

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

Навчально-науковий інститут бізнес-освіти імені Анатолія Поручника

Кафедра педагогіки та психології

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА
ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 Психологія
спеціалізація Практична психологія

Форма навчання: заочна

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему «Соціально-психологічні чинники готовності студентів до навчання»

здобувачки Людмили КОЖУРИ

(підпис)

Наукова керівниця: д.психол.н., проф. Олена САВЧЕНКО

(підпис)

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

Завідувачка кафедри: д. пед. н., проф. Марина АРТЮШИНА

(підпис)

Київ 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.....	8
ТЕРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ	8
1.1 Проблема готовності студентів до навчання у психологічній науці: від класичних підходів до сучасних моделей.....	8
1.2. Структура та змістовні характеристики психологічної готовності студента до навчання.....	12
1.3. Соціально-психологічні чинники, що детермінують готовність студентів до навчання.....	19
Висновки до першого розділу:.....	24
РОЗДІЛ 2.....	27
КРОС-КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОЦІНКИ РІЗНИХ АСПЕКТІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ	27
2.1. Процедура крос-культурної адаптації методик психологічної оцінки	27
2.2. Крос-культурна адаптація «Шкали готовності до самостійного навчання»	32
2.3. Крос-культурна адаптація методики «Спроможність до самостійного навчання»	47
2.4. Крос-культурна адаптація методики «Шкала самостійного навчання»	59
Висновки до другого розділу:	68
РОЗДІЛ 3.....	70
ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ	70
3.1. Структура готовності до навчання студентів	70
3.2. Соціальні чинники готовності студентів до навчання.....	78
3.3. Психологічні чинники готовності студентів до навчання	94
Висновки до третього розділу:	103
ВИСНОВКИ.....	105
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	109

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вивчення психологічної готовності студентів до навчання в університеті набуває стратегічного значення в сучасних умовах, оскільки цей феномен виступає не лише фундаментальним предиктором академічної ефективності, а й ключовим чинником успішної адаптації особистості до екстремально динамічного освітнього середовища. В умовах воєнного стану перехід до вищої школи супроводжується посиленням «опором змінам» та значним психологічним дискомфортом, що вимагає переосмислення готовності як механізму трансформації студента з пасивного об'єкта навчання в активного суб'єкта, здатного до автономного професійного розвитку. Глибоке дослідження цього стану дозволить ідентифікувати внутрішні ресурси, які забезпечують когнітивну стійкість та здатність до самоосвіти навіть за умови тотальної зовнішньої нестабільності.

У контексті глобальних викликів, масштабної цифровізації та тривалої воєнної агресії психологічна готовність трансформується у стратегію «збереження нормальності», стаючи фундаментом для підтримки ментального здоров'я здобувачів освіти. Вона потребує інтенсивної мобілізації емоційно-вольових ресурсів та високого рівня психологічної резильєнтності, що дозволяє продовжувати освітній процес попри постійні зовнішні загрози та травматичний досвід. Таким чином, готовність може стати внутрішнім стабілізуючим чинником, який забезпечує тяглість особистісного зростання та підготовки фахівця, перетворюючи навчання на акт вольового супротиву деструктивним обставинам та інструмент відбудови суспільства.

Сучасний науковий дискурс вказує на насущну потребу в розробці та впровадженні нових комплексних методик оцінки готовності, оскільки традиційні підходи, зосереджені переважно на технічних навичках або вузькій мотивації, виявляються недостатніми в умовах кризи. Складність і багатовимірність цього конструкту, що охоплює автономію, прагнення до нового та самоконтроль, потребують інтегративної діагностики, яка б

поєднувала когнітивні, особистісні, регулятивні та мотиваційні показники в єдину модель оцінювання. Відсутність таких інноваційних інструментів діагностики створює ризик неактуалізованості значних інтелектуальних ресурсів студентства через невраховані чинники низької стресостійкості або мовної дистанції, що робить розробку цілісного та валідного діагностичного апарату пріоритетним завданням для забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Еволюція вивчення готовності розпочалася в межах класичної експериментальної психології, де представники Вюрцбурзької школи (Н. Ах, К. Бюлер, О. Кюльпе) розглядали її через «детермінуючі тенденції» та особливі стани свідомості, що спрямовують інтелектуальні процеси. Ранні дослідження також охоплювали концепцію «установок свідомості» (Г. Мюллер, Т. Шуман) та психофізичний підхід до готовності як порогу чутливості й мобілізаційної налаштованості організму (Г. Фехнер). Ж. Піаже пов'язував готовність із розвитком інтелектуальних структур та наявністю когнітивних схем для асиміляції досвіду, тоді як Г. Олпорт запропонував фундаментальне розуміння атитюду як стану психічно-нервової готовності, що динамічно організовує реакції індивіда. Важливим внеском стала теорія поля К. Левіна, де готовність постає як результат успішного подолання «опору змінам» та розморожування існуючих стереотипів.

У другій половині XX століття науковий фокус змістився на довготривалі детермінанти, де Е. Берн інтерпретував готовність як частину «життєвого сценарію», що формується під впливом батьківських директив, а А. Роу та М. Селігман пов'язували її зі структурою потреб особистості (Roe, & Siegelman, 1964). Сучасний етап характеризується переходом до багатовимірних моделей, де готовність розглядається як когнітивний прекурсор поведінки (Armenakis, Harris, & Mossholder, 1993) та складна структура, що інтегрує когнітивний, афективний і поведінковий компоненти (Oreg, 2003, 2006). У контексті вищої освіти особливого значення набула

концепція «College Readiness» (Conley, 2007), яка поєднує інтелектуальну відкритість із академічною поведінкою, а також структурно-функціональний підхід, що визначає готовність як ієрархічну систему мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, операційного та рефлексивного складників (Пащенко, 2018)

Мета дослідження - здійснити теоретичне та емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників готовності студентів до навчання в університеті.

Досягнення мети забезпечується розв'язанням таких задач дослідження:

1. Розглянути структуру та чинники формування готовності до навчання як складного інтегративного психологічного феномена.
2. Провести крос-культурну адаптацію англомовних методик психологічної оцінки різних здібностей студентів до навчання, до самостійного опанування навчальних програм. Провести перевірку основних психометричних характеристик перекладених українською мовою методик.
3. Емпірично перевірити структуру готовності студентів до навчання в університеті.
4. Визначити соціально-демографічні чинники, які визначають рівень вираженості окремих складових та загального показника готовності студентів до навчання в університеті.
5. Визначити зв'язок готовності студентів до навчання з рівнем відданості навчальному закладу та задоволеністю навчальним процесом.

Об'єкт дослідження – готовність до навчання як інтегративний психологічний феномен.

Предмет дослідження – соціально-психологічні чинники готовності студентів до навчання.

Основні методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз та узагальнення інформації, формування моделі психологічного феномену, порівняльний аналіз;

- *емпіричні*: авторські адаптації та модифікації англomовних методик «Шкала готовності до самостійного навчання» (A self-directed learning readiness scale, (SDLRS)) (Win, Ahmad, 2023), «Спроможність до самостійного навчання» (Competence in self-directed learning skills) (Khat, 2015), «Шкала самостійного навчання (Self-Directed Learning Scale)», (Lounsbury et al., 2009). Українськомовний варіант методики «Опитувальник відданості закладу освіти» (модифікація Є. Проніної, О. Савченко) та авторська анкета зі шкалами суб'єктивної оцінки задоволеності від навчального процесу в університеті.

- *математико-статистичні*: експлораторний та конфірмаційний факторний аналізи, описові статистики, відсотковий аналіз, попарне порівняння за критерієм Велча, однофакторний дисперсійний аналіз за непараметричним критерієм Краскела-Волліса, множинний лінійний регресійний аналіз, процедура попарного порівняння за критерієм Двасса-Стіла-Крічлоу-Флігнера, оцінка надійності-узгодженості за критерієм альфа Кронбаха та омеги МакДоналдса; процедури перевірки відповідності нормальному розподілу даних.

Вибірка. Дослідження проводилось на вибірці 131 особа, які на момент проходження були студентами університету, навчаючись на спеціальностях «Право» (67 осіб) та «Психологія» (64 особи). У гендерному розподілі спостерігається переважання жінок, які становлять 87,0% від загальної кількості опитаних, тоді як частка чоловіків складає 12,2%.

Теоретична та практична значущість отриманих результатів:

- проведено крос-культурну адаптацію трьох англomовних психодіагностичних інструментів («Шкала готовності до самостійного навчання», методика «Спроможність до самостійного навчання» та «Шкала самостійного навчання»), що забезпечує науковців надійним україномовним інструментарієм для оцінки академічної готовності;

- обґрунтовано трьохкомпонентну емпіричну структуру готовності студентів до навчання, яка інтегрує самостійність в організації навчання, прагнення до нового та самоконтроль, що дозволяє більш

диференційовано підходити до оцінки навчального потенціалу студента;

- встановлено, що суб'єктивна задоволеність академічними результатами є домінуючим психологічним предиктором загальної готовності до навчання, що за силою впливу перевершує фактори соціальної залученості та відданості закладу освіти;

- виявлено визначальний вплив мовного чинника на готовність до навчання, оскільки емпірично доведено, що статус української мови як другої створює додаткове когнітивне навантаження, знижуючи рівень самоорганізації та пізнавальної ініціативності студентів;

- доведено функціональну автономність самоконтролю, який у структурі готовності не корелює з організаційними навичками чи мотивацією, а детермінується внутрішніми звичками (протидія прокрастинації, навички онлайн-навчання);

- встановлено позитивний зв'язок між постійною зайнятістю та готовністю до навчання, оскільки працюючі студенти демонструють вищий рівень мобілізації психологічних ресурсів порівняно з тими, хто займається виключно навчанням;

- розроблено регресійні моделі, які дозволяють кількісно оцінити внесок академічної самооцінки та соціальної інтеграції у формування різних аспектів готовності до освітньої діяльності в університеті.

Апробація результатів. Надруковані тези «П'ятикомпонентна структура готовності студентів до навчання» у збірці матеріалів 93-ї щорічної студентської наукової конференції «Інноваційні проєктні рішення на шляху до економічного відродження України» (Київ, КНЕУ ім. В. Гетьмана, 2026 р.).

Структура роботи. Кваліфікаційна магістерська робота складається зі вступу, 3 розділів, що висвітлюють теоретичні засади та результати емпіричного дослідження, висновків, списку використаних джерел (56 одиниць). Основний текст роботи проілюстровано 50 таблицями та 7 рисунками. Загальна кількість сторінок в роботі – 108.

РОЗДІЛ 1.

ТЕРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

1.1 Проблема готовності студентів до навчання у психологічній науці: від класичних підходів до сучасних моделей

Генезис наукового інтересу до феномену готовності бере свій початок у надрах класичної експериментальної психології початку XX століття. Саме в цей період категорія «готовності» виокремлюється як самостійний об'єкт емпіричного аналізу.

Ключова роль у концептуалізації цього поняття належить представникам Вюрцбурзької школи (Н. Ах, К. Бюлер, О. Кюльпе). Досліджуючи психологію мислення, ці вчені відійшли від асоціативної моделі та зосередили увагу на детермінуючих тенденціях свідомості. Зокрема, Н. Ах запровадив поняття «детермінуючої тенденції», яка, по суті, є прообразом внутрішньої готовності суб'єкта до виконання певного пізнавального завдання. У їхніх експериментах готовність розглядалася як особливий неочевидний стан свідомості, що спрямовує інтелектуальні процеси у певному напрямку ще до моменту появи конкретного стимулу (Кириченко, 2020).

Паралельно з цим, значний внесок у розуміння динамічних аспектів готовності зробили німецькі дослідники Г. Мюллер та Т. Шуман. Вони зосередилися на вивченні «установок свідомості» та їх впливу на швидкість і якість сенсомоторних реакцій. Вагомим підґрунтям для кількісного вимірювання станів очікування та готовності стали праці Г. Фехнера, чия психофізична концепція дозволила розглядати готовність як поріг чутливості та мобілізаційну налаштованість організму до сприйняття подразників (Кириченко, 2020).

Особливе місце у розвитку цієї проблематики посідає Ж. Піаже. Хоча його основні праці присвячені генетичній епістемології, він розглядав

готовність через призму інтелектуальних структур. У контексті його теорії, готовність дитини (а пізніше й студента) до засвоєння нових знань визначається наявністю відповідних когнітивних схем, які дозволяють асимілювати новий досвід (Кириченко, 2020).

У період 1930-х – 1950-х років науковий дискурс навколо проблеми готовності зазнає суттєвої трансформації: фокус досліджень зміщується від ізольованих психічних функцій до цілісної особистості в соціальному контексті. Провідною категорією цього етапу стає поняття соціальної установки, яка розглядається як фундаментальний предиктор готовності до певної діяльності.

Фундаментальне значення для цього напрямку мала праця Г. Олпорта. Вчений запропонував класичне та найбільш цитоване у психології визначення атитюду як «стану психічно-нервової готовності», що формується на підґрунті попереднього життєвого досвіду суб'єкта. Г. Олпорт довів, що цей стан не є пасивним віддзеркаленням середовища, а виступає динамічним чинником, який спрямовує та організовує реакції індивіда на об'єкти та ситуації. У контексті вашого дослідження це дозволяє трактувати готовність студента як стійку систему атитюдів, сформовану ще до початку навчання, яка визначає його подальшу активність у закладах вищої освіти (Кириченко, 2020).

Новий вимір проблемі готовності надав К. Левін у межах своєї «теорії поля». Розглядаючи динаміку групової та індивідуальної поведінки, він запровадив концепт «опору змінам». Левін стверджував, що будь-яка нова діяльність потребує етапу «розморожування» існуючих соціальних звичок та стереотипів. Таким чином, готовність у концепції Левіна постає як результат успішного подолання внутрішнього та зовнішнього опору, що є критично важливим для розуміння адаптації першокурсників (Repovs et al., 2019).

Розвиваючи ідеї К. Левіна, дослідники Л. Кох та Дж. Френч провели низку експериментів, спрямованих на пошук методів мінімізації цього опору. Вони виявили, що готовність до прийняття нового досвіду суттєво зростає за умови активного залучення індивіда до процесу прийняття рішень. Це

положення є надзвичайно актуальним для сучасної педагогічної психології, оскільки вказує на роль суб'єктності та партисипації (участі) студента у формуванні його навчальної готовності (Repovs et al., 2019).

Додатковий акцент на захисних механізмах особистості зробив А. Зандер. Він інтерпретував опір не просто як відсутність мотивації, а як специфічну захисну поведінку індивіда, покликану нівелювати реальні або уявні загрози, які несуть у собі зміни. Згідно з поглядами А. Зандера, низький рівень готовності до навчання може виступати як форма психологічного захисту від страху неуспіху або соціальної дезадаптації (Repovs et al., 2019).

У другій половині XX століття наукова парадигма зміщується в бік вивчення довготривалих детермінант готовності. Дослідники починають розглядати готовність до навчання та професійної діяльності не як одномоментний стан, а як наслідок реалізації життєвого шляху особистості, закладеного в ранньому досвіді та системі потреб. Особливе місце в межах цього підходу посідають концепції трансакційного аналізу, зокрема ідеї Е. Берна. У контексті його теорії сценаріїв, готовність до навчання у вищій школі та вибір майбутнього фаху інтерпретуються як компоненти «життєвого сценарію», що формується ще в ранньому дитинстві під потужним впливом батьківських директив та навіювань. Згідно з Е. Берном, готовність студента може бути як автентичним прагненням до самореалізації, так і неусвідомленим виконанням батьківської програми («сценарна готовність»). Такий ракурс дозволяє розглядати сімейні очікування як один із провідних соціально-психологічних чинників, що визначають мотиваційну стабільність першокурсників (Uhryn, 2013).

Психологічну глибину розумінню витоків готовності додала концепція А. Роу. Вона запропонувала теорію, згідно з якою рівень професійної та навчальної готовності безпосередньо корелює зі структурою потреб особистості, що заклалася в дитячо-батьківських стосунках. А. Роу доводила, що специфіка виховання (від емоційного прийняття до відторгнення) формує спрямованість особистості «на людей» або «на об'єкти». Це дає підґрунтя для

вивчення того, як тип ранньої соціалізації студента впливає на його готовність до взаємодії в освітньому просторі та засвоєння професійних компетенцій (Uhryn, 2013).

У цей же період проблема готовності до нових умов діяльності (зокрема навчальної) набуває гостроти дослідження в межах організаційної психології. К. Арджиріс здійснив глибокий аналіз феномену опору як системної когнітивної та поведінкової захисної реакції. Він обґрунтував, що індивіди схильні вибудовувати «захисні рутини», щоб уникнути психологічного дискомфорту, пов'язаного зі зміною звичної реальності. Згідно з К. Арджирісом, готовність до навчання — це передусім здатність особистості до «подвійної петлі навчання», тобто готовність піддавати сумніву власні базові припущення та перебудовувати власну модель поведінки (Repovs et al., 2019).

На сучасному етапі розвитку психологічної науки категорія готовності набуває міждисциплінарного характеру. Основний фокус дослідників зосереджується на здатності особистості адаптуватися до динамічних змін освітнього та професійного середовища, а також на пошуку конкретних предикторів академічної ефективності.

Фундаментальний зсув у розумінні природи готовності відбувся завдяки працям А. Арменакіса, С. Гарріса та К. Мосшолдера (1993). Автори вперше на теоретичному рівні здійснили чітке розмежування між поняттями «готовність» та «опір». У їхній концепції готовність розглядається як когнітивний прекурсор (випереджальна передумова) до поведінки, що спрямована на підтримку змін. Це означає, що готовність студента — це не лише наявність знань, а перш за все внутрішнє переконання у необхідності та можливості успішного навчання, яке формується ще до початку активних дій, спрямоване на майбутнє.

Подальший розвиток ця ідея отримала у працях Ш. Орега (2003, 2006), який запровадив концепт «диспозиційного опору». Ш. Орег запропонував розглядати готовність як складну багатовимірну структуру, що інтегрує три

базові компоненти: когнітивний (переконання щодо користі та доцільності навчання), афективний (емоційне ставлення, відсутність тривоги перед новими викликами), конативний або поведінковий (реальні наміри та зусилля, спрямовані на опанування знань).

У контексті безпосередньо вищої освіти значний внесок зробив Д. Конлі (2007), сформулювавши цілісну концепцію «College Readiness». Він вивів проблему готовності за межі простого володіння шкільною програмою, виокремивши такі ключові детермінанти, як інтелектуальна відкритість, здатність до глибокого аналітичного мислення та специфічна «академічна поведінка» (самоорганізація, наполегливість). Ця модель дозволяє розглядати готовність студента як комплексний показник його соціально-психологічної зрілості.

Питання колективної та індивідуальної мотивації в процесі змін було поглиблено в теорії організаційної готовності Б. Вайнера (2009). Автор акцентує увагу на двох психологічних чинниках: спільній рішучості діяти та впевненості у колективній здатності здійснити зміну. В контексті студентського середовища це показує, як групова ідентичність та соціальна підтримка всередині академічної групи посилюють індивідуальну готовність кожного студента.

Доповнюючи ці моделі, Д. Голт та Дж. Вардаман (2013) наголосили на критичній ролі фактора усвідомленості (awareness). Вони довели, що готовність неможлива без чіткого розуміння індивідом того, чому саме зміни або навчання є необхідними в даний момент. Це підкреслює важливість цілепокладання та рефлексії як складових частин готовності сучасного студента.

1.2. Структура та змістовні характеристики психологічної готовності студента до навчання

Для цілісного розуміння природи досліджуваного феномену необхідно проаналізувати його внутрішню архітектуру, оскільки готовність студента до

навчання не є гомогенним станом, а постає як складне системне утворення. Виходячи з принципів структурно-функціонального підходу, ми вважаємо за доцільне розглядати готовність через взаємозв'язок її базових складових, кожна з яких відповідає за певний аспект адаптації до освітнього середовища. Зокрема, детальному аналізу підлягатимуть: мотиваційний компонент, що виступає рушійною силою та смисловим ядром діяльності; когнітивний компонент, який відображає інтелектуальний потенціал та систему знань студента; емоційно-вольовий компонент, що забезпечує стресостійкість та саморегуляцію в умовах академічних викликів; операційний компонент, який містить інструментарій практичних умінь та навичок, необхідних для ефективної навчальної автономії, а також рефлексивний компонент, що відповідає за здатність до самоаналізу, адекватну оцінку власних ресурсів та свідоме корегування освітньої траєкторії. Такий багатовимірний підхід дозволить не лише розкрити зміст готовності, а й визначити точки перетину соціальних та психологічних чинників у її структурі (Пащенко, 2018).

У структурі загальної готовності мотиваційний компонент посідає ієрархічно вищу, системоутворювальну позицію. Більшість дослідників розглядають його як «енергетичне ядро» особистості, що визначає спрямованість зусиль студента та його стійкість до труднощів освітнього процесу. Без сформованої мотиваційної основи будь-які інтелектуальні чи операційні ресурси індивіда залишаються неактуалізованими (Карамушка та Канівець, 2013; Гусєва, 2011).

Даний компонент включає в себе низку взаємопов'язаних характеристик:

1. Професійна спрямованість та соціальна значущість. Готовність базується на глибокому усвідомленні студентом цінності обраної професії. Це не лише інтерес до навчальних дисциплін, а й ідентифікація себе з майбутньою професійною спільнотою, розуміння місії своєї діяльності в структурі суспільства (Пащенко, 2018).

2. Потреба в досягненні успіху. Студент з високим рівнем мотиваційної готовності орієнтований на високі результати, а не на уникнення невдач. Це спонукає до активного пошуку знань, участі в науковій роботі та самоосвіти (Брицький, 2025).

Мотивацію до навчання також можна диференціювати за її джерелами. Внутрішня мотивація ґрунтується на безпосередньому задоволенні від процесу пізнання. Вона включає пізнавальний інтерес, прагнення до самоактуалізації та автономії. Саме внутрішня мотивація забезпечує «глибинне навчання», за якого знання засвоюються свідомо і міцно. Зовнішня мотивація детермінується чинниками, що лежать поза самим процесом навчання. Це може бути прагнення отримати формальне підтвердження статусу, очікування матеріальної винагороди в майбутньому, страх перед осудом батьків або бажання соціального схвалення (Мірошніченко, Вознюк, 2023).

Варто зауважити, що для формування стійкої готовності до навчання необхідний певний оптимум поєднання обох типів мотивації, проте домінуючою має залишатися внутрішня спрямованість на професійне самовдосконалення. Усвідомлення соціальної ролі студента та прийняття цінностей вищої освіти трансформують зовнішні вимоги соціуму у внутрішні спонукання особистості, що і становить психологічну сутність переходу до успішного навчання.

Якщо мотиваційний компонент визначає спрямованість активності студента, то когнітивний складник виступає його інструментальним та інформаційним фундаментом. У структурі психологічної готовності до навчання цей компонент забезпечує здатність суб'єкта до сприйняття, переробки, збереження та подальшого ефективного відтворення навчальної інформації, що є критично важливим для інтелектуального освоєння обраної професії (Пащенко, 2018).

Змістовне наповнення когнітивного компонента охоплює декілька взаємодоповнюючих рівнів:

1. Інформаційно-теоретичний рівень. Він передбачає наявність у студента певної системи фундаментальних та прикладних знань про предметну галузь. Це не лише володіння термінологічним апаратом, а й розуміння логіки професійних завдань, що стоять перед фахівцем. Важливою складовою тут виступає усвідомлення нормативно-правової бази, яка регулює майбутню діяльність, що свідчить про сформованість цілісної картини професійного світу (Брицький, 2025).

2. Інтелектуальна відкритість та допитливість. Сучасне освітнє середовище вимагає від студента не простої репродукції знань, а гнучкості мислення. Інтелектуальна відкритість дозволяє особистості сприймати нові концепції, критично переосмислювати застарілі стереотипи та бути готовим до постійного оновлення власного тезауруса (Uhryn, 2013).

3. Аналітико-прогностичний аспект. Даний рівень включає здатність до глибокого аналітичного мислення, вміння виділяти суттєві зв'язки між явищами, здійснювати синтез розрізненої інформації та інтерпретувати складні дані. Готовність на когнітивному рівні означає, що студент не лише володіє інформацією, а й здатний використовувати її як інструмент для прогнозування результатів своєї діяльності та розв'язання проблемних ситуацій (Uhryn, 2013).

Операційний складник психологічної готовності, який у науковій літературі часто визначається як діяльнісний або праксеологічний, становить сукупність конкретних умінь, навичок та способів діяльності, що дозволяють студенту трансформувати внутрішні інтенції у реальний результат. Якщо мотивація виступає «двигуном», а когнітивна сфера — «картою», то операційний компонент є самим «механізмом» реалізації навчальної діяльності.

Структура операційної готовності охоплює три стратегічні напрями:

1. Технологічна компетентність та володіння інструментарієм. У сучасних умовах трансформації вищої освіти особливого значення набуває майстерне володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Це не

лише технічна грамотність, а й здатність використовувати цифрові інструменти для пошуку, верифікації та обробки наукових даних, роботи в системах дистанційного навчання та віртуальних лабораторіях. Операційна готовність передбачає, що студент не відчуває технічних бар'єрів під час виконання навчальних завдань (Пащенко, 2018).

2. Навички самоорганізації та академічного менеджменту. Ефективна навчальна діяльність у закладах вищої освіти вимагає від студента високого рівня автономії. До цього блоку можна віднести: вміння планувати навчальний час, здатність структурувати самостійну роботу, виокремлювати пріоритети та здійснювати моніторинг власного прогресу. Сформованість цих навичок дозволяє студенту уникати прокрастинації та раціонально розподіляти когнітивні ресурси (Брицький, 2025).

3. Комунікативно-інтерактивні вміння. Оскільки навчання є соціальним процесом, операційний компонент обов'язково містить навички ефективної комунікації. Це включає здатність до конструктивного діалогу в системі «викладач — студент», уміння працювати в команді, аргументовано відстоювати власну позицію та володіти методами публічної презентації результатів своєї праці (Староста, 2019).

Емоційно-вольовий складник психологічної готовності відіграє роль внутрішнього стабілізатора та регулятора навчальної діяльності. Якщо когнітивний та операційний компоненти відповідають за зміст та способи дій, то емоційно-вольова сфера визначає динаміку цих процесів, забезпечуючи психологічну стійкість студента перед обличчям академічних труднощів, іспитів та соціальної адаптації (Uhryn, 2013).

Емоційна готовність передбачає здатність студента до ефективної саморегуляції своїх психічних станів. Ключовим параметром тут виступає емоційна стійкість — спроможність зберігати працездатність у напружених ситуаціях. До цього блоку також належить самомотивація як здатність підтримувати позитивний емоційний фон навіть під час виконання рутинних завдань. Важливу роль відіграє розвинена емпатія, яка дозволяє студенту

будувати конструктивні взаємини в групі, та загальний рівень емоційного інтелекту, що дає змогу ідентифікувати та коректувати власні переживання, запобігаючи емоційному вигоранню (Кириченко, 2020).

Вольова готовність проявляється у здатності особистості свідомо керувати своєю поведінкою для досягнення поставлених освітніх цілей. Основними її характеристиками є: цілеспрямованість (вміння не лише ставити завдання, а й утримувати їх у фокусі уваги протягом тривалого часу), наполегливість та витримка (здатність докладати вольових зусиль для подолання когнітивних бар'єрів або втоми, доводячи справу до завершення), ініціативність (активна позиція у навчанні, що виходить за межі мінімальних вимог програми) та самообілізація (механізм «включення» ресурсів у критичні моменти, що дозволяє студенту ефективно діяти в умовах дефіциту часу або високої відповідальності) (Костюкова, 2022).

Таким чином, емоційно-вольова готовність виступає як інтегративний внутрішній фільтр, який дозволяє студенту трансформувати зовнішній тиск навчального процесу у внутрішню силу саморозвитку. Без належного розвитку цього компонента навіть високий рівень інтелекту може виявитися недостатнім для завершення навчання через низьку адаптивність та пасивність волі.

Рефлексивний складник психологічної готовності виконує функцію зворотного зв'язку у структурі особистості студента. Він забезпечує здатність суб'єкта до «погляду з боку» на власну навчальну діяльність, дозволяючи не лише констатувати результати, а й аналізувати причини успіхів чи невдач. Саме рефлексія перетворює стихійний процес накопичення знань у свідоме професійне становлення (Eisenberg et al., 2010).

