

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ

Факультет управління

Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти
«НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ТА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ »

Спеціальність: *053 Психологія*

Освітня програма: *Психологія*

ВИКОНАВ:

студент групи *ПС22-3*

Трегуб Ангеліна Сергіївна

КЕРІВНИК:

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології

Кочерга Євгенія Володимирівна

РЕЦЕНЗЕНТ:

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології, соціології та

педагогіки Донецького державного

університету внутрішніх справ

Цумарєва Наталя Вікторівна

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

Завідувач кафедри психології

кандидат психологічних наук,

доцент

Склянська Ольга Вадимівна

м. Дніпро

2026

АНОТАЦІЯ

Трегуб А. С. Навчальна мотивація та успішність навчання старшокласників.

У роботі досліджено особливості мотивації до навчання старшокласників та її вплив на навчальну успішність. Актуальність теми зумовлена тим, що саме якість навчальної мотивації значною мірою визначає рівень пізнавальної активності учнів, їхню наполегливість, ставлення до труднощів і результативність навчальної діяльності. Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення мотивації до навчання старшокласників, а також встановлення її зв'язку з рівнем навчальної успішності.

У результаті дослідження встановлено, що у більшості старшокласників переважають внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція: високий рівень внутрішньої мотивації виявлено у 59,4% учнів, а високий рівень ідентифікованої регуляції – у 50,0%. Водночас у частини респондентів спостерігається недостатній рівень автономності та наявні ознаки амотивації, що дозволяє виділити групу ризику щодо зниження навчальної активності. Кореляційний аналіз показав, що пізнавальний мотив має найбільш виражений додатний зв'язок із внутрішньою мотивацією та навчальною успішністю, тоді як мотив зовнішнього примусу є менш сприятливим для досягнення високих освітніх результатів. На основі отриманих даних розроблено рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників, спрямовані на розвиток пізнавального інтересу, підтримку автономії, формування відчуття компетентності та вдосконалення психолого-педагогічних умов навчання.

Ключові слова: мотивація до навчання, старшокласники, навчальна успішність, внутрішня мотивація, ідентифікована регуляція, пізнавальний мотив, автономія, навчальна діяльність.

SUMMARY

Trehub A.S. Academic motivation and academic success of high school students.

This study examines the characteristics of high school students' motivation to learn and its impact on academic achievement. The relevance of the topic stems from the fact that the quality of academic motivation largely determines students' level of cognitive activity, their perseverance, attitude toward challenges, and the effectiveness of their learning. The aim of the study was to provide a theoretical foundation and conduct an empirical examination of high school students' motivation to learn, as well as to establish its connection with academic achievement.

The study found that internal motivation and identified regulation predominate among most high school students: a high level of internal motivation was found in 59.4% of students, and a high level of identified regulation in 50.0%. At the same time, some respondents exhibited insufficient autonomy and signs of amotivation, allowing for the identification of a risk group for reduced academic engagement. Correlation analysis showed that the cognitive motive has the strongest positive correlation with intrinsic motivation and academic achievement, whereas the motive of external coercion is less conducive to achieving high educational outcomes. Based on the data obtained, recommendations were developed to improve motivation among high school students, aimed at fostering cognitive interest, supporting autonomy, building a sense of competence, and improving the psychological and pedagogical conditions of learning.

Keywords: motivation to learn, high school students, academic achievement, intrinsic motivation, identified regulation, cognitive motivation, autonomy, learning activities.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	10
1.1. Поняття, структура та види навчальної мотивації старшокласників...	10
1.2. Теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку мотивації та навчальної успішності.....	14
1.3. Психолого-педагогічні чинники формування навчальної мотивації та її впливу на успішність старшокласників.....	20
Висновки до першого розділу.....	25
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	26
2.1. Характеристика вибірки та бази дослідження.....	26
2.2. Психологічний інструментарій дослідження.....	30
Висновки до другого розділу.....	34
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	35
3.1. Представлення результатів дослідження.....	35
3.2. Рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників.....	43
Висновки до третього розділу.....	50
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	56
ДОДАТКИ.....	64

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку освіти проблема мотивації до навчання набуває особливої ваги, оскільки саме вона значною мірою визначає рівень пізнавальної активності учнів, їхню наполегливість, ставлення до труднощів, готовність до самостійної роботи та загальну навчальну успішність. Для старшокласників це питання є особливо значущим, адже старший шкільний вік пов'язаний не лише з інтенсивним інтелектуальним розвитком, а й із формуванням життєвих планів, професійного самовизначення, уявлень про власне майбутнє та усвідомленням цінності освіти як ресурсу особистісної й соціальної реалізації. У цей період навчання поступово перестає сприйматися лише як зовнішній обов'язок і дедалі більше пов'язується з внутрішніми смислами, самооцінкою, очікуваннями успіху та рівнем психологічної зрілості особистості.

Проблема мотивації до навчання є однією з центральних у педагогічній та віковій психології, оскільки високі навчальні результати не можуть бути пояснені лише рівнем інтелектуальних здібностей або зовнішнім контролем. Важливу роль відіграє саме характер мотивації: чи пов'язане навчання з внутрішнім інтересом, потребою в саморозвитку, особистісним прийняттям освітніх цілей, чи воно підтримується переважно зовнішнім тиском, страхом покарання, прагненням уникнути осуду або отримати схвалення. У роботі навчальна мотивація розглядається як багатовимірний конструкт, що включає внутрішні, зовнішні та амотивовані компоненти, а також різні форми регуляції навчальної поведінки. Такий підхід дозволяє побачити не просто наявність чи відсутність бажання вчитися, а якісну структуру спонукань, що визначають реальну включеність старшокласника в освітній процес.

Актуальність теми посилюється ще й тим, що в сучасній школі нерідко спостерігається суперечність між зростанням вимог до навчальних результатів і недостатньою увагою до внутрішніх психологічних механізмів навчальної діяльності. Старшокласники часто перебувають у ситуації підвищеного навантаження, зовнішнього оцінювання, необхідності професійного вибору, а

також емоційного напруження, що може як стимулювати, так і послаблювати мотивацію. За таких умов особливого значення набуває вивчення того, які саме типи навчальної мотивації переважають у старшому шкільному віці, як вони співвідносяться з успішністю та які психолого-педагогічні умови можуть сприяти їх зміцненню. Саме тому дослідження мотивації до навчання старшокласників та її впливу на успішність має не лише теоретичну, а й виразну практичну значущість.

