

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Факультет управління персоналу, соціології та психології**

**Кафедра педагогіки та психології**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Форма навчання: очна (денна)

Кваліфікаційна бакалаврська робота на тему:

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА**  
**МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ**

здобувачка Приймак Вікторія, група УП-401

\_\_\_\_\_  
(підпис)

Науковий керівник: доктор психологічних наук,  
професор Ставицька Світлана Олексіївна

\_\_\_\_\_  
(підпис)

**Робота допущена до захисту перед Екзаменаційною**  
**комісією (ЕК) з атестації здобувачів вищої освіти**

Завідувачка кафедри: доктор педагогічних наук, професор  
**Артюшина М. В.** \_\_\_\_\_

(підпис)

**Київ-2026**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**  
**Факультет управління персоналу, соціології та психології**

## **Кафедра педагогіки та психології**

### **Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія»**

галузь знань      05 Соціальні та поведінкові науки  
спеціальність    053 Психологія

#### **ПОГОДЖЕНО**

Керівник проектної  
групи (гарант)  
освітньо-  
професійної  
програми  
\_\_\_\_\_ Ліна  
КОЛЕСНІЧЕНКО  
(підпис)

#### **ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри педагогіки  
та психології  
\_\_\_\_\_ Марина  
АРТЮШИНА  
(підпис)  
2025 р.

#### **ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ**

**Студентки Приймак Вікторії Олександрівни**  
**денної форми навчання**  
на підготовку кваліфікаційної бакалаврської роботи

**на тему:** «Взаємозв'язок рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів»

**Тему затверджено наказом ректора Університету від « \_\_\_\_ » ..... 2025р. №1913-ст**

**Бакалаврська дипломна робота виконується на матеріалах** вітчизняних та зарубіжних вчених, статистичних даних, а також Інтернет-джерелах з теми дослідження.

---

### План бакалаврської дипломної роботи

|                                             |                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Розділ 1</b>                             | Теоретичні засади дослідження зв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.                                                                           |
| <b>Розділ 2</b>                             | Емпіричне дослідження зв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.                                                                                   |
| <b>Об'єкт дослідження:</b>                  | Мотиваційна сфера особистості студентів                                                                                                                                   |
| <b>Предмет дослідження:</b>                 | Зв'язок академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.                                                                                                         |
| <b>Мета бакалаврської дипломної роботи:</b> | Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити зв'язок між рівнем академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів, розробити методику підвищення цих показників. |

#### Конкретні завдання, які студент повинен виконати для досягнення поставленої мети:

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>У розділі 1.</b> | Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення психологічної сутності академічної мотивації студентів; розкрити зміст та структуру мотивації досягнень як психологічного феномену.                                                                                                                             |
| <b>У розділі 2</b>  | Провести емпіричне дослідження рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів; визначити характер зв'язку між академічною мотивацією та мотивацією досягнень у студентів; сформулювати методичні рекомендації щодо підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів. |

Завдання підготував  
науковий керівник

\_\_\_\_\_  
(підпис)

**С.О. Ставицька**

\_\_\_\_\_  
(ініціали, прізвище)

« \_\_\_\_ » ..... 2025р.

Завдання одержав студент

\_\_\_\_\_  
(підпис)

**В.О. Приймак**

\_\_\_\_\_  
(ініціали, прізвище)

« \_\_\_\_ » ..... 2025р.

## Реферат

Кваліфікаційна бакалаврська робота містить 98 сторінок, 5 таблиць, список використаних джерел з 52 найменувань, додатки.

***«Взаємозв'язок рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів».***

*Об'єкт дослідження* – мотиваційна сфера особистості студентів.

*Предмет дослідження* – зв'язок академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.

*Мета дослідження* – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити зв'язок між рівнем академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів, розробити методику підвищення цих показників.

*Завдання дослідження:*

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення психологічної сутності академічної мотивації студентів.
2. Розкрити зміст та структуру мотивації досягнень як психологічного феномену.
3. Провести емпіричне дослідження рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.
4. Визначити характер зв'язку між академічною мотивацією та мотивацією досягнень у студентів.
5. Сформулювати методичні рекомендації щодо підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.

*Методи дослідження:* теоретичні– аналіз, синтез та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні - психологічне тестування з використанням стандартизованих методик діагностики академічної мотивації та мотивації досягнень застосовувались: «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) – адаптований для україномовних студентських вибірок варіант «Academic Motivation Scale» (AMS), розробленої Р.Дж. Валлерандом, Л.Г. Пелетьє, М.Р. Блайсом та їхніми колегами; «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК), розроблена на основі концепції локусу контролю Джуліана

Роттера та адаптована для україномовних вибірок Є.Ф. Бажиним, О.О. Голинкіною та А.М. Еткіндом; «Шкала академічної мотивації» (AMS), розроблена Р.Дж. Валлерандом, Л.Г. Пелет'є, М.Р. Блайсом та їхніми колегами; методи математико-статистичної обробки даних: кореляційний аналіз, описова статистика, порівняльний аналіз.

*Практичне значення* дослідження полягає в розробці програми та психологічних рекомендацій щодо підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень студентів, якості навчального процесу та профілактики академічної неспішності з урахуванням специфіки сучасного освітнього середовища.

Рік виконання кваліфікаційної бакалаврської роботи 2025-2026рр.

Рік захисту роботи 2026.

*Ключові слова:* академічна мотивація, мотивація досягнення, студентська молодь, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, успішність навчання, психологічні чинники, освітня діяльність, самореалізація, професійне становлення.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП.....                                                                                                                                     | 2  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ АКАДЕМІЧНОЇ<br>МОТИВАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ У СТУДЕНТІВ.....                               | 5  |
| 1.1. Поняття та психологічна сутність академічної мотивації особистості.....                                                                   | 5  |
| 1.2. Мотивація досягнень як психологічний феномен.....                                                                                         | 12 |
| 1.3. Особливості та чинники академічної мотивації та мотивації досягнень у<br>студентів.....                                                   | 18 |
| Висновки до розділу 1.....                                                                                                                     | 23 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ АКАДЕМІЧНОЇ<br>МОТИВАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ У СТУДЕНТІВ.....                                       | 24 |
| 2.1. Організація та програма емпіричного дослідження.....                                                                                      | 24 |
| 2.2. Методичний інструментарій емпіричного дослідження академічної<br>мотивації та мотивації досягнень .....                                   | 31 |
| 2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження щодо зв'язку<br>академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів..... | 41 |
| 2.4. Психологічні рекомендації та програма розвитку рівня академічної мотивації<br>та мотивації досягнень у студентів.....                     | 51 |
| Висновки до розділу 2.....                                                                                                                     | 68 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                                                  | 70 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....                                                                                                                | 73 |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                                                   | 80 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Проблема мотивації навчальної діяльності студентів є однією з центральних у сучасній психології освіти. В умовах реформування вищої освіти України, впровадження нових освітніх стандартів та інтеграції до європейського освітнього простору особливого значення набуває питання формування внутрішньої мотивації студентів до навчання та професійного розвитку. Академічна успішність студентів значною мірою залежить не лише від їхніх інтелектуальних здібностей, а й від мотиваційних чинників, які спонукають до активної навчальної діяльності та досягнення високих результатів.

Академічна мотивація визначає спрямованість студента на здобуття знань, оволодіння професійними компетенціями та саморозвиток. Водночас мотивація досягнень відображає прагнення особистості до успіху, бажання досягати високих результатів у різних видах діяльності та долати труднощі на шляху до мети. Взаємозв'язок цих двох мотиваційних конструктів є ключовим для розуміння психологічних механізмів академічної успішності студентів.

Дослідження взаємозв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень дозволяє глибше зрозуміти психологічні чинники, що впливають на ефективність навчальної діяльності студентів, та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо підвищення їхньої мотивації. Це особливо актуально в контексті сучасних викликів, з якими стикається вища освіта, зокрема зниження мотивації студентів, академічної прокрастинації та труднощів в адаптації до вимог навчального процесу.

**Стан наукової розробленості проблеми.** Проблема мотивації навчальної діяльності досліджувалася у роботах вітчизняних та зарубіжних психологів. Теоретичні засади вивчення мотивації закладено в роботах А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Десі та Р. Райана. Мотивація досягнень як психологічний феномен досліджувалася Д. Макклелландом, Дж. Аткинсоном, Х. Хекхаузенем, які розробили класичні теоретичні моделі мотивації досягнення успіху та уникнення невдач. Вітчизняні дослідники В.А. Семиченко, О.П. Санникова, С.Д.

Максименко внесли значний вклад у розуміння особливостей мотиваційної сфери студентської молоді.

Однак, незважаючи на наявність численних досліджень мотивації, питання взаємозв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів залишається недостатньо вивченим. Потребують розробки ефективні методики підвищення рівня цих показників з урахуванням специфіки сучасного освітнього середовища.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити зв'язок між рівнем академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів, розробити методику підвищення цих показників.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення психологічної сутності академічної мотивації студентів.
2. Розкрити зміст та структуру мотивації досягнень як психологічного феномену.
3. Провести емпіричне дослідження рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.
4. Визначити характер зв'язку між академічною мотивацією та мотивацією досягнень у студентів.
5. Сформулювати методичні рекомендації щодо підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.

**Об'єкт дослідження** – мотиваційна сфера особистості студентів.

**Предмет дослідження** – зв'язок академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.

**Гіпотеза дослідження:** існує статистично значущий прямий зв'язок між рівнем академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів; впровадження спеціально розробленої програми сприятиме підвищенню рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.

**Методи дослідження:***теоретичні* - аналіз, синтез та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* - психологічне тестування з використанням стандартизованих методик діагностики академічної мотивації та мотивації досягнень застосовувались: «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) – адаптований для україномовних студентських вибірок варіант «Academic Motivation Scale» (AMS), розробленої Р.Дж. Валлерандом, Л.Г. Пелет'є, М.Р. Блайсом та їхніми колегами (Vallerand et al., 1992, 1993); «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК), розроблена на основі концепції локусу контролю Джуліана Роттера (J.B. Rotter) та адаптована для україномовних вибірок Є.Ф. Бажиним, О.О. Голинкіною та А.М. Еткіндом; «Шкала академічної мотивації» (AMS), розроблена Р.Дж. Валлерандом, Л.Г. Пелет'є, М.Р. Блайсом та їхніми колегами (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières, 1992, 1993); методи математико-статистичної обробки даних: кореляційний аналіз, описова статистика, порівняльний аналіз.

**Емпірична база дослідження.** Дослідження проводилося на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. У дослідженні взяли участь студенти 1 курсу денної форми навчання у кількості 60 осіб.

**Теоретичне та практичне значення дослідження** полягає в комплексному вивченні зв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів; розробці програми та психологічних рекомендацій щодо підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень студентів, якості навчального процесу та профілактики академічної неуспішності з урахуванням специфіки сучасного освітнього середовища.

**Структура роботи.** Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 52 найменувань та 2-х додатків. Основний зміст роботи викладено на 77 сторінках. Повний обсяг роботи становить 98 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ У СТУДЕНТІВ

### 1. 1. Поняття та психологічна сутність академічної мотивації особистості

Академічна мотивація є одним із центральних конструктів психології освіти, оскільки визначає спрямованість, інтенсивність та сталість навчальної діяльності студента. У широкому розумінні цей феномен відображає внутрішні та зовнішні психічні сили, що спонукають особистість до навчання, визначають вибір освітніх цілей, способи їх досягнення та емоційно-вольове ставлення до освітнього процесу. Більшість сучасних наукових підходів підкреслюють, що академічна мотивація не є стабільною рисою: вона змінюється під впливом умов освітнього середовища, індивідуальних особливостей студента, його ціннісних орієнтацій і досвіду успіху чи неуспіху.

У дослідженнях Л. А. Терещенко, Г. О. Южакової мотивація розглядається як системне утворення, яке інтегрує потреби, інтереси, цілі, емоції, рівень домагань, самооцінку і механізми саморегуляції. З огляду на це академічна мотивація розуміється не тільки як бажання вчитися чи досягати високих результатів, а як цілісна структура, що забезпечує включення студента в навчальну діяльність і підтримує її ефективність. Вона формує енергетичний та смисловий компоненти навчання: з одного боку, визначає інтенсивність пізнавальної активності, а з іншого – надає діяльності особистісного значення [38].

Н.В. Дужич, М.І. Марущак пояснюють академічну мотивацію через взаємодію трьох рівнів регуляції: внутрішнього (особистісно-ціннісні установки, інтереси, потреби у самореалізації), зовнішнього (соціальний тиск, очікування батьків, викладачів, вимоги університету) та інтегрованого (коли зовнішні вимоги стають внутрішньо прийнятими й узгодженими з особистісними цілями). Такий підхід дозволяє пояснити значні індивідуальні відмінності у навчальній

активності студентів: двоє студентів можуть виконувати однакові завдання, але один – через внутрішній інтерес, інший – через страх покарання або прагнення отримати схвалення [6].

Важливою характеристикою академічної мотивації є її смислова обґрунтованість. Навчальна діяльність вимагає тривалих вольових зусиль, постійного подолання труднощів, тому вона може підтримуватися лише тоді, коли студент усвідомлює значення освіти для власного особистісного та професійного майбутнього. Якщо ж зв'язок між навчанням і життєвими планами розмитий, мотивація стає ситуативною, фрагментарною та менш продуктивною.

Академічна мотивація постає як багатовимірний психологічний конструкт, що включає емоційні, когнітивні, ціннісні та поведінкові компоненти. Вона визначає, як студент ставиться до навчання, які цілі обирає, як оцінює власні можливості й наскільки активно долає труднощі. Розуміння її сутності є ключовим для виявлення механізмів зв'язку між академічною мотивацією та мотивацією досягнень, що становить основну логіку даного дослідження.

Л. В. Бондар, Н. Б. Литвинчук вказують на те, що академічна мотивація формується у взаємодії зовнішніх освітніх умов та внутрішніх індивідуально-психологічних характеристик студента. Одним із ключових механізмів, що визначають її рівень, є система особистісних потреб, серед яких домінують потреба у пізнанні, потреба у компетентності, самоствердженні та самореалізації. Потреба у пізнанні забезпечує природну інтелектуальну активність та схильність до дослідницької поведінки. Потреба у компетентності пов'язана з прагненням відчувати власну ефективність у навчальній діяльності, що робить успіхи вагомим джерелом позитивного підкріплення. Потреба у самореалізації приводить студента до розширення освітніх цілей і прагнення досягти вищого рівня знань відповідно до власних можливостей [5, с. 69].

У контексті освітнього простору університету важливим є також усвідомлення студентом соціального змісту власної діяльності. На відміну від учнівської мотивації, яка часто є ситуативною або орієнтованою на вимоги дорослих, мотивація студента набуває більш автономного характеру. Саме в період ранньої дорослості формується здатність приймати самостійні рішення

щодо побудови власної освітньої й професійної траєкторії. Тому академічна мотивація стає більш зрілою, структурованою та відповідальною. Вона включає не лише прагнення здобути знання, а й розуміння їхнього значення для майбутньої професійної діяльності, що значно посилює стійкість мотиваційної системи.

Суттєвою характеристикою академічної мотивації є її емоційний компонент. Позитивні емоції, що виникають у процесі навчання – інтерес, задоволеність виконанням завдань, переживання успішності – здатні посилювати мотивацію, тоді як негативні емоції – страх помилки, тривога під час контролю знань, фрустрація внаслідок невдач – знижують її рівень і можуть спричинити уникання складних завдань. Науковці підкреслюють, що саме емоційний досвід студента є тим фактором, який зумовлює довготривалу сталість навчальної активності: навіть при високих пізнавальних здібностях навчання не буде ефективним без позитивного емоційного підкріплення [30, с. 48].

Важливим для розуміння сутності академічної мотивації є також когнітивний компонент, що включає уявлення студента про власні можливості, рівень домагань, очікування успіху та суб'єктивну оцінку складності завдань. Когнітивні установки визначають, чи сприйматиме студент навчальні труднощі як перешкоду або як можливість для розвитку. Якщо студент має сформоване відчуття контролю над результатами діяльності, тобто переконання, що власні зусилля впливають на навчальні досягнення, це зміцнює академічну мотивацію та сприяє активному використанню ефективних стратегій навчання.

Г. П. Рекун, Ю. І. Прус вказують на те, що психологічна сутність академічної мотивації полягає у взаємодії потреб, емоцій, когнітивних оцінок і зовнішніх умов, що разом визначають готовність студента до цілеспрямованої навчальної діяльності. Це пояснює, чому навіть за однакових умов навчання студенти демонструють різні рівні активності й успішності: різниця полягає у внутрішній мотиваційній організації, що формується індивідуально та потребує спеціальної уваги з боку освітнього середовища [32, с. 390].

Академічна мотивація є багаторівневою ієрархічною системою, у якій поєднуються різні мотиви, що можуть як підсилювати, так і послаблювати один одного. Структурно вона складається зі спонукальних, смислових і регулятивних компонентів, кожен з яких відіграє унікальну роль у забезпеченні навчальної діяльності. Спонукальний компонент охоплює внутрішні імпульси – потреби, інтереси, прагнення та цілі, які безпосередньо зумовлюють бажання студента включатися в навчання. Смисловий компонент надає діяльності особистісної значущості, дозволяючи студенту усвідомити зв'язок між навчальними завданнями та власним майбутнім, цінностями і професійними планами. Регулятивний компонент включає механізми самоконтролю, самодисципліни, постановки цілей та їх досягнення, що забезпечують вольову підтримку діяльності [30, с. 50].

Сучасні психологічні підходи (Т. О. Тепла, М. М. Шінкарук-Диковицька, С. В. Дмитренко, А. В. Повшенюк, О.В. Мунтян) підкреслюють, що в основі стійкої академічної мотивації лежить усвідомлений вибір. Студент, який визначив власну освітню та професійну траєкторію, демонструє вищий рівень наполегливості, відповідальності й готовності долати труднощі. Такий усвідомлений вибір не виникає спонтанно – він є результатом когнітивного розвитку, формування реалістичної самооцінки та внутрішньо прийнятих ціннісних орієнтацій. Тому важливо розглядати академічну мотивацію не лише як стимул до засвоєння знань, а як частину ширшої системи особистісної саморегуляції [37].

Окрему увагу заслуговує зв'язок між академічною мотивацією і самооцінкою студента. Успішність навчальної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки студент вірить у власні можливості та чи має сформовану академічну самоефективність – переконання в тому, що він здатен досягти освітніх цілей завдяки власним зусиллям. Висока самоефективність підсилює мотивацію та сприяє використанню ефективних навчальних стратегій, тоді як низька – часто пов'язана з униканням складних завдань, пасивністю та знеціненням власних результатів. Таким чином, академічна мотивація не існує

незалежно від когнітивно-оцінних механізмів, які визначають ставлення студента до навчання.

Не менш значущим аспектом є роль соціального контексту. Навчальна мотивація формується під впливом очікувань викладачів, стилю педагогічної взаємодії, підтримки з боку групи та сімейного середовища. Позитивна педагогічна комунікація, орієнтована на розвиток автономії студента, підсилює внутрішню мотивацію, формує довіру до власних здібностей та сприяє активному включенню в освітній процес. Натомість надмірний контроль, авторитарність або орієнтація виключно на оцінки створюють середовище зовнішньої мотивації, яке забезпечує короточасні результати, але не сприяє глибокому засвоєнню знань.

Академічна мотивація – це інтегративне, динамічне і багатокомпонентне утворення, що формується у взаємодії внутрішніх особистісних факторів та зовнішніх умов освітнього середовища. Її психологічна сутність полягає у забезпеченні усвідомленої, цілеспрямованої та емоційно підкріпленої участі студента в навчальній діяльності, що є необхідною передумовою не лише успішності, а й професійного становлення особистості [30, с. 54].

Процес формування академічної мотивації студентів є тривалим і включає низку закономірностей, пов'язаних із віковими, особистісними та контекстуальними чинниками. Важливою передумовою є перехід від зовнішньо зумовленої шкільної мотивації до внутрішньої університетської, у якій провідну роль відіграє автономність, усвідомлений вибір і відповідальність за результати власної освітньої діяльності. На етапі студентства відбувається суттєва перебудова мотиваційної сфери: зростає орієнтація на саморозвиток, критичне мислення, здатність планувати та оцінювати власну діяльність. Це пов'язано зі становленням рефлексії та формуванням зрілої ідентичності, які створюють підґрунтя для вищого рівня саморегуляції навчання.

На думку А. Большакової, О. Зайцевої, сутнісною характеристикою академічної мотивації є її динамічність. Вона змінюється під впливом академічного навантаження, успішності, емоційного стану та соціально-психологічного клімату в академічній групі. При цьому позитивні зміни

мотивації часто пов'язані з отриманням досвіду успіху, відчуттям прогресу та зростанням компетентності. Навпаки, хронічні неуспіхи, невідповідність навчального матеріалу рівню підготовки студентів або недостатня педагогічна підтримка можуть спричинити зниження мотивації, формування відчуження й академічної прокрастинації [4, с. 30].

Окрему роль відіграє стиль педагогічної взаємодії викладача зі студентами. Дослідження засвідчують, що підтримувальний стиль, орієнтований на розвиток автономії, заохочення запитань, індивідуалізацію навчальних завдань та створення можливостей для вибору, сприяє формуванню внутрішньої мотивації, яка є найбільш стабільною та продуктивною. Натомість контрольний стиль, орієнтований на жорстке регламентування, критику, акцент на помилках та домінування оцінки як основного інструменту впливу, поступово формує зовнішню мотивацію, що базується на страху, униканні покарання або прагненні до схвалення. Вона дає короткотерміновий ефект і не сприяє глибокому засвоєнню знань.

Н. В. Батрин наголошує на тому, що важливим механізмом, що впливає на рівень академічної мотивації, є наявність значущих цілей. Якщо студент чітко розуміє, чому саме він навчається, яким є сенс його освітнього шляху і як отримані знання корелюють із майбутньою професією, тоді мотивація має більш цілісний і стійкий характер. Відсутність таких цілей або їх неузгодженість із реальними потребами призводить до формування суперечливої, нестабільної мотивації, яка легко руйнується під дією стресових чи фруструючих факторів [2, с. 161].

Не менш важливим чинником є розвиток навичок саморегуляції: уміння планувати час, визначати пріоритети, розподіляти ресурси, контролювати увагу та зберігати зосередженість. Високий рівень саморегуляції значно підсилює академічну мотивацію, оскільки дозволяє студенту успішно долати навчальні труднощі. Натомість слабо розвинена саморегуляція часто стає причиною заниженої мотивації, прокрастинації та низької ефективності навчання.