Рефлексивна готовність передбачає усвідомлення студентом власних когнітивних процесів: «Як я вчуся?», «Які методи запам'ятовування для мене ефективні?», «Де саме я припускаюся помилок?». Це дозволяє індивіду виходити за межі безпосереднього виконання завдання та аналізувати саму стратегію своєї праці. Студент, у якого розвинений цей компонент, здатний

критично осмислювати не лише результати, а й саму якість своїх зусиль. Важливим елементом є формування об'єктивної самооцінки рівня своєї підготовленості. Адекватне сприйняття власних компетенцій захищає студента від двох крайнощів: надмірної самовпевненості, яка блокує розвиток, та заниженої віри у власні сили, яка провокує тривожність. Рефлексивна готовність допомагає студенту порівнювати своє поточне «Я-реальне» з образом професіонала («Я-ідеальне»), що створює необхідне напруження для подальшого зростання. Оцінний компонент є фундаментом для гнучкої зміни поведінки. На основі отриманих результатів рефлексуючий студент здатний вчасно коригувати свій навчальний план, змінювати способи комунікації або докласти додаткових вольових зусиль там, де вони необхідні. Це забезпечує безперервність професійного розвитку, оскільки готовність сприймається не як фіксована точка, а як процес постійного розширення власних можливостей (Bond et al., 2011; Bond, 2007).

Окрім компонентного аналізу, у сучасній психологічній науці існують альтернативні підходи до вивчення архітектури досліджуваного феномену. Зокрема, значна частина дослідників пропонує розглядати готовність до навчання через призму часової стійкості та функціональної спрямованості, виокремлюючи дві фундаментальні підсистеми (Мартинюк, 2015):

1. Тривала (загальна) готовність. Дана підсистема трактується як стійка, стабільна характеристика особистості, що виступає внутрішнім ресурсом студента. Вона не виникає спонтанно, а формується заздалегідь протягом усього попереднього періоду соціалізації та навчання. Тривала готовність інтегрує в собі фундаментальні знання, професійно значущі навички та сформовану систему ціннісних орієнтацій. Фактично, вона є психологічним базисом, який дозволяє студенту стабільно функціонувати в освітньому просторі незалежно від ситуативних коливань.

2. Тимчасова (ситуативна) готовність. Ця підсистема має динамічну природу і в науковій літературі часто визначається як «передстартовий стан». Це особливий мобілізаційний стан особистості, що актуалізується

безпосередньо перед виконанням конкретного навчального чи практичного завдання. Ситуативна готовність забезпечує миттєву концентрацію психофізичних сил суб'єкта «тут і зараз», дозволяючи максимально ефективно реалізувати потенціал загальної готовності в конкретний момент часу.

Додатково в межах системного аналізу виокремлюють ще один варіант диференціації готовності, розділяючи її на особистісну та функціональну. Особистісна готовність охоплює індивідуально-типологічні властивості студента: риси характеру, тип темпераменту, загальні та спеціальні здібності, а також систему ставлень до себе та світу. Функціональна готовність відображає поточні інтелектуальні можливості, рівень адаптивності до навантажень та психофізіологічний стан організму (Мірошніченко та Вознюк, 2023; Староста, 2019).

Варто наголосити, що всі зазначені компоненти та підсистеми перебувають у складному динамічному взаємозв'язку. Розвиток і зміцнення загальної готовності створює підґрунтя для більш ефективної ситуативної мобілізації, водночас успішний досвід подолання конкретних ситуативних викликів стимулює вдосконалення особистісних рис та професійних компетенцій студента. Таким чином, готовність постає як цілісна система, де трансформація одного елемента неминуче веде до якісних змін усій структури.

1.3. Соціально-психологічні чинники, що детермінують готовність студентів до навчання

Переходячи до аналізу детермінант, що зумовлюють динаміку формування досліджуваного феномену, слід зауважити, що готовність студента до навчання не є суто внутрішнім утворенням, а постає результатом складної взаємодії особистості із соціальним оточенням. Соціально-психологічні чинники виступають тією зовнішньою матрицею, яка або стимулює актуалізацію потенціалу майбутнього фахівця, або створює бар'єри на шляху до його успішної адаптації у закладі вищої освіти. У межах даного підрозділу

ми зосередимо увагу на системному розгляді ключових груп чинників, що здійснюють вирішальний вплив на цей процес. Зокрема, аналізу підлягатимуть: сімейне середовище та дитячо-батьківські відносини як фундамент первинної соціалізації та джерело базових сценаріїв успіху; освітнє середовище та мікроклімат у колективі, що визначають якість інтеракцій у системі "викладач — студент — група"; соціальна зрілість та рольова ідентифікація, які відображають здатність особистості прийняти новий статус та відповідальність; а також організаційні та зовнішні системні чинники, включаючи вплив цифровізації та соціокультурних трансформацій. Такий комплексний підхід дозволить відстежити механізм перетворення зовнішніх соціальних впливів на внутрішню психологічну налаштованість студента до професійного зростання.

Сім'я традиційно розглядається як фундаментальний інститут соціалізації, у межах якого закладається базисна структура готовності особистості до будь-якої складної діяльності. У контексті вищої освіти сімейний вплив трансформується з прямого керівництва у систему психологічної підтримки та трансляції ціннісних орієнтацій (Roe & Siegelman, 1964).

Емоційна атмосфера в родині є предиктором впевненості студента у власних силах. Сприятливий, психологічно комфортний клімат, заснований на довірі, створює «безпечну базу», яка підвищує рівень мотиваційної та емоційної готовності до академічних викликів. Натомість авторитарний стиль виховання, що базується на надмірному контролі та придушенні ініціативи, часто призводить до формування низької самооцінки, соціальної тривожності та труднощів у встановленні міжособистісних стосунків у новому студентському колективі (Uhryn, 2013; Дронь, 2007).

Готовність студента до навчання прямо корелює з рівнем психологічної компетентності батьків. Це проявляється у здатності дорослих до адекватної, неспотвореної оцінки реальних можливостей та здібностей своєї дитини. Гнучкість у спілкуванні та орієнтація на «зону найближчого розвитку»

дозволяють батькам надавати саме ту міру підтримки, яка стимулює автономію студента, не перетворюючись на гіперопіку. Прогнозність батьківського ставлення допомагає молодій людині чіткіше бачити перспективи власного професійного зростання (Grolnick & Ryan, 1989).

Сім'я виступає транслятором культурних та освітніх ідеалів. Підтримка цінностей інтелектуального розвитку, свободи вибору та постійного самовдосконалення кожного члена родини створює сприятливе підґрунтя для формування пізнавального інтересу студента. Широта зовнішніх зв'язків сім'ї збагачує операційний компонент готовності, надаючи зразки різноманітних соціальних ролей та способів взаємодії зі світом (Klepar, 2017). Якість взаємної інформованості між батьками та студентом щодо освітнього процесу суттєво впливає на успішність та рівень соціальної активності останнього. Важливим регулятивним чинником є «планка» сімейних очікувань. Високі очікування родини можуть бути як потужним стимулом, так і джерелом деструктивного страху не виправдати сподівань (перфекціонізм, екзаменаційна тривожність), що безпосередньо впливає на емоційно-вольову стійкість студента під час навчання (Wu, 2025).

Освітнє середовище закладу вищої освіти виступає безпосереднім полем актуалізації готовності студента. Воно інтегрує в собі систему міжособистісних стосунків, організаційні умови та психологічну атмосферу, які в сукупності можуть як фасилітувати, так і гальмувати процес професійного становлення.

Характер взаємин із науково-педагогічним складом є одним із найвагоміших факторів, що впливає на мотиваційний та емоційний компоненти готовності. У вищій школі критично важливим стає відхід викладача від традиційної ролі репродуктивного транслятора знань. Перехід до ролі фасилітатора, ментора та наставника, який надає партнерську підтримку замість авторитарного тиску, створює умови для розвитку академічної свободи студента. Відсутність страху перед помилкою та відчуття професійної підтримки з боку викладача суттєво підвищують готовність до

складних інтелектуальних завдань та стимулюють внутрішню пізнавальну мотивацію (Aunur, 2026). Студентська група є основним референтним середовищем, у якому відбувається перевірка соціальної компетентності особистості. Статус індивіда в колективі, рівень групової згуртованості та наявність соціального схвалення безпосередньо впливають на бажання студента брати активну участь у житті закладів вищої освіти. Важливим чинником формування позитивного клімату виступає емоційний інтелект членів групи: здатність до розуміння емоцій оточуючих та конструктивного розв'язання конфліктів мінімізує міжособистісну напругу. Високий рівень згуртованості групи створює ефект соціальної підтримки, який посилює впевненість студента у власній здатності подолати труднощі навчання (Корчига, 2025).

Проблема готовності до навчання тісно пов'язана з принципом наступності між різними ланками освіти. Психологічне напруження, що виникає при переході до нових умов (наприклад, від школи до університету), суттєво зменшується, якщо методи навчання та форми контролю мають логічний зв'язок із попереднім досвідом студента. Узгодженість педагогічних підходів та поступове підвищення рівня автономності дозволяють мінімізувати адаптаційний стрес, зберігаючи психологічний ресурс студента для змістовного навчання, а не для боротьби з невідповідністю вимог середовища його попереднім навичкам (Aunur, 2026).

Соціально-психологічна готовність до навчання неможлива без відповідного рівня соціальної зрілості особистості. Цей процес передбачає не лише інтелектуальний розвиток, а й здатність студента усвідомлено прийняти нову систему прав та обов'язків, що впливають із його зміненого соціального статусу. Одним із провідних чинників готовності є формування внутрішньої позиції студента. Це складне особистісне утворення, що характеризується здатністю індивіда прийняти нову соціальну роль не формально, а як частину власної ідентичності. Готовність у цьому контексті визначається готовністю дотримуватися академічних норм, етичних правил закладів вищої освіти та

стандартів професійної поведінки. Успішна ідентифікація з роллю «студента-майбутнього фахівця» дозволяє молодій людині подолати кризу ідентичності та спрямувати активність на саморозвиток у межах обраного фаху (Campbell, 2018). Навчальний процес у закладі вищої освіти є глибоко соціалізованим, що потребує від студента розвиненої комунікативної компетентності. Вона виступає інструментом соціальної адаптації та включає вміння оперативно налагоджувати міжособистісні контакти, конструктивно діяти в умовах групової роботи та ефективно вирішувати конфліктні ситуації, що неминуче виникають у процесі групової динаміки. Високий рівень комунікативної готовності мінімізує ризик соціальної ізоляції та сприяє створенню сприятливого мікроклімату, що, у свою чергу, підтримує загальну мотивацію до навчання (Kanfo, 2025). Соціальний аспект готовності також детермінується системою зовнішніх мотивацій особистості. Соціальна мотивація містить у собі бажання зайняти гідне місце у системі суспільних відносин та прагнення до соціального престижу. Важливим складником є усвідомлення суспільної значущості обраної професії, що трансформує процес навчання з «виконання завдань» на «служіння суспільству». Орієнтація на соціальний успіх виступає потужним стимулом до самообілізації, допомагаючи студенту долати суб'єктивні та об'єктивні перешкоди на шляху до отримання диплома та майбутнього працевлаштування (Брицький, 2025).

Формування готовності студента до навчання відбувається не в ізолюваному просторі, а в конкретних організаційних та макросоціальних умовах. Сучасний контекст вищої освіти характеризується високим ступенем невизначеності, що робить зовнішні системні чинники критично важливими для підтримки психологічного ресурсу особистості. Рівень готовності студента суттєво залежить від того, наскільки заклад вищої освіти здатен забезпечити фахову підтримку на етапі адаптації. Наявність дієвих орієнтаційних програм, служб психологічного консультування та центрів кар'єри виступає потужним зовнішнім ресурсом. Професійний супровід допомагає студенту ефективно долати адаптаційний стрес, корегувати очікування та нівелювати когнітивний

дисонанс, що часто виникає на перших курсах. Інституційна підтримка трансформує зовнішні організаційні вимоги у зрозумілий для студента алгоритм дій, зміцнюючи його впевненість у власній спроможності завершити навчання (Tsurkan-Saifulina & Stupak, 2022).

У сучасній освітній парадигмі готовність детермінується не лише внутрішніми факторами, а й матеріально-технічною та просторовою інфраструктурою. Перехід на дистанційні форми навчання висуває нові вимоги до життєвого простору студента. Наявність приватного місця для навчання, комфортне ергономічне середовище та безперебійний доступ до цифрових ресурсів стають передумовами для реалізації інтелектуального потенціалу. Організаційна підтримка з боку закладів вищої освіти (зручність навчальних платформ, чіткість зворотного зв'язку) стає чинником, що мінімізує «цифрове виснаження» та підтримує операційну готовність студента (Zeb et al., 2024).

Макросоціальні чинники, такі як воєнні дії, пандемії або економічні кризи, виступають джерелом екстремального стресу, що радикально змінює структуру готовності. У таких умовах на перший план виходить необхідність надмірної мобілізації емоційно-вольових ресурсів. Глобальна нестабільність вимагає від студента здатності підтримувати навчальну мотивацію попри зовнішні загрози та екзистенційну тривогу. Готовність до навчання в таких умовах трансформується у стратегію збереження нормальності та інвестицію у майбутнє, що потребує специфічних копінг-механізмів та високого рівня психологічної резильєнтності (Мізюк та ін., 2024).

Висновки до першого розділу:

У першому розділі здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми соціально-психологічних чинників готовності студентів до навчання.

За результатами аналізу генезису та сучасного стану проблеми встановлено, що категорія «готовність» еволюціонувала від вузького

розуміння як психофізичної установки до складного системного феномену. Теоретичний огляд показав, що історично підходи до вивчення готовності змінювалися від експериментальних досліджень мислення (Вюрцбургська школа) до аналізу соціальних атитюдів (Г. Олпорт, К. Левін) та життєвих сценаріїв (Е. Берн). На сучасному етапі готовність розглядається як багатовимірний динамічний стан особистості, що є когнітивним прекурсором успішної діяльності та базовою передумовою адаптації студента до мінливих вимог освітнього середовища.

Дослідження структури та змістовних компонентів готовності дозволило встановити, що цей феномен має ієрархічну будову, яка включає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

- мотиваційний (фундамент готовності, що визначає спрямованість на професію);
- когнітивний (інтелектуальна база та система знань);
- емоційно-вольовий (механізм саморегуляції та стресостійкості);
- операційний (практичний інструментарій набуття умінь та навичок);
- рефлексивний (контрольно-корегуюча ланка, що забезпечує самоаналіз).

Також були розглянуті альтернативні структури готовності до навчання та доведено, що лише інтегративна цілісність цих компонентів забезпечує перехід студента з позиції об'єкта навчання до статусу активного суб'єкта освітнього процесу, здатного до самостійного професійного розвитку.

Вивчення соціально-психологічних чинників, що детермінують готовність, показало, що цей стан формується під потужним впливом зовнішнього середовища. Серед ключових груп чинників було визначено: 1) сімейну детермінацію (стилі виховання та батьківські очікування); 2) освітній мікроклімат (характер взаємодії з викладачами та згуртованість студентської групи); 3) особистісну зрілість (здатність до рольової ідентифікації зі статусом

фахівця); 4) системні виклики (необхідність мобілізації ресурсів в умовах цифровізації, глобальних криз та воєнного стану).

Обґрунтовано, що соціально-психологічні чинники можуть виступати як фасилітаторами готовності, так і бар'єрами, що зумовлюють опір змінам та академічну дезадаптацію.

РОЗДІЛ 2.

КРОС-КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОЦІНКИ РІЗНИХ АСПЕКТІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

2.1. Процедура крос-культурної адаптації методик психологічної оцінки

Процес кроскультурної адаптації психологічного інструментарію являє собою складне й багатогранне наукове завдання, що значно виходить за межі суто лінгвістичного перекладу тексту та охоплює цілісний цикл дій — від обґрунтування можливості вимірювання конструкту в іншому соціокультурному середовищі до верифікації еквівалентності адаптованої форми. Основні етапи цього процесу найдокладніше систематизовані у методичних посібниках SickKids Research Institute та International Test Commission (ITC), серед яких особливе місце посідає модель Beaton et al., що є найбільш вживаною для адаптації психометричних інструментів. Цей алгоритм розпочинається зі стадії прямого перекладу (Stage I: Initial Translation), де щонайменше два незалежні перекладачі, для яких цільова мова є рідною, створюють дві варіативні версії (T1 і T2). Важливою умовою на цьому етапі є залучення одного фахівця, обізнаного з теоретичними концепціями тесту, та іншого — «наївного» перекладача, відсутність спеціальних знань у якого дозволяє виявити потенційні смислові неоднозначності оригінального тексту. Завершується початковий цикл синтезом перекладів (Stage II: Synthesis), під час якого фахівці спільно з об'єктивним спостерігачем узгоджують результати для формування єдиної консенсусної версії (T-12).

Наступним критичним етапом забезпечення якості є зворотний переклад (Stage III: Back Translation), що передбачає відтворення тексту мовою оригіналу двома іншими незалежними лінгвістами, які не були ознайомлені з першоджерелом, що слугує надійним механізмом перевірки збереження

первинного змісту. Отримані матеріали передаються на розгляд мультидисциплінарного експертного комітету (Stage IV: Expert Committee), до складу якого входять методологи, перекладачі та розробники, чийм завданням є досягнення повної еквівалентності у семантичній, ідіоматичній, досвідній (experiential) та концептуальній сферах. Результатом цієї роботи стає префінальна версія тесту, яка підлягає обов'язковій апробації шляхом претестування (Stage V: Pretesting) на вибірці з 30–40 осіб, що представляють цільову популяцію. Після заповнення методики з учасниками проводиться поглиблене інтерв'ю для з'ясування особливостей їхньої інтерпретації кожного питання та варіантів відповідей, що дозволяє здійснити фінальне коригування інструменту. Весь процес завершується систематизацією та поданням повної документації (Stage VI: Submission and Appraisal) розробникам або профільному комітету для остаточного підтвердження методичної коректності та дотримання всіх стандартів кроскультурної адаптації.

У сучасних українських реаліях, де ще не працюють комітети щодо перевірки якості проведеної адаптації, наша робота була обмежена 4 етапами: 1) проведення двома перекладачами двох незалежних перекладів (див. Додаток А); 2) обговорення та узгодження чергової версії перекладу (див. Додаток Б); 3) проведення претестінгу на невеликій вибірці осіб методом анкетування; 4) врахування зауважень та рекомендацій, отриманих на етапі претестінгу, формування остаточної версії методики; 5) здійснення оцінки основних психометричних показників на даних, отриманих на вибірці осіб понад 100 осіб; 6) формування попередньої версії інструментарію, готового для застосування в дослідницьких цілях.

Ми свідомо відмовилися від проведення зворотного перекладу, оскільки попередній аналіз англomовного інструментарію показав високу соціальну бажаність у формулюваннях, тому на етапі претестінгу ми ще ставили додаткову мету знизити соціальну бажаність формулювань. Це – суттєво віддаляло переклад від оригіналу, не було потреби робити зворотний переклад,

який точно не узгоджувався б з оригіналом.

В табл. 2.1 ми систематизували інформацію щодо етапів проведення крос-культурної адаптації методик психологічної оцінки (International Test Commission, 2017; Hernández, et al., 2020; Cross Cultural Adaptation & Psychometric Validation of Instruments, 2016) .

Таблиця 2.1 – Основні етапи проведення крос-культурної адаптації методик психологічної оцінки

Назва етапу	Основні дії	Ключові вимоги та учасники	Очікуваний результат
Підготовка (Pre-condition)	Отримання дозволу на адаптацію, оцінка перекриття конструкту в різних культурах та мінімізація нерелевантних культурних відмінностей.	Правовласники інтелектуальної власності; експерти з конструкту та культурних особливостей.	Письмова згода від автора/видавця; обґрунтування релевантності конструкту для цільової групи.
Прямий переклад (Forward Translation)	Переклад інструменту (пунктів, інструкцій, варіантів відповідей) з мови оригіналу на цільову мову.	Мінімум два незалежних білінгвальних перекладачі; один поінформований про конструкт, інший — «наївний».	Дві незалежні версії перекладу (T1 та T2) та письмові звіти перекладачів.
Синтез перекладів (Synthesis)	Порівняння та об'єднання прямих перекладів для вирішення розбіжностей.	Перекладачі та незалежний спостерігач; консенсусний підхід.	Єдина синтезована версія (T-12) та звіт про процес узгодження.
Зворотний переклад (Back Translation)	Переклад версії T-12 назад на мову оригіналу для перевірки відповідності змісту.	Мінімум два перекладачі (носії мови оригіналу), які не знайомі з початковою версією тесту.	Дві зворотні версії перекладу (BT1 та BT2) та звіти для виявлення смислових помилок.
Експертна оцінка (Expert Committee Review)	Консолідація всіх версій та забезпечення семантичної, ідіоматичної, емпіричної та концептуальної еквівалентності.	Мультидисциплінарна група: методисти, медичні/профільні фахівці, лінгвісти та всі перекладачі.	Пре-фінальна версія методики для польових випробувань; протокол рішень комісії.
Претестування (Pretesting)	Тестування пре-фінальної версії на представниках цільової групи з подальшим інтерв'ю щодо розуміння пунктів.	Вибірка від 30 до 40 осіб із цільової популяції.	Дані про сприйняття пунктів тесту; звіт про необхідні правки перед фіналізацією.

На етапі претестінгу ми створили спеціальну гугл-форму, де попросили учасників не лише пройти опитування як респондентів, а зафіксувати, а потім повідомити нам такі моменти: 1) номери тверджень, які потребують переформування, оскільки вони слабко зрозумілі, неоднозначні; 2) недоречні словосполучення, вирази; 3) незрозумілі за змістом слова; 4) будь-які зауваження та коментарі, які виникають під час проходження методики. Особливу увагу ми просили звернути на свій емоційний стан, переживання, які з'являються під час проходження. Ми просили окремо повідомити, якщо певні питання чи твердження підштовхували до надання соціально бажаної відповіді, викривлення реальної картини. Ми підтримували бажання студентів надати власні переформулювання тверджень, які не мали такої високої соціальної бажаності. Взяли участь 12 студентів спеціальності Психологія, які надали понад 200 зауважень та пропозицій, які ми опрацювали. Фрагмент протоколу проведення претестінгу представлено у Додатку В.

Результатом завершення етапу претестінгу було створення оновлених версій 3 пререкладених українською мовою методик, що досліджують різні аспекти здатності та готовності студентів до навчання в університеті. Було створена нова гугл-форма для основного дослідження, яка містила 4 методики та анкету для соціально-демографічних даних, саме:

1. «Шкала готовності до самостійного навчання» (A self-directed learning readiness scale, SDLRS).
2. Методика «Спроможність до самостійного навчання» (Competence in self-directed learning skills).
3. Шкала самостійного навчання (Self-Directed Learning Scale), розроблена Lounsbury et al. (2009).
4. Українськомовний варіант методики «Опитувальник відданості закладу освіти» (модифікація Є. Проніної, О. Савченко).
5. Авторська анкета зі шкалами суб'єктивної оцінки задоволеності від навчального процесу в університеті.

У дослідженні взяли участь 131 студент, перед початком проходження опитування всі учасники підписували інформовану згоду на участь. Опис вибірки наведений у табл. 2.2. Дослідження проводилося напочатку 2 семестру (лютий 2026 р.) в онлайн форматі.

Таблиця 2.2 - Основні характеристики вибірки

№	Характеристика	Категорія	Кількість	Відсоток
1	Стать	Жіноча	114	87,0
		Чоловіча	16	12,2
		Не повідомила	1	0,8
2	Вік	18 років	37	28,2
		19 років	46	35,1
		20 років	28	21,4
		Понад 20 років	20	15,3
3	Статус зайнятості	Тільки навчання	66	50,4
		Поєднання навчання та епізодичні підробітки	21	16,0
		Поєднання постійної роботи та навчання	44	33,6
4	Кількість освіт	Перша	126	96,2
		Друга	5	3,8
5	Форма навчання	Денна	121	92,4
		Дистанційна/заочна	10	7,6
6	Рівень вищої освіти	Бакалавріат	128	97,7
		Магістратура	3	2,3
7	Форма проведення навчання	Майже повністю в онлайні	26	19,8
		Майже повністю в офлайн (в аудиторіях)	82	62,6
		Приблизно 50% на 50%	14	10,7
		Не відвідую заняття	9	6,9
8	Спеціальність	Право	67	51,1
		Психологія	64	48,9

Аналізуючи демографічні та освітні характеристики сформованої вибірки, перш за все варто звернути увагу на гендерний склад респондентів, у якому спостерігається суттєве переважання жінок, що становлять 87,0% (114 осіб), тоді як чоловіки репрезентовані лише 12,2% (16 осіб), а незначна частка опитаних (0,8%) не вказала свою стать. Вікова структура вибірки свідчить про орієнтацію дослідження на молодіжне середовище, оскільки найбільшу групу складають особи віком 19 років (35,1% або 46 осіб), за якими слідують 18-річні (28,2% або 37 осіб) та 20-річні учасники (21,4% або 28 осіб), водночас респонденти віком понад 20 років охоплюють лише 15,3% (20 осіб) від

загальної сукупності. Важливим аспектом життєдіяльності опитаних є їхній статус зайнятості, де половина респондентів (50,4% або 66 осіб) займається виключно навчанням, проте значна частка поєднує освітній процес із постійною роботою (33,6% або 44 особи) або епізодичними підробітками (16,0% або 21 особа), що вказує на високий рівень соціальної активності студентства.

Освітній профіль учасників дослідження вирізняється високою однорідністю, оскільки абсолютна більшість (96,2% або 126 осіб) здобуває свою першу вищу освіту, тоді як лише 3,8% (5 осіб) навчаються вдруге. В подальшому ми вилучимо з обробки дані цих 5 осіб.

Переважає частина вибірки представлена студентами бакалаврату (97,7% або 128 осіб), у той час як магістерський рівень охоплює лише 2,3% (3 особи), при цьому домінуючою є денна форма навчання, яку обрали 92,4% (121 особа) респондентів порівняно з 7,6% (10 осіб), що навчаються дистанційно або заочно. Розподіл за фаховою спрямованістю демонструє відносну рівновагу між двома спеціальностями: право представляють 51,1% (67 осіб) опитаних, а психологію — 48,9% (64 особи). Оцінюючи безпосередню форму проведення занять у сучасних умовах, слід зазначити, що більшість студентів (62,6% або 82 особи) навчається переважно в офлайн-форматі, тоді як майже кожний п'ятий респондент (19,8% або 26 осіб) перебуває в онлайн-режимі, а решта учасників або поєднують ці формати у рівній пропорції (10,7%), або взагалі не відвідують заняття (6,9%).

2.2. Крос-культурна адаптація «Шкали готовності до самостійного навчання»

Методика «Шкала готовності до самостійного навчання» (A self-directed learning readiness scale, SDLRS) являє собою психодіагностичний інструментарій, спрямований на оцінку здатності індивіда до автономної освітньої діяльності, і складається з 40 діагностичних тверджень (Win, Ahmad,

2023). Методика базується на моделі самостійного навчання Гаррісона, яка виділяє три основні домени: самоорганізацію (Self-management), бажання вчитися (Desire for learning) та самоконтроль (Self-control). Шкала розроблена М. Фішером, Д. Кінг та Г. Тейг на факультеті медсестринства Сіднейського університету. Зазначимо також, що ця методика є модифікованою версією інструменту SDLRS («Шкала готовності до самостійного навчання (Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS))» Л. Гуглієльміно (L. Guglielmino).

Оцінювання відповідей здійснюється за допомогою п'ятибальної шкали, що охоплює діапазон від «повністю погоджуюсь» до «категорично не погоджуюсь», дозволяючи зафіксувати суб'єктивну інтенсивність згоди респондента з наведеними пунктами.

Структура методики:

1. Самоуправління (Self-management): 15 питань (наприклад, планування вирішення проблем, розстановка пріоритетів, дотримання часових меж).
2. Бажання вчитися (Desire for learning): 12 питань (потреба в новій інформації, критична оцінка ідей, мотивація).
3. Самоконтроль (Self-control): 13 питань (встановлення цілей навчання, усвідомлення обмежень, відповідальність за прийняття рішень, оцінка власної ефективності).

Методика демонструє високий рівень внутрішньої узгодженості, що підтверджується загальним коефіцієнтом альфа Кронбаха на рівні 0,945 та показниками субшкал «Самоуправління» ($\alpha = 0,837$), «Бажання вчитися» ($\alpha = 0,809$) і «Самоконтроль» ($\alpha = 0,890$). Змістовна валідність інструментарію була додатково верифікована шляхом залучення експертної оцінки викладацького складу медичного факультету університету AMU. Зазначені психометричні характеристики свідчать про високу надійність та теоретичну обґрунтованість структури опитувальника (Win, Ahmad, 2023).

Методика широко використовується в сучасній освіті для визначення готовності до дорослого навчання як у медичних, так і в немедичних галузях.

Джерела зазначають, що рівень готовності за цією шкалою часто корелює з віком (зрілістю) та може залежати від гендерних факторів, хоча ці відмінності не завжди є статистично значущими (Win, Ahmad, 2023).