Ступінь наукової розробленості проблеми є достатньо вагомим, проте не вичерпним. Теоретичні засади вивчення мотивації розроблялися у працях вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували структуру мотивів, співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, роль цінностей, очікувань успіху, самоефективності та освітнього середовища у формуванні навчальної активності школярів. Водночас проблема взаємозв'язку між якісними характеристиками мотивації та навчальною успішністю старшокласників потребує подальшого конкретизованого аналізу, особливо в умовах реального шкільного середовища. Це й зумовило вибір теми дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей мотивації до навчання старшокласників, а також у встановленні її зв'язку з рівнем навчальної успішності. Мета роботи узгоджується із загальною логікою емпіричного розділу, у якому передбачено вимірювання рівня та якісних характеристик мотивації учнів 11 класу та зіставлення мотиваційних показників із показниками навчальної успішності.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи до розуміння сутності, структури та видів навчальної мотивації старшокласників.
2. Розкрити теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку мотивації та навчальної успішності;
3. Охарактеризувати психолого-педагогічні чинники формування навчальної мотивації в старшому шкільному віці;

4. Організувати та провести емпіричне дослідження особливостей мотиваційної сфери старшокласників;

5. Встановити зв'язок між типами навчальної мотивації та рівнем навчальної успішності учнів;

6. Розробити рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників.

Гіпотеза дослідження: ми припускаємо, що у старшокласників із вищим рівнем внутрішньої мотивації, ідентифікованої регуляції, пізнавального мотиву та індексу автономії спостерігатимуться вищі показники навчальної успішності, тоді як домінування зовнішнього примусу, контрольованих форм регуляції та амотивації асоціюватиметься зі зниженням успішності. Таке припущення відповідає загальній теоретичній логіці роботи, у якій наголошено, що саме внутрішня мотивація, автономія, компетентність і позитивне освітнє середовище є чинниками вищих і стійкіших академічних результатів.

Об'єктом дослідження є навчальна мотивація старшокласників як психологічний феномен.

Предметом дослідження є особливості мотивації до навчання старшокласників та її вплив на навчальну успішність.

Методологічну основу дослідження становлять сучасні психологічні підходи до вивчення мотивації навчальної діяльності, зокрема уявлення про багатовимірність мотивації, відмінність між автономними та контрольованими формами регуляції, а також положення про те, що саме якість мотивації є важливим чинником ефективності навчальної діяльності. У роботі вихідною є позиція, згідно з якою внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція пов'язані з більшою залученістю, наполегливістю й кращими освітніми результатами, тоді як зовнішній тиск, інтроєкція та амотивація можуть супроводжуватися поверхневими стратегіями навчання та ризиком зниження успішності.

Для реалізації мети й завдань були використані такі **методи дослідження:** теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел із проблеми мотивації до навчання старшокласників; емпіричні –

психодіагностичні методики AMS/EME High School, SRQ-A та методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів Б. К. Пашнева; методи кількісної обробки результатів і порівняння їх із показником навчальної успішності, який визначався як середній семестровий бал кожного учня за однаковим переліком навчальних предметів. Використання саме цих методик дозволило комплексно охопити загальний профіль академічної мотивації, механізми саморегуляції навчальної поведінки та зміст домінуючих мотивів навчальної діяльності.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти. У дослідженні взяли участь 32 учні 11 класу віком 16–17 років. Вибірка була сформована за принципом суцільного обстеження одного класного колективу. Участь респондентів у дослідженні була добровільною та здійснювалася з дотриманням принципів конфіденційності й інформованої згоди.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення сучасних психологічних концепцій мотивації навчальної діяльності, зокрема теорії самовизначення Е. Десі та Р. Раяна, теорії очікування–цінності Дж. Еклс і А. Вігфілд, теорії досягнення цілей К. Двек, А. Елліота та Дж. Ніколлса, соціально-когнітивного підходу А. Бандури, а також наукові праці українських дослідників проблем мотивації навчання, розвитку особистості та психології освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в уточненні особливостей взаємозв'язку різних типів навчальної мотивації та показників навчальної успішності старшокласників в умовах сучасного освітнього середовища. Встановлено, що найбільш сприятливими для високої успішності є внутрішня мотивація, ідентифікована регуляція та вираженість пізнавального мотиву, тоді як амотивація та зовнішньо контрольовані форми регуляції мають менш сприятливий вплив на результати навчання.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про структуру навчальної мотивації старшокласників, чинники її формування та психологічні механізми впливу на навчальну успішність.

Результати дослідження доповнюють сучасні уявлення про роль внутрішньої та зовнішньої мотивації в освітньому процесі старшої школи.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів практичними психологами, педагогами, класними керівниками та адміністрацією закладів освіти для діагностики особливостей мотиваційної сфери старшокласників, профілактики зниження навчальної мотивації та розроблення заходів щодо підвищення навчальної активності й успішності учнів. Запропоновані рекомендації можуть бути використані в роботі психологічної служби закладів освіти та в системі психолого-педагогічного супроводу старшокласників.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом участі у Міжнародній науково-практичній конференції «Наука, освіта та суспільство в умовах глобалізації: адаптація до швидких змін і нові можливості для розвитку» (26 травня 2026 р., м. Сан-Франциско, США), де було представлено тези доповіді «Психолого-педагогічні можливості арттерапевтичних підходів у розвитку внутрішньої мотивації старшокласників».

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та 4 додатків. Основний зміст роботи викладено на 52 сторінках. Робота містить 8 таблиць. Список використаних джерел налічує 51 найменування.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Поняття, структура та види навчальної мотивації старшокласників

Проблема мотивації до навчання старшокласників посідає центральне місце в сучасній педагогічній психології, оскільки саме в старшій школі закладаються не лише предметні знання, а й освітні траєкторії, професійні плани та образ майбутнього дорослого життя. Дослідження показують, що між рівнем навчальної мотивації та успішністю існує безпосередній, досить стійкий зв'язок: чим більш усвідомленими, внутрішньо прийнятими та довготривалими є мотиви навчання, тим вищими є результати засвоєння матеріалу, стабільність інтересу й здатність учнів долати труднощі [19]. В умовах воєнного стану ця залежність набуває ще більшої актуальності, адже емоційне виснаження, тривога та відчуття небезпеки часто знижують готовність до навчальної діяльності й потребують спеціальної уваги педагогів до підтримки мотиваційної сфери старшокласників.

