

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ  
Кафедра психології

На правах рукопису

КЕПІ МАКСИМ ЛЕОНІДОВИЧ

ВІПЛИВ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА МОТИВАЦІЮ В  
НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Спеціальність 053 Психологія  
(код) (назва спеціальності)  
Освітня програма Психологія  
(назва)  
Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра

Науковий керівник:  
Варакута Марина Леонідівна,  
старший викладач

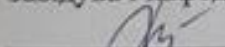


РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

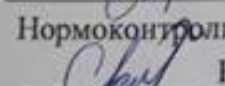
Протокол засідання кафедри

№ 15 від 15.05.2025

Завідувач кафедри

 Людмила ПРИСНЯКОВА

Нормоконтроль

 Наталія СЕРПІЧЕНКО

Дніпро, 2025

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології  
Освітній ступінь бакалавр  
Спеціальність 053 Психологія  
Освітня програма «Психологія»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**  
Завідувач кафедри психології  
**Людмила ПРИСНЯКОВА**

*[Підпис]*  
16. 06. 2025 р.

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**

**КЕПІ МАКСИМ ЛЕОНІДОВИЧ**

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

1. Тема роботи: **«Вплив навколишнього середовища на мотивацію в навчальній діяльності студентської молоді»**

2. Науковий керівник: Варакута Марина Леонідівна, старший викладач кафедри психології. *затверджено наказом вищого навчального закладу від 10.05.2025р. №14-02*

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

3. Термін подання роботи на кафедру 17.06.2025 р.

4. Мета кваліфікаційної роботи: виявити та охарактеризувати особливості впливу соціального, матеріального та освітнього середовища на навчальну мотивацію студентської молоді різних курсів, з урахуванням структури потреб, типу мотиваційних факторів, диспозицій досягнень і локусу контролю.

5. Завдання кваліфікаційної роботи: 1. Здійснити теоретичний аналіз

основних підходів до вивчення мотивації навчання в психології та педагогії.

2. Визначити ключові компоненти навчальної мотивації та чинники, що її зумовлюють, зокрема в контексті впливу соціального й освітнього середовища.

3. Описати психологічні механізми взаємодії між навколишнім середовищем і мотиваційною сферою студентів.

4. Підібрати комплекс психодіагностичних методик для вивчення мотивації навчання та факторів середовища, що на неї впливають.

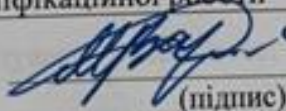
5. Провести емпіричне дослідження взаємозв'язку між типами освітнього середовища та рівнем навчальної мотивації студентської молоді.

6. Узагальнити результати дослідження, сформулювати практичні рекомендації для оптимізації навчального середовища з метою підвищення рівня мотивації студентів.

#### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи                                         | Термін виконання етапів роботи | Примітка |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------|
| 1     | Написання вступу                                                            | жовтень 2024 р.                | виконано |
| 2     | Написання першого розділу                                                   | листопад 2024 р.               | виконано |
| 3     | Написання другого розділу                                                   | грудень-січень 2024-2025       | виконано |
| 4     | Проходження переддипломної практики                                         | лютий 2025                     | виконано |
| 5     | Написання другого та третього розділу                                       | березень 2025 р.               | виконано |
| 6     | Аналіз отриманих результатів та завершаючий етап написання третього розділу | квітень 2025 р.                | виконано |
| 7     | Передзахист кваліфікаційної роботи                                          | травень 2025 р.                | виконано |

Науковий керівник

  
(підпис)

Марина ВАРАКУТА

Здобувач вищої освіти

  
(підпис)

Максим КЕПП

Дата видавання завдання 03.09.24 р.

## АНОТАЦІЯ

КЕПП М. Л. Вплив навколишнього середовища на мотивацію в навчальній діяльності студентської молоді / Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавра» за спеціальністю 053 Психологія (освітньо-професійна програма «Психологія»). ВНПЗ ДГУ, Дніпро, 2025.

У кваліфікаційній роботі досліджено вплив зовнішніх чинників освітнього середовища на навчальну мотивацію студентів. Актуальність теми зумовлена потребою у вдосконаленні освітнього процесу та створенні сприятливих умов для особистісного і професійного зростання молоді в умовах суспільної нестабільності. Розкрито концепції навчальної мотивації в контексті підходів А. Маслоу, Ф. Герцберга, К. Роджерса, А. Бандури, Дж. Роттера та інших дослідників, які вивчали роль середовища, потреб, суб'єктивного контролю та самооцінки у мотиваційній структурі особистості.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення впливу особливостей соціального середовища на навчальну мотивацію студентської молоді.

Об'єкт дослідження – навчальна мотивація студентів.

Предмет дослідження – вплив особливостей навколишнього середовища на мотиваційну сферу студентської молоді.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наукову літературу щодо проблем мотивації навчальної діяльності;
- охарактеризувати особливості студентського віку в контексті мотивації;
- визначити структурні компоненти навчальної мотивації та середовищних впливів;
- провести емпіричне дослідження мотиваційних особливостей студентів у різних соціальних умовах;
- встановити взаємозв'язки між мотиваційними показниками та

чинниками середовища;

- розробити практичні рекомендації щодо оптимізації навчального середовища.

У дослідженні взяли участь 60 студентів (30 першого та 30 третього-четвертого курсів). Застосовано комплекс методик: опитувальник Т. Ільїної щодо мотивів навчання, ієрархія потреб (адаптація моделі А. Маслоу), двофакторна модель мотивації Ф. Герцберга, методика МАС для виявлення домінувальної мотивації, скорочений варіант шкали локусу контролю Дж. Роттера.

Результати емпіричного аналізу показали наявність значущих відмінностей між рівнем мотивації у студентів різних курсів. Студенти молодших курсів більше орієнтовані на зовнішні стимули та потреби у безпеці, старші – на самореалізацію та внутрішню мотивацію. Встановлено значущі кореляційні зв'язки між інтернальністю, рівнем задоволеності потреб, типами домінантної мотивації та переважаючими мотивами навчальної діяльності.

Гіпотеза дослідження підтверджена: соціальне середовище, в якому перебуває студент, має безпосередній вплив на структуру його навчальної мотивації.

**Ключові слова:** навчальна мотивація, студентська молодь, мотиваційні чинники, середовище, внутрішня мотивація, зовнішні стимули, потреби, локус контролю, самореалізація, навчальна діяльність.

## **ABSTRACT**

Kepp M. L. The Influence of the Environment on the Motivation in Students' Educational Activity / Qualification thesis for obtaining a bachelor's degree in specialty 053 Psychology (educational and professional program "Psychology"). Dnipro Humanitarian University, Dnipro, 2025.

The qualification thesis explores the influence of external environmental factors on students' educational motivation. The relevance of the topic is determined by the need to improve the educational process and create favorable conditions for the personal and professional development of young people in the context of social instability. The work outlines key concepts of learning motivation based on the approaches of A. Maslow, F. Herzberg, C. Rogers, A. Bandura, J. Rotter, and other scholars who investigated the role of the environment, needs, subjective control, and self-esteem in the motivational structure of the personality.

The aim of the research is to theoretically substantiate and empirically study the influence of social environmental features on the educational motivation of student youth.

Object of the research – students' educational motivation.

Subject of the research – the influence of environmental factors on the motivational sphere of students.

Research objectives:

- To analyze scientific literature on the problem of learning motivation;
- To characterize the psychological specifics of the student age in the context of motivation;
- To determine the structural components of educational motivation and environmental influences;
- To conduct an empirical study of motivational features among students under different social conditions;
- To identify the relationships between motivational indicators and environmental factors;

To develop practical recommendations for optimizing the learning environment.

The study involved 60 students (30 from the first year and 30 from the third–fourth years). A complex of diagnostic tools was used: T. Ilyina's questionnaire on learning motives, the hierarchy of needs (adapted from A. Maslow's model), the two-factor motivation theory by F. Herzberg, the Dominant Motivation Type Inventory (MAS), and a shortened version of J. Rotter's Locus of Control Scale.

The results of the empirical analysis showed significant differences in the motivation levels between students of different academic years. First-year students were more focused on external stimuli and safety needs, while senior students prioritized self-realization and intrinsic motivation. Significant correlations were found between internality, need satisfaction, dominant motivation types, and prevailing learning motives.

The hypothesis of the study was confirmed: the social environment in which a student operates has a direct impact on the structure of their educational motivation.

**Keywords:** educational motivation, student youth, motivational factors, environment, intrinsic motivation, external stimuli, needs, locus of control, self-realization, learning activity.

## ЗМІСТ

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП.....                                                                                                  | 9  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ ..... | 14 |
| 1.1. Психологічна сутність поняття мотивації та її роль у навчальній діяльності .....                       | 1  |
| 4                                                                                                           |    |
| 1.2. Вікові та особистісні особливості мотиваційної сфери студентів.....                                    | 21 |
| 1.3. Теоретичні моделі взаємозв'язку середовища та мотиваційної сфери особистості .....                     | 29 |
| 1.4. Фактори впливу навчального середовища на мотивацію студентів молодших і старших курсів.....            | 40 |
| Висновки до розділу 1 .....                                                                                 | 43 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ .....                | 45 |
| 2.1. Організація та методологія дослідження .....                                                           | 45 |
| 2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....                                                   | 54 |
| Висновки до розділу 2 .....                                                                                 | 66 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                               | 69 |
| ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ .....                                                                              | 72 |
| ДОДАТКИ .....                                                                                               | 80 |



## ВСТУП

У сучасних соціокультурних умовах, позначених швидкою трансформацією освітнього простору, зокрема через вплив війни, диджиталізацію та зміни у ціннісних орієнтаціях молоді, особливого значення набуває вивчення мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти. Мотивація до навчання – не лише ключова умова академічної успішності, а й важливий показник адаптації особистості до освітнього середовища та її внутрішньої готовності до самореалізації. В умовах кризи мотиваційна сфера студентів є надзвичайно вразливою до зовнішніх впливів, що зумовлює необхідність її цілісного дослідження.

Проблема мотивації як психологічного механізму навчальної діяльності розглядалася у працях таких класиків і сучасних дослідників, як А. Маслоу (ієрархія потреб), Ф. Герцберг (мотиваційно-гігієнічна теорія), К. Роджерс (вплив середовища на особистісне зростання), Дж. Роттер (концепція локусу контролю), Х. Хекхаузен (теорія мотивації до досягнення), а також вітчизняних учених: Л. І. Божович, А. К. Маркової, О. А. Реана, В. В. Рибалки, Н. В. Самоукіної, Т. І. Ільїної, які висвітлювали особливості формування мотивації в умовах навчальної діяльності.

Особливої уваги заслуговують праці С. Д. Максименка, який наголошував на взаємозв'язку між мотиваційною структурою та соціальним середовищем розвитку особистості, а також Ю. М. Швалба та Н. Ф. Тализіної, які аналізували вплив зовнішніх освітніх та соціальних чинників на активність і спрямованість навчання.

Наукові дані свідчать, що мотивація студентів формується не лише під впливом індивідуально-особистісних характеристик, але й у взаємодії з умовами соціального оточення: педагогічною атмосферою, стилем взаємодії викладача зі студентами, наявністю або відсутністю підтримки, якістю навчального контенту, рівнем стресогенності навчального середовища (І. О. Андрієвська, Л. С. Виговська, І. А. Зязюн).

Разом із тим, в умовах війни та соціальної нестабільності мотиваційна сфера молоді зазнає додаткових викликів: зниження базового рівня безпеки, невизначеність майбутнього, втрата ресурсів тощо. Ці чинники впливають на ціннісно-сміслові орієнтації студентів, знижують внутрішню мотивацію та підвищують залежність від зовнішніх стимулів (В. О. Татенко, О. Г. Сушицький, С. А. Чеканська).

Отже, актуальність обраної теми зумовлюється потребою комплексного аналізу впливу навколишнього середовища на мотиваційну сферу студентів як цілісної системи, що визначає не лише академічні результати, але й психоемоційний добробут особистості в умовах освітньої невизначеності. Дослідження цього питання дозволить виявити критичні точки взаємодії між середовищем та особистістю, а також сприятиме пошуку ефективних психолого-педагогічних інструментів підтримки мотивації студентської молоді в умовах викликів сучасного освітнього процесу.

**Мета дослідження:** визначити особливості впливу різних компонентів середовища на рівень мотивації студентів та обґрунтувати ефективні умови її підтримки і підвищення, виявити та охарактеризувати особливості впливу соціального, матеріального та освітнього середовища на навчальну мотивацію студентської молоді різних курсів, з урахуванням структури потреб, типу мотиваційних факторів, диспозицій досягнень і локусу контролю.

**Об'єкт дослідження:** навчальна діяльність студентів закладів вищої освіти.

**Предмет дослідження:** вплив навколишнього середовища на навчальну мотивацію студентської молоді.

#### **Гіпотеза дослідження**

Мотиваційна структура студентів змінюється залежно від курсу навчання: для молодших характерна орієнтація на зовнішні атрибути успіху (диплом, суперництво, гігієнічні фактори), тоді як для старшокурсників – на внутрішні цілі (самоактуалізація, соціальне визнання, професійне становлення), що пов'язано з впливом навколишнього освітнього середовища.

### **Завдання**

1. Здійснити теоретичний аналіз основних підходів до вивчення мотивації навчання в психології та педагогіці.
2. Визначити ключові компоненти навчальної мотивації та чинники, що її зумовлюють, зокрема в контексті впливу соціального й освітнього середовища.
3. Описати психологічні механізми взаємодії між навколишнім середовищем і мотиваційною сферою студентів.
4. Підібрати комплекс психодіагностичних методик для вивчення мотивації навчання та факторів середовища, що на неї впливають.
5. Провести емпіричне дослідження взаємозв'язку між типами освітнього середовища та рівнем навчальної мотивації студентської молоді.
6. Узагальнити результати дослідження, сформулювати практичні рекомендації для оптимізації навчального середовища з метою підвищення рівня мотивації студентів.

### **Методи дослідження**

Для досягнення мети дослідження, перевірки гіпотези та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів, що охоплюють теоретичний, емпіричний і статистичний рівні аналізу:

1. Теоретичні методи: застосовані методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення результатів попередніх наукових досліджень у галузі психології мотивації, психології особистості та педагогічної психології. Було проаналізовано наукові підходи до розуміння природи мотивації (А. Маслоу, К. Альдерфер, Ф. Герцберг, Б. Вайнер, А. Бандура, О. Моргун, Т. Ільїна), а також розглянуто концепції впливу освітнього середовища на психологічний розвиток особистості.
2. Емпіричні методи: Методика вивчення мотивації навчання у ЗВО (Т. Ільїна) – для виявлення домінантних мотивів навчальної діяльності студентів; Методика вивчення ієрархії потреб за А. Маслоу (адаптований опитувальник) – для діагностики актуалізованих потреб, що визначають

мотиваційну основу поведінки; Методика оцінки мотиваційної структури особистості (за Ф. Герцбергом) – для виокремлення гігієнічних та мотиваційних факторів; Методика діагностики мотиваційних диспозицій (МАС) – для аналізу переважних мотиваційних тенденцій: досягнення, суперництва, соціального престижу; Методика визначення локусу контролю (Дж. Роттер) – для виявлення ступеня інтернальності / екстернальності студентів щодо контролю над власними досягненнями.

**Теоретична значущість** полягає в поглибленні уявлень про психологічні чинники мотивації навчальної діяльності студентів, а також у систематизації знань про динаміку мотиваційної сфери залежно від курсу навчання. Робота узагальнює сучасні теоретичні підходи до вивчення мотивації (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Р. Десі, Е. Дечі), доповнюючи їх емпіричними даними про вплив потреб, диспозицій та локусу контролю.

Отримані результати дозволяють краще зрозуміти особливості формування мотивації в умовах вищої освіти та можуть слугувати основою для подальших досліджень у галузі освітньої психології.

**Наукова новизна** полягає у комплексному вивченні мотиваційної сфери студентів молодших і старших курсів вищого навчального закладу з урахуванням взаємозв'язку між потребами, диспозиційними характеристиками, типом локусу контролю та мотиваційними орієнтаціями. Вперше представлено узагальнену емпіричну картину динаміки навчальної мотивації студентської молоді залежно від курсу навчання, що дозволяє глибше розкрити процеси зміни домінуючих мотивів упродовж освітнього циклу.

**Практичне значення роботи** полягає в можливості використання її результатів у психодіагностичній, освітній та профорієнтаційній діяльності психологів. Результати дослідження можуть бути використані для розробки програм психологічного супроводу студентів, формування ефективних стратегій мотиваційної підтримки в освітньому процесі, а також для удосконалення освітніх підходів, орієнтованих на різні етапи професійного

становлення особистості.

Апробація результатів дослідження: Кепп М.Л., Варакута М.Л. Психологічні чинники впливу середовища на мотивацію студентської молоді до навчання. Наука сьогодення: сталий розвиток, технології та інновації. Матеріали науково-практичної конференції (м. Дніпро, 30-31 травня 2025 р.). – Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2025. – 208 с. С. 126-131

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, 2 розділів, 6 підрозділів, висновків, переліку посилань, який налічує 77 джерел, та 6 додатків. Обсяг основної частини кваліфікаційної роботи становить 63 сторінки».

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ

#### 1.1. Психологічна сутність поняття мотивації та її роль у навчальній діяльності

Поняття мотивації посідає ключове місце в психології особистості, зокрема у сфері навчальної діяльності. Мотивація традиційно розглядається як сукупність внутрішніх і зовнішніх спонук, що активізують, спрямовують і підтримують поведінку людини у процесі досягнення цілей. У широкому значенні мотивація є внутрішнім джерелом активності, що зумовлює поведінкові й когнітивні акти індивіда.

Проблематика мотивації посідає одне з центральних місць у психології, оскільки мотиваційна сфера визначає спрямованість, динаміку та стійкість поведінки людини. Як зазначає О. М. Прокопенко, мотивація виступає «системою внутрішніх умов, що надають діяльності індивіда енергії та цілеспрямованості» [10].

Поняття «мотивація» сформувалося як результат тривалого розвитку філософської, педагогічної та психологічної думки. У класичній психології XIX–поч. XX ст. мотиваційні процеси розглядалися переважно через призму інстинктів, прагнень, потреб, а також реактивних механізмів. Згідно з поглядами З. Фрейда, основою мотиваційної поведінки є несвідомі потяги, що зумовлюють динаміку психіки через конфлікт між бажаним і дозволеним [24; 51].

Подальший розвиток мотиваційної проблематики пов'язаний із гуманістичними підходами. Зокрема, Абрахам Маслоу запропонував ієрархічну модель потреб, згідно з якою основними рушіями діяльності є потреби – від базових фізіологічних до потреб самоактуалізації. Ця модель дозволила концептуалізувати вплив середовища на мотиваційну сферу через

умови задоволення потреб. У контексті нашого дослідження ієрархія Маслоу важлива для інтерпретації пріоритетів студентів різних курсів [34].

Інший вагомий внесок зробив Ф. Герцберг, який розмежував мотиваційні фактори (внутрішні рушії розвитку) та гігієнічні фактори (умови, що лише запобігають незадоволенню). У навчальній діяльності студентської молоді це розмежування дозволяє виявити, наскільки внутрішні прагнення (наприклад, досягнення, визнання, розвиток) превалюють над зовнішніми умовами (зручність, організація, стосунки з викладачами) [12].

У сучасній психології мотивація визначається як система процесів, що відповідають за ініціацію, спрямованість, інтенсивність та підтримку діяльності. Ю. М. Орлов наголошує, що мотивація є не стільки окремим психічним процесом, скільки системою взаємодії потреб, емоцій, цінностей і установок особистості [30; 56].

Таким чином, мотивація – це складне системне утворення, яке формується під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, трансформується з досвідом та відіграє ключову роль у регуляції поведінки. З огляду на це, дослідження впливу навколишнього середовища на навчальну мотивацію студентів є вкрай актуальним і методологічно обґрунтованим.

У науковій літературі виокремлюються різні підходи до класифікації мотивації. Найпоширенішим є поділ на внутрішню та зовнішню мотивацію. Як стверджує Кашуба Л., внутрішня мотивація виникає з інтересу до самого процесу діяльності, тоді як зовнішня – зумовлена очікуваннями нагород, санкцій або соціального схвалення [23; 44]. У контексті освітнього середовища це має критичне значення: внутрішня мотивація тісно пов'язана з глибоким опрацюванням матеріалу, творчим мисленням і пізнавальною активністю, тоді як зовнішня – здебільшого з прагненням до формальних результатів (оцінка, диплом, стипендія).

Типологію мотивації також доповнюють такі її форми, як позитивна і негативна, мотиви досягнення та уникнення, пізнавальна, професійна, соціальна мотивація. Мотиваційна структура студента – це ієрархія мотивів,

яка включає потребу в знаннях, орієнтацію на соціальне визнання, прагнення до самореалізації та професійного зростання. Дослідження свідчать, що у студентів молодших курсів домінують зовнішні та ситуативні мотиви, тоді як у старшокурсників більш актуальними стають особистісно значущі внутрішні мотиви [48].

З позиції когнітивного підходу мотивація пов'язана з очікуваннями і ціннісними орієнтаціями. Теорія очікування В. Врума розглядає мотивацію як функцію трьох компонентів: віри в успіх дії, ймовірності отримання винагороди і суб'єктивної цінності цієї винагороди для індивіда. Ця модель дозволяє краще зрозуміти, як впливають умови навчального середовища (викладач, доступ до ресурсів, стиль організації навчання) на готовність студента вкладати зусилля [17].

Особливої уваги заслуговує концепція мотиваційної спрямованості, яку розглядає В. І. Андрєєв як систему інтелектуальних, емоційних і вольових компонентів, що забезпечують навчально-професійну діяльність [36]. У структурі мотивації студентів провідними можуть бути ціннісно-орієнтаційний, цільовий, емоційно-оцінний або вольовий компоненти. Ступінь вираженості цих компонентів залежить від освітнього середовища, стилю викладання та соціального оточення.