В узгоджений переклад після претестінгу були внесені зміни. Першою прцедурою було здійснення конфірматорного факторного аналізу для перевірки відповідності емпіричних даних, отриманих на українській вибірці, авторській моделі (Win, Ahmad, 2023). Результати здійснювали за кожною шкалою окремо, оскільки відсутні результати щодо проведення будь-якого факторного аналізу при конструюванні методики. В табл. 2.3 представлені отримані результати за кожною шкалою.

Таблиця 2.3 - Індеси відповідності моделей за конфірматорним факторним аналізом

Модель	Хі-квадрат	df	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA lower	RMSEA upper
Повні версії шкал до реструктурування								
Самоорганізація	134	65	<0,001	0,815	0,779	0,089	0,068	0,111
Бажання вчитися	311	90	<0,001	0,378	0,274	0,137	0,121	0,154
Самоконтроль	144	54	<0,001	0,517	0,410	0,113	0,0910	0,136

Результати проведеного конфірматорного факторного аналізу початкових версій шкал до моменту їхньої реструктуризації продемонстрували вкрай незадовільну відповідність отриманих емпіричних даних теоретичній авторській моделі за всіма критично важливими статистичними показниками. Зокрема, значення індексу порівняльної відповідності (CFI) та ненормованого індексу відповідності (TLI) для кожного з трьох компонентів виявилися суттєво нижчими за загальноприйняті в академічній практиці критерії прийнятності, досягаючи екстремально низьких відміток для шкали «Бажання вчитися», де CFI становить лише 0,378, а TLI — 0,274. Аналогічна негативна тенденція простежується і для шкали «Самоконтроль», де відповідні індекси зафіксовані на рівні 0,517 та 0,410, що свідчить про неспроможність моделі адекватно описувати структуру досліджуваного конструкту. Окрім того, показники середньоквадратичної помилки апроксимації (RMSEA) у всіх без

винятку випадках значно перевищують допустиму межу в 0,08, сягаючи пікового значення 0,137 для шкали «Бажання вчитися» з верхньою межею довірчого інтервалу 0,154. Статистична значущість критерію хі-квадрат на рівні $p < 0,001$ для всіх шкал — «Самоорганізація» (134), «Бажання вчитися» (311) та «Самоконтроль» (144) — остаточно підтверджує наявність глибоких розбіжностей між запропонованою теоретичною структурою та реальною конфігурацією даних, що зумовлює необхідність подальшого перегляду та переробки інструментарію.

Ми припустили, що кожна шкала може мати у своєму складі декілька субшкал, для доведення цього був проведений експлораторний факторний аналіз, заснований на паралельному аналізі, з використанням методу максимальної правдоподібності з ротацією Облімін. Результати представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4 – Результати експлораторного факторного аналізу за трьома шкалами

Факторні навантаження									
Шкала «Самоорганізація»			Шкала «Бажання вчитися»				Шкала «Самоконтроль»		
№	F1	F2	№	F1	F2	F3	№	F1	F2
Q1		0,547	Q1		0,662		Q1		
Q2		0,505	Q2			0,428	Q2		
Q3	-0,722		Q3	0,435			Q3		0,362
Q4	0,747		Q4	0,829			Q4	0,360	
Q5		0,421	Q5	0,646			Q5		
Q6		0,612	Q6	0,311	-0,364		Q6		
Q7	0,392	0,353	Q7		0,742		Q7		0,980
Q8			Q8	0,359	-0,471		Q8		0,497
Q9			Q9	0,463			Q9	0,753	
Q10	0,526		Q10			0,528	Q10	0,564	
Q11	-0,736		Q11			0,468	Q11	0,652	
Q12		0,695	Q12			0,452	Q12		
Q13			Q13						
			Q14			0,718			
			Q15		0,443				
	18,1%	15,5%		12,5%	12,0%	10,3%		13,3%	12,3%

Шкала «Самоорганізація» характеризується двофакторною структурою, де перший фактор пояснює 18,1% дисперсії, а другий — 15,5%. Аналіз навантажень продемонстрував, що більшість пунктів мають чітку прив'язку до

конкретного чинника, проте твердження Q7 демонструє виражене перехресне навантаження, оскільки воно одночасно входить до складу першого (0,392) та другого (0,353) факторів. Водночас було ідентифіковано низку статистично нерелевантних пунктів, зокрема твердження Q8, Q9 та Q13, які не навантажуються на жоден із виділених факторів, що вказує на їхню неспроможність адекватно вимірювати заявлений конструкт у межах цієї субшкали.

Для шкали «Бажання вчитися» було визначено складнішу трифакторну модель із показниками поясненої дисперсії 12,5% (F1), 12,0% (F2) та 10,3% (F3). У ході аналізу встановлено, що два твердження мають неоднозначну приналежність: пункт Q6 навантажується на перший (0,311) та другий (-0,364) фактори, а пункт Q8 також демонструє подвійне навантаження на F1 (0,359) та F2 (-0,471). Окрім того, результати свідчать про повну відсутність факторної значущості для твердження Q13, яке не отримало навантажень на жоден із трьох чинників, що вимагає виключення цього пункту або його суттєвої переробки.

Результати аналізу шкали «Самоконтроль» вказують на наявність двох факторів, які пояснюють 13,3% та 12,3% дисперсії відповідно. На відміну від попередніх компонентів, у цій шкалі не виявлено жодного твердження, яке б одночасно навантажувалося на кілька факторів, що свідчить про певну дискретність пунктів, які пройшли статистичний відбір. Проте саме ця шкала виявилася найбільш вразливою з точки зору валідності окремих питань, оскільки значна частина тверджень, а саме Q1, Q2, Q5, Q6 та Q12, взагалі не навантажуються на виділені фактори, що суттєво обмежує діагностичну цінність первинного набору пунктів цієї субшкали.

У таблиці 2.5 представлений склад субшкал для кожної авторської шкали.

Таблиця 2.5 – Результати експлораторного факторного аналізу за шкалою «Самоорганізація»

№	Твердження	Факторне навантаження	Унікальність
Організація процесу навчання			
1	Отримавши навчальне завдання, я починаю зі складання плану.	0,547	0,641
2	Я визначаю пріоритетність виконання своїх завдань.	0,505	0,729
3	Я встановлюю чіткі часові межі для виконання завдань.	0,421	0,670
4	Отримавши багато завдань за різними предметами, я ретельно продумую, коли і що я буду готувати.	0,612	0,634
5	Я намагаюся дотримуватися чіткої структури при виконанні завдання.	0,695	0,568
Дотримання термінів та графіків навчання			
1	У мене часто виникають складнощі з ефективною організацією свого часу.	-0,722	0,461
2	Я задоволений(-а) тим, як я організовую своє навчання.	0,747	0,422
3	Я виконую навчальні завдання вчасно, не порушуючи графіків.	0,526	0,610
4	Я періодично 'випадаю' з графіка навчання, а потім поспіхом наздоганяю.	-0,736	0,528

Отже, визначено дві відносно незалежні субшкали, які поєднали 9 тверджень оригінальної шкали та відображають два аспекти самоорганізації, а саме «Організація процесу навчання» (5 тверджень) та «Дотримання термінів та графіків навчання» (4 твердження). Дві субшкали корелюють одна з одною ($r=0,519$).

У таблиці 2.6 представлені результати факторного аналізу за другою шкалою «Бажання вчитися». Виокремленні три відносно незалежні субшкали, які поєднали 15 тверджень, з яких три твердження дублюються в шкалі «Критична оцінка власних здібностей до навчання» та «Готовність докладати зусилля для покращення результатів». Цікаво відзначити, що твердження «Я високо оцінюю свої здібності до навчання» до складу шкали «Готовність докладати зусилля для покращення результатів» входить з позитивним факторним навантаженням, а до складу шкали «Критична оцінка власних

здібностей до навчання» - з негативним навантаженням, отже при обрахуванні значень буде використана зворотна шкала нарахування балів. Субшкали мають слабку кореляцію одна з одною, що варіюється від 0,146 (між першою та третьою субшкалами) до 0,353 (між першою та другою субшкалами). Це говорить що різні субшкали відображають різні аспекти процесу навчання: ставлення до складнощів, власних здібностей та ін.

Таблиця 2.6 – Результати експлораторного факторного аналізу за шкалою «Бажання вчитися»

№	Твердження	Факторне навантаження	Унікальність
Критична оцінка власних здібностей до навчання			
1	Мені часто важко повністю сконцентруватись на навчанні через думки чи відволікання.	0,662	0,556
2	Я невдоволений(-а) собою, якщо мої роботи не отримують високої оцінки.	0,248	0,528
3	Я високо оцінюю свої здібності до навчання.	-0,364	0,699
4	Я маю слабкі сторони, що заважають мені, гальмують мої успіхи в навчанні.	0,742	0,445
5	Я відчуваю, що не завжди контролюю власне життя.	0,443	0,744
Готовність докладати зусилля для покращення результатів			
1	Результати мого навчання значною мірою залежать від витрачених зусиль.	0,435	0,782
2	Я завжди очікую від себе високих результатів навчання.	0,829	0,309
3	Я невдоволений(-а) собою, якщо мої роботи не отримують високої оцінки.	0,646	0,528
4	Я високо оцінюю свої здібності до навчання.	0,311	0,699
5	Отримавши оцінку за виконане завдання, я часто думаю про те, як я б міг/могла її покращити.	0,463	0,751
Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні			
1	Попри те, що існують цілі навчальних дисциплін, я самостійно ставлю перед собою цілі навчання.	0,428	0,712
2	У мене є власні орієнтири для оцінки результатів мого навчання.	0,528	0,710
3	Я зазвичай покладаюся тільки на себе у прийнятті рішень, виборі стратегій навчання.	0,468	0,683
4	У ситуації, коли є рекомендована література, я намагаюсь знайти інформацію самостійно.	0,452	0,804
5	Я зазвичай визначаю сам(-а), які цілі досягати в навчанні.	0,718	0,502

У таблиці 2.7 представлені результати факторного аналізу за третьою шкалою «Самоконтроль».

Таблиця 2.7 – Результати експлораторного факторного аналізу за шкалою «Самоконтроль»

№	Твердження	Факторне навантаження	Унікальність
Долання напруження у навчанні			
1	Я схильний(-на) довго сумніватися в нових ідеях, доки не знайду переконливі аргументи.	0,260	0,930
2	Я можу про себе сказати, що навчаюся переважно на своїх помилках.	0,362	0,8726
3	Навчання настільки напружує мене, що я не відчуваю задоволення від процесу.	0,980	0,0314
4	Я часто змушую себе вчитися, навіть коли не хочеться.	0,497	0,7646
Орієнтація на новизну та складність			
1	Мені цікаві нові ідеї та нові підходи до розв'язання знайомих задач.	0,360	0,8722
2	Мені подобається долати складні завдання.	0,753	0,4487
3	Я продовжую вивчати тему, навіть якщо вона здається складною чи нудною.	0,564	0,6835
4	Я відчуваю піднесення, коли вивчаю нову тему чи розв'язую складну задачу.	0,652	0,5356

До складу субшкали «Долання напруження у навчанні» було включене твердження «Я схильний(-на) довго сумніватися в нових ідеях, доки не знайду переконливі аргументи» з низьким факторним навантаженням (0,260) та дуже високою унікальністю (0,930). Це рішення приймалося, спираючись на результати ESEM (Експлораторне моделювання структурними рівняннями). Цей метод виступає сполучною ланкою між експлораторним факторним аналізом (EFA) та конфірмаційним аналізом у межах моделювання структурними рівняннями (SEM/CFA). ESEM поєднує гнучкість експлораторного аналізу з суворим статистичним апаратом структурного моделювання. У той час як традиційний конфірмаційний факторний аналіз (CFA) часто демонструє незадовільну відповідність даних моделі через те, що він вимагає від пунктів навантажуватися лише на один фактор (прирівнюючи «перехресні навантаження» до нуля), ESEM дозволяє всім пунктам мати навантаження на всі фактори. При цьому метод все одно надає стандартні

індекси відповідності. Результати експлораторного моделювання структурними рівняннями представлено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8 - Індекси відповідності моделей за експлораторним моделюванням структурними рівняннями

Модель	SRMR	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA lower	RMSEA upper
Самоорганізація	0,047	0,908	0,841	0,099	0,066	0,132
Бажання вчитися	0,047	0,924	0,858	0,064	0,029	0,094
Самоконтроль	0,038	0,995	0,988	0,021	0,000	0,090

Результати експлораторного моделювання структурними рівняннями (ESEM), проведеного окремо для кожної шкали методики, демонструють суттєве покращення показників відповідності порівняно з попередніми етапами аналізу. Для шкали «Самоорганізація» отримані індекси вказують на прийнятну відповідність за показниками SRMR (0,047) та CFI (0,908), хоча значення TLI (0,841) та RMSEA (0,099) залишаються дещо нижчими за визначені критерії. Аналіз шкали «Бажання вчитися» виявив вищу якість моделі, де індекс CFI сягає 0,924, а RMSEA становить 0,064, що в сукупності з низьким рівнем залишків (SRMR = 0,047) свідчить про добру відповідність трифакторної структури емпіричним даним. Найвищі статистичні показники зафіксовані для шкали «Самоконтроль», де модель продемонструвала майже ідеальну відповідність: значення CFI та TLI становлять 0,995 та 0,988 відповідно, а показник RMSEA на рівні 0,021 із нижньою межею довірчого інтервалу 0,000 підтверджує високу точність відтворення структури цього конструкту. Таким чином, застосування підходу ESEM дозволило досягти валідних результатів для кожної субшкали, що створює підґрунтя для подальшого використання реструктурованого інструментарію.

Оскільки окремі субшкали слабо корелювали одна з одною в межах авторських шкал, то ми провели експлораторний факторний аналіз за вторинними показниками з метою виявити загальну структуру оновленої методики. Результати факторного аналізу представлені в табл. 2.9.

Таблиця 2.9 – Результати факторизації вторинних показників

Вторинний показник	Факторні навантаження			Унікальність
	Самоорганізація	Самовдосконалення	Самоконтроль	
Організація процесу навчання	0,468		0,304	0,603
Дотримання термінів та графіків навчання	0,784			0,330
Критична оцінка власних здібностей до навчання	-0,765			0,388
Готовність докладати зусилля для покращення результатів		1,003		0,000
Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні			0,544	0,591
Долання напруження у навчанні	-0,424		0,495	0,597
Орієнтація на новизну та складність		0,395		0,740
Відсоток сумарної дисперсії	25,31%	18,85%	9,4%	

Перший фактор, визначений як «Самоорганізація», пояснює 25,31% сумарної дисперсії та відображає передусім структурно-процесуальні аспекти навчальної діяльності. Найвищі позитивні навантаження в межах цього чинника мають показники «Дотримання термінів та графіків навчання» (0,784) та «Організація процесу навчання» (0,468), що свідчить про його спрямованість на зовнішню впорядкованість та ефективний тайм-менеджмент. Водночас негативні навантаження вторинних показників «Критична оцінка власних здібностей до навчання» (-0,765) та «Долання напруження у навчанні» (-0,424) вказують на те, що висока самоорганізація в межах цієї моделі пов'язана з акцентом на технічне виконання планів, що може супроводжуватися меншою рефлексивністю або специфічним сприйняттям академічних труднощів.

Другий фактор, що отримав назву «Самовдосконалення», охоплює 18,85% дисперсії та фокусується на внутрішній мотивації та прагненні до особистісного зростання. Його зміст визначається надзвичайно високим

навантаженням показника «Готовність докладати зусилля для покращення результатів» (1,003), а також позитивним внеском орієнтації на новизну та складність (0,395). Цей фактор інтерпретується як рушійна сила самостійного навчання, що активізує когнітивні ресурси індивіда для досягнення вищих освітніх стандартів та проактивного подолання інтелектуальних викликів.

Третій фактор «Самоконтроль» пояснює 9,4% дисперсії та об'єднує показники, що відповідають за автономність та емоційну регуляцію в навчальному процесі. До його складу входять «Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні» (0,544), «Долання напруження у навчанні» (0,495), а також «Організація процесу навчання» (0,304). Така конфігурація свідчить про те, що даний фактор відповідає за здатність суб'єкта дотримуватися внутрішніх цілей та стандартів, попри можливі зовнішні перешкоди чи стресові чинники, забезпечуючи стабільність психологічної саморегуляції в умовах самостійної діяльності.

Додатковим підтвердженням структурної незалежності та диференційної валідності виділених факторів є результати аналізу їхньої інтеркореляції, які свідчать про слабкий рівень статистичного зв'язку між компонентами. Найнижчий показник кореляції зафіксовано між першим фактором («Самоорганізація») та третім («Самоконтроль»), що становить лише 0,046, тоді як зв'язок між першим та другим («Самовдосконалення») факторами також залишається на низькому рівні — 0,109. Дещо вищий, проте все одно помірно слабкий коефіцієнт кореляції спостерігається між чинниками самовдосконалення та самоконтролю (0,231), що в цілому вказує на те, що кожен із факторів вимірює автономні аспекти психологічної готовності до навчання, які не дублюють один одного в структурі загального конструкту/

У табл. 2.10 представлені показники надійності-узгодженості, які доводять злагодженість оцінки кожного аспекту навчання. При розрахунку вторинних показників ми використовували такі формули:

Самоорганізація = «Організація процесу навчання» + «Дотримання термінів та графіків навчання» +30 – «Критична оцінка власних здібностей до навчання»

Самовдосконалення = «Готовність докладати зусилля для покращення результатів» + «Орієнтація на новизну та складність»

Самоконтроль = «Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні» + «Долання напруження у навчанні».

Готовність до самостійного навчання = «Самоорганізація» + «Самовдосконалення» + «Самоконтроль».

Таблиця 2.10 – Показники надійності-узгодженості субшкал та шкал методики «Шкала готовності до самостійного навчання»

Субшкала / Шкали	Альфа Кронбаха	Омега МакДоналда	Середнє значення кореляції твердження з рештою
Організація процесу навчання	0,711	0,719	0,475
Дотримання термінів та графіків навчання	0,804	0,809	0,592
Критична оцінка власних здібностей до навчання	0,611	0,635	0,373
Готовність докладати зусилля для покращення результатів	0,662	0,683	0,422
Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні	0,650	0,661	0,407
Долання напруження у навчанні	0,589	0,617	0,375
Орієнтація на новизну та складність	0,661	0,679	0,446
Самоорганізація	0,844	0,849	0,472
Самовдосконалення	0,741	0,749	0,421
Самоконтроль	0,617	0,634	0,306
Готовність до самостійного навчання	0,841	0,843	0,346

Результати аналізу надійності-узгодженості субшкал свідчать про загалом прийнятний рівень внутрішньої однорідності складу шкал адаптованого інструментарію. Найвищі показники надійності зафіксовано для субшкали «Дотримання термінів та графіків навчання», де коефіцієнт Альфа Кронбаха сягає 0,804, а Омега МакДоналда — 0,809. Досить високу

згуртованість пунктів також демонструє шкала «Організація процесу навчання» з показником $\alpha = 0,711$. Більшість інших субшkal, зокрема тих, що стосуються готовності докласти зусилля, пріоритетності орієнтирів та орієнтації на новизну, знаходяться в межах достатнього діапазону (0,65–0,68), що є цілком припустимим для психометричних досліджень у процесі крос-культурної адаптації.

Водночас показники субшkal «Критична оцінка власних здібностей до навчання» ($\alpha = 0,611$) та «Долання напруження у навчанні» ($\alpha = 0,589$) демонструють дещо нижчу внутрішню узгодженість порівняно з іншими компонентами методики. Це підтверджується і значеннями середньої кореляції тверджень із рештою пунктів, які для цих шkal становлять близько 0,37, що є найнижчим результатом у представленій вибірці. Попри певну варіативність, отримані значення Омеги МакДоналда, які коливаються від 0,617 до 0,809, загалом підтверджують структурну цілісність методики та можливість її використання для подальшої діагностики в україномовному середовищі.

Результати аналізу надійності-узгодженості за основними шкалами методики свідчать про високий її рівень для більшості вторинних складників, серед яких найбільш стабільні показники демонструють субшкала «Самоорганізація» (альфа Кронбаха — 0,844, омега МакДоналда — 0,849) та загальна шкала «Готовність до самостійного навчання» (0,841 та 0,843 відповідно). Достатній ступінь психометричної надійності також притаманний субшкалі «Самовдосконалення», де коефіцієнт альфа Кронбаха становить 0,741, а омега МакДоналда — 0,749, що підтверджує змістовну однорідність відповідних пунктів опитувальника. Дещо нижчі, проте цілком прийнятні для дослідницьких цілей значення зафіксовані для субшкали «Самоконтроль» (альфа — 0,617, омега — 0,634), яка також характеризується найменшим середнім значенням кореляції тверджень із рештою пунктів на рівні 0,306. Таким чином, інструментарій виявляє належну здатність вимірювати окреслені конструктори самостійного навчання.

Описові статистики за субшкалами та шкалами методики представлені в табл. 2.11 та 2.12.

Таблиця 2.11 – Описові статистики за субшкалами та шкалами методики «Шкала готовності до самостійного навчання»

Субшкала / Шкала	M	SE	95% CI		Md	SD
			Нижнє значення	Верхнє значення		
Організація процесу навчання	18,0	0,276	17,4	18,5	18	3,16
Дотримання термінів та графіків навчання	15,5	0,363	14,8	16,2	16	4,15
Критична оцінка власних здібностей до навчання	16,5	0,282	16,0	17,1	16	3,23
Готовність докладати зусилля для покращення результатів	18,5	0,260	17,9	19,0	18	2,97
Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні	17,9	0,252	17,4	18,4	18	2,89
Долання напруження у навчанні	13,6	0,224	13,2	14,1	14	2,56
Орієнтація на новизну та складність	13,7	0,218	13,3	14,2	14	2,49
Самоорганізація	47,0	0,753	45,5	48,5	49	8,62
Самовдосконалення	32,2	0,404	31,4	33,0	32	4,62
Самоконтроль	31,5	0,360	30,8	32,2	31	4,12
Готовність до самостійного навчання	110,7	1,040	108,6	112,7	111	11,90

Примітка: M – середнє значення; SE – стандартна похибка середнього значення; CI – довірчий інтервал; Md – медіана; SD – стандартне відхилення.

Дані, представлені в табл. 2.12 демонструють характер розподілу даних за показниками, отримані на вибірці в 131 особу. Дані за квантилями можна розглядати як орієнтовні тестові норми.

Аналіз характеристик розподілу результатів за цією методикою вказує на неоднорідність психометричних показників за критерієм Шапіро-Вілка. Для інтегрального показника «Готовність до самостійного навчання» та шкали «Самовдосконалення» значення р-рівня перевищують критичний поріг (0,614 та 0,271 відповідно), що свідчить про відповідність їхнього розподілу закону нормальності. Подібна тенденція простежується і для ряду субшкал, зокрема «Дотримання термінів та графіків навчання», «Критична оцінка власних здібностей до навчання», «Долання напруження у навчанні» та «Орієнтація на

новизну та складність», де емпіричні дані не демонструють статистично значущих відхилень від нормальної кривої. Водночас для субшкал «Організація процесу навчання», «Готовність докладати зусилля», «Пріоритетність власних орієнтирів», а також шкал «Самоорганізація» та «Самоконтроль» зафіксовано відхилення від норми ($p < 0,05$), що зумовлює доцільність здійснити перевірку за іншими критеріями, враховуючи той факт, що критерій Шапіро-Вілکا надто чутливий до відхилень на вибірках великого обсягу (понад 100 осіб).

Таблиця 2.12 – Характеристики розподілу за субшкалами та шкалами методики «Шкала готовності до самостійного навчання»

Субшкала / Шкала	Асиметрія	Ексцес	Критерій Шапіро-Вілка		Квартіль 25%	Квартіль 75%
			W	p		
Організація процесу навчання	-0,605	0,868	0,968	0,004	16,0	20,0
Дотримання термінів та графіків навчання	-0,229	-0,423	0,981	0,064	13,0	18,0
Критична оцінка власних здібностей до навчання	0,185	-0,277	0,982	0,075	14,0	19,0
Готовність докладати зусилля для покращення результатів	0,075	-0,479	0,978	0,033	16,0	20,0
Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні	0,260	0,118	0,977	0,027	16,0	20,0
Долання напруження у навчанні	0,141	-0,274	0,982	0,077	12,0	15,0
Орієнтація на новизну та складність	-0,047	-0,072	0,982	0,082	12,0	16,0
Самоорганізація	-0,259	-0,521	0,975	0,015	40,5	52,0
Самовдосконалення	0,007	-0,205	0,987	0,271	29,0	35,0
Самоконтроль	0,458	-0,091	0,969	0,004	28,0	34,0
Готовність до самостійного навчання	-0,156	-0,285	0,992	0,614	103,0	120,0

Примітка: Стандартна похибка асиметрії – 0,212; стандартна похибка ексцесу – 0,420.

Показники асиметрії та ексцесу для більшості змінних коливаються в межах від (-0,605) до 0,868, що свідчить про відсутність критичних спотворень розподілу. Найбільш виражена лівобічна асиметрія характерна для субшкали «Організація процесу навчання» (-0,605), що відображає певне зміщення

відповідей респондентів у бік вищих значень, тоді як для шкали «Самоконтроль» спостерігається помірна правобічна асиметрія (0,458), яка вказує на дещо більшу концентрацію низьких балів у вибірці. Використовуючи підхід, заснований на розрахунку Z-оцінок для асиметрії та ексцесу, можна стверджувати, що дані за всіма субшкалами та шкалами відповідають нормальному розподілу, оскільки Z-оцінки не перевищують 3. Таким чином, ми будемо розглядати дані, отримані за методикою «Шкала готовності до самостійного навчання» на нашій вибірці, як такі, що не відхиляються від нормального розподілу, що дозволить нам в подальшому використовувати параметричні методи статистичного аналізу даних.

Квартильні значення дозволяють чітко окреслити межі типових результатів: так, для загальної готовності до самостійного навчання інтерквартильний розмах становить від 103,0 до 120,0 балів, що можна вважати умовними межами результатів середнього рівня. Отримані межі 25% та 75% кuartилів для інших субшкал та шкал підтверджують збалансованість вибірки та надають можливість для подальшої диференціації досліджуваних за рівнями розвитку компонентів самостійного навчання.

2.3. Крос-культурна адаптація методики «Спроможність до самостійного навчання»

Методика «Спроможність до самостійного навчання» (Competence in self-directed learning skills) — це діагностичний інструмент, розроблений для дорослих студентів (зокрема, у контексті Університету SIM у Сінгапурі) з метою виявлення їхніх сильних і слабких сторін у сфері самостійного навчання (Khiat, 2015).

Методика була створена для того, щоб студенти могли ефективно використовувати доступні ресурси підтримки навчання, знаючи, яких саме навичок саморегуляції їм бракує. Спочатку було сформульовано 70 пунктів на основі аналізу літератури, які згодом шляхом факторного аналізу були скорочені до фінальної моделі, що складається з 26 тверджень. Фінальна

валідована модель вимірює компетентність за 10 основними доменами (факторами), кожен з яких має чітке визначення:

1. Управління завданнями (Assignment Management): здатність планувати, виконувати та отримувати високі бали за індивідуальні та групові завдання.
2. Вміння навчатися онлайн (Online Learning Proficiency): здатність ефективно вчитися за допомогою онлайн-лекцій та відеоматеріалів.
3. Управління стресом (Stress Management): здатність справлятися з академічним стресом.
4. Технічна компетентність (Technical Proficiency): навички роботи з системою управління навчанням (LMS).
5. Управління прокрастинацією (Procrastination Management): здатність контролювати відкладання навчальних завдань на потім.
6. Вміння вести онлайн-дискусії (Online Discussion Proficiency): здатність успішно брати участь у дискусійних форумах.
7. Вміння навчатися під час семінарів (Seminar Learning Proficiency): ефективність навчання під час очних семінарських занять.
8. Компетентність у розумінні (Comprehension Competence): здатність розуміти прочитані матеріали та робити якісні конспекти.
9. Управління підготовкою до іспитів (Examination Management): здатність планувати підготовку та успішно скласти тести й екзамени.
10. Управління часом (Time Management): здатність ефективно використовувати час, відведений на навчання.

Кожне з 26 тверджень оцінюється студентом за шкалою від 1 (категорично не згоден) до 7 (повністю згоден).

Цей інструмент використовується для діагностики та самодіагностики студентів, визначаючи основні зони проблем, які заважають освітньому процесу. У роботі представлені дані конфірматорного факторного аналізу англomовної 10-факторної моделі. Ця модель продемонструвала хорошу відповідність з $\chi^2(254) = 474,907$; CFI = 0,952, RMSEA = 0,043 та RMR = 0,078.