У загальнопсихологічному сенсі мотивація розуміється як система внутрішніх і зовнішніх чинників, які спонукають людину до активності, визначають її спрямованість, інтенсивність і сталість поведінки. Теоретичні засади дослідження мотивації навчальної діяльності висвітлено у працях українських учених І. Беха, С. Максименка, Г. Костюка, О. Савченко та інших. Вагомий внесок у вивчення мотивації особистості зробили зарубіжні дослідники А. Маслоу, Е. Десі, Р. Раян, А. Бандура, К. Двек та ін. Класичні підходи підкреслюють, що мотив завжди пов'язаний із особистісним смыслом діяльності: людина діє не лише тому, що «повинна», а тому, що бачить у дії певну значущість для себе, своїх цінностей та майбутнього. У сфері освіти це означає, що навіть найбільш продуманий зміст уроку не забезпечить результату, якщо в учня відсутнє внутрішнє «чому саме мені це потрібно». Саме тому в сучасній

педагогіці дедалі частіше говорять про формування смислової, а не лише «зовнішньо вимушеної» навчальної активності.

Навчальна мотивація в психолого-педагогічних дослідженнях визначається як специфічний компонент навчальної діяльності, тобто система мотивів, яка безпосередньо спрямована на оволодіння знаннями, уміннями та способами розумової роботи. О. Дуброва розглядає навчальну мотивацію як складну динамічну систему, що інтегрує потреби, інтереси, цінності, цілі, емоційні переживання й очікування, пов'язані з процесом учіння, і водночас виконує регулятивну функцію щодо всієї навчальної діяльності учня [9]. У такому розумінні мотивація до навчання старшокласників – це не один окремий «мотив добре вчитись», а ціла мережа взаємопов'язаних спонукань, які можуть підсилювати одне одного або, навпаки, входити у суперечність (наприклад, бажання отримати високий бал і водночас уникнути надмірних зусиль).

Структура навчальної мотивації старшокласників трактується дослідниками як багаторівнева й багатовимірна. Л. Ребуха та О. Миськів, аналізуючи мотиваційне поле навчальної діяльності старшокласників, показують, що воно включає принаймні три великі блоки: пізнавальні мотиви (інтерес до змісту навчання, бажання зрозуміти, оволодіти складним матеріалом), соціальні мотиви (орієнтація на оцінку вчителя, статус у колективі, очікування батьків) та мотиви саморозвитку й самоствердження (побудова освітньої траєкторії, прагнення професійного успіху, формування позитивного образу «Я» у майбутньому) [25]. Між цими групами мотивів існує своєрідна ієрархія: одні з них виконують провідну смислоутворювальну роль, інші – допоміжну, ситуативну.

Окремим аспектом структури навчальної мотивації є її особистісний вимір, пов'язаний із самооцінкою, відчуттям компетентності та контролю над власним навчанням. Дослідження Т. Щербан та співавторів свідчать, що в підлітковому й ранньому юнацькому віці успішність навчання тісно пов'язана з тим, як учень оцінює власні здібності, чи сприймає він навчальні завдання як посильні й чи бачить зв'язок між власними зусиллями та результатом [35]. Якщо

старшокласник переконаний, що від нього мало що залежить, або що «я все одно не здатен опанувати математику/іноземну мову», навіть формально високі зовнішні вимоги (підготовка до ЗНО, контрольні роботи) не забезпечують реальної включеності в навчання. Таким чином, до структури навчальної мотивації необхідно включати не лише зміст мотивів, а й уявлення про власну ефективність, рівень домагань, особливості емоційного ставлення до успіху й неуспіху.

У сучасних теоріях мотивації ключовою є відмінність між внутрішньою та зовнішньою мотивацією, докладно розроблена в межах теорії самовизначення Р. Райана та Е. Десі. Внутрішня мотивація означає виконання діяльності заради інтересу, задоволення від самого процесу пізнання, тоді як зовнішня пов'язана з досягненням певного результату, який є «зовнішнім» щодо навчальної дії (оцінка, похвала, уникнення покарання, сертифікат, перспектива вступу до ЗВО) [39]. Для старшокласників внутрішньо мотивоване навчання проявляється у прагненні «розібратися до кінця», самостійно шукати додаткову інформацію, ставити запитання, тоді як переважання зовнішньої мотивації – у фокусі на балах, рейтингах, мінімально необхідному обсязі зусиль. Важливо, що сучасні автори підкреслюють: зовнішня мотивація не є однозначно «поганою» – вона може бути більш або менш інтегрованою, тобто усвідомлено прийнятою учнем як власну цінність (наприклад, «я вчуся, бо розумію, що це необхідно для професії», а не лише «щоб не сварили батьки»).

Українські дослідники навчальної мотивації школярів (Л. Маляр, О. Дуброва, ін.) пропонують також змістові класифікації мотивів: пізнавальні (інтерес до нового, потреба в інтелектуальному розвитку), соціальні (орієнтація на значущих інших, групові норми), професійно-життєві (зв'язок навчання з майбутньою кар'єрою, матеріальним благополуччям), статусно-престижні (бажання бути «кращим у класі», мати високий середній бал), мотиви уникнення (страх покарання, осуду, відрахування) [17]. На думку Л. Ващенко, для старшокласників найвагомішими стають мотиви, пов'язані з продовженням навчання у вищому навчальному закладі та усвідомленням необхідності знань

для майбутньої професії; саме ці мотиви вони називають у дослідженнях як провідні [4]. Таким чином, структура навчальної мотивації старших школярів поступово зміщується від переважно ситуативних і зовнішніх мотивів (типових для молодшої школи) до більш довгострокових, життєво-планувальних.

Ще один вимір видів навчальної мотивації – її «якість» з погляду емоційного забарвлення й спрямованості на успіх чи уникнення невдачі. Позитивна мотивація досягнення пов'язана з прагненням перевершити власні попередні результати, відчувати задоволення від подолання труднощів, реалізувати свої здібності. Натомість мотивація уникнення неспіху базується на страху помилок, осуду, зниження статусу в очах учителя або однолітків. У старшій школі обидва типи мотивів часто співіснують: учень може хотіти добре скласти іспит і з внутрішнього інтересу до предмета, і через побоювання «провалити вступ». У працях вітчизняних психологів доведено, що домінування мотивації уникнення перешкоджає творчій активності, сприяє тривожності, прокрастинації, формальному засвоєнню матеріалу, тоді як мотивація досягнення корелює із наполегливістю та глибоким опрацюванням навчального змісту [47].

