

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ДО
НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
Кваліфікаційна робота (проєкт)**

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 07-231 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Дар`я ДОМАНЧУК

Керівник: к. психол. н., доцент

Наталія ТАВРОВЕЦЬКА

Рецензент: завідувачка навчально-методичним
кабінетом соціально-психологічної підтримки,
професійного розвитку та сприяння
працевлаштування Чорноморського
національного університету імені Петра Могили
Людмила Опанасенко

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичне аналізування психологічних підходів у вивченні мотивації до навчання здобувачів закладу вищої освіти	7
1.1. Сучасні підходи до вивчення мотиваційної складової особистості	7
1.2. Складові професійної мотиваційної сфери здобувачів закладів освіти	12
1.3. Чинники, що впливають на формування мотивації до навчання у закладах вищої освіти	17
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників мотивації до навчання здобувачів закладу вищої освіти	23
2.1. Методологія дослідження мотивації до навчання, характеристика вибірки	23
2.2. Психологічний аналіз результатів дослідження мотиваційної сфери здобувачів, її складових та чинників	25
2.3. Обґрунтування та інтерпретація результатів дослідження мотивації до навчання у закладах вищої освіти	40
ВИСНОВКИ	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
Додаток А.	51

ВСТУП

Актуальність дослідження.

Сьогодення нашої держави, яка вже третій рік виборює свою незалежність, докорінно вплинуло на багато сфер життя людини. Потужний вплив відчуває і система вищої освіти, особливо це відчувається після прожиття карантину та частковому або повному переході на дистанційну систему освіти. Такі трансформаційні чинники торкаються зовнішніх та внутрішніх мотивів здобуття вищої освіти. Будь яка сфера діяльності людини неможлива без мотивації, але під час навчання вона стає однією з ключових, впливає не лише на успішність, але й на процес адаптації до навчання загалом. Успішна адаптація впливає не лише на результати навчання, але й на розвиток і самореалізацію особистості здобувача. У процесі адаптації до навчання у закладі вищої освіти мотивація сприяє формуванню позитивного ставлення до обраної професії, виконуючи роль системи цілей і потреб, які стимулюють активне засвоєння знань та успішне оволодіння майбутніми вміннями й навичками професії.

Вже достатня кількість наукових доробків присвячена вивченню мотивації професійної самореалізації студентів, їх адаптації та успішності, але це питання залишається актуальним, адже спостерігаємо як змінюються соціальні мотиви навчання, престижність вищої освіти, ставлення суспільства до вищої освіти та дипломованих спеціалістів. І тут можемо визначити як позитивні зрушення та, на жаль, і негативні. Треба відзначити, що значущість певної професії, попит на них також впливає на мотиваційні чинники вищої освіти, але найбільшого значення все ж має особистісна мотивація, внутрішні ресурси, зацікавленість у певному виді діяльності, певні психофізіологічні та інтелектуальні здібності. Отже, підтримка та розвиток мотивації, а також покращення/розвиток рівня адаптації до навчання у здобувачів вищої освіти є одним із головних завдань закладу вищої освіти. Це забезпечує не тільки успішне та результативне засвоєння освітньої програми, але й комфортне та гармонійне навчання.

Мотиваційна сфера є основою будь-якої діяльності людини, в тому числі і навчально-освітньої. Саме мотивація до навчання, здобуття знань та вмінь є гарантом формування творчої активності, розвитку мислення необхідних для успішної професійної діяльності особистості у майбутньому та під час навчання у закладах вищої освіти. Досліджувана проблема є значущою як теоретично так і практично, оскільки, мотивація навчальної діяльності – це цілісна, складна та багаторівнева динамічна система, яка функціонує за допомогою процесів взаємовпливу в освітньому середовищі. Мотивація виконує роль рушійної сили академічних досягнень, від якої вони найбільш чинно залежать. Розвинена навчально-пізнавальна мотивація це один із важливих чинників процесу адаптації здобувачів до навчального процесу у закладі вищої освіти. Тобто, навчальна діяльність здобувачів фаху в процесі адаптації з одного боку зумовлює мотивацію до навчання, а з іншого, є її наслідком.

Дослідження особливостей мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти – студентів закладів вищої освіти, представлені в працях таких авторів, як и Л. Бондар, О. Максимова, А. Колчигіна, Р. Коробкіна, Н. Крейдун, Н. Литвинчук, Т. Лещенко, С. Кузікової, О. Шевченко, К. Кальницька, С. Тимошук, О. Третяк та інших. У працях науковців Л. Беш, Б. Дмитришин, Л. Жданюк, Є. Зарюгіна, О. Кочаряна, Т. Спіріної, О. Смоліної, С. Шевченко, розглядаються динаміка зміни мотивів у різні періоди навчання, мотиви вступу до ЗВО, специфіка формування мотивації до навчальної діяльності та інші психологічні аспекти цього питання. Класичними теоріями мотивації є теорія ієрархії потреб А. Маслоу, теорія інвестування Р. Стернберга, теорія самоефективності А. Бандури, теорія очікуваної цінності Дж. Аткинсона. Сучасні закордонні науковці досліджують саморегуляцію студентів і мотивацію до навчання такі, як: М. Бокартс, П. Елмер, Д. Шунка, П. Пінтріх.

Все зазначене вище обумовило вибір теми кваліфікаційної роботи «Соціально-психологічні чинники мотивації до навчання здобувачів закладу вищої освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота була виконана у межах науково-дослідної теми кафедри психології «Особистісні та ситуаційні ресурси особистості в умовах життєвої та суспільної кризи» (державний реєстраційний номер 0119U103458).

Мета кваліфікаційної роботи: здійснити теоретичний та емпіричний аналіз чинників мотивації до навчання здобувачів закладу вищої освіти.

Мета передбачала виконання таких дослідницьких завдань:

1) здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до вивчення академічної мотивації здобувачів; узагальнити методолого-теоретичні підходи до вивчення мотивації здобуття освіти; обґрунтувати соціально-психологічні чинники мотивації та їх динаміку змін в останніх дослідженнях;

2) провести комплексне емпіричне дослідження чинників мотивації до здобуття вищої освіти;

3) встановити взаємозв'язки між внутрішніми та зовнішніми чинниками мотивації до здобуття вищої освіти.

Об'єкт дослідження: мотивація до навчання.

Предмет дослідження: соціально-психологічні чинники, що обумовлюють мотивацію до навчання у здобувачів закладів вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні методи: аналіз, узагальнення та систематизація наукових доробків з питання вивчення мотивації до навчання; емпіричні методи: методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїної), методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замір), методика «Вивчення структури мотивації особистості» (В. Мільмана), «Шкала академічної мотивації» (R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, M. R. Blais, в україномовній адаптації Ю. Павлової, В. Швець, П. Петрица), «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті ПсиКап-12С» (В. Олефір, В. Боснюк, 2023); математично-статистичні методи: у інтерпретації спирались на описову статистику з визначення середніх та відсоткових значень у групах, також був застосований статистичний пакет комп'ютерної програми SPSS 21 для лінійної кореляції Пірсона, t-критерій Стьюдента та критерій Фішера.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розширенні наукових знань про чинники мотивації здобувачів до навчання у ЗВО, особливо з різними формами надання освітніх послуг (он-лайн та оф-лайн навчання). Застосування адаптованого методу діагностики для встановлення психологічного капіталу здобувачів у академічному просторі та складання мотиваційного профілю здобувачів під час військового стану країни.

Практичне значення одержаних результатів. Емпіричний матеріал роботи може стати підґрунтям для розробки програми психологічного супроводу та адаптації здобувачів до різних форм навчання у закладах вищої освіти: розробки та впровадженню у соціально-психологічні служби університетів програм по сприянню розвитку комунікативних навичок здобувачів, розвитку самоефективності оптимізму, соціальної ефективності, мотивації досягнень, саморозвитку, навчальної мотивації та загальної активності під час навчання, що буде сприяти посиленню внутрішніх мотивів до здобуття знань.

Апробація та публікація результатів дослідження. Результати емпіричного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри психології (протокол від 14.11.2024 № 6), результати висвітлено у науковій збірці «Магістерські студії» Херсонського державного університету (тези «Психологічні чинники мотивації навчання у закладах вищої освіти: теоретичний аспект», листопад 2024 р.).

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 40 джерела та додатків.

ТЕОРЕТИЧНЕ АНАЛІЗУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У ВИВЧЕННІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Сучасні підходи до вивчення мотиваційної складової особистості

Аналізування сучасних підходів, теорій та концепцій вивчення мотиваційної сфери особистості виявило, що «мотив» розуміється як стимул, що спонукає до дії, і має прямі взаємозв'язки з такими передумовами діяльності як потребами. Термін «мотивація» має більш розширене значення, так як її необхідно визначати як сукупність чинників, що включають процес формування мотивів та стимулюють активність особистості. Таким чином, мотивація пояснює спрямованість, активність та поведінку особистості. Загалом мотивація є рушійною та визначальною у цілепокладанні силою будь-якої діяльності людини.

За психологічним словником ми спираємося на визначення терміна «мотив» (від французької «motif»), що означає «спонукання». Отже, «мотивація – це процес свідомого формування мотиву як першого етапу вольового акту. Мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, що спонукає людину до свідомих дій та вчинків і є для них підґрунтям». Мотив розглядають через призму факторів (потреби, наміри, цілі, спонукання) [24].

О. Проданова, аналізуючи різні теоретичні підходи, пропонує розглядати процес утворення мотиву – мотивацією, який є результатом потреби (стан прагнення організму до чогось), а з іншого боку, є стимулом до досягнення реальної мети. Між ними розташовані психологічні утворення, які виступають мотиваційними детермінантами, впливаючи на процес прийняття рішень людиною та формування основи її вчинків і дій [22].

Науковиці Т. Білецька та В. Купчишина пропонують розглядати процес мотивації через класифікацію на три групи: аналіз мотивації в контексті мотивів, потреб, стимулів; аналіз мотивації через зовнішні та внутрішні детермінанти; аналіз мотивації через спонукання та процеси. Авторки

приходять до висновку, що мотивацію необхідно розглядати через чинники, що обумовлюють поведінку людини або через комплекс мотивів. Зазначають, що мотивація – це складний, багатоетапний процес управління психікою певного виду діяльності та є її спонукальним елементом. У зв'язку з таким визначенням, пропонують здійснити поділ визначення «мотив» та «мотивація» на дві групи: група, що визначає мотивацію зі структурних позицій; інша група визначає мотивацію як динамічне утворення, як процес, як механізм різних форм активності особистості [2].

Як складний багаторівневий конструкт життєдіяльності людини мотивація розглядається у більшості сучасних наукових дослідженнях. Так, А. Волянюк пропонує розглядати мотиваційну систему людини як складну структуру, ніж просто набір заданих мотиваційних компонент. Така система містить актуальні прагнення, установки, та сферу ідеального, яка надає людині смислову (змістову) перспективу подальшого розвитку спонукань без яких перспективність втрачає своє значення. За визначенням авторки, система мотивів утворює мотиваційну сферу людини, є багаторівневим, складним, утворенням у структурі особистості [3, с. 242].

Інша науковиця Л. Жданюк у своїй праці, присвяченій емпіричному вивченню особливостей академічної мотивації студентів, розглядає мотивацію як психічне явище з двох підходів:

1. Структурне утворення, де сукупність чинників визначає та опосередковує поведінку, впливають на активність, визначають спрямованість. З такого підходу, мотивація визначається через потреби, ідеали, цілі, домагання особистості, через знання та вміння, здібності, у подальшому онтогенетичному розвитку через світогляд та спрямованість;

2. Динамічне утворення, коли мотивація є і як процес, і як механізм здійснення конкретної діяльності, і як сукупність процесів, що визначають спонукання людини і в кінцевому варіанті – утворення мотиву [6].