Отже, на першому етапі ми перевірили відповідність наших емпіричних даних моделі автора. Результати конфірматорного факторного аналізу представлені в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13 - Індекси відповідності різних моделей за конфірматорним факторним аналізом

Модель	Хі-квадрат	df	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA lower	RMSEA upper	SRMR
Авторська, 10 факторів, 26 тверджень	377	230	<0,001	0,895	0,863	0,070	0,057	0,082	0,072
Модифікована на 10 факторів з 24 твердженнями	314	207	<0,001	0,920	0,893	0,063	0,048	0,0077	0,065
Модифікована на 11 факторів, 26 тверджень	384	244	<0,001	0,902	0,869	0,066	0,053	0,079	0,066
Модифікована на 10 факторів з 23 твердженнями	269	185	<0,001	0,936	0,912	0,059	0,042	0,0074	0,064

Аналіз первинної авторської моделі, що включала 10 факторів та 26 тверджень, продемонстрував її недостатню статистичну потужність та незадовільну відповідність отриманим емпіричним даним. Попри те, що індекс RMSEA (0,070) та стандартизований середньоквадратичний залишок SRMR (0,072) формально перебували в межах допустимості, ключові показники якості моделі виявилися суттєво нижчими за прийняті в психометриці стандарти. Зокрема, значення індексу порівняльної відповідності (CFI) на рівні 0,895 не досягло критичного порогу 0,90, а індекс Такера-Льюїса (TLI) склав лише 0,863, що вказує на суттєву розбіжність між теоретичною структурою та реальним розподілом відповідей респондентів. Саме дефіцит відповідності за основними конфірматорними критеріями став головним аргументом на користь відмови від початкового варіанту та спонукав до проведення подальшої модифікації з метою формування більш валідної та

статистично стійкої моделі. Для цього був проведений експлораторний факторний аналіз. Його результати представлені в табл. 2.14.

Таблиця 2.14 – Результати експлораторного факторного аналізу, отримані за методикою «Спроможність до самостійного навчання»

№	Факторні навантаження									
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Q1									0,647	
Q2									0,691	
Q3		0,868								
Q4		0,759								
Q5		0,814								
Q6										0,787
Q7										0,563
Q8			0,825							
Q9			0,850							
Q10	0,602									
Q11	0,879									
Q12	0,782									
Q13				0,710						
Q14				0,834						
Q15					0,438					
Q16					0,974					
Q17					0,597					
Q18								0,489		
Q19								0,983		
Q20										
Q21										-0,40
Q22							0,594			
Q23							0,877			
Q24	-0,314					0,462				
Q25						0,943				
Q26			0,311						-0,310	
%	9,16	8,84	6,55	6,55	6,46	6,23	5,82	5,67	5,35	4,70

Ми обрали модель на 10 факторів, відповідно до авторської моделі. Отримана факторна структура пояснює понад 65% сумарної дисперсії. Перші три фактори демонструють найбільш виражену пояснювальну здатність, акумулюючи понад 24% загальної дисперсії, що підтверджує змістовну вагомість цих вимірів у контексті самостійної навчальної діяльності. Більшість тверджень демонструють високі та помірні факторні навантаження, що свідчить про задовільну внутрішню узгодженість виділених факторів та їхню

здатність диференціювати окремі аспекти спроможності до навчання. Зокрема, пункти Q11, Q16 та Q19 мають екстремально високі показники навантаження (понад 0,87), що вказує на їхню високу валідність як індикаторів відповідних факторів.

Попри загальну стійкість моделі, детальний аналіз факторної матриці виявляє низку структурних недоліків, пов'язаних із конкретними індикаторами, що ставлять під сумнів їхню психометричну придатність. Найбільш критичною є ситуація з твердженням Q20, яке не виявило статистично значущого зв'язку з жодним із виділених десяти факторів, що свідчить про його невідповідність загальній концептуальній схемі. Суттєві зауваження стосуються також твердження Q26, яке демонструє явище перехресного навантаження, маючи приблизно однакові за модулем значення у третьому (0,311) та дев'ятому (-0,310) факторах. Така подвійна приналежність до різних латентних змінних свідчить про низьку дискримінативну валідність цього пункту, оскільки він не дозволяє чітко диференціювати вимірювані характеристики. Крім того, твердження Q21 характеризується недостатньою силою зв'язку в межах своєї групи, маючи від'ємне навантаження -0,401 у десятому факторі, що в поєднанні з проблемами Q20 та Q26 вказує на структурну деформацію відповідних сегментів методики. Виявлені аномалії обґрунтовують необхідність подальшої оптимізації інструментарію шляхом вилучення цих статистично слабких пунктів для досягнення вищої надійності вимірювання.

Ми спробували модифікувати внутрішню структур опитувальника (результати представлені в табл. 2.14). Друга модель отримана через видалення тверджень 20 та 21, а при збереженні твердження 26, яке потрапило в один фактор з твердженнями 8 та 9. Ця модель демонструє статистично кращі показники відповідності емпіричним даним порівняно з початковою авторською структурою. В третій моделі ми спробували повернути твердження 20 та 21, які відображають ставлення щодо підготовки до іспитів, сформувавши 11, додатковий фактор. Як бачимо всі показники відповідності

та залишків є гіршими, ніж у другій моделі. Останньою маніпуляцією ми спробували прибрати і твердження 26. Остання четверта модель показала найкращі показники. Ключовим аргументом на користь четвертої моделі є значне покращення індексів порівняльної відповідності. В цьому варіанті індекс порівняльної відповідності (CFI) досягає рівня 0,936, що суттєво перевищує порогове значення 0,90, прийняте в психометриці як свідчення прийнятної якості моделі. Подібна тенденція спостерігається і для індексу Такера-Льюїса (TLI), який у четвертій моделі є найвищим і становить 0,912, перевищуючи умовну статистичну норму.

Показники помилок апроксимації та залишків остаточно підтверджують перевагу модифікованої моделі з 23 твердженнями. Значення RMSEA для неї становить 0,059, що є нижчим за аналогічні показники першої (0,070), другої (0,063) та третьої (0,066) моделей, вказуючи на меншу похибку при відтворенні структури даних. Додатковим підтвердженням є найнижче значення стандартизованого середньоквадратичного залишку (SRMR), яке складає 0,064. Таким чином, скорочення кількості тверджень до 23 дозволило досягти більш чіткої та статистично надійної факторної структури, що робить четверту модель оптимальною для подальшого використання у дослідженні.

Порівнюючи нашу модель з авторською, зазначимо, що ми не досягли таких результатів, як автор (CFI = 0,952, RMSEA = 0,043), однак достатньо близько наблизилися. В подальшому можна вдосконалювати переклад, шукаючи таких формулювань, які продемонструють більшу узгодженість без підвищення соціальної бажаності.

Наступним кроком була перевірка наявності вторинних показників, які поєднують наші 10 виокремлених субшkal. Знов була застосована процедура експлораторного факторного аналізу, результати якої представлені у табл. 2.15.

**Таблиця 2.15 – Результати експлораторного факторного аналізу,
проведеного з метою виокремлення вторинних показників**

Субшкали	Твердження	Фактор 1	Фактор 2	Унікальність
Організація виконання навчальних завдань	1. Зібрана мною інформація для виконання завдань зазвичай відповідає темі		0,384	0,853
	2. Я чітко та зрозуміло викладаю думки у своїх роботах			
Уміння навчатися онлайн	3. Мені складно виокремлювати важливу інформацію під час онлайн-занять	0,696		0,541
	4. Я не до кінця розумію пояснень викладача під час дистанційних занять			
	5. Я не можу зосередитися на темі під час онлайн-занять			
Управління стресом	6. Я відчуваю тривогу через можливість отримати низьку оцінку	0,384		0,860
	7. Я втрачаю мотивацію до навчання, коли не досягаю поставлених цілей			
Технічні навички	8. В мене є труднощі з використанням комп'ютерних програм чи технічних обладнань	0,334		0,879
	9. Я намагаюся уникати навчальних завдань, що потребують використання комп'ютера			
Уміння справлятися з прокрасти-нацією	10. Часто я шукаю виправдання, щоб не готуватися до занять	0,508	-0,371	0,455
	11. Я часто віддаю перевагу стороннім справам замість вивчення навчальних матеріалів			
	12. Я постійно відкладаю виконання завдань, пов'язаних з навчанням			
Уміння брати участь в онлайн-дискусіях	13. Мені складно готуватись до дискусій, що проводяться в онлайн форматі	0,696		0,529
	14. Мені важко швидко сформулювати думку щодо теми, яка обговорюється через дистанційні засоби комунікації (чати, форуми та ін.)			
Уміння навчатися під час семінарів	15. Я отримую знання і від викладача, і від інших учасників під час семінарських занять		0,426	0,833
	16. Я часто обдумую знання, здобуті на семінарських заняттях			
	17. Мені подобається відвідувати семінари			
Розуміння навчального матеріалу	18. Часто я не можу пов'язати зміст навчальних матеріалів з цілями дисципліни	0,460		0,676
	19. Я не завжди розумію зміст навчальних матеріалів, призначених для опрацювання			
Самоорганізація в підготовці до занять	22. Я планую обсяг матеріалу, який мені потрібно вивчити в межах дисципліни		0,739	0,505
	23. Я ставлю конкретну ціль щодо виконання кожного завдання, тесту			
Управління часом	24. Я виділяю достатньо часу для підготовки до іспитів, виконання завдань з дисципліни		0,767	0,323
	25. Я знаходжу достатньо часу для вивчення навчальних матеріалів та джерел з кожної дисципліни			
Відсоток сумарної дисперсії		17,8	17,7	

Аналіз результатів експлораторного факторного аналізу, представлених у таблиці 2.16, свідчить про формування стійкої двофакторної структури, що характеризується збалансованою пояснювальною здатністю виділених компонентів. Перший фактор охоплює 17,8% загальної дисперсії, тоді як другий пояснює 17,7%, що вказує на їхню рівнозначну роль у структурі досліджуваного конструкту. Отримана модель демонструє чітку диференціацію між когнітивно-адаптивними аспектами навчання та процесами безпосередньої саморегуляції навчальної активності.

До складу першого фактора увійшли шість субшкал, а саме: вміння навчатися онлайн, управління стресом, технічні навички, вміння справлятися з прокрастинацією, вміння брати участь в онлайн-дискусіях та розуміння навчального матеріалу. Змістовне наповнення цього фактора відображає здатність студента адаптуватися до викликів цифрового освітнього простору, долати технічні та психологічні бар'єри, а також ефективно опрацьовувати інформацію в умовах дистанційної взаємодії. Враховуючи інтеграцію технологічних навичок та когнітивних процесів, цей фактор може бути визначений як «Адаптивно-технологічна спроможності».

Другий фактор сформували чотири субшкали, які охоплюють організацію виконання навчальних завдань, вміння навчатися під час семінарів, самоорганізацію в підготовці до занять та управління часом. Цей компонент фокусується на виконавчих функціях, що забезпечують структурування, планування та свідомий контроль за перебігом навчальної діяльності незалежно від формату навчання. Орієнтація субшкал на активне управління ресурсами та часом дає підстави запропонувати для цього фактора узагальнюючу назву «Організаційно-регуляторна спроможність».

Розрахунки для першої узагальненої шкали будуть здійснюватися за формулою:

«Адаптивно-технологічна спроможності» = 112 – «Уміння навчатися онлайн» - «Управління стресом» - «Технічні навички» - «Уміння справлятися

з прокрастинацією» - «Уміння брати участь в онлайн-дискусіях» - «Розуміння навчального матеріалу».

Розрахунки для другої шкали будуть здійснюватися за формулою:
 «Організаційно-регуляторна спроможність» = «Організація виконання навчальних завдань» + «Уміння навчатися під час семінарів» + «Самоорганізація в підготовці до занять» + «Управління часом».

В табл. 2.16 представлені показники надійності-узгодженості тверджень в субшкалах та шкалах.

Таблиця 2.16 – Показники надійності-узгодженості субшкал та шкал методики «Спроможність до самостійного навчання»

Субшкала / Шкали	Альфа Кронбаха	Омега МакДоналда	Середнє значення кореляції твердження з рештою
Організація виконання навчальних завдань	0,647	0,660	0,492
Уміння навчатися онлайн	0,883	0,884	0,773
Управління стресом	0,581	0,588	0,416
Технічні навички	0,809	0,817	0,691
Уміння справлятися з прокрастинацією	0,864	0,869	0,744
Уміння брати участь в онлайн-дискусіях	0,829	0,829	0,709
Уміння навчатися під час семінарів	0,720	0,746	0,545
Розуміння навчального матеріалу	0,743	0,746	0,594
Самоорганізація в підготовці до занять	0,790	0,790	0,653
Управління часом	0,834	0,834	0,716
Адаптивно-технологічна спроможність	0,847	0,850	0,486
Організаційно-регуляторна спроможність	0,791	0,794	0,479

Аналіз результатів перевірки надійності-узгодженості методики «Спроможність до самостійного навчання» демонструє загалом позитивну, хоча й дещо неоднорідну психометричну картину. Найбільш сильною стороною адаптованого інструментарію є високі показники внутрішньої єдності для субшкал, що стосуються цифрового середовища та вольової

регуляції, зокрема «Уміння навчатися онлайн» ($\alpha = 0,883$), «Уміння справлятися з прокрастинацією» ($\alpha = 0,864$) та «Управління часом» ($\alpha = 0,834$). Висока відповідність значень альфи Кронбаха та омеги МакДоналда у цих блоках свідчить про стійку структуру тверджень та їхню здатність надійно вимірювати відповідні конструкти. Також варто відзначити добру надійність інтегральних шкал, таких як «Адаптивно-технологічна спроможність» (0,847) та «Організаційно-регуляторна спроможність» (0,791), що дозволяє використовувати їх як надійні узагальнені показники.

Субшкали «Технічні навички», «Уміння брати участь в онлайн-дискусіях» та «Самоорганізація в підготовці до занять» також демонструють стабільно високу надійність, де значення обох коефіцієнтів перевищують поріг 0,75. Це підтверджує, що дані блоки питань сприймаються респондентами однозначно і злагоджено. Показники середнього значення кореляції твердження з рештою для більшості згаданих шкал коливаються в межах 0,6–0,7, що вважається оптимальним рівнем для вузькоспрямованих психометричних інструментів. Прийнятний рівень надійності зафіксовано і для шкал «Розуміння навчального матеріалу» та «Уміння навчатися під час семінарів», що дає підстави для їх подальшого використання у дослідженні.

Водночас занепокоєння викликає субшкала «Управління стресом», де значення альфи Кронбаха (0,581) та омеги МакДоналда (0,588) знаходяться нижче загальноприйнятого порогу надійності 0,60. Це вказує на високу неоднорідність відповідей респондентів у межах цього блоку, що може бути наслідком специфічного культурного контексту або потреби в перегляді змісту окремих тверджень. У таблиця 2.17 наведені описові статистики за шкалами та субшкалами.

У табл. 2.18 ми представили дані щодо відповідності розподілів значень за субшкалами та шкалами нормальному розподілу даних. Це потрібно для категоризації індивідуальних результатів за рівня вираженості різних аспектів спроможності студента до навчання.

Таблиця 2.17 – Описові статистики за субшкалами та шкалами методики «Спроможність до самостійного навчання»

Субшкала / Шкала	M	SE	95% CI		Md	SD
			Нижнє значення	Верхнє значення		
Організація виконання навчальних завдань	11,05	0,161	10,73	11,36	11	1,84
Уміння навчатися онлайн	10,73	0,461	9,82	11,65	10	5,28
Управління стресом	9,05	0,254	8,55	9,56	9	2,90
Технічні навички	3,99	0,241	3,52	4,47	3	2,76
Уміння справлятися з прокрастинацією	10,62	0,415	9,80	11,44	11	4,75
Уміння брати участь в онлайн-дискусіях	6,37	0,304	5,77	6,97	6	3,48
Уміння навчатися під час семінарів	14,91	0,328	14,26	15,56	16	3,75
Розуміння навчального матеріалу	7,35	0,250	6,86	7,85	7	2,87
Самоорганізація в підготовці до занять	7,98	0,279	7,43	8,54	8	3,19
Управління часом	8,23	0,262	7,71	8,75	8	2,99
Адаптивно-технологічна спроможності	63,89	1,252	61,41	66,36	63	14,33
Організаційно-регуляторна спроможність	42,17	0,735	40,71	43,62	42	8,41
Легкість навчання	106,0	1,647	102,80	109,31	105	18,9

Примітка: M – середнє значення; SE – стандартна похибка середнього значення; CI – довірчий інтервал; Md – медіана; SD – стандартне відхилення.

Аналіз дескриптивних статистик вказує на те, що деякі субшкали демонструють помітну відмінність від ідеалізованої «дзвоноподібної» кривої, що говорить про невідповідність нормальному розподілу даних. Найбільш виражені відхилення зафіксовані у субшкалі «Організація виконання навчальних завдань», де показник асиметрії (-1,273) та особливо високий ексцес (4,188) свідчать про те, що відповіді респондентів суттєво зміщені в бік високих значень і мають гостровершинний характер. Схожа, хоча й дзеркальна ситуація, спостерігається з «Технічними навичками», де позитивна асиметрія (1,688) та ексцес (2,436) натякають на певний «ефект підлоги», коли значна частина опитаних оцінює свої технічні компетенції як низькі. Значні показники ексцесу підтверджують низьку варіативність цих оцінок у межах вибірки, оскільки індивідуальні значення групуються біля середнього значення (про це

свідчить гостровершинний характер емпіричної кривої). Результати субшкали «Технічні навички» зі статистично значущою позитивною асиметрією та позитивним ексцесом вказують на концентрацію відповідей у нижній частині шкали, що інтерпретується як домінування низьких показників суб'єктивного оцінювання технічних компетенцій серед опитаних.

Таблиця 2.18 – Характеристики розподілу за субшкалами та шкалами методики «Спроможність до самостійного навчання»

Субшкала / Шкала	Асиметрія	Ексцес	Критерій Шапіро-Вілکا		Квартіль 25%	Квартіль 75%
			W	p		
Організація виконання навчальних завдань	-1,273	4,188	0,902	<0,001	10,0	12,0
Уміння навчатися онлайн	0,272	-1,076	0,945	<0,001	6,0	15,0
Управління стресом	-0,444	-0,171	0,963	0,001	7,0	11,0
Технічні навички	1,688	2,436	0,748	<0,001	2,0	5,0
Уміння справлятися з прокрастинацією	0,095	-1,002	0,962	0,001	6,5	14,0
Уміння брати участь в онлайн-дискусіях	0,487	-0,838	0,925	<0,001	4,0	9,0
Уміння навчатися під час семінарів	-0,910	0,722	0,936	<0,001	13,0	17,0
Розуміння навчального матеріалу	0,154	-0,506	0,976	0,020	5,0	9,0
Самоорганізація в підготовці до занять	0,011	-1,003	0,964	0,002	5,0	11,0
Управління часом	0,081	-0,870	0,969	0,005	6,0	11,0
Адаптивно-технологічна спроможність	0,010	-0,406	0,991	0,547	53,0	75,0
Організаційно-регуляторна спроможність	-0,415	1,068	0,982	0,090	36,5	48,0
Легкість навчання	0,006	-0,182	0,995	0,941	92,0	118,5

Примітка: Стандартна похибка асиметрії – 0,212; стандартна похибка ексцесу – 0,420.

На фоні субшкал із вираженими ексцесами, інтегральні показники методики виглядають як цілком придатні для психологічного оцінювання. За критерієм Шапіро-Вілکا ми можемо впевнено підтвердити нормальний розподіл даних для трьох ключових метрик, де рівень значущості p перевищує критичний поріг. Зокрема, «Адаптивно-технологічна спроможність» ($p =$

0,547) та загальна шкала «Легкість навчання» ($p = 0,941$) демонструють майже ідеальну відповідність нормальному закону, що значно полегшує подальшу математичну обробку та дозволяє застосовувати потужні параметричні методи аналізу. Також у межі норми входить «Організаційно-регуляторна спроможність» ($p = 0,090$), що підтверджує збалансованість структури цих узагальнювальних конструктивів після їх перекладу та адаптації.

Решта субшкал, попри деяку нерівномірність, здебільшого демонструють помірні показники ексцесу, що часто тяжіють до від'ємних значень, як-от у випадку з «Умінням навчатися онлайн» (-1,076) або «Самоорганізацією в підготовці до занять» (-1,003). Це свідчить про плосковершинність розподілу, тобто відповіді респондентів досить сильно розпорошені, що вказує на значну індивідуальну варіативність у способах самостійного навчання. Використання другого критерію оцінки нормальності розподілу, заснованого на оцінці Z-оцінок, підтверджує, що ми маємо суттєві відхилення від нормального розподілу лише за 3 субшкалами («Організація виконання навчальних завдань», «Технічні навички», «Уміння навчатися під час семінарів»), інші субшкали та інтегративні шкали відповідають нормальному розподілу.

У табл. 2.19 представлені значення 25%-го та 75%-го квантилів, які можна використовувати як попередні тестові норми для визначення рівня індивідуального результату. Плануємо продовжити роботу щодо вдосконалення цієї методики.

2.4. Крос-культурна адаптація методики «Шкала самостійного навчання»

Шкала самостійного навчання (Self-Directed Learning Scale), розроблена Lounsbury et al. (2009), призначена для вимірювання здатності особи брати на себе автономну відповідальність за розвиток та реалізацію навчальних зусиль як стійку рису особистості. Методика орієнтована на підлітків та дорослих у

межах академічного і професійного середовищ та складається з 10 тверджень, що оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта.

Психометрична придатність інструментарію підтверджується високими показниками внутрішньої узгодженості, де коефіцієнт альфа Кронбаха для різних вибірок учнів та студентів коливається в межах 0,84–0,87. Конфірматорний факторний аналіз засвідчив однофакторну структуру методики з відповідними індексами гарної відповідності ($GFI = 0,987$; $CFI = 0,924$; $NNFI = 0,905$) та статистично значущими факторними навантаженнями пунктів від 0,596 до 0,847.

Конструктна валідність шкали обґрунтована через високу конвергентну кореляцію з методикою «Шкала готовності до самостійного навчання (Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS))» Л. Гуглієльміно (Guglielmino & Vichas, 1991) ($r = 0,82$) та значущі зв'язки з рисами «Великої п'ятірки», передусім із відкритістю до досвіду ($r = 0,30$ – $0,54$), сумлінністю та емоційною стабільністю. Окрім цього, самостійне навчання позитивно корелює з такими вузькими рисами, як робочий драйв, оптимізм, самоактуалізація та почуття ідентичності. Критеріальна валідність підкріплена стабільним позитивним зв'язком із академічною успішністю (GPA) на різних рівнях освіти, де коефіцієнт кореляції варіюється від 0,20 до 0,42 (Lounsbury et al., 2009).

Хоча методика не виявляє суттєвої залежності від загального інтелекту, зафіксовано її позитивну кореляцію з результатами тесту АСТ (American College Testing) та окремими навичками вербальної, числової й абстрактної аргументації. Додатково результати за шкалою демонструють зв'язок із психологічним благополуччям респондентів, зокрема із задоволеністю навчанням у вищій школі та загальним рівнем задоволеності життям (Lounsbury et al., 2009).

Традиційно починаємо з конфірматорного факторного аналізу, щоб побачити відповідність наших емпіричних даних авторській моделі. Результати наведені в табл. 2.19.

Таблиця 2.19 - Індекси відповідності моделей за конфірматорним факторним аналізом

Модель	Хі-квадрат	df	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA lower	RMSEA upper	SRMR
Однофакторна авторська модель, 10 тверджень	79,2	35	<0,001	0,664	0,568	0,098	0,070	0,127	0,090
Двофакторна модель на 7 тверджень	24,5	13	0,026	0,898	0,834	0,082	0,028	0,132	0,069
Однофакторна модель на 5 тверджень	10	5	0,074	0,947	0,893	0,049	0,000	0,167	0,088
Двофакторна модель на 8 тверджень	28	19	0,084	0,923	0,886	0,060	0,000	0,105	0,068

Результати конфірматорного факторного аналізу свідчать про незадовільну відповідність однофакторної авторської моделі емпіричним даним, оскільки ключові індекси не досягають нормативних значень. Показники порівняльного індексу відповідності ($CFI = 0,664$) та індексу Такера-Льюїса ($TLI = 0,568$) знаходяться суттєво нижче загальноприйнятого порогу 0,90, що вказує на низьку прогностичну здатність моделі. Похибка апроксимації ($RMSEA = 0,098$) та стандартизований корінь середньоквадратичного залишку ($SRMR = 0,090$) також перевищують рекомендовані межі, підтверджуючи значну розбіжність між теоретичною структурою та отриманими результатами. Статистично значущий показник Хі-квадрат при $p < 0,001$ додатково підкреслює відсутність узгодженості моделі з даними. З огляду на зафіксовану невідповідність, виникає обґрунтована потреба у проведенні експлораторного факторного аналізу для перегляду внутрішньої архітектури методики та виявлення латентної структури, що краще відповідатиме зібраним емпіричним показникам. Результати експлораторного факторного аналізу, методом паралельного аналізу із застосуванням методу екстракції Максимальної правдоподібності та ротації Облімін, представлені в табл. 2.20.

Таблиця 2.20 – Результати експлораторного факторного аналізу

№	Твердження	Факторні навантаження			Унікальність
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	
1	Мені бракує часу шукати додаткову інформацію, що виходить за межі обов'язкової навчальної програми.	0,634			0,576
2	Після лекцій я зазвичай шукаю відповіді на питання, які викладач не достатньо пояснив.			0,520	0,714
3	Якщо я не зрозумів(-ла) тему на занятті, зазвичай питаю й отримую пояснення від викладача чи одногрупників.		0,995		0,005
4	Щоб отримати хороші оцінки на заняттях, я самостійно шукаю додаткову інформацію в інтернеті.			0,599	0,612
5	Вважаю, що успіх у житті та кар'єрі частіше залежить від практичних навичок чи обставин, ніж від внутрішньої мотивації.				0,990
6	Вивчення додаткових матеріалів за курсами я обмежую найбільш необхідними, рекомендованими викладачами.	0,333		-0,335	0,749
7	Без чіткого порядку завдань, графіку дедлайнів та нагадувань від викладачів мені складно організовувати навчання.	0,377		-0,308	0,720
8	Часто необхідні матеріали (підручники, статті) лишаються невивченими через брак часу чи важкий пошук.	0,903			0,185
9	Відчуваю, що я потребую більше часу на вивчення нового матеріалу, ніж більшість моїх однокурсників.	0,341			0,859
10	Я хотів(-ла) б більше навчатися самостійно, незалежно від інших			0,300	0,8881
% сумарної дисперсії		16,3	11,1	9,6	

Результати експлораторного факторного аналізу свідчать про складну та неоднозначну латентну структуру адаптованої методики, яка за результатами математичної обробки розподілилася на три фактори з сумарним показником дисперсії 37%. Перший фактор, що пояснює 16,3% варіативності, об'єднує твердження, пов'язані з дефіцитом часу та організаційними складнощами, де найбільш вагомий внесок робить пункт 8 із навантаженням 0,903. Третій

фактор (9,6%) зосереджений навколо стратегій активного пошуку інформації та автономності. Аналіз факторної матриці виявляє наявність перехресних навантажень для пунктів 6 та 7, які одночасно мають значущі ваги у першому та третьому факторах (зокрема, від'ємні показники -0,335 та -0,308 для третього фактора), що вказує на недостатню диференційну здатність цих тверджень та їхню змістову неоднозначність для респондентів. Критичного переосмислення потребує другий фактор, частка якого в сумарній дисперсії становить 11,1%. Даний компонент представлений виключно одним твердженням (№ 3), що стосується комунікації з викладачами та колегами у разі нерозуміння теми, і демонструє аномально високе навантаження 0,995. З погляду психометрії, формування фактора на основі єдиного індикатора вказує на структурну нестабільність моделі та свідчить про те, що це питання вимірює специфічну соціально-комунікативну навичку, яка не інтегрується у загальний конструкт самостійного навчання. Крім того, пункт 5 демонструє майже абсолютну унікальність (0,990), фактично не роблячи внеску в жодну з виділених латентних змінних, що ставить під сумнів доцільність його подальшого використання у складі інструментарію.

Враховуючи виявлену специфіку розподілу навантажень та наявність «однопунктового» фактора, виникає обґрунтована необхідність подальшої оптимізації структури методики. Пріоритетними завданнями на наступному етапі дослідження є емпірична перевірка двофакторної моделі, яка могла б забезпечити кращу концептуальну валідність, а також тестування скороченої однофакторної моделі. Вилучення пунктів із високою унікальністю, низькими факторними вагами або складними перехресними навантаженнями дозволить досягти більшої надійності та відповідності інструментарію вимогам конфірмаційного аналізу. У табл. 2.21 представлені результати двофакторної та однофакторної версії експлораторного факторного аналізу.

Отже, за результатами експлораторного факторного аналізу ми будемо перевіряти в конфірмаційному аналізі дві моделі, а саме: двофакторну (перший

фактор 5 тверджень, а другий – 2) та однофакторну модель на 5 тверджень. Результати перевірки додані в табл. 2.20.