Таким чином, мотивація студентської молоді – багатовимірне утворення, яке включає як пізнавальні, так і соціальні, емоційні, професійні чинники. Її рівень, тип і структура не є сталими: вони змінюються під впливом внутрішнього розвитку особистості студента та середовища, в якому він навчається. Саме це й визначає доцільність дослідження впливу навколишнього середовища на мотиваційну сферу студентів різних курсів.

#### *Функції мотивації у навчальному процесі*

У структурі навчальної діяльності мотивація виконує низку ключових функцій, без яких засвоєння знань, розвиток навичок і формування особистості студента є неможливими або суттєво ускладненими. У дослідженнях Л. Прокопенка (2022) та О. Мороза (2018) зазначається, що



мотивація не тільки ініціює навчальну діяльність, а й забезпечує її стійкість, динаміку і результативність.

Зокрема, до основних функцій мотивації у навчанні відносять:

- Стимулюючу – спонукає суб'єкта до активності, викликає інтерес до завдання або предмета;
- Організаційну – забезпечує орієнтацію навчальної діяльності на певні цілі, структурує пізнавальну поведінку;
- Регуляційну – дозволяє підтримувати темп і ритм навчання, контролює та коригує поведінку студента;
- Смыслотворчу – сприяє наданню значення процесу навчання, перетворює знання на особистісно цінні надбання;
- Оціночну – формує внутрішні критерії оцінки результатів діяльності.

Функціональне значення мотивації чітко простежується у когнітивно-поведінкових моделях, зокрема в моделі очікування-цінності (J.W. Atkinson, 1957; E. Eccles & J. Wigfield, 2002), де мотивація виникає на перетині очікування успіху та цінності результату. Ці дві змінні активно функціонують у студентському середовищі, впливаючи як на рівень зусиль, так і на відданість навчальній меті.

Крім того, дослідники виокремлюють мотивацію досягнення як один із найважливіших факторів академічного успіху. Згідно з теорією Д. МакКлелланда, мотивація до досягнення виражається в орієнтації на високий стандарт результатів, у прагненні перевершити себе або інших, що характерно саме для періоду студентства, коли молода особистість активно шукає своє місце в суспільстві.

Таким чином, мотивація – це не лише внутрішній двигун навчання, а й організаційна основа освітньої діяльності, яка забезпечує перехід від пасивного споживання знань до активного їх конструювання.

Мотивація є фундаментальною психологічною категорією, що пояснює рушійні сили людської поведінки, активності та розвитку. Вона визначає напрямок, інтенсивність, сталість і результативність будь-якої діяльності,

зокрема навчальної. У найзагальнішому розумінні мотивація — це внутрішній процес, який зумовлює вибір діяльності, її цілей, способів досягнення та зусиль, які особистість готова витратити на реалізацію цих цілей (Поліщук, 2015; Reeve, 2015).

З позиції психологічної науки, мотивація розглядається як система взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, яка ініціює, спрямовує та підтримує цілеспрямовану поведінку людини (Sternberg & Williams, 2002). Така взаємодія реалізується через активізацію потреб, установок, інтересів і цінностей, що зумовлюють готовність до певного виду діяльності. Як стверджує Раян і Дечі (2000), мотивація — це не лише рушійна сила поведінки, але й критерій її якості, адже внутрішньо вмотивована діяльність більш ефективна, довготривала й результативна.

У контексті освітньої діяльності мотивація виконує низку важливих функцій: спонукає до засвоєння знань, активізує пізнавальну діяльність, сприяє формуванню навчальних стратегій та саморегуляції. Саме мотивація забезпечує перехід від пасивного сприйняття до активного навчання, від зовнішнього контролю до внутрішньої відповідальності за результати (Polishchuk, 2015; Bollók et al., 2011).

Науковці виокремлюють два основних типи мотивації: внутрішню та зовнішню. Внутрішня (інтринсивна) мотивація ґрунтується на особистому інтересі до предмета, бажанні досягти успіху, задоволенні від самого процесу навчання. Така мотивація є більш сталою і пов'язана з високими досягненнями, глибоким розумінням матеріалу та стійким інтересом до навчання (Ryan & Deci, 2000; Gill, 2000). Зовнішня (екстринсивна) мотивація, навпаки, обумовлена очікуваннями винагороди або уникнення покарання — отриманням оцінки, схваленням викладача або батьків, підвищенням соціального статусу (Brown, n.d.).

Мотиваційна структура студентської молоді, як зазначає О. М. Поліщук, формується у взаємозв'язку з індивідуальними цілями, соціальними очікуваннями та впливом навчального середовища. Вона включає як потреби

у досягненні, самореалізації, визнанні, так і зовнішні установки, пов'язані з оцінкою, дипломом, можливістю працевлаштування. Важливим є те, що ця структура не є сталою, а змінюється під впливом вікових, соціальних, академічних та особистісних чинників (Polishchuk, 2015; Prokopenko, 2018).

Як показує дослідження (Aristova, 2018), ефективна навчальна діяльність можлива лише за умови високого рівня мотивації, яка забезпечує позитивне ставлення до навчання, розвиток самостійності та критичного мислення. У цьому контексті мотивація виступає не лише як фактор успішності, але й як ресурс розвитку особистості [63].

Історичний розвиток наукових уявлень про мотивацію демонструє її складну багаторівневу природу, в якій переплітаються біологічні, емоційні, когнітивні та соціальні аспекти. У ранніх дослідженнях мотивація розглядалася переважно як інстинктивна або потребова реакція. Зокрема, представники біологічного підходу, такі як З. Фрейд і В. Макдугалл, трактували мотивацію як прояв вроджених імпульсів або потягів, які потребують задоволення [10; 34].

У межах біхевіористичної традиції (Дж. Ватсон, Б. Скіннер) мотивація пояснювалась як результат зовнішніх підкріплень: поведінка посилюється або гальмується внаслідок впливу зовнішніх стимулів, які формують асоціативні зв'язки між діями та наслідками. Такий підхід був зручним для емпіричної верифікації, але ігнорував внутрішні пізнавальні й особистісні аспекти мотивації [25; 30; 74].

Гуманістична парадигма внесла нове бачення мотиваційного процесу. Абрахам Маслоу запропонував ієрархічну модель потреб, у якій навчальна діяльність розглядається як шлях до реалізації вищих рівнів — потреби у повазі, визнанні та самоактуалізації. Ці положення набули подальшого розвитку в роботах сучасних дослідників освітнього простору, які наголошують, що мотивація до навчання вища тоді, коли задовольняються не лише базові, а й екзистенційні потреби [16; 23].

Ідеї Карла Роджерса про тенденцію до самореалізації, віру в здатність

особистості до зростання і розвитку в сприятливому середовищі також стали ключовими у формуванні педагогіки, орієнтованої на цінності студента як активного учасника навчального процесу [34].

Сучасні когнітивні підходи до мотивації визначають її як результат суб'єктивної оцінки власних можливостей та значущості завдань. Так, згідно з теорією очікування-цінності Аткинсона та Фезера, інтенсивність мотивації залежить від очікування успіху (ймовірності досягнення результату) і цінності мети [21]. Це означає, що студент, який усвідомлює значущість майбутнього результату та вірить у власні сили, демонструє вищу пізнавальну активність.

У межах самодетермінаційного підходу (Д. Дечі, Р. Раян), ключовою є ідея автономної мотивації, яка формується на основі внутрішнього інтересу, відчуття особистої компетентності та переживання психологічної підтримки [17]. В умовах навчального середовища це означає, що ефективна мотивація формується не через зовнішній контроль, а через стимулювання ініціативи, свободи вибору та підтримку з боку викладачів [22; 15].

Нарешті, сучасні автори, досліджуючи структуру мотивації в умовах вищої освіти, підкреслюють взаємозв'язок між навчальною мотивацією, ціннісними орієнтаціями особистості, суб'єктивною значущістю знань, освітнім середовищем і мікросоціальними чинниками (родина, група, викладач) [11; 13; 33].

Таким чином, мотивація у навчальній діяльності постає як динамічна система взаємодії потреб, установок, очікувань, цінностей і соціальних впливів, що формує внутрішню готовність студента до цілеспрямованого пізнання та розвитку.

У контексті навчальної діяльності мотивація виконує роль інтегративного чинника, який визначає характер і глибину пізнавальної активності студентів. Вона не лише спонукає до навчальної дії, а й визначає її спрямованість, інтенсивність та сталість. Як зазначає О. М. Поліщук, мотивація навчання є не просто сукупністю стимулів, а складною психічною системою, що забезпечує цілеспрямовану активність особистості в освітньому

просторі, реалізуючи потребу в пізнанні, самореалізації та досягненні особистісного сенсу [34].

Навчальна мотивація суттєво змінюється залежно від стадії професійного становлення особистості. На молодших курсах студенти частіше керуються зовнішніми мотиваційними чинниками — престижем професії, вимогами батьків, необхідністю отримати диплом. Натомість на старших курсах спостерігається тенденція до внутрішньої мотивації, орієнтації на змістовне опанування професії та потребу в самореалізації [10; 25].

Як підкреслює Н. О. Арістова, ефективне навчання можливе лише за умов підтримки мотиваційної активності, що ґрунтується на усвідомленні студентом значущості освітньої мети, прийнятті відповідальності за результат та наявності позитивного емоційного ставлення до навчального процесу [12]. Саме тому формування та підтримка навчальної мотивації потребує урахування як індивідуальних особливостей особистості, так і умов зовнішнього середовища — що ми докладно розглянемо у наступних підрозділах.

Таким чином, мотивація в навчанні є психологічним ядром активності студента. Вона регулює його ставлення до знань, визначає прагнення до досягнень і зумовлює глибину та якість засвоєння навчального матеріалу. Її формування залежить як від внутрішніх диспозицій особистості, так і від зовнішніх умов, зокрема навчального середовища, що обґрунтовує доцільність подальшого аналізу цих взаємозв'язків у структурі наукової роботи.

## **1.2. Вікові та особистісні особливості мотиваційної сфери студентів**

Мотиваційна сфера студентської молоді формується в особливий віковий період — юність, яка характеризується високим динамізмом психічного розвитку, інтенсифікацією процесу самовизначення, формуванням професійної ідентичності та стабілізацією ціннісно-смислової сфери. У психології визнано, що саме юнацький вік є критичним етапом становлення

мотиваційної системи, що має визначальний вплив на особистісну та професійну траєкторію індивіда [4, с. 39].

Однією з ключових вікових закономірностей мотиваційного розвитку студентів є поступова трансформація зовнішньо зумовлених мотивів (одержання диплома, соціальне схвалення, уникнення покарань) у внутрішні (інтерес до знань, прагнення до самореалізації, потреба у досягненнях). Як зазначає О. М. Поліщук, в умовах вищої освіти мотиваційна структура набуває більшої складності, зростає роль пізнавальних, професійних та екзистенційних мотивів [1, с. 18].

На ранніх етапах навчання (перші курси) переважають ситуативні та інструментальні мотиви, які орієнтовані на короткочасні результати або зовнішнє підкріплення. Зі зростанням досвіду навчальної діяльності у студентів формується більш стійка мотиваційна система, яка відображає інтеріоризовані цінності й усвідомлену професійну перспективу [5, с. 7].

Особистісні особливості також відіграють суттєву роль у формуванні мотивації. Зокрема, дослідження показують, що студенти з високим рівнем інтроспекції, емоційної саморегуляції та сформованою Я-концепцією схильні до внутрішньої мотивації, що виявляється у готовності долати труднощі, навчатися з інтересом і шукати глибший сенс в освіті [19, с. 86].

Індивідуально-психологічні характеристики значною мірою визначають домінуючі типи мотивації студентів. Так, згідно з дослідженнями С. Д. Максименка та М. І. Жалдака, мотиваційна сфера студентів детермінується поєднанням когнітивного стилю, емоційної стабільності та домінуючих диспозицій особистості [17]. Зокрема, особи з аналітичним стилем мислення демонструють вищу пізнавальну мотивацію, у той час як рефлексивно-емпатійні індивіди більшою мірою орієнтуються на соціальні мотиви – визнання, підтримку, групову належність.

Темперамент і рівень тривожності також суттєво впливають на характер мотиваційної залученості. У роботах Н. В. Чепелевої зазначається, що студенти з холеричним або сангвінічним темпераментом частіше проявляють

ініціативу, схильні до активної самореалізації та професійної мотивації, тоді як меланхоліки частіше керуються зовнішніми чинниками, уникають невдач і мають нестійкий мотиваційний профіль [18, с. 58].

Окрему увагу у вивченні мотивації заслуговує рівень самооцінки студента. Як показано в роботах Л. М. Прокопенка, мотивація до навчання тісно пов'язана з тим, як студент оцінює власні здібності, успішність та перспективи розвитку [19, с. 89]. Висока самооцінка сприяє внутрішній мотивації, орієнтації на особисті досягнення та ініціативність у навчанні. Натомість занижена або нестійка самооцінка часто супроводжується орієнтацією на зовнішнє підкріплення та прагненням уникати невдач.

Особливості соціалізації також справляють помітний вплив на мотиваційну динаміку студентів. Як доводить дослідження Н. О. Арістової [24], мотиваційна сфера студентів значною мірою визначається особливостями мікросоціального середовища: підтримкою родини, атмосферою в навчальній групі, стилем педагогічної взаємодії. На молодших курсах значення соціального схвалення, очікувань значущих інших (батьків, одногрупників, викладачів) є визначальним, тоді як старшокурсники більше орієнтуються на внутрішні стандарти та самостійно сконструйовані цілі.

Таким чином, вікові та особистісні відмінності відіграють системоутворюючу роль у побудові мотиваційної структури студентів. Юнацький вік виступає критичним періодом формування навчальної мотивації, що відображає як внутрішню динаміку особистості, так і вплив освітнього та соціального середовища. Надалі ці аспекти взаємодіятимуть із зовнішніми контекстами навчання – що й становить предмет подальших підрозділів теоретичного аналізу.

Упродовж студентського віку мотиваційна сфера зазнає суттєвих змін, що зумовлюється як віковими особливостями розвитку особистості, так і впливом соціального й освітнього середовища. Психологи відзначають, що молодший студентський вік (17–19 років) характеризується активним пошуком ідентичності, формуванням цінностей, а також переважанням

зовнішньої мотивації, пов'язаної з адаптацією до нових умов, соціальним схваленням та орієнтацією на очікування значущих осіб [27; 24].

Старші курси (20–23 роки) позначені переходом до глибшої особистісної рефлексії, актуалізації потреб у професійній самореалізації, зростанням ролі внутрішньої мотивації. У цей період домінують мотиви досягнення, компетентності, самовдосконалення [4; 24].

Особистісні особливості також відіграють визначальну роль у структурі мотивації. Зокрема, дослідження підтверджують, що у студентів з інтернальним локусом контролю частіше формується висока внутрішня мотивація, оскільки вони вбачають результати діяльності як наслідок власних зусиль [17;18]. Натомість екстернальний локус контролю, притаманний частині студентів молодших курсів, асоціюється з менш стійкими формами мотивації, залежністю від зовнішніх оцінок і контексту.

Окрім локусу контролю, значний вплив мають такі особистісні характеристики, як рівень тривожності, самосприйняття, емоційна стабільність, самооцінка. Наприклад, низька самооцінка корелює з унікальною мотивацією, тоді як висока – із досягальною та професійною [19; 24].

Зміни у мотиваційній сфері студентів упродовж навчання відображають і загальні закономірності психологічного розвитку. Як зазначається в сучасній педагогічній психології, молодь поступово переходить від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішньої, що супроводжується переосмисленням цілей навчання, зростанням самостійності, розвитку ціннісно-сислової сфери [28;17].

Таким чином, мотивація студентів є динамічним утворенням, яке формується у взаємодії вікових, індивідуально-психологічних та соціокультурних чинників. У ході професійного становлення важливим завданням є забезпечення переходу від ситуативних форм до особистісно значущої внутрішньої мотивації, що є основою ефективного навчання та професійного розвитку.



Період студентства є критичним етапом становлення особистості, коли відбувається інтеграція мотиваційних структур у цілісну систему професійного й особистісного самовизначення. Цей процес супроводжується як кількісними, так і якісними змінами в мотиваційній сфері. На думку дослідників, особливості мотивації в студентському віці зумовлені не лише віковими чинниками, а й індивідуальним досвідом, соціальними очікуваннями та характером взаємодії з навчальним середовищем [24; 4].

Психологічний вік студентів молодших курсів пов'язаний із формуванням академічної ідентичності. У цей період домінують мотиви приналежності, схвалення, отримання оцінки, збереження стабільності. Часто спостерігається фрагментарність мотиваційної структури: пізнавальні інтереси ще не інтегровані в систему життєвих цілей [28]. Це створює передумови для коливань у рівні навчальної мотивації, зниження активності при відсутності зовнішніх стимулів.

Натомість у студентів старших курсів спостерігається більш стабільна і внутрішньо зумовлена мотивація. Зростає цінність професійної підготовки, з'являється усвідомлене ставлення до майбутньої діяльності. Як показують сучасні дослідження, на цьому етапі формуються інтегровані мотиви – прагнення до самореалізації, соціальної значущості, особистісного зростання [19; 18].

Також важливу роль у розвитку мотивації відіграє рівень саморегуляції та розвиток когнітивних стратегій навчання. Саморегулятивна активність — здатність планувати, контролювати та коригувати власну діяльність — істотно зростає у студентів з високою внутрішньою мотивацією. За даними сучасних психологів, ефективне поєднання мотиваційних і саморегулятивних механізмів є ключем до академічного успіху [17; 24].

Значення мають і такі особистісні риси, як цілеспрямованість, відповідальність, інтернальність, рівень самоусвідомлення. Вони сприяють переходу від ситуативної зацікавленості до усвідомленого професійного вибору. Дослідники наголошують, що особистості з високим рівнем автономії

краще адаптуються до вимог вищої освіти, легше долають фрустрації й демонструють сталіший інтерес до пізнання [17].

Таким чином, вікові та особистісні особливості студентської молоді зумовлюють як рівень, так і характер мотивації. Розуміння цих закономірностей є важливим для розроблення ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки студентської активності й професійного самовизначення.

Індивідуально-психологічні особливості студентів виступають важливим чинником, що визначає характер, тип і сталість їхньої навчальної мотивації. До таких особливостей відносять темперамент, самооцінку, емоційно-вольову сферу, локус контролю, а також особливості когнітивного стилю мислення.

Тип темпераменту суттєво впливає на динамічні характеристики мотиваційної поведінки. Наприклад, холерики схильні до імпульсивної, енергійної діяльності, але швидко втрачають інтерес за відсутності зовнішнього підкріплення; флегматики – мають стабільну мотивацію, однак можуть проявляти недостатню ініціативність; сангвініки легко адаптуються до нового навчального середовища й ефективно включаються в діяльність; меланхоліки ж часто потребують додаткової емоційної підтримки та індивідуального підходу [5].

Ще одним важливим чинником є рівень самооцінки. Висока, адекватна самооцінка сприяє формуванню внутрішньої мотивації до досягнення та самореалізації. Студенти з низькою самооцінкою схильні орієнтуватися на зовнішнє схвалення або уникнення невдач, що формує переважно зовнішній тип мотивації [24].

Важливу роль відіграє локус контролю – уявлення про джерело відповідальності за результати власної діяльності. Студенти з внутрішнім локусом контролю (інтернали) переконані, що їхні успіхи та невдачі залежать від власних зусиль, тому демонструють вищий рівень автономної мотивації. Натомість екстернали частіше пояснюють свої результати зовнішніми

обставинами, що знижує рівень цілеспрямованості у навчанні [14].

Крім того, когнітивний стиль особистості також впливає на характер мотивації. Аналітичні студенти орієнтовані на глибоке опрацювання інформації, планування і контроль, тоді як імпульсивні можуть потребувати більшої зовнішньої структурованості та емоційного підкріплення. Рефлексивний стиль, як правило, корелює з високою внутрішньою мотивацією до пізнання, але може супроводжуватись нерішучістю у досягненні навчальних результатів [19].

Загалом, індивідуально-психологічні особливості не лише визначають інтенсивність і спрямованість мотивації, а й опосередковують вплив освітнього середовища на неї. Це підтверджує необхідність диференційованого підходу до формування мотивації в освітньому процесі – з урахуванням особистісних ресурсів і вікової динаміки.

Особистісні ресурси студента – це інтегративні психологічні характеристики, які забезпечують здатність до адаптації, саморегуляції та ефективного подолання труднощів у навчанні. До таких ресурсів відносять самоусвідомлення, емоційну стійкість, автономність, здатність до планування, а також мотиваційно-ціннісні орієнтації [24; 17].

Одним із провідних ресурсів є саморегуляція навчальної діяльності, яка включає вміння ставити цілі, контролювати процес виконання завдань, мобілізувати себе в умовах зниження мотивації. Як стверджує О. М. Поліщук, наявність сформованих навичок саморегуляції прямо корелює з рівнем автономної мотивації студентів [24]. Розвинена саморегуляція дозволяє студентам зберігати мотивацію навіть за умов зовнішнього тиску або недостатньої підтримки з боку викладачів.

Іншим значущим ресурсом є ціннісно-смилова сфера особистості. Студенти, які надають високої значущості освіті, професійному зростанню й самореалізації, частіше демонструють високий рівень внутрішньої мотивації [4]. Орієнтація на саморозвиток, як ціннісна домінанта, виступає потужним детермінантом пізнавальної активності.

Варто також згадати мотиваційно-вольові якості, які визначають здатність долати труднощі та досягати поставлених цілей. Як зазначає В. І. Андреев, саме вольові зусилля дозволяють підтримувати мотивацію у ситуаціях емоційного виснаження або фрустрації, типових для студентського середовища [1].

Нарешті, позитивна самооцінка і внутрішня установка на успіх є ключовими психологічними опорами, що зміцнюють стійкість мотивації. Згідно з теорією очікування-цінності (V. Vroom), очікування позитивного результату і віра у власні можливості прямо впливають на інтенсивність зусиль, які студент готовий докладати до навчання [35].

Отже, особистісні ресурси є фундаментом для формування внутрішньої мотивації, а їх розвиток – запорука ефективного залучення до навчального процесу. Освітнє середовище, що стимулює ці ресурси, є особливо сприятливим для формування стабільної мотиваційної сфери студентів.