Специфіка старшого шкільного віку полягає в поєднанні інтенсивного когнітивного розвитку з активним формуванням ідентичності, ціннісних орієнтацій і професійних планів. Саме в цей період навчальна мотивація тісно переплітається з довгостроковими життєвими цілями: старшокласник починає сприймати навчання не лише як «шкільний обов'язок», а як ресурс для самореалізації. Дослідження мотиваційного поля старшокласників показують, що важливою стає не просто наявність окремих мотивів, а їх узгодженість: якщо, наприклад, учень прагне вступити до технічного університету, але не бачить сенсу у поглибленому вивченні фізики чи математики, структура його мотивації виявляється суперечливою й малоефективною [8].

Сучасні емпіричні дані підтверджують, що для старшокласників, які навчаються в умовах соціальної нестабільності та війни, навчальна мотивація набуває додаткових вимірів – пов'язаних із потребою зберегти відчуття

нормальності, контролю над власним життям, побачити перспективу майбутнього попри травматичні події. О. Добростан та співавтори показують, що мотивація до навчання в старшокласників сьогодні поєднує прагнення отримати якісну освіту для майбутньої професійної реалізації з потребою у психологічній підтримці, безпеці й стабільності шкільного середовища [7]. Це означає, що структуру навчальної мотивації неможливо розглядати у відриві від ширшого соціокультурного контексту: ті самі види мотивів (прагнення до успіху, соціального визнання, професійної самореалізації) наповнюються новими смислами залежно від умов, у яких живуть і навчаються підлітки.

Отже, поняття, структура та види навчальної мотивації старшокласників описують багатовимірний психологічний феномен, що інтегрує когнітивні, емоційні, ціннісні й соціальні компоненти. Для цього віку особливо важливою є не просто наявність «мотивації до навчання» загалом, а переважання внутрішніх, пізнавальних та особистісно-смыслових мотивів над суто зовнішніми, контрольними, а також узгодженість мотиваційної системи з реалістичними освітніми й життєвими планами. Дослідження показують, що саме така якісна структура мотивації – з домінуванням внутрішньої, інтегрованої зовнішньої мотивації та мотивів саморозвитку – є найбільш сприятливою для високої академічної успішності, психологічного благополуччя й готовності старшокласника до подальшої освіти протягом життя [9].

1.2. Теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку мотивації та навчальної успішності

Аналіз взаємозв'язку мотивації та навчальної успішності ґрунтується на низці провідних теорій мотивації, кожна з яких по-своєму пояснює, чому одні учні досягають високих результатів, а інші, за наявності подібних інтелектуальних можливостей, демонструють низьку або нестабільну успішність. Узагальнено можна сказати, що більшість сучасних дослідників виходять із базового положення: не стільки «здібності», скільки характер мотивації, очікування учня та смисл навчання для нього визначають рівень

включеності в навчальну діяльність, глибину опрацювання матеріалу, стійкість до труднощів та, зрештою, академічні досягнення. Це положення закріплене як у вітчизняних теоретичних роботах, так і в емпіричних дослідженнях, які демонструють тісний позитивний зв'язок між розвиненою навчальною мотивацією та високою успішністю школярів [42].

Одним із найвпливовіших підходів є теорія самовизначення (Self-Determination Theory, SDT) Р. Райана та Е. Десі. SDT підкреслює, що для якості навчання важливе не лише «кількісне» співвідношення мотивів, а насамперед їх тип: автономна мотивація (внутрішня та добре інтерналізована зовнішня) або контрольована мотивація (зовнішній тиск, примус, страх покарання). У численних дослідженнях показано, що саме автономні форми мотивації пов'язані з глибшим розумінням навчального матеріалу, вищими оцінками, наполегливістю при виконанні складних завдань та низьким рівнем емоційного вигорання [48]. З позицій SDT взаємозв'язок мотивації й успішності опосередковується задоволенням трьох базових психологічних потреб учня: у автономії (можливість відчувати себе суб'єктом навчання), компетентності (переживання власної спроможності успішно виконувати завдання) та пов'язаності (позитивні стосунки з учителем і однолітками). Якщо шкільне середовище підтримує ці потреби, мотивація до навчання набуває більш внутрішнього характеру, що, у свою чергу, підвищує успішність [49].

Практично це означає, що старшокласник з автономною мотивацією вчитиметься не лише «заради оцінки» чи «щоб не розчарувати батьків», а тому, що бачить особистий сенс у предметі, пов'язує його із власними життєвими планами, відчуває себе компетентним і причетним до навчального процесу. Навпаки, домінування контрольованих мотивів (страх, тиск, постійне зовнішнє оцінювання) часто забезпечує лише ситуативне підвищення результатів, але пов'язане з поверхневим запам'ятовуванням, тривожністю, уникненням складних завдань. У цьому контексті взаємозв'язок мотивації й успішності постає як якісний: не будь-яка «велика мотивація» веде до стійких досягнень, а

передусім та, що базується на внутрішньо прийнятих цілях і підтримці базових потреб [47].

Інший фундаментальний підхід – теорія очікування–цінності (expectancy-value theory) Дж. Еклс та А. Вігфілд. У її межах академічна поведінка розглядається як функція двох ключових параметрів: очікувань успіху (наскільки учень вважає, що здатен успішно виконати завдання) та суб'єктивної цінності завдання (наскільки важливим, цікавим, корисним воно є для нього) [42]. Згідно з цією моделлю, навіть високі здібності не призводять до успіху, якщо учень не вірить у можливість досягти результату або не бачить для себе смислу в виконанні завдання. Навпаки, стійкі очікування успіху, поєднані з високою цінністю навчання (професійною, особистісною, соціальною), прогностують вищу успішність, вибір більш складних курсів, більшу тривалість навчання.

Для старшокласників ця логіка особливо актуальна: на етапі підготовки до ЗНО чи вступу до ЗВО саме очікування власної спроможності (beliefs about ability, self-concept) і ціннісні уявлення про предмет (чи «варто воно того») визначають, скільки часу й зусиль буде вкладено у підготовку, які предмети обираються для поглибленого вивчення, чи зберігатиметься мотивація при перших невдачах [35]. Таким чином, у межах теорії очікування–цінності взаємозв'язок мотивації й успішності описується як процес, де мотиваційні конструкти (очікування, цінності) безпосередньо «працюють» через навчальну поведінку: частоту виконання завдань, вибір стратегії (глибоке опрацювання матеріалу чи «зазубрювання»), наполегливість при труднощах.