Цікавий медичний погляд на мотивацію життя людини мають автори Л. Прийма, Н. Шерстюк, Б. Коломієць, які розглядають мотиваційну систему в

онтогенезі і доводять, що вона залежить від багатьох чинників, включаючи вроджені якості та набуті навички. Так, для результативних дій людини потрібна висока мотивація для досягнення успіху, проте, зазначають, що надпотужна мотивація може призвести до значного підвищення рівня психологічної напруги, а такий тривалий стан людини зазвичай викликає поведінкові відхилення, зниження ефективності праці та навіть емоційне вигорання. Автори зазначають, що при тривалому високому стані мотивації виникають негативні реакції, такі як напруга і збудження, що у підсумку призводить до хронічного стресу. Згідно їх дослідження, мотивація впливає на людину завжди, вона підсилює певні мотиви та прагнення, спонукаючи до діяльності, але важливо розуміти ключові принципи мотивації, щоб не переходити у стани психічного порушення чи соматичного захворювання [23].

У статті «Мотивація особистості: соціально-психологічна сутність» О. Пенькова обґрунтовує, що мотиваційні процеси базуються на суб'єктивній емоційній оцінці людиною власного життя та її місця в ньому. Авторка наголошує на поєднанні таких особистісних рис та мотивації, як уміння критично оцінювати себе, прагнення дотримуватись соціально значущих і особистісно важливих норм, свідомо спрямовувати і перебудовувати власні вчинки – це прояви базових цінностей. Вона зазначає, що без розвитку цих якостей неможливий ефективний процес формування соціально відповідальної особистості з критичним підходом до навколишнього середовища та усвідомленням свого місця й ролі серед інших. Авторка стверджує, що «мотиви є основною рушійною силою та необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Провідні мотиви можуть об'єднувати суспільне й індивідуальне, сприяти регуляції й досягненню бажаних змін» [21].

Узагальнюючий погляд на теоретико-методологічний аналіз мотиваційної сфери здійснила українська дослідниця Л. Онуфрієва. Вона зазначила, «що мотивація є одним із базових понять у психології, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності

людини». Вказує що мотиваційна сфера особистості складається з різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки та діяльності. Виокремила, що зарубіжні психологи надають мотиву спрямовуючу та спонукальну функції або диференціюють поведінку людини неусвідомлюваними мотивами, а у вітчизняній психології мотиви виражають сутність особистості, забезпечуючи її взаємодію з оточуючим середовищем. Мотиву надають іншого значення: «розглядають нерозривно від людської діяльності як один із її структурних компонентів, без якого неможливо розкрити її психологічну природу» [18].

Звичайно говорячи про мотивацію, її зміст та структуру ми не можемо не торкнутися аналізу класичних теорій мотивацій, які є підґрунтям всіх сучасних досліджень. Всі існуючі теорії мотивації аналізують потреби та їх вплив на мотивацію до діяльності, а також обставини, які породжують і впливають на мотивацію. Найбільш відомою теорією мотивації є ієрархія потреб А. Маслоу. Засновник гуманістичної психології вважав, що будь-яка діяльність людини буде виникати тоді, коли є незадоволення потреб. Він запропонував розглядати всі потреби в ієрархічному порядку, відповідно до їх важливості та необхідності для людини. Згідно А. Маслоу, вищі потреби можуть бути задоволені та впливати на поведінку людини лише тоді, коли задоволені нижчі потреби [4].

Однією з груп є процесуальні теорії мотивації, які розглядають мотивацію як складову поведінкового процесу особистості. До таких теорій відноситься теорію очікувань В. Врума. Детально цю теорію представлено в праці Т. Білецької та В. Купчишиної, які зазначають, що В. Врум вважав, що наявність певного спектру потреб не є єдиною умовою мотивації, спрямованої на досягнення цілі та намагався виявити всі можливі фактори мотивації особистості. Виконуючи будь-яку діяльність, особистість формує очікування, та очікує задоволення потреб. У межах цього підходу дослідник запропонував такі поняття: «очікування» – зусилля дозволять досягти поставленої мети чи результату, «інструментальність» – усвідомлення того, що виконання певної

роботи забезпечить отримання бажаного результату, «валентність» – значимість винагороди для працівника. Згідно його теорії, найкращий результат досягається через високі очікування щодо результатів своєї діяльності та високого ступеня задоволеності винагородою (валентність) [2].

Ще однією з відомих макротеорій мотивації у зарубіжній психології є теорія самодетермінації особистості, автори Е. Дісі та Р. Раян. Автори пропонують поділ мотивів на внутрішні (автономні) та зовнішні. Особливістю внутрішніх є те, що вони можуть бути як індивідуальними, так і зовнішніми, але обов'язково такими, коли суб'єкт ідентифікує особисті цінності. Коли існує автономія мотивації діяльності, то і виникає бажання діяти та схвалення своїх дій. Зовнішні мотиви представляють собою зовнішні або внутрішні обставини, які можуть бути непередбаченими або індивід їх створює навмисно: схвалення, нагороди, покарання. Нав'язність є характерною ознакою зовнішньої мотивації. Коли людиною керують ззовні, вона відчуває тиск, який змушує її думати, відчувати або поводитися певним чином [35].

В українських джерелах ми також знаходимо продовження розгляду мотивації особистості під дією зовнішніх та внутрішніх чинників. Так автори О. Лавринюк та В. Кириченко наголошують, що мотивація стає внутрішньою, коли людина, не очікуючи жодної винагороди, добровільно та спонтанно бере участь у діяльності та отримує задоволення від самої діяльності, від процесу виконання. Така мотивація є найуспішнішою формою мотивації, бо вона повністю самовизначена. Однак, якщо індивід відчуває контроль з боку зовнішніх факторів (батьків, викладачів або конкретної ситуації, і людина вимушена виконувати конкретну роботу), мотивація стає менш ефективною. Внутрішня мотивація – це оптимальний стан занурення у діяльність, вона не має іншої мети окрім власного виконання. Під час такої діяльності людина повністю залучається в процес, захоплюється, не помічаючи зусиль, що докладаються. Зовнішня мотивація виникає через зовнішній або внутрішній тиск, що спонукає до виконання завдання: (грошова винагорода, потреба у визнанні, страх покарання, почуття провини тощо). У такому випадку людина

виконує дію або через відчуття відповідальності, або через те, що вона нав'язана ззовні. Це робиться з метою отримати результат, який не має прямого відношення до самої дії та приносить відчуття задоволення та розвитку [15].

Незважаючи на різноманітні підходи до питання мотивації, всі автори погоджуються, що мотив є рушійною силою людської діяльності. Мотиви індивідуальні та залежать від системи цінностей, особистісних рис, ситуацій і соціального оточення, що впливає на способи задоволення потреб. Отже, мотивація є складним інтегративним процесом. Далі ми розглянемо такий вид мотиваційної активності, як професійна, а саме навчальна для здобувачів закладів вищої освіти. Саме мотиваційна спрямованість головний із чинників успішного навчання та освоєння професійної діяльності.

1.2. Складові професійної мотиваційної сфери здобувачів закладів освіти

Мотивація професійної діяльності, або найчастіше вживаний термін «професійна мотивація» – це вплив конкретних стимулів, які визначають вибір професії та тривале виконання пов'язаних із нею обов'язків та завдань. Це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають людину до трудової діяльності, спрямовують її, визначають мету та результативність через досягнення певних цілей.

Так В. В. Шевченко та Д. М. Джоган визначають мотивацію професійної діяльності, як «дію конкретних стимулів, під дією яких мотивація зазнає впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, які можуть бути як постійними, так і тимчасовими. Тому професійна мотивація є одночасно відносно стійким і змінним динамічним утворенням». Залежно від зовнішніх обставин життя, психологічних особливостей особистості, професійна мотивація людини може залишатися стабільною протягом кількох десятиліть, а може повністю змінитися за значно коротший термін. Таким чином, автори приходять до висновку, що професійна мотивація є інтегральним елементом професійної діяльності майбутніх фахівців і відіграє важливу роль у їх особистісному,

соціальному та професійному становленні. Здійснивши емпіричне дослідження серед груп студентів-психологів ними була виявлена позитивна тенденція до адекватних професійних мотивів у більшості опитуваних. Особливу актуальність показали самоактуалізуючий, когнітивний та соціальний аспекти мотивації до професійної діяльності. у результаті автори виокремили п'ять груп мотивів, за якими проводилося дослідження: 1. Пізнавальні мотиви – потреби в отриманні знань, умінь і навичок в обраній професії; 2. Мотиви самоактуалізації особистості – розвиток та вдосконалення себе як особистості, набуття соціальної значимості; 3. Соціальні мотиви – усвідомлення суспільної значимості обраної професії, соціальної потреби в даній спеціальності; 4. Мотиви престижності професії – мотиви, пов'язані з соціально прийнятим шаблоном успішності професії, що можуть бути поширеними у суспільстві в цілому; 5. Мотиви-примуси – мотиви негативного характеру, що свідчать про дисфункцію у професійному виборі та можуть призвести до негативних результатів подальшої трудової діяльності [33].

Розглянемо інші підходи до розуміння професійної мотивації. Багато авторів зазначають, що результат та процес набуття знань й навичок значною мірою залежать від зацікавленості та включеності здобувачів освіти. Наприклад, С. О. Микитюк, С. С. Микитюк вважають, що «мотивація до професійної діяльності – це сукупність (поєднання) внутрішніх і зовнішніх чинників, які спрямовують особистість на професійну діяльність за певною метою для досягнення визначених завдань та цілей». Через усвідомленням об'єктів і предметів діяльності мотиви до професійної діяльності (самопізнання, отримання освітнього ступеня, самореалізація та реалізація бажань у професійній сфері) визначаються особистістю. Щоб задовольнити ці потреби та реалізувати мотиви необхідно виконати чисельні освітні завдання, що сприяє глибшому усвідомленню професійного вибору [17].

Інші вчені (О. Кочарян, Є. Фролова, В. Павленко) пропонують поділяти мотивацію професійної діяльності за структурно-рівневим принципом на п'ять основних рівнів: метасистемний (особистісний) рівень; системний рівень

(організація мотиваційної діяльності як окремої системи); субсистемний рівень (мотиваційні підсистеми); компонентний рівень (окремі мотиви); елементний рівень (окремі складові мотивів) [12].

У наукових джерелах виокремлюють три основні типи мотивів навчання: мотив здобуття професії, прагнення до набуття досвіду та формування значущих кваліфікацій; мотив отримання знань, прагнення до нового і допитливість; мотив отримання диплома.

За дослідженнями І. Бадюк, навчання включають різноманітні мотиви, які постійно змінюються та встановлюють нові взаємозв'язки між собою. Навчальні та професійні мотиви тісно пов'язані між собою. Професійна мотивація складається з процесів та чинників, що спонукають індивіда до вивчення майбутньої професії і є внутрішньою рушійною силою у розвитку професійної свідомості (особистісні, внутрішні чинники). Професійна мотивація формується у здобувачів вищої освіти під впливом чинників соціуму (найближчого оточення: родина, друзі) та завдяки заходам з професійної орієнтації та професійного самовизначення, які проводяться школами, закладами вищої освіти (макросоціум) [1].

Саме у емпіричних дослідженнях мотивації освіти встановлено, що рівень навчальної мотивації є вирішальним чинником у залученості здобувачів до освітнього процесу та їх академічні досягнення. Від так постає необхідність розглянути академічну мотивацію як окремий підвид навчальної мотивації. Група науковців (M. Komarraju, S. Karau, R. Schmeck, & A. Avdic) вивчали особистість та стилі навчання, висунувши припущення, що саме особистісні риси відіграють важливу роль у впливі на академічні досягнення. Здобувачі коледжів (у дослідженні взяло участь 308 осіб) заповнили «Five Factor Inventory» (тест «Великої п'ятірки») та виявлено, що дві риси, сумлінність та доброзичливість, були прямо пропорційна та позитивно пов'язані з усіма чотирма стилями навчання (синтетичний аналіз, методичне вивчення, збереження фактів та докладна обробка), тоді як невротизм мав негативний кореляційний зв'язок із усіма чотирма стилями навчання. Крім того,

екстраверсія та відкритість були позитивно пов'язані з докладною обробкою. Крім того встановлено, що зв'язок між відкритістю та середнім балом був опосередкований рефлексивними стилями навчання (синтетичний аналіз та докладна обробка). Ці останні результати показують, що інтелектуальна цікавість повністю підвищує академічну успішність, коли студенти поєднують цей науковий інтерес із вдумливою обробкою інформації [36].