Таким чином, мотиваційна сфера студентів є складним і динамічним утворенням, яке формується під впливом як вікових, так і особистісних чинників. Вікові зміни в мотивації проявляються в поступовому зсуві акцентів від зовнішньої до внутрішньої мотивації, від орієнтації на формальні атрибути навчання – до глибокого змістовного засвоєння знань, самореалізації та професійного зростання.

Особистісні характеристики, такі як саморегуляція, самооцінка, внутрішня установка на успіх, пізнавальна активність, ціннісно-сміслові орієнтації та вольові якості, суттєво визначають рівень і тип мотивації. Водночас ці ресурси не є сталими, а залежать від контексту навчального середовища, стилю педагогічної взаємодії та соціального оточення студента.

Розуміння вікових та особистісних особливостей мотивації є необхідним як для психолого-педагогічної підтримки студентської молоді, так і для розробки ефективних освітніх стратегій, що сприяють формуванню сталого інтересу до навчання, академічної активності та особистісного розвитку.

### **1.3. Теоретичні моделі взаємозв'язку середовища та мотиваційної сфери особистості**

Проблема взаємозв'язку між навколишнім середовищем і мотиваційною сферою особистості займає одне з ключових місць у сучасній психології розвитку, освітній психології та педагогіці. З огляду на складну багаторівневу природу мотивації, її формування розглядається не лише як результат внутрішніх диспозицій, а й як наслідок дії зовнішніх чинників, серед яких вирішальну роль відіграє соціальне, освітнє та фізичне середовище [32].

У сучасних дослідженнях зростає інтерес до аналізу контексту як одного з головних детермінантів мотиваційної поведінки. Згідно з теорією самодетермінації (Self-Determination Theory), запропонованою Д. Раяном і Е. Дечі, середовище відіграє вирішальну роль у підтримці або гальмуванні автономної мотивації індивіда. Те середовище, яке сприяє задоволенню базових психологічних потреб (у автономії, компетентності та приналежності), сприяє розвитку внутрішньої мотивації [32].

Зокрема, у структурі освітнього середовища ключовими є такі елементи: стиль педагогічної взаємодії, рівень доступу до ресурсів, соціально-психологічний клімат у навчальному колективі, наявність підтримки з боку значущих інших (викладачів, однокласників, родини) [9]. Дослідження підтверджують, що сприятливе освітнє середовище корелює з високим рівнем мотивації до навчання, тоді як репресивне чи емоційно холодне середовище асоціюється з мотиваційною фрустрацією.

Однією з фундаментальних теоретичних моделей, що пояснює вплив середовища на мотиваційну сферу особистості, є соціально-когнітивна теорія Альберта Бандури. Центральним поняттям у цій теорії є концепт взаємодетермінації (reciprocal determinism), згідно з яким поведінка особистості, її внутрішні установки (зокрема мотивація) та зовнішнє середовище перебувають у постійному взаємовпливі (Bandura, 1986).

Ключову роль у формуванні мотивації відіграє механізм

самоефективності (self-efficacy) – віри людини у власну здатність досягти конкретного результату. Високий рівень самоефективності, як показано у численних дослідженнях, тісно пов'язаний з високою академічною мотивацією, стійкістю у подоланні труднощів та ініціативністю у навчанні [18]. Середовище – як соціальне, так і освітнє – є тим фактором, який або підтримує розвиток самоефективності, або підриває її. Зокрема, позитивна підтримка з боку викладача, надання студенту можливості до самостійного вибору, а також визнання його зусиль сприяють зростанню віри у власні сили та внутрішньої мотивації.

У студентському віці важливим джерелом формування мотиваційної установки є також моделювання – спостереження за успішною поведінкою інших (наприклад, одногрупників або наставників), що може активізувати мотивацію до досягнення, підвищити амбіції та зменшити страх перед невдачею (Bandura, 1997).

Отже, соціально-когнітивна теорія підкреслює двосторонній зв'язок між індивідом і середовищем: середовище не просто впливає на мотивацію, а є її активним елементом, з яким особистість постійно взаємодіє, формуючи адаптивні або дезадаптивні стратегії навчальної поведінки.

Екологічна модель У. Бронфенбреннера як основа розуміння середовищного впливу на мотивацію

Екологічна теорія розвитку особистості У. Бронфенбреннера є однією з найґрунтовніших моделей, що дозволяє досліджувати вплив середовища на мотиваційну сферу студента в її багаторівневій складності. Згідно з цією теорією, особистість розвивається у контексті ієрархічно організованих систем: мікросистеми, мезосистеми, екзосистеми, макросистеми та хроносистеми, які постійно взаємодіють між собою [Bronfenbrenner, 1979] [6].

У структурі мікросистеми – безпосереднього оточення індивіда – ключову роль відіграють міжособистісні стосунки у родині, навчальній групі, з викладачами. Саме тут формується первинна мотиваційна установка до навчання, виникає емоційне ставлення до освітнього процесу, закладаються

основи самоповаги та відповідальності. Дослідження показують, що емоційно підтримувальне середовище, відкрите спілкування, позитивна атмосфера в групі є предикторами розвитку внутрішньої мотивації [7].

Мезосистема охоплює взаємозв'язки між мікросистемами – наприклад, взаємодію між родиною студента та університетом. Узгодженість між цими системами може або підсилювати мотиваційний потенціал особистості, або, у разі суперечностей, спричиняти фрустрацію, зниження навчального інтересу та появу унікальної мотивації.

Екзосистема – менш безпосереднє середовище (наприклад, політика університету, соціально-економічні умови сім'ї) — впливає на мотивацію опосередковано, формуючи доступ до ресурсів, можливості участі в позанавчальній активності тощо.

Макросистема визначає цінності, культурні норми та соціальні очікування, які задають «фон» для формування життєвих і професійних орієнтацій. Так, у суспільствах, де освіта вважається інструментом самореалізації та соціального підйому, домінує внутрішньо зумовлена мотивація; натомість у контекстах, де освіта сприймається як формальний обов'язок, превалює зовнішня мотивація.

Таким чином, екологічна модель Бронфенбреннера дозволяє інтегрувати множинні фактори впливу на мотивацію студентської молоді та підкреслює, що ефективне освітнє середовище – це не лише аудиторія, а система узгоджених взаємодій на різних рівнях, які підтримують внутрішню мотивацію особистості [Bronfenbrenner, 2005] [6].

Однією з моделей, що пояснює взаємозв'язок між середовищем і мотивацією, є самодетермінаційна теорія (Self-Determination Theory, SDT), розроблена Е. Дечі та Р. Раяном. У її центрі – припущення, що мотивація людини існує у континуумі: від амотивації (відсутності мотивації) до зовнішньо зумовленої (екстринсивної) та внутрішньо зумовленої (інтринсивної) мотивації [32].

Ключовим положенням цієї теорії є твердження, що якість мотивації

значною мірою визначається здатністю середовища задовольняти три базові психологічні потреби особистості:

- Потребу в автономії – відчуття, що дії особистості є вільними та узгодженими з її внутрішніми цінностями;
- Потребу в компетентності – сприйняття себе як ефективного в оволодінні завданнями та досягненні цілей;
- Потребу в соціальній залученості – відчуття прийняття, поваги й підтримки з боку інших.

У середовищі вищої освіти ці потреби реалізуються через педагогічну взаємодію, організацію навчального процесу, стиль керування групою та академічну політику. Дослідження показують, що студенти, чий навчальний досвід підтримує автономію, стимулює розвиток компетентності та забезпечує якісні соціальні зв'язки, демонструють більш високий рівень інтринсивної мотивації, краще справляються з труднощами, виявляють більшу академічну наполегливість і саморегуляцію [28; 9].

Натомість у середовищі, яке ігнорує ці потреби – де переважає контроль, відсутній зворотний зв'язок, практикується оцінювання без підтримки – формується переважно зовнішня мотивація або навіть амотивація. Це супроводжується високим рівнем стресу, низькою задоволеністю від навчання, фрагментарністю знань та відсутністю професійної ідентичності.

SDT також враховує внутрішню диференціацію зовнішньої мотивації: вона може бути як контрольованою (викликана тиском, очікуваннями), так і інтроєктованою (внутрішньо прийнятою, але ще не повністю інтегрованою до системи цінностей). У цьому контексті роль середовища полягає в «трансформації» зовнішніх мотивів у більш автономні форми, через стимулювання осмислення цілей, створення умов вибору, формування відчуття ефективності.

Таким чином, самодетермінаційна модель надає цілісну рамку для аналізу мотиваційної динаміки у навчанні, акцентуючи на тому, що освітнє середовище не просто викликає дію, а формує якість і сталість мотивації через



задоволення базових психологічних потреб [32; 28].

Теорія очікування-цінності (expectancy-value theory), запропонована Віктором Врумом, є однією з провідних когнітивних моделей пояснення мотивації, особливо в контексті навчальної діяльності. Вона виходить з припущення, що мотивація людини є функцією від трьох взаємозалежних компонентів: очікування успіху, інструментальності (зв'язку між дією і результатом) та валентності (цінності результату) [35].

Ця модель дозволяє глибше зрозуміти, як особистість оцінює ситуацію навчання і вирішує, чи варто докладати зусиль. Мотивація буде максимальною тоді, коли:

- Студент вірить, що зможе досягти успіху у виконанні завдання (очікування);
- Він переконаний, що результат його діяльності призведе до бажаних наслідків (інструментальність);

Ці наслідки мають для нього особисту значущість (валентність).

У навчальному середовищі ці компоненти активно формуються педагогічною взаємодією, змістом навчання, стилем комунікації викладача, наявністю позитивного або негативного досвіду студентів. Наприклад, якщо студент переконаний у своїх здібностях (високе очікування успіху), знає, що виконане завдання буде враховано при оцінюванні (інструментальність), і розуміє цінність цієї оцінки для своєї майбутньої кар'єри (валентність), то мотивація до навчання значно зростає [18].

Крім того, за цією моделлю, мотиваційна активність студента залежить від суб'єктивного сприйняття навчального середовища: комфортність умов, наявність підтримки, чіткість вимог, відчуття контрольованості ситуації. У цьому контексті середовище не просто надає ресурси, а й формує очікування та впливає на оцінку цінності результатів. Саме через це така мотивація є гнучкою – вона може як зростати, так і знижуватись під впливом змін у контексті або взаємодії з викладачем [28; 24].

Серед сучасних психологічних концепцій, що розкривають механізми

взаємодії між середовищем та мотиваційною сферою особистості, значне місце посідає теорія самодетермінації, запропонована Е. Л. Дечі та Р. М. Раяном. У межах цієї моделі мотивація розглядається як безперервна шкала, що охоплює різні рівні: від амотивації (відсутності усвідомленого спонукання до діяльності), через зовнішню мотивацію (пов'язану з винагородами або санкціями), до внутрішньої мотивації, яка базується на інтересі, задоволенні та відчутті значущості виконуваної діяльності [7].

Центральною ідеєю цієї теорії є наявність трьох базових психологічних потреб, що повинні бути задоволені для підтримки мотиваційної активності:

- потреби в автономії – відчуття вільного вибору та контролю над власною поведінкою;
- потреби в компетентності – переконання у власній ефективності;
- потреби у соціальній залученості – відчуття прийняття, підтримки й взаємопов'язаності з іншими.

Як підкреслює О. М. Поліщук, саме ці умови створюють підґрунтя для формування інтринсивної мотивації в освітньому середовищі, сприяючи переходу від формального залучення до навчання до особистісно значущої пізнавальної активності [9].

Самодетермінаційна модель є цінною для аналізу того, як освітнє середовище може підтримувати або пригнічувати навчальну мотивацію студентів. Вона акцентує увагу не лише на змісті навчального процесу, а й на якості міжособистісної взаємодії, що здатна формувати відчуття підтримки, довіри й розвитку – критично важливі елементи для студентської молоді в умовах нестабільного соціального контексту.

У межах теорії очікування (expectancy theory) В. Врума мотивація пояснюється як функція взаємодії трьох чинників:

- Очікування (expectancy) – віра в те, що зусилля призведе до бажаного рівня результату;
- Інструментальність (instrumentality) – переконання, що певний результат призведе до конкретної винагороди;

Валентність (valence) – суб'єктивна цінність винагороди для особистості [Врум, 1994].

Згідно з моделлю, мотивація (М) обчислюється за формулою:

$$M = \text{Очікування} \times \text{Інструментальність} \times \text{Валентність}.$$

Це означає, що відсутність хоча б одного з компонентів знижує загальний рівень мотивації до нуля. Отже, для підтримки стабільної навчальної мотивації необхідно забезпечити:

- усвідомлення студентом значущості цілей навчання;
- розуміння того, як поточні зусилля впливають на досягнення результатів;
- переконаність у тому, що результати призведуть до цінної для нього винагороди (успіх, працевлаштування, розвиток тощо).

Як зазначають Е. Еклс і Дж. Вігфілд, очікування академічного успіху та цінність навчальної діяльності є основними детермінантами мотивації студента досягати поставлених цілей у вищій освіті [18].

Цей підхід тісно пов'язаний із когнітивними оцінками студентом себе та середовища. Наприклад, якщо студент вважає, що жодні зусилля не покращать його академічні результати (низьке очікування), або не вірить, що успіх у навчанні вплине на подальше життя (низька інструментальність), – мотивація до навчання буде мінімальною. Натомість підтримуюче середовище, доступність ресурсів, зворотний зв'язок і чітко структуровані цілі можуть істотно підвищити всі три складові мотиваційної формули.

Як зазначає О. В. Кірієнко, у студентському середовищі ефективна реалізація когнітивної моделі можлива лише за умов, коли студенти бачать реальний зв'язок між поточними зусиллями, навчальними досягненнями та власною майбутньою реалізацією [Кірієнко, 2021, с. 95] [22].

Мотиваційно-цільова концепція Д. Аткинсона та Н. Фезера є однією з когнітивних моделей, що пояснює мотивацію через взаємодію очікувань та значущості результату. Згідно з положеннями цієї теорії, мотиваційна залученість особистості залежить від трьох ключових компонентів:

- 1) очікувань успіху (впевненість у досягненні результату);
- 2) цінності мети (суб'єктивної значущості завдання);
- 3) співвідношення мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі [Аткінсон, 1957] [13].

Особа обирає тип і ступінь зусиль, виходячи з власної оцінки шансів на успіх і важливості мети. У контексті освітнього середовища це означає, що мотивація студента буде вищою за умови наявності впевненості у власних можливостях, а також у разі усвідомлення практичної або особистісної цінності результатів навчання.

Ця модель дає змогу інтерпретувати поведінку студентів, які в умовах однакової організації навчального процесу демонструють різні рівні залученості. Причинами можуть бути як занижені очікування успіху, так і відсутність смислової значущості навчальної мети [9].

Для підвищення мотивації згідно з цією теорією важливо:

- забезпечити доступність і поступове ускладнення навчальних завдань;
- створити умови для усвідомлення особистої відповідальності за результат;
- транслювати цінність цілей і результатів навчання;
- забезпечувати конструктивний зворотний зв'язок.

Як зазначає Н. О. Арістова, ефективне освітнє середовище має не тільки задавати чіткі цілі, а й формувати у студентів розуміння значущості цих цілей, що сприяє розвитку внутрішньої мотивації [2].

У контексті вивчення мотивації студентської молоді важливо враховувати положення соціокогнітивної теорії А. Бандури, яка ґрунтується на принципах взаємодетермінації особистості, поведінки та середовища. Науковець розглядав поведінкові акти не лише як результат внутрішніх диспозицій, а й як продукт соціального навчання через спостереження, наслідування та взаємодію з довкіллям [Бандура, 1986].

Ключовим поняттям у концепції Бандури є самоефективність – уявлення

індивіда про власну здатність досягати бажаних результатів у певній ситуації. Саме віра у свою ефективність визначає, наскільки активно особа включатиметься в діяльність, які зусилля прикладатиме і як реагуватиме на труднощі. Згідно з його підходом, мотивація значною мірою залежить не лише від наявності цілі, а й від впевненості у спроможності її досягти (Bandura, 1997).

У навчальному контексті середовище відіграє вирішальну роль як джерело соціальних моделей, підкріплень та очікувань. Ефективна освітня взаємодія – заохочення викладачем, визнання з боку однолітків, позитивний досвід попередніх досягнень – формують у студентів установку на успіх та підтримують високий рівень самомотивації (Бандура, 1986).

Таким чином, соціокогнітивна теорія Бандури дає змогу осмислити мотиваційні процеси не лише як індивідуальні внутрішні структури, а як продукт динамічної взаємодії із соціальним середовищем. Самоефективність виступає тут як опосередковувана змінна, що пов'язує освітнє середовище з мотиваційними установками особистості. Ця модель особливо цінна у контексті дослідження студентської мотивації, оскільки дозволяє виявити роль позитивного зворотного зв'язку, підтримки і можливостей самореалізації як важливих детермінант освітньої активності (Bandura, 1997).

Серед підходів, що пояснюють взаємозв'язок між навколишнім середовищем та мотиваційною сферою особистості, важливе місце посідає теорія очікувань і цінностей (*expectancy-value theory*), запропонована Дж. Вігфілд і Е. Еклс. Вона розглядає мотивацію як функцію двох ключових складових: очікувань суб'єкта щодо успішного виконання завдання та суб'єктивної цінності цього завдання [18].

Ця модель дозволяє пояснити, чому одні студенти докладають зусилля до навчання, а інші – уникають активної участі. Вона базується на переконанні, що вибір діяльності, зусилля та наполегливість у її виконанні прямо залежать від того, наскільки студент вірить у свій успіх і наскільки значущою вважає мету (Eccles et al., 1983) [18].

Особливістю цієї моделі є визнання рольової структури соціального середовища: очікування батьків, установлення викладачів, підтримка однолітків і культурні норми – усі ці чинники формують як рівень очікувань студента, так і його уявлення про цінність навчальної діяльності [Eccles, 2005][18].

У рамках цього підходу виокремлюють кілька компонентів суб'єктивної цінності завдання:

- Доцільна цінність – наскільки завдання корисне для досягнення коротко- або довгострокових цілей;
- Інтерес – наскільки захоплюючим є завдання для суб'єкта;
- Вартість досягнення – значущість успіху у цьому завданні для самоповаги та статусу;
- Ціна зусиль – скільки ресурсу, часу, енергії коштує виконання завдання, і які альтернативи доводиться залишити (Wigfield, Eccles, 2000) [18].

Застосування цієї моделі у вивченні студентської мотивації дозволяє побачити, як змінюється структура очікувань та цінностей залежно від віку, досвіду навчання та соціального контексту. Наприклад, на молодших курсах домінують інструментальні мотиви (отримати оцінку, задовольнити очікування батьків), тоді як на старших – зростає роль ціннісної значущості знань для особистісної самореалізації та професійного зростання [19; 24].

Цінним є також урахування гендерних та соціально-культурних впливів, які, згідно з Еклс, формують диференціацію у сприйнятті навчальних предметів та мотиваційних уподобань. Наприклад, дівчата частіше схильні до соціальної мотивації, тоді як хлопці – до мотивації досягнення в технічних сферах, що зумовлено, зокрема, установками середовища (Eccles, 1987) [18].

Таким чином, теорія очікувань і цінностей пояснює, як мотивація до навчання є результатом взаємодії індивідуального досвіду, самооцінки та соціального контексту. Її інтеграція у дослідження мотиваційної сфери студентської молоді дає змогу глибше розуміти, як навчальне середовище (викладачі, програми, мікросоціум) формує мотиваційні орієнтири через

моделювання очікувань і формування освітніх цінностей.

Отже, аналіз основних теоретичних моделей дозволяє дійти висновку, що мотивація особистості формується під впливом не лише внутрішніх диспозицій, а й структури навколишнього середовища, яке виконує функцію каталізатора або модератора мотиваційних процесів. Екологічна модель У. Бронфенбреннера демонструє багаторівневий вплив мікро-, мезо- і макросередовища на формування мотивації. Теорія самодетермінації Е. Л. Дечі та Р. М. Раяна підкреслює значення автономії, компетентності й залученості як базових психологічних потреб, які підтримуються або пригнічуються соціальним контекстом. Когнітивні підходи, зокрема модель очікування і цінності, фокусуються на суб'єктивному сприйнятті можливостей та значущості завдань як детермінантах навчальної активності.

Спільним для цих підходів є визнання ролі соціального, педагогічного та культурного середовища як чинника, що не просто супроводжує, а структурує мотиваційну сферу особистості, впливаючи на тип мотивації, її стабільність, інтенсивність та спрямованість. У контексті студентської молоді, яка перебуває у стані активного особистісного та професійного становлення, врахування цих теоретичних положень дозволяє поглибити розуміння процесів формування навчальної мотивації та визначити шляхи її підтримки через цілеспрямований вплив середовища.

Таким чином, застосування теоретичних моделей взаємозв'язку середовища та мотиваційної сфери створює методологічне підґрунтя для емпіричного дослідження та розроблення ефективних інтервенцій, спрямованих на оптимізацію навчального середовища і стимулювання внутрішньої мотивації студентів до навчальної діяльності.

#### **1.4. Фактори впливу навчального середовища на мотивацію студентів молодших і старших курсів**

Навчальне середовище як соціально-психологічна система здійснює безпосередній вплив на формування та трансформацію мотиваційної сфери студентів. Йдеться не лише про фізичні чи інституційні характеристики освітнього простору, але й про психологічні, соціальні, емоційні та комунікативні аспекти, які разом формують загальну атмосферу, що сприяє або перешкоджає розвитку мотивації.

У науковій літературі навчальне середовище визначається як комплекс зовнішніх впливів, що безпосередньо або опосередковано впливають на академічну діяльність студента: від організації освітнього процесу до стилю педагогічної взаємодії, мікроклімату в групі, доступу до інформаційних ресурсів та наявності підтримки з боку викладачів [8; 3].

Для студентів молодших курсів особливу роль відіграють фактори соціальної адаптації: доброзичливість середовища, чітка структура занять, підтримка наставників, прозора система оцінювання. У цей період домінує зовнішня мотивація, і саме навчальне середовище здатне або підтримати початковий інтерес до навчання, або викликати відчуження й пасивність [29; 26].

