діяльності серед студентів різних форм навчання.

Найбільш вираженим у загальній вибірці виявився інтернально-суб'єктний тип мотиваційної стратегії, що передбачає наявність усвідомленої внутрішньої мотивації, орієнтованої на самореалізацію, саморозвиток та відповідальне ставлення до навчання.

Середній показник за цією шкалою становив 31,5 бала з 40 можливих, що свідчить про переважання автономної внутрішньої мотивації в учасників дослідження.

Найвищі результати демонстрували студенти очної форми навчання — 33,2 бала, що є ознакою активного внутрішнього включення у навчальний процес, самостійного прийняття рішень та наявності особистісного сенсу в навчальній діяльності. Студенти дистанційної форми мали нижчий результат — 29,8 бала, що може бути пов'язано зі знизеним рівнем залученості та браком постійної взаємодії з викладачами, тоді як студенти змішаної форми набрали 30,5 бала, що є проміжним показником і вказує на потенційну

ефективність комбінованого навчання у підтриманні внутрішньої мотивації.

Другим за рівнем вираженості став екстернально-суб'єктний тип мотиваційної стратегії, середній бал за яким становив 26,1 бала.

Цей тип мотивації характеризується залежністю від зовнішніх оцінок, зокрема від думки значущих осіб, авторитетів або соціального контексту.

Найвищий рівень цього типу спостерігався у студентів дистанційної форми навчання — 27,9 бала, що може вказувати на підвищену потребу в зовнішньому схваленні або контролі за умов віддаленого навчання. У студентів очної форми середній показник склав 24,3 бала, що свідчить про менш виражену орієнтацію на зовнішні джерела мотивації, а студенти змішаної форми продемонстрували середній результат — 26,0 бала, що також може бути наслідком поєднання зовнішніх та внутрішніх факторів у навчальному процесі.

Інтернально-об'єктний тип мотивації, який передбачає зосередження на змісті навчального матеріалу та орієнтацію на знання як цінність, виявився на середньому рівні — 27,8 бала по вибірці.

Варто зазначити, що між формами навчання не спостерігалось суттєвих відмінностей: цей тип мотивації був відносно стабільним незалежно від організаційної форми здобуття освіти. Це свідчить про наявність у студентів когнітивного інтересу та прагнення до глибшого розуміння навчального матеріалу, що не залежить суттєво від умов навчання.

Найнижчим за показниками виявився екстернально-об'єктний тип мотиваційної стратегії, який передбачає орієнтацію на зовнішні вимоги, нормативи чи формальні цілі навчання. Середній бал за цією шкалою становив 20,5 бала, що свідчить про незначну залежність студентів від зовнішніх умов та вимог як рушійної сили навчальної діяльності.

Це є ознакою того, що більшість студентів орієнтуються на власні цілі та інтереси, а не на зовнішній тиск або формальне виконання навчальних обов'язків.

Загалом, результати свідчать про домінування в учасників дослідження внутрішніх механізмів регуляції навчальної діяльності: мотиваційні стратегії, пов'язані з особистою відповідальністю, інтересом до змісту навчання та саморозвитком, переважають над тими, що базуються на зовнішньому контролі, очікуваннях або формальних стандартах. Така структура мотиваційних стратегій є позитивною з точки зору довготривалої академічної успішності, оскільки саме внутрішньо зумовлені форми мотивації найчастіше забезпечують стабільне та осмислене включення у навчання.

Психологічний капітал студентів в академічному контексті досліджувався за допомогою відповідної шкали. Середні показники за компонентами подано на рисунку 3.3.

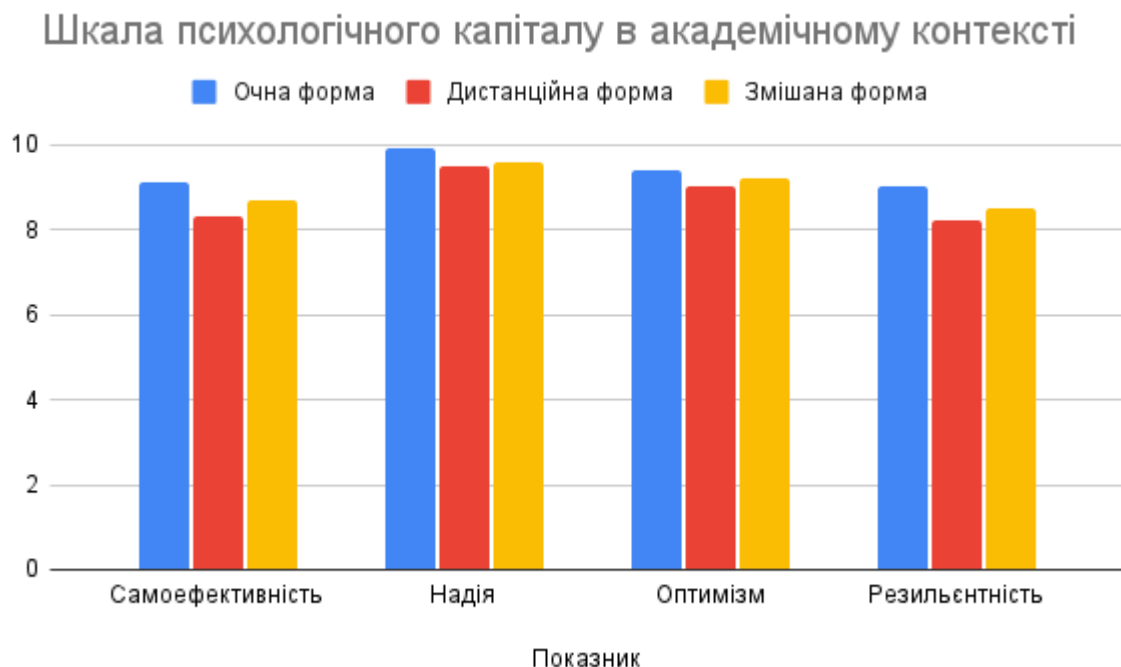


Рис.3.3. Показники психологічного капіталу студентів в академічному контексті (сер.зн.)