На особливості взаємозв'язку академічної мотивації навчання з внутрішньою та зовнішньою мотивацією вказує й Л. Жданюк. Авторка здійснила емпіричне дослідження академічної мотивації здобувачів та виявила 3 кластери (групи) за різними мотивами та амотивацією. У перший кластер увійшли здобувачі закладів вищої освіти з низькими показниками за внутрішніми мотивами та високими показниками «амотивації». До другого кластеру увійшли ті, хто має високий показник за мотивами «самопізнання», мотив «пізнавальний», «досягнення», «самоповаги» та низькими рівнями амотивації. У третій кластер увійшли здобувачі з високими показниками мотивів «досягнення», «саморозвитку», з екстернальною саморегуляцією та низькою амотивацією. Авторка також дійшла висновку, що внутрішні мотиви безпосередньо пов'язані з академічною успішністю. Однак, є певна особливість: зовнішні особистісні мотиви є продуктивними формами зовнішніх мотивів щодо результатів навчальної діяльності. Зокрема, зовнішні особистісні мотиви позитивно корелюють з академічною успішністю як особливим типом академічних досягнень і є чинниками продуктивних стратегій навчальної поведінки. Наприклад, мотив самоповаги сприяє наполегливості та витраченню часу на виконання завдань. Вплив зовнішньої мотивації також пов'язаний із стратегією навчального обману: чим більше здобувачі прагнуть вчитися заради отримання зовнішніх нагород, тим частіше вони вдаються до навчального обману і тим нижча якість їхніх знань [6].

Сучасні європейські науковці (D. Urhahne, L. Wijnia) здійснивши аналіз попередніх теорій мотивації в освіті запропонували власну модель мотивації в освіті. Яка передбачає, що мотивована поведінка виникає з взаємодії між

людиною та довкіллям, завдяки можливим стимулам, такі як винагороди, перспектива та можливості ситуації. Також активізуються мотиви, потреби, бажання та емоції людини, які набувають значення через створення мети дії. Поточна мета трансформується в дію, коли виникає сприятлива можливість. Виконання дії дає результат, який показує, чи досягнуто поставлену мету та в якій мірі. Важливо відрізнити результат від наслідків дії, які можуть включати самооцінку, оцінку з боку інших, винагороди чи покарання, емоції успіху або вплив результату на довгострокові цілі. У своїй моделі авторки підкреслюють, що ««Я» є вихідною точкою цілеспрямованої дії. Воно дозволяє людині вибирати цілі, ініціювати поведінку та підтримувати її до досягнення цілей. «Я» є активним агентом, що перетворює основні психологічні потреби, мотиви, почуття, цінності та переконання у вольові дії» [40].

Свій теоретико-емпіричний погляд висвітлює аспірантка О. Смоліна у дослідженні мотивації до навчання для здобуття другої вищої освіти. Її дослідження є актуальними у наш час, адже ми спостерігаємо зростання здобувачів у ЗВО, які опановують інші спеціальності (друга чи третя освіта). Авторка наголошує, що основний сенс навчання у закладі вищої освіти – це розвиток особистості у інтелектуальному, моральному, духовному просторі, а з іншого боку – це набуття фахових компетенцій, здобуття ґрунтовних знань та формування професійних умінь і навичок. Вона виділяє найсуттєвіші чинники мотивації навчання у ЗВО, серед яких однією з найважливіших є мотивація до навчальної діяльності та успішна адаптація до умов навчання. У ході її емпіричного дослідження було встановлено, що студенти мотивовані до навчально-пізнавальної діяльності та отримання фахової підготовки у закладі вищої освіти: мають середній та високий рівні мотивації. Виявлено, що при досить високих показниках мотивації до навчально-пізнавальної діяльності та отримання фахової підготовки майже 50% студентів, які отримують другу вищу освіту, мають низькі адаптивні показники входження у навчальний процес. Було встановлено міцний взаємозв'язок між мотивацією до навчання студентів та адаптацією: зв'язок між показниками адаптації і шкалами

«набуття знань» і «оволодіння професією» є прямим, а за шкалою «отримання диплому» – зворотним. Таким чином, результати свідчать, що здобуття другої вищої освіти в основі покладено мотив не отримання диплому, чи престижної професії, а саме розширення та здобуття нових знань, професійних компетентностей [31].

1.3. Чинники, що впливають на формування мотивації до навчання у закладах вищої освіти

Говорячи про чинники, що впливають на мотивацію, необхідно розкрити питання поєднання мотивації до навчання з успішністю. В. Кириченко зазначає, що «існує складна система взаємозв'язків, яка за певних умов соціуму (як найближчого так і розширеного) впливає на весь компенсаторний механізм особистості». Успішність здобувачів освіти залежить, зокрема від природних здібностей і розвитку мотивації до навчання. Завдяки цьому недостатні здібності можуть бути компенсовані розвитком мотивації, що дозволяє досягати високих результатів у навчанні. На взаємозв'язок мотивації з моральністю також вказує автор. Під час виконання діяльності перед суб'єктом постає вибір: спрямувати свої дії не лише на предмет діяльності, а й на реальні умови, враховуючи рівень своєї моралі та моральні стандарти. Усвідомлення цінностей забезпечує стійку позицію, орієнтовану на збалансованість її інтересів. Таким чином, мотивація діяльності обумовлюється цінністю моральних орієнтацій, на які впливає соціальний аспект мотиваційного процесу [10].

А. О. Маслак у кваліфікаційній роботі «Психологічні особливості мотивації професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів» отримала результати, що більшість випускників закладів вищої освіти вважають професійні мотиви найважливішими у навчальному процесі. Незважаючи на певні відмінності в мотиваційних прагненнях студентів, вони прагнуть до активного спілкування і зосереджують свої зусилля на діяльності, яка не тільки приносить внутрішнє задоволення та можливість

самоствердження, але й має соціальну значимість. У мотиваційній сфері випускників на першому місці стоїть «Орієнтація на свободу». Також результати досліджень свідчать, що цінності безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю респондентів [16].

О. Керекеша, М.Осадчий здійснили аналізування проблеми вибору закладу вищої освіти та спеціальності серед юнаків та дівчат. Їх результати свідчать про домінування таких мотивів у сучасній молоді: інтерес до професії, прагнення розширити знання та їх поглибити, авторитет закладу, перспективи отримати гарну роботу після закінчення, здібності в певній сфері, бажання зайняти певне місце в суспільстві тощо. Автори підкреслюють, що наявність сформованого мотиву до набуття знань і здобуття професії є важливою умовою успішної навчальної діяльності. Вони відзначають, що мотивація до освіти у закладі вищої освіти має бути внутрішньою і тісно пов'язаною зі змістом цієї діяльності, забезпечуючи здобувачу можливість задовольнити свої інтереси, схильності, пізнавальні потреби, а також потребу в особистісному саморозвитку [9].

Цікавий аналіз видів мотивації та засобів її діагностики надає Є. Іллін. Він пропонує класифікацію видів мотивації: базову, пізнавальну, соціальну та професійно-результативну. Це свого роду етапність у розвитку професійної мотивації. Згідно цього підходу далі автор пропонує методи діагностики. Наприклад, на думку Б. Басса, відповідно можна діагностувати спрямованість на себе, на оточення, на колектив та на справу, а О. Потьомкіна висловлює думку, що: установка на егоїзм, гроші, процес та свободу, альтруїзм і владу та результат і працю [27].

Низку чинників мотивації навчання здобувачів вищої освіти у своїх дослідженнях пропонує А. Колчигіна. До таких чинників відносить: когнітивні, емоційні та індивідуально-психологічні особливості студентів, їх вікові та особистісні особливості, організація системи освіти в закладі, організація педагогічного процесу, особистісні характеристики представників професорсько-викладацького складу ЗВО та специфіка навчальних предметів.

Але все ж зазначає, що пріоритет у формуванні необхідних професійних компетентностей здобувачів закладів вищої освіти є рівень сформованості мотивації досягнень [11].

Українські науковиці С.Кузікова та С. Пухно у науковій публікації аналізують мотивацію навчання, зовнішні та внутрішні чинники мотивації навчання, мотивацію досягнення успіху. Авторки також роблять акцент на умови воєнних дій на території України, специфіку роботи викладачів та студентів у таких умовах. Вони зазначають, що ці аспекти є факторами академічної успішності здобувачів вищої освіти, їх психоемоційної стабільності та соціальної активності, задоволеності професійним навчанням та комунікаціями в новій соціальній системі. Процес навчання у закладі вищої освіти супроводжується змінами в мотивації студентів. На початкових етапах навчання переважають внутрішні мотиви (пізнавальні інтереси та бажання здобути знання, що пов'язані з інтересом до обраної професії). Надалі зростає інтерес до самого процесу навчання і його результатів (отримання знань, розвиток навичок), а також формуються певні особистісні та професійні якості. Дослідження показали, що здобувачі, які обрали професію на основі порад близьких (друзів, родичів, авторитетних осіб), мають меншу мотивацію досягнень і здобуття знань порівняно з тими, у кого мотивація є внутрішньою та пізнавальною. Домінування зовнішньої мотивації пов'язане із прагненням отримати диплом, високі оцінки, стипендію, при цьому зміст навчання не є для них особистісною цінністю. Встановлено, що мотивація навчання студентів впливає на якість освіти та формування особистісних характеристик майбутніх фахівців. У результаті емпіричного дослідження мотивації навчання та мотивації досягнення успіху студентів визначено чинники, що сприяють розвитку мотивації навчання на різних етапах: усвідомлення студентами близьких і віддалених цілей навчання; сприятлива психологічна атмосфера взаємодії та входження у професійну діяльність; впровадження інноваційних методів навчання; організація та здійснення індивідуальної і консультативної роботи. Також розглянуто, що для створення ситуації успіху в освітньому

процесі для здобувачів важливо щоб адміністрація та викладачі закладів вищої освіти формували у студентів відчуття самоефективності, навичок самоорганізації, впевненості у власних інтелектуальних можливостях [13].

Сучасний та методологічно обґрунтований підхід до мотивації навчання здобувачів пропонують В. Олефір та В. Боснюк, автори адаптації українською мовою шкали психологічного капіталу. У своїй публікації, вони пропонують розглядати мотивацію до навчання через «психологічний капітал». Психологічний капітал дає відповідь на питання, «хто я є» і «ким я можу стати з точки зору позитивного розвитку». Сучасні дослідження акцентують увагу на важливій позитивній ролі психологічного капіталу в освітньому середовищі. Автори вказують, що інтегральний показник психологічного капіталу має тісний зв'язок із середнім рівнем академічної успішності, залученістю до навчального процесу, адаптацією студентів, автономною мотивацією, позитивними емоціями, конструктивними стратегіями подолання складних життєвих ситуацій і високим рівнем психологічного благополуччя [19]. У своєму дослідженні ми будемо використовувати адаптовану шкалу психологічного капіталу для визначення мотивації до навчання цих авторів.