Оскільки академічна мотивація є структурним компонентом особистісного розвитку студента, важливо враховувати її взаємозв'язок з ширшими

характеристиками особистості – ціннісними орієнтаціями, рівнем узагальненої мотиваційної спрямованості, особистісними рисами та професійними намірами. Дослідження підкреслюють, що цінності, пов'язані з розвитком, освітою, самовдосконаленням та професійним зростанням, формують потужне внутрішнє підґрунтя для стабільної академічної мотивації. Навпаки, коли в системі цінностей студента домінують зовнішні орієнтири – статус, престиж, матеріальна винагорода – мотиваційна система стає більш залежною від зовнішніх підкріплень, а отже менш стійкою до труднощів.

Поведінкові прояви академічної мотивації також є важливим об'єктом психологічного аналізу. До них належать активність на заняттях, регулярність виконання навчальних завдань, ініціативність, участь у проєктній або дослідницькій діяльності, використання різноманітних стратегій навчання, готовність шукати додаткові джерела інформації. Проте поведінка сама по собі не може слугувати єдиним індикатором мотивації: інколи зовнішньо активний студент може переживати внутрішню демотивацію або, навпаки, студент із низькою зовнішньою активністю може мати високий внутрішній інтерес, але недостатні навички саморегуляції. Тому оцінювання мотивації потребує комплексного підходу, який враховує і внутрішні, і зовнішні її прояви.

Завершуючи розгляд сутності академічної мотивації, варто наголосити на її функціях. Вона виконує ініціувальну функцію (спонукає до початку навчальної діяльності), смислотворчу (пов'язує навчання з особистісно значущими цінностями), регулятивну (дозволяє контролювати поведінку та фокусуватися на цілях), емоційну (стабілізує емоційний стан у процесі навчання), прогностичну (визначає освітню траєкторію та передбачувану успішність). Функціональна різноманітність академічної мотивації підкреслює її системний характер і ключову роль у формуванні ефективної навчальної поведінки студента.

Особливого значення набуває співвідношення академічної мотивації та мотивації досягнень – двох споріднених, але не тотожних психологічних конструктів. Мотивація досягнень визначає прагнення особистості досягати успіху, долати труднощі та удосконалювати власний результат, тоді як

академічна мотивація конкретизує це прагнення у сфері навчальної діяльності, надаючи йому змістового та метаового спрямування. Саме через механізм мотивації досягнень академічна мотивація набуває динамічності, вольової наповненості та орієнтації на результат. У контексті студентства поєднання цих двох видів мотивації створює основу для високої навчальної ефективності, академічної автономності та професійного зростання.

Отже, академічна мотивація є складним, інтегративним психічним утворенням, що забезпечує включення студента в навчальну діяльність, визначає смисли його освітньої активності та регулює поведінку у процесі досягнення навчальних цілей. Її психологічна сутність полягає у взаємодії внутрішніх прагнень, емоцій, когнітивних оцінок, навичок саморегуляції та соціального контексту. Глибоке розуміння цих механізмів є необхідним для подальшого аналізу зв'язку між рівнем академічної мотивації та мотивацією досягнень студентів, що становить предмет даного дослідження.

## **1. 2. Мотивація досягнень як психологічний феномен**

Мотивація досягнень є одним із ключових механізмів саморозвитку особистості, який визначає прагнення людини досягати високих результатів, долати труднощі й удосконалювати власні можливості. На психологічному рівні вона проявляється як внутрішнє спонукання, що спрямовує поведінку на досягнення успіху, реалізацію потенціалу та отримання підтвердження власної компетентності. У структурі загальної мотиваційної сфери мотивація досягнень займає особливе місце, оскільки не лише задає напрям діяльності, а й визначає її якість, інтенсивність, емоційне забарвлення та ставлення особистості до перешкод.

У широкому значенні мотивація досягнень відображає активне прагнення особистості до результативної діяльності, що перевищує мінімально необхідний рівень виконання. Людина з високою мотивацією досягнень зазвичай орієнтується не на випадкові успіхи, а на поступове вдосконалення власних

умінь, розширення компетентностей і підвищення складності завдань. Вона демонструє внутрішнє прагнення до майстерності та набуття досвіду, що стає важливим джерелом задоволеності та особистісного зростання.

Психологічна сутність мотивації досягнень ґрунтується на поєднанні когнітивних, емоційних та вольових механізмів. На когнітивному рівні вона пов'язана з уявленнями людини про власні можливості, рівень самоефективності, очікування успіху та оцінку ймовірності досягнення мети. Якщо індивід сприймає себе як здатного досягати складних результатів, то вірогідність активної діяльності суттєво зростає. О. Бешлей, С. Орищук пишуть про те, що на емоційному рівні мотивація досягнень пов'язана з переживанням задоволення від успіху, інтересом до подолання перешкод, а інколи навіть із позитивним збудженням, викликаним ризиком чи складністю завдання. Вольовий компонент забезпечує наполегливість, подолання труднощів та доведення справи до кінця [3, с. 168].

Важливою характеристикою мотивації досягнень є її двовекторність: прагнення до успіху та уникнення невдач. Ці два спрямування можуть проявлятися в різних співвідношеннях і визначати загальну поведінку індивіда. Якщо переважає орієнтація на успіх, людина шукає нові можливості для досягнення, не боїться складних завдань і розглядає труднощі як виклик. Якщо ж домінує уникнення невдач, діяльність спрямована на мінімізацію ризику, уникнення ситуацій оцінювання та вибір безпечних, передбачуваних дій. Така орієнтація суттєво впливає на академічну, професійну й соціальну ефективність.

Мотивація досягнень формується упродовж життя, починаючи з раннього дитинства, але особливо інтенсивно розвивається в юнацькому віці та в період студентства. У цей час особистість активно визначає власні професійні й життєві цілі, формує стратегії досягнення та засвоює моделі поведінки, що забезпечують успіх. Важливу роль відіграють соціальні чинники – стиль взаємодії батьків, педагогів, значущих дорослих, емоційний досвід успіхів і невдач, а також культура досягнень, яка сформована в навчальному та професійному середовищі [30, с. 72].

Мотивація досягнень посідає центральне місце в системі особистісної мотивації, оскільки вона спрямовує поведінку людини на досягнення результату, подолання труднощів, удосконалення власних можливостей. Науковці розглядають її як складний багаторівневий феномен, що поєднує емоційну, когнітивну та поведінкову складові. Вона формується поступово та є результатом взаємодії індивідуальних особливостей особистості, соціального середовища та попереднього досвіду успіху і невдач.

У роботах О.О. Зайцевої мотивація досягнення постає як одна з базових потреб особистості, що визначає прагнення діяти якнайкраще, перевершувати визначені стандарти та постійно вдосконалюватися [8]. Т. В. Циганчук підкреслює, що вона є універсальною, але проявляється у людей з різною інтенсивністю, що залежить від темпераменту, самооцінки та стилю виховання [45, с. 40]. М. Hartnett, А. St. George, J. Dron трактують мотивацію досягнень як потребу, що ґрунтується на пошуку оптимальної складності завдань: люди з високим рівнем мотивації обирають задачі середньої складності, де результат залежить від власних зусиль, і прагнуть до змагання із самим собою, а не з іншими [48, с. 30].

Л.О. Жданюк робить акцент на ролі самоєфективності – переконаності людини у власній здатності досягати результатів. Самоєфективність визначає силу мотиву досягнення: навіть за наявності високих потреб успіх можливий лише тоді, коли індивід відчуває здатність впоратися із завданнями. Отже, мотивація досягнення розглядається як взаємодія внутрішніх переконань та зовнішніх обставин [7].

Значний внесок зробила і С. С. Занюк, яка виокремила дві установки мислення – «фіксовану» та «орієнтовану на розвиток». Діти з фіксованою установкою сприймають успіх як доказ здібностей, а невдачу – як свідчення їх відсутності, що знижує мотивацію. Натомість установка на розвиток формує стабільну мотивацію досягнення, адже невдача сприймається як можливість навчання. У педагогічній практиці ці положення мають особливе значення для роботи з дітьми старшого дошкільного віку, зокрема з тими, хто має мовленнєві або інші психофізичні порушення [9].

У сучасній психології мотивація досягнень розглядається не лише як внутрішня потреба людини, а як цілісна система, що включає мотиви, емоційні реакції, очікування, уявлення про себе та результати діяльності. Однією з ключових характеристик є орієнтація на успіх або уникнення невдач. Це положення ґрунтується на роботі З. Р. Кісіль, Д. В. Швець, які довели, що поведінка людини визначається співвідношенням двох провідних тенденцій: прагнення досягнути успіху та прагнення уникнути невдачі. Якщо перша тенденція домінує, людина стає ініціативною, активною, наполегливою. Якщо ж переважає друга – поведінка стає обережною, унікальною, контроль над діяльністю знижується [12].

Важливо враховувати, що мотивація досягнень завжди формується у взаємодії з соціальним середовищем – родиною, однолітками, педагогами. Значну роль відіграє стиль виховання: підтримуючий, емоційно теплий стиль, який заохочує спроби та зусилля дитини, формує позитивну мотивацію досягнення. Натомість надмірна критика, порівняння з іншими дітьми, осуд помилок сприяють розвитку орієнтації на уникнення невдач [30, с. 75].

А. О. Квятковська, К. А. Андросович, О. В. Ковальова, О. О. Прокоф'єва підкреслюють, що важливою умовою розвитку мотивації досягнень є досвід успіху. Саме повторні успіхи, навіть невеликі, закріплюють установку «я можу», що, у свою чергу, стимулює подальшу активність. Для дітей старшого дошкільного віку надзвичайно значущими є емоційні реакції дорослого, адже вони виступають головним джерелом зворотного зв'язку та оцінки діяльності [14].

У контексті розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема алалією, мотивація досягнень набуває особливого значення. Вони частіше стикаються з труднощами, мають досвід частих невдач, що може формувати занижену самооцінку й унікальну модель поведінки. Тому роль дорослого полягає у створенні ситуацій гарантованого успіху, доборі завдань посильної складності та постійному підкріпленні навіть мінімальних зрушень у розвитку.

Мотивація досягнень тісно пов'язана з такими психологічними утвореннями, як самооцінка, самоефективність, суб'єктивний контроль та рівень

домагань. Самооцінка визначає, наскільки людина вірить у власні можливості; самоефективність – наскільки вона переконана, що здатна впоратися з конкретним завданням; суб'єктивний контроль – чи пов'язує вона свої успіхи та невдачі з власними діями; рівень домагань – яких результатів прагне досягнути. Усі ці компоненти прямо впливають на мотивацію досягнень, оскільки визначають готовність особистості приймати виклики, долати труднощі та досягати результатів.

З когнітивної точки зору, мотивація досягнень ґрунтується на оцінці трьох ключових параметрів: імовірності успіху, цінності результату та очікуваної складності завдання. Коли людина вірить, що може досягти мети, і бачить у ній особисту цінність, мотивація значно зростає. Якщо ж очікування сформовані негативно – успіх здається випадковим, а результат малозначущим – активність істотно знижується. Саме тому важливо формувати в особистості позитивні установки, навчати її реалістично оцінювати свої сили та визначати значущі цілі [30, с. 76].

У студентському віці мотивація досягнень набуває самостійного, усвідомленого характеру. Завдання дорослішання – побудова життєвих планів, професійна ідентифікація, розвиток автономії – роблять цю мотивацію ключовим регулятором навчальної, професійної та соціальної діяльності. Студент з високою мотивацією досягнень відрізняється дисципліною, відповідальністю, умінням планувати діяльність, здатністю відтерміновувати задоволення заради більш значущої мети. Натомість низька мотивація досягнень пов'язана з прокрастинацією, униканням складних завдань, швидким зниженням активності при труднощах.

У системі вищої освіти мотивація досягнень визначає якість навчальної діяльності, стиль взаємодії зі знанням та здатність до саморозвитку. Вона впливає на глибину засвоєння матеріалу: студенти з високою мотивацією схильні не лише виконувати вимоги, а й шукати додаткову інформацію, ставити запитання, брати участь у науковій діяльності. Таким чином, мотивація досягнень стає не просто характеристикою особистості, а важливим чинником академічної успішності та професійного становлення.

Підсумовуючи теоретичні аспекти мотивації досягнень, можна виділити її ключові характеристики. Вона є внутрішньою потребою діяти ефективно та досягати результатів, що перевищують мінімальні вимоги. Мотивація досягнень поєднує когнітивний, емоційний та вольовий компоненти, що забезпечують планування, регуляцію та активну участь у діяльності. Вона проявляється як орієнтація на успіх, прагнення долати труднощі та вдосконалювати власні здібності, але водночас включає і аспект уникнення невдач, що визначає поведінку в умовах ризику чи невизначеності.

Соціальний контекст – педагогічне середовище, стиль виховання, підтримка дорослих – суттєво впливає на розвиток мотивації досягнень. Досвід успіху, позитивне емоційне підкріплення, реалістичні завдання та можливість контролювати результати сприяють формуванню стабільної і продуктивної мотивації. У студентів ця мотивація набуває усвідомленого, автономного характеру і безпосередньо пов'язана з академічною діяльністю, професійними намірами та розвитком особистості загалом.

Таким чином, мотивація досягнень є фундаментальним психологічним феноменом, що визначає спрямованість, інтенсивність та стійкість діяльності особистості. Вона виступає ключовим механізмом не лише для навчальної активності, а й для формування цілісної, саморегульованої та компетентної особистості, здатної ставити й досягати значущі цілі в різних сферах життя.

### **1. 3. Особливості та чинники академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів**

Академічна мотивація та мотивація досягнень у студентів мають низку специфічних особливостей, що визначають їхню динаміку, стійкість і вплив на навчальну діяльність. По-перше, вони характеризуються високим рівнем усвідомленості: студенти більш самостійно обирають завдання та способи навчання, розвивають цілісне уявлення про власну освітню траєкторію та пов'язують навчальні дії з майбутніми професійними планами. Ця

усвідомленість відрізняє студентський етап від шкільного, де мотивація часто більше зовнішньо контрольована і залежить від оцінок чи вимог дорослих.

По-друге, мотиваційна сфера студентів є більш диференційованою. Вона включає різні види мотивів – пізнавальні, професійні, соціальні, емоційні – які поєднуються в складну систему. Наприклад, пізнавальна мотивація стимулює активний пошук знань і розвиток мислення, професійна мотивація спрямовує студента на опанування компетентностей, необхідних у майбутній професійній діяльності, а соціальна мотивація визначає прагнення до визнання в академічній групі та професійному середовищі.

По-третє, академічна мотивація і мотивація досягнень у студентів характеризуються високою пластичністю. Вони залежать від внутрішніх факторів, таких як самооцінка, переконання у власних здібностях, рівень самомотивації, а також від зовнішніх чинників: складності навчальних завдань, стилю педагогічної взаємодії, соціальної підтримки та академічного середовища. Зміни цих умов можуть суттєво впливати на рівень мотивації: наприклад, підтримка викладача та успішний досвід виконання завдань підвищують мотивацію, тоді як хронічні невдачі чи надмірний контроль знижують її [30, с. 84].

Особливістю студентської мотивації є також тісний зв'язок з розвитком автономії та саморегуляції. Студенти з високим рівнем автономності здатні ефективніше планувати навчальний процес, самостійно визначати пріоритети, коригувати поведінку та оцінювати результати. Цей фактор особливо важливий для мотивації досягнень: прагнення долати труднощі та досягати високих результатів реалізується саме через здатність до самостійного управління діяльністю.

Ще однією характерною рисою є диференціація мотивації залежно від академічних предметів і сфер діяльності. Часто студенти демонструють високий рівень мотивації досягнень у тій галузі, що відповідає їхнім інтересам і професійним планам, і нижчий – у дисциплінах, які сприймаються як менш значущі або складні. Це підкреслює важливість врахування індивідуальних особливостей та професійної орієнтації при плануванні навчальної діяльності.

На думку А. В. Колчигіної, одним із ключових аспектів академічної мотивації та мотивації досягнень є вплив особистісних чинників. Серед них особливе значення мають: темперамент, характер, рівень самооцінки та самоефективності, когнітивні здібності, ціннісні орієнтації. Студенти з високим рівнем самооцінки демонструють більшу готовність до активної діяльності та прийняття складних завдань. Вони частіше ставлять перед собою високі цілі, планують шляхи їх досягнення і відчують задоволення від процесу навчання. Низька самооцінка, навпаки, може стати причиною уникання завдань підвищеної складності та формування залежної від зовнішніх оцінок мотивації [15, с. 47].

Ціннісні орієнтації студента визначають пріоритетність навчальної діяльності та сферу прояву мотивації досягнень. Наприклад, якщо у системі цінностей превалює професійний розвиток, студент проявляє активність у тих дисциплінах, які найбільше відповідають майбутній професії. Когнітивні здібності впливають на сприйняття складності завдань та оцінку власних можливостей. Водночас, темперамент і риси характеру визначають стиль взаємодії зі складними ситуаціями: студенти з високою емоційною стабільністю легше долають труднощі, тоді як емоційно лабільні можуть швидко втрачати мотивацію у випадку невдач.

Не менш значущим є вплив соціальних чинників. Студенти перебувають у постійній взаємодії з викладачами, одногрупниками, наставниками та іншими дорослими, і це середовище формує як зовнішню, так і внутрішню мотивацію. Позитивний соціальний клімат – підтримка, заохочення, конструктивний зворотний зв'язок – стимулює мотивацію досягнень та академічну активність. Негативний клімат, навпаки, призводить до страху помилки, уникання складних завдань, формування зовнішньої, контрольованої мотивації.

Академічне середовище також визначає особливості мотивації. Організація навчального процесу, рівень складності завдань, наявність чітких критеріїв оцінювання та можливостей для самостійного вибору напрямку діяльності безпосередньо впливають на формування мотивації. Студенти, які відчують контрольовану автономію та можливість планувати власний навчальний шлях, проявляють більшу ініціативність і внутрішню мотивацію досягнень [18].

Серед зовнішніх чинників Т. О. Лещенко, О. М. Шевченко виділяють також вплив культурного та професійного контексту. Студенти, що знаходяться у середовищі, де цінується знання, інтелектуальна діяльність та досягнення, більш мотивовані до розвитку компетентностей і самовдосконалення. У цьому контексті мотивація досягнень стає не просто особистісною характеристикою, а результатом взаємодії внутрішніх мотивів і зовнішнього стимулюючого середовища. Крім особистісних та соціальних чинників, важливу роль у формуванні академічної мотивації та мотивації досягнень відіграють ситуаційні фактори навчальної діяльності. До них належать складність і структура навчальних завдань, ступінь їх відповідності рівню знань студента, наявність чітких критеріїв оцінювання та зворотного зв'язку. Завдання середньої складності, що відповідають реальним можливостям студентів, стимулюють прагнення досягати високих результатів. Занадто прості завдання не викликають інтересу, а надмірно складні можуть демотивувати та формувати страх невдач. Окрему увагу варто приділити впливу академічної групи та колективних норм. Студенти постійно оцінюють себе у порівнянні з одногрупниками, що може як стимулювати, так і стримувати мотивацію досягнень. Конкурентне середовище, коли успіхи інших сприймаються як джерело натхнення, може підсилювати активність. Водночас надмірне порівняння або атмосфера постійної критики призводить до формування унікальної, страхово-орієнтованої поведінки [22, с. 449].

Важливим чинником є емоційний стан та психологічний комфорт у навчальному процесі. Позитивні емоції, пов'язані з навчанням, підвищують внутрішню мотивацію та готовність до самостійної роботи. Негативні емоції – тривога, страх помилки, перевантаження – знижують активність та ефективність навчальної діяльності. Емоційна підтримка викладачів і однолітків, атмосфера довіри та прийняття помилок як частини навчального процесу стимулюють розвиток мотивації досягнень.

Також слід враховувати індивідуальні особливості ставлення до успіху та невдач. Студенти з орієнтацією на розвиток сприймають труднощі як можливість навчитися новому, що підвищує стійкість мотивації. Ті, хто орієнтований на

оцінку власних здібностей через результат, часто уникають складних завдань і демонструють слабку мотивацію досягнень у ситуаціях високого ризику.

На думку Т. В. Мунтян, значну роль відіграє рівень сформованості навичок саморегуляції. Студенти, які здатні планувати час, розставляти пріоритети, оцінювати результати та коригувати поведінку, демонструють більш високий рівень академічної мотивації та мотивації досягнень. Ці навички допомагають долати труднощі, зберігати активність у складних ситуаціях і ефективно досягати навчальних цілей [27, с. 171].

Особливості академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів також проявляються через взаємодію внутрішніх і зовнішніх мотивів. Внутрішня мотивація формується на основі інтересу до навчальної діяльності, задоволення від процесу пізнання та самовдосконалення, прагнення реалізувати власний потенціал. Така мотивація стійка та стимує активність навіть у відсутності зовнішніх стимулів. Зовнішня мотивація, навпаки, орієнтована на отримання оцінки, винагороди чи схвалення, і часто виявляється менш стійкою: при зміні умов зовнішні стимули можуть втратити ефективність.

У студентів спостерігається тісний зв'язок мотивації досягнень із саморегуляцією навчальної діяльності. Високий рівень цієї мотивації сприяє активному встановленню цілей, плануванню дій, контролю за прогресом та адаптації стратегій у разі труднощів. Студенти із розвиненою саморегуляцією демонструють послідовність у досягненні академічних результатів, здатність концентруватися на ключових завданнях та витримувати тимчасові невдачі.

Серед зовнішніх факторів, що впливають на мотивацію, важливе значення мають педагогічний стиль та методи навчання. Позитивна, підтримуюча взаємодія викладача, зворотний зв'язок, доступність пояснень та можливість для самостійного вибору сприяють підвищенню внутрішньої мотивації та формуванню прагнення досягати високих результатів. Стилi викладання, що заохочують участь, дискусію та експериментування, підсилюють розвиток мотивації досягнень, тоді як авторитарний контроль і надмірна оцінка можуть демотивувати [32, с. 390].

Соціальні чинники академічного середовища також істотно впливають на мотивацію. Позитивна атмосфера в групі, взаємопідтримка однолітків, конкуренція, що стимулює, але не пригнічує, формують умови для розвитку активної навчальної позиції. Негативні соціальні фактори – конфлікти, порівняння, осуд помилок – знижують мотиваційну активність і формують орієнтацію на уникнення невдач.

Таким чином, мотиваційна система студента є динамічною та багаторівневою. Вона визначається комплексом внутрішніх потреб, психічних характеристик, особистісних рис, соціального середовища та академічних умов. Ця взаємодія забезпечує формування стійкої, цілеспрямованої академічної мотивації та мотивації досягнень, що виступає основою ефективної навчальної діяльності та особистісного розвитку.