Дані, отримані за допомогою шкали психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С), свідчать про загалом високий рівень наявності внутрішніх психологічних ресурсів у студентів, які беруть участь у навчальному процесі в різних формах.

Загальний середній показник психологічного капіталу в усій вибірці

склав 36,8 бала з максимально можливих 48, що вказує на добре розвинену здатність до саморегуляції, подолання труднощів, підтримання позитивного мислення та впевненості у власних силах. Найвищі значення були зафіксовані за шкалами "надія" та "оптимізм", що є ознаками конструктивного погляду студентів на навчальний процес і власні перспективи.

Зокрема, за шкалою надії, яка відображає здатність до цілеспрямованої діяльності, наполегливості та пошуку шляхів досягнення мети, студенти в середньому набрали 9,7 бала з 12 можливих. Це вказує на те, що більшість з них відчують себе здатними долати навчальні труднощі й мають внутрішні орієнтири для досягнення поставлених цілей.

Аналогічно, високі показники за шкалою оптимізму — в середньому 9,3 бала — свідчать про переважання позитивного ставлення до майбутнього, віри в успіх і впевненості у сприятливому результаті зусиль, докладених у навчанні.

Резильєнтність, яка відображає здатність до психологічної стійкості, адаптації та відновлення після труднощів, виявилася на середньому рівні — 8,6 бала по вибірці.

Цей результат свідчить про те, що студенти загалом справляються з навчальними викликами, проте їхня стресостійкість і гнучкість можуть залежати від умов навчання.

Варто зазначити, що студенти очної форми мали найвищий показник резильєнтності — 9,0 бала, що може пояснюватися більшою соціальною взаємодією, підтримкою середовища та стабільністю навчального процесу. Студенти дистанційної форми набрали 8,2 бала, а змішаної — 8,5 бала, що вказує на дещо нижчий рівень здатності адаптуватися до стресогенних факторів, притаманних менш структурованим формам навчання.

Самоефективність, як важлива складова психологічного капіталу, пов'язана з упевненістю у власній здатності справлятися з навчальними

завданнями, організовувати власну діяльність і досягати результатів. У цьому аспекті студенти очної форми також виявили найвищий середній показник — 9,1 бала, тоді як у студентів дистанційної та змішаної форм навчання ці показники були відповідно 8,3 та 8,7 бала.

Ці дані свідчать про більшу віру в себе серед студентів, які мають безпосередній контакт з викладачами та навчальним середовищем, у порівнянні з тими, хто навчається дистанційно або поєднує різні формати.

Загалом отримані результати підтверджують наявність у студентів академічного середовища суттєвих внутрішніх ресурсів, які є основою для ефективного навчання, самореалізації та подолання труднощів.

Психологічний капітал, як сукупність надії, оптимізму, резильєнтності та самоефективності, відіграє важливу роль у збереженні мотивації, адаптації до змін та підтриманні академічної витривалості, особливо в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Для оцінки загального рівня схильності до прокрастинації серед студентів різних форм навчання були побудовані відповідні розрахунки, результати яких подано на рисунку 3.4.

Причини особистісної схильності до відтермінування завдань М. Дворник

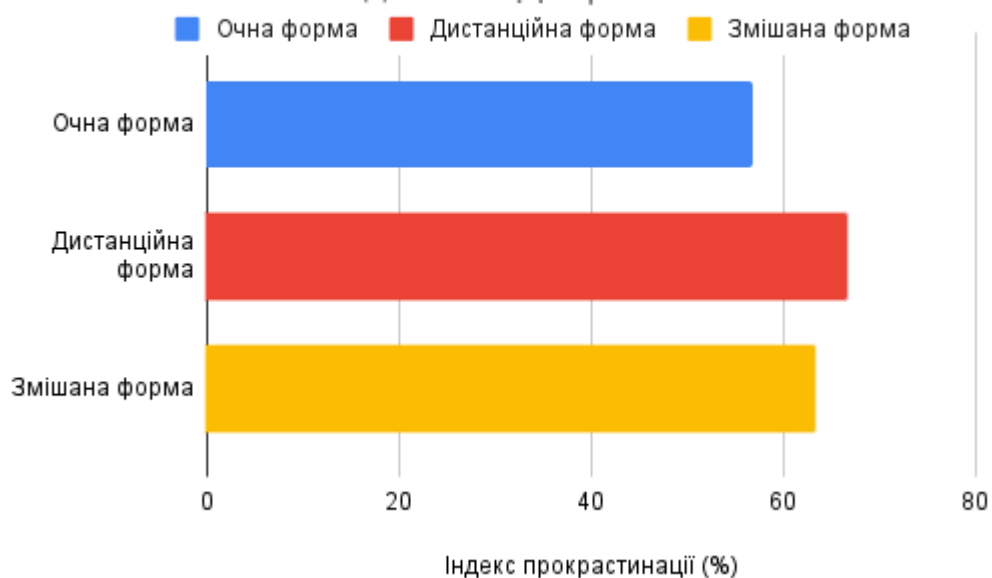


Рис.3.4. Рівень загальної схильності до прокрастинації у студентів очної,

дистанційної та змішаної форм навчання

Аналіз результатів анкети "Причини особистісної схильності до відтермінування завдань" за методикою М. Дворник дозволив виявити значущі відмінності в рівнях прокрастинації серед студентів залежно від форми навчання.