Зарубіжні автори також розглядають психологічний капітал у контексті освіти. Так група дослідників M. Carmona-Halty, M. Salanova, S. Llorens, & W. B. Schaufeli зазначають, зазначають, що здобувачі вищої освіти, які мають ресурси, що складають інтегральний конструкт психологічного капіталу, демонструють навички та поведінку, необхідні для виконання освітніх вимог і досягнення успіхів у навчанні. Ці психологічні ресурси мають як спільні риси, так і відмінності, але їхнє поєднання сприяє отриманню позитивних результатів у навчальному середовищі. До спільних характеристик належать теоретична й емпірична обґрунтованість, позитивність, гнучкість, а також зв'язок із продуктивністю та іншими бажаними показниками. Вони також поділяють когнітивні, емоційні та соціальні механізми впливу [34].

За визначенням F. Luthans та його колег, психологічний капітал – це «позитивний психологічний стан людини, який включає прийняття власної

відповідальності та докладання зусиль для досягнення успіху в розв'язанні складних завдань (самоефективність); формування позитивного бачення успіху в сьогоденні й майбутньому (оптимізм); наполегливий пошук шляхів досягнення цілей (надія); здатність підтримувати сталий розвиток незважаючи на проблеми та негаразди (резильєнтність)» [37с. 32].

Висновки до першого розділу:

Здійснене теоретичне аналізування дозволяє зробити наступні висновки:

1. У сучасних джерелах психології «мотив» розуміється як стимул, що активізує діяльність і має важливі взаємозв'язки з іншими аспектами діяльності особистості. Мотивація особистості – це сукупність стимулів, які активізують особистість і формують мотиви. Вона пояснює спрямованість та активність особистості, її поведінку, і є рушійною силою діяльності людини. Одним із визначальних чинників успішного навчання та освоєння професійної діяльності є саме мотиваційна спрямованість. Мотиваційна спрямованість формується під дією різних чинників: внутрішніх або зовнішніх, біологічних або соціальних, активності особистості, ієрархії мотивів, виду поведінки чи діяльності, суспільного значення.
2. Мотивація навчання у ЗВО складається з різноманітних стимулів, які постійно змінюються. Дослідники виділяють 3 основні види навчальної мотивації: мотивація на отримання диплома, мотивація на отримання професії, прагнення здобути професійні знання; мотивація на здобуття знань, допитливість.
3. Особливості навчальної мотивації є однією з умов особистісного розвитку та вдосконалення майбутнього фахівця, яка прямо обумовлює процес набуття та формування професійних компетентностей здобувачів у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологія дослідження мотивації до навчання, характеристика вибірки

Дослідження чинників мотивації до навчання у закладах вищої освіти було здійснено у декілька етапів: підготовчий (визначення вихідних положень, ґрунтовне теоретичне вивчення підходів з обраної проблеми та наукового апарату, виокремлені ті аспекти, які ще не було досліджено у теоретико-емпіричних дослідженнях, складено план дослідження, визначались найбільш

оптимальні умови діагностики мотивації студентів, формування вибірки та обґрунтування методів діагностики), етап проведення дослідження, який тривав з квітня 2023 по червень 2023 (збір матеріалів дослідження), заключний етап (обробка результатів, інтерпретація, статистично-математичний аналіз, пояснення встановлених зв'язків, висновки до роботи). До питання формування вибірки ми поклали принципи добровільності та конфіденційності. Ми припустили, що найбільш вдалим буде залучити респондентів 1-х курсів, так як у них ще можна виявити мотивацію вступу до закладу вищої освіти та чинники, які на неї вплинули, без впливу освітнього процесу та набутих знань за фахом, які формуються вже на пізніх курсах навчання. Також ми не прагнули дублювати інші наукові дослідження з обраної теми, тому висунули таке припущення, що є особливості соціально-психологічних чинників у мотивації до навчання у ЗВО, якщо процес відбувається дистанційно (он-лайн) або при присутності здобувачів (оф-лайн). Тому до вибірки увійшли здобувачі вищої освіти перших курсів закладів вищої освіти, де навчання дистанційне (переміщені ЗВО в наслідок бойових дій) загальною чисельністю – 48 осіб та університетів, які мають оф-лайн навчання і не були релоковані, загальною чисельністю – 43 особи. Ми не встановлювали вікові та статеві особливості учасників, та вплив цих особливостей на мотивацію до навчання, бо це не було предметом нашого дослідження.

Представимо аналіз методів та методик діагностики.

1. Методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїної) складається з 50 запитань, після інтерпретації отриманих результатів можна виділити три шкали: «Набуття знань»: прагнення до отримання знань, допитливість, «Отримання диплому»: прагнення до здачі іспитів та заліків, бажання отримати диплом при формальному засвоєнні знань, пошук обхідних шляхів, «Оволодіння професією»: прагнення опанувати професійні знання і навички, формування професійно важливих якостей.

2. Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замір) призначена для діагностики мотивації професійної діяльності. ця методика

застосовується для вивчення мотивації вже професіонала, його реалізації. Але ми обрали цю методику, тому що вона базується на концепції внутрішньої та зовнішньої мотивації, де внутрішня мотивація свідчить, що діяльність сама по собі є цінною для особистості, а зовнішня мотивація виникає, коли основна мета професійної діяльності – задоволення зовнішніх потреб, які не стосуються змісту самої роботи. Такий поділ та певний перелік шкал надали нам можливість диференціювати мотиви навчання у ЗВО спираючись на проєкцію професійної діяльності. Методика містить 7 основних мотивів професійної діяльності, які необхідно оцінити за 5-бальною шкалою значущості: прагнення кар'єрного зростання, потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих, грошове забезпечення, можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності, прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей, прагнення уникнення критики з боку керівника чи колег, задоволення від самого процесу та результату роботи.

3. «Методика вивчення структури мотивації особистості» (В.Є. Мільмана) була застосована для виявлення видів мотивації: мотивація підтримки життєзабезпечення (свідчить про базові умови існування та прагнення забезпечити матеріальні потреби себе), статусно-престижна мотивація (прагнення досягти соціального визнання, статусу, престижу, впливу та влади), мотиви комфорту та власної безпеки (бажання створити зручні, стабільні умови життя, які приносять більше задоволення), мотивація соціальної корисності (спрямована на соціальну діяльність), мотивація спілкування (потреба у приєднанні до групи та адаптації до соціальних норм), мотивація загальної активності (енергійність та бажання суб'єкта проявити свої здібності в різних сферах діяльності), мотивація творчої активності (прагнення використовувати енергію та здібності для досягнення творчих результатів). Методика містить 112 тверджень про життєві прагнення та деякі аспекти способу життя.

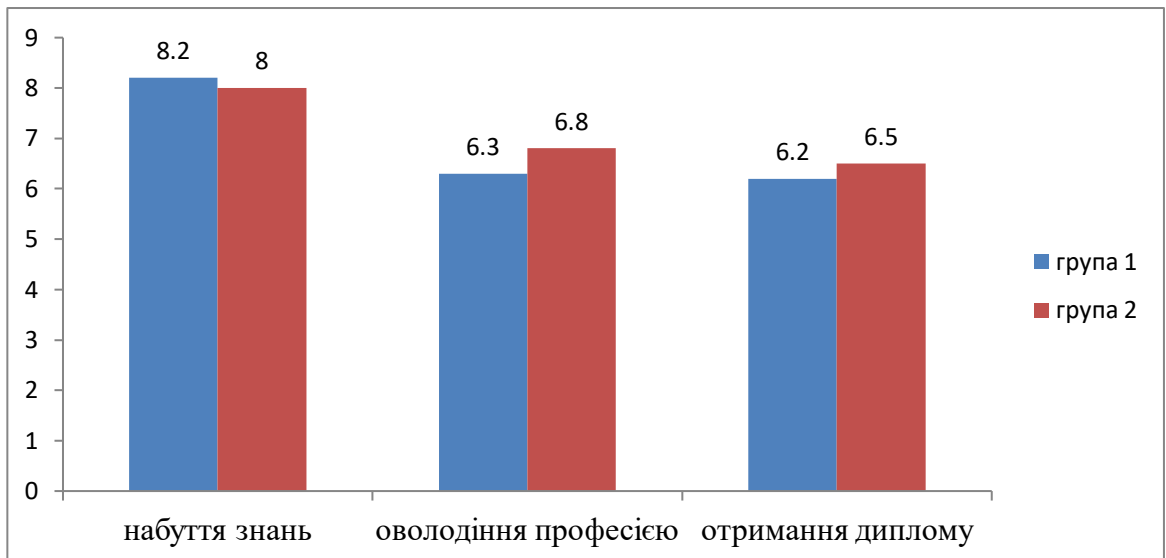
4. «Шкала академічної мотивації» (R. J.Vallerand, L. G.Pelletier, M. R. Blais, в україномовній адаптації Ю. Павлової, В. Швець, П. Петрица).

Шкала складається з 28 запитань та містить 7 шкал: внутрішня мотивація, пов'язана зі знаннями; внутрішня мотивація, пов'язана з досягненнями; внутрішня мотивація, пов'язана зі стимулюванням досвіду; зовнішня регуляція; інтроєктована регуляція; ідентифікована регуляція; амотивація. Під час відповіді на кожне запитання анкети використовували 7-бальну шкалу Лікєрта, де 1 – повністю не згодний, а 7 – повністю згодний [20;38].

5. «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті ПсиКап-12С» (В. О. Олефір, В. Ф. Боснюк, 2023) призначена для оцінки станів, установок та поведінки студентів, які сприяють виконанню освітніх вимог і досягненню успіхів у навчанні. Складається з 12 пунктів і включає 4 субшкали: самоєфективність, резильєнтність оптимізм, надія [19].

2.2. Психологічний аналіз результатів дослідження мотиваційної сфери здобувачів, її складових та чинників

Так як ми висунули припущення про встановлення відмінностей у соціально-психологічних чинниках мотивації до навчання в залежності від форми навчання (онлайн чи оф-лайн). Тому ми будемо порівнювати за групами 1 (онлайн) та 2 (оф-лайн). Представимо аналізування результатів емпіричного дослідження почавши інтерпретацію з методики «Мотивації до навчання у ЗВО», яка дозволяє виділити три шкали: «набуття знань», «отримання диплому», «оволодіння професією». Так як мотиви є внутрішніми спонуканнями особистості, які сприяють здійсненню освітньої діяльності здобувачів, то і мотиви вибору професії певною мірою впливають на мотиви навчання. Вони визначають ставлення здобувачів до результатів навчання, впливають на самовираження особистості, на самоорганізацію в освітньому процесі, а також на оволодіння навичками самоосвіти (що особливо актуально при онлайн освіті). Результати накопичення відповідей трьох шкал методики представлені на рисунку 2.1.