## **Висновки до розділу 1**

Академічна мотивація є внутрішньою спонукою студента до навчальної діяльності, яка визначає цілісність, спрямованість та інтенсивність його дій. Вона включає емоційні, когнітивні та вольові компоненти, що забезпечують планування, регуляцію та активну участь у навчальному процесі. Особливу роль відіграє взаємозв'язок внутрішніх мотивів із соціальним та педагогічним середовищем, що стимулює розвиток зацікавленості та прагнення до самостійного здобуття знань.

Мотивація досягнень виступає ключовим чинником формування цілеспрямованої поведінки студента. Вона включає прагнення до успіху, подолання труднощів та вдосконалення власних компетентностей, поєднуючи когнітивні уявлення про себе, емоційне задоволення від результату та вольові зусилля. Важливими характеристиками мотивації досягнень є орієнтація на успіх і уникнення невдач, які визначають активність, ініціативність та стійкість поведінки у різних навчальних ситуаціях. У студентів мотивація досягнень

проявляється особливо яскраво через здатність до саморегуляції та автономного управління навчальною діяльністю.

Виокремлено особливості та чинники академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів. Встановлено, що на їх формування впливають як особистісні характеристики – темперамент, риси характеру, самооцінка, когнітивні здібності, ціннісні орієнтації, – так і соціальні та академічні чинники: стиль викладання, групова атмосфера, зворотний зв'язок, складність завдань та можливість самостійного вибору. Синтез цих впливів визначає динамічність мотиваційної системи студента, формує цілеспрямовану, стійку та продуктивну академічну мотивацію, яка є основою високої ефективності навчальної діяльності та особистісного розвитку.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ У СТУДЕНТІВ**

#### **2. 1. Організація та програма емпіричного дослідження**

Емпіричне дослідження є основою практичної частини дипломної роботи та слугує для перевірки теоретичних положень, сформульованих у першому розділі. Метою емпіричного дослідження є виявлення та аналіз взаємозв'язку між рівнем академічної мотивації та мотивацією досягнень у студентів, а також визначення особливостей прояву цих психологічних феноменів залежно від соціально-демографічних характеристик вибірки.

Відповідно до поставленої мети були сформульовані такі завдання емпіричного дослідження:

1. Підібрати валідні та надійні психодіагностичні методики для вимірювання рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.
2. Сформувати репрезентативну вибірку досліджуваних серед студентів закладу вищої освіти.
3. Організувати та провести психодіагностичне обстеження вибірки з дотриманням вимог наукової етики та конфіденційності.
4. Здійснити кількісну та якісну обробку отриманих даних із використанням методів описової статистики та кореляційного аналізу.
5. Проаналізувати та інтерпретувати результати дослідження, виявити характер і спрямованість зв'язку між академічною мотивацією та мотивацією досягнень.
6. Розробити методичні рекомендації для підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів.

На підставі теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми взаємозв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів були сформульовані такі гіпотези:

*Основна гіпотеза:* існує статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між рівнем академічної мотивації та мотивацією досягнень у студентів – зі зростанням рівня мотивації досягнень підвищується й рівень академічної мотивації, і навпаки.

*Додаткові гіпотези:* рівень академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів має статистично значущі відмінності залежно від курсу навчання; між студентами різних статей можуть спостерігатися відмінності у вираженості академічної мотивації та мотивації досягнень; студенти молодшого віку (17–19 років) демонструватимуть відмінні показники мотивації порівняно зі студентами старшого віку.

Формулювання цих гіпотез ґрунтується на теоретичних положеннях, викладених у першому розділі, зокрема на концепціях Е. Десі та Р. Райана щодо внутрішньої та зовнішньої мотивації, теоретичних розробках Д. Макклелланда та Дж. Аткинсона стосовно двовекторності мотивації досягнень (орієнтація на успіх / уникнення невдач), а також на результатах вітчизняних досліджень (Щербакова І., Пантюх М.; Жданюк Л.О.; Великодна М.), що засвідчують тісний зв'язок між прагненням до досягнень та навчальною активністю студентів.

Дослідження проводилося на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана – одного з провідних закладів вищої освіти України економічного профілю. Цей заклад обрано як базу дослідження з огляду на кілька чинників: по-перше, він забезпечує доступ до репрезентативної вибірки студентів різних курсів, форм навчання та спеціальностей; по-друге, специфіка університету – підготовка фахівців з економіки, менеджменту, фінансів та суміжних галузей – передбачає наявність виразної академічної та досягнувальної мотивації серед студентів, оскільки конкурентоспроможність на ринку праці є важливим ціннісним орієнтиром у даному освітньому середовищі; по-третє, університет має усталену практику проведення психологічних досліджень серед студентського контингенту.

Учасниками емпіричного дослідження стали студенти Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана денної форми навчання різних курсів (1–6). Вибірка формувалася за принципом добровільної

участі, що відповідає етичним вимогам проведення психологічних досліджень. Участь у дослідженні була анонімною – жодних персональних ідентифікуючих даних не збиралося, а всі відповіді використовувалися виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Загальний обсяг вибірки склав 60 осіб. За статевим складом вибірка включала як осіб жіночої, так і чоловічої статі. За віковим діапазоном учасники розподілялися за такими групами: 17–19 років, 20–22 роки, 23–25 років, 26–30 років, 30–35 років та 36 років і більше, що дозволило охопити широкий спектр вікових категорій студентського контингенту. За курсом навчання у дослідженні взяли участь студенти 1–6 курсів, що дає можливість простежити динаміку мотиваційних характеристик на різних етапах здобуття вищої освіти.

Такий підхід до формування вибірки зумовлений необхідністю отримання результатів, репрезентативних для різних категорій студентів, а не лише для однієї вікової чи курсової групи. Це суттєво підвищує зовнішню валідність дослідження та дозволяє узагальнити висновки на ширшу студентську популяцію.

Психодіагностичне обстеження проводилося у дистанційному форматі з використанням онлайн-платформи Google Forms. Вибір онлайн-формату збору даних був зумовлений низкою практичних і науково-методологічних переваг.

По-перше, дистанційне тестування забезпечує більший рівень анонімності, ніж очне обстеження, що особливо важливо під час дослідження мотивації: учасники схильні відповідати більш відверто в умовах відсутності соціального тиску та присутності дослідника. По-друге, онлайн-формат дозволяє охопити ширшу вибірку в стислі терміни, нівелює ефект присутності інтерв'юера та усуває можливий вплив ситуативних чинників, притаманних очному тестуванню (рівень шуму, освітлення, настроїв у конкретний момент заняття тощо). По-третє, в умовах сьогодення використання онлайн-платформ для академічних досліджень є загальноприйнятою практикою, яка повністю відповідає вимогам наукової строгості.

Онлайн-опитувальник розміщувався на платформі Google Forms за посиланням, яке поширювалося серед студентів через академічні групи та

([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2ww3X597lUKxPU\\_29Y8nIFHnPrr82k-RnuflSdBNHU8pNNQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2ww3X597lUKxPU_29Y8nIFHnPrr82k-RnuflSdBNHU8pNNQ/viewform)). Перед початком заповнення опитувальника кожен респондент отримував інформовану згоду – вступне звернення, в якому пояснювалися мета дослідження, добровільний характер участі, анонімність відповідей та порядок використання даних. Цей підхід повністю відповідає вимогам Етичного кодексу психолога та принципам доказової психологічної практики.

Орієнтовний час заповнення опитувальника становив 10–12 хвилин. Респонденти мали можливість проходити опитування в зручний для них час і в комфортних умовах, що додатково мінімізувало вплив зовнішніх дистракторів на якість відповідей.

Перша сторінка опитувальника містила паспортну частину – питання щодо статі, вікової групи та курсу навчання, – після чого учасники переходили безпосередньо до психодіагностичних методик. Структура опитувальника була побудована таким чином, щоб методики, спрямовані на вимірювання академічної мотивації та мотивації досягнень, чергувалися логічно й не створювали відчуття одноманітності, яке могло б знизити якість і щирість відповідей.

Емпіричне дослідження реалізовувалося послідовно у чотири основні етапи, кожен з яких мав чітко визначені мету та зміст.

*Перший етап – підготовчий* – передбачав теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми академічної мотивації та мотивації досягнень, формулювання мети, завдань і гіпотез дослідження, добір психодіагностичного інструментарію, обґрунтування доцільності його використання в контексті дослідження. На цьому ж етапі було розроблено форму опитувальника, сформульовано інструкції до кожної методики та підготовлено інформоване звернення до респондентів. Було визначено вибірку та обрано базу дослідження.

*Другий етап – діагностичний* – полягав у безпосередньому проведенні психодіагностичного обстеження вибірки. Онлайн-опитувальник розповсюджувався серед студентів, зібрані відповіді фіксувалися автоматично

засобами платформи Google Forms. Контроль якості заповнення здійснювався шляхом налаштування обов'язкових для відповіді питань, що унеможливлювало часткове проходження опитувальника. На цьому етапі також здійснювалася первинна перевірка отриманих даних на наявність помилкових або некоректних відповідей.

*Третій етап – аналітичний* – охоплював кількісну та якісну обробку отриманих даних. Здійснювалося перенесення даних у статистичний пакет (SPSS або аналогічне програмне забезпечення), проводилися розрахунки описової статистики (середні значення, стандартні відхилення, мінімум, максимум), встановлювалися рівні мотиваційних показників відповідно до нормативних значень використаних методик. Основним аналітичним завданням цього етапу стало встановлення характеру та значущості кореляційних зв'язків між показниками академічної мотивації та мотивації досягнень із застосуванням методу кореляції за Пірсоном чи Спірменом (залежно від характеру розподілу). Також здійснювалося порівняння груп за статтю, курсом навчання та віковою приналежністю за допомогою порівняльних статистичних критеріїв.

*Четвертий етап – інтерпретаційний і прикладний* – передбачав узагальнення та психологічну інтерпретацію результатів, верифікацію висунутих гіпотез, формулювання висновків щодо характеру взаємозв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень, а також розробку методичних рекомендацій для викладачів, кураторів і психологів закладів вищої освіти.

Програма дослідження охоплює три взаємопов'язані блоки психодіагностики: збір соціально-демографічних даних, вимірювання академічної мотивації та діагностику мотивації досягнень.

*Перший блок – соціально-демографічний* – включав такі показники: стать (жіноча / чоловіча), вікова група (17–19, 20–22, 23–25, 26–30, 30–35, 36 і більше років), курс навчання (1–6 курс). Ці дані слугують змінними для подальшого порівняльного аналізу між групами та визначення диференційованого характеру мотиваційних показників залежно від соціально-демографічних чинників.

*Другий блок* – психодіагностичні методики для вимірювання академічної мотивації. Підбір методик здійснювався відповідно до таких критеріїв: наявність

валідизації на студентських вибірках, достатній рівень надійності, відповідність теоретичній моделі, покладеній в основу дослідження, а також зручність застосування в онлайн-форматі.

*Третій блок* – психодіагностичні методики для вимірювання мотивації досягнень. Аналогічно з другим блоком, підбір методик проводився з урахуванням теоретичних концепцій мотивації досягнень (орієнтація на успіх / уникнення невдач), розроблених у роботах Д. Макклелланда, Дж. Аткінсона та Х. Хекхаузена.

Детальний опис використаних методик, їхньої структури, шкал, способу підрахунку балів та інтерпретації результатів наводиться у наступному підрозділі 2.2.

Для обробки та аналізу отриманих кількісних даних застосовувалися такі статистичні методи:

*Описова статистика* – з метою характеристики загальних закономірностей розподілу показників у вибірці. Розраховувалися середні арифметичні значення (M), стандартні відхилення (SD), показники мінімуму та максимуму, а також процентильні розподіли, що дозволяють визначити переважаючий рівень мотивації у досліджуваних.

*Кореляційний аналіз* – основний метод перевірки гіпотези про взаємозв'язок академічної мотивації та мотивації досягнень. Залежно від характеру розподілу даних (перевірка нормальності за критерієм Колмогорова–Смирнова або Шапіро–Вілка) застосовувався коефіцієнт кореляції Пірсона (для нормального розподілу) або коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (для ненормального розподілу). Рівень статистичної значущості встановлювався на рівні  $p \leq 0,05$ .

*Порівняльний аналіз* – для виявлення відмінностей між групами (за статтю, курсом навчання, віковими категоріями) застосовувалися критерій Манна–Уїтні (для порівняння двох незалежних груп) або критерій Краскела–Волліса (для порівняння трьох і більше груп).

Обробка даних здійснювалася із застосуванням пакету статистичного аналізу IBM SPSS Statistics та/або Microsoft Excel. Табличне та графічне

представлення результатів забезпечувало наочність аналізу та полегшувало інтерпретацію отриманих закономірностей.

У ході проведення дослідження суворо дотримувалися основних принципів психологічної етики. Принцип добровільності – участь у дослідженні була виключно добровільною: жоден студент не зазнавав примусу, тиску чи негативних наслідків у разі відмови від участі. Принцип поінформованої згоди – кожен учасник ознайомлювався зі змістом вступного звернення, яке роз'яснювало мету дослідження, характер завдань і порядок використання отриманих даних. Принцип конфіденційності та анонімності – жодних персональних ідентифікуючих даних (прізвища, імена, номери студентських квитків тощо) не збиралося; усі відповіді опрацьовувалися у знеособленому, узагальненому вигляді. Принцип некомерційного використання – отримані дані використовувалися виключно в наукових цілях у межах дипломної роботи. Принцип компетентності – дослідження проводилося під науковим керівництвом та відповідало стандартам академічної доброчесності.

Дотримання зазначених принципів забезпечило не лише етичну коректність дослідження, а й підвищило довіру учасників до процедури, що сприяло більш відвертим та щирим відповідям і, відповідно, вищій валідності отриманих результатів.

Таким чином, емпіричне дослідження взаємозв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів було чітко організоване відповідно до визначеної мети та завдань. Дотримання послідовності етапів дослідження, репрезентативність вибірки, науково обґрунтований підбір психодіагностичних методик, коректна процедура збору та обробки даних і суворе дотримання етичних норм забезпечують надійність, валідність та наукову цінність отриманих результатів.

## **2.2. Методичний інструментарій емпіричного дослідження академічної мотивації та мотивації досягнень**

Добір психодіагностичного інструментарію є одним із ключових кроків у забезпеченні наукової надійності та валідності емпіричного дослідження. У межах даної дипломної роботи підбір методик здійснювався на підставі кількох критеріїв: теоретичної обґрунтованості (відповідність методики концептуальній моделі досліджуваного феномену), психометричних характеристик (висока надійність та валідність, підтверджена в попередніх дослідженнях на студентських вибірках), практичної придатності для застосування в онлайн-форматі та розумного часового навантаження на респондентів.

Відповідно до предмету та завдань дослідження методичний інструментарій склався з трьох складових: паспортної частини (соціально-демографічні питання) та двох діагностичних блоків – для вимірювання академічної мотивації та мотивації досягнень. Загальний час заповнення опитувальника становив орієнтовно 10–12 хвилин, що є оптимальним для утримання уваги та щирості відповідей респондентів.

### **Методика 1. Шкала академічної мотивації (ШАМ)**

Для діагностики академічної мотивації студентів у дослідженні застосовувалась «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) – адаптований для україномовних студентських вибірок варіант «Academic Motivation Scale» (AMS), розробленої Р.Дж. Валлерандом, Л.Г. Пелет'є, М.Р. Блайсом та їхніми колегами (Vallerand et al., 1992, 1993). В Україні дана методика широко застосовується у дослідженнях академічної мотивації студентів – зокрема, в роботах Л.О. Жданюк, О.О. Зайцевої, Н.В. Дужич та М.І. Марущак.

*Теоретичне підґрунтя методики.* Шкала академічної мотивації ґрунтується на теорії самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) Е. Десі та Р. Райана, яка є основою теоретичного розділу даної дипломної роботи. Відповідно до цієї теорії мотивація є континуумом – від амотивації через різні форми зовнішньої регуляції до повністю автономної внутрішньої мотивації. Методика операціоналізує цей теоретичний конструкт через сім вимірів, що охоплюють усі ключові форми навчальної мотивації.

*Структура та зміст методики.* Методика складається з 28 тверджень, розподілених рівномірно між сімома шкалами по 4 питання в кожній:

1. Внутрішня мотивація – пізнання (*Intrinsic Motivation – To Know*) – відображає задоволення від процесу навчання, пов'язане з отриманням нових знань, розширенням розуміння та інтелектуальним пізнанням. Студент, у якого домінує цей вид мотивації, навчається заради самого процесу пізнання, а не заради результату.
2. Внутрішня мотивація – досягнення (*Intrinsic Motivation – To Accomplish*) – відображає задоволення від досягнення та подолання навчальних труднощів. Такий студент отримує задоволення від виконання складних завдань, від відчуття компетентності та успішності.
3. Внутрішня мотивація – стимуляція (*Intrinsic Motivation – To Experience Stimulation*) – пов'язана зі збудженням і насолодою від самого навчального досвіду – від відчуттів, що виникають у процесі навчання.
4. Зовнішня мотивація – ідентифікована регуляція (*External Regulation – Identified*) – найбільш автономна форма зовнішньої мотивації. Студент обирає навчання свідомо, оскільки воно особисто значуще для нього, навіть якщо сам процес не є приємним.
5. Зовнішня мотивація – інтроектована регуляція (*External Regulation – Introjected*) – внутрішній тиск, коли студент навчається, щоб уникнути почуття сорому, провини або для підтримки самоповаги.
6. Зовнішня мотивація – зовнішня регуляція (*External Regulation – External*) – навчання з метою отримання зовнішніх нагород або уникнення покарань: отримати стипендію, задовольнити батьків, уникнути відрахування.
7. Амотивація (*Amotivation*) – відсутність будь-якої ідентифікованої мотивації до навчання. Студент не бачить сенсу в навчальній діяльності, не розуміє, навіщо навчається.

*Інструкція та процедура.* Респондентам пропонується оцінити ступінь відповідності кожного твердження власній навчальній поведінці за 7-бальною шкалою Лікерта, де «1» – «Зовсім не відповідає» і «7» – «Повністю відповідає».

Усі 28 тверджень є відповіддю на питання «Чому Ви навчаєтесь у ЗВО?» і починаються однотипно: «Тому що...» або «Для того, щоб...».

*Підрахунок результатів.* Бал за кожною з семи шкал обчислюється як середнє арифметичне чотирьох відповідних пунктів. Окрім аналізу кожної шкали окремо, може розраховуватися інтегральний індекс відносної автономії (Relative Autonomy Index, RAI), що дозволяє розглядати мотивацію як неперервний континуум:  $RAI = 2 \times BM(\text{пізнання}) + 2 \times BM(\text{досягнення}) + 2 \times BM(\text{стимуляція}) + 3M(\text{ідентифікована}) - 3M(\text{інтроєкована}) - 2 \times 3M(\text{зовнішня}) - 2 \times A\text{мотивація}$ . Позитивне значення RAI свідчить про домінування автономної мотивації, від'ємне – про переважання контрольованої мотивації або амотивації.

*Психометричні характеристики.* Методика демонструє задовільні показники надійності ( $\alpha$  Кронбаха від 0,62 до 0,86 для окремих субшкал у різних дослідженнях) та конструктної валідності, підтвердженої за допомогою конфірматорного факторного аналізу в численних дослідженнях на студентських вибірках. Адаптований для україномовних студентів варіант методики застосовується у дослідженнях академічної мотивації (Жданюк, 2018; Дужич, Марущак, 2023), що свідчить про її придатність для цілей даної роботи.

## **Методика 2. «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» (УСК) Дж. Роттера (адаптація Є.Ф. Бажина, О.О. Голинкіної, А.М. Еткінда)**

Для діагностики локусу контролю як важливої особистісної характеристики, що опосередковує зв'язок між мотиваційними феноменами та поведінкою, у дослідженні використовувалась методика «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК), розроблена на основі концепції локусу контролю Джуліана Роттера (J.B. Rotter) та адаптована для україномовних вибірок Є.Ф. Бажином, О.О. Голинкіною та А.М. Еткіндом.

*Теоретичне підґрунтя методики.* Концепція локусу контролю, розроблена Дж. Роттером у 1966 році в межах соціально-когнітивної теорії, ґрунтується на уявленні про те, що люди суттєво відрізняються за ступенем, у якому вони вважають себе відповідальними за власні результати. Особи з внутрішнім локусом контролю (інтерналі) переконані, що результати їхньої діяльності – успіхи та невдачі – є наслідком власних зусиль, здібностей, рішень і поведінки.

Особи з зовнішнім локусом контролю (екстернали) схильні пояснювати результати своєї діяльності зовнішніми чинниками – везінням, долею, обставинами, впливом інших людей – і, відповідно, відчують менший суб'єктивний контроль над тим, що відбувається з ними.

Включення методики УСК до інструментарію дослідження є теоретично обґрунтованим і концептуально узгодженим із завданнями роботи. По-перше, локус контролю є одним із ключових когнітивних чинників, що формують мотивацію досягнень: як зазначено у теоретичній частині роботи, переконаність у власній здатності впливати на результати діяльності (а саме так можна визначити внутрішній локус контролю) є необхідною умовою для прояву орієнтації на успіх. По-друге, суб'єктивний контроль тісно пов'язаний з академічною мотивацією: студенти з розвиненим внутрішнім локусом контролю, які переконані у тому, що їхні навчальні результати залежать насамперед від власних зусиль і стратегій, демонструють вищий рівень внутрішньої мотивації та стійкішу академічну активність. Таким чином, методика УСК дозволяє операціоналізувати важливу особистісну детермінанту, що опосередковує зв'язок між академічною мотивацією та мотивацією досягнень у студентів.

*Структура та зміст методики.* Опитувальник УСК складається з 44 тверджень, на кожне з яких респондент дає одну з двох відповідей: «Згоден» або «Не згоден». Твердження побудовані за принципом парності: частина з них сформульована в ключі інтернальності (відповідь «Згоден» свідчить про внутрішній локус контролю), інша частина – в ключі екстернальності (відповідь «Згоден» свідчить про зовнішній локус контролю). Такий підхід дозволяє мінімізувати ефект соціальної бажаності та аквієсценцію – схильність погоджуватися зі всіма твердженнями підряд.

Зміст тверджень охоплює широкий спектр життєвих сфер: навчальна та трудова діяльність, здоров'я, сімейні відносини, міжособистісна взаємодія, загальне ставлення до успіхів і невдач. Наприклад: *«Мої оцінки у школі (інституті) часто залежать більше від випадкових обставин, ніж від власних зусиль»* (твердження екстернального полюсу), або *«Те, що вважають успіхом чи везінням, часто є результатом цілеспрямованих зусиль»* (твердження

інтернального полюсу). Подібне різноманіття сферних контекстів підвищує дискримінативну валідність інструменту та дозволяє виявляти диференційовані профілі суб'єктивного контролю.