Загальна тенденція свідчить про те, що схильність до відкладання виконання завдань частіше проявляється у студентів дистанційної та змішаної форм навчання. Середній індекс прокрастинації серед студентів, які навчаються дистанційно, становив 66,5%, що є найвищим показником серед усіх груп. Студенти змішаної форми продемонстрували лише трохи нижчий індекс — 63,2%, тоді як найменш вираженою прокрастинація виявилася у студентів очної форми навчання, де середній індекс склав 56,8%.

Такі результати можна інтерпретувати як наслідок специфіки організації навчального процесу.

Очна форма навчання зазвичай передбачає чіткий розклад, постійний контроль з боку викладачів і безпосередню взаємодію з навчальним середовищем, що сприяє підвищенню відповідальності та дисциплінованості студентів.

Натомість дистанційне та змішане навчання характеризуються меншою структурованістю, гнучкістю в розподілі часу та підвищеною необхідністю самостійної організації навчального процесу. У випадку недостатньо сформованих навичок саморегуляції та тайм-менеджменту це може призводити до накопичення завдань, зниження продуктивності та посилення прокрастинаційної поведінки.

Значущість виявлених відмінностей також підтверджується структурою відповідей на запитання анкети.

Аналіз причин особистісної схильності до відтермінування завдань здійснювався за допомогою анкети М. Дворник. Отримані результати відображено на рисунку 3.5.

Причини особистісної схильності до відтермінування завдань (М. Дворник)

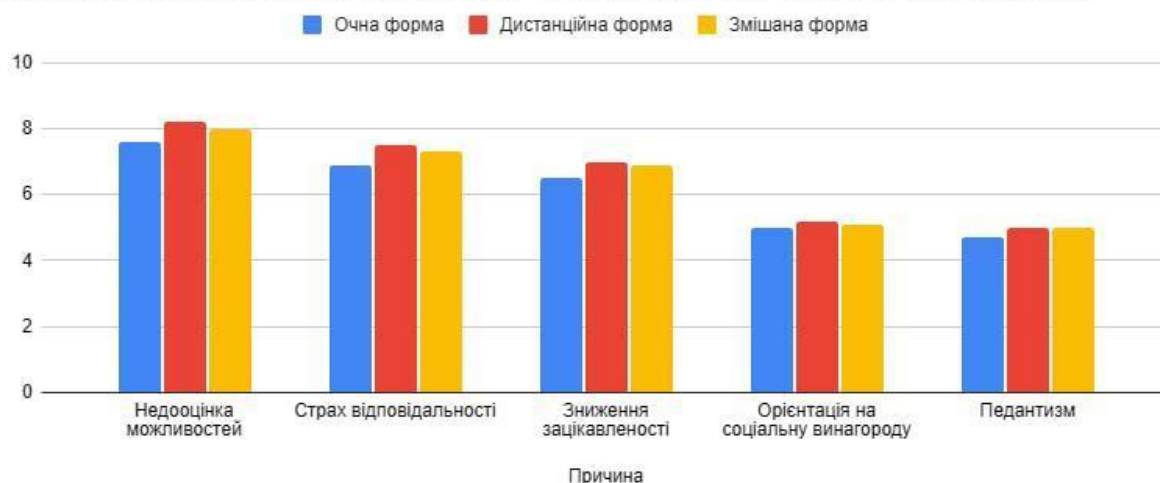


Рис.3.5. Причини особистісної схильності до відтермінування завдань серед студентів різних форм навчання

Аналізуючи структуру причин прокрастинаційної поведінки студентів за методикою М. Дворник, можна виокремити найбільш значущі внутрішні чинники, що впливають на відтермінування виконання навчальних завдань.

Найвищі бали за шкалами були зафіксовані за такими причинами, як недооцінка власних можливостей, страх відповідальності та зниження зацікавленості у навчальній діяльності. Зокрема, недооцінка власних можливостей отримала в середньому 7,9 бала з 10 можливих, що свідчить про виражене відчуття невпевненості у власній здатності справлятися з академічними завданнями. Цей чинник може бути пов'язаний із заниженою самооцінкою, нестачею досвіду або попередніми невдачами в навчанні, які формують у студента відчуття безсилля перед поставленими завданнями.

Другим за значущістю чинником виступає страх відповідальності — 7,2 бала. Це вказує на те, що частина студентів схильна уникати початку або завершення завдань через побоювання негативної оцінки, страх не виправдати очікування викладачів або страх наслідків, пов'язаних з власними рішеннями.

Така поведінка часто корелює з високою тривожністю та перфекціоністськими установками, коли студент відкладає виконання завдань, щоб уникнути ймовірної критики.

На третьому місці за рівнем прояву опинилося зниження зацікавленості у навчальній діяльності — 6,8 бала. Цей показник свідчить про наявність зниженого внутрішнього інтересу до змісту навчального матеріалу, що ускладнює включення в освітній процес та ініціювання навчальної активності. Зниження зацікавленості пов'язане з відсутністю практичної значущості предметів, одноманітністю форм подачі матеріалу або недостатнім рівнем внутрішньої мотивації.

Натомість орієнтація на соціальну винагороду (5,1 бала) та педантизм (4,9 бала) мали менш виражений характер.

Орієнтація на соціальну винагороду відображає зовнішню мотивацію — виконання завдань лише заради схвалення, оцінки або інших зовнішніх стимулів. Відносно низький показник цієї шкали може вказувати на переважання у вибірці внутрішньо мотивованих студентів.

Що стосується педантизму — тобто прагнення до надмірної точності й ідеальності у виконанні завдань — то хоча цей чинник і впливає на прокрастинацію, він менш поширений у досліджуваній вибірці. Це свідчить про те, що відкладання виконання завдань рідше зумовлюється надмірним перфекціонізмом і частіше — психологічними бар'єрами впевненості та мотивації.

Таким чином, результати аналізу підтверджують, що основними психологічними чинниками прокрастинації в академічному середовищі є внутрішні установки студента, зокрема самооцінка, рівень тривожності та зацікавленість у навчанні.