Примітка: групами 1 (онлайн) та 2 (оф-лайн) навчання

Рис. 2.1. Розподіл середніх значень між двома групами респондентів за методикою «методики «Мотивації до навчання у ЗВО»»

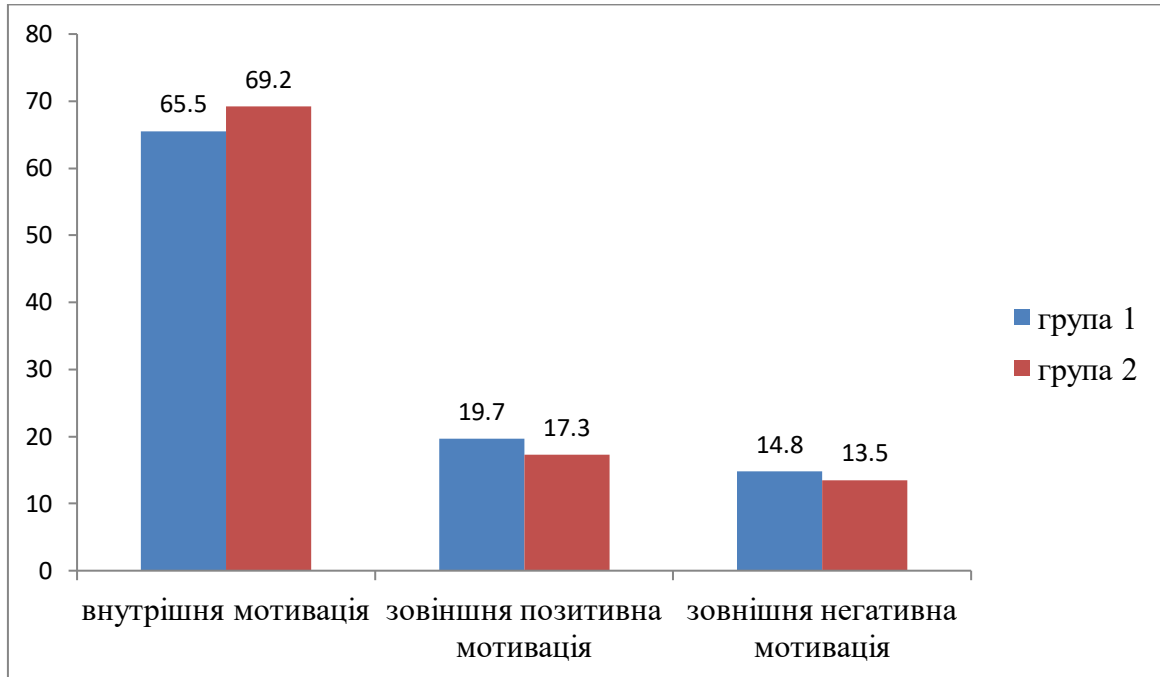
Отже, розподіл середніх значень між групами дозволяє зробити наступні висновки, серед переліку мотивів, які спонукають до освітньої діяльності, завжди можна виділити той, що займає домінуюче положення. Цей мотив визначає загальну орієнтацію навчальної діяльності та її значення в системі цінностей і відносин. Інші мотиви відіграють підпорядковану роль, виконуючи функцію додаткових стимулів для навчання. Так, згідно з розподілом, 21,7% здобувачів 1 групи прагнуть отримати диплом, 25,2% – оволодіти професією, а 53,1% – здобути знання. Серед здобувачів 2 групи трохи інші показники 22,7% бажають отримати диплом, 22,0% прагнуть оволодіти професією, а 55,3% – здобути знання. Ці дані також відображені на діаграмі. Ми порівняли отримані результати за допомогою статистичного критерію кутового перетворення Фішера та не виявили статистичної різниці у розрахунках. Отже, може зробити висновок, що у нашому розподілі за принципом офлайн/он-лайн мотивація здобувачів не змінюється, а головним мотивом є здобуття знань, особливо важливими є інтелектуально-пізнавальні мотиви, які студенти усвідомлюють як прагнення до знань. Це свідчить, що більшість студентів мотивовані до навчання за обраною професією, вони свідомо обрали свою професію, оскільки реалізують потребу у відповідній діяльності. Така

мотивація вказує на високий рівень усвідомлення важливості обраної професії. Але, як зазначає А. Курбатова, під час навчання у ЗВО часто відбувається зміна головного мотиву і тоді визначення домінуючого мотиву є важливим для характеристики навчальної мотивації як освітньої умови формування навчальної діяльності здобувачів. Авторка наголошує, що «якщо домінує зовнішня мотивація, тобто мотиви, не пов'язані зі змістом навчальної діяльності, то навчання у ЗВО може стати формальним, коли формується орієнтація не на засвоєння нових та фахових компетентностей та результатів освітньої програми, а на успішне завершення навчання у ЗВО будь-якими способами» [14]. Також схожий розподіл отримала у своєму емпіричному дослідженні О. Смоліна, яка виявила домінуючою мотивацією прагнення оволодіти знаннями. Вона наголошує на тому, що ці студенти свідомо обрали свою майбутню професію, вже мають мотивацію до навчання, яка відповідає їх інтересам та здібностям. Крім того, перевага за шкалою «набуття знань» свідчить про їх адекватний підхід до вибору професії та задоволеність нею [31]. Такі результати інших авторів дають підстави приймати наш розподіл результатів як достовірний, адже про його не випадковість свідчать розподіли інших сучасних наукових досліджень мотивації освіти у ЗВО.

Також вважаємо за потрібне зробити акцент саме на результати дослідження мотивації навчання у закладі вищої освіти у період освіти через дистанційні форми здобуття освіти, так як більшість здобувачів у таких випадках здійснює самоосвіту. І у своєму дослідженні ми спиралися на теоретичні засади вивчення мотивації самоосвіти студентів таких вчених як, Ю. Горбань, О. Сергєєнко, в працях яких підкреслюється, що самоосвіта тісно пов'язана з навчальною діяльністю у закладах освіти і професійна спрямованість освітнього процесу визначає основний зміст самоосвіти здобувача, а мотиви вступу до ЗВО виступають передумовами для самоосвіти [5;30].

Наступною проінтерпретуємо результати методики на визначення мотивації до професійної діяльності К. Заміра. Узагальнені результати

діагностики за групами представлено на рис. 2.2.



Примітка: групами 1 (онлайн) та 2 (оф-лайн) навчання

Рис. 2.2. Відсотковий розподіл за результатами діагностики домінування виду мотивації

Згідно аналізу результатів дослідження ми констатуємо майже однаковий відсотковий розподіл за критерієм Фішера (не виявлено статистичної різниці). Такий результат дає підстави стверджувати, що сама форма отримання знань (онлайн чи оф-лайн) не є вирішальним критерієм домінування виду мотивації до професійної діяльності. Здобувачі двох груп здійснюють обрання професії керуючись на внутрішні мотиви (65,5 % та 69,2 %). Для таких респондентів важлива їх професійна діяльність і самореалізація в цій сфері, вони прагнуть досягти майстерності в професії, самостійно приймають рішення та відповідають за них. Нові і складні завдання не викликають страху та занепокоєння, а навпаки, сприймаються як можливість для навчання та розвитку. Тобто, таким респондентам приносить задоволення сам процес і результати професійної діяльності, що надає їм можливість бути успішними у своїй професійній сфері, реалізувати свої життєві плани та цілі разом (або через) із професійною самореалізацією.

Зовнішня позитивна мотивація виявлена у 19,7% та 17,3%

досліджуваних, яка є ефективним стимулом до діяльності. Отже, ми можемо констатувати, що переважну більшість здобувачів саме внутрішня мотивація спонукає до професійної діяльності, до здобуття професійних знань, яка відображається у задоволенні від процесу роботи, у позитивних результатах діяльності і можливості самореалізації. Невелика кількість здобувачів мотивується зовнішніми чинниками, такими як кар'єрне зростання, висока заробітна плата, набуття соціального престижу та поваги. Основою мотивації їх професійної діяльності є прагнення задовольнити зовнішні потреби, пов'язані зі змістом роботи. Визначальними факторами мотивації для таких респондентів є не сама освіта та процес здобуття знань, а, наприклад, керівна посада у майбутньому, визнання колег, високий рівень заробітної плати, можливість кар'єрного зростання тощо. У навчанні вони не уникають складних завдань, хоча й не поспішають з їх виконанням. Таким чином, саме потреба у здобутті професійних, фахових знань, розширення своєї компетентності – головний мотиваційний чинник навчання у ЗВО.

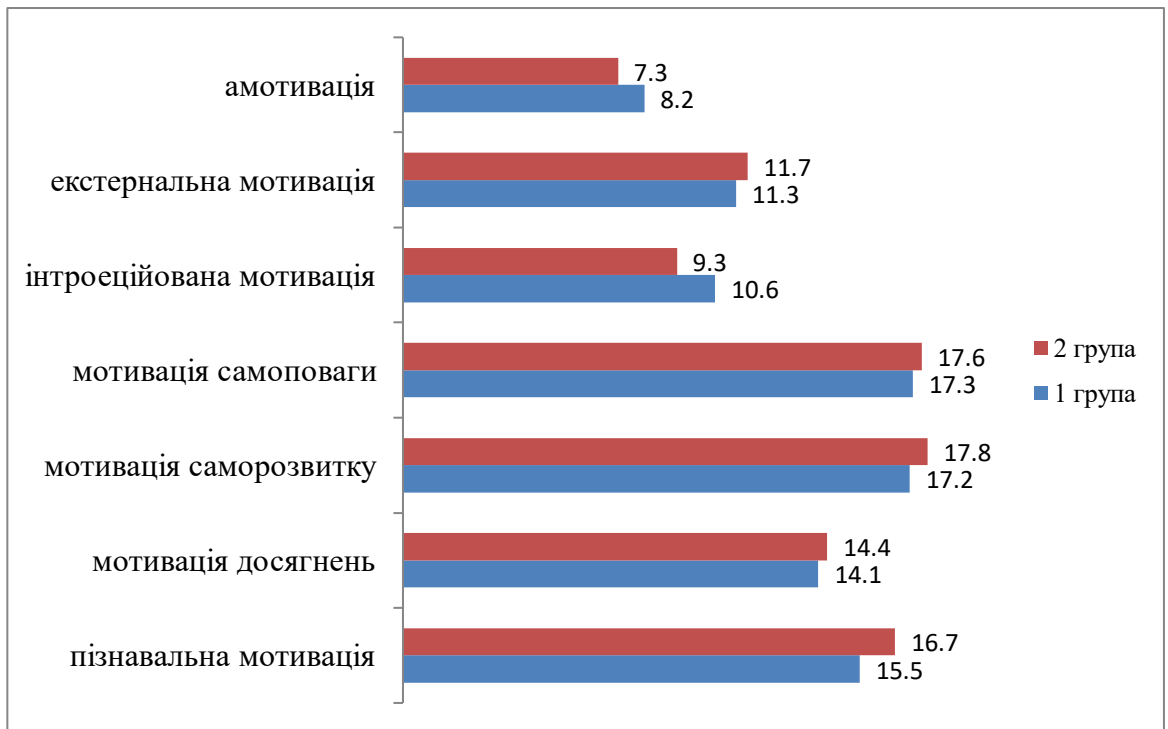
Невеликий відсоток респондентів все ж має негативну зовнішню мотивацію (14,8% та 13,5%), яка виявляється у прагненні уникнути неприємностей в навчанні, конфліктних ситуацій з викладачами та студентами, стресу, критики з боку викладачів тощо. У студентів переважають потреби, які не завжди безпосередньо пов'язані з процесом і результатами навчання, так як вони уникають додаткових і складних завдань, часто не здатні самотійно приймати рішення. Таким здобувачам професійна діяльність здається важкою, оскільки вони очікують критику, осуд. Вони обмежені у прагненні або зовсім його не мають, у навчанні та підвищенні своєї фаховості, а навчальна діяльність сприймається як рутинний обов'язок, що часто призводить до пасивності, бездіяльності та не відвідуванні обов'язкових видів занять.

Таким чином, результати більшості здобувачів, не залежно від форми здобуття освіти, задоволені обраною професією. Вони презентують оптимальні мотиваційні комплекси, де домінує внутрішня мотивація, з поєднанням: внутрішня мотивація > зовнішня позитивна мотивація > зовнішня

негативна мотивація. Загалом, ми можемо стверджувати, що такий комплекс мотивації до професійної діяльності дозволяє студентам бути залученими до освітньої діяльності через інтерес до неї самої, а не заради досягнення зовнішніх винагород. Їх професійна діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення інших цілей, вони захоплені процесом навчання і схильні вибирати складніші завдання, здійснювати самоосвіту та самореалізацію у майбутній професії.

Отримані результати порівняли з працею Є. Резвих та І. Булах, які досліджували мотивацію професійної діяльності дорослих, та виявили наступну закономірність порівнюючи наші отримані результати та авторок: що у респондентів з високими якісними показниками професійної мотивації виявлено внутрішні позитивні мотиви, що сприяє прагненню до особистісного та професійного розвитку. Ті, хто має низькі показники, демонструють зовнішню негативну мотивацію, сприймаючи професійну діяльність як важкий і складний процес [29]. Спираючись на ці закономірності, ми прийшли до висновку, що вид мотивації (внутрішня чи зовнішня позитивна/негативна) визначаються ще під час навчання у ЗВО і дуже часто зберігаються у подальшому професійному житті, входять до цілісного мотиваційного комплексу особистості та визначають весь професійний шлях особистості.