*Шкали методики.* Методика УСК дозволяє отримати як загальний показник, так і профільні показники по окремих субшкалах, що характеризують локус контролю в конкретних сферах:

- Шкала загальної інтернальності (Із) – інтегральний показник рівня суб'єктивного контролю в широкому діапазоні ситуацій і подій;

- Шкала інтернальності у сфері досягнень (Ід) – відображає рівень суб'єктивного контролю стосовно ситуацій успіху, досягнення позитивного результату, отримання винагороди; це шкала є найбільш прямо пов'язаною з мотивацією досягнень;

- Шкала інтернальності у сфері невдач (Ін) – відображає рівень суб'єктивного контролю щодо ситуацій помилок, невдач та негативних результатів діяльності; висока інтернальність за цією шкалою свідчить про схильність брати на себе відповідальність за власні невдачі, а не перекладати її на зовнішні обставини;

- Шкала інтернальності у сімейних відносинах (Іс) – характеризує відчуття відповідальності за ситуацію у сімейному колі та стосунках з близькими;

- Шкала інтернальності у сфері виробничих та навчальних відносин (Ів) – особливо важлива в контексті цього дослідження, оскільки безпосередньо відображає відчуття контролю у навчально-академічному середовищі: переконаність у тому, що академічні результати залежать від власної активності;

- Шкала інтернальності у сфері здоров'я та хвороби (Із) – відображає відчуття відповідальності за власний стан здоров'я;

- Шкала інтернальності у сфері міжособистісних відносин (Іо) – характеризує ступінь відчуття контролю над міжособистісними стосунками та здатністю впливати на них.

*Підрахунок результатів та інтерпретація.* Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа методики з подальшим переведенням «сирих» балів у стандартизовані показники – стени. Стени дозволяють порівнювати

результати з нормативними показниками та оцінювати рівень суб'єктивного контролю за кожною шкалою. Значення стенів від 1 до 4 свідчать про переважання зовнішнього локусу контролю (екстернальність), від 7 до 10 – про домінування внутрішнього локусу контролю (інтернальність), значення 5–6 відповідають середньому рівню суб'єктивного контролю.

У контексті даного дослідження особливий аналітичний інтерес становить зіставлення показника загальної інтернальності та шкали інтернальності у сфері досягнень із показниками академічної мотивації та мотивації досягнень. Теоретично очікується, що студенти з вищим рівнем інтернальності матимуть вищий рівень внутрішньої академічної мотивації за методикою AMS, а також вищі показники орієнтації на успіх, оскільки переконаність у власній здатності контролювати результати є необхідною умовою для формування стабільної мотивації досягнень.

*Психометричні характеристики.* Методика УСК добре валідизована на вибірках дорослого населення та студентів. Надійність методики за  $\alpha$  Кронбаха становить від 0,63 до 0,78 для окремих субшкал, що є задовільним для особистісних опитувальників. Конструктна валідність підтверджена через зіставлення показників УСК з академічною успішністю, рівнем тривожності, показниками самоефективності та мотиваційними характеристиками в численних дослідженнях.

### **Методика 3. Шкала академічної мотивації (AMS – Academic Motivation Scale, Р. Валлеранд та ін.)**

Для безпосередньої діагностики академічної мотивації – центрального конструкту дослідження – застосовувалась «Шкала академічної мотивації» (AMS), розроблена Р.Дж. Валлерандом, Л.Г. Пелетьє, М.Р. Блайсом та їхніми колегами (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières, 1992, 1993). Методика широко використовується у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях академічної мотивації студентів, зокрема в роботах Л.О. Жданюк, Н.В. Дужич та М.І. Марущак, що засвідчує її придатність для україномовних вибірок.

*Теоретичне підґрунтя методики.* AMS ґрунтується на теорії самодетермінації (Self-Determination Theory – SDT), розробленій Е. Десі та Р.

Райаном, яка є провідною теоретичною рамкою першого розділу даної роботи. Відповідно до SDT, мотивація є неперервним континуумом, на одному кінці якого знаходиться амотивація (повна відсутність мотивації), на іншому – внутрішня мотивація (діяльність заради самої діяльності, задоволення та особистісного зростання). Між цими полюсами розташовані три форми зовнішньої мотивації, що відрізняються ступенем інтерналізації зовнішніх вимог: зовнішня регуляція, інтроекована регуляція та ідентифікована регуляція.

*Структура та зміст методики.* Опитувальник складається з 28 тверджень, рівномірно розподілених між сімома шкалами (по 4 пункти кожна), та єдиного запитання-стимулу: «Чому Ви навчаєтеся/отримуєте освіту?» Усі твердження є відповідями на це запитання і починаються зі слів «Тому що...» або «Заради...», що забезпечує семантичну однорідність та чіткість інструкції для респондента.

Сім шкал методики відображають різні форми мотивації відповідно до континууму SDT:

1. Внутрішня мотивація – пізнання(*Intrinsic Motivation – To Know*) – задоволення від самого процесу отримання нових знань, від цікавості та пізнавального інтересу. Приклад твердження: «Тому що мені подобається дізнаватися про предмети, які мене цікавлять» (пункт 9); «Тому що я отримую велике задоволення від вивчення нових речей» (пункт 2).

2. Внутрішня мотивація – досягнення(*Intrinsic Motivation – To Accomplish*) – задоволення від відчуття компетентності та від успішного виконання складних завдань, від перевищення власних попередніх результатів. Приклад: «Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую себе у навчанні» (пункт 6); «Тому що я відчуваю дуже сильне особисте задоволення, коли мені вдається досягти успіху в складних навчальних завданнях» (пункт 19).

3. Внутрішня мотивація – стимуляція(*Intrinsic Motivation – To Experience Stimulation*) – задоволення від інтенсивних відчуттів і переживань, що виникають під час занурення в навчальну діяльність. Приклад: «Заради інтенсивних почуттів, які я відчуваю, коли я занурююся в те, що вивчаю» (пункт 4); «Тому

*що я відчуваю задоволення від занурення в складні та цікаві навчальні завдання»* (пункт 13).

4. Ідентифікована регуляція(*Identified Regulation*) – найбільш автономна форма зовнішньої мотивації, при якій студент свідомо цінує навчання як особистісно значущу діяльність, навіть якщо безпосереднього задоволення від процесу немає. Приклад: *«Тому що я вважаю, що навчання в університеті допоможе мені краще підготуватися до кар'єри, яку я обрав»* (пункт 3); *«Тому що моє навчання допоможе мені розвинути інші аспекти мого життя»* (пункт 18).

5. Інтроєкована регуляція(*Introjected Regulation*) – мотивація через внутрішній тиск: уникнення почуття сорому, провини, підтримка самооцінки. Студент навчається не тому, що цього хоче, а тому, що відчуває, що «повинен». Приклад: *«У мене зараз гарні оцінки, і я боюся, що якщо я перестану наполегливо працювати, то вони погіршаться»* (пункт 17); *«Тому що я хочу довести собі, що я можу закінчити навчання»* (пункт 26).

6. Зовнішня регуляція(*External Regulation*) – найменш автономна форма мотивації: навчання заради отримання зовнішніх винагород (гроші, престижна робота) або уникнення зовнішніх санкцій. Приклад: *«Тому що без вищої освіти я не зможу знайти добре оплачувану роботу»* (пункт 1); *«Тому що це дозволить мені заробити більше грошей пізніше»* (пункт 20).

7. Амотивація(*Amotivation*) – відсутність ідентифікованої причини навчання, відчуття безглуздості перебування в університеті, повне роз'єднання між дією (навчання) та її значенням. Приклад: *«Чесно кажучи, я не знаю; я справді відчуваю, що марную свій час у коледжі/університеті»* (пункт 5); *«Я не знаю; я не розумію, чому я продовжую ходити на заняття»* (пункт 25).

*Процедура та підрахунок.* Кожне з 28 тверджень оцінюється за 7-бальною шкалою Лікерта: від «1» – «Зовсім не відповідає» до «7» – «Повністю відповідає». Бал за кожною субшкалою розраховується як середнє арифметичне чотирьох відповідних пунктів. Крім аналізу кожної шкали окремо, може розраховуватися інтегральний Індекс відносної автономії (RAI), що дозволяє охарактеризувати загальний характер мотиваційного регулювання:

$$RAI = 2 \times BM(\text{пізнання}) + 2 \times BM(\text{досягнення}) + 2 \times BM(\text{стимуляція}) + \\ 3M(\text{ідентифікована}) - 3M(\text{інтроєкована}) - 2 \times 3M(\text{зовнішня}) - 2 \times \text{Амотивація}$$

Позитивне значення RAI свідчить про переважання автономної мотивації, від'ємне – про домінування контрольованої мотивації або амотивації.

*Психометричні характеристики.* AMS є одним із найбільш психометрично розроблених інструментів у сфері вивчення навчальної мотивації. Показники  $\alpha$  Кронбаха для субшкал варіюють від 0,62 до 0,86 у різних дослідженнях. Конструктна та конвергентна валідність методики підтверджена у численних міжнародних дослідженнях, а також в адаптованих варіантах для україномовних та російськомовних студентських вибірок.

Застосування трьох методик у комплексі (методика для вимірювання мотивації досягнень (Методика 1), УСК (Методика 2) та AMS (Методика 3) є теоретично обґрунтованим і методологічно коректним рішенням. Кожна методика вимірює самостійний, але взаємопов'язаний із предметом дослідження конструкт. AMS надає пряму, диференційовану картину академічної мотивації з розрізненням внутрішніх і зовнішніх її форм. УСК операціоналізує суб'єктивний контроль – когнітивну установку, що виступає важливою особистісною детермінантою як академічної мотивації, так і мотивації досягнень. Методика 1 безпосередньо вимірює мотивацію досягнень, що є другим ключовим конструктом дослідження.

Такий комплекс дозволяє не лише перевірити основну гіпотезу про взаємозв'язок академічної мотивації та мотивації досягнень, але й проаналізувати роль локусу контролю як можливої опосередковуючої змінної у цьому взаємозв'язку. Це суттєво збагачує аналітичний потенціал дослідження та підвищує глибину психологічної інтерпретації отриманих результатів. Усі три методики є зручними для онлайн-застосування, мають чітку структуру та зрозумілі для студентської аудиторії інструкції, що забезпечило якість збору даних у дистанційному форматі.

## **2. 3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження щодо зв'язку академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів**

Емпіричне дослідження охопило 60 студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. За статевим складом вибірка розподілилася таким чином: 42 особи жіночої статі (70,0%) та 18 осіб чоловічої статі (30,0%). За віком переважали студенти у віці 17–19 років – 25 осіб (41,7%) та 20–22 роки – 19 осіб (31,7%); студенти у віці 23–25 років склали 6 осіб (10,0%), 36 і більше років – 5 осіб (8,3%), 30–35 років – 3 особи (5,0%), 26–30 років – 2 особи (3,3%). За курсом навчання найбільшу частку склали студенти 1-го курсу – 29 осіб (48,3%), 4-го курсу – 16 осіб (26,7%), 6-го курсу – 6 осіб (10,0%), 3-го курсу – 4 особи (6,7%), 2-го курсу – 3 особи (5,0%), 5-го курсу – 2 особи (3,3%). Така вибіркова структура відображає реальний контингент університету і дозволяє охопити різні навчальні етапи студентського шляху, хоча слід зазначити, що студенти 1-го та 4-го курсів представлені значно повніше порівняно з іншими курсами, що є обмеженням для міжкурсівних порівнянь.

### **Результати діагностики мотивації досягнень (Методика 1)**

Аналіз результатів за методикою вимірювання мотивації досягнень А. Мехрабіана засвідчив, що у досліджуваній вибірці середній показник мотивації досягнень становить  $M = 5,27$  балів при стандартному відхиленні  $SD = 14,79$ , медіані  $Md = 4,50$ , мінімальному значенні  $-29$  балів та максимальному  $+43$  бали. Значний розкид показників ( $SD \approx 15$  при діапазоні від  $-29$  до  $+43$ ) свідчить про суттєву індивідуальну варіабельність у рівні мотивації досягнень серед студентів університету.

Відповідно до нормативної інтерпретації методики Мехрабіана, показники розподілилися між рівнями таким чином. Високий рівень мотивації досягнень (понад 30 балів, що відповідає вираженій орієнтації на успіх) виявлено у 4 студентів (6,7%). Рівень вище середнього (від 15 до 30 балів) зафіксовано у 8 студентів (13,3%). Рівень нижче середнього (від 0 до 14 балів), що свідчить про слабку позитивну орієнтацію на успіх за переважання нейтральних або ситуативно зумовлених реакцій, виявлено у 27 студентів (45,0%). Домінування

орієнтації на уникнення невдач (показник нижче 0 балів) констатовано у 21 студента (35,0%).

Таким чином, загалом у 63,3% студентів (38 осіб) відмічається позитивний баланс мотивації досягнень (більше 0 балів), що свідчить про перевагу прагнення до успіху над захисними тенденціями. Водночас у 35,0% студентів (21 особа) домінує орієнтація на уникнення невдач. Середній показник вибірки ( $M = 5,27$ ) знаходиться в нижній зоні орієнтації на успіх, що свідчить про загалом помірний рівень мотивації досягнень у студентській вибірці та про те, що значна частка студентів схильна до захисних мотиваційних стратегій. Це узгоджується з теоретичними положеннями Дж. Аткинсона, відповідно до яких у звичайних умовах більшість людей демонструє показники, що тяжіють до середини континууму між двома мотиваційними полюсами.

### **Результати діагностики рівня суб'єктивного контролю (Методика 2)**

Аналіз результатів за шкалою загальної інтернальності методики УСК показав, що середній показник суб'єктивного контролю у вибірці становить  $M = 24,33$  балів при  $SD = 4,26$ , медіані  $Md = 24,00$ , мінімальному значенні 17 балів та максимальному – 38 балів. Показники вибірки перебувають у діапазоні середніх значень нормативної шкали, що відповідає змішаному типу суб'єктивного контролю – без чіткого домінування ані внутрішнього, ані зовнішнього локусу контролю.

За рівнями суб'єктивного контролю результати розподілилися таким чином. Виражена інтернальність ( $\geq 28$  балів, переконаність у власному контролі над подіями власного життя) зафіксована у 11 студентів (18,3%). Середній рівень суб'єктивного контролю (20–27 балів) виявлено у 41 студента (68,3%), що складає переважну більшість вибірки. Виражена екстернальність ( $< 20$  балів, схильність пояснювати події зовнішніми чинниками – везінням, долею, обставинами) констатована у 8 студентів (13,3%).

Отже, переважна частина вибірки (68,3%) демонструє збалансований, середній рівень суб'єктивного контролю, що є типовим для студентської вибірки. Водночас лише кожен п'ятий студент (18,3%) демонструє повноцінну інтернальність – переконаність, що саме власні зусилля, рішення та поведінка є

головними детермінантами успіху і невдачі. Цей результат є важливим у контексті досліджуваної теми, оскільки, відповідно до теоретичних положень, викладених у першому розділі, інтернальний локус контролю є потужним предиктором як стійкої мотивації досягнень, так і внутрішньої академічної мотивації.

### **Результати діагностики академічної мотивації (Методика 3)**

Результати за Шкалою академічної мотивації (AMS) Р. Валлеранда подано у розрізі семи субшкал, що відповідають різним формам мотивації відповідно до теорії самодетермінації.

*Внутрішня мотивація – Пізнання (ВМ-Пізнання):*  $M = 4,30$ ,  $SD = 1,17$ ,  $Md = 4,50$ . Ця субшкала продемонструвала найвищі середні значення серед усіх субшкал, що свідчить про відносно розвинений пізнавальний інтерес у досліджуваних: студенти тією чи іншою мірою навчаються заради задоволення від отримання нових знань та вивчення цікавих предметів.

*Внутрішня мотивація – Досягнення (ВМ-Досягнення):*  $M = 3,90$ ,  $SD = 1,07$ ,  $Md = 4,00$ . Показники субшкали відображають помірний рівень задоволення від відчуття компетентності та від досягнення складних навчальних цілей. Значення дещо нижче порівняно з ВМ-Пізнання, що може свідчити про те, що безпосереднє відчуття власної результативності у навчанні менше спонукає студентів, ніж пізнавальний інтерес.

*Внутрішня мотивація – Стимуляція (ВМ-Стимуляція):*  $M = 3,84$ ,  $SD = 1,03$ ,  $Md = 4,00$ . Найнижча серед трьох субшкал внутрішньої мотивації, що відображає відносно слабшу орієнтацію на інтенсивні відчуття від процесу навчання. Загалом усі три субшкали внутрішньої мотивації знаходяться у середньому діапазоні 7-бальної шкали.

*Загальний показник внутрішньої мотивації (ВМ загальна):*  $M = 4,01$ ,  $SD = 0,96$ ,  $Md = 4,08$ . Середнє значення дещо вище середини шкали (3,5), що вказує на помірно виражену внутрішню академічну мотивацію у вибірці. За рівнями: висока внутрішня мотивація ( $\geq 5$  балів) виявлена у 9 студентів (15,0%), середня (3–4,99 балів) – у 45 студентів (75,0%), низька ( $< 3$  балів) – у 6 студентів (10,0%).

*Ідентифікована регуляція:*  $M = 4,29$ ,  $SD = 1,26$ ,  $Md = 4,25$ . Разом із ВМ-Пізнання ця субшкала має найвищий середній показник серед усіх семи шкал AMS. Це свідчить про те, що студенти значною мірою навчаються тому, що свідомо розуміють особисту цінність вищої освіти – для кар'єри, для самореалізації, для власного розвитку. Ідентифікована регуляція є найбільш автономною формою зовнішньої мотивації і за своїм психологічним характером близька до внутрішньої.

*Зовнішня регуляція:*  $M = 4,07$ ,  $SD = 1,40$ ,  $Md = 4,00$ . Показники зовнішньої регуляції є достатньо високими і поступаються лише ідентифікованій регуляції та ВМ-Пізнання. Це свідчить про те, що зовнішні стимули – отримання диплому, майбутня оплачувана робота, гроші – є суттєвим мотиватором для значної частини студентів.

*Інтроєкована регуляція:*  $M = 3,26$ ,  $SD = 1,09$ ,  $Md = 3,25$ . Цей показник є найнижчим серед усіх форм регуляції (крім амотивації), що свідчить про відносно слабший вплив внутрішнього тиску (страху погіршення оцінок, необхідності довести собі власну спроможність) як рушійної сили навчання.

*Амотивація:*  $M = 2,68$ ,  $SD = 1,20$ ,  $Md = 2,50$ . Цей показник є найнижчим у загальній структурі мотивації за AMS, що є позитивним результатом: більшість студентів не відчуває повного відчуження від навчальної діяльності. Проте звертає на себе увагу той факт, що висока амотивація ( $\geq 4$  балів) зафіксована у 12 студентів (20,0%), тобто кожен п'ятий учасник дослідження відчуває суттєву невизначеність щодо сенсу перебування у ЗВО.

*Індекс відносної автономії (RAI):*  $M = 11,60$ ,  $SD = 5,70$ ,  $Md = 11,50$ . Позитивне значення RAI у 100% учасників свідчить про те, що на рівні вибірки загалом переважає автономна академічна мотивація над контрольованою. Водночас значний розкид ( $SD = 5,70$  при діапазоні від 1,2 до 29,0) вказує на суттєві індивідуальні відмінності у ступені автономності мотиваційного регулювання.

Для перевірки основної та додаткових гіпотез дослідження був проведений кореляційний аналіз за критерієм Спірмена. Вибір непараметричного критерію обумовлений характером розподілу даних за методикою Мехрабіана, що

відхиляється від нормального (широкий діапазон значень, виражена асиметрія). Рівень статистичної значущості встановлювався на рівні  $p \leq 0,05$ .

*Взаємозв'язок мотивації досягнень та академічної мотивації.* Між загальним показником мотивації досягнень (Мехрабіан) та загальним показником внутрішньої академічної мотивації (AMS) статистично значущого кореляційного зв'язку не виявлено ( $r = 0,055$ ,  $p = 0,679$ ). Аналогічно відсутні значущі кореляції між мотивацією досягнень та окремими субшкалами внутрішньої мотивації: ВМ-Пізнання ( $r = 0,046$ ,  $p = 0,729$ ), ВМ-Досягнення ( $r = 0,063$ ,  $p = 0,631$ ), ВМ-Стимуляція ( $r = 0,134$ ,  $p = 0,309$ ). Не підтверджено також значущого зв'язку між мотивацією досягнень та RAI ( $r = 0,240$ ,  $p = 0,065$ ), хоча остання кореляція впритул наближається до порогу значущості і може свідчити про наявність тенденції.

Водночас між мотивацією досягнень та амотивацією виявлено статистично значущий від'ємний кореляційний зв'язок середньої сили ( $r = -0,363$ ,  $p = 0,004$ ). Це означає: чим вища орієнтація студента на досягнення успіху (а не уникнення невдач), тим нижчий рівень відчуження від навчальної діяльності, і навпаки. Цей результат є концептуально значущим: він свідчить про те, що мотивація досягнень пов'язана передусім не із загальним рівнем внутрішньої мотивації, а з відсутністю повного безмотивного ставлення до навчання.

*Взаємозв'язок мотивації досягнень та суб'єктивного контролю.* Між показником мотивації досягнень та загальним рівнем суб'єктивного контролю (УСК) виявлено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок середньої сили ( $r = 0,398$ ,  $p = 0,002$ ). Цей результат є одним із ключових у дослідженні: студенти, що характеризуються вищим рівнем інтернальності (переконаністю у власній відповідальності за результати), демонструють і вищу орієнтацію на досягнення успіху. З огляду на теоретичні положення, цей зв'язок є цілком очікуваним і логічним: переконаність у тому, що власні зусилля визначають результат (внутрішній локус контролю), є необхідною психологічною передумовою для формування орієнтації на успіх, адже прагнути до досягнень сенсово лише тоді, коли людина вірить у здатність власними діями впливати на результат.

*Взаємозв'язок суб'єктивного контролю та академічної мотивації.* Між показником загальної інтернальності (УСК) та індексом відносної автономії (RAI) виявлено статистично значущий позитивний зв'язок сильної сили ( $r = 0,475$ ,  $p < 0,001$ ). Ця кореляція є найбільш вираженою у всьому кореляційному полі: студенти з вищим суб'єктивним контролем демонструють суттєво більш автономне мотиваційне регулювання навчальної діяльності. Тобто інтернали, які переконані у власній відповідальності за життєві результати, схильні навчатися з внутрішньої та ідентифікованої мотивації, тоді як екстернали частіше підпадають під вплив зовнішнього тиску або відчують амотивацію.