3.2. Порівняльний аналіз академічної мотивації студентів різної форми навчання

З метою виявлення статистично значущих відмінностей в мотиваційних показниках студентів залежно від форми навчання (очна,

дистанційна, змішана) було проведено однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Оцінювались такі змінні: мотивація досягнення, процесуальна мотивація, мотивація уникнення (за методикою Н. А. Ромусик), індекс прокрастинації (за методикою М. Дворник), а також індекси за іншими шкалами. Результати аналізу подано у таблиці 3.1, де наведено середні значення відповідних показників для студентів очної, дистанційної та змішаної форм, а також статистичні параметри, що вказують на наявність або відсутність значущих міжгрупових відмінностей.

Таблиця 3.1

Порівняння середніх показників студентів різної форми навчання за результатами однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA)

Психологічний показник	Очна форма	Дистанційна форма	Змішана форма	F(2,47)	p-значення	Статистично значуща різниця
Мотивація досягнення	41.0	37.5	38.4	9.24	< 0.001	Так
Процесуальна мотивація	35.8	32.7	33.5	8.59	< 0.001	Так
Мотивація уникнення	24.5	29.1	26.7	9.46	< 0.001	Так
Індекс прокрастинації (%)	56.8	66.5	63.2	8.66	< 0.001	Так
Інтернально-суб'єктна стратегія	33.2	29.8	30.5	6.12	0.004	Так
Екстернально-суб'єктна стратегія	24.3	27.9	26.0	5.87	0.005	Так
Інтернально-об'єктна стратегія	28.0	27.6	27.8	0.13	0.878	Ні
Екстернально-об'єктна стратегія	20.0	21.3	20.3	0.79	0.459	Ні
Психологічний капітал (загальний)	37.4	35.5	36.3	1.42	0.252	Ні

Як видно з таблиці 3.1, найбільш виражені міжгрупові відмінності були виявлені за показниками мотивації досягнення, процесуальної мотивації, мотивації уникнення, індексу прокрастинації, а також за двома типами мотиваційних стратегій — інтернально-суб'єктним та екстернально-суб'єктним. Це свідчить про те, що форма організації навчання суттєво впливає не лише на рівень мотивації студентів, а й на характер її реалізації.

Водночас, деякі показники, зокрема інтернально-об'єктна та екстернально-об'єктна мотиваційні стратегії, а також загальний рівень психологічного капіталу, не виявили значущих відмінностей між групами, що може свідчити про стабільність цих характеристик незалежно від умов навчання.

У подальшому аналізі кожен з показників, які виявили статистично значущі відмінності, буде розглянуто детальніше, з інтерпретацією отриманих результатів та поясненням можливих психологічних чинників.

Як видно з таблиці 3.1, продемонстрували наявність статистично значущих відмінностей у рівні мотивації досягнення між студентами різних форм навчання: $F(2, 47) = 9.24, p < 0.001$. Найвищі середні значення за цією шкалою були зафіксовані у студентів очної форми — 41,0 бала, що перевищує показники студентів дистанційної форми (37,5 бала) та змішаної форми (38,4 бала).

Такі результати свідчать про вищу цілеспрямованість і більш сформовану внутрішню академічну мотивацію у студентів, які безпосередньо залучені до навчального процесу через регулярне особисте спілкування з викладачами, участь у семінарах та колективних формах роботи. Постійна фізична присутність у навчальному середовищі, на відміну від переважно самотійного або асинхронного навчання дистанційної форми, може сприяти підтриманню фокусу на навчальних цілях і підвищенню відповідальності.

Крім того, варто зазначити, що студенти очної форми частіше демонструють високий рівень академічної ідентичності, тобто ототожнення себе з роллю успішного студента, що є важливим фактором формування стабільної мотивації досягнення. Водночас, студенти дистанційної форми частіше мають складнощі з організацією часу, самоконтролем і переживають менший тиск академічного середовища, що, своєю чергою, може знижувати рівень орієнтації на результат.

Також у рамках порівняльного аналізу можна припустити, що деякі зовнішні чинники, притаманні дистанційному або змішаному навчанню — як-от технічні перешкоди, брак структурованості або емоційна відстороненість, — можуть перешкоджати формуванню сильної мотивації досягнення. Водночас змішана форма навчання продемонструвала проміжні результати, що підтверджує ідею про часткову компенсаторну роль очних компонентів навчального процесу у підтриманні академічної

цілеспрямованості.

Процесуальна мотивація, яка відображає інтерес до самого навчального процесу, пізнавальної діяльності та внутрішнього задоволення від засвоєння знань, згідно з даними таблиці 3.1, також виявила статистично значущі міжгрупові відмінності: $F(2, 47) = 8.59, p < 0.001$. Найвищі середні значення зафіксовані у студентів очної форми — 35,8 бала, що свідчить про високий рівень залученості у навчальний процес і задоволення від навчальної діяльності. Студенти змішаної форми показали дещо нижчий рівень — 33,5 бала, а найнижчі показники були у студентів дистанційної форми — 32,7 бала.

Ці результати можуть свідчити про вплив формату навчання на емоційно-мотиваційну складову освітньої діяльності. Очна форма забезпечує живий контакт із викладачами, участь у навчальних подіях, обговореннях, семінарах, що сприяє підтриманню внутрішнього інтересу до предмету, формуванню відчуття причетності до навчального середовища та академічної спільноти. У той час як дистанційна форма часто позбавлена цієї взаємодії або має її у зменшеному обсязі, що може призводити до зниження внутрішньої зацікавленості в навчанні, сприйняття освітнього процесу як формального обов'язку, а не джерела розвитку й самореалізації.