Третій впливовий напрям – теорія досягнення цілей (achievement goal theory), представлена роботами К. Двек, Дж. Ніколлса, К. Еймс, А. Елліота та ін [43]. Її центральною ідеєю є те, що для поведінки учня важливо не лише «наскільки він мотивований», а й «навіщо він навчається», тобто який тип цілі домінує. Виділяють, зокрема, цілі оволодіння (mastery goals, орієнтація на зростання компетентності, глибоке розуміння) та цілі результату/демонстрації (performance goals, орієнтація на демонстрацію переваги чи уникнення

негативної оцінки). Емпірично показано, що орієнтація на оволодіння пов'язана із використанням гнучких навчальних стратегій, інтересом до завдань, високою наполегливістю та, як наслідок, кращою успішністю. Натомість домінування цілей уникнення невдачі (performance-avoidance) корелює з високою тривожністю, прокрастинацією, формальним виконанням завдань та зниженими результатами [44].

У старшій школі, де значення оцінки й рейтингу особливо велике, ризики переважання «его-орієнтованих» цілей зростають. Умовно кажучи, учень може прагнути «бути першим у класі» більше, ніж по-справжньому розібратися в матеріалі. Теорія досягнення цілей показує, що в такій ситуації успішність стає крихкою: вона залежить від зовнішніх порівнянь, супроводжується страхом помилки та схильністю уникати складних завдань, які можуть «зіпсувати» імідж успішного. На противагу цьому, формування орієнтації на оволодіння (через зміну критеріїв оцінювання, підтримку процесуальних досягнень, акцент на індивідуальному прогресі) сприяє стійкішому зростанню досягнень і більш глибокому засвоєнню знань [32].

Загальною рамкою, яка об'єднує зазначені підходи, є соціально-когнітивна перспектива А. Бандури, де центральним конструктом виступає самоефективність (self-efficacy) – переконання учня у власній здатності успішно виконувати конкретні навчальні завдання. Дослідження показують, що висока самоефективність сприяє постановці більш амбітних цілей, вибору складніших завдань, наполегливості та використанню більш ефективних навчальних стратегій; усе це позитивно корелює з об'єктивними показниками успішності [38]. У старшокласників, які мають досвід попередніх успіхів, підтримку вчителя та конструктивний зворотний зв'язок, формується стійке відчуття «я можу», що стає потужним мотивуючим фактором і захисним ресурсом проти шкільних стресів.

Важливим є також атрибутивний підхід Б. Вайнера, який аналізує, як учні пояснюють власні успіхи й невдачі. Якщо старшокласник приписує успіхи стабільним внутрішнім факторам (здібності, старанність) та контрольованим

зусиллям, а невдачі – змінним, потенційно керованим причинами (недостатня підготовка, невдалі стратегії), то така атрибутивна схема сприяє збереженню мотивації, готовності діяти далі та покращенню успішності. Натомість приписування невдачі «відсутності здібностей» або «несправедливості вчителя» знижує рівень відповідальності, породжує вивчену безпорадність і веде до подальшого падіння результатів. Таким чином, теорія атрибуції пояснює, чому одна й та сама оцінка може стимулювати до зростання або, навпаки, пригнічувати навчальну активність [9].

Українські дослідження підтверджують положення наведених теорій. Так, Л. Дзюбко, досліджуючи структуру навчальної мотивації підлітків, емпірично показала значущі кореляції між вираженістю пізнавальних, мотивів саморозвитку й досягнення та рівнем шкільної успішності: учні з високими навчальними результатами характеризуються переважанням внутрішніх і навчальних мотивів над зовнішніми [5]. У роботі І. Кравчук виявлено зв'язок між рівнем шкільної мотивації молодших школярів та їхньою академічною успішністю, що підтвердило гіпотезу про те, що «гармонійно розвинена мотивація» асоціюється з кращими результатами навчання [14].

Сучасні вітчизняні публікації також підкреслюють роль умов оцінювання в підтримці або підриві навчальної мотивації. А. Бобровська, аналізуючи взаємозв'язок оцінювання навчальних досягнень і мотивації учіння, акцентує, що орієнтація лише на бальну шкалу без якісного зворотного зв'язку й підтримки індивідуального прогресу веде до зростання зовнішньої мотивації та тривожності, але не покращує довгострокову успішність. Дослідження Н. Дужич щодо академічної мотивації та успішності студентів показують аналогічні тенденції: рівень академічної мотивації тісно пов'язаний із середнім балом, а також з віком і професійним досвідом, що свідчить про стабільність цього зв'язку на різних освітніх рівнях [10].

На основі цих теоретичних і емпіричних підходів можна виокремити кілька загальних механізмів, які пояснюють вплив мотивації на успішність старшокласників. По-перше, мотивація визначає рівень залученості в навчальну

діяльність: частоту виконання домашніх завдань, участь у додаткових заняттях, готовність до самостійної роботи. По-друге, вона впливає на вибір стратегій навчання: внутрішньо мотивовані учні частіше використовують глибокі, смислові стратегії (аналіз, узагальнення, встановлення зв'язків), тоді як при переважанні зовнішнього контролю домінують поверхневі стратегії (механічне запам'ятовування, орієнтація на «вгадування» очікувань учителя). По-третє, мотивація визначає реакцію на труднощі: наявність внутрішніх цілей, орієнтація на оволодіння й позитивні атрибуції успіху/невдачі сприяють наполегливості, тоді як страх невдачі й відчуття безпорадності знижують готовність долати перешкоди.

Важливо підкреслити, що жоден із теоретичних підходів не вичерпує всю складність взаємозв'язку мотивації й успішності. Теорія самовизначення акцентує на якості мотивації та ролі базових потреб; *expectancy-value model* – на когнітивних оцінках власних можливостей і цінності завдань; теорія досягнення цілей – на змісті й спрямованості навчальних цілей; соціально-когнітивний та атрибутивний підходи – на самооцінці, самоефективності та інтерпретації результатів. Разом вони формують багатовимірну теоретичну рамку, в якій академічна успішність розглядається як результат взаємодії внутрішніх мотиваційних характеристик учня та особливостей освітнього середовища.