Таблиця 2.21 – Результати двофакторного та однофакторного ескплораторного факторного аналізу

№	Двофакторна модель			Однофакторна модель	
	Фактор 1	Фактор 2	Унікальність	Фактор	Унікальність
1	0,632		0,595	0,652	0,575
2		0,533	0,706		0,992
3			0,986		0,997
4		0,619	0,617		1,000
5			0,993		0,995
6	0,338		0,801	0,338	0,886
7	0,373		0,795	0,382	0,854
8	0,917		0,153	0,876	0,233
9	0,345		0,866	0,350	0,878
10			0,912		0,987
%	16,36	9,4		16,0	

Результати порівняльного аналізу альтернативних структурних моделей свідчать про те, що модифікації інструментарію у формі двофакторної моделі на 7 тверджень та однофакторної моделі на 5 тверджень не забезпечують оптимального поєднання статистичної відповідності та структурної стійкості порівняно з базовою версією. Хоча двофакторна модель на 7 пунктів демонструє покращення індексу CFI до 0,898, показник TLI (0,834) все ще залишається нижче рекомендованого порогу, що вказує на недостатню якість апроксимації. Однофакторна модель на 5 тверджень, попри високі значення індексів (CFI = 0,947; RMSEA = 0,049), характеризується надмірною редукцією змісту, що може призвести до втрати концептуальної цілісності конструкту самостійного навчання.

Ми запропонували ще одну модель на 8 тверджень, де до попереднього другого фактору, було додане твердження 10. Ця двофакторна модель (див. табл. 2.20) демонструє відносно збалансовані показники відповідності: CFI = 0,923, TLI = 0,886 та RMSEA = 0,060, однак, зрозуміло, вони не надто відповідають рекомендованим та граничним вимогам. Ключовим аргументом на користь вибору саме цієї конфігурації є її структурна перевага, оскільки

другий латентний фактор у цій моделі вимірюється трьома твердженнями, а не двома. З погляду психометричного аналізу, наявність щонайменше трьох індикаторів для кожного фактора є критично важливою для забезпечення математичної ідентифікованості та стабільності моделі, тоді як двопунктові фактори часто виявляються нестабільними та мають обмежену надійність при перевірці на різних вибірках. Таким чином, восьмипунктова модель забезпечує певну, не надто високу, статистичну точність при збереженні достатньої змістової репрезентативності обох виділених факторів. Усвідомлюємо, що дана методика потребує найбільшого доопрацювання. Наразі будемо використовувати її лише в дослідницьких цілях.

Отже, склад шкал:

«Менеджмент часу» = 30 – (1 + 6 + 7 + 8 + 9).

«Пізнавальна ініціативність» - сума балів за твердженнями 2, 4, 10.

В табл. 2.22 представлені показники надійності-узгодженості тверджень в субшкалах та шкалах.

Таблиця 2.22 – Показники надійності-узгодженості субшкал та шкали методики «Шкала самостійного навчання»

Субшкала / Шкали	№ твердження	Альфа Кронбаха при видаленні	Омега МакДоналда при видаленні	Середнє значення кореляції твердження з рештою
Менеджмент часу	1	0,586	0,595	0,430
	6	0,637	0,672	0,315
	7	0,594	0,655	0,414
	8	0,526	0,536	0,574
	9	0,643	0,671	0,320
Показник за субшкалою		0,651	0,675	0,411
Пізнавальна ініціативність	2	0,307	0,311	0,328
	4	0,331	0,331	0,323
	10	0,476	0,481	0,236
Показник за субшкалою		0,471	0,489	0,296
Самостійність навчання		0,550	0,587	0,268

Аналіз показників надійності-узгодженості методики «Шкала самостійного навчання» дозволяє констатувати неоднорідність отриманих

результатів у розрізі її окремих компонентів та загальної структури інструментарію. Найвищі, хоча й помірні, значення внутрішньої узгодженості продемонструвала субшкала «Менеджмент часу», де коефіцієнт альфа Кронбаха склав 0,651, а омега МакДоналда — 0,675. Середнє значення кореляції тверджень цієї субшкали з рештою пунктів зафіксовано на рівні 0,411, що в цілому вказує на задовільний зв'язок між запитаннями всередині блоку. Водночас аналіз окремих тверджень свідчить, що видалення пункту №8 призвело б до зниження показника надійності до 0,526, тоді як видалення пунктів №6 чи №9 могло б дещо підвищити загальну узгодженість субшкали, що підкреслює специфічний вплив кожного твердження на цілісність конструкту.

Натомість субшкала «Пізнавальна ініціативність» виявляє суттєво нижчі параметри надійності, що проявляється у значеннях альфа Кронбаха (0,471) та омега МакДоналда (0,489). Низький рівень середньої кореляції тверджень із рештою (0,296), а також критично низькі показники для окремих пунктів, зокрема №2 та №4, вказують на недостатню внутрішню єдність цієї частини методики. Аналогічна тенденція спостерігається і для загального показника шкали «Самостійність навчання», де коефіцієнти Альфа Кронбаха (0,550) та омега МакДоналда (0,587) не досягають конвенційно визначеного рівня високої психометричної надійності. Отримані статистичні дані свідчать про те, що поточна редакція методики має обмежену внутрішню узгодженість, що зумовлює необхідність її подальшого змістовного та структурного вдосконалення, перегляду формулювань окремих тверджень та проведення додаткової апробації для підвищення діагностичної якості інструментарію.

У таблиця 2.23 та 2.24 наведені описові статистики за субшкалами та шкалою методики.

Таблиця 2.23 – Описові статистики за субшкалами та шкалами методики «Шкала самостійного навчання»

Субшкала / Шкала	M	SE	95% CI		Md	SD
			Нижнє значення	Верхнє значення		
Менеджмент часу	13,10	0,343	12,42	13,8	13	3,93
Пізнавальна ініціативність	9,83	0,212	9,41	10,3	10	2,43
Самостійність навчання	22,93	0,411	22,12	23,7	22	4,70

Примітка: M – середнє значення; SE – стандартна похибка середнього значення; CI – довірчий інтервал; Md – медіана; SD – стандартне відхилення.

У табл. 2.24 ми представили дані щодо відповідності розподілів значень за субшкалами та шкалою нормальному розподілу даних.

Таблиця 2.24 – Характеристики розподілу за субшкалами та загальною шкалою методики «Шкала самостійного навчання»

Субшкала / Шкала	Асиметрія	Ексцес	Критерій Шапіро-Вілка		Квартіль 25%	Квартіль 75%
			W	p		
Менеджмент часу	0,419	0,271	0,979	0,039	10,0	15,0
Пізнавальна ініціативність	-0,297	-0,145	0,973	0,011	8,0	12,0
Самостійність навчання	0,280	-0,451	0,981	0,057	19,5	26,0

Примітка: Стандартна похибка асиметрії – 0,212; стандартна похибка ексцесу – 0,420.

Результати статистичного аналізу характеристик розподілу за методикою «Шкала самостійного навчання» дозволяють оцінити особливості групування даних та їх відповідність закону нормального розподілу. Аналізуючи показники асиметрії та ексцесу з урахуванням їхніх стандартних похибок (0,212 та 0,420 відповідно), можна констатувати певну специфіку кожної субшкали. Зокрема, для субшкали «Менеджмент часу» характерна помірна позитивна асиметрія (0,419) та незначний позитивний ексцес (0,271), що в сукупності з результатами критерію Шапіро-Вілка ($W = 0,979$; $p = 0,039$) свідчить про відхилення від нормального розподілу. Це вказує на те, що більшість отриманих значень зосереджена в нижньому діапазоні шкали. Однак, перевірка за показником Z-оцінки (відношення значення асиметрії та

ексцесу до своїх стандартних помилок) демонструє відповідність нормальному розподілу даних.

Дещо інша картина спостерігається за субшкалою «Пізнавальна ініціативність», де зафіксовано негативну асиметрію (-0,297) та негативний ексцес (-0,145), які вказують на незначне зміщення відповідей у бік вищих показників та більш пологої форму кривої розподілу порівняно з нормаллю. Показники критерію Шапіро-Вілکا ($W = 0,973$; $p = 0,011$) підтверджують відсутність нормальності розподілу даних у цій групі. Але знов таки ми можемо констатувати відповідність нормальному розподілу за критерієм розрахунку та оцінювання Z-оцінки. Відповідають нормального розподілу за двома критеріями дані загальної шкали «Самостійність навчання», де коефіцієнт асиметрії становить 0,280, а ексцес — (-0,451). Результати перевірки за критерієм Шапіро-Вілка ($W = 0,981$; $p = 0,057$) не виявили статистично значущих відхилень від нормальності на рівні $p < 0,05$, що дозволяє використовувати параметричні методи аналізу.

Таким чином, ми здійснили спробу адаптації українською мовою трьох методик, які дозволяють оцінити різні аспекти навчання студентів, що дозволить у подальшому здійснити всебічну оцінку готовності студентів до навчання в університеті.

Висновки до другого розділу:

Методологічний апарат дослідження ґрунтується на комплексному підході до вивчення готовності студентів до навчання, що передбачає використання взаємодоповнюючих методів збору та аналізу даних. Основний акцент зроблено на розробку стандартизованих опитувальників, які б дозволили кількісно оцінити різні аспекти навчальної діяльності, готовності студентів до навчання в університетах. Оскільки в українському діагностичному просторі бракує інструментів саме цього напрямку психологічної оцінки, то було прийнято рішення провести заходи крос-культурної адаптації 3 англomовних інструментів.

Процедура дослідження була організована з дотриманням етичних норм наукового пошуку, що передбачало добровільну участь та конфіденційність отриманої інформації. Всі методики пройшли етап перекладу, узгодження 2 перекладів, претестінгу. На основному етапі було здійснено: перевірка відповідності авторських моделей зібраним емпіричним даним (конфірматорний факторний аналіз), пошук більш адекватної структури (експлораторний та конфірматорний факторний аналізи), перевірку надійності-узгодженості, збирання описових статистик. Окремо проводилися процедури щодо визначення вторинних показників. Після переструктуризації нам вдалося отримати такі показники відповідності структур опитувальників емпіричним даним: «Шкала готовності до самостійного навчання»: шкала «Самоорганізація» ($CFI=0,908$; $RMSEA=0,099$), «Бажання вчитися» ($CFI=0,924$; $RMSEA=0,064$), «Самоконтроль» ($CFI=0,995$; $RMSEA=0,021$); методика «Спроможність до самостійного навчання» ($CFI=0,936$; $RMSEA=0,059$); «Шкала самостійного навчання» ($CFI=0,923$; $RMSEA=0,060$). Оскільки показники методики «Шкала готовності до самостійного навчання» показували низьку відповідність авторській методиці ми ввели інші вторинні показники, а саме: «Самоорганізація», «Самовдосконалення» та «Самоконтроль». Найбільших змін зазнала методика «Шкала самостійного навчання», яка була скорочена до 8 тверджень з виокремленням 2 додаткових субшкал, оскільки в нас не підтверджувалася однофакторна модель.

Розробка цих інструментів психологічної оцінки створює всі можливості для емпіричного дослідження готовності до навчання як багатогранного явища, що перебуває під впливом як особистісних якостей, так і середовищних факторів.

РОЗДІЛ 3.

ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

3.1. Структура готовності до навчання студентів

За трьома адаптованими нами методиками ми можемо оцінити 19 первинних показників та 7 вторинних показників, які відображають різні аспекти готовності студентів до навчання. Задля аналізу структури готовності до навчання ми використали процедуру експлораторного факторного аналізу, яка дозволяє визначити приховані латентні змінні та провести групування первинних показників за більш узагальненими характеристиками-факторами. Це надасть нам можливість побачити, чи всі показники входять об'єднуються в єдину структуру, скільки узагальнених чинників, ми можемо визначити та ін. У табл. 3.1 представлено результати експлораторного факторного аналізу за первинними показниками адаптованих методик. Експлораторний аналіз здійснювався методом паралельного аналізу з використанням методу екстракції Максимальної правдоподібності та ротації Облімін.

Результати проведеного експлораторного факторного аналізу структури готовності студентів до навчання вказують на суттєву статистичну неоднорідність та складність інтерпретації отриманої моделі. Першочерговою проблемою виступає критично низький рівень сумарної поясненої дисперсії, яка для трьох виділених факторів становить лише 37,0% (19,6% для першого, 8,8% для другого та 8,6% для третього фактора), що значно нижче традиційних психометричних стандартів і свідчить про те, що більша частина варіативності готовності залишається поза межами запропонованої структури. Окрім того, дефіцит змістовної цілісності підсилюється наявністю показників, які взагалі не продемонстрували значущих навантажень у жодному з факторів, а саме «Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні» та «Уміння навчатися під час семінарів», що в поєднанні з високими значеннями унікальності (наприклад, 0,878 для п'ятого та 0,868 для чотирнадцятого пунктів) вказує на їх відірваність

від загальної моделі.

Таблиця 3.1 – Структура готовності студентів до навчання

№	Показник	Факторні навантаження			Унікальність
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	
1	Організація процесу навчання	0,434			0,605
2	Дотримання термінів та графіків навчання	0,761			0,349
3	Критична оцінка власних здібностей до навчання	-0,617		0,319	0,551
4	Готовність докладати зусилля для покращення результатів			0,990	0,005
5	Пріоритетність власних орієнтирів у навчанні				0,878
6	Долання напруження у навчанні	-0,395			0,839
7	Орієнтація на новизну та складність	0,317		0,353	0,701
8	Організація виконання навчальних завдань		0,311		0,866
9	Уміння навчатися онлайн	0,538			0,741
10	Управління стресом	0,450	-0,312		0,701
11	Технічні навички	0,306		0,337	0,801
12	Уміння справлятися з прокрастинацією	0,797			0,281
13	Уміння брати участь в онлайн-дискусіях	0,522			0,681
14	Уміння навчатися під час семінарів				0,868
15	Розуміння навчального матеріалу	0,468			0,765
16	Самоорганізація в підготовці до занять		0,860		0,220
17	Управління часом	0,412	0,428		0,492
18	Менеджмент часу	-0,501			0,742
19	Пізнавальна ініціативність		0,349		0,896
% Сумарної дисперсії		19,6	8,8	8,6	

Ситуацію суттєво ускладнюють численні перехресні навантаження, які розмивають межі між латентними змінними: зокрема, показники «Критична оцінка власних здібностей до навчання» (пункт 3) має вагу (-0,617) у першому та 0,319 у третьому факторі, «Орієнтація на новизну та складність» (пункт 7) — 0,317 та 0,353, а «Управління часом» (пункт 17) демонструє майже однакові навантаження у першому (0,412) та другому (0,428) факторах. Наявність суперечливих від’ємних значень для таких характеристик, як «Менеджмент часу» (-0,501) та «Долання напруження у навчанні» (-0,395) у межах першого

фактора, разом із фрагментарністю другого та третього факторів, що містять лише по декілька слабо пов'язаних змінних, не дозволяє чітко ідентифікувати компоненти готовності та свідчить про необхідність подальшого аналізу.

Більш ефективною стратегією вивчення структури готовності студентів до навчання виявилось проведення експлораторного факторного аналізу на вторинних показниках адаптованих методик, результати якого представлені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2 – Структура готовності студентів до навчання за вторинними показниками

№	Показник	Факторні навантаження			Унікальність
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	
1	Адаптивно-технологічна спроможності		0,968		0,005
2	Організаційно-регуляторна спроможність	0,642			0,497
3	Самоорганізація	0,694			0,331
4	Самовдосконалення		0,469		0,767
5	Самоконтроль			0,997	0,005
6	Менеджмент часу	0,676			0,664
7	Пізнавальна ініціативність		0,349		0,917
% сумарної дисперсії		20,2	19,5	14,8	

На відміну від попередньої інтерпретації, результати факторного аналізу, проведеного за вторинними показниками, демонструють суттєво вищий рівень статистичної потужності та чіткості структури готовності студентів до навчання. Ключовою перевагою цієї моделі є значне зростання сумарної поясненої дисперсії, яка становить 54,5% (де перший фактор акумулює 20,2%, другий — 19,5%, а третій — 14,8%), що вказує на набагато вищу репрезентативність отриманих даних порівняно з первинною моделлю. Сформована структура вирізняється відсутністю перехресних навантажень і наявністю чітко диференційованих факторів: перший фактор об'єднує організаційно-регуляторну спроможність (0,642), самоорганізацію (0,694) та менеджмент часу (0,676); другий фактор характеризується домінуванням адаптивно-технологічної спроможності з екстремально високим

навантаженням 0,968 та мінімальною унікальністю 0,005, а також включає самовдосконалення (0,469) і пізнавальну ініціативність (0,349). Третій фактор є найбільш специфічним і майже повністю визначається самоконтролем із навантаженням 0,997 та унікальністю 0,005, що в сукупності забезпечує логічну цілісність моделі та дозволяє однозначно ідентифікувати латентні складові готовності студентів до освітнього процесу.

Аналіз складових кожного фактора дозволив нам визначити три узагальнені складові готовності студентів до навчання, а саме: «Самостійність в організації навчання», «Прагнення до нового» та «Самоконтроль». У табл. 3.3 представлена матриця кореляцій цих складових, яка дозволяє зрозуміти внутрішню структуру феномена готовності до навчання.

Таблиця 3.3 – Матриця внутрішніх кореляцій інтегративних показників готовності до навчання

Інтегративні показники	Самостійність в організації навчання	Прагнення до нового	Самоконтроль
Самостійність в організації навчання	—	0,682	-0,0256
Прагнення до нового		—	-0,0289
Самоконтроль			—

Аналіз внутрішньої структури готовності студентів до навчання, проведений на основі матриці кореляцій інтегративних показників, виявляє специфічну конфігурацію зв'язків між ключовими компонентами феномена. Найбільш вираженою закономірністю є наявність сильного позитивного кореляційного зв'язку ($r = 0,682$; $p < 0,001$) між самостійністю в організації навчання та прагненням до нового, що вказує на змістовну інтеграцію когнітивної активності та регуляторних механізмів особистості. Водночас показник самоконтролю демонструє фактичну автономність у загальній структурі, оскільки його взаємозв'язок із самостійністю в організації навчання ($r = -0,0256$) та прагненням до нового ($r = -0,0289$) є статистично незначущим і близьким до нуля. Така відсутність значущої кореляції свідчить про те, що

процеси вольової регуляції та стримування функціонують як самостійний вектор, який не залежить від операційної складової планування навчання чи внутрішньої мотивації до пошуку нової інформації, що підкреслює багатовимірність та складну внутрішню диференціацію феномена готовності.

Показник готовності до навчання був вирахований нами як сума трьох складових. В подальшому рекомендуємо використовувати стандартизовані значення міри сформованості трьох складових для того, щоб всі вони в однаковій мірі були представлені у загальному показнику.

Перед тим, як переходити до визначення чинників, ми зібрали та представили додаткову інформацію, яку в подальшому плануємо врахувати. Так, в табл. 2.4 наведений відсотковий розподіл відповідей на питання анкети щодо статусу української мови в родині (перша/друга) та до суб'єктів конфліктів в університеті.

Таблиця 3.4 - Додаткові характеристики вибірки

№	Характеристика	Категорія	Кількість	Відсоток
1	Статус української мови	перша мова в родині	104	79,4
		друга мова	27	20,6
2	Наявність конфліктів під час навчання	адміністрація	10	7,6
		викладачі	20	15,3
		інші студенти	40	46,6
		відсутність конфліктів	61	30,5

Аналіз додаткових характеристик вибірки свідчить про те, що переважна більшість респондентів, а саме 79,4%, ідентифікують українську мову як першу мову в родині, тоді як для 20,6% опитаних вона є другою мовою. Розподіл відповідей щодо наявності конфліктів під час навчання демонструє, що найбільш поширеними є суперечності з іншими студентами (46,6%), водночас відсутність будь-яких конфліктних ситуацій констатують 30,5% учасників дослідження. Менш вираженими у структурі міжособистісної взаємодії є конфлікти з викладачами та адміністрацією закладу, частка яких становить 15,3% та 7,6% відповідно.

Ми припустили, що важливим чинником, який визначає готовність студентів навчатися в університеті є лояльність або відданість тому

навчальномі закладу, куди вони поступили на навчання. Методика **«Відданість закладу освіти»** є українськомовною адаптацією англomовного опитувальника «Organizational Commitment Questionnaire» (OCQ) авторів Р. Мовдея, Р. Стірса та Л. Портера (Савченко, Проніна, 2026). Модифікацію здійснили О. Савченко та Є. Проніна, розробивши версію опитувальника спеціально для навчального середовища, щоб оцінювати рівень відданості студентів своєму університету чи іншому закладу освіти.

Методика у фінальній скороченій версії складається з 12 тверджень. Відповіді надаються за семибальною шкалою Лікерта: від 1 («повністю не згоден») до 7 («повністю згоден»). Опитувальник має двофакторну структуру, що включає дві відносно незалежні субшкали:

1. «Залученість в університетське життя»: відображає готовність студента докладати додаткових зусиль для успіху закладу, гордість за приналежність до нього та ідентифікацію з його цінностями.

2. «Задоволеність навчанням»: стосується оцінки правильності вибору закладу та емоційного ставлення до процесу навчання.

Результати перевірки психометричних властивостей адаптованої методики свідчать про її високу надійність та валідність: зокрема, розрахований коефіцієнт альфа Кронбаха підтверджує значну внутрішню узгодженість і однорідність тверджень як для загального показника «Відданість закладу освіти» (0,927), так і для субшкал «Залученість в університетське життя» (0,912) та «Задоволеність навчанням» (0,825). Факторна валідність інструментарію була доведена шляхом проведення конфірматорного факторного аналізу, який продемонстрував відповідність моделі емпіричним даним за такими індексами прилягання, як CFI = 0,947, TLI = 0,935 та RMSEA = 0,083, а виявлений міцний кореляційний зв'язок між двома субшкалами ($r = 0,753$) обґрунтовує можливість релевантного використання в аналізі як окремих параметрів, так і сумарного бала відданості.

Високі бали за показником рівня відданості закладу освіти свідчать про глибоку ідентифікацію студента із закладом освіти, позитивне ставлення до

його місії та готовність залишатися в ньому навіть у складні періоди. У табл. 3.5 представлений відсотковий розподіл відповідей учасників дослідження на опитувальник «Відданість закладу освіти».

Таблиця 3.5 – Відсотковий розподіл студентів за рівнями відданості закладу освіти

Показник	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Залученість у життя університету	24	18,32	66	50,38	41	31,30
Задоволеність навчанням	22	16,39	55	41,98	54	41,22
Відданість закладу освіти	21	16,03	63	48,09	47	35,88

Аналіз емпіричних даних щодо рівнів відданості студентів закладу освіти свідчить про домінування середніх та високих показників за всіма вимірюваними параметрами. Зокрема, загальний рівень відданості закладу освіти характеризується переважанням середніх значень, які властиві 48,09% опитаних, тоді як високий рівень демонструють 35,88% студентів. Подібна тенденція простежується і в структурі залученості в університетське життя, де найбільша частка респондентів (50,38%) має середній рівень інтеграції, а 31,30% — високий. Водночас показник задоволеності навчанням виявляє найбільш збалансований розподіл між середнім (41,98%) та високим (41,22%) рівнями, що вказує на позитивне сприйняття освітнього процесу значною частиною вибірки. Низькі показники за всіма шкалами залишаються найменш чисельними, коливаючись у межах від 16,03% для загальної відданості до 18,32% для залученості, що підтверджує загальну лояльність студентського контингенту до свого навчального закладу. У табл. 3.6 ми представили отримані описові статистики.

Також в анкеті ми використали декілька шкал суб'єктивної оцінки, які дозволили зібрати інформацію про різні додаткові аспекти навчання, які не визначалися адаптованими методиками, а саме: задоволеність своїми результатами навчання, частоту конфліктних ситуацій в університеті, рівень

залученості в конфлікти, рівень знайомства з членами студентської групи, зручність графіку навчання. Описові статистики за цими шкалами представлені в табл. 3.7.

Таблиця 3.6 – Описові статистики за показниками українськомовного варіанту методики «Відданості закладу освіти»

№	Шкала	Середнє значення	Похибка оцінки середнього значення	Медіана	Стандартне відхилення	Міжквартильний інтервал
1	Задоволеність власними результатами навчання	34,9	0,753	35	8,61	11,00
2	Частота конфліктних ситуацій в університеті	28,0	0,493	30	5,64	7,50
3	Рівень залученості в конфлікти	62,9	1,196	65	13,69	19,00

Таблиця 3.7 – Описові статистики за шкалами суб'єктивної оцінки умов навчання

№	Шкала	Середнє значення	Похибка оцінки середнього значення	Медіана	Стандартне відхилення	Міжквартильний інтервал
1	Задоволеність власними результатами навчання	4,85	0,116	5	1,33	2,00
2	Частота конфліктних ситуацій в університеті	1,70	0,133	1	1,52	1,00
3	Рівень залученості в конфлікти	2,21	0,168	2	1,93	3,50
4	Рівень знайомства з членами студентської групи	5,31	0,150	6	1,72	3,00
5	Зручність графіку навчання	4,02	0,199	4	2,28	4,00

Таким чином, нами було проаналізовано структуру готовності студентів до навчання як складного психологічного феномена, виокремлено три

складові: самостійність в організації навчання, прагнення до нового та самоконтроль. Було встановлено, що самоконтроль є незалежною складовою, в той час як самостійність та прагнення до нового пов'язані позитивним взаємозв'язком. Відданість навчальному закладу, де навчаються студенти, розглядається як важлива детермінанта готовності до навчання. Більшість студентів демонструють високий та середній рівень відданості університету, залученість у його життя та задоволеність процесом навчання. В наступних підрозділах ми визначимо соціальні та психологічні чинники, які визначають рівень готовності до навчання.

3.2. Соціальні чинники готовності студентів до навчання

Для визначення зв'язку соціально-демографічних показників з показниками готовності студентів до навчання ми використали процедуру однофакторного дисперсійного аналізу за непараметричним критерієм Краскала-Волліса. Застосування Н-критерію є методично обґрунтованим підходом для порівняння трьох або більше незалежних вибірок у ситуаціях, коли емпіричні дані не відповідають суворим вимогам нормального розподілу даних. Оскільки цей статистичний інструмент базується на аналізі рангів, а не на первинних значеннях, він характеризується високою стійкістю до впливу екстремальних викидів. Критерій Краскала-Волліса виступає надійним засобом перевірки статистичних гіпотез при роботі з асиметричними вибірками або даними, обсяг яких є недостатнім для підтвердження нормальності розподілу, що дозволяє уникнути зміщення результатів, характерного для параметричних методів у подібних умовах (Dawdy, Weardon, Chilko, 2004). При наявності лише двох категорій будуть використовуватися критерії для попарного порівняння незалежних вимірювань (Велча, Двасс-Стіл-Крічлоу-Флінгера).

Ми перевіряли припущення щодо зв'язку статі, віку, кількості освіт, форми навчання, освітнього рівня, статусу, спеціальності, статусу української мови в родині та суб'єктами конфліктних ситуацій в університеті. Всі чинники

були представлені в категоріальній шкалі. Відразу визначимо, що не було отримано зв'язків між формою навчання, освітнім рівнем, на якому навчаються студенти, та форматом навчання. За іншими маркерами були визначені значущі зв'язки. В табл. 3.8 представлені результати порівняння двох підгруп різної статті за 4 показниками готовності до навчання. Був використаний критерій Велча.

Таблиця 3.8 – Результати порівняння підгруп з різною статтю

Показник	W	df	p	d
Самостійність в організації навчання	-2,094	20,2	0,049	-0,5427
Прагнення до нового	0,193	19,3	0,849	0,0519
Самоконтроль	0,593	17,9	0,560	0,1701
Готовність до навчання	-1,281	21,2	0,214	-0,3210

Результати порівняльного аналізу виявили наявність статистично значущих відмінностей лише за одним параметром — самостійністю в організації навчання. Зокрема, для цієї змінної було отримано значення критерію $W = -2,094$ при рівні значущості $p = 0,049$, що в поєднанні з показником розміру ефекту $d = -0,5427$ свідчить про помірну інтенсивність виявлених розбіжностей. Аналіз описових статистик за цим показником демонструє, що чоловіки мають вищий рівень самостійності в організації освітнього процесу із середнім значенням 143, тоді як у жінок цей показник становить 131 (див. табл. 3.9).

Водночас за іншими досліджуваними компонентами готовності до навчання статистично достовірних відмінностей залежно від статі респондентів зафіксовано не було. Показники прагнення до нового ($p = 0,849$), самоконтролю ($p = 0,560$) та інтегральний рівень готовності до навчання ($p = 0,214$) не демонструють значущих розбіжностей між чоловічою та жіночою частинами вибірки. Такі результати вказують на те, що гендерний чинник має обмежений вплив на структуру готовності студентів до навчання, виявляючись переважно в аспектах регуляції та самостійного планування освітньої діяльності.