Між УСК та амотивацією зафіксовано значущий від'ємний зв'язок ( $r = -0,481$ ,  $p < 0,001$ ): студенти з вираженим зовнішнім локусом контролю значно частіше відчують відчуження від навчання і не розуміють сенсу свого перебування у ЗВО. Між УСК та загальним рівнем внутрішньої мотивації значущої кореляції не виявлено ( $r = 0,199$ ,  $p = 0,128$ ), що може свідчити про складніший, опосередкований характер зв'язку між локусом контролю та конкретними формами внутрішньої мотивації.

*Взаємозв'язок між субшкалами AMS.* Виявлено значущий позитивний зв'язок сильної сили між загальним показником внутрішньої мотивації та зовнішньою регуляцією ( $r = 0,602$ ,  $p < 0,001$ ). Цей на перший погляд парадоксальний результат означає, що студенти, які навчаються із вираженим внутрішнім інтересом, одночасно не відкидають і зовнішні мотиватори (кар'єра, доходи, статус). Отже, внутрішня та зовнішня мотивація у студентській вибірці не протистоять одна одній, а, скоріше, сукупно підтримують навчальну активність. Це суперечить лінійній інтерпретації SDT-континууму і свідчить про поліфонічність мотиваційного профілю студентів, яка краще описується не однополюсним, а двовимірним підходом.

*Взаємозв'язок між внутрішньою мотивацією та амотивацією.* Між загальним показником внутрішньої мотивації та амотивацією статистично значущого зв'язку не виявлено ( $r = -0,168$ ,  $p = 0,201$ ), що є несподіваним результатом. Теоретично передбачається, що висока внутрішня мотивація є антагоністом амотивації. Відсутність значущої кореляції може пояснюватися

тим, що амотивація більше пов'язана з когнітивними переконаннями про суб'єктивний контроль (УСК), ніж безпосередньо зі ступенем інтересу до навчання.

Для виявлення відмінностей між студентами жіночої та чоловічої статі застосовувався критерій Манна–Уїтні. Результати показали, що за жодним із досліджуваних показників статистично значущих гендерних відмінностей не виявлено: мотивація досягнень (жін. = 3,40, чол. = 9,61;  $p = 0,095$ ), суб'єктивний контроль (жін. = 24,07, чол. = 24,94;  $p = 0,512$ ), внутрішня мотивація (жін. = 4,10, чол. = 3,81;  $p = 0,262$ ), RAI (жін. = 11,95, чол. = 10,78;  $p = 0,594$ ), амотивація (жін. = 2,77, чол. = 2,47;  $p = 0,523$ ). Хоча чоловіки мають дещо вищий середній показник мотивації досягнень (9,61 проти 3,40), ця різниця не досягає рівня статистичної значущості, найімовірніше через обмежену чисельність чоловічої підгрупи ( $n = 18$ ) та значний внутрішньогруповий розкид.

Відсутність значущих гендерних відмінностей є самостійним науковим результатом, що вказує на відносну однорідність мотиваційного профілю студентів КНЕУ незалежно від статі, та може свідчити про переважний вплив академічного та соціального середовища університету над гендерними факторами у формуванні мотивації.

Описовий аналіз показників залежно від курсу навчання виявив певні тенденції, хоча недостатня наповненість груп 2, 3 та 5 курсів (2–4 особи) унеможливорює проведення статистично надійного міжгрупового порівняння.

За показником мотивації досягнень найвищі середні значення демонструють студенти 2-го курсу ( $M = 12,00$ ) та 6-го курсу ( $M = 11,83$ ), тоді як студенти 3-го ( $M = -4,00$ ) та 5-го ( $M = -2,50$ ) курсів мають від'ємний середній показник, що свідчить про переважання уникнення невдач. Студенти 1-го курсу ( $M = 5,28$ ) та 4-го курсу ( $M = 4,81$ ) демонструють близькі помірно позитивні значення. Таким чином, спостерігається нелінійна динаміка мотивації досягнень упродовж навчання: вона не зростає і не спадає монотонно, а коливається, досягаючи відносного мінімуму на середніх курсах. Це може пояснюватися «кризою середини навчання», коли первісний запал знижується, а мотивація до завершення навчання ще не досягла достатньої сили.

За показником внутрішньої мотивації (ВМ загальна) відмінності між курсами є відносно невеликими: від  $M = 3,46$  (3-й курс) до  $M = 4,28$  (2-й курс), що підтверджує відносну стабільність внутрішньої академічної мотивації упродовж навчання. За показником УСК також відмінності незначні: від  $M = 21,50$  (5-й курс) до  $M = 26,00$  (2-й та 6-й курси).

Розглянемо зведені таблиці результатів емпіричного дослідження.

$N = 60$  студентів; жінки 70%, чоловіки 30%; вік переважно 17–22 роки.

Таблиця 2.1

### Блок 1. Описова статистика

| Показник субшкала /                                       | M            | SD    | Md    | Min | Max  | Низький рівень        | Середній рівень           | Високий рівень        |
|-----------------------------------------------------------|--------------|-------|-------|-----|------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| Методика 1 – Мотивація досягнень (Мехрабіан)              |              |       |       |     |      |                       |                           |                       |
| Загальний показник                                        | 5,27         | 14,79 | 4,50  | –29 | +43  | Уникнення: 21 (35,0%) | 0–14: 27 (45,0%)          | 15+: 12 (20,0%)       |
| Методика 2 – УСК (Рівень суб'єктивного контролю)          |              |       |       |     |      |                       |                           |                       |
| Загальна інтернальність (Iz)                              | 24,33        | 4,26  | 24,00 | 17  | 38   | Екстернали: 8 (13,3%) | Середній: 41 (68,3%)      | Інтернали: 11 (18,3%) |
| Методика 3 – AMS (Шкала академічної мотивації, Валлеранд) |              |       |       |     |      |                       |                           |                       |
| ВМ – Пізнання                                             | 4,30         | 1,17  | 4,50  | 1,0 | 7,0  | –                     | –                         | –                     |
| ВМ – Досягнення                                           | 3,90         | 1,07  | 4,00  | 1,0 | 5,8  | –                     | –                         | –                     |
| ВМ – Стимуляція                                           | 3,84         | 1,03  | 4,00  | 1,0 | 6,5  | –                     | –                         | –                     |
| <b>ВМ загальна</b>                                        | <b>4,01</b>  | 0,96  | 4,08  | 1,0 | 6,2  | Низька: 6 (10,0%)     | Середня: 45 (75,0%)       | Висока: 9 (15,0%)     |
| Ідентифікована регуляція                                  | 4,29         | 1,26  | 4,25  | 1,0 | 7,0  | –                     | –                         | –                     |
| Інтроскопована регуляція                                  | 3,26         | 1,09  | 3,25  | 1,0 | 5,5  | –                     | –                         | –                     |
| Зовнішня регуляція                                        | 4,07         | 1,40  | 4,00  | 1,0 | 7,0  | –                     | –                         | –                     |
| Амотивація                                                | 2,68         | 1,20  | 2,50  | 1,0 | 6,5  | Низька: 34 (56,7%)    | –                         | Висока: 12 (20,0%)    |
| <b>RAI (індекс автономії)</b>                             | <b>11,60</b> | 5,70  | 11,50 | 1,2 | 29,0 | –                     | Позитивний у 100% вибірки |                       |

Таблиця 2.2

### Блок 2. Кореляційний аналіз ( $r_s$ Спірмена, $N = 60$ )

| Пара показників | $r_s$ | p-value | Висновок |
|-----------------|-------|---------|----------|
|-----------------|-------|---------|----------|

|                                               |               |                  |              |
|-----------------------------------------------|---------------|------------------|--------------|
| Мотивація досягнень ×<br>субшкали AMS         |               |                  |              |
| Мотивація досягнень ×<br>BM загальна          | 0,055         | 0,679            | не значущий  |
| Мотивація досягнень ×<br>BM-Пізнання          | 0,046         | 0,729            | не значущий  |
| Мотивація досягнень ×<br>BM-Досягнення        | 0,063         | 0,631            | не значущий  |
| Мотивація досягнень ×<br>BM-Стимуляція        | 0,134         | 0,309            | не значущий  |
| Мотивація досягнень ×<br>Ідентифікована       | 0,095         | 0,469            | не значущий  |
| Мотивація досягнень ×<br>Зовнішня             | 0,059         | 0,653            | не значущий  |
| Мотивація досягнень ×<br>Інтроскована         | -0,136        | 0,299            | не значущий  |
| <b>Мотивація досягнень ×<br/>Амотивація</b>   | <b>-0,363</b> | <b>0,004</b>     | значущий **  |
| Мотивація досягнень ×<br>RAI                  | 0,240         | 0,065            | тенденція    |
| УСК × показники AMS та<br>мотивації досягнень |               |                  |              |
| <b>Мотивація досягнень ×<br/>УСК</b>          | <b>0,398</b>  | <b>0,002</b>     | значущий **  |
| УСК × BM загальна                             | 0,199         | 0,128            | не значущий  |
| <b>УСК × RAI</b>                              | <b>0,475</b>  | <b>&lt;0,001</b> | значущий *** |
| <b>УСК × Амотивація</b>                       | <b>-0,481</b> | <b>&lt;0,001</b> | значущий *** |
| Внутрішня мотивація ×<br>інші субшкали        |               |                  |              |
| <b>BM загальна ×<br/>Зовнішня регуляція</b>   | <b>0,602</b>  | <b>&lt;0,001</b> | значущий *** |
| BM загальна ×<br>Амотивація                   | -0,168        | 0,201            | не значущий  |

Таблиця 2.3

### Блок 3. Гендерний порівняльний аналіз (критерій Манна-Уїтні)

| Показник                         | М (жінки, n=42) | М (чоловіки, n=18) | p-value | Висновок    |
|----------------------------------|-----------------|--------------------|---------|-------------|
| Мотивація<br>досягнень           | 3,40            | 9,61               | 0,095   | не значущий |
| УСК (загальна<br>інтернальність) | 24,07           | 24,94              | 0,512   | не значущий |
| BM загальна (AMS)                | 4,10            | 3,81               | 0,262   | не значущий |
| RAI                              | 11,95           | 10,78              | 0,594   | не значущий |
| Амотивація                       | 2,77            | 2,47               | 0,523   | не значущий |

Таблиця 2.4

### Блок 4. Описово за курсом навчання

| Курс | n  | Мотивація<br>досягнень (М) | BM загальна<br>(М) | УСК Iz (М) |
|------|----|----------------------------|--------------------|------------|
| 1-й  | 29 | 5,28                       | 4,05               | 24,14      |
| 2-й  | 3  | 12,00                      | 4,28               | 26,00      |
| 3-й  | 4  | -4,00                      | 3,46               | 21,75      |
| 4-й  | 16 | 4,81                       | 4,15               | 24,75      |
| 5-й  | 2  | -2,50                      | 3,88               | 21,50      |

|     |   |       |      |       |
|-----|---|-------|------|-------|
| 6-й | 6 | 11,83 | 3,76 | 26,00 |
|-----|---|-------|------|-------|

Примітки: М – середнє арифметичне; SD – стандартне відхилення; Md – медіана; rs – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена;  $-p \leq 0,01$ ;  $-p \leq 0,001$ ; BM – внутрішня мотивація; RAI – Relative Autonomy Index; УСК – рівень суб'єктивного контролю.

*Основна гіпотеза* дослідження – про наявність прямого статистично значущого позитивного зв'язку між мотивацією досягнень і загальним рівнем академічної мотивації – не підтвердилась у прямій формі: кореляція між показниками Мехрабіана та загальним показником внутрішньої мотивації за AMS є статистично незначущою. Разом із тим виявлені опосередковані зв'язки: мотивація досягнень значущо пов'язана з відсутністю амотивації ( $r = -0,363$ ,  $p = 0,004$ ) та з суб'єктивним контролем ( $r = 0,398$ ,  $p = 0,002$ ), а суб'єктивний контроль, у свою чергу, пов'язаний з автономністю академічної мотивації ( $r = 0,475$ ,  $p < 0,001$ ). Отже, зв'язок між мотивацією досягнень і академічною мотивацією виявляється як опосередкований через локус контролю та через зниження амотивації, а не через пряме збільшення внутрішнього академічного інтересу.

*Додаткові гіпотези:* гіпотеза про гендерні відмінності у досліджуваних показниках не підтвердилась: значущих відмінностей між студентами жіночої та чоловічої статі не виявлено; гіпотеза про відмінності між студентами різних курсів підтвердилась лише на рівні описових тенденцій: через нерівномірне наповнення груп статистично надійна верифікація неможлива, проте зафіксовано нелінійну динаміку мотивації досягнень залежно від курсу.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що взаємозв'язок між мотивацією досягнень та академічною мотивацією у студентів є складнішим і багатоопосередкованим, ніж передбачається у спрощеній лінійній гіпотезі. Ключовою сполучною ланкою між цими двома феноменами виступає рівень суб'єктивного контролю: студенти, які вірять у власну здатність визначати результати своєї діяльності (інтерналі), одночасно демонструють і вищу орієнтацію на досягнення, і більш автономний тип академічного мотивування.

Водночас низький суб'єктивний контроль пов'язаний із ризиком розвитку амотивації – найбільш несприятливої форми навчальної демотивації.

#### **2.4. Психологічні рекомендації та програма розвитку рівня академічної мотивації та мотивації досягнень у студентів**

Розробка психологічних рекомендацій ґрунтується на результатах проведеного емпіричного дослідження та теоретичних положеннях, викладених у першому розділі роботи. Ключові висновки дослідження, що стали підставою для побудови рекомендаційної системи, полягають у наступному. По-перше, переважна більшість студентів (45,0%) демонструє рівень мотивації досягнень нижче середнього, а кожен третій (35,0%) – орієнтацію на уникнення невдач, що є серйозним психологічним ризиком для продуктивної навчальної діяльності. По-друге, 20,0% учасників дослідження виявляють виражену амотивацію – повне відчуження від навчальної діяльності. По-третє, встановлено, що ключовою сполучною ланкою між мотивацією досягнень та академічною мотивацією є рівень суб'єктивного контролю: студенти з вираженою інтернальністю мають значно автономнішу мотиваційну структуру ( $r = 0,475$ ,  $p < 0,001$ ) і нижчу амотивацію ( $r = -0,481$ ,  $p < 0,001$ ). Водночас лише 18,3% студентів демонструють виражену інтернальність, тоді як 68,3% перебувають у зоні змішаного локусу контролю – тобто є потенційним об'єктом психологічного розвитку в цьому напрямку. По-четверте, академічна мотивація у вибірці переважно перебуває на середньому рівні (75,0% студентів), що свідчить про наявність значного резерву для її підвищення.

Ці дані дозволяють окреслити три ключові мішені психологічного втручання: 1) розвиток внутрішнього локусу контролю як базової умови формування орієнтації на досягнення; 2) трансформація амотивації та орієнтації на уникнення невдач у більш адаптивні мотиваційні стратегії; 3) підтримка та поглиблення внутрішньої академічної мотивації, передусім у формі пізнавального інтересу та відчуття компетентності.

Розроблена програма методичних рекомендацій є комплексною, охоплює повний академічний рік (вересень–травень) і адресована трьома рівнями суб'єктів освітнього процесу: студентам, викладачам та психологам/кураторам закладу вищої освіти. Програма побудована відповідно до принципів системності, послідовності, добровільності участі та психологічної безпеки.

## **ПРОГРАМА РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ НА НАВЧАЛЬНИЙ РІК (ВЕРЕСЕНЬ–ТРАВЕНЬ)**

### **ВЕРЕСЕНЬ. Модуль 1: Діагностика та мотиваційне орієнтування**

*Психологічний контекст місяця.* Вересень є критичним місяцем з точки зору мотиваційного становлення: для першокурсників він несе потужний адаптаційний стрес, пов'язаний із зміною соціального середовища, нових вимог і самостійності. Для студентів старших курсів вересень часто позначений «ефектом повернення» – труднощами відновлення навчального режиму після літніх канікул. Це підтверджується даними дослідження: найнижчі показники мотивації досягнень зафіксовані на 3-му та 5-му курсах, де студенти перебувають у середині навчання і вже не відчувають ані початкового запалу, ані мотивації завершення.

#### *Захід 1.1. Стартова психодіагностична сесія (1–2-й тижні вересня).*

Рекомендується проведення групової стартової діагностики на початку навчального року з метою виявлення студентів «групи ризику» за показниками мотивації досягнень та академічної мотивації. Діагностика проводиться в онлайн-форматі (Google Forms або аналогічна платформа) і охоплює ті ж методики, що були використані у даному дослідженні: методику Мехрабіана (мотивація досягнень), УСК (суб'єктивний контроль) та AMS (академічна мотивація). Додатково для першокурсників рекомендується включення короткого опитувальника академічних очікувань та суб'єктивного образу вищої школи.

Результати діагностики мають оброблятися практичним психологом і залишатися конфіденційними. На підставі отриманих даних формуються три

умовні мотиваційні групи: «група ризику» (амотивація  $\geq 4$  балів або орієнтація на уникнення невдач  $< 0$  за Мехрабіаном), «середня група» (показники у нормативному діапазоні) та «ресурсна група» (показники вище середнього). Така диференціація дозволяє надалі адресно підбирати форми підтримки для кожної групи.

Час проведення: 10–15 хвилин, під час кураторської або виховної години.  
Відповідальні: практичний психолог університету, куратори академічних груп.

*Захід 1.2. Майстер-клас «Як влаштована моя мотивація» (3-й тиждень вересня).*

Для всіх студентів першого курсу рекомендується проведення просвітницького майстер-класу тривалістю 1,5–2 академічні години, що знайомить студентів з базовими психологічними концепціями мотивації у доступній, неакадемічній формі. Зміст майстер-класу охоплює:

– відмінність між внутрішньою та зовнішньою мотивацією (на прикладах із реального студентського досвіду); поняття амотивації та її ознаки («я не розумію, навіщо це роблю»); концепцію орієнтації на успіх vs уникнення невдач – із акцентом на те, як ці орієнтації проявляються у повсякденній навчальній поведінці; поняття локусу контролю та його зв'язку з навчальними результатами.

Формат майстер-класу включає міні-лекцію (20 хв), групові обговорення у парах (15 хв), письмову рефлексію «Що рухає мною у навчанні?» (10 хв) та завершальне коло зворотного зв'язку (10 хв). Для студентів старших курсів аналогічний захід проводиться у скороченому форматі (45 хв) під час кураторської години.

Психологічне значення: ранній контакт студентів з мовою мотиваційної психології є важливою умовою для подальшої роботи – студент, який розуміє поняття «внутрішня мотивація» або «уникнення невдач», значно ефективніше відгукується на психологічну підтримку протягом року.

*Захід 1.3. Індивідуальні консультації для «групи ризику» (3–4-й тижні вересня).*

На підставі результатів стартової діагностики практичний психолог запрошує на добровільну індивідуальну консультацію студентів, що потрапили

до «групи ризику». Консультація проводиться у форматі мотиваційного інтерв'ю (Motivational Interviewing, MI) – науково обґрунтованого методу, спрямованого на дослідження та посилення внутрішньої мотивації до змін. Ключові принципи MI: емпатія, уникнення суперечок, підсилення самоефективності та розвиток внутрішнього протиріччя між поточним станом («я навчаюся без бажання») та власними цінностями («для мене важлива хороша кар'єра»).

Тривалість першої консультації: 40–50 хвилин. За потреби – подальший регулярний психологічний супровід протягом навчального року.

### **ЖОВТЕНЬ–ЛИСТОПАД. Модуль 2: Розвиток суб'єктивного контролю та атрибутивного стилю**

*Психологічний контекст місяця.* Жовтень–листопад – перший «бойовий» відрізок навчального семестру, коли накопичуються завдання, контрольні роботи і перший реальний зворотний зв'язок щодо академічних результатів. Саме в цей час студенти з екстернальним локусом контролю найбільше схильні до дезадаптивних атрибуцій: невдачі пояснюються «складним викладачем», «несправедливою оцінкою», «невдачею» – замість того, щоб аналізувати власні стратегії. Дані дослідження показують, що між суб'єктивним контролем та амотивацією існує сильна від'ємна кореляція ( $r = -0,481$ ,  $p < 0,001$ ): розвиток внутрішнього локусу контролю є одним із найпотужніших інструментів профілактики академічної демотивації. Саме тому жовтень–листопад присвячено роботі з атрибутивним стилем та суб'єктивним контролем.

*Захід 2.1. Тренінгова програма «Я управляю своїми результатами» (жовтень, 2 сесії по 2 години).*

Програма являє собою двосесійний психологічний тренінг для студентів «групи ризику» та всіх бажаючих. Рекомендований формат – мала група (8–12 осіб), що забезпечує достатній психологічний комфорт та інтенсивність зворотного зв'язку.

*Сесія 1 (жовтень, 1-й тиждень). «Мої пояснення моїх результатів».*

Мета: усвідомлення власного атрибутивного стилю та його впливу на мотивацію і поведінку.

Структура (120 хвилин): Вправа «Аналіз минулих успіхів і невдач»: учасники письмово описують по одній значущій навчальній успішній та невдалій ситуації і визначають, чим вони їх пояснювали. Після індивідуальної роботи – обговорення у парах із фіксацією: «чи залежало це від мене?», «чи буде це завжди?», «це стосується лише навчання чи всього мого життя?» (20 хв). Міні-лекція про теорію атрибуції Вайнера (внутрішні/зовнішні, стабільні/нестабільні, контрольовані/неконтрольовані атрибуції) – з прикладами у навчальному контексті (20 хв). Вправа «Переатрибуція»: учасникам пропонуються картки з описом типових студентських ситуацій («отримав низьку оцінку», «не зміг підготуватися до семінару», «провалив контрольну»). Завдання – виявити дезадаптивну атрибуцію і переформулювати її у більш конструктивну, не заперечуючи реальність, але акцентуючи власну роль і можливість змін (30 хв). Групове обговорення «Що змінюється, якщо я вважаю, що це залежить від мене?» (20 хв). Завершення: кожен учасник формулює одну особисту «атрибутивну гіпотезу» на наступний тиждень (10 хв).

*Сесія 2 (жовтень, 3-й тиждень). «Від реакції до дії».*

Мета: розвиток стратегій активного реагування на труднощі замість пасивного уникнення.

Структура (120 хвилин): Зворотний зв'язок щодо «атрибутивних гіпотез» – що вдалося, що ні, що здивувало (20 хв). Концепція «вивченої безпорадності» (Сілігман) та її прояви у студентському середовищі – коротке психоедукативне повідомлення (15 хв). Рольова гра «Два студенти»: пари розігрують ситуації отримання невдачі, демонструючи екстернальну та інтернальну реакцію – з подальшим аналізом емоційного стану і поведінкових стратегій кожного (30 хв). Вправа «Мій план дій після невдачі»: учасники розробляють особистий алгоритм конструктивного реагування на академічну невдачу (25 хв). Підсумкове коло: кожен учасник ділиться одним інсайтом від двох сесій (10 хв).