Для дослідження мотивації до навчання старшокласників та її впливу на успішність доцільно спиратися саме на інтеграцію цих підходів. Це дозволяє, з одного боку, діагностувати загальний рівень і структуру мотивації (домінування автономної чи контрольованої, орієнтація на оволодіння чи результат, очікування успіху й суб'єктивну цінність навчання), а з іншого – врахувати контекстуальні фактори: стиль педагогічної взаємодії, систему оцінювання, можливості учня впливати на вибір навчальних завдань і освітньої траєкторії. Саме в такому теоретичному полі взаємозв'язок мотивації й успішності постає не як проста «лінійна» залежність, а як складний процес, у якому змінюється не лише рівень результатів, а й особистісне ставлення старшокласника до навчання, до себе й до власного майбутнього.

1.3. Психолого-педагогічні чинники формування навчальної мотивації та її впливу на успішність старшокласників

Формування навчальної мотивації старшокласників зумовлене не лише внутрішніми особистісними особливостями учня, а й широким колом психолого-педагогічних чинників, пов'язаних із сім'єю, школою, міжособистісними стосунками та соціокультурним контекстом. У сучасних дослідженнях послідовно підкреслюється, що навчальна мотивація формується «на перетині» індивідуально-психологічних характеристик та освітнього середовища, а її рівень і структура безпосередньо відбиваються на академічній успішності. Для старшокласника, який перебуває у фазі інтенсивного професійного та особистісного самовизначення, будь-які зміни в системі стосунків із дорослими та однолітками, вимогах школи чи в умовах життя (зокрема, у ситуації війни) неминуче позначаються на мотиваційному ставленні до навчання [21].

До провідних психологічних чинників мотивації належать вікові особливості старшого шкільного віку, розвиток самосвідомості, рівень домагань, самооцінка, відчуття компетентності та самоефективності. Підлітковий і ранній юнацький вік розглядаються як період інтенсивного когнітивного розвитку (перехід до формально-операційного мислення, здатність до абстракції, рефлексії), а також як час активного становлення ідентичності. Саме в цей період навчання починає осмислюватися як інструмент побудови майбутньої професійної та життєвої траєкторії, що може істотно підсилювати мотивацію. Однак паралельно посилюється потреба в автономії, критичність до дорослих, чутливість до несправедливості й нещирості, що робить старшокласників особливо вразливими до стилю взаємодії з боку вчителів і батьків [12].

Рівень навчальної мотивації істотно залежить від того, як старшокласник сприймає власні здібності та можливості впливати на результат. У межах соціально-когнітивного підходу показано, що висока самоефективність (переконаність у тому, що «я здатен упоратися із завданням») сприяє постановці більш складних цілей, вибору глибших стратегій опрацювання матеріалу, наполегливості при труднощах, що опосередковано підвищує навчальну

успішність. Натомість занижена самооцінка, переконання у «відсутності здібностей» до певного предмета або домінування зовнішнього локусу контролю (віра в те, що «усе вирішують обставини» чи «воля вчителя») знижують внутрішню мотивацію, роблять навчання ситуативним і нестійким.

Суттєвим блоком є психолого-педагогічні чинники, пов'язані з сім'єю. Дослідження Дж. Еклс та співавторів показали, що очікування батьків, їхня віра в академічну компетентність дитини, стиль спілкування та ставлення до освіти безпосередньо впливають на те, як учні оцінюють власні здібності й цінність навчання. Батьківська підтримка автономії (можливість обговорювати вибір профілю, предметів, форм підготовки) і водночас наявність чітких, але справедливих вимог асоціюються з вищим рівнем внутрішньої мотивації та академічної успішності. Навпаки, гіперконтроль, постійне порівняння з іншими та орієнтація виключно на оцінки формують переважно зовнішню мотивацію (страх покарання, бажання уникнути критики), яка забезпечує лише короточасні успіхи й супроводжується високою тривожністю.

Не менш важлива група чинників пов'язана зі шкільним середовищем та організацією навчального процесу. Р. Райан і Е. Десі, а також К. Нім'єц із колегами, доводять, що якість мотивації учнів визначається тим, наскільки навчальне середовище задовольняє базові психологічні потреби в автономії, компетентності та пов'язаності. У класах, де вчитель підтримує ініціативу, надає учням вибір (у темах проєктів, способах виконання завдань), забезпечує зрозумілий і доброзичливий зворотний зв'язок, а також формує атмосферу довіри й взаємоповаги, частіше спостерігається внутрішня мотивація, вищий рівень залученості та кращі навчальні результати [47].

Як показують українські дослідження мотиваційного поля старшокласників (Л. Ребуха, О. Миськів), до важливих педагогічних чинників відносять використання проблемних і дослідницьких завдань, дискусій, аналіз життєвих ситуацій, залучення учнів до активної роботи на уроці, розвиток самостійності й самоконтролю [25]. Такі методи навчання сприяють формуванню пізнавальних мотивів, зниженню ролі суто оцінкових і примусових

спонукань. Одночасно наголошується на ролі справедливого й прозорого оцінювання: коли критерії успішності зрозумілі, диференційовані, орієнтовані не лише на кінцевий бал, а й на процес та індивідуальний прогрес, мотивація старшокласників стає більш внутрішньою й стійкою, а успішність – прогнозовано вищою [19].

Певна частина психолого-педагогічних чинників пов'язана із соціально-психологічним кліматом у класі та особливостями взаємодії з однолітками. За спостереженнями С. Максименка та колег, які досліджують психологічні виміри взаємодії суб'єктів освітнього простору, рівень довіри, підтримки та визнання з боку однолітків істотно впливає на готовність учня проявляти активність, ставити запитання, брати участь у навчальних дискусіях [16]. Якщо в класі домінує атмосфера конкуренції, глузування з помилок, «змагання за бали», учні знижують відкритість і творчість, переходять до мінімально необхідних зусиль, що негативно відбивається як на мотивації, так і на результатах навчання [13].

Сучасні дослідження також демонструють значення «структурних» характеристик школи – моделі організації навчання, навантаження, способу переходів між ланками освіти. У концепції «відповідності віковим потребам» (stage-environment fit), розробленій Дж. Еклс, підкреслюється, що з переходом до підліткового віку зростає потреба в автономії, підтримці самоповаги та розширенні соціальних зв'язків, тоді як школа часто посилює контроль, стандартизацію, зовнішнє оцінювання [37]. Такий «розрив» між потребами та реальними умовами знижує мотивацію та успішність, підвищує ризик емоційного виснаження й відчуження від навчання.