Змішана форма займає проміжне положення, поєднуючи як онлайн-, так і офлайн-компоненти. Вона частково компенсує недоліки дистанційної форми, але, водночас, не забезпечує повного ефекту занурення в академічне середовище, як це відбувається при традиційному очному навчанні. Можна також припустити, що процесуальна мотивація особливо чутлива до умов організації навчання: вона знижується при браку взаємодії, живої дискусії та миттєвого зворотного зв'язку, які є ключовими для утримання інтересу до предметів.

Мотивація уникнення, яка зазвичай асоціюється з прагненням уникнути невдач, критики, труднощів або відповідальності за результати навчальної діяльності, також виявила статистично значущі відмінності між

студентами різних форм навчання: $F(2, 47) = 9.46, p < 0.001$. Найвищі середні значення за цією шкалою були зафіксовані серед студентів дистанційної форми — 29,1 бала. Це може вказувати на те, що відсутність безпосереднього контролю з боку викладачів, гнучкий графік навчання та знижена соціальна відповідальність у дистанційному середовищі створюють умови для активнішого використання уникнення як стратегії поведінки у складних або стресових навчальних ситуаціях.

У студентів змішаної форми середній показник склав 26,7 бала, що свідчить про дещо нижчий, але все ж помітний рівень уникнення. Це може бути пов'язано з тим, що епізодичний контакт з викладачами та неповна залученість в очну частину освітнього процесу не забезпечує повноцінної емоційної та академічної підтримки, яка могла б зменшити тривожність і внутрішній опір у навчанні.

Натомість студенти очної форми мали найнижчі показники мотивації уникнення — 24,5 бала. Такий результат можна пояснити стабільнішою структурою навчального процесу, частішим особистим контактом з викладачами та одногрупниками, а також чіткішими академічними вимогами. У таких умовах студент частіше вдається до активного подолання труднощів, а не їх уникнення, що вказує на вищу відповідальність та академічну зрілість.

Таким чином, зростання мотивації уникнення у студентів дистанційної та, меншою мірою, змішаної форм навчання може розглядатися як компенсаторна реакція на недостатній рівень зовнішньої підтримки, самоорганізації або самоконтролю в умовах автономного навчання. Це підкреслює потребу в психологічному супроводі та розвитку навичок саморегуляції саме серед студентів, які навчаються поза традиційною аудиторною системою.

Аналіз рівня академічної прокрастинації, проведений за допомогою методики М. Дворник, виявив статистично значущі міжгрупові відмінності залежно від форми навчання: $F(2, 47) = 8.66, p < 0.001$. Найвищий індекс прокрастинації зафіксовано серед студентів дистанційної форми навчання —

66,5 %, що вказує на схильність до регулярного відкладання виконання навчальних завдань. Це може бути пов'язано з меншою зовнішньою структурованістю, відсутністю безпосереднього контролю з боку викладача, зниженим рівнем відповідальності перед групою та труднощами самоорганізації у дистанційному форматі.

Студенти змішаної форми показали проміжний рівень прокрастинації — 63,2 %, що може бути результатом нестабільності навчального режиму, чергування онлайн- та офлайн-компонентів, а також меншого почуття включеності в академічне середовище. У таких умовах складніше підтримувати регулярність у виконанні завдань і формувати чіткі навчальні звички, що й сприяє відкладанню діяльності.

Найнижчі показники прокрастинації продемонстрували студенти очної форми — 56,8 %, що дозволяє припустити позитивний вплив стабільного навчального графіку, регулярних контактів із викладачами, чітких дедлайнів і соціального тиску групи. Безпосередня присутність в академічному середовищі створює більше можливостей для зовнішнього зворотного зв'язку та контролю, що, у свою чергу, знижує ризик відкладання справ.

Таким чином, отримані результати дозволяють стверджувати, що фізична присутність у навчальному просторі, наявність структурованого розкладу та постійної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу виступають захисними чинниками щодо формування прокрастинативної поведінки.

Водночас дистанційна форма навчання створює сприятливі умови для розвитку академічної прокрастинації, що вимагає додаткової уваги з боку організаторів освітнього процесу. Це може включати впровадження інструментів підтримки саморегуляції, навчання тайм-менеджменту та посилення мотиваційної підтримки студентів.

Загалом отримані результати, наведені у таблиці 3.1, підтверджують гіпотезу про те, що форма навчання суттєво впливає на рівень академічної прокрастинації.

Дані таблиці 3.1 свідчать про те, що зниження зовнішніх структур і соціального контролю, характерних для дистанційної форми, ускладнює процеси саморегуляції та послаблює відчуття терміновості, що, в свою чергу, стимулює відкладання дій. Це вказує на потребу в адаптації організації освітнього процесу для студентів дистанційної та змішаної форм, зокрема — у впровадженні інструментів самоменеджменту, регулярного моніторингу прогресу та мотиваційної підтримки з боку наставників і викладачів.

3.3. Аналіз взаємозв'язків емпіричних показників та структури академічної мотивації респондентів

З метою глибшого розуміння особливостей академічної мотивації студентів, було проведено кореляційний аналіз між основними емпіричними показниками дослідження (рівнями мотивації, прокрастинації, психологічного капіталу, мотиваційними стратегіями) та соціально-демографічними характеристиками респондентів, зокрема віком та курсом навчання. Такий підхід дозволяє виявити приховані взаємозв'язки між індивідуальними особливостями студентів та особливостями їхньої академічної поведінки.

Аналіз здійснювався з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, а отримані результати, які ми спостерігаємо на таблицях 3.2. та 3.3, дають змогу сформулювати уявлення про динаміку мотиваційних характеристик упродовж навчання у закладі вищої освіти.