Натомість студенти старших курсів демонструють вищий рівень автономності, критичності та цільової мотивації. У них посилюється потреба в особистісному зростанні, актуалізуються внутрішні мотиви – самореалізація, професійна компетентність, досягнення. Відтак, вони більш чутливі до таких характеристик навчального середовища, як: академічна свобода, гнучкість навчального процесу, визнання індивідуальності, можливості для професійної самореалізації [32].

Характер впливу середовища також варіюється залежно від педагогічного стилю. Як зазначає О. М. Поліщук, підтримуючий стиль викладання, орієнтований на співпрацю, розвиток і діалог, позитивно корелює



з рівнем внутрішньої мотивації студентів, тоді як авторитарний стиль – переважно стимулює зовнішню мотивацію та знижує академічну залученість [8].

Особливо вагомим чинником мотиваційної динаміки виступає емоційно-психологічний клімат у навчальній групі. Атмосфера взаємоповаги, безпечності й прийняття сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, зниженню тривожності, підвищенню саморегуляції та впевненості у власних силах. Навпаки, домінування конкуренції, ієрархічних бар'єрів або відчуження веде до зростання зовнішніх мотиваційних орієнтацій і зниження когнітивної активності [20; 35].

Підтримувальне освітнє середовище також включає наявність інформаційно-ресурсної інфраструктури (електронні бібліотеки, онлайн-платформи, консультаційні служби), можливості для реалізації студентських ініціатив (конференції, наукові гуртки, стажування), а також системи етичної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Усе це формує передумови для посилення мотивації як до навчальної, так і до професійної діяльності [3].

Крім об'єктивних характеристик навчального середовища, важливим є те, як саме студенти його суб'єктивно сприймають та інтерпретують. Психологічне значення середовища визначається не стільки його структурними особливостями, скільки індивідуальним досвідом взаємодії з ним, що підтверджується в межах теорії транзакційного підходу до освітнього процесу [33]. Студенти молодших курсів частіше інтерпретують освітнє середовище через призму адаптації, пошуку підтримки, намагання відповідати зовнішнім очікуванням. Це формує специфічну залежність мотивації від оцінювання, соціального схвалення та структурованості процесу.

Водночас для старшокурсників важливішими стають смислові характеристики освітнього досвіду: можливість реалізувати себе у складних завданнях, критично осмислювати зміст навчання, впливати на власну освітню траєкторію. За самодетермінаційною теорією, така зміна є маркером переходу

від контрольованої до автономної мотивації, коли освітнє середовище починає виступати не джерелом тиску, а простором розвитку [32].

Окремої уваги заслуговує роль зворотного зв'язку в навчальному процесі. Для студентів усіх курсів наявність якісного зворотного зв'язку – тобто своєчасної, обґрунтованої, підтримувальної інформації про результати навчальної діяльності – є одним із найпотужніших мотиваційних чинників. Як доводить Е. Еклз, мотивація студента значно посилюється в умовах, коли він розуміє логіку оцінювання, бачить прогрес і відчуває особисту залученість у процес [18].

Сприятливе середовище, що сприяє автономії, компетентності та приналежності – ключовим психологічним потребам за моделлю самодетермінації, – асоціюється з вищим рівнем пізнавальної активності, творчості та емоційної стійкості студентів [32]. Тоді як фрустроване середовище – обмежене, несистемне, конкурентне або знеособлене – провокує амотивацію, пасивність і вигорання, що особливо критично для студентів старших курсів, які перебувають на етапі професійної ідентифікації [8].

Зміна освітнього середовища – наприклад, перехід до онлайн-формату чи адаптація в новому ЗВО – також виступає стресогенним фактором, що різною мірою впливає на мотивацію студентів залежно від наявних індивідуальних ресурсів. Саме тому важливим завданням університету є створення гнучкого середовища, здатного підтримувати мотивацію студентів на різних етапах їхнього професійного розвитку [29].

Отже, навчальне середовище виступає системоутворюючим чинником формування мотивації студентської молоді. Його вплив реалізується через сукупність організаційних, психологічних, соціальних та емоційно-комунікативних компонентів, які взаємодіють з віковими та особистісними характеристиками студентів.

Для студентів молодших курсів вирішальними є умови соціально-психологічної адаптації: підтримка з боку викладачів, доброзичливий клімат, чітка структура освітнього процесу. У цей період мотиваційна сфера є

вразливою до зовнішніх впливів, і саме навчальне середовище здатне як стимулювати розвиток внутрішньої мотивації, так і призвести до її редукції.

Натомість старшокурсники потребують більшої автономії, індивідуалізації навчального процесу, можливостей для самореалізації. Освітнє середовище, що забезпечує психологічну підтримку, визнання, конструктивний зворотний зв'язок і сприяє реалізації потреби у компетентності, стає ключовим ресурсом для збереження і розвитку пізнавальної та професійної мотивації.

Таким чином, ефективне навчальне середовище має бути адаптивним, підтримуючим і змістовно насиченим, здатним гнучко реагувати на вікові та особистісні потреби студентів різних курсів. Саме в таких умовах можливе становлення сталої, внутрішньо зумовленої мотивації, що є основою успішного професійного розвитку та самореалізації молоді.

## **Висновки до розділу 1**

У межах першого розділу було здійснено системний аналіз наукових підходів до розуміння феномена мотивації в освітньому процесі та факторів її взаємозв'язку з навколишнім середовищем у студентський період.

Мотивація у навчальній діяльності розглядається як динамічна психічна система, що забезпечує ініціацію, спрямованість, регуляцію та підтримку активності особистості. Її структура охоплює потреби, цінності, цілі, емоційно-вольові компоненти й суб'єктивні очікування. Особливу увагу приділено класифікаціям мотивації (внутрішня – зовнішня, позитивна – негативна, інструментальна – змістова) та її функціям у навчальному процесі: стимулювальній, регулятивній, організаційній, смислотворчій тощо.

Показано, що вікові та особистісні особливості студентської молоді є детермінантами формування мотиваційної сфери. На молодших курсах домінують ситуативні, зовнішньо зумовлені мотиви (отримання диплома, оцінка, соціальне схвалення), натомість у старших курсів спостерігається

зростання ролі внутрішніх чинників (самореалізація, пізнавальний інтерес, професійна компетентність). Особистісні характеристики – рівень самооцінки, тривожність, локус контролю, когнітивний стиль – безпосередньо впливають на тип і сталість мотивації.

Проаналізовано низку сучасних моделей, які пояснюють взаємозв'язок між мотивацією та середовищем: модель самодетермінації Дечі та Раяна, екологічна модель Бронфенбреннера, модель очікування-цінності Врума, контекстуальна модель Eccles & Wigfield та ін. Кожна з них підкреслює значущість середовищного контексту – від мікросоціальних взаємодій до інституційних та макросоціальних впливів – у формуванні мотиваційної активності.

Навчальне середовище як багаторівнева соціально-психологічна система відіграє ключову роль у підтримці або гальмуванні мотиваційного розвитку студентів. Визначено, що на різних етапах навчання провідну роль відіграють різні чинники: для молодших курсів – соціально-психологічна адаптація, педагогічна підтримка, структурованість освітнього процесу; для старших – автономія, професійна перспектива, можливість самореалізації. До важливих середовищних чинників також віднесено емоційний клімат у групі, педагогічний стиль викладача, доступ до інформаційних та інфраструктурних ресурсів.

Таким чином, мотивація студентів не є сталою характеристикою, а формується у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Її підтримка потребує цілеспрямованого впливу з боку освітньої системи, що враховує як вікові, так і індивідуально-психологічні особливості студентської молоді.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ**

#### **2.1. Організація та методологія дослідження**

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей впливу середовища - соціального, матеріального та освітнього - на навчальну мотивацію студентів. Основна увага була зосереджена на аналізі структури мотиваційної сфери в контексті різних зовнішніх чинників, що опосередковують навчальну діяльність, а також на виявленні закономірностей її змін залежно від курсу навчання.

Дослідження проводилося на базі приватного вищого навчального закладу серед студентів спеціальності «Психологія». Загальну вибірку склали 60 студентів денної форми навчання, з яких 30 дівчат та 30 хлопців, віком від 17 до 23 років. Студенти представляли різні курси навчання, що дозволило провести порівняльний аналіз показників мотивації на різних етапах професійного становлення. Усі респонденти брали участь у дослідженні добровільно та з дотриманням етичних принципів, зокрема принципу конфіденційності та інформованої згоди.

Мета дослідження полягала у виявленні та характеристиці впливу різних компонентів середовища на навчальну мотивацію студентів з урахуванням індивідуально-психологічних чинників, мотиваційних диспозицій та рівня інтернальності/екстернальності.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що мотиваційна структура студентів змінюється залежно від курсу навчання: студенти молодших курсів більшою мірою орієнтовані на зовнішні мотиви (формальні досягнення, соціальне схвалення, гігієнічні чинники), тоді як старшокурсники демонструють переважання внутрішніх мотивів (самореалізація, професійна ідентичність, досягнення), що опосередковано специфікою освітнього

середовища.

Завдання емпіричного етапу дослідження:

Підібрати валідні психодіагностичні методики для вивчення мотиваційної сфери студентів та впливу освітнього середовища.

Зібрати емпіричні дані серед студентів різних курсів.

Проаналізувати рівень та типи навчальної мотивації, актуальні потреби, мотиваційні диспозиції та локус контролю студентів.

Виявити зв'язки між показниками мотивації та характеристиками освітнього середовища.

Провести порівняльний аналіз між групами за курсами навчання для виявлення динаміки змін у мотиваційній сфері.

У дослідженні було використано комплекс методик, які дозволили вивчити різні аспекти мотивації: від домінуючих потреб до диспозиційних установок та зовнішньо-внутрішньої спрямованості. Опис використаних методів буде представлений у наступному підрозділі.

Для досягнення мети та перевірки дослідницької гіпотези було використано комплекс емпіричних методів, які дозволили провести багатовимірну оцінку мотиваційної сфери студентів. Підбір інструментарію здійснювався з урахуванням валідності, надійності та відповідності дослідницьким цілям.

*Методологія вивчення мотивації у вищій освіті (Т. І. Ільїна)*

Для вивчення провідних мотивів навчальної діяльності студентів у рамках вищої освіти було використано методику, запропоновану Т. І. Ільїною. Вона дозволяє оцінити структуру навчальної мотивації за трьома основними напрямками:

- мотивація до здобуття знань,
- мотивація до опанування професії,
- мотивація до отримання диплома.

Ця методика має діагностичну цінність у контексті виявлення переважаючого типу мотивації – глибокого внутрішнього інтересу до знань,

спрямованості на практичну професійну реалізацію або на формальні атрибути освіти (диплом, статус, соціальне схвалення).

Процедура проведення. Респондентам пропонувався набір тверджень, на які вони мали поставити відповідну позначку згідно з інструкцією:

«Поставте позначку «+», якщо ви згодні з твердженням, і «-», якщо ви не згодні».

Твердження стосувалися особистого ставлення до професії, навчального процесу, ролі навчання у досягненні життєвих цілей, а також факторів, що стимулюють або, навпаки, послаблюють інтерес до навчальної діяльності.

Обробка результатів. Оцінювання відповідей проводилося шляхом підрахунку збігів з ключем. Кожна з відповідей має певну вагу в балах, яка заноситься до підсумкової шкали:

- Шкала «Здобуття знань» (максимум – 12,6 балів):

«Так» на питання № 4 – 3,6 бала; № 17 – 3,6 бала; № 26 – 2,4 бала;

«Ні» на питання № 28 – 1,2 бала; № 42 – 1,8 бала.

- Шкала «Опанування професією» (максимум – 10 балів):

«Так» на питання № 9 – 1 бал; № 31 – 2 бали; № 33 – 2 бали; № 43 – 3 бали; № 48 – 1 бал; № 49 – 1 бал

- Шкала «Отримання диплома» (максимум – 10 балів):

«Так» на питання № 24 – 2,5 бала; № 35 – 1,5 бала; № 38 – 1,5 бала; № 44 – 1 бал;

«Ні» на питання № 11 – 3,5 бала

Провідний тип мотивації кожного студента визначався домінуванням однієї зі шкал:

Домінування шкали «Здобуття знань» свідчило про внутрішню пізнавальну мотивацію — глибокий інтерес до предметного змісту навчання, самостійна пізнавальна діяльність та задоволення від самого процесу здобуття знань.

Домінування шкали «Опанування професії» свідчило про професійну мотивацію – орієнтацію на практичну значущість знань, професійну

самореалізацію та підготовку до майбутньої діяльності.

Домінування шкали «Отримання диплома» свідчило про зовнішню формальну мотивацію, пов'язану з прагненням до соціального схвалення, уникнення санкцій або досягнення престижу шляхом отримання диплома як соціального маркера.

Інтерпретація результатів. Отримані показники за кожною шкалою дозволили визначити як індивідуальний мотиваційний профіль студента, так і порівняльні тенденції між групами студентів різних курсів. Переважання когнітивної (внутрішньої) мотивації вважалося позитивним маркером академічної автономії та освітньої незалежності. У свою чергу, переважання зовнішньої мотивації (отримання диплома) розглядалося як сигнал орієнтації на формальні цілі, потенційно пов'язані з недостатнім включенням до освітнього процесу.

#### *Методологія вивчення ієрархії потреб (адаптація теорії А. Маслоу)*

Для діагностики актуальних потреб студентів у структурі мотиваційної сфери було використано метод «Парних порівнянь», який базується на класичній теорії ієрархії потреб А. Маслоу. Цей метод дозволяє кількісно оцінити пріоритети студентів у контексті п'яти ключових потреб: матеріальна безпека, безпека, міжособистісні стосунки, визнання та самореалізація. На відміну від загальної самооцінки чи зовнішніх проявів мотивації, цей метод дозволяє виявити глибинну структуру актуальних потреб, які підсвідомо визначають мотиваційну поведінку особистості в освітньому середовищі.

Процедура проведення. Респондентам було запропоновано 15 тверджень, що представляють п'ять груп базових потреб. Завдання полягало в тому, щоб порівняти кожне твердження попарно з усіма іншими з позиції особистісної значущості (за формулою «Я хочу...»). Наприклад: «Я хочу забезпечити своє майбутнє» порівнювалося з «Я хочу бути зрозумілим іншими», і респондент вибирав те, що для нього важливіше. Таким чином, кожен учасник виконав 105 попарних порівнянь, результати яких були внесені до форми відповідей.



Метод передбачає індивідуальне або групове виконання (до 15 осіб одночасно) із забезпеченням комфортних умов для самостійної роботи. Середній час виконання становить 20–25 хвилин.

Обробка результатів. Після завершення попарних порівнянь підраховували кількість випадків вибору кожного з 15 тверджень. Ці значення потім були об'єднані у п'ять шкал змісту:

Шкала I – Фінансове становище (пункти 4, 8, 13)

Шкала II – Потреба в безпеці (пункти 3, 6, 10)

Шкала III – Потреба в міжособистісних стосунках (пункти 2, 5, 15)

Шкала IV – Потреба у визнанні (пункти 1, 9, 12)

Шкала V – Потреба в самоактуалізації (пункти 7, 11, 14)

Отримані значення були інтерпретовані за допомогою тризонної шкали, що відображає рівень задоволення відповідної потреби:

0–13 балів – повне задоволення потреби,

14–26 балів – часткове задоволення,

27–39 балів – повне незадоволення потреби.

Інтерпретація результатів. Методологія дозволила побудувати індивідуальний мотиваційний профіль кожного студента на основі домінантних потреб. Наприклад, висока актуальність потреб у самореалізації та визнанні є показником внутрішньої мотивації, орієнтованої на досягнення, розвиток та професійне становлення. Водночас, домінування потреб у матеріальній безпеці та забезпеченості частіше пов'язане із зовнішньо детермінованими мотивами: очікуванням стабільності, соціальних гарантій та ресурсного забезпечення.

Порівняльний аналіз результатів між групами дозволив виявити вікові та освітні й курсові відмінності в ієрархії потреб. Так, студенти молодших курсів частіше фіксували високі бали за шкалами безпеки та матеріальної забезпеченості, що свідчить про їхню залежність від стабільного зовнішнього середовища. Натомість, студенти старших курсів продемонстрували переважання потреб у самореалізації та визнанні, що характерно для етапу

професійного самовизначення.

Методологія оцінки мотиваційної структури особистості за Ф. Герцбергом (адаптована для освітнього середовища)

В рамках дослідження для вивчення змістовних характеристик мотиваційної сфери студентів було використано адаптовану версію методики оцінки мотиваційної структури, що базується на двофакторній теорії мотивації Фредеріка Герцберга. Основна ідея цього підходу полягає у розмежуванні двох типів факторів, що впливають на поведінку людини в діяльності: мотиваційних (внутрішніх) та гігієнічних (зовнішніх).

Мотиваційні фактори – це фактори, що безпосередньо пов'язані із задоволенням вищих потреб особистості: досягнення, визнання, професійне зростання, самореалізація. Їхня присутність підвищує рівень мотивації та задоволення від навчальної діяльності.

Гігієнічні фактори – це умови, що створюють загальний комфорт та запобігають невдоволенню, але самі по собі не стимулюють розвиток чи пізнавальну активність. До них належать: умови навчання, організація освітнього процесу, ставлення викладачів, технічне забезпечення.

Студентам пропонувався набір тверджень (від 15 до 25, залежно від варіанту), що стосувалися різних аспектів їхнього ставлення до навчального процесу, мотивації, очікувань та задоволеності навчальною діяльністю. Завданням респондента було оцінити, наскільки кожне твердження відповідало його власним переконанням та мотиваційним уявленням.

Під час опитування студентів просили надати пріоритет тим твердженням, які найбільше стимулюють їхню навчальну діяльність. Наприклад, чи визначається їхня мотивація інтересом до предмета, бажанням реалізувати себе в майбутній професії, чи умовами, за яких відбувається навчання (комфортність аудиторій, ставлення вчителів тощо).

Кожне твердження попередньо було віднесено до однієї з двох груп факторів – мотиваційних або гігієнічних. Підраховувалася кількість варіантів вибору на користь кожного типу. Аналіз проводився як у межах кожного

індивідуального профілю, так і на рівні групових тенденцій.

Загалом, чим вищий рівень вибору мотиваційних факторів, тим більше внутрішньо мотивований студент: його активність у навчанні визначається прагненням до розвитку, знань, професійного вдосконалення. На противагу цьому, домінування гігієнічних факторів свідчить про залежність від зовнішніх обставин: умов, дисципліни, стилю викладання, контролю, матеріальних переваг тощо.

Інтерпретація результатів. Результати дозволили оцінити, який тип факторів має провідну роль у формуванні мотивації студентів різних курсів. Для студентів першого курсу характерним було домінування гігієнічних факторів, що свідчить про чутливість до умов навчання, потреби в організаційній підтримці та формальної структури навчального процесу. Водночас, серед студентів старших курсів спостерігалось зростання ролі мотиваційних факторів – прагнення до професійної самореалізації, задоволення змістом освіти та особистісного зростання.

Це узгоджується з гіпотезою дослідження та підкріплює загальний висновок про динаміку мотиваційної сфери студентської молоді: від орієнтації на зовнішні стимули до формування внутрішніх установок на розвиток та досягнення.

#### *Методологія діагностики мотиваційних диспозицій (МАС)*

З метою виявлення провідних мотиваційних тенденцій, що характеризують особистісну спрямованість студентів у їхній навчальній діяльності, у дослідженні було використано методологію діагностики мотиваційних диспозицій (МАС). Ця методологія базується на положеннях диспозиційного підходу, згідно з яким мотиваційна активність особистості визначається наявністю стійких установок – диспозицій, що визначають переважний напрямок її поведінки у значущих сферах життя.

МАС є ефективним інструментом для вивчення індивідуальних відмінностей у мотиваційній сфері, який дозволяє не лише визначити інтенсивність індивідуальних мотиваційних тенденцій, але й окреслити

домінуючий тип мотивації у конкретного респондента.

Респондентам було запропоновано анкету, що містить серію тверджень, що відображають різні аспекти мотиваційної поведінки. Кожне твердження представляє одну з трьох основних мотиваційних диспозицій:

- Диспозиція досягнення (орієнтація на успіх, професійне зростання, подолання труднощів, самовдосконалення),
- Диспозиція суперництва (порівняння себе з іншими, прагнення до переваги, перемога над конкурентами),
- Диспозиція соціального визнання (важливість схвалення, уваги, популярності, підтримки та визнання з боку соціального середовища).

Завданням студентів було вибрати варіант відповіді, який найточніше описує їхню поведінку або ставлення до навчальних ситуацій.

Кількісна обробка полягала у підрахунку балів за кожним із трьох типів диспозицій. Отримані показники дозволили виділити як домінуючі тенденції окремих студентів, так і виявити загальні закономірності у вибірці.

Інтерпретація результатів. У рамках дослідження результати методики МАС дозволили класифікувати студентів за типом переважної мотиваційної орієнтації. Високі бали за шкалою досягнень свідчили про орієнтацію на самореалізацію, подолання складних завдань та прагнення до професійного зростання. Такий профіль мотивації частіше спостерігався у старшокласників, які вже мали чітке уявлення про власні цілі та способи їх досягнення.

На противагу цьому, учні з домінантною конкурентною диспозицією демонстрували спрямованість на конкуренцію з іншими та прагнення до кращих результатів порівняно з оточенням. Це могло виступати додатковим стимулом до навчання, але лише за умови конструктивної соціальної взаємодії. Така мотивація була більш типовою для учнів середньої школи.

Диспозиція до соціального визнання проявлялася у важливості соціального статусу, потребі в підтримці та схваленні з боку значущих інших (вчителів, батьків, однолітків). Згідно з результатами дослідження, домінування цієї тенденції частіше спостерігалось у молодших школярів, що

відповідало віковим особливостям формування Я-концепції та потребі зовнішнього підкріплення.