Щоб узагальнити ключові психолого-педагогічні чинники й показати їхній можливий вплив на мотивацію та успішність старшокласників, доцільно представити їх у вигляді систематизованої таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Психолого-педагогічні чинники формування навчальної мотивації
старшокласників та їхній вплив на успішність**

Група чинників	Приклади проявів	Механізм впливу на мотивацію	Типовий вплив на успішність
Індивідуально-психологічні	Рівень самооцінки, самоефективності; досягальний мотив; вікові особливості мислення	Визначають очікування успіху, готовність братися за складні завдання, стратегії подолання труднощів	Висока самоефективність і внутрішні мотиви корелюють із вищими оцінками та стійкістю результатів
Сімейні	Очікування батьків, стиль виховання, підтримка автономії, ставлення до освіти	Формують базові уявлення про цінність навчання, «норму» зусиль, допустимість помилок	Підтримувальний, автономно-орієнтований стиль пов'язаний із внутрішньою мотивацією та стабільно високою успішністю
Шкільне середовище та викладання	Стиль спілкування вчителя, методи навчання, прозорість оцінювання, позакласні можливості	Або підтримують потреби в автономії, компетентності й пов'язаності, або, навпаки, підсилюють контроль і тривожність	Середовище, що підтримує базові потреби, сприяє глибокому засвоєнню знань і високим результатам; авторитарне – поверхневому навчанню
Соціально-психологічний клімат	Атмосфера в класі, стосунки з однолітками, рівень підтримки та прийняття	Визначають емоційний фон навчання, готовність проявляти активність, брати участь у дискусіях	Позитивний клімат підсилює залученість і результати; конфліктний – сприяє зниженню мотивації та успішності

Соціокультурні та контекстні	Умови війни, дистанційне/змішане навчання, інформаційний фон, економічна ситуація сім'ї	Впливають на відчуття безпеки, контроль над майбутнім, реалістичність освітніх планів	Нестабільність може знижувати мотивацію, але водночас посилювати орієнтацію на освіту як ресурс майбутнього
------------------------------	---	---	---

Як свідчать сучасні емпіричні дослідження, у контексті воєнного стану до традиційного набору чинників додаються специфічні стресори: небезпека, розрив звичних соціальних зв'язків, вимушена міграція, часті переходи між форматами навчання (онлайн, офлайн, змішане). У роботі О. Добростан показано, що для частини старшокласників освіта виступає «островом нормальності» та ресурсом стабільності, що посилює мотивацію; водночас у інших тривога й перенавантаження призводять до апатії, зниження інтересу, труднощів із концентрацією уваги [7]. В обох випадках вирішальну роль відіграють підтримувальні стосунки з учителями та психологічно безпечне освітнє середовище.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що психолого-педагогічні чинники формування навчальної мотивації старшокласників мають комплексний, системний характер. Індивідуальні особливості учня (самооцінка, самоефективність, потреба в досягненні, рівень розвитку рефлексії) взаємодіють із сімейним контекстом, шкільним середовищем, стилем викладання, кліматом у класі та ширшим соціокультурним фоном. При цьому мотивація виступає проміжною ланкою, через яку освітнє середовище впливає на навчальну успішність: підтримка базових психологічних потреб, автономії та компетентності, справедливе оцінювання й позитивний клімат сприяють формуванню внутрішньої мотивації, орієнтації на оволодіння, що в підсумку забезпечує вищі і більш стійкі академічні результати. У подальших розділах дослідження саме ці групи чинників можуть бути покладені в основу емпіричної моделі аналізу взаємозв'язку мотивації та успішності старшокласників.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми мотивації до навчання старшокласників. З'ясовано, що навчальна мотивація є складним багатовимірним психологічним утворенням, яке охоплює внутрішні та зовнішні спонукання, пізнавальні, соціальні, статусні, досягальні та професійно орієнтовані мотиви. Встановлено, що в старшому шкільному віці мотивація до навчання набуває особливого значення, оскільки саме в цей період навчальна діяльність тісно поєднується з особистісним самовизначенням, вибором майбутньої професії, формуванням життєвих цілей та уявлень про власне майбутнє. Доведено, що найбільш сприятливою для ефективної навчальної діяльності є така структура мотивації, у якій переважають внутрішні, пізнавальні та особистісно значущі мотиви над суто зовнішніми й ситуативними спонуканнями.

У ході аналізу теоретичних підходів до взаємозв'язку мотивації та навчальної успішності встановлено, що успішність учня залежить не лише від рівня його здібностей, а й від якості мотиваційної регуляції. Узагальнення положень теорії самовизначення, теорії очікування-цінності, теорії досягнення цілей, соціально-когнітивного та атрибутивного підходів дозволило зробити висновок, що внутрішня мотивація, ідентифікована регуляція, орієнтація на оволодіння знаннями, висока самоефективність і позитивне сприйняття навчальної діяльності є вагомими чинниками високої академічної успішності. Також з'ясовано, що формування навчальної мотивації старшокласників визначається комплексом психолого-педагогічних чинників, серед яких провідну роль відіграють стиль педагогічної взаємодії, система оцінювання, підтримка з боку сім'ї, соціально-психологічний клімат у класі та створення умов для розвитку автономії, компетентності й пізнавального інтересу учнів.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Характеристика вибірки та бази дослідження

Емпіричне дослідження в межах теми «Навчальна мотивація та успішність навчання старшокласників» було організовано як констатувальне (діагностичне) кореляційне обстеження. Його метою стало вимірювання рівня та якісних характеристик навчальної мотивації учнів 11 класу і подальше зіставлення мотиваційних показників із показниками навчальної успішності. Вихідна методологічна позиція полягає в тому, що мотивація до навчання є багатовимірним конструктом і має різну «якість»: автономні форми регуляції (внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція) пов'язані з більшою залученістю, наполегливістю та кращими освітніми результатами, тоді як контрольовані форми (зовнішній тиск, інтроекція) та амотивація асоціюються з поверхневими стратегіями навчання і ризиками зниження успішності. Це узгоджується з положеннями теорії самовизначення (Self-Determination Theory) Р. Райана та Е. Десі [47].

Дослідження проведено на базі закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) у звичних для учнів умовах навчального процесу. Вибірку склали 32 учні 11 класу віком 16–17 років (суцільне обстеження одного класного колективу). Обсяг вибірки відповідає типові для дипломних робіт завданням первинної діагностики та аналізу зв'язків між змінними у межах одного освітнього середовища.