Таблиця 3.9 – Описові статистики за показником самостійність у організації навчання у осіб з різною статтю

Категорія	Кількість осіб	Середнє значення	Стандартна похибка середнього значення	Медіана	Стандартне відхилення	Міжквартильний розмах
жінка	114	131	2,10	133	22,4	32,5
чоловік	16	143	5,19	138	20,8	36,8

На рис. 3.1 наочно зображене відмінність у центральних тенденціях у чоловіків та жінок за показником самостійність у організації навчання.

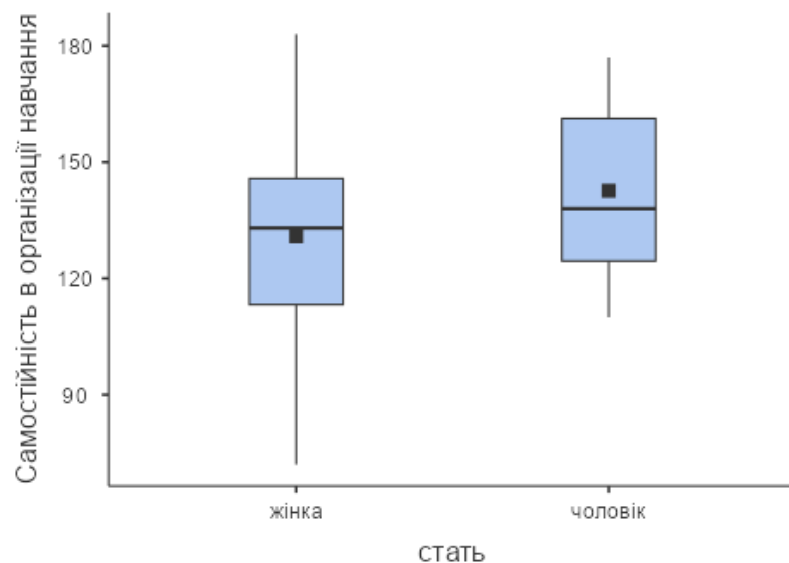


Рисунок 3.1 – Статеві розбіжності за показником самостійність в організації навчання

Наступною задачею було перевірити припущення щодо зв'язку віку з різними аспектами готовності студентів до навчання. В табл. 3.10 представлені результати однофакторного дисперсійного аналізу за чинником віку.

Таблиця 3.10 – Результати однофакторного дисперсійного аналізу за чинником віку

Показник	Н	df	p	ϵ^2
Самостійність в організації навчання	13,06	3	0,005	0,1005
Прагнення до нового	3,35	3	0,340	0,0258
Самоконтроль	2,17	3	0,537	0,0167
Готовність до навчання	11,87	3	0,008	0,0913

Результати свідчать про наявність статистично значущих зв'язків вікового чинника з показниками готовності студентів до навчання. Зокрема, достовірні розбіжності зафіксовано за показниками самостійності в організації навчання ($H = 13,06$; при $p = 0,005$) та за загальним інтегральним рівнем готовності до навчання ($H = 11,87$; при $p = 0,008$). Величини показника розміру ефекту, що становлять відповідно 0,1 та 0,091, вказують на помірну потужність виявленого впливу віку на зазначені характеристики. Водночас вік не виявився значущим чинником для таких параметрів, як прагнення до нового ($p = 0,340$) та самоконтроль ($p = 0,537$), що свідчить про відносну стабільність цих компонентів протягом усього періоду навчання в університеті.

Детальний аналіз міжгрупових відмінностей за допомогою процедури попарних порівнянь дозволив ідентифікувати специфічні вікові особливості формування самостійності в організації навчання. Статистично значуща різниця виявлена між підгрупами студентів 19 років (середнє значення 128) та особами віком понад 20 років (середнє значення 142), для яких рівень значущості становить $p = 0,041$ (див. табл. 3.11). Також спостерігається виражена тенденція до зростання цього показника при порівнянні 18-річних студентів із групою 20 років ($p = 0,071$) та групою старше 20 років ($p = 0,051$), де середні значення збільшуються зі 126 до 142 одиниць. Подібна динаміка вказує на те, що розвиток регуляторних навичок та автономності в освітньому процесі відбувається найбільш інтенсивно під час переходу до старших вікових категорій, досягаючи певного плато після 20 років.

Щодо інтегрального показника готовності до навчання, результати порівнянь підтвердили наявність достовірних розбіжностей між студентами 18 років (середнє 252) та 20 років (середнє 273), де рівень значущості зафіксовано на позначці $p = 0,040$. Крім того, на межі статистичної значущості перебуває різниця між наймолодшою групою (18 років) та студентами віком понад 20 років ($p = 0,053$), середній показник яких досягає максимуму у 276 одиниць. Відсутність будь-яких значущих відмінностей між групами 20 років та понад 20 років ($p = 1,000$) при стабільно високих середніх значеннях свідчить про

досягнення певного рівня сформованості психологічної готовності до навчання після двадцятирічного віку, що може бути пов'язано розвитком та інтеграцією когнітивно-мотиваційних структур особистості.

Таблиця 3.11 – Результати попарного порівняння різних вікових підгруп

Підгрупа 1	Підгрупа 2	Емпіричне значення критерію	p, рівень значущості	Середнє значення в підгрупі 1	Середнє значення в підгрупі 2
Самостійність в організації навчання					
18	19	0,0583	1,000	126	128
18	20	3,4394	0,071	126	142
18	понад 20	3,6201	0,051	126	142
19	20	3,6185	0,051	128	142
19	понад 20	3,7403	0,041	128	142
20	понад 20	-0,1628	0,999	142	142
Готовність до навчання					
18	19	0,797	0,943	252	256
18	20	3,748	0,040	252	273
18	понад 20	3,607	0,053	252	276
19	20	3,003	0,146	256	273
19	понад 20	3,296	0,091	256	276
20	понад 20	0,118	1,000	273	276

На рис. 3.2 відображене співвідношення центральних тенденцій в різновікових групах за загальним показником готовності студентів до навчання.

У табл. 3.12 представлені результати порівняльного аналізу показників готовності до навчання у групах студентів із різною кількістю освіт, проведеного за допомогою критерію Велча. Була виявлена наявність статистично значущої розбіжності лише за одним параметром — прагненням до нового. Для цієї змінної було отримано емпіричне значення $W = (-3,131)$ при рівні значущості $p = 0,024$, що вказує на достовірність відмінностей між групами. Високий показник розміру ефекту Коена ($d = (-0,986)$) підтверджує значну практичну потужність виявленої різниці. Аналіз описових статистик демонструє, що особи, які здобувають другу освіту, мають суттєво вищий

рівень прагнення до нового, про що свідчить середнє значення 108,8 порівняно з 97,1 у студентів, які здобувають освіту вперше (див. табл. 3.13).

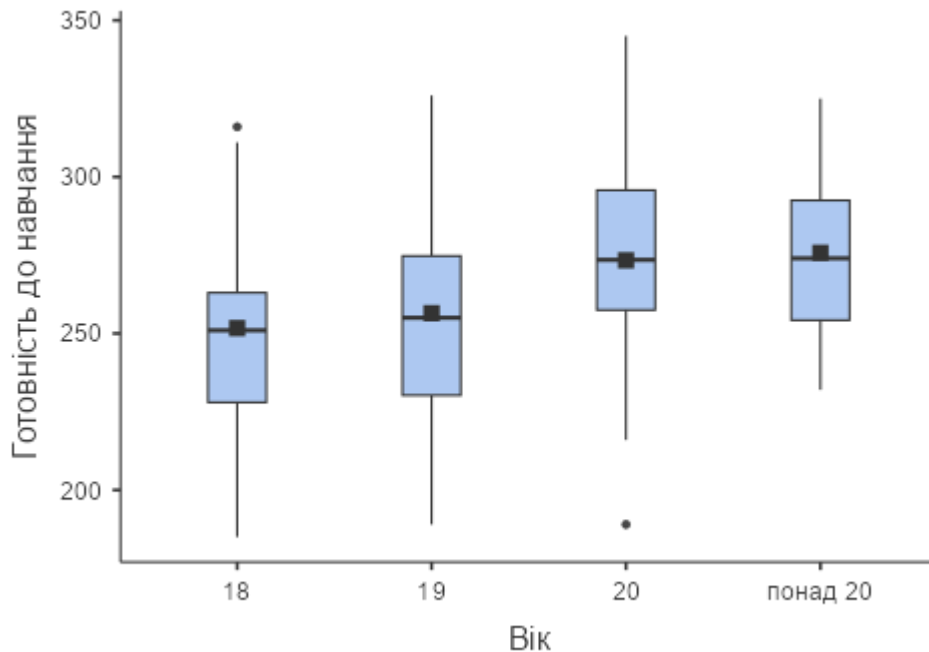


Рисунок 3.2 – Вікові розбіжності за показником готовності до навчання

Таблиця 3.12 - Результати порівняння двох підгруп, що відрізняються за кількістю освіт

Показник	W	df	p	d
Самостійність в організації навчання	-0,767	4,64	0,480	-0,293
Прагнення до нового	-3,131	5,23	0,024	-0,986
Самоконтроль	1,668	4,92	0,157	0,574
Готовність до навчання	-1,802	5,22	0,129	-0,568

Водночас за іншими компонентами готовності до навчання статистично достовірних відмінностей залежно від кількості освіт зафіксовано не було. Показники самостійності в організації навчання ($p = 0,480$), самоконтролю ($p = 0,157$) та загальний інтегральний рівень готовності до навчання ($p = 0,129$) не продемонстрували значущих розбіжностей між порівнюваними підгрупами. Отримані дані дозволяють констатувати, що наявність попереднього освітнього досвіду виступає чинником посилення саме когнітивної активності та мотивації до новизни, проте суттєво не впливає на

загальну структуру або регуляторні аспекти готовності до освітньої діяльності. На рис. 3.3 наочно презентовані розбіжності між групами.

Таблиця 3.13 – Описові статистики за показником прагнення до нового у осіб з різною кількістю освіт

Категорія	Кількість осіб	Середнє значення	Стандартна похибка середнього значення	Медіана	Стандартне відхилення	Міжквартильний розмах
Перша освіта	126	97,1	1,32	95,5	14,81	22,8
Друга освіта	5	108,8	3,48	110	7,79	11,0

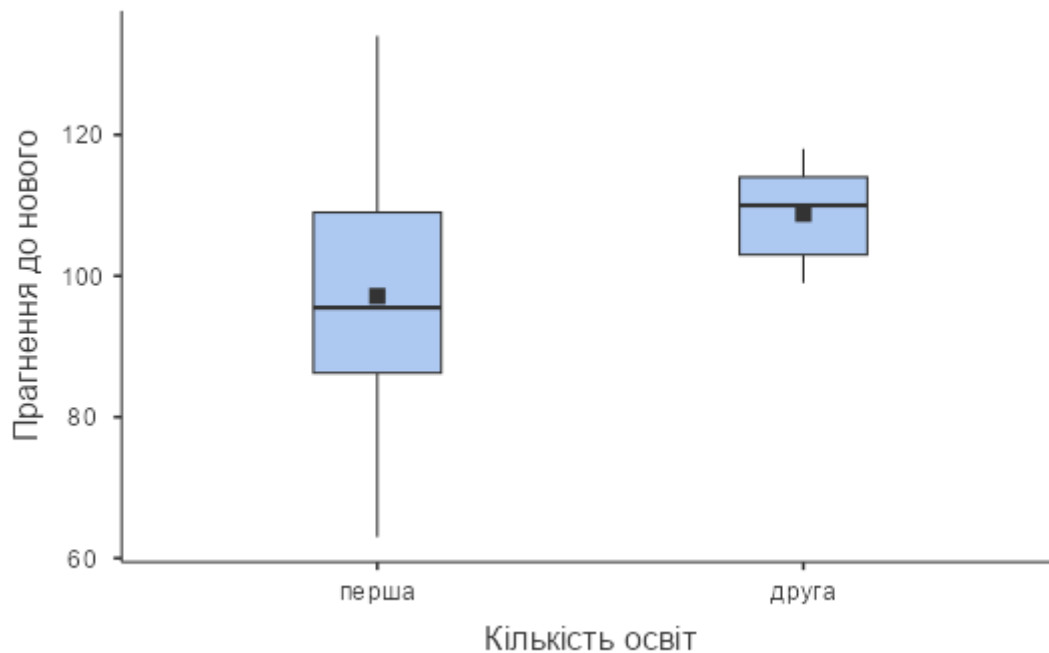


Рисунок 3.3 – Розбіжності в підгрупах з різною кількістю освіт за показником прагнення до нового

В табл. 3.14 представлені результати однофакторного дисперсійного аналізу за непараметричним критерієм Краскала-Волліса. Отримані результати вказують на наявність статистично значущого зв'язку між соціальним статусом студента на інтегральному рівні його готовності до

навчання. Зокрема, для загального показника готовності до навчання було отримано емпіричне значення критерію $H = 6,39$ при рівні значущості $p = 0,041$. Показник розміру ефекту ($0,049$) свідчить про слабку, проте достовірну інтенсивність цього зв'язку. Водночас за окремими компонентами, такими як самостійність в організації навчання ($p = 0,191$), прагнення до нового ($p = 0,087$) та самоконтроль ($p = 0,061$), статистично значущих розбіжностей між групами з різним статусом зайнятості виявлено не було.

Таблиця 3.14 - Результати однофакторного дисперсійного аналізу за чинником статусу студента

Показник	H	df	p	ϵ^2
Самостійність в організації навчання	3,31	2	0,191	0,025
Прагнення до нового	4,87	2	0,087	0,038
Самоконтроль	5,61	2	0,061	0,043
Готовність до навчання	6,39	2	0,041	0,049

Поглиблений аналіз за допомогою процедури попарних порівнянь (див. табл. 3.15) дозволив конкретизувати характер виявлених відмінностей у структурі готовності до навчання.

Достовірна різниця була зафіксована при порівнянні групи студентів, які виключно навчаються, із тими, хто поєднує освітній процес із постійною роботою: значення емпіричного критерію склало 3,48 при $p = 0,037$. Аналіз середніх значень демонструє, що студенти, які мають постійну роботу, виявляють вищий рівень готовності до навчання ($M=271$) порівняно з непрацюючими здобувачами освіти ($M=255$). При цьому порівняння групи студентів з епізодичними підробітками ($M=262$) з іншими категоріями не виявило статистично значущих відмінностей, що підкреслює особливу роль саме постійної зайнятості у формуванні вищого рівня мобілізації психологічних ресурсів для навчання. На рис. 3.4 графічно відображена отримана закономірність за показником готовності до навчання.

Таблиця 3.15 – Результати попарного порівняння підгруп з різним статусом студента

Підгрупа 1	Підгрупа 2	Емпіричне значення критерію	р, рівень значущості	Середнє значення в підгрупі 1	Середнє значення в підгрупі 1
Самостійність в організації навчання					
студент(-ка), який(-а) тільки навчається	студент(-ка), який(-а) поєднує навчання та епізодичні підробітки	1,72	0,444	255	262
студент(-ка), який(-а) тільки навчається	студент(-ка), який(-а) поєднує постійну роботу та навчання	3,48	0,037	255	271
студент(-ка), який(-а) поєднує навчання та епізодичні підробітки	студент(-ка), який(-а) поєднує постійну роботу та навчання	1,15	0,695	262	271

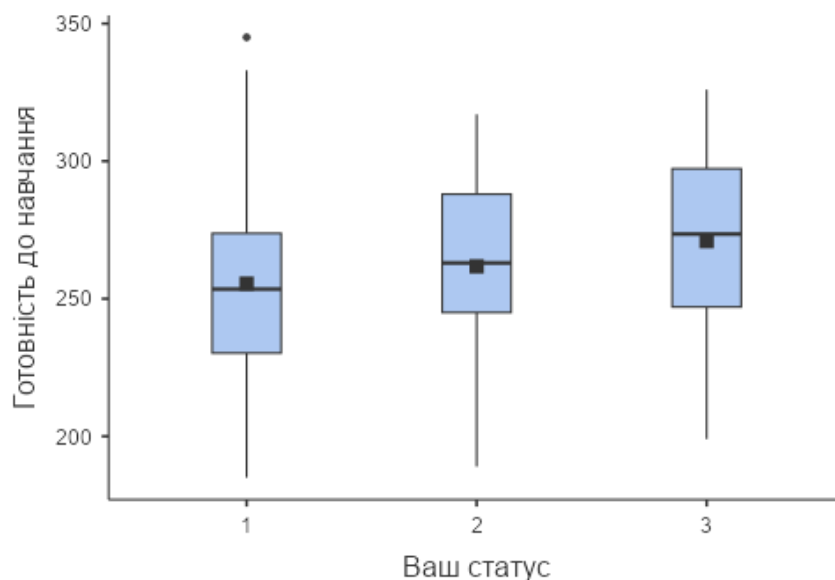


Рисунок 3.4 – Розбіжності в підгрупах осіб з різним статусом за показником готовності до навчання

Примітка: 1 - студент(-ка), який(-а) тільки навчається; 2 - студент(-ка), який(-а) поєднує навчання та епізодичні підробітки; 3 - студент(-ка), який(-а) поєднує постійну роботу та навчання

У табл. 3.16 представлені результати порівняння студентів двох спеціальностей за різними аспектами готовності до навчання.

Таблиця 3.16 - Результати однофакторного дисперсійного аналізу за чинником спеціальності

Показник	W	df	p	d
Самостійність в організації навчання	6,23	129	<0,001	1,087
Прагнення до нового	1,82	127	0,070	0,318
Самоконтроль	2,40	127	0,018	0,421
Готовність до навчання	5,20	129	<0,001	0,908

Результати порівняльного аналізу показників готовності до навчання у студентів різних спеціальностей, проведеного за допомогою критерію Велча, свідчать про наявність статистично значущих розбіжностей за більшістю досліджуваних параметрів. Найбільш виражені відмінності зафіксовано за показником самостійності в організації навчання ($p < 0,001$) та загальним інтегральним рівнем готовності до навчання ($p < 0,001$). Високі значення показника розміру ефекту Коена (1,087 та 0,908 відповідно) підтверджують значну практичну потужність та стабільність виявлених міжгрупових розбіжностей.

Аналіз описових статистик дозволяє деталізувати характер цих відмінностей, вказуючи на суттєву перевагу студентів спеціальності «Право» за всіма значущими показниками (див. табл. 3.17). Зокрема, середнє значення самостійності в організації навчання у майбутніх юристів становить 143,2, тоді як у студентів-психологів цей показник значно нижчий — 121,5. Аналогічна тенденція простежується і щодо інтегрального рівня готовності до навчання, де середній бал представників спеціальності «Право» (275,3) суттєво перевищує результат групи «Психологія» (247,4).

Окрім того, статистично достовірні відмінності виявлено за шкалою самоконтролю ($p=0,07$), хоча розмір ефекту в цьому випадку є помірним (0,421). Середні показники самоконтролю також виявилися вищими у студентів-правників (32,3) порівняно з психологами (30,6). Єдиним

параметром, за яким не було зафіксовано статистично значущих розбіжностей, виявилося прагнення до нового, що свідчить про відносну гомогенність вибірки за рівнем пізнавальної активності незалежно від обраного фаху. У сукупності отримані дані вказують на те, що професійна спрямованість навчання виступає вагомим чинником диференціації регуляторних та організаційних компонентів готовності студентів до освітньої діяльності.

Таблиця 3.17 – Описові статистики за показниками готовності до навчання у осіб різної спеціальності

Категорія	Кількість осіб	Середнє значення	Стандартна похибка середнього значення	Медіана	Стандартне відхилення	Міжквартильний розмах
Самостійність в організації навчання						
Право	67	143,2	2,538	142	20,77	32,00
Психологія	64	121,5	2,368	121,0	18,95	27,25
Самоконтроль						
Право	67	32,3	0,472	32	3,86	6,00
Психологія	64	30,6	0,529	30,0	4,23	5,25
Готовність до навчання						
Право	67	275,3	3,913	274	32,03	52,50
Психологія	64	247,4	3,691	250,0	29,53	36,00

На рис. 3.5 представлені центральні тенденції в двох групах за загальним показником готовності студентів до навчання.

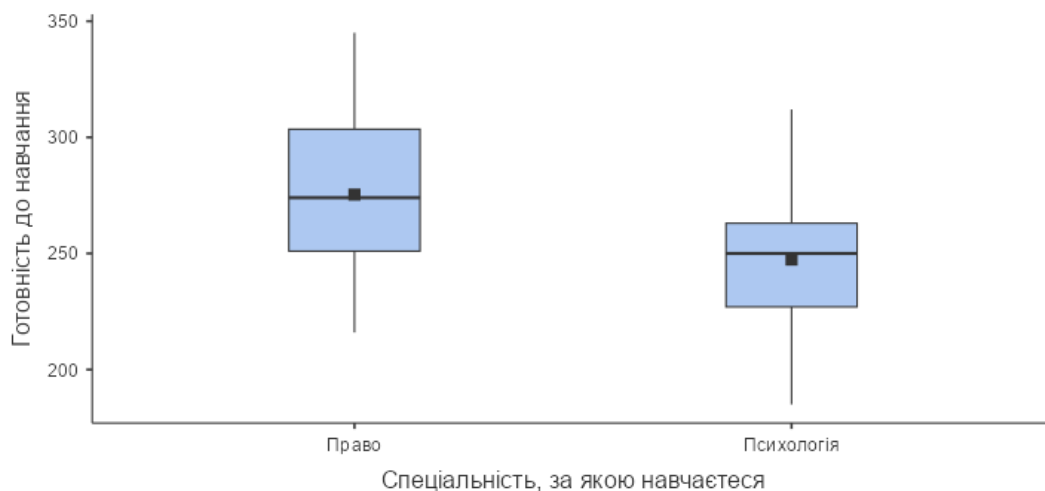


Рисунок 3.5 – Розбіжності в підгрупах осіб з різною спеціальністю за показником готовності до навчання

Цікавим і потужним чинником готовності до навчання виявився статус української мови в родині. Результати порівняння за критерієм Велча представлені в табл. 3.18.

Таблиця 3.18 - Результати порівняння підгруп з різним статусом української мови в родині

Показник	W	df	p	d
Самостійність в організації навчання	4,17	46,6	<0,001	0,857
Прагнення до нового	3,60	47,3	<0,001	0,736
Самоконтроль	2,08	41,7	0,044	0,444
Готовність до навчання	4,71	46,4	<0,001	0,969

Результати свідчать про наявність статистично значущих відмінностей між групами студентів за всіма показниками готовності до навчання залежно від статусу української мови як першої чи другої. Найбільш виражений розрив спостерігається за інтегральним показником готовності до навчання, де особи з першою українською мовою демонструють суттєво вищі середні значення ($M = 267,7$) порівняно з тими, для кого вона є другою ($M = 238,4$). Висока статистична значущість цього розриву ($p < 0,001$) підкріплюється значним показником розміру ефекту ($d = 0,969$), що вказує на визначальний вплив мовного чинника на загальну психологічну та когнітивну адаптованість до освітніх вимог.

Аналогічна тенденція простежується і в розрізі окремих компонентів, зокрема самостійності в організації навчання та прагнення до нового (див. табл. 3.19). Студенти, для яких українська мова є рідною, виявляють помітно вищий рівень автономії ($M = 136,2$), тоді як у групі з другою українською мовою цей показник є нижчим ($M = 118,6$) при великому розмірі ефекту ($d = 0,857$). Показник прагнення до нового також виявився чутливим до мовного статусу: респонденти з першою українською мовою мають вищі бали ($M = 99,6$) порівняно з іншою групою ($M = 89,7$). Це дає підстави стверджувати, що вільне володіння мовою навчання з дитинства сприяє більшій відкритості до пізнавального досвіду та кращій самоорганізації.

Показник самоконтролю демонструє найменш виражену, проте все ще статистично значущу різницю ($p = 0,044$) між двома категоріями досліджуваних. Перевага осіб з першою українською мовою з помірним розміром ефекту ($d = 0,444$) може свідчити про те, що вольова регуляція та дисципліна меншою мірою залежать від лінгвістичного середовища, ніж когнітивні та організаційні аспекти навчання. Тим не менш, загальна картина результатів підтверджує, що статус мови в родині корелює з успішністю опанування навичок, необхідних для ефективної навчальної діяльності в українських ВНЗ.

Таблиця 3.19 – Описові статистики за показниками готовності до навчання у осіб з різною першою мовою

Категорія	Кількість осіб	Середнє значення	Стандартна похибка середнього значення	Медіана	Стандартне відхилення	Міжквартильний розмах
Самостійність в організації навчання						
Українська - перша	104	136,2	2,172	134,5	22,15	30,25
Українська - друга	27	118,6	3,619	121	18,81	23,50
Прагнення до нового						
Українська - перша	104	99,6	1,442	99,0	14,70	21,25
Українська - друга	27	89,7	2,361	89	12,27	16,00
Самоконтроль						
Українська - перша	104	31,9	0,402	31,0	4,10	5,25
Українська - друга	27	30,1	0,762	29	3,96	5,50
Готовність до навчання						
Українська - перша	104	267,7	3,200	263,0	32,63	42,50
Українська - друга	27	238,4	5,348	231	27,79	38,00

На рис. 3.6 відображені розбіжності за загальним показником готовності до навчання.

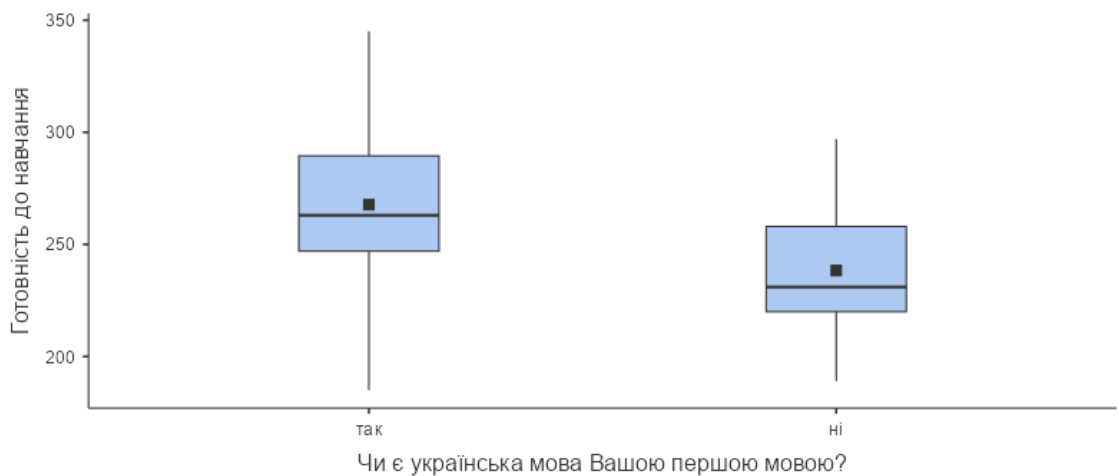


Рисунок 3.6 – Розбіжності в підгрупах осіб, які мають різну першу мову, за показником готовності до навчання

Інтерпретуючи ці дані в умовах, коли освітній процес в університетах організований виключно українською мовою, можна припустити, що студенти, для яких українська є другою мовою, стикаються з додатковим когнітивним навантаженням. Оскільки навчання вимагає не лише засвоєння фахового матеріалу, а й інтенсивної мовної обробки інформації, недостатня автоматизація мовних навичок може знижувати їхню впевненість у власних силах та здатність до автономного навчання. Вищі показники готовності у носіїв мови пояснюються відсутністю лінгвістичних бар'єрів, що дозволяє їм спрямовувати внутрішні ресурси на творчі та організаційні завдання, тоді як інша група змушена витратити додаткові зусилля на подолання мовної дистанції, що зрештою відображається на їхньому прагненні до нового та загальному рівні готовності до опанування знань.

У табл. 3.20 представлені результати за останнім чинником, суб'єктом конфліктних ситуацій в університеті. В анкеті ми запитали, з ким частіше відбуваються конфлікти під час навчання. Результати відсоткового розподілу наведені в табл. 3.4.

Таблиця 3.20 - Результати однофакторного дисперсійного аналізу за чинником суб'єкта конфлікту

Показник	N	df	p	ϵ^2
Самостійність в організації навчання	8,129	3	0,043	0,063
Прагнення до нового	1,273	3	0,736	0,010
Самоконтроль	0,422	3	0,936	0,003
Готовність до навчання	5,388	3	0,145	0,041

Результати однофакторного дисперсійного аналізу вказують на наявність статистично значущого зв'язку чинника суб'єкта конфлікту з рівнем самостійності студентів в організації навчання. Для цього показника було отримано значення критерію $N = 8,129$ при рівні значущості $p = 0,043$, що підтверджує існування відмінностей усередині вибірки залежно від характеру конфліктної взаємодії. Показник розміру ефекту (0,063) свідчить про помірну інтенсивність цього впливу. Водночас для таких параметрів, як прагнення до нового ($p = 0,736$), самоконтроль ($p = 0,936$) та інтегральний показник готовності до навчання ($p = 0,145$), статистично достовірних розбіжностей виявлено не було, що вказує на інваріантність цих характеристик щодо конфліктного фону освітнього середовища.