*Методологія локусу контролю (Дж. Роттер)*

Для виявлення характеру суб'єктивного сприйняття студентами причинно-наслідкового зв'язку власних досягнень та невдач у дослідженні було використано метод локусу контролю, розроблений Джуліаном Роттером. Цей діагностичний інструмент дозволяє визначити, якою мірою людина інтерпретує події свого життя як результат власних зусиль (внутрішній локус контролю) або як наслідок зовнішніх обставин (зовнішній локус контролю).

Поняття локусу контролю є центральним у теорії особистої відповідальності, а його значення для вивчення академічної мотивації підтверджено численними емпіричними роботами. Внутрішні особистості зазвичай демонструють вищу самоорганізацію, академічну наполегливість та внутрішню мотивацію, тоді як зовнішні демонструють більшу залежність від зовнішніх стимулів, середовища, обставин та оцінювання.

Метод являє собою анкету, що складається з пар тверджень, з яких студент повинен вибрати те, що найбільше відповідає його уявленням або стилю мислення. Кожна пара включає одне твердження внутрішнього типу та одне зовнішнього типу. Вибір респондентом відповідей фіксується та кодується відповідно до шкали.

Процедура тестування проста, доступна для самостійного виконання та триває в середньому 10–15 хвилин. Метод може використовуватися як індивідуально, так і в груповому форматі за умови забезпечення незалежності відповідей.

Після завершення анкетування підраховується кількість варіантів, що відповідають внутрішньому або зовнішньому типу відповідальності. Отримані результати можна представити як у відсотках, так і в балах. Чим більша кількість внутрішніх варіантів, тим більший рівень суб'єктивного контролю за навчальною діяльністю.

Інтерпретація результатів. У контексті дослідження локус контролю

розглядався як показник автономності мотивації. Переважання внутрішнього локусу контролю свідчило про наявність у студента внутрішньої мотивації, почуття відповідальності за власні досягнення, здатність до саморегуляції та активної участі у власному освітньому шляху. Такі студенти, як правило, демонстрували вищі показники за шкалами «здобуття знань» та «оволодіння професією» (за методикою Т. Ільїної), а також за схильністю до досягнень (за даними MAS).

На противагу цьому, домінування зовнішнього локусу контролю відповідало орієнтації на зовнішню оцінку, соціальне схвалення або уникнення негативних наслідків. Це часто супроводжувалося переважанням мотиваційних установок на отримання диплома або соціального визнання, меншою стабільністю в досягненні цілей та високою залежністю від умов освітнього середовища.

Порівняльний аналіз результатів студентів різних курсів дозволив встановити тенденцію до зростання рівня інтернальності з віком та досвідом. Студенти старших курсів у більшості випадків демонстрували чітку внутрішню орієнтацію, яка корелювала з професійним самовизначенням, внутрішньою мотивацією та підвищеною самостійністю.

## **2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження**

Мотивація до навчальної діяльності є одним із провідних факторів, що забезпечують якість професійної підготовки студентів та впливають на процес формування особистості майбутнього спеціаліста. Саме мотиви виконання навчальної діяльності, їх спрямованість та інтенсивність виступають регуляторами освітньої інклюзії, визначають рівень студента в освітньому процесі, стійкість до труднощів та продуктивність засвоєння знань. Водночас сучасна студентська молодь стикається з низькими викликами, які можуть знижувати рівень навчальної мотивації – зокрема, підвищена тривожність, ресурсна втома, відчуженість від навчального змісту.

Для вивчення навчальної мотивації студентів було застосовано методику Т. Ільїної, яка дозволила проаналізувати переважаючі типи мотивів, що спонукають студентів до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Під час обробки результатів було визначено середні показники за п'ятьма основними типами мотивів: професійно-ціннісними, соціальними, престижними, утилітарними та когнітивними (табл. 2.1 та рис. 2.1).

Таблиця 2.1

Порівняльна таблиця середніх балів за методикою Ільїної

| Тип мотиву           | Середнє (вся вибірка) | Середнє (1 курс) | Середнє (3-4 курс) |
|----------------------|-----------------------|------------------|--------------------|
| Професійно-ціннісний | 5,63                  | 5,73             | 5,53               |
| Соціальний           | 5,9                   | 6,13             | 5,67               |
| Престижний           | 5,37                  | 6                | 4,73               |
| Утилітарний          | 5,22                  | 4,9              | 5,53               |
| Пізнавальний         | 4,52                  | 4,63             | 4,4                |

Примітка: n = 60, середнього арифметичного значення (М)

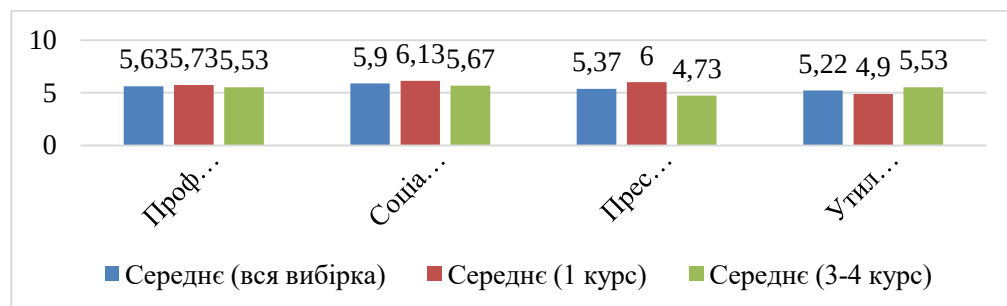


Рисунок 2.1 – Середні показники навчальної мотивації студентів за видами мотивів за методикою Т. Ільїної (порівняння студентів 1-го, 3-4-го курсів та загальної вибірки)

Отримані дані показали, що найвищий середній бал у загальній вибірці (n = 60) має соціальний мотив (М = 5,90), що свідчить про спрямованість студентів на міжособистісні взаємодії, важливість соціального схвалення та

бажання бути прийнятим в освітньому середовищі. Дещо нижчі, але також значущі показники мають професійно-ціннісні ( $M = 5,63$ ) та престижні ( $M = 5,37$ ) мотиви. Утилітарні ( $M = 5,22$ ) та когнітивні ( $M = 4,52$ ) мотиви були менш вираженими, що може свідчити про зниження внутрішнього інтересу до самої навчальної діяльності як процесу пізнання.

Порівняння результатів між студентами 1-го та 3-4-го курсів дозволяє відстежити динаміку мотиваційної структури протягом навчання. Студенти першого курсу мали найвищі показники соціальних ( $M = 6,13$ ) та престижних ( $M = 6,00$ ) мотивів, що може бути пов'язано з потребою в соціалізації та самоствердженні в новому середовищі. У старшокласників соціальний мотив також зберігає домінуюче становище ( $M = 5,67$ ), але на другому місці стоїть утилітарний мотив ( $M = 5,53$ ), що свідчить про зміну ціннісних орієнтацій у бік практичного застосування знань, бажання завершити навчання та отримати конкретний результат (диплом, професія, працевлаштування). Водночас спостерігається зниження престижних ( $M = 4,73$ ) та когнітивних ( $M = 4,40$ ) мотивів у старшокласників, що може бути пов'язано з втомою від навчального процесу або розчаруванням у початкових очікуваннях.

Загалом, результати демонструють, що в обох вікових групах домінує соціальний компонент мотивації навчання, але з віком відбувається поступовий перехід від мотивації престижу до мотивації практичної користі. Це свідчить про те, що мотивація навчання в студентському віці має тенденцію до трансформації під впливом зовнішніх умов та життєвих планів, що є важливим у контексті аналізу впливу середовища на навчальну діяльність молоді.

Наступний метод, який ми використовували в нашому дослідженні, – це адаптована версія «Ієрархії потреб» А. Маслоу, реалізована за допомогою методики парного порівняння. Вона дозволила визначити не лише поточні потреби студентів, але й рівень їхньої задоволеності у п'яти ключових сферах: фінансове становище, безпека, міжособистісні стосунки, повага з боку оточуючих та самореалізація. На основі результатів опитування були



сформовані таблиці з абсолютними значеннями (табл. 2.2) та рис. 2.2 з відсотками для всієї вибірки, а також окремо для студентів 1-го та 3-4-го курсів (табл. 2.3-2.4). Для більш наочного представлення даних були створені відповідні графіки, що демонструють профілі задоволення потреб у кожній групі рис. 2.3.

Таблиця 2.2

## Рівні задоволення потреб студентів за шкалами Маслоу

| Шкала                  | Повна задоволеність | Часткова задоволеність | Повна незадоволеність |
|------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|
| Матеріальне становище  | 13                  | 43                     | 4                     |
| Потреба в безпеці      | 3                   | 35                     | 22                    |
| Міжособистісні зв'язки | 6                   | 43                     | 11                    |
| Повага з боку інших    | 11                  | 36                     | 13                    |
| Самореалізація         | 6                   | 45                     | 9                     |

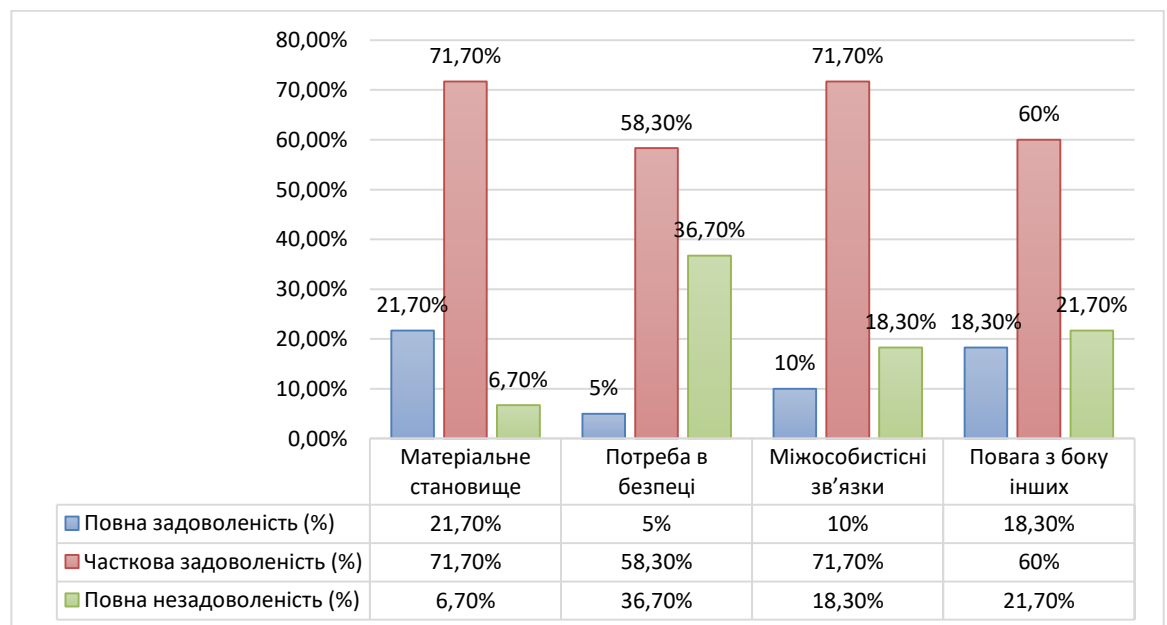


Рисунок 2.2 – Рівні задоволення потреб студентів за шкалами Маслоу у

%

Таблиця 2.3

Рівні задоволення потреб студентів у відсотках 1-го та 3-4-го курсів

| Шкала                  | Повна задоволеність |          | Часткова задоволеність |          | Повна незадоволеність |          |
|------------------------|---------------------|----------|------------------------|----------|-----------------------|----------|
|                        | 1 курс              | 3-4 курс | 1 курс                 | 3-4 курс | 1 курс                | 3-4 курс |
| Матеріальне становище  | 9                   | 4        | 19                     | 24       | 2                     | 2        |
| Потреба в безпеці      | 1                   | 2        | 17                     | 18       | 12                    | 10       |
| Міжособистісні зв'язки | 2                   | 4        | 20                     | 23       | 8                     | 3        |
| Повага з боку інших    | 4                   | 7        | 19                     | 17       | 7                     | 6        |
| Самореалізація         | 1                   | 5        | 25                     | 20       | 4                     | 5        |

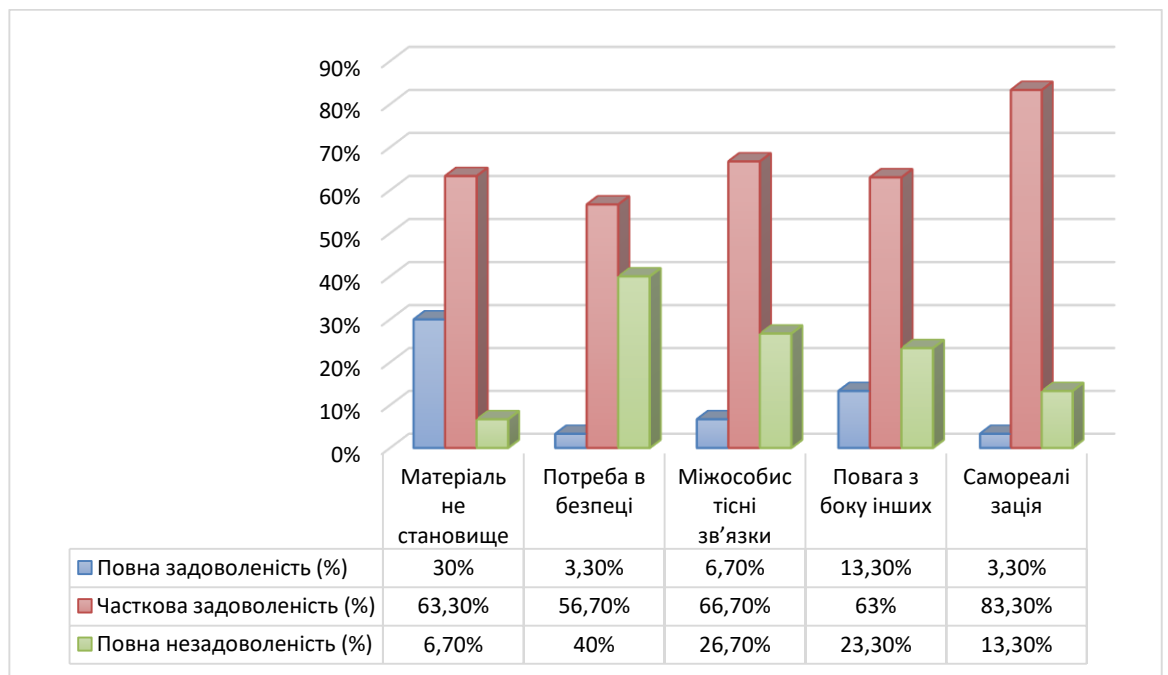


Рисунок 2.3 – Рівні задоволення потреб студентів у відсотках 1-го курсу

у %

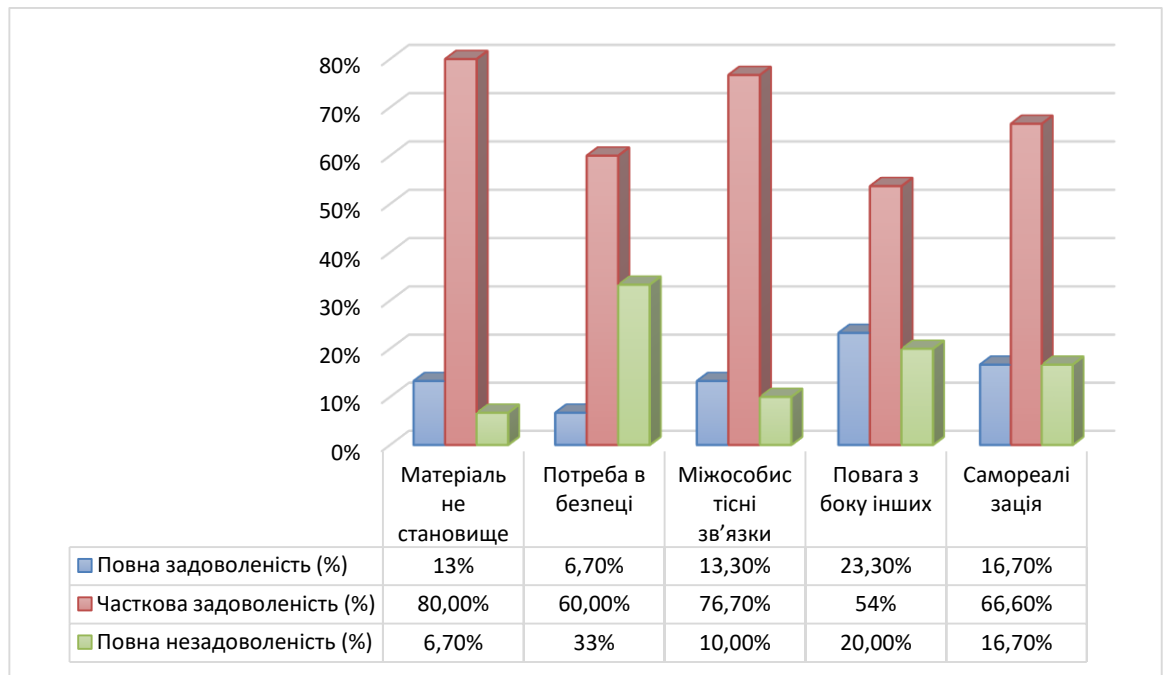


Рисунок 2.4 – Рівні задоволення потреб студентів у відсотках 3-4-го курсів у %

Загальний аналіз розподілу за шкалою показав, що найвищий рівень задоволеності спостерігається у сфері фінансового становища: 21,7% респондентів продемонстрували повне задоволення, 71,7% – часткове, і лише 6,7% – повне невдоволення. Це свідчить про те, що більшість студентів не відчують гострої потреби в основних матеріальних ресурсах, що створює основу для розвитку складніших форм мотивації. Водночас, найбільш проблемною сферою була потреба в безпеці, де рівень повного невдоволення становив 36,7% усіх респондентів. Цей показник особливо тривожний, враховуючи реалії воєнного стану, економічної нестабільності та постійних соціальних ризиків, з якими стикається молодь. Ця тенденція також зафіксована на графіку профілю задоволення потреб (рис. 2.1), де крива на шкалі безпеки має найбільше зміщення в зону дефіциту.

У групі студентів 1-го курсу результати частково повторюють загальну тенденцію, але виявляють певні акценти. Найвищий рівень повного задоволення (30%) знову ж таки у сфері фінансового становища. Водночас, часткова або повна незадоволеність потребою в безпеці (96,7% загалом) чітко

свідчить про підвищену тривожність студентів першого курсу через зміни способу життя, нові соціальні умови та слабе структурування майбутнього. Варто також зазначити, що незадоволеність у сфері міжособистісних стосунків становить 26,7%, що може бути наслідком дистанційного навчання та обмеженого живого спілкування.

На противагу цьому, у групі студентів старших курсів (3–4 курси) спостерігається цікава динаміка: незважаючи на те, що рівень часткової задоволеності потребою в безпеці залишається високим, повна незадоволеність знижується до 33,3%. Збільшується частка повної задоволеності у сферах поваги (23,3%) та самореалізації (16,7%), що може свідчити про поступове формування у студентів старших курсів більш стабільного «образу себе», впевненості у власних здібностях та внутрішньої готовності вийти за межі освітнього контексту. Результати цієї групи також зображено на графіку профілю (рис. 2.2), де чітко видно більш збалансований розподіл потреб, порівняно з першокурсниками.

Наступним методом, який було застосовано в рамках емпіричного дослідження, був метод оцінки мотиваційної структури особистості за Ф. Герцбергом. Цей метод дозволяє виділити два типи факторів, що впливають на навчальну мотивацію: мотиваційні, що стимулюють розвиток, досягнення та внутрішнє задоволення від навчального процесу, та гігієнічні, що створюють умови для психологічного комфорту та запобігають невдоволенню. Для студентів, які перебувають в освітньому середовищі з високим рівнем домагань та соціальною мінливістю, баланс між цими групами факторів є особливо важливим. Отримані результати представлені у табл. 2.4-2.5

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика рівня вираженості мотиваційно-гігієнічних факторів (у відсотках) за методикою Ф. Герцберга у студентів різних курсів

| Тип факторів        | Середнє<br>(вся вибірка) | Середнє (1 курс) | Середнє (3-4 курс) |
|---------------------|--------------------------|------------------|--------------------|
| Мотиваційні фактори | 58.1 %                   | 57.9 %           | 58.3 %             |
| Гігієнічні фактори  | 57.5 %                   | 57.1 %           | 57.9 %             |

Таблиця 2.5

Різниця ( $\Delta$ ) у середніх значеннях мотиваційних та гігієнічних факторів між студентами різних курсів за методикою Ф. Герцберга

| Тип факторів        | $\Delta$ (1 курс – 3–4 курс) | $\Delta$ (1 курс – вся вибірка) | $\Delta$ (3–4 курс – вся вибірка) |
|---------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Мотиваційні фактори | -0.04                        | -0.02                           | +0.02                             |
| Гігієнічні фактори  | -0.08                        | -0.04                           | +0.04                             |

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити відносний баланс між мотиваційним та гігієнічним компонентами в структурі навчальної мотивації студентів. Зокрема, в усій вибірці мотиваційні фактори отримали середній бал 5,81, тоді як гігієнічні - 5,75. Це свідчить про те, що як внутрішні, так і зовнішні детермінанти мотивації відіграють помірно виражену роль у підтримці навчальної діяльності студентів.

Розподіл показників за групами показав, що студенти 1-го курсу мають дещо нижчі значення як для мотиваційних (57,9%), так і для гігієнічних факторів (57,1%) порівняно зі студентами 3-4-го курсів, у яких ці ж показники

становлять 58,3% та 57,9% відповідно. Таке співвідношення демонструє певну тенденцію до зростання значущості як внутрішніх стимулів до активності, так і задоволеності умовами навчання зі стажем та роками перебування у системі вищої освіти. Розраховані відмінності (дельти) між групами, представлені в табл. 2.5, підтверджують це спостереження: наприклад,  $\Delta$  між 1-м курсом та 3-4-м курсами для мотиваційних факторів становило  $-0,04$  бала ( $-0,4\%$ ), а для гігієнічних факторів  $-0,08$  бала ( $-0,8\%$ ). Хоча ці зміни не є статистично значущими, вони мають якісну інтерпретацію – студенти старших курсів частіше демонструють орієнтацію на особисту відповідальність, самореалізацію та свідому участь у професійному саморозвитку, тоді як студенти першого курсу ще адаптуються до нової освітньої ситуації, що проявляється в менш розвиненій мотиваційній структурі.