Для того щоб з'ясувати соціально-психологічні чинники мотивації (зовнішньої та внутрішньої) ми застосували «Шкалу академічної мотивації» (R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, M. R. Blais, в україномовній адаптації Ю. Павлової, В. Швець, П. Петрица) для диференціації за: внутрішня мотивація, пов'язана зі знаннями (пізнавальна); внутрішня мотивація, пов'язана з досягненнями (досягнення); внутрішня мотивація, пов'язана зі стимулюванням досвіду (саморозвитку); зовнішня регуляція (самоповага); інтроєктована регуляція; екстернальна мотивація; амотивація. Результати двох груп на рис. 2.3.



Примітка: групами 1 (онлайн) та 2 (оф-лайн) навчання

Рис. 2.3. Середні значення за «шкалою академічної мотивації» (в україномовній адаптації Ю. Павлової, В. Швець, П. Петрица) в двох групах

Порівняння середніх значень двох вибірок за t-критерієм Ст'юдента не виявило значних відмінностей, проте є тенденція зниження показників за всіма шкалами як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації, за винятком шкали амотивації у 1 групі. Ми схильні розглядати незначне відхилення академічної мотивації студентів у контексті глобальних викликів військово стану та перехід для здобувачів на онлайн навчання.

Під час вимірювання в двох групах ми зафіксували найбільші числові показники в мотивації саморозвитку. На другому місці опинилася мотивація самоповаги, яка є оптимальним різновидом контрольованої мотивації для навчання, а на третьому – пізнавальна мотивація. Ці шкали є спрямуванням здобувачів пізнавати нове, зрозуміти зміст свого фаху, предмет вивчення, відчуття зацікавленості та задоволення в процесі навчання. У здобувачів фіксується високий рівень мотивації досягнення, що проявляється у максимально високих результатах у навчанні, а шкала саморозвитку – прагнення до розвитку своїх здібностей, внутрішнього потенціалу та ресурсів,

досягнення відчуття майстерності та професійних компетентностей. Мотивація до саморозвитку, яка домінує у багатьох студентів із внутрішньою мотивацією, відіграє важливу роль для здобуття освіти і особливо є важливою для першого курсу. Це можна пояснити тим, що відбуваються процеси усвідомлення себе як активного учасника своєї життєдіяльності, особливо в контексті здійснення вибору майбутньої професії. Як зазначають В. Пуляєва та А. Неврюєв, вступ до ЗВО значною мірою мотивується прагненням до саморозвитку та пізнання [26].

Високі показники мотивації до саморозвитку під час військового стану, на нашу думку, є наслідком активізації у студентів процесів саморегуляції, зумовлених необхідністю самостійно відповідати за планування свого життя, місця перебування та здійснювати самоконтроль. Підвищення мотивації самоповаги також не є випадковим: навчання в умовах війни збільшило кількість життєвих викликів, що змушують здобувачів освіти здобувати знання іноді у найважчих умовах, що викликає у них повагу до себе, формує життєстійкість та розвиває стресостійкість. Четверте місце зайняла інтроеційована мотивація, яка демонструє мотиваційну готовність до навчання через відчуття обов'язку перед значущими іншими людьми (найчастіше це батьки) і у нашому розподілі має низькі показники. Екстернальна мотивація демонструє рівень спонукання до навчання через необхідність дотримуватись певних вимог, щоб відповідати очікуванням соціуму, щоб уникнути певних проблем, а не за для отримання знань. Амотивація в обох групах посіла останнє місце, і такий вид вимірює відсутність цікавості та відчуття усвідомленості навчальної діяльності у здобувачів. На жаль, і така кількість в обох групах присутні, що потребує особливої уваги з боку викладачів та розширення дидактичних форм у викладанні. А з іншого боку – це може бути результат невірно обраної спеціальності та повній відсутності зацікавленості у даному професійному спрямуванні.

Відсутність статистично значущої різниці у отриманих результатах в мотивації між групами, можна пояснити особливостями організації освітнього

процесу. Студенти, які навчаються онлайн були позбавлені можливості активно взаємодіяти з одногрупниками під час більшості занять. Водночас, у складних умовах військового стану, мотивація до самоповаги залишається стійкою в двох групах: більшість студентів прагнуть довести собі, що вони здатні впоратися з викликами сьогодення. Таким чином, ключовими мотиваційними чинниками у респондентів виступають саморозвиток і самоповага. У сфері навчання ці види мотивації служать ресурсом для накопичення суб'єктного досвіду, тоді як екстернальна мотивація та амотивація перешкоджають його формуванню. Тому ми констатуємо, що у здобувачів обох груп активно відбувався процес формування їх суб'єктності.

Логічним продовженням попередньої методики, є аналіз результатів за «Методикою вивчення структури мотивації особистості». Представимо порівняльний аналіз груп у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Середні значення у групах мотиваційної структури особистості

№	Показники	Сер.зн. групи 1	Сер.зн. групи 2	t-критерій Стьюдента	P (рівень статистичної значущості)
1	Життєзабезпечення	24,5	26,3	8,36	p>0,05
2	Спілкування	18,9	25,6	16,35	p≤0,05
3	Комфорт	28,5	26,1	18,47	p>0,05
4	Творча активність	28,6	30,8	3,51	p>0,05
5	Соціальний статус	23,7	24,8	2,27	p>0,05
6	Соціальна корисність	23,2	25,9	3,46	p>0,05
7	Загальна активність	20,1	26,3	12,49	p≤0,05

Примітка: групами 1 (онлайн) та 2 (оф-лайн) навчання

Порівняльний аналіз груп та застосування t критерія Стьюдента для

незалежних вибірок, дозволили нам виявити різницю за двома показниками «спілкування» та «загальна активність». Проінтерпретуємо всі показники. Результати дослідження показують, що серед здобувачів найбільш вираженими є такі показники, як творча активність, комфорт та життєзабезпечення. За шкалою «творча активність» групи мають майже однаковий результат, що свідчить про те, що респонденти надають перевагу креативній діяльності та оригінальним рішенням завдань, які є для них мотивуючим фактором у розвитку їх професійних навичок. Такий підхід розвиває здатність генерувати нові, нестандартні ідеї та застосовувати креативне мислення, яке буде корисним у майбутній фаховій діяльності. Шкала «життєзабезпечення» має високий показник, що вказує на необхідність забезпечення нормальних умов існування для ефективної професійної діяльності та загального благополуччя. Ця шкала вказує на необхідність задоволення простих матеріальних потреб, коли на їх основі людина здатна потім задовольняти свої вищі потреби, в тому числі і потребу у розвитку, самореалізації. А в умовах військового часу, ця шкала стає дуже хиткою і тому набуває нового значення для молодих людей (відчуття стабільності, фізичного захисту та житла). Шкала «комфорт» також має високий показник в обох групах, що підкреслює важливість для здобувачів вищої освіти умов існування, які сприяють їх задоволенню та мотивації. Ця шкала органічно продовжує попередню у своєму значенні, адже для людини важливо збереження особистого простору, як для фізичного так і психічного відпочинку. Ця шкала свідчить про високе прагнення до спокійної, організованої атмосфери, яка добре узгоджується з вимогами до навчального середовища здобувача. Показник «соціальний статус» виявилася менш важливою для респондентів, що вказує на те, що аспекти, як-от положення у групі, владні повноваження, певна позиція рейтингу з навчання та успішності не є для них значущими мотиваторами. Здобувачі двох груп не виявляють потреби у займанні певних соціальних позицій, принаймні, це не є головним мотивом у їх структурі чинників до навчання. Такі показники можуть

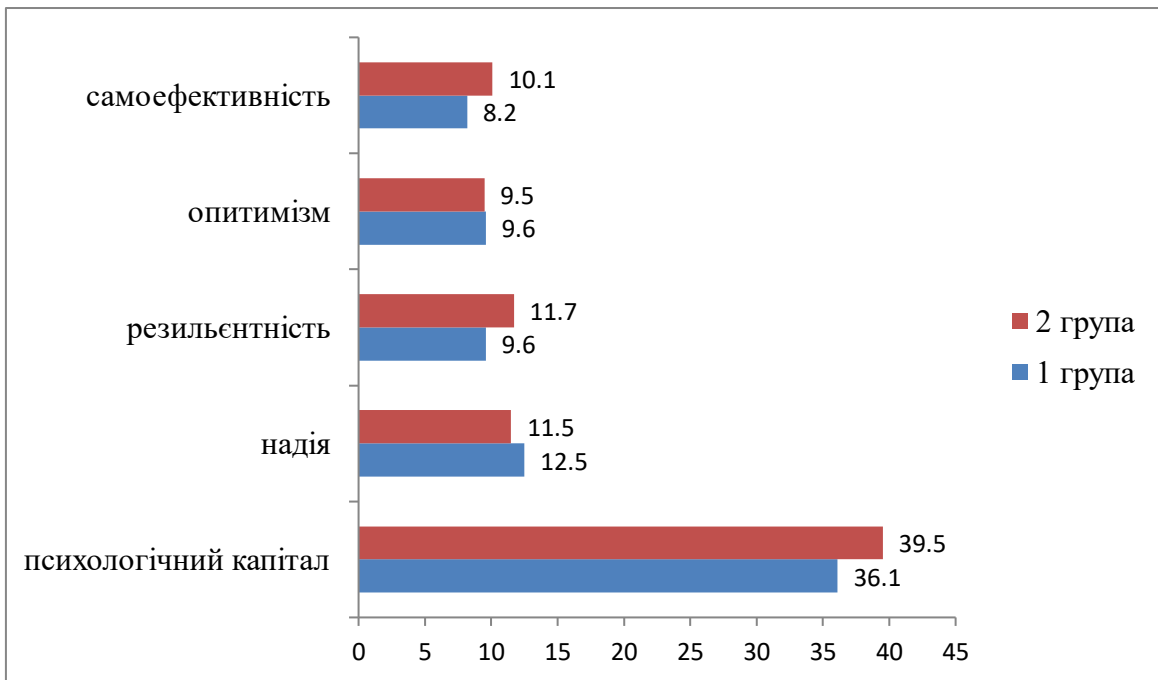
потребувати додаткового дослідження, адже відсутність прагнення до соціального статусу у подальшому може призводити і до відсутності прагнення розвитку та кар'єрного зростання, набуття нового досвіду та посад. На жаль, ми виявили і низький показник за шкалою «соціальна користь», що свідчить про слабку мотивацію щодо соціальної діяльності респондентів. Показник «мотивація до спілкування» має статистичну різницю у двох вибірках. Ми зафіксували різницю на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ і пояснюємо це тим, що у здобувачів, які представляють групу онлайн навчання – цей показник низький, що свідчить про не задоволення потреби у спілкуванні, відсутності тісних контактів у студентському середовищі та встановленню довірливих стосунків. На особливості комунікації у ЗВО під час дистанційної освіти вказують ряд авторів, зокрема О. Зінченко акцентує увагу саме на комунікації всіх учасників освітнього процесу. Автор вказує на проблеми психологічних умов дистанційного навчання саме під час військового стану країни. Наголошує, що «для забезпечення ефективності онлайн навчання необхідне ретельне планування, яке враховує не лише формальні аспекти, але й психологічні особливості учасників освітнього процесу. Основними психологічними умовами для дистанційного навчання є стимулювання мотивації і розвиток рефлексії у студентів, створення особливого комунікативного середовища в дистанційних курсах, що буде сприяти зворотному зв'язку та управлінню освітнім процесом. І тут акцент на педагогічній гнучкості викладача та збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу» [7].