*Захід 2.2. Техніка щоденників досягнень (жовтень–листопад, постійна практика).*

Всім студентам рекомендується ведення «Щоденника малих досягнень» – стислого (2–3 хвилини) щоденного або кілька разів на тиждень запису відповідей

на три запитання: 1. Що я сьогодні зробив у навчанні, що залежало від мого зусилля? 2. Де я сьогодні переборював труднощі (нехай і маленькі)? 3. Що я хочу спробувати завтра? Ця практика, заснована на принципах позитивної психології та когнітивно-поведінкової терапії, формує звичку помічати власний суб'єктивний вклад у результати і поступово зміщує атрибутивний стиль у бік внутрішнього локусу. Куратори можуть підтримувати цю практику, виділяючи 5 хвилин на початку кожного виховного заходу для обміну «досягненням тижня».

*Захід 2.3. Методична робота з викладачами: зворотний зв'язок, що підтримує інтернальність (листопад).*

Значна частина роботи з мотивацією студентів лежить у зоні відповідальності викладачів. Рекомендується проведення методичного семінару для педагогічного складу (2–2,5 години) на тему «Як зворотний зв'язок впливає на мотивацію студентів».

Ключові тези семінару: Зворотний зв'язок, що акцентує зусилля («ти добре попрацював над цим завданням»), а не здібності («ти здібний студент»), формує інтернальну атрибуцію успіху, більш стійку та мотивуючу мотиваційну установку (теорія growth mindset К. Двек). Зворотний зв'язок щодо невдачі має бути специфічним, стратегічним і орієнтованим на дії: «У цьому есе бракує аргументації в третьому абзаці – спробуй додати конкретний приклад», а не загальним та особистісно-оцінюючим: «Погана робота». Оцінювання процесу, а не тільки результату: дослідження підтверджують, що визнання навчальних зусиль і стратегій, а не лише кінцевих балів, суттєво підтримує внутрішню мотивацію (відповідає теорії SDT Десі і Райана). Автономія в навчанні: надання студентам можливості вибору (тем есе, форматів звітності, порядку виконання завдань) підтримує ідентифіковану регуляцію та внутрішню мотивацію.

**ГРУДЕНЬ. Модуль 3: Підготовка до зимової сесії – мотивація у стресових умовах**

*Психологічний контекст місяця.* Грудень є найбільш психологічно напруженим місяцем першого семестру: наростає навчальне навантаження, наближається сесія, зменшується денне світло, накопичується втома. Саме в цей

час студенти з переважанням орієнтації на уникнення невдач найбільш вразливі – вони схильні до відтягування, прокрастинації, захисних механізмів уникнення («краще не починати, щоб не провалитися»). Між тим, орієнтація на уникнення невдач у 35,0% студентів вибірки є суттєвим чинником ризику в умовах сесії.

*Захід 3.1. Воркшоп «Сесія без паніки: мотивація і стратегія» (1–2-й тижні грудня).*

Двогодинний практичний воркшоп, мета якого – допомогти студентам конвертувати тривогу перед сесією у продуктивну дію. Воркшоп проводиться у форматі великої групи (20–30 осіб) і поєднує психоедукативний та практичний компоненти.

Структура воркшопу: Блок 1 (30 хв). «Тривога і мотивація»: роз'яснення відмінності між продуктивним стресом (еустрес, що мобілізує) та дезорганізуючою тривогою. Проведення короткої вправи для самодіагностики: «Де я зараз?» – учасники на шкалі 1–10 оцінюють рівень своєї підготовленості, тривоги та мотивації, після чого обговорюється: чи є низька мотивація або висока тривога нормальними станами напередодні сесії? Блок 2 (35 хв). «Мої стратегії підготовки до сесії»: кожен учасник розробляє особистий план підготовки до сесії з урахуванням принципу «малих кроків»: не «підготуватися до іспиту з економічної теорії», а «сьогодні прочитати і законспектувати два параграфи першого розділу». Обговорення: як конкретизація завдань впливає на мотивацію початку. Блок 3 (25 хв). «Робота зі страхом невдачі»: відверте групове обговорення «Що я думаю, коли уявляю, що провалю іспит?» – з виявленням когнітивних викривлень (катастрофізація, дихотомічне мислення) і практикою їх раціонального перегляду. Блок 4 (20 хв). Техніки саморегуляції безпосередньо перед і під час іспиту: дихальні вправи, техніка «заземлення», переформулювання «я не складу» на «я підготуюся настільки добре, наскільки можу». Підсумок: кожен учасник формулює одне зобов'язання щодо підготовки до сесії, яке залежить виключно від його власних дій.

*Захід 3.2. Листівки підтримки від кураторів (грудень, щотижня).*

Простий, але психологічно значущий захід: куратори академічних груп щотижня надсилають у груповий чат коротке позитивне повідомлення (3–5

речень), що: а) визнає зусилля та навантаження студентів; б) нагадує про доступні ресурси підтримки (психологічна служба, консультації викладачів); в) формулює коротке мотиваційне твердження, що акцентує здатність студентів впоратися з труднощами власними силами. Наприклад: «Цього тижня ви займаєтеся складними темами і витрачаєте на це реальні зусилля. Ця робота має значення і відображається у ваших знаннях, навіть якщо ви цього ще не відчуваєте. Якщо щось не виходить – це привід звернутися за допомогою, а не привід відступати. Ви справляєтеся.»

Такий підхід спирається на дані дослідження про зв'язок між суб'єктивним контролем та академічною мотивацією: систематичне зовнішнє підкріплення переконання «це залежить від тебе» через деякий час інтерналізується і стає частиною власної мотиваційної установки студента.

## **ЗИМОВІ КАНІКУЛИ (КІНЕЦЬ ГРУДНЯ – ПОЧАТОК СІЧНЯ).**

### **Рефлексивна пауза**

Зимові канікули – природна пауза, яку рекомендується свідомо використати для рефлексії першого семестру. Психологічна служба університету може надіслати студентам коротку (5 хвилин) онлайн-анкету «Підсумки семестру» з питаннями типу: «Що я зробив цього семестру, чим пишаюся?», «Що хотів би змінити у другому семестрі?», «Яка одна навчальна мета є для мене важливою у лютому–травні?». Такий формат заохочує студентів до рефлексії досягнень і цілепокладання – ключових когнітивних процесів, що підтримують мотивацію досягнень.

## **ЛЮТИЙ. Модуль 4: Новий старт – цілепокладання та планування другого семестру**

*Психологічний контекст місяця.* Лютий – початок другого семестру – є другим критичним «стартом» навчального року. Він несе подвійну психологічну динаміку: з одного боку, студенти після канікул мають певний відпочинок і ресурс; з іншого – результати зимової сесії можуть суттєво вплинути на мотивацію: успішно складені іспити зазвичай підвищують самоефективність, тоді як академічні труднощі або заборгованості ризикують поглибити орієнтацію на уникнення невдач.

*Захід 4.1. Семінар-практикум «Мої навчальні цілі на другий семестр» (1-й тиждень лютого).*

Двогодинний семінар для всіх студентів, орієнтований на свідоме цілепокладання для другого семестру. Основою семінару є техніка SMART-цілей, адаптована до навчального контексту.

Структура семінару: Блок 1 (25 хв). Аналіз першого семестру: що досягнуто, що не досягнуто, чому. Акцент на виявленні чинників, що знаходяться у зоні особистого контролю. Блок 2 (35 хв). Техніка SMART у навчанні: відпрацювання навички формулювання конкретних, вимірюваних, досяжних, значущих і обмежених у часі навчальних цілей. Приклади переходу від розмитих намірів («вчитися краще») до конкретних цілей («підвищити оцінку з макроекономіки з задовільно до добре за рахунок відвідування всіх лекцій та написання двох додаткових есе»). Блок 3 (30 хв). Практика цілепокладання: кожен студент письмово формулює 3 навчальні SMART-цілі на другий семестр – в академічній, особистісно-розвиваючій та міжособистісній (командній чи соціальній) сферах. Блок 4 (20 хв). Партнерство підзвітності: студенти об'єднуються у пари і домовляються раз на місяць обмінюватися короткими повідомленнями про просування до своїх цілей. Зовнішній підзвітний партнер є потужним мотиваційним інструментом, особливо для студентів з переважанням зовнішньої регуляції. Збір цілей у знеособленому форматі психологічною службою для подальшого аналізу та підтримки у квітні.

*Захід 4.2. Кружок «Мотиваційна читальня» (лютий–квітень, 1 раз на місяць).*

Рекомендується організація добровільного щомісячного обговорення (1–1,5 год) науково-популярних матеріалів з теми мотивації, цілепокладання та психологічного розвитку – книг, статей, подкастів, TED-лекцій. Орієнтовний список для обговорення:

– Лютий: «Mindset: нова психологія успіху» Керол Двек – концепція установки на розвиток (growth mindset) та її значення для навчання. Ключове питання для обговорення: «Чи вірю я, що мій інтелект та здібності можуть розвиватися?» Березень: «Мотивований мозок» або матеріали з теорії

самодетермінації (Десі і Райан) у популярному викладі – чому зовнішні нагороди іноді знижують мотивацію. Квітень: «Мистецтво досягати цілей: дослідження і практика» – матеріали про дослідження Пітера Гольвітцера щодо «намірів-реалізацій» (implementation intentions) як техніки підвищення ймовірності досягнення цілей.

Формат читальні – неформальне обговорення, без оцінювання, з акцентом на зв'язок прочитаного із власним досвідом. Веде фасилітатор (практичний психолог або підготовлений студент-старшокурсник).

### **БЕРЕЗЕНЬ. Модуль 5: Розвиток пізнавального інтересу та внутрішньої мотивації**

*Психологічний контекст місяця.* Березень – «середина» навчального року – є часом, коли стартовий ентузіазм вже вичерпаний, а фінішна пряма ще далеко. Дані дослідження фіксують, що найнижчі показники внутрішньої мотивації у вибірці виявлені серед студентів 3-го та 5-го курсів – тобто студентів «середини навчання», що проходять так звану «точку перегину» мотивації. Саме березень є ключовим для роботи з внутрішньою мотивацією – пізнавальним інтересом та відчуттям компетентності.

*Захід 5.1. Педагогічний захід «Тиждень живої науки» (березень, 1 тиждень).*

Рекомендується організація щорічного інтерактивного тижня, протягом якого викладачі різних кафедр проводять короткі (20–30 хвилин) нестандартні відкриті заняття, присвячені найбільш цікавим, провокаційним або несподіваним аспектам своїх дисциплін. Формат – лекція-провокація, майстер-клас, наукова демонстрація, кейс-стаді з реального бізнесу або дискусія «чому це важливо прямо зараз». Метою є не передача знань, а пробудження пізнавальної цікавості – того, що у шкалі AMS відповідає субшкалі «ВМ-Пізнання», яка у дослідженні показала найвищий середній показник серед усіх субшкал ( $M = 4,30$ ). Розвиток саме цього ресурсу є найбільш перспективним, оскільки він вже відносно сформований і потребує лише підтримки та інтенсифікації.

*Захід 5.2. Тренінг «Моя компетентність, що зростає» (березень, 2 сесії).*

Двосесійний тренінг для «групи ризику» та бажаючих, спрямований на підвищення відчуття компетентності – однієї з трьох базових психологічних потреб за теорією самодетермінації (поряд з автономією та належністю до спільноти).

*Сесія 1. «Я знаю і вмію більше, ніж думаю».* Вправа «Карта компетентностей»: студенти складають детальну мапу знань, умінь та навичок, набутих за роки навчання – формальних (знання дисциплін) та неформальних (комунікативні, організаційні, цифрові). Карта складається у письмовій формі, потім обговорюється у малій групі – нерідко студенти відчують здивування від того, скільки вони вже знають і вміють. Аналіз «точок зростання»: студенти визначають 2–3 компетентності, у яких відчують найбільший прогрес за поточний рік, і формулюють конкретні докази цього прогресу.

*Сесія 2. «Складне – значить цікаве».* Концепція «потoku» (Михай Чиксентмігаї): стан оптимального переживання, що виникає, коли складність завдання відповідає рівню компетентності. Обговорення: коли студенти відчували «потік» у навчанні? Вправа з вибором навчальних завдань: учасникам пропонується набір завдань різного рівня складності з однієї дисципліни. Їм дається 20 хвилин для вільного вибору і виконання. Після завершення – рефлексія: чи обрали вони найлегше (стратегія уникнення невдач) чи те, що здалося цікавим або трохи складним? Що вони відчували під час виконання?

*Захід 5.3. Рекомендації для викладачів: «Автономія у навчанні як інструмент мотивації».*

Практичне методичне повідомлення для викладачів (формат інформаційного листа або короткої методичної наради) про те, як надання студентам елементів вибору підтримує внутрішню мотивацію: вибір теми реферату або есе з переліку альтернатив; вибір форми звітності (усна презентація, письмова робота, відеопроєкт); вибір термінів здавання завдань у межах допустимого діапазону; можливість запропонувати власну тему або питання до обговорення на семінарі.

Навіть мінімальний рівень автономії суттєво підвищує ідентифіковану та внутрішню мотивацію, оскільки задовольняє базову психологічну потребу у самовизначенні.

## **КВІТЕНЬ. Модуль 6: Профілактика демотивації та підготовка до підсумкової сесії**

*Психологічний контекст місяця.* Квітень несе у собі подвійну психологічну навантаженість: з одного боку, відчутне наближення кінця навчального року та пов'язана з ним втома; з іншого – наростаючий тиск підготовки до державних іспитів, захистів та підсумкових атестацій. Для студентів-випускників цей місяць є особливо критичним – поєднання написання дипломних робіт, тривоги про майбутнє та загальної академічної втоми. Саме квітень є місяцем найвищого ризику «вигорання» та різкого падіння мотивації.

*Захід 6.1. Повторна психодіагностика «Моніторинг мотивації» (1-й тиждень квітня).*

Проведення повторного онлайн-вимірювання за тими ж методиками, що й у вересні. Порівняння результатів початку та кінця навчального року дозволяє:

- а) оцінити ефективність реалізованих заходів;
- б) виявити студентів, чиї показники погіршилися і хто потребує екстреної психологічної підтримки;
- в) забезпечити матеріал для наукового звіту та корекції програми на наступний рік.

Результати надаються кожному студенту індивідуально у форматі короткого автоматизованого звіту з інтерпретацією.

*Захід 6.2. Воркшоп «Фінішна пряма: підтримка мотивації на завершальному відрізку» (2-й тиждень квітня).*

Двогодинний воркшоп, спрямований на мобілізацію ресурсів для успішного завершення навчального року. Особлива увага – студентам-випускникам.

Структура: Ретроспективний аналіз навчального року: що вдалося, де вклав найбільше зусиль, де пишаєшся собою (20 хв). Техніка «Листа самому собі»: кожен студент пише коротке особисте послання, адресоване собі після успішного завершення сесії: «Вітаю! Ти це зробив. Ось що ти для цього зробив...» Такий прийом використовує «ефект очікуваного успіху» для посилення мотиваційного стану (25 хв). Практика «місго-wins» (малих перемог):

студенти визначають найменші, але реальні кроки, які вони можуть зробити наступного тижня, та фіксують їх у форматі особистого «плану малих перемог» (20 хв). Відкрите коло: обговорення «чого ти навчився про себе цього навчального року?» – з акцентом на особистісне зростання, а не лише академічні результати (20 хв). Ресурсна карта: нагадування про всі доступні ресурси підтримки (психологічна служба, консультаційний центр, служба академічної підтримки, партнери підзвітності) (15 хв).

*Захід 6.3. Програма «Рівний – рівному» (квітень, паралельно з підготовкою до сесії).*

Організація системи взаємної підтримки між студентами: студенти старших курсів, що успішно пройшли аналогічні випробування, виступають у ролі менторів або «старших товаришів» для першокурсників та студентів, що мають академічні труднощі. Ця практика є взаємно корисною: молодші студенти отримують реальний, «живий» мотиваційний досвід від людини, з якою вони себе ідентифікують (а не від викладача чи психолога); старші студенти, передаючи досвід, посилюють власне відчуття компетентності і соціальної значущості.

Формат: 2–3 зустрічі у форматі «запитання-відповідь» або спільної підготовки; підтримка через університетський месенджер; спільні сесії навчання в бібліотеці або онлайн.

## **ТРАВЕНЬ. Модуль 7: Підсумки, визнання досягнень та проєктування на майбутній рік**

*Психологічний контекст місяця.* Травень є місяцем завершення – іспитів, захистів, закінчення навчального року. Психологічно це надзвичайно значущий момент: досвід завершення, отримання результатів та визнання є потужним мотиваційним закріплювачем. Те, яким буде емоційний «підсумок» навчального року в пам'яті студента, суттєво впливає на те, з якою мотивацією він розпочне наступний рік. Саме тому травень присвячений не лише сесії, але й свідомому завершенню навчального року.

*Захід 7.1. Церемонія визнання «Наші досягнення» (3-й тиждень травня).*

Рекомендується щорічне організаційне свято академічної групи, яке проводить куратор разом із психологічною службою і яке є не формальним заходом, а справжнім психологічним ритуалом визнання. Кожен студент отримує публічне, персоналізоване визнання одного конкретного досягнення або зусилля, що він доклав упродовж навчального року – не обов'язково академічного, але пов'язаного зі зростанням. Формула визнання будується за принципом «помітив – назвав – оцінив»: «Я помітив, що Олена цього року почала активніше виступати на семінарах – це потребує значної сміливості і є реальним зростанням».

Такий захід спирається на теорію самодетермінації: відчуття значущості, компетентності та соціальної приналежності є базовими психологічними потребами, задоволення яких безпосередньо підтримує внутрішню мотивацію на наступний навчальний рік.

#### *Захід 7.2. Аналітичний звіт психологічної служби за навчальний рік.*

Практичний психолог готує коротке узагальнення результатів повторної діагностики (квітень) у порівнянні зі стартовою (вересень), що включає: динаміку групових показників мотивації досягнень, академічної мотивації та суб'єктивного контролю; аналіз ефективності реалізованих заходів; рекомендації щодо корекції програми на наступний навчальний рік. Звіт передається адміністрації факультету та кафедри психології і слугує основою для вдосконалення системи психологічного супроводу.

*Таблиця 2.5*

#### **Зведена таблиця програми (вересень–травень)**

| Місяць   | Модуль                      | Заходи                                                                                                 | Аудиторія                        | Відповідальні         |
|----------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Вересень | Діагностика та орієнтування | Стартова діагностика;<br>М а й с т е р - к л а с<br>«Моя мотивація»;<br>Консультації<br>«групи ризику» | Всі студенти /<br>«група ризику» | Психолог,<br>куратори |
| Жовтень  | Суб'єктивний контроль       | Тренінг «Я управляю результатами» (2 сесії); Щоденник досягнень                                        | «Група ризику», всі бажаючі      | Психолог              |

|          |                          |                                                                                        |                               |                     |
|----------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Листопад | Педагогічна підтримка    | Методичний семінар для викладачів; продовження щоденників                              | Викладачі; студенти           | Психолог, методист  |
| Грудень  | Передсесійна підтримка   | Воркшоп «Сесія без паніки»; листівки підтримки кураторів                               | Всі студенти                  | Психолог, куратори  |
| Канікули | Рефлексія                | Онлайн-анкета «Підсумки семестру»                                                      | Всі студенти                  | Психолог            |
| Лютий    | Цілепокладання           | Семінар «Мої цілі на семестр»; Мотиваційна читальня (1)                                | Всі студенти                  | Психолог, куратори  |
| Березень | Внутрішня мотивація      | «Тиждень живої науки»; Тренінг «Моя компетентність»; Читальня (2)                      | Всі студенти / «група ризику» | Викладачі, психолог |
| Квітень  | Профілактика демотивації | Повторна діагностика; Воркшоп «Фінішна пряма»; Програма «рівний–рівному»; Читальня (3) | Всі студенти                  | Психолог, куратори  |
| Травень  | Завершення і визнання    | Церемонія «Наші досягнення»; Аналітичний звіт                                          | Всі студенти                  | Куратори, психолог  |

### **Рекомендації для різних категорій суб'єктів освітнього процесу**

*Для студентів особисто.* На підставі результатів дослідження студентам рекомендується насамперед розвиток рефлексивної компетентності – навички усвідомлення власних мотивів: чому я навчаюся, що мені цікаво, що я уникаю і чому. Для студентів з переважанням орієнтації на уникнення невдач особливо важливою є практика «аналізу невдач без самокритики»: кожна академічна неуспішність розглядається не як свідчення власної неспроможності, а як джерело конкретної інформації про те, що можна зробити інакше. Студентам з переважанням зовнішньої регуляції (відносно висока М = 4,07 за AMS) корисна практика пошуку особистого сенсу у кожному навчальному предметі: «Що з

цього предмету я зможу застосувати у реальному житті? Що мені в ньому справді цікаво – нехай лише один аспект?».

*Для викладачів.* Ключова роль викладача у підтримці мотивації студентів реалізується через три основні механізми: зворотний зв'язок, що підтримує зусилля (а не лише фіксує результат), надання елементів автономії у навчальному процесі та демонстрація власного захоплення предметом. Остання складова є нерідко недооціненою: студенти відчують і переймають мотиваційний стан викладача. Викладач, що демонструє щире захоплення темою, є потужним зразком для наслідування у формуванні внутрішньої мотивації студентів.

*Для психологів і кураторів.* Практичним психологам рекомендується системна реалізація описаної програми з обов'язковим компонентом повторної діагностики, що дозволяє відстежувати динаміку та коригувати заходи. Кураторам – використання щоденних або щотижневих форматів мікропідтримки (коротке повідомлення, запитання «як ти?», визнання зусиль під час зустрічей), які, попри свою мінімальну часову вартість, мають кумулятивний потужний ефект на мотиваційний клімат академічної групи.

*Для адміністрації закладу вищої освіти.* Інституційні умови мають вирішальне значення для мотиваційного клімату університету. Рекомендується: впровадження системи визнання навчальних досягнень студентів (не лише академічної успішності, але й особистісного зростання, волонтерської активності, науково-дослідної роботи); забезпечення психологічної служби достатнім ресурсом для реалізації описаної програми; підтримка культури відкритого зворотного зв'язку між студентами та адміністрацією, що формує відчуття причетності та суб'єктності у студентів.