Для глибшого розуміння провідних мотиваційних тенденцій у студентів у контексті навчальної діяльності було використано метод діагностики мотиваційних диспозицій (MDD), який дозволяє оцінити вираженість трьох ключових мотиваційних напрямків: прагнення до досягнень, прагнення до суперництва та прагнення до соціального престижу. Особливістю цього методу є те, що він враховує як прямі (позитивно кодовані), так і зворотні (негативно кодовані) твердження, що дозволяє точніше ідентифікувати внутрішню мотиваційну диспозицію особистості. Результати аналізу середніх значень у відсотковому співвідношенні наведено в табл. 2.6 – 2.5 та рис. 2.5.

Таблиця 2.6

Середні значення вираженості мотиваційних диспозицій за методом  
МАС (у відсотках) у студентів різних курсів

| Шкала                 | Вся вибірка (%) | 1 курс (%) | 3-4 курс (%) |
|-----------------------|-----------------|------------|--------------|
| Досягнення            | 52,20%          | 51,40%     | 52,90%       |
| Суперництво           | 13,90%          | 14,40%     | 13,40%       |
| Соціальний<br>престиж | 55,60%          | 55,40%     | 55,80%       |

Таблиця 2.7

Різниця ( $\Delta$ ) середніх значень мотиваційних диспозицій за методом  
МАС між студентами різних курсів

| Шкала              | $\Delta$ (1 курс - 3-4 курс) | $\Delta$ (1 курс - вся вибірка) | $\Delta$ (3-4 курс - вся вибірка) |
|--------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Досягнення         | -0.43                        | -0.22                           | 0.22                              |
| Суперництво        | 0.3                          | 0.15                            | -0.15                             |
| Соціальний престиж | -0.1                         | -0.05                           | 0.05                              |

У загальній вибірці найбільш вираженим було прагнення до соціального престижу (55,6%), що свідчить про важливість для студентів визнання, соціального схвалення та позитивного статусу серед однолітків та вчителів. На другому місці за вираженістю знаходиться прагнення до досягнень (52,2%), що свідчить про достатньо високий рівень орієнтації на результат, самореалізації та особистісної ефективності в навчальній діяльності. Натомість, найменш вираженим було прагнення до суперництва (13,9%), що можна інтерпретувати як орієнтацію більшості студентів на кооперативні форми взаємодії, а не на конкуренцію.

Порівняльний аналіз між студентами різних курсів показав, що студенти першого курсу дещо поступаються студентам старших курсів за рівнем успішності (51,4% проти 52,9%) та мають майже ідентичний рівень соціального престижу (55,4% проти 55,8%). Водночас у них дещо вищий показник прагнення до суперництва (14,4% проти 13,4%), що можна пояснити ще не сформованою стратегією професійної самореалізації та пошуку себе через соціальне порівняння. Також можливо, що студенти першого курсу відчувають більшу потребу в самоствердженні в новому колективі.

Розраховані дельти, наведені в таблиці 2.У, підтверджують загальні тенденції. Різниця між 1-м та 3–4-м курсами за шкалою «Досягнення» становить –0,43 бала, що свідчить про зростання значення успішності з

досвідом навчання. Водночас, позитивне значення  $\Delta$  за шкалою «Суперництво» (+0,3 бала) на користь студентів першого курсу підкреслює їхню початкову конкурентність, яка з часом трансформується у більш стійке прагнення до внутрішніх досягнень. Найменша динаміка спостерігається за шкалою «Соціальний престиж», де різниця між групами практично нульова, що дозволяє зробити висновок про стабільність цієї диспозиції незалежно від етапу навчання.

Суб'єктивне відчуття відповідальності за життєві події оцінювалося за допомогою методу LOC (Локус суб'єктивного контролю) Дж. Роттера. Він дозволяє не лише визначити загальний індекс інтернальності (Io), але й детально дослідити рівень інтернальності в різних сферах: досягнення, невдачі, сімейні та міжособистісні стосунки, робочі стосунки, ставлення до здоров'я. Цей інструмент дозволяє виявити, наскільки людина схильна пояснювати відповідальність за події у своєму житті внутрішніми чи зовнішніми факторами (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Розподіл студентів різних курсів за типом локусу суб'єктивного контролю (внутрішній / зовнішній)

| Курс     | Інтернальний | Екстернальний |
|----------|--------------|---------------|
| 1 курс   | 14 (46.7%)   | 16 (53.3%)    |
| 3-4 курс | 19 (63.3%)   | 11 (36.7%)    |



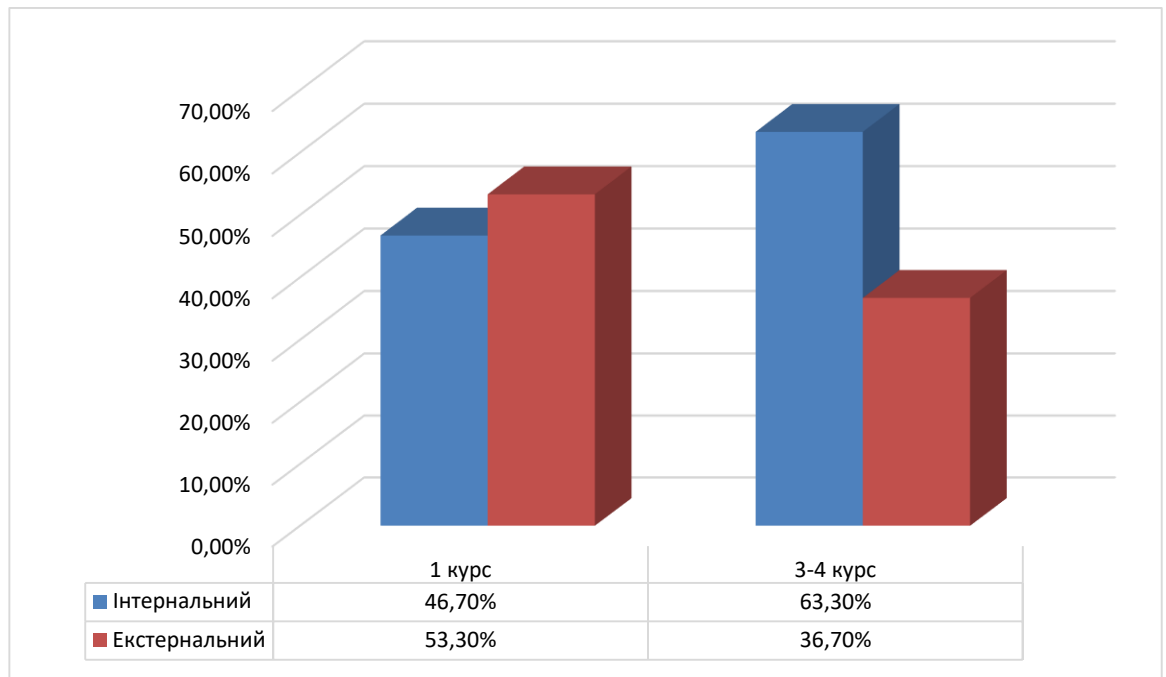


Рисунок 2.4 – Співвідношення типів локусу суб'єктивного контролю у студентів різних курсів (за методикою Дж. Роттера)

Загальний індекс інтернальності Іо варіювався від 17 до 38 балів, а середнє значення у вибірці становило 27,2 бала, що відповідає середньому рівню інтернальності. Серед студентів 1-го курсу середній показник становив 26,5 бала, серед студентів 3-4-го курсів - 27,9 бала. Таким чином, студенти старших курсів демонструють дещо вищий рівень суб'єктивного контролю, що може свідчити про поступове зростання почуття відповідальності за життєві обставини з віком та досвідом навчання. Усі респонденти продемонстрували переважно середній рівень Іо, проте розподіл за типом локусу контролю виявив деякі відмінності: серед студентів 1-го курсу 53,3% мали зовнішній тип, а 46,7% – внутрішній; у групі 3–4 років спостерігалось переважання інтернальних (63,3%) над екстернальними (36,7%), що підтверджує тенденцію до зростання суб'єктивної відповідальності з роками навчання.

Більш детальний аналіз шкал дозволив виявити відмінності у структурі локусу контролю для окремих життєвих сфер. За шкалою інтернальності в досягненнях (ІД) студенти старших курсів мали дещо вищі значення, ніж студенти першого курсу, що свідчить про зростання віри у власну

ефективність як основу успіху. Водночас, за шкалою інтернальності в невдачах (ІН) студенти 1-го курсу продемонстрували тенденцію до зниження особистої відповідальності за негативні події, на відміну від студентів 3-4-го курсів, де більше ознак внутрішньої самокритики та схильності брати на себе відповідальність навіть за невдачі. Це свідчить про формування здатності до рефлексії та емоційної стійкості у старших студентів.

За шкалою інтернальності у сімейних стосунках (ІС) та міжособистісних стосунках (МС) середні значення не мали суттєвих відмінностей між групами, що може свідчити про стабільну позицію студентів щодо впливу особистої активності у сфері міжособистісних стосунків. Водночас студенти 3-4 курсів продемонстрували дещо вищий рівень інтернальності у виробничій сфері (ВС), що можна пов'язати з підходом до завершення навчання, актуалізацією професійного самовизначення та зростанням усвідомлення ролі власних зусиль у досягненні кар'єрного успіху.

Особливу увагу привертає шкала інтернальності у ставленні до здоров'я (СЗ), де більшість студентів обох груп схильні до усвідомлення відповідальності за власне фізичне благополуччя. Це може бути позитивним наслідком сучасної освітньої парадигми, яка все частіше включає питання здорового способу життя та психологічного благополуччя в освітні програми.

Загалом отримані результати свідчать про переважання середнього рівня суб'єктивного контролю в обох вікових групах, проте старшокласники демонструють тенденцію до підвищення інтернальності в ключових життєвих сферах. Це може бути наслідком соціально-психологічного дозрівання, накопичення досвіду самостійного прийняття рішень, розвитку відповідальності та здатності до критичної самооцінки.

## **Висновки до розділу 2**

Результати емпіричного дослідження підтвердили, що академічна мотивація студентів є складною багаторівневою системою, яка формується під

впливом як індивідуально-психологічних особливостей, так і особливостей освітнього середовища. Порівняльний аналіз між студентами різних курсів показав, що з віком та накопиченням навчального досвіду відбуваються певні зрушення в мотиваційній сфері: студенти першого курсу більше орієнтовані на зовнішні стимули, такі як соціальне схвалення та престиж, тоді як студенти старших курсів демонструють зростання внутрішньої мотивації – прагнення до самореалізації, професійного розвитку та особистісного зростання.

За результатами методики Т. Ільїної було встановлено, що домінуючим мотивом у студентів є соціальний, що свідчить про високу цінність міжособистісних стосунків та потребу в підтримці з боку оточення. Водночас, студенти першого курсу демонстрували вищий рівень престижної мотивації, тоді як у студентів старших курсів був більш значущий утилітарний мотив – орієнтація на практичне застосування знань. Водночас, когнітивний мотив в обох групах виявився менш вираженим, що може свідчити про зниження інтересу до освітнього процесу як такого.

Метод парних порівнянь за моделлю ієрархії потреб дозволив встановити, що найбільш задоволеною потребою в обох групах є потреба у фінансовій стабільності, а найменш задоволеною – потреба в безпеці, що особливо чітко проявилось у студентів першого курсу. Це може бути пов'язано з тривогою, невпевненістю у майбутньому та адаптацією до нових умов навчання. У студентів старших курсів, навпаки, спостерігається підвищення рівня задоволення потреб у повазі та самореалізації, що свідчить про позитивну динаміку розвитку мотиваційної сфери.

Аналіз результатів за методом Ф. Герцберга показав, що як мотиваційні, так і гігієнічні фактори залишаються відносно збалансованими в структурі мотивації студентів, проте у студентів старших курсів орієнтація на мотиваційні фактори дещо зростає, що свідчить про зміщення акценту в бік внутрішньої потреби в досягненнях, визнанні та професійному зростанні.

Дані, отримані за допомогою методу МАС, продемонстрували стабільність диспозиції до соціального престижу протягом усього періоду

навчання. Водночас спостерігається незначне зростання орієнтації на досягнення у студентів 3–4 курсів, тоді як рівень суперництва знижується з віком. Це свідчить про те, що мотивація студентів стає більш автономною та особистісно орієнтованою.

Використання опитувальника локусу контролю (Роттера) виявило середній рівень інтернальності серед усіх студентів, проте серед студентів старших курсів частка респондентів з внутрішнім локусом контролю була значно вищою, ніж серед студентів першого курсу. Це свідчить про підвищення рівня суб'єктивної відповідальності, внутрішньої організованості та готовності брати на себе відповідальність за власні досягнення з часом.

Загалом, результати підтверджують тенденцію до трансформації мотиваційної структури під час навчання: від домінування зовнішньо детермінованих мотивів у студентів першого курсу до посилення внутрішніх, пов'язаних із саморозвитком, професійним становленням та самореалізацією, у студентів старших курсів. Такі зміни, очевидно, пов'язані не лише з віковими особливостями, а й з впливом освітнього середовища, зокрема стилю викладання, особистої позиції викладачів, можливості реалізувати себе в навчальній діяльності. Ці результати підтверджують важливість створення таких умов у вищих навчальних закладах, які б сприяли не лише засвоєнню знань, але й розвитку внутрішньої мотивації та усвідомлення цінності власного професійного шляху.

## ВИСНОВКИ

У ході виконання кваліфікаційної роботи було досягнуто поставленої мети - проведено комплексне дослідження впливу середовища на мотивацію навчальної діяльності студентів. Відповідно до першого завдання на основі аналізу сучасних наукових підходів було встановлено, що мотивація студентів формується під впливом широкого спектру чинників як внутрішнього, так і зовнішнього середовища. Підкреслено, що середовище, яке включає соціальні, матеріальні та педагогічні компоненти, відіграє роль не лише умовного фону, а є активним модифікатором мотиваційної структури. Теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати використання концептуальних підходів А. Маслоу, Ф. Герцберга, Дж. Роттера, Т. Ільїної, що дало змогу системно охопити як потребнісні засади мотивації, так і особистісні диспозиції студентів. Друге завдання полягало у визначенні ключових понять та структурних компонентів мотивації навчання у закладах вищої освіти. Було виявлено, що домінування тієї чи іншої групи мотивів (пізнавальних, утилітарних, соціальних тощо) тісно пов'язане з особливостями взаємодії студентів з освітнім середовищем, зокрема стилями педагогічної взаємодії, соціально-психологічною атмосферою в групі, суб'єктивним сприйняттям академічної безпеки.

З метою емпіричної перевірки теоретичних положень здійснено повноцінне дослідження мотиваційної сфери студентів з урахуванням впливу освітнього, соціального та матеріального середовища. Використання комплексу валідних методик, зокрема, діагностики навчальної мотивації (Т. Ільїна), ієрархії потреб (А. Маслоу), мотиваційної структури особистості (Ф. Герцберг), диспозицій MAS та локусу суб'єктивного контролю (Дж. Роттер), дозволило дослідити мотивацію як багатовимірну психічну систему, що змінюється під впливом зовнішніх обставин і внутрішнього розвитку особистості.

Результати дослідження показали, що студенти різних курсів демонструють відмінності у домінуванні мотивів. Зокрема, за методикою

Т. Ільїної, у студентів першого курсу вищі показники за соціальними ( $M=6,13$ ) та престижними ( $M=6,00$ ) мотивами, що свідчить про їхню орієнтацію на зовнішні стимули - потребу у прийнятті, підтримці та визнанні. З іншого боку, студенти 3 та 4 курсів частіше демонстрували утилітарну мотивацію ( $M=5,53$ ), пов'язану з досягненням конкретних результатів, зокрема, здобуттям професії, працевлаштуванням, що свідчить про поступову переорієнтацію на внутрішні, цілеспрямовані цілі.

Поглиблений аналіз за методикою актуальних потреб (А. Маслоу) показав, що більшість студентів перебувають у зоні часткового задоволення базових потреб. Особливу увагу слід звернути на високий рівень незадоволеності потреби в безпеці (36,7% від загальної вибірки), що корелює з сучасним соціальним контекстом (військові дії, економічна нестабільність). У групі старшокурсників спостерігається зростання повного задоволення потреб у самореалізації та повазі (до 16,7% та 23,3% відповідно), що свідчить про формування професійної ідентичності та стабілізацію мотиваційних орієнтирів.

Методика Ф. Герцберга підтвердила наявність відносної рівноваги між гігієнічними (57,5%) та мотиваційними (58,1%) чинниками в загальній вибірці. При цьому серед студентів старших курсів зафіксовано незначне переважання мотиваційних чинників над гігієнічними, що свідчить про поступове зміщення акцентів із зовнішніх умов навчання на внутрішнє прагнення до досягнень, визнання та професійного зростання.

Диспозиційний аналіз за методикою MAS показав стабільність прагнення до соціального престижу (55,6%) у всіх вікових групах, що відображає актуальність соціальної оцінки в студентському середовищі. Водночас прагнення до досягнень було дещо більш вираженим у старшокурсників (52,9% проти 51,4%), а суперництво більш характерне для першокурсників, що може свідчити про етап самопізнання, потребу в самоствердженні через соціальне порівняння на ранніх етапах навчання.

Інтернальність, як прояв суб'єктивного контролю над подіями, також

продемонструвала вікову динаміку. Середній бал загальної інтернальності (Io) серед старшокурсників склав 27,9 бала, що вище за результат першокурсників (26,5 бала), і свідчить про зростання почуття особистої відповідальності з віком і досвідом. При цьому 63,3% старшокурсників належать до інтернального типу, на відміну від 46,7% у молодшій групі.

Таким чином, отримані дані в цілому підтвердили початкову гіпотезу лише частково. Було виявлено, що студенти молодших курсів дійсно частіше керуються зовнішніми мотивами (соціальні, престижні, гігієнічні чинники), тоді як студенти 3-4 курсів демонструють зростання значущості внутрішніх орієнтирів (самореалізація, професійний розвиток, мотиваційні чинники, інтерналізація). Водночас деякі показники залишаються стабільними протягом усього періоду навчання (наприклад, прагнення до соціального престижу), що свідчить про складну, нелінійну динаміку мотиваційної сфери в сучасному освітньому середовищі.

Загалом, результати кваліфікаційного дослідження показали, що мотивація студентів є гнучким і багатовимірним конструктом, на який суттєво впливають фактори зовнішнього середовища, а її структура змінюється з віком, досвідом та соціальним контекстом, що підтверджує актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Ажиппо О. Ю. Успішне навчання в вузі як наслідок якісної загальноосвітньої підготовки студента. Освіта і доля нації. Школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 20–21 трав. 2011 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Ін-т вищої освіти АПН України ; [редкол.: М. Д. Култаєва (голова) та ін.]. Харків : ХНПУ, 2011. С. 15–16.
2. Андреева Е. Анализ мотивации студентов к внеучебным формам организации занятий по физическом у воспитанию. Фізична активність, здоров'я і спорт. 2014. № 4. С. 18–27.
3. Андреев В. І. Дидактика вищої школи : курс лекцій. Казань : Центр інноваційних технологій, 2006. 500 с.
4. Арістова Н. О. Формування мотивації до навчальної діяльності у студентів вищих навчальних закладів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2018. Вип. 35. С. 19–23.
5. Арістова Н. О. Формування мотивації досягнення в процесі навчання студентів : монографія. Вінниця : Нова книга, 2018. 176 с.
6. Арістова Н. О. Формування навчальної мотивації у студентів засобами педагогічної підтримки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2018. 20 с.
7. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Арістова ; Ін.-т вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 20 с.
8. Астахова К. Активізація пізнавальної діяльності студентів : підходи приватного ВНЗ. Вища освіта України. 2003. № 1. С. 106–110.
9. Астахова, К. Особливості навчальної мотивації: самооцінка старшокласників і студентів. Приоритеты развития современного



образования: теория, методология, практика : материалы междунар. научно-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2014 г. : [в 2 ч.] / М-во образования и науки Украины [и др.] ; [редкол. : В. И. Астахова (гл. ред.) и др.]. Харків : Изд-во НУА, 2014. Ч. 1. С. 107–119.

10. Белецька С. Г. Мотивація як одна з умов формування економічної компетентності вчителів. Економіка в школах України. 2011. № 6. С. 5–8.

Бернвальдт Т. Формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів в умовах сьогодення. Рідна школа. 2011. № 11. С. 60–64 .

11. Білан Т. О. Індивідуально-психологічні особливості мотивації досягнення у студентів з різними типами темпераменту. Психологія і суспільство. 2020. № 3. С. 142–149.

12. Бойко О. В. Мотивація навчання студентів у вищих навчальних закладах. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота. (1). 2015. С. 55-58.

13. Бондаренко О. А. Мотиваційно-цільовий компонент технології формування проєктивних умінь у майбутніх учителів. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць / ХНПУ ім. Г. С. 21 Сковороди; [редкол.: Троцько Г. В. та ін.]. Харків : ХНПУ, 2008. Вип. 20. С. 10–15.

14. Борисенко В. Г. Мотивація студентів до навчальної діяльності в сучасних умовах. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. (6). 2012. С. 123-127.

15. Вієвська М. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. Вища школа. 2011. № 1. С. 75–82.

16. Гавриленко О. В. Психолого-педагогічні аспекти мотивації навчання студентів вищих навчальних закладів. Педагогіка та психологія. (1). 2017. С. 27-31.

17. Гладкова І. М. Особливості формування мотивації до навчання у студентів. Педагогіка та психологія професійної освіти. (1). 2013. С. 34-39.

18. Головіна О. Формування мотивації і підвищення якості підготовки з граматики англійської мови студента-першокурсника

економічного ВНЗ : сом (Business Administration ) американських університетів і коледжів. Рідна школа. 2007. № 6. С. 74–77.