Незважаючи на загальний статистично значущий результат для шкали самостійності, подальша процедура попарних порівнянь не виявила жодної пари підгруп із достовірними відмінностями. Найбільш виражені, хоча й статистично непідтверджені розбіжності, спостерігаються між студентами, які мають конфлікти з викладачами (середнє значення 138), та тими, хто вступає у суперечки з адміністрацією (середнє значення 120) (див. табл. 3.21). Така ситуація, коли загальний критерій фіксує відмінності, а апостеріорні тести — ні, часто свідчить про недостатню потужність аналізу через малу чисельність окремих підгруп або про те, що загальний ефект розподілений між декількома групами рівномірно, не створюючи критичного розриву в конкретних парах.

На рис. 3.7 графічно відображені центральні тенденції за показником самостійності в організації навчання.

Таким чином, нами були визначені основні соціально-демографічні чинники, які визначають рівень загального показника готовності до навчання, а саме: вік, статус студента, спеціальність та статус української мови в родині. Були визначені чинники, які пов'язані з рівнем самостійності організації навчання: стать, вік, спеціальність, статус української мови в родині, суб'єкти конфліктних ситуацій в університеті. Прагнення до нового пов'язане лише з кількістю освіт та статусом української мови в родині. Показник самоконтролю пов'язаний лише зі статусом української мови в родині.

Таблиця 3.21 – Результати попарного порівняння підгруп з різним суб'єктом конфлікту

Підгрупа 1	Підгрупа 2	Емпіричне значення критерію	р, рівень значущості	Середнє значення в підгрупі 1	Середнє значення в підгрупі 2
Самостійність в організації навчання					
адміністрація	викладачі	2,520	0,282	120	138
адміністрація	конфлікти не виникають	2,584	0,261	120	136
адміністрація	студенти власної групи	1,030	0,886	120	127
викладачі	конфлікти не виникають	-0,186	0,999	138	136
викладачі	студенти власної групи	-2,596	0,257	138	127
конфлікти не виникають	студенти власної групи	-3,139	0,118	136	127

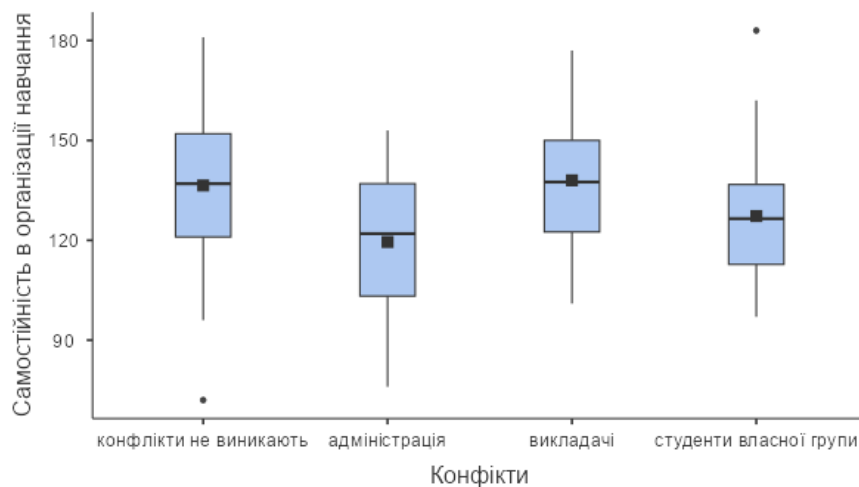


Рисунок 3.7 – Розбіжності в підгрупах осіб, які мають різних суб'єктів конфлікту в університеті, за показником готовності до навчання

В наступному підрозділі ми зосередимо увагу на психологічних чинниках готовності до навчання.

3.3. Психологічні чинники готовності студентів до навчання

Для пошуку психологічних чинників, представлених в шкалах рівних інтервалів нами була обрана процедура множинного лінійного регресійного аналізу. Множинний лінійний регресійний аналіз є потужним статистичним методом для дослідження та моделювання взаємозв'язків між кількома пояснювальними змінними (предикторами) та однією залежною змінною. Використання цієї методики дозволяє не лише оцінювати вплив окремих чинників, а й прогнозувати значення залежної змінної на основі сукупності відомих характеристик (Montgomery, Peck, Vining, 2012). Модель дає змогу визначити внесок кожного конкретного предиктора, вимірюючи очікувану зміну результату при зміні одного чинника за умови, що всі інші змінні залишаються незмінними. Завдяки таким показникам, як коефіцієнт детермінації, можна кількісно оцінити частку варіації залежної змінної, яку пояснює обрана сукупність факторів (Tranmer et al., 2020). Процедура також включає статистичну перевірку гіпотез, що допомагає відокремити значущі предиктори від випадкових шумів у даних.

В табл. 3.22 ми наводимо загальні результати регресійних аналізів, які прогнозують показники готовності студентів до навчання.

Таблиця 3.22 – Регресійні моделі прогнозу компонентів готовності студентів до навчання

Компоненти готовності до навчання	R	R ²	F	df1	df2	p
Самостійність в організації навчання	0,492	0,242	20,4	2	128	<0,001
Прагнення до нового	0,582	0,338	21,6	3	127	<0,001
Самоконтроль	0,240	0,058	1,07	7	123	0,386
Готовність до навчання	0,530	0,281	25,0	2	128	<0,001
Самоконтроль*	0,435	0,190	5,85	5	125	<0,001

Примітка: R - коефіцієнт множинної кореляції; R² - коефіцієнт детермінації; F -

емпіричне значення за критерієм Фішера; $df1$, $df2$ – ступені свободи; p - рівень значущості
*- формування моделі за внутрішніми чинниками

У якості предикторів ми використовувати шкали суб'єктивної оцінки певних параметрів навчання та показники відданості студентів навчальному закладу, де вони навчаються (див. табл. 3.4 та 3.6). Аналіз результатів побудови регресійних моделей, спрямованих на прогнозування компонентів готовності студентів до навчання, дозволяє виявити суттєві відмінності у прогностичній спроможності обраних факторів щодо різних психологічних аспектів навчальної діяльності. Найвищий рівень пояснювальної здатності демонструє модель для компонента «Прагнення до нового», де коефіцієнт множинної кореляції становить 0,582, а коефіцієнт детермінації — 0,338. Це свідчить про те, що обрані предиктори зумовлюють 33,8% варіативності пізнавальної активності та відкритості студентів до нового досвіду. Враховуючи значення критерію Фішера ($F = 21,6$) та високий рівень статистичної значущості ($p < 0,001$), дана модель є найбільш надійною серед представлених, що вказує на тісний зв'язок між внутрішньою мотивацією до змін та факторами, залученими до аналізу.

Подібну тенденцію, хоча і з дещо нижчими показниками, виявляють моделі для інтегрального показника «Готовність до навчання» та компонента «Самостійність в організації навчання». Загальна готовність характеризується коефіцієнтом детермінації 0,281 ($F = 25,0$, $p < 0,001$), тоді як самостійність пояснюється в межах 24,2% варіативності ($F = 20,4$, $p < 0,001$). Обидві моделі мають високу статистичну значущість, що підтверджує можливість ефективного прогнозування здатності студента до автономного управління навчальним процесом та його загальної психологічної налаштованості на академічну діяльність. З психологічної точки зору це може свідчити про те, що організаційні та змістовні аспекти навчання мають спільну детермінаційну базу, яка успішно відображається даним набором змінних.

Натомість модель, побудована для компонента «Самоконтроль», виявилася статистично незначущою. Коефіцієнт детермінації становить лише

0,058, що вказує на здатність моделі пояснити лише 5,8% дисперсії. Відсутність статистичної значущості ($F = 1,07$, $p = 0,386$) дозволяє констатувати, що залучені до дослідження чинники не мають суттєвого зв'язку зі здатністю студентів до саморегуляції та вольового контролю. Така ситуація може бути інтерпретована як наслідок високої індивідуальної специфічності самоконтролю як особистісної властивості, що вимагає залучення іншого спектра психологічних предикторів, можливо, пов'язаних із глибинними характерологічними особливостями або специфічними когнітивними установками, які не були враховані в поточному регресійному аналізі.

Отже, у табл. 3.23-3.25 представлені складові регресійних моделей, які містять значущі предиктори двох компонентів та загального показника готовності студентів до навчання.

Таблиця 3.23 – Предиктори самостійності в організації навчання

№	Предиктор	Оцінка	Стандартна похибка оцінки	Емпіричне значення за критерієм Стьюдента, t	Рівень значущості, p	Стандартизована оцінка
Константа		98,29	7,107	13,83	<,001	
1	Задоволеність власними результатами навчання	7,79	1,315	5,92	<,001	0,458
2	Рівень залученості в конфлікти	-1,58	0,907	-1,74	0,084	-0,135

Аналіз предикторів самостійності в організації навчання, представлений у першій значущій регресійній моделі, вказує на наявність факторів, що мають різний рівень статистичного впливу на досліджуваний феномен. Основним детермінуючим чинником у структурі моделі виступає задоволеність власними результатами навчання. Даний предиктор демонструє виражений позитивний вплив на рівень самостійності студента, що підтверджується емпіричним значенням 13,83 за критерієм Стьюдента та високим рівнем статистичної значущості $p < 0,001$. Стандартизована оцінка $\beta=0,458$ вказує на те, що

задоволеність результатами є найбільш вагомою змінною, здатною пояснити суттєву частку варіативності автономної поведінки в освітньому середовищі. З психологічної точки зору це свідчить про те, що позитивне сприйняття власних академічних досягнень виступає внутрішнім ресурсом, який підкріплює впевненість суб'єкта та активізує процеси самостійного планування навчання.

До моделі також було включено показник рівня залученості в конфлікти, який демонструє зворотну спрямованість зв'язку зі стандартизованою оцінкою - $\beta = (-0,135)$. Проте варто зауважити, що даний фактор не досяг прийнятого в академічних дослідженнях порогу статистичної значущості ($p = 0,084$), що не дозволяє однозначно стверджувати про його вирішальну роль у прогнозуванні самостійності в межах даної вибірки. Наявність негативного коефіцієнта лише окреслює тенденцію, згідно з якою конфліктне середовище може потенційно дезорганізувати навчальну діяльність, проте цей вплив є статистично слабшим порівняно з потужним стимулювальним ефектом задоволеності академічними успіхами.

В табл. 3.24 представлені предиктори прагнення до нового як певного параметра готовності студентів до навчання. Аналіз результатів множинного лінійного регресійного аналізу для другої значущої моделі, що описує предиктори прагнення до нового, свідчить про високу статистичну надійність отриманих даних. Найбільш вагомим предиктором у межах даної моделі виступає задоволеність власними результатами навчання. Вплив цього фактора характеризується стандартизованою оцінкою $\beta = 0,281$ при високому рівні значущості $p = 0,001$. Психологічна інтерпретація цього результату вказує на те, що позитивна суб'єктивна оцінка академічних досягнень слугує внутрішнім ресурсом, який мінімізує страх помилки та стимулює пізнавальну активність. Окрім того, суттєву роль відіграє залученість у життя університету, яка демонструє майже ідентичну силу прогностичного впливу ($\beta = 0,276$, $p = 0,001$). Це підкреслює значення інституційного середовища та активної суб'єктної позиції студента в університетській спільноті як важливих детермінант розвитку його інноваційного потенціалу.

Додатковим значущим чинником у структурі моделі є рівень знайомства з членами студентської групи, який має статистично підтверджений внесок ($\beta = 0,202$, $p = 0,010$). Наявність такого зв'язку вказує на важливість соціальної інтегрованості та якості міжособистісної взаємодії в академічній групі для підтримки прагнення до новизни. Таким чином, аналізована регресійна модель демонструє, що поєднання позитивної академічної самооцінки, соціальної згуртованості та активної взаємодії з широким університетським середовищем створює оптимальну базу для актуалізації прагнення до нових професійних та особистісних горизонтів.

Таблиця 3.24 – **Предиктори прагнення до нового**

№	Предиктор	Оцінка	Стандартна похибка оцінки	Емпіричне значення за критерієм Стьюдента, t	Рівень значущості, p	Стандартизована оцінка
	Константа	56,759	5,201	10,91	<,001	
1	Задоволеність власними результатами навчання	3,113	0,934	3,33	0,001	0,281
2	Рівень знайомства з членами студентської групи	1,739	0,662	2,63	0,010	0,202
3	Залученість у життя університету	0,472	0,143	3,30	0,001	0,276

У табл. 3.25 наведені значущі предиктори загального показника готовності студента до навчання в університеті.

Аналіз результатів множинного лінійного регресійного аналізу дозволяє виявити ключові детермінанти, що зумовлюють загальну готовність студентів до навчання. Провідну роль у цій прогностичній моделі відіграє суб'єктивна задоволеність власними результатами навчання, яка демонструє високий рівень статистичної значущості ($p < 0,001$). Зі значенням стандартизованого показника $\beta=0,452$, цей предиктор виступає найпотужнішим чинником впливу.

Можемо припустити, що позитивне сприйняття власної академічної успішності безпосередньо корелює з рівнем готовності до подальшого засвоєння знань. Це узгоджується з класичними теоріями академічної самоефективності (Bandura, 1997), де віра у власну спроможність досягати результатів стає фундаментом для формування когнітивної та мотиваційної готовності до складних навчальних завдань.

Таблиця 3.25 – Предиктори загальної готовності студентів до навчання

№	Предиктор	Оцінка	Стандартна похибка оцінки	Емпіричне значення за критерієм Стьюдента, t	Рівень значущості, p	Стандартизована оцінка
Константа		187,579	11,648	16,10	<,001	
1	Задоволеність власними результатами навчання	11,464	2,169	5,29	<,001	0,452
2	Залученість у життя університету	0,528	0,335	1,58	0,117	0,135

Другим фактором, включеним до моделі, є залученість у життя університету, проте його прогностична цінність у межах даної вибірки виявилася значно слабшою. Стандартизована оцінка для цього предиктора становить $\beta = 0,135$ при рівні значущості $p = 0,117$, що перевищує загальноприйнятий поріг статистичної достовірності. Попри позитивну спрямованість зв'язку, ми не можемо констатувати вирішальний вплив позанавчальної активності на інтегральний показник готовності до навчання. У контексті психологічних досліджень соціальної інтеграції це може вказувати на те, що для студентів цієї групи академічний успіх та особистісні досягнення є більш значущими маркерами готовності, ніж соціальна взаємодія в межах інституційного середовища.

Подібні результати спостерігаються в низці емпіричних досліджень, де внутрішні психологічні чинники, такі як академічна самооцінка та задоволеність досягненнями, стабільно випереджають зовнішні або соціальні предиктори за силою впливу на освітню адаптацію. Зокрема, наукові праці, що спираються на модель інтеграції В. Тінто, підкреслюють, що хоча соціальна залученість є важливою для втримання студента в університеті, саме інтелектуальна та академічна задоволеність є критичною для психологічної налаштованості на навчання (Козьменко, 2019).

Ця ідея ґрунтується на фундаментальних положеннях моделі інтеграції, яка розглядає університет як складний мікрокосм, що поєднує академічну систему з її навчальними вимогами та соціальну систему, охоплену комунікацією в межах кампусу (DeVries, Santo, & Casas, 2022). Хоча обидві структури суттєво впливають на рішення студента продовжувати навчання, саме академічна інтеграція виступає первинним чинником успіху та найсильнішим предиктором збереження контингенту. Якщо соціальна залученість переважно сприяє формуванню почуття приналежності, то успішне виконання академічних завдань є мінімальною формальною умовою перебування в університеті (Rust, 2026). При цьому В. Тінто розмежовує академічну інтеграцію на зовнішні показники успішності, як-от оцінки, та інтелектуальний розвиток, який є внутрішньою нагородою, що формує глибоку психологічну прив'язаність до професійної мети (McCubbin, 2003).

Пріоритетність змісту навчання над соціальною формою є особливо характерною для «нетрадиційних» категорій студентів, зокрема працюючих осіб або здобувачів старшого віку, які часто свідомо обмежують соціальні контакти заради інтелектуальних досягнень, критичних для їхньої самореалізації. У цьому контексті академічна інтеграція виявляється значно сильнішим прогнозом загальної задоволеності університетом, ніж соціальна залученість, адже відчуття інтелектуального зростання робить психологічну налаштованість студента стійкою до зовнішніх стресів (Rust, 2026). Психологічна готовність, сформована під впливом академічного досвіду

вже після першого семестру, стає своєрідним індикатором майбутнього успіху, де інтелектуальна впевненість у власних силах і цінність навчального контенту стають фундаментом для мотивації (Козьменко, 2019). Таким чином, тоді як соціальна інтеграція допомагає студенту адаптуватися до середовища, саме інтелектуальне задоволення від академічної діяльності забезпечує внутрішній стрижень, необхідний для успішного завершення навчання (DeVries, Santo, & Casas, 2022).

Оскільки чинники задоволеності навчанням та відданість закладу не виявилися значущими для прогнозування самоконтролю як важливого аспекту готовності до навчання, то ми вирішили спробувати побудувати регресійну модель за первинними показниками готовності, це дозволить нам більш чітко зрозуміти природу цього компоненту. У табл. 3.22 ми додали п'яту модель, позначивши її «Самоконтрль*», яка виявилася значущою ($F=5,85$; $p<0,001$) та пояснює приблизно 19% індивідуальних розбіжностей в рівні вираженості самоконтролю. Зазначимо, що ця модель має найнижчу прогностичну здатність серед усіх інших. У табл. 3.26 представлені основні предиктори рівня самоконтролю.

Результати регресійного аналізу дозволяють визначити ієрархію психологічних предикторів, що зумовлюють регулятивні спроможності студентів у навчальному процесі. Найбільш потужним детермінуючим чинником у структурі моделі виступає організація процесу навчання, що демонструє високий рівень статистичної значущості ($p < 0,001$) та найбільшу стандартизовану оцінку $\beta=0,394$. У межах класичної теорії саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning) Б. Циммермана, такий результат підтверджує визначальну роль фази попереднього планування та структурування середовища. Здатність суб'єкта до самостійного впорядкування часових та змістовних параметрів діяльності створює когнітивну основу, що дозволяє мінімізувати регулятивні зусилля та підтримувати стійку спрямованість на досягнення академічних цілей. Така саморегуляція розглядається вченим як проактивний процес, в ході якого учні

перетворюють ментальні здібності на академічні навички через цілепокладання, стратегії, моніторинг та рефлексію (Zimmerman, 2002).

Таблиця 3.26 – Предиктори самоконтролю за внутрішніми чинниками

№	Предиктор	Оцінка	Стандартна похибка оцінки	Емпіричне значення за критерієм Стьюдента, t	Рівень значущості, p	Стандартно-зована оцінка
Константа		24,507	2,4532	9,99	<,001	
1	Організація процесу навчання	0,513	0,1280	4,01	<,001	0,394
2	Уміння навчатися онлайн	0,171	0,0712	2,40	0,018	0,219
3	Уміння справлятися з прокрастинацією	0,267	0,0948	2,82	0,006	0,307
4	Розуміння навчального матеріалу	0,375	0,1293	2,90	0,004	0,261
5	Пізнавальна ініціативність	0,236	0,1369	1,72	0,088	0,139

Важливим компонентом моделі є уміння справлятися з прокрастинацією, вплив якого характеризується показником $\beta=0,307$ при $p = 0,006$. Це узгоджується з теорією контролю над дією Ю. Куля, де вольова регуляція розглядається як здатність долати стани дезорієнтації та ефективно переходити від наміру до реалізації завдання (Kuhl, 1992). Емпіричні дані свідчать, що розвинені навички подолання прокрастинації діють як активний регулятивний механізм, що запобігає виснаженню психологічного ресурсу студента. Окрім того, значущий внесок у модель вносить розуміння навчального матеріалу ($\beta = 0,261$, $p = 0,004$), що може бути інтерпретовано крізь призму теорії самоефективності А. Бандури: високий рівень змістовного опанування предмета зміцнює віру у власну компетентність, що, своєю чергою, полегшує

процес внутрішнього моніторингу та контролю якості виконання завдань (Bandura, 1997).

Технологічний аспект, представлений умінням навчатися онлайн, також виявився статистично значущим чинником ($\beta = 0,219$, $p = 0,018$). В умовах сучасного освітнього простору володіння інструментами дистанційної роботи стає необхідною інструментальною складовою самоконтролю, забезпечуючи суб'єкту можливість підтримувати структуру діяльності за відсутності зовнішнього контролю з боку викладача. Натомість пізнавальна ініціативність не продемонструвала статистично значущого внеску в модель ($p = 0,088$), що вказує на певну автономність самоконтролю як виконавського механізму. Отримані дані дозволяють припустити, що самоконтроль у студентів значною мірою спирається на організаційні та адаптивні навички, тоді як творча активність виступає окремим компонентом, який потребує інших форм психологічної стимуляції.

Висновки до третього розділу:

Проведений аналіз дозволив визначити цілісну структуру готовності студентів до навчання, яка охоплює три взаємопов'язані компоненти. Перший складник стосується автономії та самостійності в організації освітньої діяльності, що відображає здатність особистості до самостійного планування та реалізації навчальних завдань. Другий компонент визначається внутрішньою мотивацією та постійним прагненням до опанування нового досвіду, тоді як третій фокусується на механізмах самоконтролю, що забезпечують вольову регуляцію та моніторинг результативності навчання. Разом ці елементи формують психологічний фундамент, необхідний для успішної адаптації у закладі вищої освіти.

Дослідження низки соціально-демографічних показників продемонструвало, що не всі традиційні чинники мають реальний вплив на рівень сформованості готовності до навчання. Зокрема, було встановлено відсутність статистично значущих відмінностей за такими ознаками, як форма

навчання, формат навчання та рівень освіти. Це свідчить про те, що базовий рівень готовності є відносно стабільним показником, який не залежить від зовнішніх організаційних умов навчання студентів.

Водночас було виокремлено ключові соціальні чинники, які суттєво детермінують здатність студента до ефективного навчання. Найбільш вагомим серед них виявився статус мови спілкування в родині, де перевага рідної мови, що збігається з мовою викладання, створює сприятливе підґрунтя для кращої самоорганізації та засвоєння знань. Також важливу роль відіграють вік, стать, спеціальність та статус студента. Ці результати вказують на те, що соціальне середовище та лінгвістичний контекст є критичними факторами, які можуть як стимулювати, так і стримувати розвиток когнітивно-вольових якостей майбутнього фахівця.

На завершальному етапі було розроблено три регресійні моделі, що дають змогу прогнозувати рівень готовності студентів до навчання. Предикторами загального рівня готовності до навчання є задоволеність власними результатами навчання та залученість у життя університету. Предикторами самостійності в організації навчання є задоволеність власними результатами навчання та залученість у конфлікти (зворотна залежність). Предикторами прагнення до нового є задоволеність власними результатами навчання, залученість у життя університету та рівень знайомства з членами своєї студентської групи. Рівень самоконтролю не можна спрогнозувати за показниками відданості закладу та задоволеності навчанням в університеті. Ця складова готовності є в більшій мірі детермінованою особистісними властивостями та звичками щодо організації навчання (умінням навчатися онлайн, протидіяти прокрастинації, активністю у пошуку інформації та ін.). Найбільшою мірою задоволеність навчанням в університеті та відданість закладу освіти прогнозують рівень прагнення до нового (мотиваційну складову готовності до навчання студентів).

ВИСНОВКИ

На основі результатів проведеного теоретичного та емпіричного дослідження було сформульовано висновки відповідно до поставлених наукових задач.

1. Теоретичний аналіз генезису та сучасного стану проблеми дозволив встановити, що категорія «готовність» еволюціонувала від вузького розуміння як психофізичної установки (Вюрцбургська школа, Г. Фехнер) до складного системного феномена, що інтегрує когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. У сучасній психологічній науці готовність до навчання розглядається як багатовимірний динамічний стан та когнітивний прекурсор успішної адаптації студента до мінливих вимог освітнього середовища.

Готовність до навчання - складний багатовимірний динамічний стан, що виступає передумовою успішної адаптації особистості до динамічного, а в сучасних умовах — екстремального освітнього середовища, та фундаментальним предиктором академічної успішності студента, забезпечує мобілізацію когнітивних, особистісних та регулятивних ресурсів індивіда для ефективної реалізації освітньої траєкторії в університеті. Готовність забезпечує перехід студента з позиції пасивного об'єкта навчання до статусу активного суб'єкта, здатного до автономного професійного розвитку та самоосвіти попри зовнішню нестабільність.

Встановлено, що структура готовності має ієрархічну будову та охоплює п'ять взаємопов'язаних складників: мотиваційний (спрямованість на професію), когнітивний (інтелектуальна база), емоційно-вольовий (саморегуляція), операційний (практичні навички) та рефлексивний (самоаналіз). Лише інтегративна цілісність цих компонентів забезпечує трансформацію студента з об'єкта навчання в активного суб'єкта освітнього процесу, здатного до автономного професійного розвитку навіть в умовах зовнішньої нестабільності.

2. У ході роботи було здійснено крос-культурну адаптацію трьох англomовних інструментів: «Шкали готовності до самостійного навчання» (SDLRS), методики «Спроможність до самостійного навчання» та «Шкали самостійного навчання». Процедура адаптації включала прямий переклад, синтез варіантів, претестування на вибірці студентів-психологів та ретельну перевірку психометричних характеристик, що дозволило забезпечити семантичну та концептуальну еквівалентність українськомовних версій.

Результати конфірматорного та експлораторного факторного аналізів зумовили необхідність реструктуризації методик для досягнення вищої валідності. Зокрема, для методики SDLRS було обґрунтовано нові вторинні показники — самоорганізація, самовдосконалення та самоконтроль, а «Шкалу самостійного навчання» скорочено до 8 тверджень. Отримані показники надійності-узгодженості (альфа Кронбаха та омега МакДоналда) підтвердили спроможність адаптованого інструментарію вимірювати окреслені складові самостійного навчання в українському соціокультурному контексті.

3. Емпірична перевірка структури готовності студентів до навчання в університеті за допомогою факторизації вторинних показників дозволила виокремити три узагальнені латентні складові: самостійність в організації навчання, прагнення до нового та самоконтроль. Ця модель продемонструвала високий рівень статистичної потужності, пояснюючи 54,5% сумарної дисперсії феномена.

Аналіз внутрішніх зв'язків виявив специфічну конфігурацію: самостійність в організації навчання та прагнення до нового тісно пов'язані між собою ($p < 0,001$), що вказує на єдність когнітивної активності та регуляторних механізмів. Водночас самоконтроль функціонує як автономний вектор, що не залежить від операційного планування чи внутрішньої мотивації, підкреслюючи складну диференціацію та багатовимірність досліджуваного явища.

4. Визначено ключові соціально-демографічні чинники, що детермінують рівень готовності, серед яких найбільш вагомим виявився статус

української мови в родині. Студенти, для яких українська є першою мовою, демонструють вищу готовність за всіма показниками, тоді як статус української мови як другої створює додаткове когнітивне навантаження, знижуючи рівень самоорганізації та пізнавальної ініціативності.

Додатковими значущими факторами виступають вік, стать, спеціальність та статус зайнятості студента. Зокрема, чоловіки виявляють вищий рівень самостійності в організації навчання, а студенти спеціальності «Право» демонструють суттєву перевагу в регуляторних та інтегральних показниках порівняно з психологами. Також встановлено, що поєднання навчання з постійною роботою сприяє кращій мобілізації психологічних ресурсів, що проявляється у вищому рівні готовності порівняно з непрацюючими студентами.

5. На основі регресійного аналізу доведено, що суб'єктивна задоволеність власними результатами навчання є домінуючим психологічним предиктором інтегральної готовності до навчання. Це підтверджує, що віра у власну академічну спроможність та позитивна самооцінка досягнень виступають фундаментом для формування когнітивної налаштованості на освітню діяльність.

Встановлено, що відданість закладу освіти та залученість у життя університету значущо прогнозують переважно мотиваційний аспект готовності — прагнення до нового. Проте рівень самоконтролю виявився незалежним від факторів лояльності до університету та задоволеністю навчання, будучи детермінованим переважно внутрішніми звичками та навичками організації навчання, такими як вміння протидіяти прокрастинації, навички онлайн-навчання та здатність до змістовного опанування матеріалу. Таким чином, академічна інтеграція та інтелектуальне задоволення є більш критичними для психологічної налаштованості на навчання, ніж суто соціальна залученість.