Низький результат зафіксовано за шкалою «загальна активність» в обох групах, але і статистичну різницю між ними на рівні $p \leq 0,05$ (тобто загальна активність в цілому низька, але найменше вона представлена саме у групі здобувачів, що здобувають освіту онлайн), що може бути наслідком складної військової ситуації, вимушеним переміщенням, процесами адаптації до нових умов та відсутності очного навчання. На такі особливості вказує й колектив авторів (Г. Радчук, З. Адамська, В. Олексюк), які зазначають, що найбільш

принциповою особливістю дистанційного навчання є його інтерактивність, яка відкриває студентам значні можливості як суб'єктам освітнього процесу. Але разом з тим, дистанційне навчання гостро ставить питання спільної відповідальності студента та викладача за процес і результати навчальної діяльності. Також авторки встановлюють психологічні труднощі в дистанційному навчанні через відсутність особистого контакту між студентом і викладачем, що може знижувати комунікативні здібності, ефективність спілкування та навчання та загальний розвиток комунікативних навичок здобувачів [28].

Таким чином, впровадження дистанційного навчання вимагає гуманізації освітнього середовища, забезпечення відповідного технічного та мультимедійного оснащення, підвищення професійної кваліфікації викладачів та формування у студентів психологічної готовності до активного, самостійного й усвідомленого навчання. Проте, умови для формування студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності наразі є недостатніми. Тому найбільш ефективним є поєднання очного та дистанційного форматів навчання, що дозволяє оптимально використовувати переваги обох підходів.

Останніми проаналізуємо результати «шкали психологічного капіталу в академічному контексті» авторів В. Олефіра, В. Боснюка, яка виявила стани, установки та поведінку здобувачів, що сприяють виконанню освітніх вимог і досягненню успіхів у навчанні. Та встановили показники за субшкалами: оптимізм, надія, самоефективність та резильєнтність. Представимо результати у групах на рисунку 2.4.



Примітка: групами 1 (онлайн) та 2 (оф-лайн) навчання

Рис. 2.4. Розподіл результатів (середні значення) у групах за шкалою Психологічного капіталу

Основним завданням аналізу отриманих результатів було визначити, які складові психологічного капіталу є найсильніше розвиненими у групах здобувачів. За середніми показниками можна стверджувати, що рівень розвитку психологічного капіталу серед опитаних студентів є високим. Ми встановили статистичну різницю за цією шкалою застосувавши t-критерій Стюдента ($t=6,97$ при $p \leq 0,05$). Тобто група здобувачів, яка здобуває освіту оф-лайн має більш розвинені складові психологічного капіталу, який відображає поведінку та навички, необхідні для виконання освітніх вимог і досягнення успіхів у навчанні. Ці ресурси мають спільні та значні відмінності у рисах, і їх поєднання сприяє досягненню позитивних результатів в освітньому середовищі. Для того щоб пояснити такі результати, проаналізуємо кожен показник психологічного капіталу. Серед значень показників більше не встановлено статистичної різниці і виявлену різницю ми пояснюємо тим, що за всіма показниками група 1 (онлайн навчання) має трохи нижчі показники, але вони не досягнули статистичної різниці з групою 2 (оф-лайн навчання). Найбільш виражені такі показники, як надія та самоефективність, а такий

показник як оптимізм, взагалі майже не відрізняється у групах. Це вказує на те, що психологічний капітал у студентів розвивається переважно через їх власні стратегії подолання кризових ситуацій та здатність знаходити внутрішню опору. Показник самоефективності можна вважати одним з значущих, який впливає на ефективність навчання, бо визначається як «переконання або впевненість індивіда у своїй здатності мобілізувати когнітивні ресурси, мотивацію або поведінкову активність для успішного виконання конкретного завдання в певному контексті» [39, с.66]. Самоефективність є гнучкою характеристикою, на відміну від особистісних рис, і може бути розвинута через навчання, соціальне переконання фізичне чи психологічне виховання. Зв'язок між самоефективністю та продуктивністю встановлений у багатьох сферах життя, включаючи академічну успішність. Люди з високим рівнем самоефективності менш вразливі до критики, більш впевнені в собі та стійкі до невдач, що сприяє більш позитивному психологічному функціонуванню. Впевненість у досягненні цілей відіграє ключову роль у формуванні самомотивації, активації зусиль та наполегливості, необхідних для досягнення успіху в навчанні [19].

Далі розглянемо такий показник як «оптимізм». В нашому дослідженні він має середній прояв і майже не відрізняється в обох групах. Як стверджують, А. Трофімов та Ю. Бондар, оптимізм є однією з найбільш важливих складових психологічного капіталу, так як така риса особистості не лише передбачає позитивний розвиток подій, але й виконує інтерпретативну функцію. Оптимізм формується на основі причин і підстав, які людина використовує для пояснення того, чому відбуваються певні події, незалежно від того, чи вони позитивні чи негативні, стосуються минулого, теперішнього чи майбутнього [32]. Тож результати отримані у наших респондентів засвідчують, що здобувачі у більшості своїй мають потенціал для досягнення своїх цілей, силу волі та здатність продукувати інші варіанти для вирішення завдань, як в життєвому так і академічному просторі. Тому і результати наступної шкали – «надія», пояснюють її як емоцію, яку відчують здобувачі в закладі вищої освіти при

досягненні мети оволодіння знаннями.

І остання шкала – «резильєнтність» у нашому дослідженні має достатньо високі показники, що свідчить про те, що здобувачі двох груп є здатними долати перешкоди, відновлюватися після важких подій, вирішувати проблеми та мати волю до рішення та рівновагу. Такі здобувачі ефективно використовують свої особистісні ресурси для адаптації, уникнення ризиків та подолання проблем. А у тих умовах військового часу, в яких відбувається освітній процес у всій країні, така риса стає найбільш важливою, здатністю відновитися до «нормального стану» після стресових подій, можливість перейти на вищий рівень функціонування, демонструючи посттравматичне зростання. Саме цим резильєнтність відрізняється від таких психологічних категорій як життєстійкість, стресостійкість та психологічна стійкість, які застосовують для пояснення поведінки людини у складних, життєвих ситуаціях. Таким чином, у досліджуваних групах ми виявили високі показники психологічного капіталу, що дає підстави стверджувати про тісний зв'язок із навчальною успішністю студентів, про їх залученість до навчання, про успішну адаптацію, переживанням позитивних емоцій, таких як оптимізм та надія.

2.3. Обґрунтування та інтерпретація результатів дослідження мотивації до навчання у закладах вищої освіти

Далі ми проаналізуємо взаємозв'язок між всіма шкалами, котрі ми досліджували у пункті 2.2. так як ми майже не виявили статистичних розбіжностей між двома групами респондентів, то будемо здійснювати кореляційний аналіз за Пірсаном у повній групі, адже у нас не є мета встановити розбіжності між онлайн навчанням та оф-лайн навчанням, а мета – встановити взаємозалежності між внутрішніми та зовнішніми чинниками мотивації до здобуття вищої освіти. Для цього ми застосували кореляційний аналіз. Для досліджуваної групи з 91 осіб критичні значення становлять 0,206 / 0,272 при $p \leq 0,05$ / $p \leq 0,01$. Кореляційні зв'язки зображено на рис. 2.5 та 2.6.



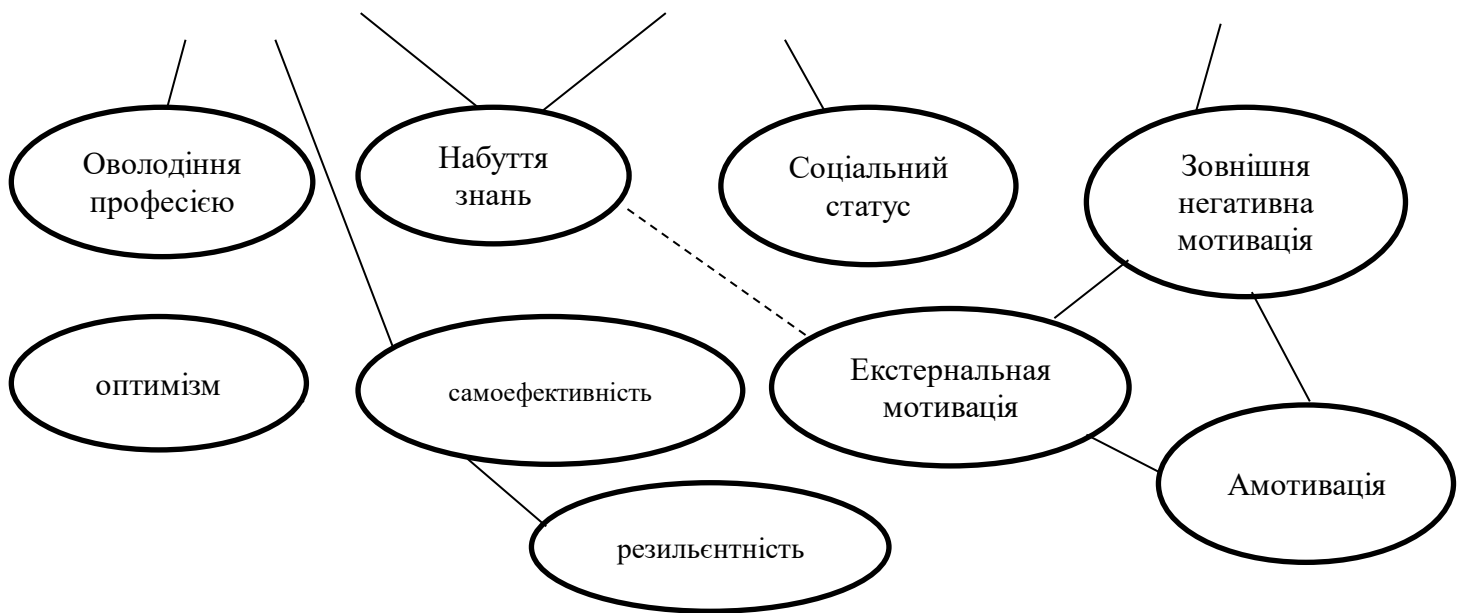


Рис.2.5 Кореляційні зв'язки між соціально-психологічними чинниками мотивації до навчання здобувачів закладу вищої освіти

Примітка: · - прями́й кореляційний зв'язок;
 ----- зворотній кореляційний зв'язок
 * - рівень значущості 0,05
 ** - рівень значущості 0,01

Проаналізуємо рис. 2.5. За основу ми взяли три основні види мотивації до навчання: внутрішня, зовнішня позитивна та зовнішня негативна. Ми виявили значні зв'язки між «внутрішньою мотивацією» та показником «набуття знань» - 0,368** при $p \leq 0,01$, з показником «оволодіння професією» - 0,403** при $p \leq 0,01$ та показником «самоефективність» - 0,238* при $p \leq 0,05$. Отже, здобувачі, які мотивовані до здобуття знань, схильні до самостійності, їх обрання професії – це їх самостійний вибір, який відбувся на основі рефлексії своїх здібностей на схильностей, їм подобається працювати у власному темпі та способом. Можна припустити, що саме ця особливість допомагає їм отримувати задоволення від навчання і буде корисною в професійній діяльності, оскільки оригінальні ідеї цінуються роботодавцями.

Кореляційний зв'язок, отриманий зі шкалою «самоефективності» та «внутрішньої мотивації», вказує на те, що здобувачі впевнені у своїх можливостях досягати поставлених цілей, активно включатися в навчальний

процес, не уникати труднощів, і постійно прагнути до саморозвитку. Такий процес можливий при наявності таких рис особистості як «резильєнтність» та «оптимізм», які корелюють з «самоефективністю» (0,537** при $p \leq 0,01$ та 0,345** при $p \leq 0,01$) відповідно. Люди з високим рівнем самоефективності мають такі характеристики, як постановка амбітних цілей і обирають складні завдання; охоче виходять за межі своїх можливостей, приймаючи виклики; мають високу цілеспрямованість; докладають необхідних зусиль для досягнення своїх цілей; при зустрічі з перешкодами, наполегливо рухаються вперед. А зв'язок з «оптимізмом» сприяє розвитку і підтриманню здатності до аналізу минулого, самодисципліни, планування на випадок надзвичайних ситуацій. Оптимісти насолоджуються життям, знаходять позитив у різних аспектах життя, включаючи робоче середовище, що дозволяє здобувачам вищої освіти бути впевненими у позитивному рішенні проблемних ситуацій під час навчання та ефективного набутті знань та оволодіння професією.