19. Голубнича Л. О. Досвід організації систематичного контролю навчання студентів ВНЗ Східної України (70-ті рр. XX ст.). Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; [редкол. : А. В. Троцько та ін.]. Харків : ХНПУ, 2014. Вип. 36. С. 45–54.

20. Гончарова О. В. Психолого-педагогічні умови мотивації навчання студентів. Освіта і розвиток обдарованої особистості. (7). 2014. С. 76-80.

21. Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2009. Вип. 2. С. 125–130.

22. Грень Л. Н. Мотивация достижения успеха – важное условие формирования профессионального самосознания студентов. Теория и практика управления социальными системами. 2008. № 1. С. 4351.

23. Григорович О. В. Блог як засіб розвитку навчально-пізнавальної компетентності студентів в Іспанії. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; [редкол. : А. В. Троцько та ін.]. Харків : ХНПУ, 2012. Вип. 31. С. 56–67.

24. Гуцуляк О. Ю. & Соловйова Л. В. Мотиваційна сфера особистості студентів як предмет психологічного дослідження. Вісник Чернівецького університету. Педагогіка. Психологія. (698). 2015. С. 3-7.

25. Давидова А. В. Психологічні аспекти мотивації студентів вищих навчальних закладів. Проблеми сучасної психології. (25). 2015. С. 51-56.

26. Данилюк О. О. & Бараш І. Я. Психолого-педагогічні аспекти мотивації студентів до здоров'язбережувальних технологій. Педагогіка та психологія. (1). 2012. С. 44-50.

27. Демиденко Л. С. Формування мотивації навчальної діяльності студентів. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка. (271). 2016. С. 58-62.

28. Донцов А. Оптимізація системи формування моральної культури

майбутніх учителів. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: А. В. Троцько та ін.]. Харків : ХНАДУ, 2017. Вип. 41. С. 50–58.

29. Дорофєєва Т. І. Вплив соціально-демографічних факторів на якість учбової праці студентів. Теорія та методика фізичного виховання. 2010. № 10. С. 36–39.

30. Дроздова Н. І. Мотиваційні аспекти успішного навчання студентів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. (64). 2017. С. 99-104.

31. Єрмакова Т. Ю. Вплив мотивації на академічні успіхи студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. (3). 2018. С. 83-87.

32. Єршова Н. А. & Власова Т. В. Особливості мотивації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. (11). 2018. С. 82-86.

33. Жданюк Л. О. Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 — пед. та вік. психол. / Л. О. Жданюк ; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : [б. в.], 2019. 20 с. + CD-R.

34. Жданюк Л. О. Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації : дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 — пед. та вік. психол., 053 — психологія. Класич. приват. ун-т, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : [б. в.], 2019. 206 с. + дод.

35. Жуков В. П. Формування позитивно-активного ставлення майбутніх учителів до оволодіння готовністю до організації інтегрованого навчання учнів. Теорія та методика навчання та виховання : 22 зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: А. В. Троцько та ін.]. Харків : [б. в.], 2017. Вип. 42. С. 79–88.

36. Жукова І. П. Формування мотиваційної сфери студентів у процесі

навчання. Освіта та суспільство. (2). 2013. С. 45-49.

37. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів: монографія.; за ред. П. Г. Лузана. Ірпінь : Академія ДПС України, 2000. 196 с.

38. Заморуєва, В. В. Психологічні особливості адаптації студентівсиріт на початковому етапі навчання. Практична психологія та соціальна робота. 2013. № 12. С. 17–28.

39. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. на-ук : 19.00.07.; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2001. 20 с.

40. Захарченко О. В. Мотивація до навчання у студентів педагогічних спеціальностей. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. (8). 2019. С. 121-126.

41. Іванова Н. Г. Психолого-педагогічні засади формування мотивації до навчання. Проблеми освіти. (83). 2014. С. 56-60.

42. Ільченко В. О. Мотивація навчання у студентів різних спеціальностей. Вісник Криворізького державного педагогічного університету. Педагогіка. (45). 2015. С. 103-107.

43. Калашник Т. В. Мотиваційні особливості студентів фахових вищих навчальних закладів. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Психологія. (23). 2017. С. 30-34.

44. Кашуба Л. С. Особливості мотиваційної сфери студентів вищих навчальних закладів. Психологія: реальність і перспективи. (10). 2016. С. 47-51.

45. Клименко В. М. Мотивація навчання у студентів інженерних спеціальностей. Вісник Одеського національного університету. Психологія. (24). 2019. С. 78-82.

46. Коваль С. О. & Роганова Л. П. Мотивація студентів до навчальної діяльності. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. (58). 2011. С. 95-100.

47. Коломієць В. В. Вплив мотивації на навчальну діяльність

студентів. Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Педагогіка. (2). 2012. С. 64-68.

48. Кравченко О. П. Психологічні особливості мотивації до навчання у студентів-економістів. Психологічні перспективи. (22). 2013. С. 39-43.

49. Кузменко Н. В. Психологічні особливості мотивації студентів у вищих навчальних закладах. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. (1). 2019. С. 19-23.

50. Кузнєцова І. В. Мотиваційні аспекти педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах. Педагогіка вищої школи. (5). 2016. С. 112-116.

51. Литвиненко Т. А. Формування мотиваційного компоненту навчальної діяльності студентів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Наукові основи освіти. (17). 2017. С. 53-58.

52. Мазуркевич І. О. Мотивація як фактор успішності студентів. Педагогіка і психологія. (3). 2013. С. 48-54.

53. Малахова О. Г. Психологічні чинники мотивації студентів до навчання. Освіта та розвиток обдарованої особистості. (12). 2018. С. 91-95.

54. Марченко Л. В. Мотивація до навчання як важливий фактор успішності студентів. Педагогіка і психологія професійної освіти. (3). 2014. С. 76-80.

55. Мацюк О. В. Мотивація навчальної діяльності у студентів технічних спеціальностей. Наукові праці Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогіка. (58). 2015. С. 84-88.

56. Мельничук О. І. Мотивація студентів як педагогічна проблема. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 23. 2014. С. 89-95.

57. Миронова Е. В. Стратегии и тенденции современного образования. Стратегии и тенденции современного образования. (2). 2015. С. 18-20.

58. Ніколаєва О. І. Психолого-педагогічні аспекти мотивації навчання студентів. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН

України. 46. 2017. С. 149-154.

59. Паньків В. М. & Коростильова Т. В. Мотиваційно-потребовий підхід до педагогічного впливу на студентів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. (26). 2017. С. 3-8.

60. Петрова І. І. Формування мотивації до навчання у студентів вищих навчальних закладів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. (8). 2016. С. 77-81.

61. Прокопчук О. В. Мотивація навчання у студентів педагогічних спеціальностей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. (118). 2018. С. 45-49.

62. Романенко В. М. Особливості мотиваційної сфери студентів-майбутніх педагогів. Психологія і педагогіка: наукові дослідження та освіта. (1). 2015. С. 56-60.

63. Савенков А. І. Мотиваційні чинники успішності студентів. Психологія та педагогіка. (1). 2012. С. 35-41.

64. Савченко О. В. Психолого-педагогічні аспекти мотивації до навчання у студентів-майбутніх психологів. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія. (4). 2017. С. 98-102.

65. Сидоренко Л. А. Психолого-педагогічні основи мотивації студентів до навчання вищих навчальних закладів. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 44. 2016. С. 194-199.

66. Синявська Л. М. Мотивація навчальної діяльності у студентів економічних спеціальностей. Економічна та соціальна географія. (6). 2012. С. 34-38.

67. Тараненко О. Ю. Мотивація навчання студентів як фактор успішної адаптації у вищій школі. Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. (35). 2019. С. 66-70.

68. Ткаченко О. В. Мотивація навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С.

Костюка НАПН України. 41. 2014. С. 152-158.

69. Токар О. В. Мотивація навчання студентів вищого навчального закладу: психолого-педагогічний аспект. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 38. 2013. С. 173-180.

70. Устименко В. О. Формування мотивації навчальної діяльності студентів в умовах інтеграції освіти. Педагогіка і психологія. (4). 2016. С. 59-63.

71. Федорчук Н. О. Мотивація студентів у навчальній діяльності. Педагогіка та психологія. (4). 2011. С. 61-65.

72. Філіпова С. В. Психолого-педагогічні основи мотивації навчальної діяльності студентів. Педагогічний процес: теорія і практика. (19). 2013. С. 112-116.

73. Хорошковська О. О. Мотиваційно-потребовий підхід до регулювання активності студентів у навчальній діяльності. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 37. 2011. С. 63-72.

74. Черненко О. С. Особливості мотивації студентів вищих навчальних закладів. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Психологія. (25). 2017. С. 33-36.

75. Шаповал О. М. Мотиваційно-потребовий підхід до формування мотивації студентів до навчання. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. (5). 2015. С. 28-32.

76. Шевченко Н. С. Особливості мотивації студентів до навчання в умовах кредитно-модульної системи. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. (22). 2015. С. 41-45.

77. Щербакова О. Л. Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації до навчання у студентів. Проблеми сучасної освіти. (32). 2014. С. 87-91.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

| Методика вивчення мотивації навчання у ЗВО (Т. Ільїна) |          |                          |            |            |             |                  |
|--------------------------------------------------------|----------|--------------------------|------------|------------|-------------|------------------|
| Респондент<br>и                                        | Курс     | Професійн<br>о-ціннісний | Соціальний | Престижний | Утилітарний | Пізнавальни<br>й |
| P01                                                    | 1 курс   | 7                        | 4          | 10         | 7           | 3                |
| P02                                                    | 1 курс   | 4                        | 6          | 10         | 5           | 3                |
| P03                                                    | 1 курс   | 8                        | 2          | 3          | 1           | 4                |
| P04                                                    | 1 курс   | 5                        | 10         | 7          | 1           | 8                |
| P05                                                    | 1 курс   | 7                        | 2          | 1          | 3           | 6                |
| P06                                                    | 1 курс   | 10                       | 10         | 4          | 2           | 8                |
| P07                                                    | 1 курс   | 3                        | 4          | 4          | 5           | 1                |
| P08                                                    | 1 курс   | 7                        | 8          | 5          | 10          | 8                |
| P09                                                    | 1 курс   | 8                        | 7          | 7          | 6           | 4                |
| P10                                                    | 1 курс   | 5                        | 9          | 7          | 7           | 1                |
| P11                                                    | 1 курс   | 4                        | 8          | 4          | 4           | 8                |
| P12                                                    | 1 курс   | 8                        | 5          | 7          | 7           | 4                |
| P13                                                    | 1 курс   | 8                        | 2          | 3          | 8           | 6                |
| P14                                                    | 1 курс   | 3                        | 5          | 6          | 1           | 8                |
| P15                                                    | 1 курс   | 6                        | 8          | 2          | 6           | 4                |
| P16                                                    | 1 курс   | 5                        | 10         | 10         | 8           | 3                |
| P17                                                    | 1 курс   | 2                        | 9          | 9          | 5           | 9                |
| P18                                                    | 1 курс   | 8                        | 9          | 5          | 4           | 3                |
| P19                                                    | 1 курс   | 6                        | 1          | 6          | 2           | 9                |
| P20                                                    | 1 курс   | 2                        | 9          | 4          | 6           | 2                |
| P21                                                    | 1 курс   | 5                        | 7          | 10         | 6           | 2                |
| P22                                                    | 1 курс   | 1                        | 9          | 7          | 1           | 2                |
| P23                                                    | 1 курс   | 10                       | 8          | 9          | 9           | 6                |
| P24                                                    | 1 курс   | 6                        | 1          | 7          | 6           | 3                |
| P25                                                    | 1 курс   | 9                        | 8          | 1          | 3           | 9                |
| P26                                                    | 1 курс   | 1                        | 8          | 1          | 4           | 4                |
| P27                                                    | 1 курс   | 10                       | 3          | 9          | 4           | 1                |
| P28                                                    | 1 курс   | 3                        | 1          | 9          | 3           | 4                |
| P29                                                    | 1 курс   | 7                        | 8          | 4          | 10          | 1                |
| P30                                                    | 1 курс   | 4                        | 3          | 9          | 3           | 5                |
| P31                                                    | 3-4 курс | 9                        | 3          | 3          | 3           | 4                |
| P32                                                    | 3-4 курс | 3                        | 1          | 7          | 4           | 8                |
| P33                                                    | 3-4 курс | 5                        | 5          | 6          | 7           | 8                |
| P34                                                    | 3-4 курс | 3                        | 10         | 8          | 4           | 7                |
| P35                                                    | 3-4 курс | 7                        | 7          | 9          | 9           | 3                |
| P36                                                    | 3-4 курс | 5                        | 10         | 5          | 1           | 1                |
| P37                                                    | 3-4 курс | 9                        | 9          | 1          | 8           | 1                |



|     |          |    |    |    |    |   |
|-----|----------|----|----|----|----|---|
| P38 | 3-4 курс | 7  | 7  | 3  | 7  | 3 |
| P39 | 3-4 курс | 2  | 9  | 10 | 2  | 6 |
| P40 | 3-4 курс | 4  | 8  | 8  | 8  | 7 |
| P41 | 3-4 курс | 9  | 2  | 6  | 1  | 6 |
| P42 | 3-4 курс | 2  | 1  | 8  | 9  | 6 |
| P43 | 3-4 курс | 10 | 7  | 9  | 9  | 6 |
| P44 | 3-4 курс | 9  | 7  | 4  | 2  | 3 |
| P45 | 3-4 курс | 10 | 8  | 1  | 7  | 6 |
| P46 | 3-4 курс | 5  | 5  | 1  | 10 | 8 |
| P47 | 3-4 курс | 2  | 3  | 10 | 3  | 2 |
| P48 | 3-4 курс | 4  | 8  | 4  | 7  | 5 |
| P49 | 3-4 курс | 7  | 6  | 7  | 10 | 1 |
| P50 | 3-4 курс | 8  | 3  | 2  | 9  | 1 |
| P51 | 3-4 курс | 3  | 1  | 3  | 4  | 5 |
| P52 | 3-4 курс | 1  | 3  | 1  | 1  | 3 |
| P53 | 3-4 курс | 4  | 5  | 5  | 2  | 4 |
| P54 | 3-4 курс | 2  | 3  | 1  | 1  | 3 |
| P55 | 3-4 курс | 8  | 1  | 8  | 5  | 1 |
| P56 | 3-4 курс | 4  | 5  | 1  | 5  | 1 |
| P57 | 3-4 курс | 2  | 10 | 1  | 7  | 5 |
| P58 | 3-4 курс | 6  | 7  | 2  | 9  | 6 |
| P59 | 3-4 курс | 6  | 7  | 2  | 9  | 3 |
| P60 | 3-4 курс | 10 | 9  | 6  | 3  | 9 |

## Доаток Б

| Респонденти | Курс   |            |          |              |                  |                    |                 |             |                         |          |                      |
|-------------|--------|------------|----------|--------------|------------------|--------------------|-----------------|-------------|-------------------------|----------|----------------------|
| P01         | 1 курс | Досягнення | Визнання | Зміст роботи | Відповідальність | Кар'єрне зростання | Заробітна плата | Умови праці | Міжособистісні стосунки | Контроль | Політика організації |
| P02         | 1 курс | 2          | 7        | 5            | 10               | 7                  | 4               | 4           | 1                       | 6        | 3                    |
| P03         | 1 курс | 7          | 10       | 7            | 9                | 10                 | 2               | 7           | 4                       | 6        | 8                    |
| P04         | 1 курс | 8          | 3        | 10           | 2                | 6                  | 8               | 7           | 9                       | 1        | 8                    |
| P05         | 1 курс | 10         | 3        | 5            | 3                | 7                  | 9               | 5           | 7                       | 4        | 8                    |
| P06         | 1 курс | 9          | 2        | 4            | 7                | 7                  | 7               | 9           | 7                       | 10       | 6                    |
| P07         | 1 курс | 5          | 4        | 2            | 6                | 7                  | 3               | 4           | 9                       | 5        | 5                    |
| P08         | 1 курс | 9          | 4        | 5            | 3                | 2                  | 1               | 9           | 10                      | 8        | 1                    |
| P09         | 1 курс | 6          | 4        | 5            | 7                | 6                  | 2               | 9           | 10                      | 7        | 7                    |
| P10         | 1 курс | 1          | 5        | 5            | 2                | 3                  | 9               | 10          | 10                      | 10       | 10                   |
| P11         | 1 курс | 6          | 6        | 3            | 3                | 8                  | 3               | 9           | 4                       | 7        | 8                    |
| P12         | 1 курс | 9          | 10       | 4            | 6                | 1                  | 3               | 10          | 10                      | 4        | 2                    |
| P13         | 1 курс | 2          | 6        | 2            | 10               | 8                  | 9               | 4           | 8                       | 9        | 4                    |
| P14         | 1 курс | 4          | 9        | 8            | 4                | 1                  | 6               | 1           | 3                       | 6        | 3                    |
| P15         | 1 курс | 9          | 4        | 5            | 4                | 6                  | 4               | 6           | 2                       | 7        | 1                    |

|     |             |    |    |    |    |    |    |   |   |    |   |
|-----|-------------|----|----|----|----|----|----|---|---|----|---|
| P16 | 1<br>курс   | 4  | 7  | 1  | 6  | 1  | 5  | 3 | 3 | 8  | 2 |
| P17 | 1<br>курс   | 4  | 9  | 7  | 3  | 5  | 8  | 3 | 7 | 6  | 7 |
| P18 | 1<br>курс   | 3  | 8  | 8  | 2  | 2  | 4  | 3 | 5 | 6  | 3 |
| P19 | 1<br>курс   | 9  | 6  | 5  | 6  | 7  | 4  | 9 | 7 | 9  | 7 |
| P20 | 1<br>курс   | 10 | 8  | 1  | 4  | 10 | 5  | 6 | 2 | 9  | 2 |
| P21 | 1<br>курс   | 4  | 6  | 8  | 8  | 1  | 2  | 5 | 4 | 7  | 8 |
| P22 | 1<br>курс   | 8  | 5  | 3  | 10 | 1  | 9  | 6 | 9 | 6  | 2 |
| P23 | 1<br>курс   | 1  | 5  | 8  | 4  | 10 | 1  | 7 | 7 | 3  | 3 |
| P24 | 1<br>курс   | 10 | 8  | 10 | 9  | 8  | 10 | 5 | 5 | 9  | 6 |
| P25 | 1<br>курс   | 8  | 4  | 8  | 7  | 7  | 5  | 9 | 6 | 6  | 5 |
| P26 | 1<br>курс   | 10 | 3  | 7  | 9  | 8  | 4  | 9 | 1 | 8  | 8 |
| P27 | 1<br>курс   | 9  | 4  | 6  | 8  | 8  | 2  | 2 | 3 | 7  | 2 |
| P28 | 1<br>курс   | 5  | 3  | 3  | 7  | 9  | 3  | 6 | 8 | 10 | 6 |
| P29 | 1<br>курс   | 4  | 10 | 9  | 6  | 10 | 6  | 8 | 6 | 7  | 4 |
| P30 | 1<br>курс   | 4  | 4  | 7  | 2  | 5  | 9  | 3 | 7 | 3  | 3 |
| P31 | 3-4<br>курс | 8  | 6  | 2  | 6  | 1  | 6  | 1 | 2 | 9  | 3 |
| P32 | 3-4<br>курс | 5  | 7  | 2  | 8  | 8  | 10 | 2 | 3 | 1  | 4 |

|     |                 |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| P33 | 3-4<br>кур<br>с | 9  | 7  | 10 | 5  | 7  | 6  | 10 | 4  | 1  | 9  |
| P34 | 3-4<br>кур<br>с | 8  | 6  | 10 | 2  | 1  | 6  | 4  | 1  | 6  | 5  |
| P35 | 3-4<br>кур<br>с | 7  | 6  | 3  | 3  | 4  | 9  | 10 | 8  | 8  | 8  |
| P36 | 3-4<br>кур<br>с | 10 | 2  | 1  | 4  | 8  | 4  | 10 | 3  | 10 | 3  |
| P37 | 3-4<br>кур<br>с | 5  | 8  | 3  | 3  | 10 | 9  | 9  | 10 | 9  | 5  |
| P38 | 3-4<br>кур<br>с | 3  | 5  | 3  | 8  | 8  | 8  | 8  | 6  | 9  | 5  |
| P39 | 3-4<br>кур<br>с | 8  | 8  | 9  | 4  | 3  | 6  | 2  | 3  | 9  | 10 |
| P40 | 3-4<br>кур<br>с | 8  | 5  | 10 | 3  | 8  | 8  | 10 | 7  | 7  | 7  |
| P41 | 3-4<br>кур<br>с | 8  | 6  | 7  | 10 | 10 | 2  | 7  | 5  | 4  | 9  |
| P42 | 3-4<br>кур<br>с | 1  | 2  | 7  | 8  | 8  | 10 | 2  | 7  | 7  | 8  |
| P43 | 3-4<br>кур<br>с | 5  | 7  | 10 | 5  | 1  | 5  | 1  | 4  | 7  | 3  |
| P44 | 3-4<br>кур<br>с | 2  | 10 | 5  | 6  | 9  | 3  | 2  | 7  | 1  | 4  |
| P45 | 3-4<br>кур<br>с | 9  | 3  | 1  | 6  | 4  | 10 | 10 | 5  | 5  | 4  |
| P46 | 3-4<br>кур<br>с | 4  | 7  | 5  | 10 | 5  | 4  | 7  | 10 | 2  | 5  |
| P47 | 3-4<br>кур<br>с | 2  | 4  | 10 | 3  | 6  | 8  | 4  | 3  | 7  | 1  |
| P48 | 3-4<br>кур<br>с | 9  | 9  | 2  | 7  | 5  | 7  | 6  | 6  | 3  | 10 |
| P49 | 3-4<br>кур<br>с | 5  | 2  | 7  | 6  | 8  | 10 | 2  | 3  | 6  | 1  |

|     |                 |   |   |   |    |    |    |    |    |   |    |
|-----|-----------------|---|---|---|----|----|----|----|----|---|----|
| P50 | 3-4<br>кур<br>с | 4 | 8 | 8 | 6  | 9  | 4  | 1  | 9  | 1 | 2  |
| P51 | 3-4<br>кур<br>с | 3 | 5 | 9 | 9  | 2  | 9  | 8  | 3  | 3 | 4  |
| P52 | 3-4<br>кур<br>с | 4 | 2 | 1 | 10 | 10 | 9  | 7  | 2  | 3 | 3  |
| P53 | 3-4<br>кур<br>с | 4 | 9 | 1 | 2  | 7  | 4  | 6  | 5  | 3 | 10 |
| P54 | 3-4<br>кур<br>с | 8 | 5 | 9 | 10 | 2  | 6  | 4  | 10 | 7 | 6  |
| P55 | 3-4<br>кур<br>с | 5 | 1 | 8 | 5  | 2  | 6  | 10 | 8  | 9 | 2  |
| P56 | 3-4<br>кур<br>с | 9 | 5 | 1 | 3  | 7  | 5  | 1  | 9  | 6 | 9  |
| P57 | 3-4<br>кур<br>с | 7 | 3 | 7 | 4  | 10 | 10 | 8  | 7  | 3 | 5  |
| P58 | 3-4<br>кур<br>с | 4 | 6 | 8 | 1  | 10 | 10 | 4  | 1  | 5 | 2  |
| P59 | 3-4<br>кур<br>с | 8 | 9 | 8 | 2  | 9  | 10 | 9  | 7  | 7 | 1  |
| P60 | 3-4<br>кур<br>с | 7 | 2 | 5 | 8  | 2  | 6  | 9  | 8  | 5 | 6  |