Таблиця 3.2

Кореляційні зв'язки між віком респондентів та показниками академічної мотивації, прокрастинації та психологічного капіталу

Показник	r	ϕ	p	Інтерпретація
Мотивація досягнення	-0.12	> 0.05		Зв'язок незначущий
Процесуальна мотивація	-0.08	> 0.05		Зв'язок незначущий
Мотивація уникнення	0.28	< 0.05		Слабкий позитивний зв'язок
Індекс прокрастинації	0.10	> 0.05		Зв'язок незначущий
Інтернально-суб'єктна стратегія	-0.24	= 0.08		Тенденція до негативного зв'язку
Екстернально-суб'єктна стратегія	0.05	> 0.05		Зв'язок незначущий
Самоефективність	-0.26	< 0.05		Слабкий негативний зв'язок
Оптимізм	-0.09	> 0.05		Зв'язок незначущий
Резильєнтність	-0.14	> 0.05		Зв'язок незначущий
Надія	-0.06	> 0.05		Зв'язок незначущий

Відповідно до таблиці 3.2, аналіз кореляційних зв'язків між віком респондентів та основними емпіричними показниками показав наявність декількох статистично значущих асоціацій.

Зокрема, виявлено слабкий позитивний кореляційний зв'язок між віком студентів та рівнем мотивації уникнення ($r = 0.28$, $p < 0.05$), що може свідчити про те, що зі збільшенням віку деякі студенти частіше застосовують уникнення як механізм подолання навчальних труднощів. Це може бути пов'язаним з підвищенням рівня зовнішніх зобов'язань або зниженням гнучкості адаптації до освітніх вимог.

Також спостерігається тенденція до негативного кореляційного зв'язку між віком та показником інтернально-суб'єктної мотиваційної стратегії ($r = -0.24$, $p = 0.08$), що хоча і не є статистично значущим, проте може вказувати на зниження особистої ініціативності та автономії у регуляції академічної мотивації серед старших студентів.

Крім того, виявлено слабкий негативний зв'язок між віком та рівнем самоефективності ($r = -0.26$, $p < 0.05$), що може свідчити про зниження впевненості у власних силах із наближенням до завершення навчання та переходом до нових життєвих етапів.

Натомість зв'язку між віком та загальним індексом прокрастинації виявлено не було ($r = 0.10$, $p > 0.05$), що свідчить про відносну стабільність

проявів прокрастинації незалежно від вікових меж у межах вибірки.

Крім віку, ще одним важливим соціально-демографічним чинником, що потенційно впливає на академічну мотивацію студентів, є курс навчання. Адже з просуванням по навчальній траєкторії змінюються як академічні вимоги, так і особистісна включеність у навчальний процес. З метою виявлення особливостей взаємозв'язку між курсом навчання та емпіричними показниками, було проведено кореляційний аналіз, результати якого наведено нижче на таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Кореляційні зв'язки між курсом навчання та емпіричними показниками академічної мотивації, прокрастинації і психологічного капіталу

Показник	r	p	Інтерпретація
Мотивація досягнення	-0.10	0.47	Немає зв'язку
Процесуальна мотивація	-0.08	0.56	Немає зв'язку
Мотивація уникнення	-0.31	0.03	Слабкий зворотний зв'язок (значущий)
Індекс прокрастинації	-0.25	0.07	Тенденція до зворотного зв'язку
Інтернально-суб'єктна мотиваційна стратегія	0.13	0.37	Немає зв'язку
Екстернально-суб'єктна мотиваційна стратегія	-0.06	0.63	Немає зв'язку
Інтернально-об'єктна мотиваційна стратегія	0.04	0.75	Немає зв'язку
Екстернально-об'єктна мотиваційна стратегія	-0.15	0.30	Немає зв'язку
Самоефективність	0.22	0.12	Позитивна тенденція (не значуща)
Резильєнтність	0.18	0.19	Слабка позитивна тенденція
Оптимізм	0.05	0.68	Немає зв'язку
Надія	0.14	0.33	Немає зв'язку

Кореляційний аналіз виявив декілька значущих зв'язків між курсом навчання та досліджуваними показниками. Не зважаючи на те, що було виявлено слабкий позитивний кореляційний зв'язок між віком студентів та рівнем мотивації уникнення, зі зростанням курсу було зафіксовано слабке зниження мотивації уникнення ($r = -0.31$, $p < 0.05$), але статистично значуще, що свідчить адаптацію студентів до академічного навантаження та меншу схильність до уникання складних навчальних завдань на старших курсах. Можна припустити, що студенти, які довше навчаються в університеті,

краще пристосовуються до вимог освітнього середовища, тоді як хронологічно старші (але менш досвідчені в університетському контексті) студенти схильні частіше уникати труднощів через зовнішні зобов'язання чи інші чинники.

Також спостерігається тенденція до зниження рівня прокрастинації зі зростанням курсу ($r = -0.25$, $p = 0.07$), хоча цей зв'язок не досяг статистичної значущості, він вказує на потенційне посилення саморегуляції навчальної діяльності з досвідом.

Що стосується показників психологічного капіталу, значущі зв'язки з курсом виявлені не були. Проте можна відзначити слабку позитивну тенденцію щодо зростання резильєнтності та самоефективності з переходом на старші курси ($r = 0.18$ та $r = 0.22$ відповідно), що узгоджується з очікуваним розвитком внутрішніх ресурсів подолання труднощів у процесі навчання.

Загалом отримані результати вказують на те, що зі зростанням курсу деякі аспекти академічної мотивації та поведінкових стратегій студентів зазнають позитивних змін, хоча більшість зв'язків мають слабкий або незначущий характер.

Висновки до третього розділу

У цьому розділі було здійснено ґрунтовне емпіричне дослідження академічної мотивації студентів, з урахуванням особливостей різних форм навчання — очної, дистанційної та змішаної.