Перспективами подальших наукових розвідок буде спроба через крос-культурну адаптацію англомовних методик або розробку власних спробувати відтворити п'ятифакторну модель готовності студентів до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брицький, О. (2025). Багатокомпонентна структура професійної готовності майбутніх викладачів в умовах сучасної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1 (31), 23–30. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(31\).2025.333777](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(31).2025.333777)
2. Гусева, О. Ю. (2011). Дослідження еволюції теорії управління змінами як самостійного наукового напрямку. *Теоретичні та прикладні питання економіки*, (26), 142–147. URL: http://tppe.econom.univ.kiev.ua/data/2011_26/zb26_16.pdf
3. Дронь, Т. П. (2007). Психологічна підготовка дитини до школи. *Психолог*, (21-22), 57–63. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100g599-0a64.docx.html>
4. Карамушка, Л. М., Канівець, Т. М. (2013). Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники. *Правничий вісник Університету КРОК*, 16, 211-219. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2013_16_34
5. Кириченко, А. В. (2020). Феноменологія категорії "психологічна готовність особистості до діяльності" у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету оборони України*, 54(1), 114–120. DOI: 10.33099/2617-6858 – 20 – 54– 1 – 114-120.
6. Козьменко, О. (2019). Сучасні теоретичні погляди на успіх студентів. *Humanities Science Current Issues*, 2(23), 123–127. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166298>
7. Корчига, М. М. (2025) Емоційний інтелект як чинник формування згуртованості підлітків у міжнародній школі : кваліфік. робота - магістер. дослідн. проєкт 053 «Психологія». Одеса. 114 с. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/items/98c58bf5-529b-4741-a869-7d3e0b7d27cb>
8. Костюкова, В. (2022). Теоретичне обґрунтування психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх військовослужбовців. *Наукові*

праці Міжрегіональної академії управління персоналом. *Психологія*, 3(56), 19-25. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.3>

9. Мартинюк, І. А. (2015). Історія дослідження проблеми готовності особистості до здійснення діяльності. *Актуальні проблеми психології*, 9(8), 314-328. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i8/35.pdf>

10. Мізюк, М.І & Суслик, З.Б & Йонда, М.Є & Мельник, В.І (2024). Психогігієнічна характеристика готовності дітей до школи під час дії воєнного стану. *Актуальні проблеми профілактичної медицини*. 147-153. DOI:10.32782/2786-9067-2023-25-16

11. Мірошніченко, О. А., Вознюк, О. В. (2023). Мотиваційна складова готовності до професійної діяльності у здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 3(114), 118-137. DOI: 10.35433/pedagogy.3(114).2023.118-137 URL: <https://eprints.zu.edu.ua/38806/1/295079-Article%20Text-684385-1-10-20240112.pdf>

12. Пащенко, Т. М. (2018). Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.: Педагогічні науки*, 2 (2), 10-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2%282%29_3

13. Савченко О. В., Проніна Є. В. (2025) Українськомовна адаптація методики «Опитувальник відданості організації»: лояльність до організації та закладу освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 19. 50–62. DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-19-50-62>

14. Староста, В. І. (2019). Основні компоненти структури готовності студентів до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4,

211-216. DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-211-216 URL:
<http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-67-2019-40.pdf>

15. Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment (2004) /edited by Ronald K.Hambleton, Peter F.Merenda, Charles D.Spielberger. Mahwah, New Jersey London: Lawrence erlbaum associates, publishers.

16. Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681–703. <https://doi.org/10.1177/001872679304600601>

17. Aynur, F. (2026). Pedagogical Adaptation of First-Grade Pupils in the Early School Years: Theoretical Foundations, Psychological Readiness, and Determinants of Successful School Adjustment. *Science, Education and Innovations in the context of modern problems*. 9. 1-16. DOI:10.56334/sei/9.2.53 URL: https://imcra-az.org/uploads/public_files/2026-01/53sei902imcra.pdf

18. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

19. Bond, J. (2007). Reflective Assessment: Including Students in the Assessment Process. *Oxford Round Table*, Oxford, England. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099068.pdf>

20. Bond, J., Evans, L. & Ellis, A. (2011). Reflective Assessment. *Principal Leadership*. 11 (6), 32-34. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ916323>

21. Campbell, K. (2018). Higher education learner identity for successful student transitions. *Higher Education Research & Development*. 1-15. DOI:10.1080/07294360.2018.1477742

22. Conley, D. T. (2007). Redefining college readiness. *Educational Policy Improvement Center (NJI)*.36 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539251.pdf>

23. Cross Cultural Adaptation & Psychometric Validation of Instruments: Step-wise Description. (2016). *International Journal of Psychiatry*, 1(1). <https://doi.org/10.33140/IJP/01/01/00001>

24. Dawdy S., Weardon S., Chilko D. Statistics for research. Wiley-Interscience, 2004. 634 p. URL: <https://sdp2013.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/statistics-for-research-dowdy.pdf>
25. DeVries, K., Santo, J., & Casas, J. (2022). Diverse College Students' Cultural Background and College Persistence. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 29(2). <https://doi.org/10.24926/jcotr.v29i2.4655>
26. Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early education and development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
27. Genkova, P. (2015). Methodical Problems in Cross Cultural Studies: Equivalence—An Overview. *Journal of Psychology Research*, 05(05). <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2015.05.008>
28. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
29. Guglielmino, P. J., & Vichas, R. P. (1991). Self-Directed Learning Skills in Honduras: A Comparative Study. *Iberoamericana – Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 21(1–2), 67. <https://doi.org/10.16993/ibero.228>
30. Hernández, A., Hidalgo, M., Hambleton, R., & Gómez-Benito, J. (2020). International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 3(32), 390–398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
31. Holt, D. T., & Vardaman, J. M. (2013). Toward a comprehensive understanding of readiness for change: The case for an expanded conceptualization. *Journal of Change Management*, 13(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.768426>
32. Illowsky B., Dean S. Introductory Statistics. OpenSTAX, 2013. 913 p. URL: https://assets.openstax.org/oscms-prodcms/media/documents/IntroductoryStatistics-OP_i6tAI7e.pdf

33. International Test Commission. (2017). The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second edition). URL: https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
34. Kanfo, O. (2025). The Importance of Interpersonal Communication in Teaching Modern Students The importance of interpersonal communication in teaching modern students. *Biuletyn Socjoterapeutyczny*. 3, 117-131. DOI:10.14746/bst.2025.3.8 URL: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bst/article/view/51990>
35. Khiat, H. (2015) Measuring Self-Directed Learning: A Diagnostic Tool for Adult Learners. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(2). <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol12/iss2/2>
36. Kim H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
37. Klepar, M. (2017). The Value of Family Traditions in the Education of the Individual in Modern Society. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 4, 173-177. DOI:10.15330/jpnu.4.1.173-177.
38. Kuhl, J. (1992). A Theory of Self-regulation: Action versus State Orientation, Self-discrimination, and Some Applications. *Applied Psychology*, 41(2), 97–129. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00688.x>
39. Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S.-H., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 411–418. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.001>
40. McCubbin, I. (2003). An Examination of Criticisms made of Tinto 's 1975 Student Integration Model of Attrition by Ian McCubbin. URL: <https://steve.psy.gla.ac.uk/localed/icubb.pdf>
41. Montgomery, D. C., Peck, E. A., Vining, G. G. (2012) Introduction to linear regression analysis. *Wiley series in probability and statistics*. A John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. URL: <https://www.kwcsangli.in/uploads/3-->

Introduction to Linear Regression Analysis 5th ed. Douglas C. Montgomery
Elizabeth A. Peck and G. .pdf

42. Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
43. Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73–101. <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>
44. Repovs, E. & Drnovšek, M. & Kaše, R. (2019). Change Ready, Resistant, or Both? Exploring the Concepts of Individual Change Readiness and Resistance to Organizational Change. *Economic and Business Review*. 21 (2). DOI:[10.15458/85451.82](https://doi.org/10.15458/85451.82)
45. Roe, A., & Siegelman, M. (1964). The origin of interests. *APGA Inquiry Studies*, 1, 98.
46. Rust, D. (2026) A Model of International Student Retention, *Journal of Comparative & International Higher Education*. 18 (2), Article 5. URL: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol18/iss2/5>
47. Tranmer, M., Murphy, J., Elliot, M., and Pampaka, M. (2020) Multiple Linear Regression (2nd Edition); Cathie Marsh Institute Working Paper 2020-01. <https://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/cmist/archive-publications/working-papers/2020/2020-1-multiple-linear-regression.pdf>
48. Tsurkan-Saifulina, Yu., & Stupak, M. (2022). Psychological readiness as a component of professional training of future lawyers. *Social and Legal Studies*, 5(3), 76-82. <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-3-76-82>
49. Uhryn, O. (2013). Psychological readiness of students to work in a professional field. *Journal of Education Culture and Society*, 4 (2), 97-107. DOI:10.15503/jecs20132.97.107
50. van de Vijver, F. J. R., & Tanzer, N. K. (1997). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology = Revue Européenne de psychologie appliquée*, 47(4), 263-280. URL:

<https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/bias-and-equivalence-in-cross-cultural-assessment-an-overview/>

51. Weiner B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation science* : IS, 4, 67. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-67>

52. Win, M. T., Ahmad, A. (2023). Readiness for Self-Directed Learning Among Undergraduate Students at Asia Metropolitan University in Johor Bahru, Malaysia. *Education in Medicine Journal*, 15(1), 29–40. <https://doi.org/10.21315/eimj2023.15.1.3>

53. Wu, X. (2025). A Study of the Relationship between Parental Expectations and Adolescents' Academic Achievement in the Perspective of Positive Psychology. *Education Research*. 2 (1). 14-20. DOI:10.70267/ER20251420

54. Yasir, A.S. (2016). Cross Cultural Adaptation & Psychometric Validation of Instruments : Step-wise Description Editorial.URL: <https://www.opastpublishers.com/open-access-articles/cross-cultural-adaptation--psychometric-validation-of-instruments-stepwise-description.pdf>

55. Zeb, J., Ahmad, I., & Deebea, F. (2024). Effect of Digital Stress on Students' Online Learning Readiness: University Students' Standpoint. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 8(1), 60–72. [https://doi.org/10.47205/plhr.2024\(8-I\)06](https://doi.org/10.47205/plhr.2024(8-I)06)

56. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ДОДАТКИ

Додаток А

Протоколи перекладу методик

Таблиця А.1 – Переклад методики «A self-directed learning readiness scale (SDLRS)»

1. Повна назва методики та її аббревіатура (за наявності)	
Original	Переклад
A self-directed learning readiness scale (SDLRS)	Шкала готовності до самостійного (самокерованого) навчання
2. Інструкція методики	
Original	Переклад
3. Шкала оцінювання (варіанти відповідей)	
Original	Переклад
Strongly agree	Повністю погоджуюся
Agree	Погоджуюся
True sometimes	Іноді так
Disagree	Не погоджуюся
Strongly disagree	Зовсім не погоджуюся
4. Запитання/твердження/текст методики	
Original	Переклад
1. I solve problems using a plan	Я складаю послідовний план вирішення проблем
2. I prioritize my work	Робота для мене в пріоритеті
3. I do not manage my time well	Я погано розподіляю свій час
4. I have good management skills	Я добре вмію організовувати свою діяльність
5. I set strict time frame	Я встановлюю чіткі часові рамки
6. I prefer to plan my own learning	Я надаю перевагу самостійному плануванню свого навчання
7. I am systematic in my learning	Я підходжу до навчання систематично
8. I am confident in my ability to search out information	Я впевнений(а) у своїй здатності самостійно вишукувати інформацію
9. I set specific times for my study	Я встановлюю конкретний час для навчання
10. I am self-disciplined	Я самодисциплінований(а)
11. I am disorganized	Я неорганізовано підходжу до навчання
12. I am methodical	Я працюю методично
13. I can be trusted to pursue my own learning	Мені можна довірити самостійне опрацювання матеріалу
14. I am able to focus on a problem	Я здатний(а) зосереджуватися на завданні
15. I prefer to set my own learning goals	Я надаю перевагу визначати цілі свого навчання самостійно
16. I am responsible	Я відповідальний(а)
17. I have high personal expectations	Я маю високі особисті очікування від себе
18. I have high personal standards	Я маю високі особисті стандарти

19. I have high beliefs in my abilities	Я високо оцінюю власні здібності
20. I am aware of my own limitations	Я усвідомлюю власні обмеження
21. I am logical	Я мислю логічно
22. I evaluate my own performance	Я оцінюю, наскільки добре я навчаюсь
23. I prefer to set my own criteria on which to evaluate my performance	Я самостійно визначаю критерії, за якими оцінюю свої результати
24. I am responsible for my own decisions/actions	Я відповідальний(а) за власні рішення та дії
25. I can find out information for myself	Я можу самостійно знаходити потрібну інформацію
26. I like to make decisions for myself	Мені подобається самостійно приймати рішення
27. I prefer to set my own goals	Я надаю перевагу самостійно визначати свої цілі
28. I am not in control of my life	не маю контролю над своїм життям
29. I need to know why	Мені потрібно розуміти, чому і навіщо щось робиться/відбувається
30. I critically evaluate new ideas	Я критично оцінюю нові ідеї
31. I learn from my mistakes	Я навчаюся на своїх помилках
32. I am open to new ideas	Я відкритий(а) до нових ідей
33. When presented with a problem I cannot resolve, I will ask for assistance	Якщо я стикаюся з проблемою, яку не можу вирішити, я звертаюся по допомогу
34. I like to evaluate what I do	Мені подобається давати оцінку тому, що я роблю
35. I do not enjoy studying	Я не отримую задоволення від навчання
36. I have need to learn	В мене є потреба навчатися
37. I enjoy a challenge	Мені подобається долати складні завдання
38. I want to learn new information	Я хочу вивчати нову інформацію
39. I enjoy learning new information	Мені подобається вивчати нову інформацію
40. I like to gather the facts before I make a decision	Мені подобається зібрати всі факти перед тим, як прийняти рішення
5. Назви (-ва) шкал (-ли) методики	
Original	Переклад
Self-management	Самоорганізація
Desire for learning	Прагнення до навчання
Self-control	Самоконтроль

Таблиця А.2 – Переклад методики «Competence in self-directed learning skills»

1. Повна назва методики та її аббревіатура (за наявності)	
Original	Переклад
Competence in self-directed learning skills	Спроможність до самостійного навчання
2. Інструкція методики	
Original	Переклад
3. Шкала оцінювання (варіанти відповідей)	
Original	Переклад

Very low competence (1) Very high competence (7)	Висока Низька
4. Запитання/твердження/текст методики	
Original	Переклад
1. The information I gathered for my assignments is relevant	Інформація, яку я збираю для виконання завдань, є доречною
2. I am able to present the information in my assignment clearly	Я можу чітко й зрозуміло подавати інформацію у своїх роботах
3. I do not know how to pick up important information during online presentations	Я не знаю, як виокремлювати важливу інформацію під час онлайн-занять
4. I do not understand what my instructor says during online presentations	Я не розумію, що говорить викладач під час онлайн-занять
5. I cannot focus during online presentations	Я не можу зосередитися під час онлайн-занять
6. I fear not doing well for my assignments/assessments	Я боюся, що не впораюся добре з навчальними завданнями та оцінюванням знань
7. I am demoralised when I do not meet the expectations I set for myself in my studies	Я втрачаю мотивацію, коли не відповідаю власним очікуванням у навчанні.
8. I have problems using computer software and hardware	Я маю труднощі з використанням комп'ютерних програм і комп'ютерної техніки
9. I try to avoid study work that needs computers	Я намагаюся уникати навчальних завдань, які потребують використання комп'ютера
10. I find excuses for not studying for courses	Я знаходжу виправдання, щоб не готуватися до занять
11. I prefer to do other things than study the learning materials or resources	Я надаю перевагу займатися іншими справами замість вивчення навчальних матеріалів
12. I keep postponing my study tasks designated in a course	Я постійно відкладаю навчальні завдання, передбачені дисципліною
13. I do not know how to prepare for online discussion	Я не знаю, як готуватися до онлайн-дискусій
14. I do not know what to write in response to the discussion topics posted on discussion forums	Я не знаю, що написати у відповідь на теми для обговорення на навчальному форумі
15. I learn from my instructor and peers during seminars	Я отримую знання від викладача та інших учасників занять під час семінарів
16. I reflect on what I have learnt during seminars	Я аналізую те, що вивчив(ла) під час семінарів
17. I love attending seminars	Мені подобається відвідувати семінари
18. I cannot relate the content of the readings to the course objectives	Я не можу пов'язати зміст навчальних матеріалів з цілями дисципліни
19. I do not understand the assigned readings	Я не розумію задані для читання матеріали
20. I do poorly in tests and examinations	Я погано складаю тести та іспити
21. I feel confident when taking tests and examinations	Я почувуюся впевнено під час тестів та іспитів
22. I plan what I need to learn in a course	Я планую, що саме мені потрібно вивчити в межах дисципліни
23. I set targets to achieve for assignments and examinations for each course	Я визначаю цілі, яких хочу досягти у завданнях та іспитах з кожної дисципліни

24. I set aside enough time to study for examinations and/or do the assignments in a course	Я виділяю достатньо часу для підготовки до іспитів і виконання завдань з дисципліни
25. I find time to study the learning materials and/or resources in a course	Я знаходжу час для вивчення матеріалів та/або джерел з дисципліни
26. I feel intimidated whenever I use the internet	Я почуваю себе пригнічено, коли мені потрібно користуватися інтернетом
5. Назви (-ва) шкал (-ли) методики	
Original	Переклад
Assignment Management	Організація виконання навчальних завдань
Online Learning Proficiency	Уміння навчатися онлайн
Stress Management	Управління стресом
Technical Proficiency	Технічні навички
Procrastination Management	Уміння справлятися з прокрастинацією
Online Discussion Proficiency	Уміння брати участь в онлайн-дискусіях
Seminar Learning Proficiency	Уміння навчатися під час семінарів
Comprehension Competence	Розуміння навчального матеріалу
Examination Management	Самоорганізація в підготовці до іспитів
Time Management	Управління часом

Таблиця А.3 – Переклад методики «Self-Directed Learning Scale»

1. Повна назва методики та її аббревіатура (за наявності)	
Original	Переклад
Self-Directed Learning Scale	Шкала самостійного навчання
2. Інструкція методики	
Original	Переклад
3. Шкала оцінювання (варіанти відповідей)	
Original	Переклад
4. Запитання/твердження/текст методики	
Original	Переклад
1. I regularly learn things on my own outside of class	Я постійно вивчаю щось нове поза заняттями
2. I am very good at finding out answers on my own for things that the teacher does not explain in class	Мені дуже добре вдається самостійно знаходити відповіді на запитання або розбиратися в речах, які викладач не пояснює на заняттях
3. If there is something I do not understand in a class, I always find a way to learn it on my own	Якщо я не розумію чогось на заняттях, я завжди знаходжу спосіб розібратися в цьому самостійно
4. I am good at finding the right resources to help me do well in university	Я вмію знаходити необхідні ресурси для підтримання хороших показників у навчанні
5. I view self-directed learning based on my own initiative as very important for success in university and in my future career	Я вважаю, що самостійне опрацювання матеріалу, яке відбувається за моєю власною ініціативою, дуже важливе для досягнення високої успішності у навчанні та успіху у майбутній кар'єрі
6. I set my own goals for what I will learn.	Я сам(а) визначаю цілі свого навчання

7. I like to be in charge of what I learn and when I learn it	Мені подобається самостійно контролювати, що і коли я вивчаю
8. If there is something I need to learn, I find a way to do so right away	Якщо є щось, що мені потрібно вивчити, я знаходжу спосіб зробити це без зволікання
9. I am better at learning things on my own than most students	Мені вдається навчатися самостійно краще, ніж більшості студентам
10. I am very motivated to learn on my own without having to rely on other people	Я дуже мотивований(а) навчатися самостійно, не покладаючись на інших

Додаток Б

Протокол узгодження перекладів методики
Таблиця Б.1 – Протокол узгодження двох перекладів «Шкали
самостійного навчання»

1. Повна назва методики та її аббревіатура (за наявності)			
Original	Переклад 1	Переклад 2	
Self-directed learning scale	Шкала самостійного навчання	Шкала самостійного навчання	Шкала самостійного навчання
2. Інструкція методики			
Original	Переклад 1	Переклад 2	Узгоджений переклад
3. Шкала оцінювання (варіанти відповідей)			
Original	Переклад 1	Переклад 2	Узгоджений переклад
4. Запитання/твердження/текст методики			
Original	Переклад	Переклад 2	Узгоджений переклад
1. I regularly learn things on my own outside of class	Я постійно вивчаю щось нове поза заняттями	Я регулярно навчаюсь та отримую нові знання поза межами уроків чи лекцій / Я регулярно вивчаю щось нове самостійно за межами обов'язкової навчальної програми	Я постійно вивчаю щось нове, що виходить за межі обов'язкової навчальної програми
2. I am very good at finding out answers on my own for things that the teacher does not explain in class	Мені дуже добре вдається самостійно знаходити відповіді на запитання або розбиратися в речах, які викладач не пояснює на заняттях	Я вмію самостійно та легко знаходити відповіді на питання, які викладач не пояснював на заняттях	Я вмію легко знаходити відповіді на питання, які викладач не пояснював на заняттях
3. If there is something I do not understand in a class, I always find a way to learn it on my own	Якщо я не розумію чогось на заняттях, я завжди знаходжу спосіб розібратися в цьому самостійно	Я вмію самостійно засвоювати та опрацьовувати матеріал, який здався незрозумілим на уроці	Якщо я не розумію чогось на заняттях, я завжди знаходжу спосіб розібратися в цьому самостійно
4. I am good at finding the right resources to help me do well in university	Я вмію знаходити необхідні ресурси для підтримання хороших показників у навчанні	Я ефективно підбираю ресурси, які допомагають мені досягати успіху в навчанні в університеті	Я легко знаходжу матеріали, які допомагають мені отримувати високі оцінки на заняттях
5. I view self-directed learning based on my own initiative as very important for success in	Я вважаю, що самостійне опрацювання матеріалу, яке відбувається за моєю власною ініціативою,	Я вважаю особисту мотивацію в навчанні ключовою умовою успіху в кар'єрі та житті	Я вважаю особисту мотивацію в навчанні ключовою умовою досягнення успіху в кар'єрі та житті

university and in my future career	дуже важливе для досягнення високої успішності у навчанні та успіху у майбутній кар'єрі		
6. I set my own goals for what I will learn.	Я сам(а) визначаю цілі свого навчання	Я самостійно встановлюю цілі того, що саме хочу вивчити	Зазвичай я самостійно визначаю те, що буду вивчати
7. I like to be in charge of what I learn and when I learn it	Мені подобається самостійно контролювати, що і коли я вивчаю	Мені подобається особисто керувати змістом та графіком свого навчання	Мені подобається особисто керувати змістом та графіком свого навчання
8. If there is something I need to learn, I find a way to do so right away	Якщо є щось, що мені потрібно вивчити, я знаходжу спосіб зробити це без зволікання	Я з легкістю знаходжу шляхи до вивчення того матеріалу, який вважаю необхідним для себе	Я з легкістю знаходжу шляхи до вивчення того матеріалу, який вважаю необхідним для себе
9. I am better at learning things on my own than most students	Мені вдається навчатися самостійно краще, ніж більшості студентам	Я опановую новий матеріал краще за більшість студентів	Я опановую новий матеріал краще за більшість студентів
10. I am very motivated to learn on my own without having to rely on other people	Я дуже мотивований(а) навчатися самостійно, не покладаючись на інших	Я відчуваю високу внутрішню мотивацію до навчання яка не потребує опори на інших людей	Я хотів(-ла) б більше навчатися самостійно, незалежно від інших
5. Назви (-ва) шкал (-ли) методики			
Original	Переклад 1	Переклад 2	Узгоджений переклад

Додаток В

Результати претестінгу

Таблиця В.1 – Фрагмент протоколу результатів претестінгу за методикою «Self-Directed Learning Scale»

№	Твердження	Зауваження	Кількість зауважень	Пропозиції	Остаточні формулювання
1 СБ	Я постійно вивчаю щось нове, що виходить за межі обов'язкової навчальної програми	2.1, чомусь в цьому питанні в мене одразу виникло питання, "щось додаткове" це всеодно в цій сфері, чи щось кардинально інше, наприклад, я навчаюсь на психологія і вивчаю додатково біологію, тому що це мені допоможе в навчанні потім і це не дуже різні речі тому що інколи вони перетинаються, або я може навчатися на психології і вивчати астрофізику тому що вона мені цікава, проте з психологією немає перетинів.	++	2.1. Я постійно вивчаю щось нове, що виходить за межі обов'язкової навчальної програми -- я б прибрала постійно, бо відчувала, що збрешу, якщо дам найвищу оцінку, але я все ж відчуваю, що вивчаю багато. Тому я б прибрала цю прив'язку до часу 'Я відчуваю, що вивчаю навіть, те що виходить за межі обов'язкової навчальної програми'	Мені бракує часу шукати додаткову інформацію, що виходить за межі обов'язкової навчальної програми
2 СБ	Я вмію легко знаходити відповіді на питання, які викладач не пояснював на заняттях	2.2, чомусь подумала про те, що перед цим питанням можна додати питання про те "чи шукаєте ви відповіді про питання які викладач не пояснив на парі", тому що можливо людина та і може легко знайти відповіді, проте ніколи не шукала, бо не цікаво було. 2.2 "вмію легко"	++	2.2 "Я вмію легко знаходити відповіді на питання, які викладач не пояснював на заняттях" Створює ефект соціальної бажаності. Питання звучить як вихваляння. я, як студент відчуваю тиск, що «правильно» бути супер-	Після лекцій я зазвичай шукаю відповіді на питання, які викладач не достатньо пояснив

				автономним, навіть якщо це не так.	
3 СБ	Якщо я не розумію чогось на заняттях, я завжди знаходжу спосіб розібратися в цьому самостійно		++	Також прибрати дублювання як в 2.2 та 2.3, адже "я вмію знаходити відповіді" та "я знаходжу спосіб розібратися самостійно" фактично дублюють одне одного.	Якщо я не зрозумів(-ла) тему на занятті, зазвичай питаю й отримую пояснення від викладача чи одногрупників.
4 СБ	Я легко знаходжу матеріали, які допомагають мені отримувати високі оцінки на заняттях		+	2.4. Я легко знаходжу матеріали, які допомагають мені отримувати високі оцінки на заняттях -- Що як я не отримую високі оцінки? Тому 'Я легко знаходжу матеріали, які допомагають мені отримувати кращі оцінки на заняттях'	Щоб отримати хороші оцінки на заняттях я самостійно шукаю додаткову інформацію в інтернеті.
5 СБ	Я вважаю особисту мотивацію в навчанні ключовою умовою досягнення успіху в кар'єрі та житті	M2/5, де «мотивація — ключ до успіху» (ту насправді важко відповісти респонденту «не згоден»);			Вважаю, що без тиску та контролю ззовні (оцінки, дедлайни та ін.) мотивація до навчання швидко зникає. Вважаю, що успіх у житті та кар'єрі частіше залежить від практичних навичок чи обставин, ніж від внутрішньої мотивації.

6	Зазвичай я самостійно визначаю те, що буду вивчати	2.6 - незрозуміло, чи йдеться про вибір матеріалів чи спеціальності загалом;	++		Вивчення додаткових матеріалів за курсами обмежую лише найбільш необхідним, рекомендованим викладачами.
7 СБ	Мені подобається особисто керувати змістом та графіком свого навчання	"особисто керувати змістом та графіком свого навчання" (M2/7) — надто складно, можна зробити простішим M2/7: «подобається керувати навчанням» (є таке відчуття ніби очікується, що слід дати відповідь «так»);			Без чіткого порядку завдань, графіку дедлайнів та нагадувань від викладачів мені складно організовувати навчання
8	Я з легкістю знаходжу шляхи до вивчення того матеріалу, який вважаю необхідним для себе				Часто трапляється, що необхідний для мене матеріал лишається не вивченим через брак часу чи складність його знаходження
9 СБ	Я опановую новий матеріал краще за більшість студентів	2.9 «замислювалась чи "кращість" це про швидкість сприйняття нового матеріалу чи про оперування матеріалом в цілому "краще" в порівнянні з однокурсниками». 2.9 «в цілому питання нормальне, проте це дуже суб'єктивно, та можливо є упередження соціальної бажаності, і люди не захочуть казати, що	++++		Відчуваю, що я потребую більше часу на вивчення нового матеріалу, ніж мої однокурсники

		навчаються гірше середнього». 2.9 "Я опановую новий матеріал краще за більшість студентів" Пряме порівняння з іншими. Це провокує або надмірну самовпевненість, або когнітивний дисонанс. Більшість людей схильні оцінювати себе вище середнього, тимпаче не розумію за якими критеріями мені визначити те що я краще за інших опановую щось. М2/9 — порівняння з іншими (ось тут більше якийсь тиск відчувається)»			
10	Я хотів(-ла) б більше навчатися самостійно, незалежно від інших				Я хотів(-ла) б більше навчатися самостійно, незалежно від інших