Таким чином, розроблена комплексна програма методичних рекомендацій є системним психологічним відповіддю на виявлені у дослідженні закономірності. Вона охоплює всі ключові аспекти мотиваційного розвитку студентів: від первинної діагностики та просвітницької роботи через тренінгові та фасилітативні заходи до підсумкового визнання і системного моніторингу. Реалізація програми сприятиме підвищенню рівня мотивації досягнень, розвитку

внутрішнього локусу контролю, зниженню амотивації та формуванню більш автономного, особистісно значущого ставлення студентів до власної навчальної діяльності.

## **Висновки до розділу 2**

Емпіричне дослідження проводилося на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Вибірку склали 60 студентів денної форми навчання 1–6 курсів, серед яких 42 особи жіночої статі (70,0%) та 18 осіб чоловічої статі (30,0%). За методологічними підставами дослідження обґрунтовано використання трьох стандартизованих психодіагностичних методик: методики вимірювання мотивації досягнень, методики «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» та Шкали академічної мотивації (AMS). Збір даних здійснювався в дистанційному форматі через платформу Google Forms з дотриманням усіх вимог психологічної етики.

Аналіз результатів за Методикою 1 (мотивація досягнень, Мехрабіан) засвідчив, що середній показник мотивації досягнень у вибірці знаходиться на низькому рівні ( $M = 5,27$ ,  $SD = 14,79$ ) при значному розкиді індивідуальних значень. Переважання орієнтації на успіх зафіксовано у 63,3% студентів, орієнтація на уникнення невдач – у 35,0%. При цьому виражена мотивація досягнень (рівень вище середнього та високий) виявлена лише у 20,0% вибірки, тоді як у 45,0% студентів показник знаходиться нижче середнього рівня. Ці результати свідчать про те, що мотиваційний потенціал студентів реалізується недостатньо.

Аналіз показників рівня суб'єктивного контролю (УСК) показав, що переважна більшість студентів (68,3%) демонструє середній змішаний рівень суб'єктивного контролю ( $M = 24,33$ ,  $SD = 4,26$ ). Виражена інтернальність – переконаність у власній відповідальності за результати – зафіксована лише у 18,3% учасників, виражена екстернальність – у 13,3%. Цей результат є принципово важливим, оскільки суб'єктивний контроль виступив ключовою

опосередковуючою змінною в системі взаємозв'язків між досліджуваними конструктами.

Аналіз результатів Шкали академічної мотивації (AMS) засвідчив, що у загальній структурі академічної мотивації домінують пізнавальний інтерес (BM-Пізнання:  $M = 4,30$ ) та ідентифікована регуляція ( $M = 4,29$ ), тоді як найнижчі значення демонструє амотивація ( $M = 2,68$ ). Загальний показник внутрішньої мотивації становить  $M = 4,01$  – дещо вище середини шкали. Позитивний індекс відносної автономії (RAI) зафіксовано у 100% учасників ( $M = 11,60$ ), що свідчить про переважання автономної мотивації на рівні вибірки. Водночас 20,0% студентів демонструють виражену амотивацію, що є суттєвим ризик-фактором.

На підставі результатів дослідження розроблено комплексну програму методичних рекомендацій, розраховану на повний навчальний рік (вересень–травень) і побудовану за модульним принципом. Програма охоплює 7 модулів, 9 місяців реалізації та понад 18 заходів різного формату, адресованих студентам, викладачам, кураторам та адміністрації університету. Ключовими мішенями програми є: розвиток внутрішнього локусу контролю як базової умови формування орієнтації на досягнення; трансформація амотивації та захисних мотиваційних стратегій; підтримка та поглиблення внутрішньої академічної мотивації, передусім у формі пізнавального інтересу та відчуття компетентності. Розроблена програма є доказово обґрунтованою, послідовною та практично реалізовуваною в умовах сучасного закладу вищої освіти.

## ВИСНОВКИ

Дипломна робота присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню взаємозв'язку між рівнем академічної мотивації та мотивацією досягнень у студентів, а також розробці програми та психологічних рекомендацій щодо підвищення цих показників. Відповідно до поставлених завдань дослідження отримано такі результати.

1. Теоретичний аналіз психологічної сутності академічної мотивації студентів засвідчив, що академічна мотивація є складним, інтегративним та динамічним психічним утворенням, що поєднує емоційний, когнітивний, вольовий та ціннісний компоненти. Її психологічна сутність полягає у забезпеченні усвідомленої, цілеспрямованої та особистісно значущої участі студента у навчальній діяльності. Встановлено, що академічна мотивація є неперервним мотиваційним континуумом – від амотивації через різні форми зовнішньої регуляції до повноцінної внутрішньої мотивації, де кожна форма регуляції відрізняється ступенем автономності та особистісної інтеграції. Відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, що була покладена в теоретичну основу роботи, внутрішня мотивація – пізнавальна, досягнувальна та стимулятивна – є найбільш продуктивною та стійкою формою навчальної активності, оскільки задовольняє базові психологічні потреби особистості в автономії, компетентності та належності.

2. Зміст та структура мотивації досягнень розкриті як двовекторний психологічний феномен, що включає орієнтацію на успіх (прагнення до досягнення позитивного результату) та орієнтацію на уникнення невдач (захисна, охоронна поведінка в ситуаціях ризику та оцінювання). Визначено, що мотивація досягнень є системою, яка поєднує когнітивний (очікування успіху, суб'єктивний контроль, атрибутивний стиль), емоційний (ставлення до успіхів і невдач, задоволення від досягнення) та вольовий (наполегливість, цілеспрямованість) компоненти. Встановлено, що у студентський період мотивація досягнень набуває усвідомленого, автономного характеру і безпосередньо пов'язана з академічною діяльністю та формуванням професійної ідентичності. Провідними теоретичними рамками аналізу виступили теорія

мотивації досягнень Д. Макклелланда–Дж. Аткинсона та концепція локусу контролю Дж. Роттера.

3. Характер зв'язку між академічною мотивацією та мотивацією досягнень на теоретичному рівні визначено як складний, багаторівневий та опосередкований процес у змістовому полі освіти, що надає йому пізнавальної та особистісної спрямованості. Зв'язок між ними є не прямим, а опосередкованим через ряд психологічних механізмів, насамперед через рівень суб'єктивного контролю та атрибутивний стиль особистості. Студент, який переконаний у тому, що його результати залежать від власних зусиль, демонструє вищу орієнтацію на досягнення й більш автономний тип навчальної мотивації.

Емпіричне дослідження рівня академічної мотивації та мотивації досягнень виявило такі закономірності. По-перше, рівень мотивації досягнень у більшості студентів є помірним або низьким: 45,0% демонструють показник нижче середнього, 35,0% – орієнтацію на уникнення невдач; виражений рівень мотивації досягнень притаманний лише 20,0% вибірки. По-друге, академічна мотивація у 75,0% студентів знаходиться на середньому рівні; найвищі показники – у субшкалах пізнавального інтересу та ідентифікованої регуляції, найнижчі – в амотивації. По-третє, кореляційний аналіз не підтвердив прямого значущого зв'язку між мотивацією досягнень та внутрішньою академічною мотивацією, однак виявив значущі кореляції через опосередковуючу змінну – рівень суб'єктивного контролю: мотивація досягнень значущо пов'язана з суб'єктивним контролем ( $r = 0,398$ ,  $p = 0,002$ ) та від'ємно – з амотивацією ( $r = -0,363$ ,  $p = 0,004$ ); суб'єктивний контроль, у свою чергу, значущо пов'язаний з автономністю мотивації (RAI:  $r = 0,475$ ,  $p < 0,001$ ) та від'ємно – з амотивацією ( $r = -0,481$ ,  $p < 0,001$ ). По-четверте, значущих гендерних відмінностей у досліджуваних показниках не виявлено. Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що зв'язок між академічною мотивацією та мотивацією досягнень реалізується передусім через психологічний механізм суб'єктивного контролю та маніфестується у показнику самотивації.

4. Програма підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень охоплює 7 тематичних модулів: діагностики та орієнтування, розвитку

суб'єктивного контролю, передсесійної психологічної підтримки, цілепокладання та планування, розвитку внутрішньої мотивації, профілактики демотивації, визнання досягнень та завершення навчального року. Програма включає заходи різного формату: психодіагностичні процедури, тренінги, воркшопи, семінари-практикуми, мотиваційні читальні, програму менторства «рівний – рівному» та систему підтримки від кураторів. Ключовими психологічними мішенями програми є розвиток внутрішнього локусу контролю, зниження рівня самотивації та посилення автономної академічної мотивації. Програма доповнена детальним конспектом семінару-практикуму «Мої навчальні цілі: SMART-цілі та партнерство підзвітності», що може бути безпосередньо впроваджений у практичну роботу психологічної служби університету.

Психологічні рекомендації щодо підвищення рівня академічної мотивації та мотивації досягнень сформульовані на чотирьох рівнях суб'єктів освітнього процесу. Для студентів рекомендується розвиток рефлексивної компетентності, практика свідомого цілепокладання за технікою SMART та застосування щоденника малих досягнень як інструменту формування інтернальної атрибуції. Для викладачів – перехід до розвивального зворотного зв'язку, що акцентує зусилля студентів, а не лише фіксує кінцевий результат. Для психологів і кураторів – системна реалізація розробленої річної програми з обов'язковим компонентом повторної діагностики та порівняльного аналізу динаміки мотиваційних показників. Перспективою подальших досліджень є лонгітюдне вивчення динаміки мотиваційних показників у процесі реалізації розробленої програми, а також розширення вибірки для перевірки виявлених закономірностей на більш репрезентативному рівні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк О. Використання освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та посилення академічної мотивації студентів під час війни: теоретичний аспект. Український Педагогічний журнал. 2022. № 3. С. 44-54.
2. Батрин Н. В. Проблема підвищення мотивації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2012. № 4. С. 158-164.
3. Бешлей О., Оришук С. Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання. Актуальні питання гуманітарних наук, 2021. № 37 (1). С. 164–170. [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/37\\_2021/part\\_1/28.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/37_2021/part_1/28.pdf)
4. Большакова А., Зайцева О. Загальні та професійні мотиви як особистісні кореляти розвитку метакогнітивної активності студентів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2018. Вип. 3. С. 26-35. URL: [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/3\\_2018/6.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/3_2018/6.pdf)
5. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. № 11. С. 67-71. URL: <https://typeset.io/pdf/motivation-of-students-learning-activities-as-a-leading-3dy804sc0s.pdf>
6. Дужич Н.В., Марущак М.І. Взаємозв'язок академічної успішності та академічної мотивації серед студентів-медсестер. <https://libvmi.volyn.ua/sites/default/files/2024-06/752-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1612-1-10-20231108.pdf>
7. Жданюк Л.О. Емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. [http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3\\_2018/39.pdf](http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/39.pdf)
8. Зайцева О.О. Особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність. Психологія і особистість. 2018.

<https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/download/163751/162692/357919>

9. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2022. 304 с.
10. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 8. С. 31-42.
11. Запорожан В. М., Нікогосян Л. Р., Аймедов К. В. Взаємозв'язок мотивації досягнень та успіхів у навчанні у студентів медичного факультету. [https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med\\_osvita/article/viewFile/888/886](https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/viewFile/888/886)
12. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
13. Ічанська О.М., Лич О.М., Гірчук О.В. Мотивація досягнення як предиктор прокрастинації студентів-психологів <http://habitus.od.ua/journals/2022/36-2022/26.pdf>
14. Квятковська А. О., Андросович К. А., Ковальова О. В., Прокоф'єва, О. О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. Інноваційна педагогіка, 2022. № 49 (1). С. 187–192. [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part\\_1/36.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_1/36.pdf)
15. Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки». 2018. Вип. 1 (2). С. 46–51. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/360/337>
16. Коробкіна Р. С., Невоєнна О. А. Особливості навчальної мотивації студентів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2019. Вип. 66. С. 30-35. URL: <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/12953/14218>

17. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навчальний посібник. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. 40 с.

18. Кувачов В.П., Чорна Т.С., Мітков В.Б. Роль викладача щодо мотивації студентів до навчання.  
<http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/8544/1/%D0%A1%D0%A3%D0%A7%D0%90%D0%A1%D0%9D%D0%86%20%D0%9D%D0%90%D0%A3%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%86%20%D0%94%D0%9E%D0%A1%D0%9B%D0%86%D0%94%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%9D%D0%90%20%D0%A8%D0%9B%D0%AF%D0%A5%D0%A3%20%D0%94%D0%9E%20%D0%84%D0%92%D0%A0%D0%9E%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%87%20-%20%D1%87.2-357-359.pdf>

19. Кузікова С.Б., Пухно С.В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія. Випуск 1. 2024.  
<https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/download/320/297/615>

20. Кузнєцов М. А., Фоменко К. І., Жданюк Л. О. Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації: монографія. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2019. 153 с. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3756>

21. Лесечко О. Відсутність мотивації до навчання - 10 базових причин. URL: <https://www.creativeschool.com.ua> › chomu-vids

22. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Мотивація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти як провідний чинник підготовки фахівців. Trends in the development of science in the modern world : proceedings of the XXXIII International scientific and practical conference, Graz, Austria, 23–26 August 2022. Graz : International Science Group, 2022. Р. 247–251. URL: [http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/18939/1/Motivation\\_of\\_educational.pdf](http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/18939/1/Motivation_of_educational.pdf)

23. Макаренко Н.М. Підвищення мотивації студентів до навчання: новітні форми роботи.  
<https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/89/86>

24. Методика викладання у вищій школі (мотивація навчальної діяльності): Матеріали методичного семінару «Мотиваційний підхід до організації навчального процесу у вищій школі» / Н. Я. Кравчук, О. Є. Коваль. Тернопіль: ТНЕУ, 2011. 81 с.

25. Москалюк М., Москалюк Н. Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання під час військових дій. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету, 2022. (60), 118–127.  
<http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/663>

26. Мотивація та успішність: Чи дійсно бажання студентів навчатись впливає на їх академічні досягнення? <https://mezha.ua/2024/05/27/motyvatsiia-ta-uspishnist-chy-diysno-bazhannia-studentiv-navchatys-vplyvaie-na-ikh-akademichni-dosiahnennia/>

27. Мунтян Т. В. Діагностика мотивів навчальної діяльності студентів та їх зв'язок з рівнем сформованості умінь самоорганізації. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2015. Т. 1. № 68. С. 169-174. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3059/2784>

28. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів / Квятковська А. О., Андросович К. А., Ковальова О. В., Прокоф'єва О. О. Інноваційна педагогіка. 2022. Випуск 49. Том 1. С. 187–182. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part\\_1/36.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_1/36.pdf)

29. Павлюк Я., Галецька І., Сенік О. Часова перспектива як предиспозиція академічної мотивації студентів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2018. Вип. 2. С. 81-89. URL: [http://www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/2\\_2018/12.pdf](http://www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/2_2018/12.pdf)

30. 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.

31. Пухно С. В., Усик Д. Б. Особливості мотивації до навчання іноземних студентів закладу вищої освіти України. Психологічний часопис. Том 7. № 4 (2021). С. 131–144. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/48>

32. Рекун Г. П., Прус Ю. І. Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ. Актуальні проблеми економіки. 2015. № 5. С. 386–394. URI: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape\\_2015\\_5\\_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2015_5_48)

33. Ржевська-Штефан З. Мотивація учбової діяльності студентів першого курсу педагогічного університету. Наука і освіта. 2020. № 3. С. 79–84.

34. Ржевська-Штефан З. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. № 14(59). С. 80–9.

35. Ромакін В. В. Академічна мотивація студентів України та США. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. 2013. Т. 215, Вип. 203. С. 72–76. URI: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2013\\_215\\_203\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2013_215_203_18).

36. Столярова О. М. Дослідження способів впливу на мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти. Вісник Національного університету оборони України, серія: «Питання психології», 3 (67). 2022. С. 120–125. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/256559/255304>

37. Тепла Т. О., Шінкарук-Диковицька М. М., Дмитренко С. В., Повшенюк А. В., Мунтян О. В. Мотивація навчальної діяльності, як основний важіль впливу на підвищення рівня академічної успішності студентів стоматологічного профілю з дисципліни "терапевтична стоматологія". Вісник Вінницького національного медичного університету". 2018. Т. 22. №4. <https://reports-vnmedical.com.ua/index.php/journal/article/download/568/554>

38. Терещенко Л. А., Южакова Г. О. Формування навчальної мотивації студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання.

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/bitstreams/72555cbe-aaa5-4c63-8dcb-10bc15943080/download>

39. Тимошук С. В., О. І. Третяк О. І. Особливості формування навчальної мотивації студентів. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 2 (80). Педагогічні науки. 2015. С. 64–68. URL: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/80/14.pdf>

40. Тип шкільної мотивації у старшокласників. Діагностика мотивації учнів середньої та старшої школи. Видавнича група «Основа». URI: <https://osnova.com.ua/diagnostika-motivatsii-uchniv-serednoi-ta-starshoi-shkoli/>

41. Токарева Н. М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ, 2017. 548 с.

42. Тригуб І.П. Мотивація студентів як один з факторів успішної професійної підготовки. URL: [tps://naub.ua.edu.ua › motyvatsiya-studentiv-ya...](https://naub.ua.edu.ua/motyvatsiya-studentiv-ya...)

43. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 207 с.

44. Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2014. Вип. 25. С.582-596.

45. Циганчук Т. В. Мотиви навчальної діяльності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 11(42). С. 37-44.

46. Шаповал І. М. Мотиваційний компонент психологічної готовності до професійної діяльності. Глобальні суспільні трансформації та проблеми формування особистості: Збірник наукових праць. Вип. 1. Кривий Ріг: КЕІ ДВНЗ КНУ, 2012. С. 50-57.

47. Щербакова І., Пантюх М. Дослідження мотивації досягнень як предиктора успішності навчання студентів. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2018. № 1 (19). С. 162-168. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-19-2018-27.pdf>

48. Hartnett M., St. George A., Dron, J. Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent.

International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2011. № 12 (6).  
C. 20–38.  
<https://www.semanticscholar.org/reader/a0840be3f7503ad04487251a6185cedfad756d25>

49. Palese A, Basso F, Del Negro E, Achil I, Ferraresi A, Morandini M, et al. When are night shifts effective for nursing student clinical learning? Findings from a mixed-method study design. *Nurse Educ Today*. 2017. № 52. C.15–21.

50. Perry C, Henderson A, Grealish L. The behaviours of nurses that increase student accountability for learning in clinical practice: An integrative review. *Nurse Educ Today*. 2018. № 65.C. 177–86.

51. Leyva-Vela B, Llorente-Cantarero JF, Henarejos-Alarcón S, Martínez-Rodríguez A. Psychosocial and physiological risks of shift work in nurses: A cross-sectional study. *Cent Eur J Public Health*. 2018. № 26. C.183–9.

52. Weisgerber DM, Nikol M, Mistlberger RE. Driving home from the night shift: A bright light intervention study. *Sleep Med*. 2017. № 30. C.171–9.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Таблиця 1.**

**Програма розвитку академічної мотивації та мотивації досягнень студентів на навчальний рік (вересень–травень)**

| Місяць            | Модуль                                                | Заходи та форми роботи                                                                                                                                                                                                                                            | Мета / фокус                                                              | Метаова аудиторія            | Відповідальні        | Очікуваний результат                                                                              |
|-------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Вересень          | <b>Модуль 1</b><br><i>Діагностика та орієнтування</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Стартова психодіагностика (Мехраб'ян, УСК, AMS)</li> <li>Майстер-клас «Як влаштована моя мотивація» (1,5–2 год)</li> <li>Індивідуальні консультації (МІ) для «групи ризику»</li> </ul>                                     | Виявлення мотиваційного профілю; психоедукація; первинне залучення        | Всі студенти<br>Група ризику | Психолог<br>Куратори | Сформовано «групу ризику»; студенти ознайомлені з базовими концепціями мотивації                  |
| Жовтень           | <b>Модуль 2 (ч.1)</b><br><i>Суб'єктивний контроль</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Тренінг «Я управляю результатами» – сесія 1: «Мої пояснення моїх результатів» (2 год)</li> <li>Запуск «Щоденника малих досягнень» (постійна практика)</li> </ul>                                                           | Усвідомлення атрибутивного стилю; розвиток інтернальності                 | Група ризику<br>Всі бажуючі  | Психолог             | Студенти розпізнають дезадаптивні атрибуції; розпочато щоденну рефлексивну практику               |
| Листопад          | <b>Модуль 2 (ч.2)</b><br><i>Суб'єктивний контроль</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Тренінг «Я управляю результатами» – сесія 2: «Від реакції до дії» (2 год)</li> <li>Методичний семінар для викладачів «Зворотний зв'язок і мотивація» (2,5 год)</li> <li>Продовження «Щоденника малих досягнень»</li> </ul> | Стратегії активного реагування; розвиток педагогічної підтримки мотивації | Група ризику<br>Викладачі    | Психолог<br>Методист | Сформовано план дій після невдачі; викладачі оволоділи техніками розвивального зворотного зв'язку |
| Грудень (↓ сесія) | <b>Модуль 3</b><br><i>Передсесійна</i>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Воркшоп «Сесія без</li> </ul>                                                                                                                                                                                              | Конвертація тривоги у                                                     | Всі студенти                 | Психолог<br>Куратори | Знижено рівень передсесійної                                                                      |

| Місяць                           | Модуль                                        | Заходи та форми роботи                                                                                                                                                                                                                                             | Мета / фокус                                                                                          | Метаова аудиторія                         | Відповідальні         | Очікуваний результат                                                          |
|----------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | <i>підтримка</i>                              | паніки:<br>мотивація і стратегія» (2 год)<br>● Щотижневі листівки підтримки кураторів у групові чати<br>● Індивідуальні консультації за запитом                                                                                                                    | продуктивну дію;<br>профілактика прокрастинації                                                       |                                           |                       | тривоги;<br>сформовано особистий план підготовки до іспитів                   |
| <b>Канікули (грудень–січень)</b> | <b>Рефлексивна пауза</b>                      | ● Онлайн-анкета «Підсумки першого семестру» (5 хв, добровільно)                                                                                                                                                                                                    | Рефлексія досягнень; попереднє цілепокладання на 2-й семестр                                          | Всі студенти                              | Психолог              | Студенти усвідомили досягнення семестру та сформулювали 1 мета на лютий       |
| <b>Лютий</b>                     | <b>Модуль 4</b><br><i>Цілепокладання</i>      | ● Семінар-практикум «Мої навчальні цілі» – SMART-цілі, партнерство підзвітності (2 год)<br>● Мотиваційна читальня: «Mindset» К. Двек – зустріч 1 (1,5 год)                                                                                                         | Свідоме цілепокладання; формування установки на зростання (growth mindset)                            | Всі студенти                              | Психолог<br>Куратори  | Кожен студент має 3 SMART-цілі та партнера підзвітності на семестр            |
| <b>Березень</b>                  | <b>Модуль 5</b><br><i>Внутрішня мотивація</i> | ● «Тиждень живої науки» – відкриті нестандартні заняття викладачів (20–30 хв)<br>● Тренінг «Моя компетентність» – 2 сесії (2×2 год)<br>● Читальня: теорія самодетермінації – зустріч 2 (1,5 год)<br>● Методичне повідомлення для викладачів «Автономія у навчанні» | Розвиток пізнавального інтересу (ВМ-Пізнання); посилення відчуття компетентності; зниження амотивації | Всі студенти<br>Група ризику<br>Викладачі | Викладачі<br>Психолог | Підвищення показника ВМ-Пізнання; студенти сформували «карту компетентностей» |
| <b>Квітень</b>                   | <b>Модуль 6</b>                               | ● Повторна                                                                                                                                                                                                                                                         | Оцінка                                                                                                | Всі студенти                              | Психолог              | Отримано дані                                                                 |

| Місяць                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Модуль                                           | Заходи та форми роботи                                                                                                                                                                                                                                                            | Мета / фокус                                                                            | Метаова аудиторія             | Відповідальні                         | Очікуваний результат                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| (↓ сесія)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <i>Профілактика демотивації</i>                  | психодіагностика – моніторинг (Мехрабян, УСК, AMS)<br>● Воркшоп «Фінішна пряма» – ретроспектива, «Лист самому собі», план малих перемог (2 год)<br>● Програма «Рівний – рівному»: менторство старших студентів<br>● Читальня: наміри-реалізації Гольвітцера – зустріч 3 (1,5 год) | динаміки мотивації; мобілізація ресурсів; профілактика вигорання перед сесією           | Група ризику                  | Куратори                              | вересень–квітень; знижено рівень амотивації; сформовано план завершення семестру   |
| Травень                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Модуль 7</b><br><i>Визнання та завершення</i> | ● Церемонія «Наші досягнення» – персоналізоване визнання кожного студента (формула «помітив – назвав – оцінив»)<br>● Індивідуальні консультації за запитом перед сесією<br>● Аналітичний звіт психолога: порівняння вересень–квітень                                              | Емоційне закріплення позитивного досвіду навчального року; оцінка ефективності програми | Всі студенти<br>Адміністрація | Куратори<br>Психолог<br>Адміністрація | Сформовано позитивний «підсумковий образ» року; готовий звіт для корекції програми |
| <b>Примітки:</b> MI – мотиваційне інтерв'ю; SMART – Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound; AMS – Academic Motivation Scale (Шкала академічної мотивації); УСК – рівень суб'єктивного контролю (Роттер / Бажин); BM – внутрішня мотивація. Жовтим тлом виділено передсесійні місяці (грудень, квітень); зеленим – канікулярний період. |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                         |                               |                                       |                                                                                    |