Кореляція з показником «резильєнтність» засвідчує, що здобувачі використовують свої психологічні, особистісні ресурси для подолання проблем і уникнення ризиків, мають базову систему ціннісних орієнтацій, які спрямовують на процес пізнання та діяльність.

Також нами встановлені кореляційні зв'язки між показниками «Зовнішня позитивна мотивація» та «соціальний статус» - 0,228* при $p \leq 0,05$, що визначає поведінку здобувачів, як таких, що для них є вагомим зовнішнє стимулювання їх навчання, отримання фаху, і така мотивація зростає при підвищенні їх соціального статусу, тобто ми маємо прямий кореляційний зв'язок, а отже ці дві перемінні будуть підвищувати одна одну.

Також нами виявлена зворотна (обернена) кореляція між «набуття знань» та «екстернальна мотивація» - -0,284* при $p \leq 0,05$. Такий цікавий зв'язок, дає нам підстави стверджувати, що при набутті знань з фаху, розширенні науково-професійного світогляду у здобувачів знижується показник екстернальної мотивації, вплив зовнішніх чинників та стимулів, а підвищується суб'єктивне усвідомлення оволодіння фахом.

Висновки до другого розділу:

Емпіричне дослідження вивчення соціально-психологічних чинників мотивації до навчання здобувачів закладу вищої освіти дозволило встановити певні особливості та закономірності. Нами не виявлено суттєвих розбіжностей між групами досліджуваних (онлайн та оф-лайн навчання) у структурі мотиваційної спрямованості. Головними мотивами навчання здобувачів є оволодіння професією та здобуття знань; рушійною у цьому процесі є внутрішня мотивація, що підкріплена особистісними мотивами самоповаги, саморозвитку та мотивацією досягнень. Серед особистісних рис, що можна назвати психологічними чинниками мотивації є оптимізм, надія та резильєнтність, що формують цілісний конструкт психологічного капіталу здобувача вищої освіти та якісне здобуття професійних компетентностей.

Встановлені статистично значущі кореляційні зв'язки між видами мотивації та особистісними складовими мотиваційного профілю здобувача. Виявлені розбіжності серед груп здобувачів за показниками «спілкування» та «загальна активність» та «психологічного капіталу».

ВИСНОВКИ

Проведений теоретико-емпіричний аналіз результатів дозволив сформулювати наступні загальні висновки.

1. Згідно аналізування сучасних наукових джерел, «мотив» розглядають як стимул, що активізує діяльність і має важливі взаємозв'язки з іншими аспектами діяльності особистості, а мотиваційна спрямованість є одним із ключових чинників успішного навчання та освоєння професійної діяльності. Вона формується під впливом різних чинників: внутрішніх

або зовнішніх, активності особистості, мотиваційної ієрархії (профілю), типу поведінки, суспільного значення. Мотивація навчання у закладах вищої освіти складається з різноманітних стимулів, які постійно змінюються. Нами було взято за основу дослідження три основні типи навчальної мотивації: мотивація на отримання диплома, мотивація на набуття професії, мотивація на здобуття знань. Встановлено, що психологічний капітал у дослідженні академічної успішності є інтегральним показником, і професійний відбір у сучасних умовах базується не лише на оцінці знань, умінь і досвіду, а на психологічних властивостях, що відображають внутрішню мотивацію до освіти.

2. Проведено комплексне емпіричне дослідження чинників мотивації до здобуття вищої освіти. Здійснено розподіл на дві емпіричні групи здобувачів (онлайн та оф-лайн навчання). Встановлено, що основними мотивами навчання здобувачів обох груп є: опанування професії та здобуття знань, де ключову роль відіграє внутрішня мотивація. Наше припущення, щодо відмінностей у навчанні між групами з різними формами надання освітніх послуг підтвердилась частково, що дає підстави стверджувати про незалежність особистісної мотивації та її соціально-психологічних чинників від форм освіти. Нами встановлено, що на формування психологічного капіталу у академічному просторі впливають чинники внутрішньої мотивації, а саме особистісні мотиви: мотив самоповаги, саморозвитку та прагнення досягнень та реалізації, а також такі риси, як оптимізм, надія, самоефективність та резильєнтність. Встановлено взаємозв'язки між внутрішніми та зовнішніми чинниками мотивації до здобуття вищої освіти. Зовнішня позитивна мотивація обумовлена впливом соціальних чинників: соціальний статус та набуття знань, що в свою чергу корелюють з особистісними мотивами. Зовнішня негативна мотивація також виявлена у невеликій кількості здобувачів, яка корелює з мотивом отримання диплому та екстернальною мотивацією та амотивацією.

3. Статистично доведено різниця між групами лише за показниками мотиваційної структури особистості: спілкування та загальна активність. Це свідчить про відсутність (або недостатню кількість) тісних контактів у студентському середовищі, не задоволення потреби у спілкуванні. Ми пояснюємо цей факт ще і наслідком складної військової ситуації, вимушеним переміщенням, процесами адаптації до нових умов та відсутності очного навчання. Також нами виявлена статистична різниця у показника «психологічного капіталу», який відображає поведінку та навички, які необхідні для виконання освітніх вимог і досягнення успіхів у здобутті професії. В групі здобувачів онлайн навчання він менше розвинений, що потребує спеціально розробленої цілісної програми підтримки та адаптації здобувачів вищої освіти через заходи соціально-психологічної служби університетів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадюк І. Мотивація як чинник професійного зростання вчителя. *Шкільний світ*. 2019. № 2. С. 51–55
2. Білецька Т.В., Купчишина В.Ч. Теоретичні аспекти аналізу мотиваційної сфери особистості у вітчизняній та зарубіжній психології. *Габітус*. Вип.39. 2022. С.59-63.
3. Волянюк А. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*:

- міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2020. Том 1. № 27. С. 241-24.*
4. Гірностай П. Маслоу Абрахам Гарольд. Політична енциклопедія. К, 2011. С.430.
 5. Горбань Ю. І. Самоосвіта та саморозвиток студента в динаміці цивілізаційних процесів. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* № 2. Київ : ІДЕЯ ПРИНТ, 2020. С. 314-316.
 6. Жданюк Л.О. Емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів. *Теорія і практика сучасної психології.* №3, 2018. С.181-185.
 7. Зінченко О. Психологічні умови ефективності дистанційного навчання під час війни. *Вісник львівського університету. Серія психологічні науки.* 2022. Випуск 13. С. 71–77.
 8. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2013. 512 с.
 9. Керекеша О. В., Осадчий М. Л. Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету.* 2021. №11-12. С. 126-131.
 10. Кириченко В. В. Психологічні основи професійної адаптації та вибору професії : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 110 с.
 11. Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки».* 2018. Вип. 1 (2). С. 46–51.
 12. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навчальний посібник. Харків, 2011. 40с.
 13. Кузікова С.Б., Пухно С.В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія.* № 1. 2024. С.90-94.

14. Курбатова А.О. Особистісні чинники мотивації навчання студентів з інвалідністю у закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2019. Том VI, Вип. 16. С.404 – 413.
15. Лавринюк О., Кириченко В. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. №1. С. 34-39.
16. Маслак А. О. Психологічні особливості мотивації професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 2020. 88 с.
17. Микитюк С. О., Микитюк С. С. Мотивація начальної діяльності як ресурс освітнього процесу. *Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2021. № 76, Т.2. С. 121–126.
18. Онуфрієва Л. А. Теоретико-методологічний аналіз мотиваційної сфери особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2019. (27). С.337-348.
19. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Інсайд: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 9. С. 50–71.
20. Павлова Ю. Швець В. Петрица П. Адаптування шкали академічної мотивації: вивчення структури анкети. *Моделювання та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті : XVI Міжнар. наук. конф.* Львів : ЛДУФК імені Івана Боберського, 2021. С. 129-132.
21. Пенькова О. І. Мотивація особистості: соціально-психологічна сутність. *Актуальні проблеми психології*. том 9, випуск 13. 2020. С. 285-292.
22. Проданова О.М. Аналіз теоретичних підходів дослідження структури мотивації особистості. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2021. С 121-126.

23. Прийма Л.Ю., Шерстюк Н.А., Коломієць Б.С. Психологічна сутність і структура мотивації. *Вісник Українська медична стоматологічна академія. Актуальні проблеми сучасної медицини*. Том 20, вип.2 (70), 2020. С. 240-244.
24. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. К., 2007. 274 с.
25. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
26. Пуляєва В.Н., Неврюев А.Н. Академическая мотивация: как фактор удовлетворенности образовательными услугами. *Креативная экономика*, 2019. Вип.3. С.533–544.
27. П'янківська Л. В. Професійна мотивація особистості: теоретичний аспект. *International scientific journal «Grail of Science»*. April, 2021. № 2-3. С.532-536.
28. Радчук Г., Адамська З., Олексюк В. Психологічні особливості впровадження дистанційного навчання студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 12. С. 107–114.
29. Резвих Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 17 (62)' 2022. С. 96-108.
30. Сергеєнко О. С. Самоосвітня діяльність студентів мистецько-педагогічних спеціальностей: монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2019. 284 с.
31. Смоліна О. Особливості впливу мотивації на процес адаптації до навчання студентів другої вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Випуск 11 (56). 2020. С. 95-103.

32. Трофімов А. Ю., Бондар Ю. І. Психологічний капітал в організації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. №2(23). С. 259-265.
33. Шевченко В. В. Джоган Д. М. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. №1. С. 203-206.
34. Carmona-Halty M., Salanova M., Llorens S., & Schaufeli W. B. Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*. 2021. Vol. 40 (6). P. 2938–2947.
35. Deci E. L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York. 1985. 371 p.
36. Komarraju M., Karau S. J., Schmeck R. R., & Avdic A. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 2011. 51(4), p. 472–477.
37. Luthans F., Youssef-Morgan C. M., Avolio B. J. Psychological Capital and Beyond. New York : Oxford University Press, Incorporated. 2015. 336 p.
38. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52, N 4. P. 1003–1017.
39. Stajkovic A. D., Luthans F. Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*. 1998. Vol. 26 (4). P. 62–74.
40. Urhahne D., Wijnia L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. 2023. P.35-45.

Додаток А

**Шкала психологічного капіталу в академічному контексті
(ПсиКап-12С, в адаптації В. О. Олефір, В. Ф. Боснюк, 2023)**

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

№	Твердження	Кат его рич но не зго ден	Н е зг од ен	Час тко во зго ден	Зг од ен	Аб сол ют но зго дн ий

1	Я відчуваю себе впевнено, допомагаючи встановити пов'язані з навчанням завдання/цілі					
2	Думаю, що зараз я досить успішний (-на) у навчанні					
3	Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов'язані з навчанням					
4	В університеті я завжди намагаюся дивитися позитивно на те, що відбувається					
5	Я відчуваю себе впевнено, коли обговорюю навчальні питання з іншими студентами або моїми викладачами					
6	Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз стоять переді мною в університеті					
7	Я можу витримати важкі часи під час навчального року, тому що вже стикався з труднощами раніше					
8	Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє					
9	Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються					
10	У цей час в університеті я успішно вирішую ті завдання, які для себе поставив (-ла)					
11	Я відчуваю, що в університеті можу одночасно справлятися з безліччю різних справ					
12	Я вірю в те, що все, що відбувається в університеті, – на краще					

Ключі: Самоефективність: 1, 5, 9. Надія 2, 6, 10. Резильентність 3, 7, 11. Оптимізм 4, 8, 12.

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