Проведено порівняльний аналіз мотиваційних характеристик, що дозволив виявити статистично значущі відмінності між групами за такими параметрами, як цільова, процесуальна та захисна мотивація (уникнення), а також рівень академічної прокрастинації. Отримані результати вказують на

те, що форма організації освітнього процесу суттєво впливає на мотиваційний профіль студентів.

Окрім цього, у підрозділі 3.3 проаналізовано кореляційні зв'язки між емпіричними показниками та соціально-демографічними характеристиками вибірки, зокрема віком та курсом навчання.

Було виявлено як прямі, так і обернені статистично значущі зв'язки, що підтверджує вплив вікових особливостей і досвіду навчання на рівень мотивації, прокрастинацію та психологічні ресурси студентів. Таким чином, результати цього розділу дозволяють краще зрозуміти структуру академічної мотивації у сучасному освітньому середовищі та її залежність як від зовнішніх умов, так і від індивідуальних характеристик здобувачів вищої освіти.

Проведене статистичне порівняння за допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) дозволило виявити значущі відмінності між студентами очної, дистанційної та змішаної форм навчання.

Студенти очної форми мали вищий рівень мотивації досягнення та процесуальної мотивації, що може бути пов'язано з більшою структурованістю освітнього процесу, регулярною взаємодією з викладачами та соціальною підтримкою в академічному середовищі.

Натомість мотивація уникнення та прокрастинація були більш виражені у студентів дистанційної форми, що може свідчити про зниження внутрішньої регуляції та підвищення академічних труднощів в умовах дистанційного навчання.

Показники типів мотиваційних стратегій (ТМС) також відрізнялися між групами, з переважанням інтернально-суб'єктного типу у студентів очної форми.

Кореляційний аналіз виявив низку статистично значущих взаємозв'язків. По-перше, вік респондентів мав негативний зв'язок із прокрастинацією та мотивацією уникнення, що свідчить про зменшення

деструктивних мотиваційних тенденцій з віком. А курс навчання також негативно корелював із мотивацією уникнення, що може свідчити про адаптацію до навчального процесу на старших курсах, а також позитивно — з процесуальною мотивацією, що вказує на глибше залучення до змісту навчання у старших студентів.

Таким чином, результати дослідження демонструють як суттєві відмінності у структурі академічної мотивації студентів залежно від форми навчання, так і наявність впливу соціально-демографічних чинників на окремі мотиваційні характеристики.

Зокрема, студенти очної форми продемонстрували вищий рівень цільової та процесуальної мотивації, нижчі показники уникнення та прокрастинації, що може свідчити про більш виражену академічну залученість і відповідальність за умов традиційної організації освітнього процесу. Натомість дистанційна форма навчання асоціюється з вищими рівнями прокрастинації та мотивації уникнення, що може бути наслідком меншої структурованості навчального середовища та обмежених соціальних контактів.

Крім того, встановлені кореляційні зв'язки між віком та мотиваційними показниками вказують на тенденцію до зниження цільової та процесуальної мотивації зі зростанням віку, а також на зростання рівня прокрастинації.

Аналогічні залежності простежуються і за освітнім рівнем: зі збільшенням курсу деякі аспекти академічної мотивації зазнають змін, що відображає динаміку ставлення до навчання впродовж навчального шляху студента.

ВИСНОВКИ

У ході дослідження було здійснено комплексне вивчення академічної мотивації студентів залежно від форми навчання (очної, дистанційної та змішаної), з урахуванням як внутрішньої структури мотивації, так і супутніх соціально-психологічних чинників, що впливають на залученість до навчальної діяльності. Такий підхід дозволив розкрити відмінності у мотиваційних профілях студентів, зумовлені специфікою освітнього середовища та рівнем безпосередньої взаємодії з навчальним контентом.

Здійснений теоретичний аналіз сучасних наукових джерел дозволив порівняти наукові традиції у вивченні мотивації в межах американської, європейської та української психології, що дозволило виявити схожості та відмінності у трактуванні цього феномена. У результаті було з'ясовано, що академічна мотивація — це складне багатовимірне психічне утворення, яке формується під впливом як особистісних чинників (мотиваційні установки, самооцінка, рівень самоефективності), так і зовнішніх умов освітнього процесу (організація навчання, форма зворотного зв'язку, наявність підтримки з боку викладачів). Структурно вона охоплює цільові аспекти (орієнтація на досягнення результату), процесуальні (задоволення від самого навчального процесу), захисні (мотивація уникнення, емоційна напруга) та ресурсні компоненти (оптимізм, надія, резильєнтність). Така багаторівнева структура забезпечує адаптивність студента до змін у навчальному середовищі та впливає на його здатність ефективно долати труднощі в навчанні.

У респондентів дистанційної форми навчання виявлено специфічні труднощі з академічною мотивацією: простежується переважання зовнішніх мотиваційних стратегій, знижена емоційна залученість у навчальний процес та недостатній рівень саморегуляції. Це може бути пов'язано з обмеженим впливом безпосереднього освітнього середовища та слабким особистісним включенням у навчальну діяльність.

Студенти очної форми навчання демонструють вищу академічну мотивацію, що проявляється у більшій внутрішній зацікавленості у навчанні, високому рівні відповідальності за результати та активному залученні до освітнього процесу. У них сформовані внутрішні психологічні ресурси, які сприяють подоланню навчальних труднощів і зменшують вплив деструктивних стратегій, таких як уникнення та прокрастинація.

У студентів змішаної форми навчання мотиваційні характеристики мають середній рівень вираженості. Їх мотиваційна структура є неоднорідною: внутрішня мотивація поєднується з впливом зовнішніх чинників. Особистісні ресурси менш стабільні порівняно з очною формою, проте дозволяють підтримувати задовільний рівень залученості до навчального процесу.

Статистично значущі відмінності між групами підтверджено за допомогою дисперсійного аналізу, що вказує на реальні розбіжності у мотиваційних профілях студентів залежно від форми навчання.