# **КОНСПЕКТ СЕМІНАРУ-ПРАКТИКУМУ «МОЇ НАВЧАЛЬНІ ЦІЛІ: SMART-ЦІЛІ ТА ПАРТНЕРСТВО ПІДЗВІТНОСТІ»**

**Тип заходу:** семінар-практикум

**Тривалість:** 2 академічні години (90 хвилин чистого часу + 10 хвилин організаційного часу)

**Метаова аудиторія:** студенти 1–6 курсів закладу вищої освіти, переважно на початку другого семестру (лютий)

**Оптимальний розмір групи:** 15–25 осіб

**Форма проведення:** очна або онлайн (у разі дистанційного формату всі письмові вправи виконуються у спільному Google Doc або Miro-дошці)

**Відповідальний за проведення:** практичний психолог університету або підготовлений куратор академічної групи

**Необхідні матеріали:** роздаткові аркуші формату А4 (по 2 на кожного учасника), ручки, фліпчарт або маркерна дошка, маркери трьох кольорів, таймер, проєктор (за наявності)

**Мета семінару:** сформувати у студентів навичку свідомого, конкретного та особистісно значущого цілепокладання у навчальній діяльності та організувати системи взаємної підзвітності для підтримки мотивації впродовж другого семестру.

**Завдання семінару:**

1. Актуалізувати мотиваційний ресурс студентів на початку другого семестру через рефлексію першого.
2. Ознайомити студентів із технікою SMART-цілей та відпрацювати її застосування у навчальному контексті.
3. Допомогти кожному студенту сформулювати 3 особистих SMART-цілі на другий семестр.
4. Організувати партнерства підзвітності між студентами.
5. Формувати установку на внутрішній локус контролю: «мої результати залежать від моїх рішень та зусиль».

## **ХІД СЕМІНАРУ**

**Організаційний початок (5 хвилин)**

Ведучий вітає учасників, коротко представляється та окреслює формат заходу. Ключові акценти організаційного слова:

*«Сьогодні ми проведемо час не так, як звичайне заняття. Тут не буде правильних і неправильних відповідей – буде тільки ваш особистий досвід і ваші власні рішення. Найголовніше, що ви сьогодні зробите, – це сформулюєте конкретні цілі на цей семестр і знайдете людину, яка допоможе вам їх дотримуватися. Це займе дві години, і я обіцяю: якщо ви поставитеся до цього серйозно, кінець семестру буде суттєво іншим, ніж якби ви сюди не прийшли».*

Роздати учасникам аркуші для роботи (Роздатковий матеріал 1 та 2 – описані нижче). Попросити вимкнути або відкласти телефони.

### **БЛОК 1. Розігрів: «Мій перший семестр» (15 хвилин)**

Мета блоку: активізація рефлексивного мислення, встановлення емоційного контакту з власним навчальним досвідом, перехід від пасивного до активного стану.

Вправа 1.1. «П'ять хвилин чесності» (індивідуально, 5 хвилин)

Ведучий просить учасників відповісти письмово на три запитання (на Роздатковому матеріалі 1, розділ «Розігрів»):

1. Що з першого семестру я зробив добре і чим я задоволений? *(Не менше 2 речей – навіть якщо здається, що нічого немає.)*
2. Що я хотів зробити, але не зробив – і що саме цьому завадило?
3. Що б я зробив інакше, якби міг повернутися на вересень?

Учасники пишуть самотійно. Ведучий не коментує, не поспішає.

Вправа 1.2. «Парний обмін» (у парах, 5 хвилин)

Учасники об'єднуються у пари (найзручніше – з сусідом) і по черзі (1,5–2 хв кожен) діляться відповідями на запитання 2 та 3. Важливо: партнер слухає без оцінок, не перебиває і не дає порад. Завдання – просто почути одне одного.

Загальне обговорення (5 хвилин)

Ведучий запитує у групи: – *Що ви помітили? Чи є щось спільне у тому, що заважало?*

Типові відповіді студентів: «не планував», «відтягував», «не розумів навіщо», «занадто багато всього», «боявся взятися і провалитися». Ведучий

фіксує відповіді на фліпчарті у двох колонках: «Зовнішні перешкоди» та «Внутрішні перешкоди». Після заповнення робить акцент:

*«Зверніть увагу: більшість перешкод – у другій колонці. Вони залежать від нас. І саме з ними ми будемо працювати сьогодні».*

Цей момент є психологічно ключовим: він м'яко, без тиску, формує інтернальну установку – усвідомлення того, що власна поведінка є головним чинником результатів.

## **БЛОК 2. Міні-лекція «Чому цілі "не працюють" і що з цим робити» (20 хвилин)**

Мета блоку: надати теоретичну базу для практичної роботи; показати відмінність між «бажанням» і «ціллю»; сформулювати розуміння техніки SMART.

### **Частина 2.1. Чому наміри не стають діями (7 хвилин)**

Ведучий починає із провокаційного запитання: *«Підніміть руку ті, хто на початку цього навчального року думав, що цей семестр буде продуктивнішим за попередній?»* (Зазвичай піднімають руку майже всі.) *«А тепер – ті, кому це повністю вдалося?»* (Значно менше рук.) *«Чому так відбувається?»*

Ведучий пояснює: психологічні дослідження показують, що від 80 до 92% новорічних та «стартових» намірів не реалізується. Причина не в лінощах і не у відсутності бажання – причина у тому, що «бажання» та «мета» є принципово різними психологічними утвореннями.

Бажання – це дифузний емоційний стан: «хочу вчитися краще», «хочу не відтягувати», «хочу менше нервувати». Бажання не активує поведінку автоматично, бо не містить конкретної інформації про те, що саме потрібно робити, коли, як і що вважати успіхом.

Мета – це конкретна, вимірювана, обмежена в часі ментальна репрезентація бажаного стану з чітким критерієм досягнення. Мета активує конкретну поведінку, тому що вона знімає когнітивну невизначеність: мозок розуміє, що саме потрібно робити.

### **Частина 2.2. Техніка SMART: що це і як це працює (8 хвилин)**

Ведучий пояснює аббревіатуру SMART, адаптуючи кожен елемент до навчального контексту. Записує на фліпчарті:

S – Specific (Конкретна) Мета має чітко визначати, ЩО саме буде зроблено. Не «вчитися краще», а «підготуватися до іспиту з макроекономіки так, щоб знати відповіді на питання 1–40 з офіційного переліку». Не «читати більше», а «читати 20 сторінок за фахом щопонеділка».

*Питання для перевірки: Якщо хтось прочитає мою мета, чи точно зрозуміє, що я маю намір зробити?*

M – Measurable (Вимірювана) Мета має містити критерій, за яким можна визначити: досягнуто чи ні. Числа, конкретні продукти («написане есе», «здана контрольна»), конкретні стани («оцінка не нижче 4», «прочитано 3 книги»).

*Питання для перевірки: Як я дізнаюся, що досяг своєї цілі?*

A – Achievable (Досяжна) Мета має бути реалістичною з урахуванням реальних ресурсів – часу, сил, умов. Важливий баланс: достатньо складна, щоб мотивувати, і достатньо реалістична, щоб не демотивувати від самого початку. Дослідження Чиксентмігаї показують, що оптимальний рівень мотивації виникає, коли складність трохи перевищує поточний рівень компетентності – але не надто.

*Питання для перевірки: Чи можу я це реально зробити за наявних умов?*

R – Relevant (Значуща) Мета має бути особистісно значущою – пов'язаною з власними цінностями, інтересами або важливими для студента результатами. Це ключовий елемент з точки зору теорії самодетермінації: мета, що нав'язана ззовні або не резонує з внутрішніми цінностями, активує зовнішню регуляцію і не підтримується тривалий час.

*Питання для перевірки: Чому це важливо саме для мене? Що зміниться у моєму житті, коли я це досягну?*

T – Time-bound (Обмежена у часі) Мета має мати конкретний кінцевий термін або контрольні точки. Дедлайн є потужним мотиватором не через тиск, а через те, що він робить мета реальною і конкретною у часі.

*Питання для перевірки: До якої дати це буде зроблено?*

Частина 2.3. Приклад трансформації «бажання» у SMART-мета (5 хвилин)

Ведучий демонструє на фліпчарті трансформацію трьох типових студентських «бажань» у SMART-цілі:

| Бажання                               | SMART-мета                                                                                                                                     |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «Хочу вчитися краще»                  | «До 15 травня підвищити оцінку з економетрики з 3 до 4 за рахунок виконання всіх домашніх завдань і відвідування консультацій двічі на місяць» |
| «Хочу менше прокрастинувати»          | «З 1 лютого щонеділі о 18:00 складати список з 5 завдань на тиждень і відмічати виконані щодня»                                                |
| «Хочу більше читати за спеціальністю» | «До кінця семестру прочитати 2 книги зі списку рекомендованої літератури кафедри і зробити короткий конспект кожної»                           |

Після демонстрації ведучий запитує у групи: *«Що змінилося? Що з'явилося у SMART-версії, чого не було у бажанні?»* Підсумовує: конкретність, часовий горизонт, вимірюваний результат і особистісний сенс.

### **БЛОК 3. Практикум: Формулювання SMART-цілей (25 хвилин)**

Мета блоку: кожен учасник формулює 3 власні SMART-цілі на другий семестр у трьох сферах.

Вправа 3.1. «Три сфери – три цілі» (індивідуально, 15 хвилин)

Ведучий пояснює, що цілі формулюються у трьох сферах, які разом охоплюють повноту навчального досвіду:

Сфера 1. Академічна мета – конкретний навчальний результат: оцінка з дисципліни, написана робота, успішно складений іспит, опанована тема, вивчена мова тощо.

Сфера 2. Особистісно-розвиваюча мета – щось, що стосується розвитку себе як особистості та майбутнього фахівця: навичка, звичка, компетентність (публічні виступи, тайм-менеджмент, іноземна мова, читання за спеціальністю, ведення конспектів новою системою).

Сфера 3. Соціальна або організаційна мета – щось, пов'язане з відносинами, командною роботою або участю в університетському житті: покращення взаємодії в групі, участь у науковому гуртку, волонтерський проєкт, стажування, нове знайомство з ментором.

Учасники заповнюють Роздатковий матеріал 1, розділ «Мої SMART-цілі» самостійно. Ведучий ходить по аудиторії, за потреби допомагає формулюванням – не підказуючи зміст, а задаючи уточнювальні запитання: *«А як ти зрозумієш, що досяг цього?», «До якого числа?», «Навіщо це тобі особисто?»*

Вправа 3.2. «Перевірка у трійках» (у групах по 3 особи, 10 хвилин)

Учасники об'єднуються у трійки (можна – нові, незнайомі між собою). Кожен по черзі зачитує свої 3 SMART-цілі. Після кожної цілі партнери коротко відповідають на два запитання:

1. *«Я зрозумів/-ла твою мета? Що саме ти плануєш зробити?»* (перевірка конкретності)
2. *«Чи є у цій цілі дата і критерій успіху?»* (перевірка вимірюваності та часового горизонту)

Якщо мета незрозуміла або розмита – автор переформулює тут же, не виходячи з трійки. Ведучий нагадує: *«Мета вважається SMART-ціллю тоді, коли незнайома людина, прочитавши її, точно розуміє, що ви маєте на увазі».*

Ця вправа виконує подвійну функцію: по-перше, вона є першою формою «публічного проголошення» цілі – що само по собі підвищує зобов'язання; по-друге, зовнішня перевірка виявляє розмитість формулювань, яку автор зазвичай не помічає самостійно.

#### **БЛОК 4. Наміри-реалізації: план конкретних дій (10 хвилин)**

Мета блоку: перетворити кожну мета на конкретний план першого кроку.

Теоретичний місток (3 хвилини)

Ведучий коротко пояснює результати досліджень Гольвітцера: люди, що відповіли собі на питання «КОЛИ, ДЕ і ЯК я зроблю перший крок?», досягають своїх цілей у 2–3 рази частіше, ніж ті, хто лише сформулював мета. Причина – «намір-реалізація» активує автоматичну поведінкову відповідь: як тільки виникає заплановане «КОЛИ», мозок автоматично запускає заплановану дію без потреби у додатковому вольовому зусиллі.

*«Якщо ви написали мета і не написали перший конкретний крок із датою – мета має значно менше шансів реалізуватися».*

Вправа 4.1. «Мій перший крок» (індивідуально, 7 хвилин)

Учасники заповнюють Роздатковий матеріал 1, розділ «Перші кроки»: для кожної з трьох цілей формулюють одну конкретну дію у форматі:

*«Я зроблю \_\_\_\_\_ [конкретна дія] у \_\_\_\_\_ [конкретний день і час] у \_\_\_\_\_ [конкретне місце або умова]».*

Приклад: *«Я складу список із 10 питань до іспиту з макроекономіки в неділю о 19:00 за своїм столом вдома».*

Ведучий підкреслює: перший крок має бути максимально маленьким і простим – таким, що займе не більше 20–30 хвилин. Великі цілі лякають і провокують прокрастинацію; маленький перший крок, навпаки, знижує психологічний бар'єр початку.

### **БЛОК 5. Партнерство підзвітності (10 хвилин)**

Мета блоку: сформувати пари взаємної підзвітності та домовитися про регулярний обмін протягом семестру.

Пояснення концепції (3 хвилини)

Ведучий пояснює:

*«Дослідження показують, що навіть просте повідомлення своєї цілі іншій людині підвищує ймовірність її досягнення приблизно на 30–40%. Коли ж ця людина ще й регулярно питає про прогрес – ефект ще вищий. Це не про контроль і не про тиск. Це про те, що ми – соціальні істоти, і соціальне зобов'язання є одним із найпотужніших мотиваторів, що існують. Зараз ми скористаємося цим на вашу користь».*

Вправа 5.1. «Знаходимо партнера» (у парах, 7 хвилин)

Учасники самотійно або за допомогою ведучого (якщо є непарна кількість – одна трійка) обирають партнера підзвітності. Рекомендація ведучого: *«Краще обирати не найближчого друга, а людину, яку ви поважаєте і з якою хочете спілкуватися частіше. Занадто близькі друзі схильні бути надто добрими і не задавати незручних питань».*

Пари виконують три кроки:

Крок 1. Кожен зачитує партнеру свої 3 SMART-цілі та перший крок для кожної (3 хвилини у кожному напрямку).

Крок 2. Пари домовляються про формат взаємодії: як часто вони будуть «звітувати» одне одному (рекомендація – раз на 2–3 тижні), у якому форматі (коротке повідомлення у месенджері, зустріч на каві або онлайн-дзвінок 10–15 хвилин) і яке саме питання вони задаватимуть одне одному. Рекомендоване питання для «звіту»: *«Що ти зробив/зробила для своїх цілей з нашої останньої розмови?»* і *«Що плануєш зробити до наступного разу?»*

Крок 3. Партнери обмінюються контактами (якщо ще не мають) і встановлюють першу дату контакту – не пізніше ніж через 2 тижні від сьогодні.

Ведучий збирає у знеособленому вигляді інформацію про пари (імена та дату першого контакту) – не для контролю, а для того, щоб у квітні під час повторної діагностики перевірити, чи відбувалися ці зустрічі, і скоригувати підтримку за потреби.

## **БЛОК 6. Завершення та рефлексія (5 хвилин)**

### **Вправа 6.1. «Одне речення» (загальне коло)**

Ведучий просить кожного учасника завершити одне з двох речень (за вибором): – *«Після сьогоднішнього семінару я зрозумів/-ла, що...»* – *«Одна річ, яку я точно зроблю цього тижня, – це...»*

Відповіді звучать по колу – стисло, без коментарів з боку ведучого або інших учасників. Ведучий дякує кожному за відповідь коротким кивком або словом «дякую».

Завершальне слово ведучого (2 хвилини)

*«Сьогодні ви зробили три речі, що мають реальний психологічний ефект. По-перше, ви проаналізували перший семестр і прийняли відповідальність за те, що залежало від вас. По-друге, ви сформулювали конкретні цілі – не побажання, а справжні цілі з критерієм і терміном. По-третє, ви знайшли людину, яка буде поруч і питатиме про ваш прогрес. Ці три кроки – це не магія, але це психологія, яка реально працює. Тепер справа за вами. Аркуш із цілями – ваш. Збережіть його, сфотографуйте, повісьте на стіну. І не забудьте написати партнеру через два тижні.»*

## **РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ 1 – «МОЄ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ НА II СЕМЕСТР»**

*(Роздається кожному учаснику на початку семінару)*

### **РОЗДІЛ 1. РОЗІГРІВ: МІЙ ПЕРШИЙ СЕМЕСТР**

Що я зробив добре і чим задоволений (не менше 2 речей):

---

---

---

Що я хотів зробити, але не зробив, і що заважало:

---

---

Що б я зробив інакше, якби міг повернутися на вересень:

---

---

### **РОЗДІЛ 2. МОЇ SMART-ЦІЛІ НА II СЕМЕСТР**

*Пам'ятай: Specific – Measurable – Achievable – Relevant – Time-bound*

#### **Мета 1 – АКАДЕМІЧНА:**

---

---

Перевірка: Що конкретно? \_\_\_\_\_ До коли? \_\_\_\_\_ Як дізнаюся, що досяг/ла? \_\_\_\_\_

#### **Мета 2 – ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЮЧА:**

---

---

Перевірка: Що конкретно? \_\_\_\_\_ До коли? \_\_\_\_\_ Як дізнаюся, що досяг/ла? \_\_\_\_\_

#### **Мета 3 – СОЦІАЛЬНА / ОРГАНІЗАЦІЙНА:**

---

---

Перевірка: Що конкретно? \_\_\_\_\_ До коли? \_\_\_\_\_ Як дізнаюся, що досяг/ла? \_\_\_\_\_

---

---

### РОЗДІЛ 3. МОЇ ПЕРШІ КРОКИ

*Формат: «Я зроблю [дія] у [день і час] у [місце / умова]»*

Перший крок до Цілі 1:

---

---

Перший крок до Цілі 2:

---

---

Перший крок до Цілі 3:

---

---

---

### РОЗДІЛ 4. МОЄ ПАРТНЕРСТВО ПІДЗВІТНОСТІ

Мій партнер: \_\_\_\_\_

Контакт: \_\_\_\_\_

Формат зустрічей: \_\_\_\_\_

Дата першого контакту: \_\_\_\_\_

Питання, яке ми задаватимемо одне одному: \_\_\_\_\_

### МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВЕДУЧОГО

*Загальні принципи ведення семінару.* Тон ведучого має бути рівним, підтримувальним і ненав'язливим. Ведучий не оцінює цілі учасників («це хороша мета» або «це занадто амбітно») – він лише допомагає переконатися в їхній SMART-відповідності. Важливо уникати директивності: усі рішення приймають самі учасники. Ведучий є фасилітатором, а не лектором.

*Робота з опором.* Частина учасників може виражати скептицизм («це і так зрозуміло», «це не допоможе», «у мене немає цілей»). Ведучий не сперечається та не намагається переконати. Ефективна реакція: *«Добре. Спробуй написати хоча б одну мета – просто щоб побачити, що вийде».*

*Якщо хтось не може сформулювати мета. Допомагає ланцюжок запитань: «Що тебе турбує у навчанні прямо зараз?» → «Що ти хочеш змінити?» → «Що ти міг/-ла б зробити, щоб це змінити?» → «Коли ти готовий/-а це почати?»*

*Про конфіденційність.* Ведучий на початку і в процесі роботи нагадує: учасники діляться лише тим, чим готові поділитися. Вправи в парах та трійках не передбачають «донесення» інформації ведучому. Роздатковий матеріал залишається в учасника.

*Адаптація для онлайн-формату.* У разі дистанційного проведення: вправи у парах виконуються у breakout-кімнатах (Zoom/Meet); роздатковий матеріал замінюється Google Form або Google Doc; фліпчарт замінюється спільною Miro-дошкою або Google Slides; «публічне коло» – функцією чату або усними відповідями у загальному просторі.