## Додаток В

| Тест Ієрархія потреб особистості за Маслоу |             |                          |                         |                           |                           |                |
|--------------------------------------------|-------------|--------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------|
| Респондент<br>и                            | Курс        | Матеріальне<br>становище | Потреба<br>в<br>безпеці | Міжособистісні<br>зв'язки | Повага<br>з боку<br>інших | Самореалізація |
| P01                                        | 1 курс      | 18                       | 10                      | 25                        | 22                        | 20             |
| P02                                        | 1 курс      | 25                       | 26                      | 31                        | 24                        | 14             |
| P03                                        | 1 курс      | 11                       | 34                      | 24                        | 17                        | 17             |
| P04                                        | 1 курс      | 18                       | 21                      | 32                        | 20                        | 25             |
| P05                                        | 1 курс      | 15                       | 18                      | 27                        | 25                        | 22             |
| P06                                        | 1 курс      | 13                       | 27                      | 22                        | 19                        | 22             |
| P07                                        | 1 курс      | 4                        | 33                      | 30                        | 25                        | 21             |
| P08                                        | 1 курс      | 18                       | 22                      | 17                        | 19                        | 15             |
| P09                                        | 1 курс      | 24                       | 22                      | 25                        | 31                        | 14             |
| P10                                        | 1 курс      | 13                       | 22                      | 15                        | 32                        | 32             |
| P11                                        | 1 курс      | 19                       | 17                      | 6                         | 30                        | 7              |
| P12                                        | 1 курс      | 10                       | 19                      | 10                        | 19                        | 15             |
| P13                                        | 1 курс      | 33                       | 10                      | 17                        | 19                        | 26             |
| P14                                        | 1 курс      | 15                       | 17                      | 34                        | 12                        | 19             |
| P15                                        | 1 курс      | 11                       | 34                      | 18                        | 25                        | 16             |
| P16                                        | 1 курс      | 5                        | 29                      | 15                        | 31                        | 18             |
| P17                                        | 1 курс      | 32                       | 21                      | 22                        | 19                        | 33             |
| P18                                        | 1 курс      | 9                        | 20                      | 19                        | 15                        | 11             |
| P19                                        | 1 курс      | 22                       | 24                      | 16                        | 25                        | 33             |
| P20                                        | 1 курс      | 7                        | 15                      | 23                        | 11                        | 27             |
| P21                                        | 1 курс      | 24                       | 17                      | 13                        | 14                        | 22             |
| P22                                        | 1 курс      | 24                       | 34                      | 25                        | 10                        | 20             |
| P23                                        | 1 курс      | 8                        | 28                      | 19                        | 11                        | 20             |
| P24                                        | 1 курс      | 20                       | 18                      | 18                        | 16                        | 14             |
| P25                                        | 1 курс      | 13                       | 19                      | 12                        | 21                        | 32             |
| P26                                        | 1 курс      | 23                       | 32                      | 18                        | 33                        | 29             |
| P27                                        | 1 курс      | 13                       | 20                      | 12                        | 22                        | 15             |
| P28                                        | 1 курс      | 12                       | 28                      | 15                        | 18                        | 21             |
| P29                                        | 1 курс      | 22                       | 31                      | 23                        | 22                        | 23             |
| P30                                        | 1 курс      | 17                       | 16                      | 20                        | 32                        | 19             |
| P31                                        | 3-4<br>курс | 19                       | 27                      | 25                        | 9                         | 26             |
| P32                                        | 3-4<br>курс | 17                       | 31                      | 26                        | 27                        | 16             |
| P33                                        | 3-4<br>курс | 25                       | 13                      | 28                        | 17                        | 27             |
| P34                                        | 3-4<br>курс | 19                       | 26                      | 28                        | 16                        | 25             |
| P35                                        | 3-4<br>курс | 13                       | 20                      | 14                        | 32                        | 25             |
| P36                                        | 3-4<br>курс | 23                       | 16                      | 23                        | 8                         | 12             |
| P37                                        | 3-4<br>курс | 14                       | 16                      | 15                        | 21                        | 31             |

|     |             |    |    |    |    |    |
|-----|-------------|----|----|----|----|----|
| P38 | 3-4<br>курс | 24 | 15 | 19 | 23 | 23 |
| P39 | 3-4<br>курс | 24 | 21 | 15 | 28 | 9  |
| P40 | 3-4<br>курс | 14 | 36 | 20 | 4  | 21 |
| P41 | 3-4<br>курс | 8  | 37 | 25 | 6  | 4  |
| P42 | 3-4<br>курс | 12 | 21 | 25 | 28 | 26 |
| P43 | 3-4<br>курс | 18 | 39 | 17 | 12 | 26 |
| P44 | 3-4<br>курс | 26 | 30 | 14 | 9  | 23 |
| P45 | 3-4<br>курс | 26 | 13 | 23 | 17 | 17 |
| P46 | 3-4<br>курс | 30 | 28 | 11 | 33 | 17 |
| P47 | 3-4<br>курс | 21 | 28 | 25 | 21 | 24 |
| P48 | 3-4<br>курс | 21 | 18 | 26 | 17 | 18 |
| P49 | 3-4<br>курс | 10 | 27 | 11 | 26 | 17 |
| P50 | 3-4<br>курс | 23 | 18 | 28 | 14 | 17 |
| P51 | 3-4<br>курс | 16 | 33 | 31 | 14 | 26 |
| P52 | 3-4<br>курс | 22 | 20 | 28 | 24 | 30 |
| P53 | 3-4<br>курс | 16 | 29 | 18 | 27 | 12 |
| P54 | 3-4<br>курс | 19 | 18 | 24 | 14 | 17 |
| P55 | 3-4<br>курс | 20 | 17 | 24 | 25 | 18 |
| P56 | 3-4<br>курс | 23 | 12 | 23 | 17 | 24 |
| P57 | 3-4<br>курс | 18 | 16 | 14 | 9  | 18 |
| P58 | 3-4<br>курс | 28 | 19 | 25 | 19 | 22 |
| P59 | 3-4<br>курс | 11 | 15 | 27 | 15 | 19 |
| P60 | 3-4<br>курс | 18 | 27 | 22 | 30 | 18 |

## Результати за методикою МАС (підраховано за ключем)

| ID  | Курс | Досягнення | Суперництво | Соціальний престиж |
|-----|------|------------|-------------|--------------------|
| P01 | 1к   | 13         | 6           | 17                 |
| P02 | 1к   | 18         | 7           | 16                 |
| P03 | 1к   | 14         | 4           | 13                 |
| P04 | 1к   | 17         | 2           | 14                 |
| P05 | 1к   | 13         | 4           | 16                 |
| P06 | 1к   | 15         | 5           | 17                 |
| P07 | 1к   | 19         | 12          | 12                 |
| P08 | 1к   | 15         | 5           | 17                 |
| P09 | 1к   | 15         | 5           | 16                 |
| P10 | 1к   | 17         | 2           | 17                 |
| P11 | 1к   | 17         | 4           | 17                 |
| P12 | 1к   | 14         | 6           | 17                 |
| P13 | 1к   | 19         | 3           | 19                 |
| P14 | 1к   | 15         | 5           | 16                 |
| P15 | 1к   | 13         | 4           | 19                 |
| P16 | 1к   | 17         | 3           | 19                 |
| P17 | 1к   | 22         | 5           | 17                 |
| P18 | 1к   | 11         | 6           | 14                 |
| P19 | 1к   | 13         | 3           | 16                 |
| P20 | 1к   | 17         | 4           | 16                 |
| P21 | 1к   | 19         | 2           | 21                 |
| P22 | 1к   | 14         | 0           | 20                 |
| P23 | 1к   | 17         | 5           | 19                 |
| P24 | 1к   | 16         | 4           | 18                 |
| P25 | 1к   | 10         | 3           | 18                 |
| P26 | 1к   | 18         | 2           | 10                 |
| P27 | 1к   | 11         | 3           | 14                 |
| P28 | 1к   | 16         | 8           | 17                 |
| P29 | 1к   | 17         | 3           | 21                 |
| P30 | 1к   | 11         | 5           | 16                 |
| P31 | 3-4к | 18         | 2           | 13                 |
| P32 | 3-4к | 15         | 4           | 13                 |
| P33 | 3-4к | 15         | 6           | 16                 |
| P34 | 3-4к | 14         | 2           | 16                 |
| P35 | 3-4к | 15         | 2           | 16                 |
| P36 | 3-4к | 12         | 0           | 16                 |
| P37 | 3-4к | 14         | 5           | 13                 |
| P38 | 3-4к | 22         | 3           | 15                 |
| P39 | 3-4к | 17         | 7           | 18                 |
| P40 | 3-4к | 18         | 4           | 16                 |



|     |      |    |    |    |
|-----|------|----|----|----|
| P41 | 3-4κ | 19 | 3  | 17 |
| P42 | 3-4κ | 17 | 8  | 18 |
| P43 | 3-4κ | 20 | 3  | 20 |
| P44 | 3-4κ | 16 | 1  | 20 |
| P45 | 3-4κ | 18 | -1 | 19 |
| P46 | 3-4κ | 21 | 6  | 16 |
| P47 | 3-4κ | 17 | 5  | 17 |
| P48 | 3-4κ | 13 | 6  | 18 |
| P49 | 3-4κ | 18 | 6  | 19 |
| P50 | 3-4κ | 11 | 4  | 20 |
| P51 | 3-4κ | 18 | -1 | 13 |
| P52 | 3-4κ | 13 | 5  | 16 |
| P53 | 3-4κ | 21 | 7  | 22 |
| P54 | 3-4κ | 14 | 10 | 17 |
| P55 | 3-4κ | 14 | 7  | 17 |
| P56 | 3-4κ | 15 | 7  | 13 |
| P57 | 3-4κ | 15 | 7  | 19 |
| P58 | 3-4κ | 13 | -1 | 18 |
| P59 | 3-4κ | 9  | 3  | 15 |
| P60 | 3-4κ | 14 | 1  | 16 |

## Додаток Ж

## Профіль інтернальності за методикою УСК (Роттера) по кожному респонденту

| ID  | Курс     | Ю   | Д   | Н   | С   | П   | М   | З  | Ю  | Рівень інтернальності | Тип локусу контролю |
|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----------------------|---------------------|
| P01 | 1 курс   | -11 | -7  | 10  | 2   | 6   | 5   | -3 | 21 | Середній              | Екстернальний       |
| P02 | 1 курс   | -3  | 3   | -2  | 5   | 2   | 0   | -4 | 21 | Середній              | Екстернальний       |
| P03 | 1 курс   | -14 | -2  | 3   | -2  | -11 | -6  | -1 | 18 | Середній              | Екстернальний       |
| P04 | 1 курс   | 12  | 1   | 4   | -7  | 1   | -1  | -4 | 21 | Середній              | Екстернальний       |
| P05 | 1 курс   | 14  | 2   | -3  | -2  | 3   | 0   | 9  | 27 | Середній              | Інтернальний        |
| P06 | 1 курс   | 8   | -4  | 5   | -1  | -1  | 0   | 1  | 21 | Середній              | Екстернальний       |
| P07 | 1 курс   | -9  | 0   | -4  | -11 | 0   | -5  | 1  | 22 | Середній              | Інтернальний        |
| P08 | 1 курс   | 15  | 2   | -2  | 2   | 2   | -8  | 7  | 25 | Середній              | Інтернальний        |
| P09 | 1 курс   | 7   | 15  | 8   | 4   | 8   | -6  | 2  | 28 | Середній              | Інтернальний        |
| P10 | 1 курс   | 19  | 1   | 16  | 7   | 3   | -2  | 0  | 27 | Середній              | Інтернальний        |
| P11 | 1 курс   | 7   | -5  | -11 | 0   | -3  | -6  | -3 | 21 | Середній              | Екстернальний       |
| P12 | 1 курс   | 6   | 5   | 1   | -13 | 2   | -7  | -5 | 23 | Середній              | Інтернальний        |
| P13 | 1 курс   | -1  | -1  | 1   | 7   | 1   | 1   | 1  | 23 | Середній              | Інтернальний        |
| P14 | 1 курс   | 2   | 0   | 10  | 2   | -4  | 0   | -7 | 24 | Середній              | Інтернальний        |
| P15 | 1 курс   | -4  | -7  | -4  | -4  | -2  | 2   | -2 | 20 | Середній              | Екстернальний       |
| P16 | 1 курс   | -4  | 7   | -9  | 7   | -3  | -10 | -3 | 18 | Середній              | Екстернальний       |
| P17 | 1 курс   | -11 | 3   | 6   | 4   | 4   | -3  | 5  | 21 | Середній              | Екстернальний       |
| P18 | 1 курс   | -18 | -2  | -4  | -3  | -7  | -8  | -4 | 16 | Середній              | Екстернальний       |
| P19 | 1 курс   | -14 | -1  | -18 | -13 | -3  | -14 | 5  | 18 | Середній              | Екстернальний       |
| P20 | 1 курс   | 10  | 2   | 13  | -3  | -8  | 5   | 0  | 24 | Середній              | Інтернальний        |
| P21 | 1 курс   | 1   | -3  | -4  | -4  | -1  | -2  | 10 | 21 | Середній              | Екстернальний       |
| P22 | 1 курс   | -8  | 3   | -3  | -4  | -12 | -2  | -5 | 19 | Середній              | Екстернальний       |
| P23 | 1 курс   | 12  | 0   | -3  | -5  | 0   | 9   | 0  | 24 | Середній              | Інтернальний        |
| P24 | 1 курс   | 7   | -10 | 3   | -1  | -2  | 0   | -6 | 20 | Середній              | Екстернальний       |
| P25 | 1 курс   | 11  | 5   | -7  | -9  | 3   | -2  | 2  | 22 | Середній              | Інтернальний        |
| P26 | 1 курс   | 18  | -10 | 6   | -5  | 7   | -6  | 3  | 24 | Середній              | Інтернальний        |
| P27 | 1 курс   | 17  | 16  | 7   | 12  | 10  | 13  | 7  | 30 | Середній              | Інтернальний        |
| P28 | 1 курс   | 13  | 8   | 6   | -1  | 6   | 8   | -4 | 25 | Середній              | Інтернальний        |
| P29 | 1 курс   | -13 | 1   | -8  | 3   | 6   | -2  | -2 | 17 | Середній              | Екстернальний       |
| P30 | 1 курс   | -26 | 9   | 1   | 1   | -9  | 0   | 9  | 20 | Середній              | Екстернальний       |
| P31 | 3-4 курс | -33 | -10 | -5  | -7  | -7  | -4  | 5  | 19 | Середній              | Екстернальний       |
| P32 | 3-4 курс | 18  | 3   | -8  | -3  | 11  | -4  | 0  | 23 | Середній              | Інтернальний        |
| P33 | 3-4 курс | -4  | -6  | 3   | 3   | -2  | 2   | 2  | 22 | Середній              | Інтернальний        |
| P34 | 3-4 курс | -35 | -8  | 0   | -11 | -7  | -6  | 0  | 18 | Середній              | Екстернальний       |
| P35 | 3-4 курс | -19 | 2   | -7  | 3   | -4  | 3   | 1  | 22 | Середній              | Інтернальний        |
| P36 | 3-4 курс | 3   | -4  | 7   | 11  | -1  | 2   | 4  | 22 | Середній              | Інтернальний        |
| P37 | 3-4 курс | 5   | 12  | -1  | 10  | 7   | 1   | -7 | 22 | Середній              | Інтернальний        |
| P38 | 3-4 курс | -7  | -6  | 1   | -2  | 5   | -12 | 6  | 20 | Середній              | Екстернальний       |
| P39 | 3-4 курс | -4  | -7  | 0   | -5  | -7  | 4   | -1 | 20 | Середній              | Екстернальний       |
| P40 | 3-4 курс | -12 | -5  | -12 | -9  | -5  | -1  | 3  | 20 | Середній              | Екстернальний       |
| P41 | 3-4 курс | 3   | -10 | 5   | -2  | 3   | 5   | 2  | 25 | Середній              | Інтернальний        |
| P42 | 3-4 курс | -3  | 0   | -1  | -13 | -3  | 3   | -2 | 23 | Середній              | Інтернальний        |
| P43 | 3-4 курс | -2  | -8  | 13  | 6   | -4  | 6   | -3 | 24 | Середній              | Інтернальний        |
| P44 | 3-4 курс | 6   | 4   | 3   | 7   | 2   | 6   | -2 | 26 | Середній              | Інтернальний        |
| P45 | 3-4 курс | -9  | 2   | -5  | -3  | -3  | -5  | -5 | 19 | Середній              | Екстернальний       |

|     |          |     |    |     |     |     |     |    |    |          |               |
|-----|----------|-----|----|-----|-----|-----|-----|----|----|----------|---------------|
| P46 | 3-4 курс | 3   | 11 | -8  | -7  | -5  | -3  | 4  | 23 | Середній | Інтернальний  |
| P47 | 3-4 курс | 15  | 17 | 2   | 6   | 2   | 12  | 9  | 25 | Середній | Інтернальний  |
| P48 | 3-4 курс | -21 | 1  | -15 | -5  | -6  | -6  | 1  | 20 | Середній | Екстернальний |
| P49 | 3-4 курс | 27  | 4  | 2   | -6  | 3   | 11  | 9  | 26 | Середній | Інтернальний  |
| P50 | 3-4 курс | 7   | 7  | 4   | -1  | -3  | 4   | -1 | 24 | Середній | Інтернальний  |
| P51 | 3-4 курс | 22  | 10 | -1  | 6   | 0   | -5  | 2  | 26 | Середній | Інтернальний  |
| P52 | 3-4 курс | 6   | 7  | 14  | -1  | 3   | 3   | -3 | 26 | Середній | Інтернальний  |
| P53 | 3-4 курс | -28 | -9 | -5  | -3  | -11 | 4   | -6 | 17 | Середній | Екстернальний |
| P54 | 3-4 курс | -4  | 14 | -6  | -7  | 3   | 0   | -4 | 23 | Середній | Інтернальний  |
| P55 | 3-4 курс | 19  | -4 | -11 | -13 | 7   | 3   | 0  | 26 | Середній | Інтернальний  |
| P56 | 3-4 курс | 6   | 9  | 10  | 1   | 0   | 3   | 3  | 25 | Середній | Інтернальний  |
| P57 | 3-4 курс | -22 | -6 | -1  | -5  | 2   | 3   | -5 | 21 | Середній | Екстернальний |
| P58 | 3-4 курс | 4   | 8  | 1   | -1  | 1   | 2   | -8 | 24 | Середній | Інтернальний  |
| P59 | 3-4 курс | -19 | 5  | -5  | 2   | -5  | -3  | -5 | 20 | Середній | Екстернальний |
| P60 | 3-4 курс | -15 | -2 | 5   | -5  | -7  | -10 | -3 | 19 | Середній | Екстернальний |

## Додаток 3

Узагальнена таблиця кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками

| Показники                                                              | Коефіцієнт кореляції (r) |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Ю — мотиваційні фактори (Герцберг)                                     | 0.41                     |
| ІД — самореалізація (Маслоу)                                           | 0.38                     |
| Прагнення до досягнення (МАС) — Ю                                      | 0.36                     |
| Прагнення до досягнення (МАС) — ІП                                     | 0.34                     |
| Професійні мотиви (Ільїна) — ІД                                        | 0.32                     |
| Професійні мотиви (Ільїна) — ІП                                        | 0.39                     |
| Соціальні мотиви (Ільїна) — ІМ                                         | 0.29                     |
| Матеріальні потреби / безпека (Маслоу) — гігієнічні фактори (Герцберг) | 0.61                     |
| Повага / самореалізація (Маслоу) — мотиваційні фактори / Ю             | сильні зв'язки           |

Таблиця кореляційної матриці між стен-оцінками шкал УСК (Роттера)

| Шкала | ІД    | ІН   | ІС  | ІП   | ІМ    | ІЗ    | Ю    |
|-------|-------|------|-----|------|-------|-------|------|
| ІД    | 1.00  | 0.05 | nan | 0.28 | -0.04 | 0.05  | 0.32 |
| ІН    | 0.05  | 1.00 | nan | 0.25 | 0.33  | 0.03  | 0.32 |
| ІС    | nan   | nan  | nan | nan  | nan   | nan   | nan  |
| ІП    | 0.28  | 0.25 | nan | 1.00 | 0.12  | 0.08  | 0.63 |
| ІМ    | -0.04 | 0.33 | nan | 0.12 | 1.00  | -0.05 | 0.29 |
| ІЗ    | 0.05  | 0.03 | nan | 0.08 | -0.05 | 1.00  | 0.26 |
| Ю     | 0.32  | 0.32 | nan | 0.63 | 0.29  | 0.26  | 1.00 |