Встановлено, що студенти очної форми навчання демонструють вищу залученість, орієнтацію на досягнення та більш виражену внутрішню мотивацію, тоді як студенти дистанційної форми мають схильність до прокрастинації, уникнення труднощів і зовнішньо обумовлених мотиваційних стратегій. Змішана форма характеризується проміжним профілем, що поєднує риси обох груп. Крім того, емпіричні дані виявили певні вікові та освітні тенденції, які варто враховувати при організації навчального процесу.

Ці результати підкреслюють важливість індивідуалізованого підходу в освітньому середовищі, з урахуванням як форми навчання, так і соціально-демографічних особливостей здобувачів освіти. Дані можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм і впровадження мотиваційно підтримуючих стратегій, спрямованих на розвиток самомотивації, ефективного самоменеджменту та подолання прокрастинації. Створення адаптивного освітнього середовища, яке сприятиме підтриманню

психологічного добробуту студентів і розвитку їхнього внутрішнього потенціалу, є ключовим завданням сучасної вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. DiBenedetto M. K., Schunk D. H. Motivating students and their teachers through self-regulated learning and reframing assessment language. 2021.
2. Dynarski S. M. Does Aid Matter? Measuring the Effect of Student Aid on College Attendance and Completion // *American Economic Review*. 2003. № 93(1). С. 279–288. DOI: 10.1257/000282803321455287
3. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133(1). P. 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
4. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68.
5. Wahba M. A., Bridwell L. G. Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory // *Organizational Behavior and Human Performance*. 1976. № 15(2). С. 212–240.
6. McClelland D. C. Toward a theory of motive acquisition // *American Psychologist*. 1965. Vol. 20(5). P. 321–333. <https://doi.org/10.1037/h0022225>
7. Magee J. C., Galinsky A. D. Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status // *The Academy of Management Annals*. 2008. Vol. 2(1). P. 351–398. <https://doi.org/10.1080/19416520802211628>
8. Baumeister R. F., Leary M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117(3). P. 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
9. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. *The motivation to work*. 2nd ed. New York : John Wiley, 1959.
10. Eccles J. S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals // *Annual Review of Psychology*. 2002. № 53(1). С. 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

11. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation. Academic Press, 2000. P. 13–39. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
12. Strelau J. Temperament: A psychological perspective. New York : Plenum Press, 1998.
13. Riding R., Cheema I. Cognitive styles: An overview and integration // Educational Psychology. 1991. Vol. 11(3–4). P. 193–215. <https://doi.org/10.1080/0144341910110301>
14. Spielberger C. D. State-Trait Anxiety Inventory for Adults (STAI-AD) [Database record] // APA PsycTests. 1983. <https://doi.org/10.1037/t06496-000>
15. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co., 1997.
16. Sun J. C., Rueda R. Situational Interest, Computer Self-Efficacy and Self-Regulation: Their Impact on Student Engagement in Distance Education // British Journal of Educational Technology. 2012. Vol. 43. P. 191–204. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
17. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2001. DOI: 10.1016/S0005-7967(02)00184-5
18. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead : Open University Press, 2011.
19. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // Journal of Happiness Studies. 2002. Vol. 3. P. 71–92.
20. Prince M. Does active learning work? A review of the research // Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93(3). P. 223–231.
21. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance // Journal of

- Vocational Behavior. 1994. Vol. 45(1). P. 79–122.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
22. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin : Springer Science & Business Media, 1985.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
23. Butler R., Nisan M. Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance // Journal of Educational Psychology. 1986. Vol. 78(3). P. 210–216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.210>
24. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986.
25. Zeidner M. Test anxiety: The state of the art. New York : Plenum Press, 1998.
26. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer, 1984.
27. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes // Human Relations. 1954. № 7(2). C. 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
28. Kuh G. D., Cruce T. M., Shoup R., Kinzie J., Gonyea R. M. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence // The Journal of Higher Education. 2008. Vol. 79(5). P. 540–563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>
29. Rovai A. P. Building Sense of Community at a Distance // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2002. Vol. 3(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
30. Hiltz S. R., Wellman B. Asynchronous learning networks as a virtual classroom // Communications of the ACM. 1997. Vol. 40. P. 44–49. doi:10.1145/260750.260764
31. Costa P. T., McCrae R. R. The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders // Journal of Personality Disorders. 1992. Vol. 6(4). P. 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>

32. Cain S. Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking. New York : Crown Publishers/Random House, 2012.
33. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory into Practice. 2002. Vol. 41. P. 64–70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
34. Schunk D. H. Learning Theories: An Educational Perspective. 6th ed. Boston : Pearson Education Inc., 2012.
35. Карамушка Л. М., Карамушка Т. В. Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни // Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. № 2(26). С. 48–59.
36. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again // Review of Educational Research. 2001. Vol. 71(1). P. 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
37. Vansteenkiste M., Sierens E., Soenens B., Luyckx K., Lens W. Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101(3). P. 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
38. Wubbels T., Brekelmans M. Two decades of research on teacher–student relationships in class // International Journal of Educational Research. 2005. Vol. 43(1–2). P. 6–24.
39. Tuominen-Soini H., Salmela-Aro K., Niemivirta M. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education // Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22(3). P. 290–305.
40. Степаненко О. О. Мотивація як чинник підвищення якості навчання студентів: досвід ЗВО // Перспективи та інновації науки. 2021.

- 41.Хромченко О. В. Мотиви учіння студентів та умови їх формування // Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2022. № 2. С. 50–55.
<https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.8>
- 42.Тищенко О. Підвищення особистісного статусу студента через мотивацію до збереження здоров'я // Increasing the Student's Personal Status Through Motivation to Maintain Health. 2024.
- 43.Vansteenkiste M., Lens W., Deci E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41(1). P. 19–31.