Участь учнів була добровільною, з дотриманням принципів інформованої згоди, конфіденційності та права відмовитися від участі на будь-якому етапі без будь-яких наслідків. З метою мінімізації соціальної бажаності та «страху оцінювання» підкреслювалося, що результати використовуються лише в узагальненому вигляді та не впливають на шкільні оцінки (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Паспорт вибірки та організаційні параметри дослідження

Параметр	Характеристика
Контингент	учні 11 класу ЗЗСО
Вік	16–17 років
Обсяг вибірки	n = 32
Тип вибірки	суцільна (один клас)
Дизайн	констатувальний, кореляційний
Формат	групове опитування (класна аудиторія)
Тривалість	40–55 хв (1 сесія)
Етика	добровільність, конфіденційність, право відмови

Емпіричне дослідження в межах теми «Навчальна мотивація та успішність навчання старшокласників» було організоване як діагностичне психолого-педагогічне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей мотиваційної сфери учнів старшого шкільного віку та встановлення взаємозв'язку між типом їхньої навчальної мотивації і рівнем навчальної успішності. Актуальність саме такого дослідницького підходу зумовлена тим, що в умовах сучасної школи питання мотивації до навчання набуває особливого значення. Старший шкільний вік є періодом, коли навчальна діяльність перестає бути лише зовнішньо організованою вимогою освітньої системи і дедалі більше пов'язується з внутрішнім самовизначенням особистості, її життєвими планами, професійними намірами, потребою в самореалізації та усвідомленням цінності освіти для майбутнього. Саме тому вивчення того, які мотиви спонукають старшокласників до навчання, якою мірою ці мотиви є внутрішньо прийнятими або зовнішньо нав'язаними, а також як вони відображаються на навчальних результатах, дає можливість глибше зрозуміти психологічні механізми успішності в підлітковому та юнацькому віці.

Теоретичною основою дослідження стало уявлення про мотивацію до навчання як про складне, багаторівневе та неоднорідне явище, яке не зводиться лише до наявності або відсутності бажання вчитися. Навчальна мотивація охоплює різні типи спонукань, що можуть мати як внутрішнє, так і зовнішнє походження, а також відрізнятися за ступенем усвідомленості, особистісного прийняття та автономності. У контексті цього підходу особливого значення набуває не лише інтенсивність мотивації, а й її якість. Один учень може навчатися тому, що відчуває інтерес до пізнання, задоволення від розв'язання складних завдань і радість від інтелектуального зростання, тоді як інший докладає подібних зусиль через страх покарання, тиск дорослих, прагнення уникнути осуду або бажання отримати схвалення. Формально обидва учні можуть демонструвати високу активність у навчанні, але психологічний зміст цієї активності буде різним, як і її стійкість, емоційне забарвлення та вплив на особистісний розвиток.

Саме тому головна ідея дослідження полягала в тому, що для пояснення навчальної успішності старшокласників недостатньо констатувати, що вони «мотивовані» або «немотивовані». Потрібно з'ясувати, які саме мотиви лежать в основі їхньої навчальної поведінки, чи є ці мотиви більш автономними, пов'язаними з особистим вибором та смислом, чи більш контрольованими, заснованими на зовнішньому примусі або внутрішньому самотиску. Такий підхід дозволяє точніше інтерпретувати особливості ставлення учнів до навчання, їхню наполегливість у подоланні труднощів, рівень включеності в освітній процес, готовність до самостійної роботи та здатність утримувати зусилля протягом тривалого часу.

Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти в природних умовах освітнього процесу, без штучного зміщення звичного ритму шкільного життя. Така організація роботи дала змогу отримати дані, максимально наближені до реальної ситуації функціонування навчальної мотивації у повсякденному шкільному середовищі. У вибірку увійшли 32 учні 11 класів віком 16–17 років. Саме ця вікова категорія була обрана не випадково,

оскільки старший підлітковий і ранній юнацький вік характеризуються підвищенням рівня самосвідомості, формуванням життєвих цілей, розвитком рефлексії та поступовим переходом до більш зрілих форм саморегуляції. У цей період навчання вже починає сприйматися не тільки як обов'язок, але й як інструмент досягнення особистих, професійних і соціальних перспектив. Водночас саме в цьому віці можуть загострюватися суперечності між вимогами школи та внутрішніми інтересами учня, між зовнішнім контролем і прагненням до самостійності, що робить дослідження мотиваційної сфери особливо змістовним.

Участь школярів у дослідженні була добровільною. Під час організації емпіричної роботи було дотримано базових етичних принципів психологічного дослідження: конфіденційності, анонімності, добровільності та коректного інформування учасників про мету процедури. Учням повідомлялося, що результати будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукового аналізу, не матимуть жодного впливу на їхні шкільні оцінки та не стануть предметом публічного обговорення на рівні окремих осіб. Це було важливо для створення атмосфери довіри, зниження тривожності та забезпечення більш щирих відповідей. Оскільки мотиваційні переживання нерідко торкаються чутливих аспектів самооцінки, ставлення до навчання, відносин із дорослими та очікувань майбутнього, саме психологічна безпека учасників є однією з обов'язкових умов отримання валідних результатів.

Для вивчення мотивації до навчання було використано три взаємодоповнювальні психодіагностичні методики. Їх добір здійснювався з урахуванням того, що навчальна мотивація має багатовимірну структуру і не може бути адекватно описана за допомогою лише одного інструмента. Кожна з методик розкривала окремий аспект мотиваційної сфери: загальну структуру академічної мотивації, характер регуляції навчальної поведінки та систему домінуючих мотивів навчальної діяльності. У поєднанні це дало можливість не просто зафіксувати рівень мотивації, а побачити її внутрішню організацію,

виявити співвідношення між різними типами спонукань і співвіднести їх з об'єктивним показником навчальної успішності.

2.2. Психологічний інструментарій дослідження

Першою методикою стала AMS/EME High School, або Academic Motivation Scale, адаптована для старшого шкільного віку. Використання цієї шкали дало змогу оцінити загальну структуру академічної мотивації учнів. Методика спирається на уявлення про те, що мотивація до навчання включає не лише внутрішнє прагнення до пізнання, а й різні форми зовнішнього спонукання, а також стан амотивації, коли навчальна діяльність утрачає для учня зрозумілий смисл і суб'єктивну цінність. Опитувальник містить 28 пунктів і дозволяє оцінити сім підшкал, серед яких виділяються три аспекти внутрішньої мотивації, три форми зовнішньої мотивації та амотивація. Така диференціація є методично важливою, оскільки дозволяє уникнути спрощеного поділу на «хочу вчитися» і «не хочу вчитися» та показати, що навіть зовні схожа навчальна активність може мати різне психологічне підґрунтя [50].

Формат відповідей у цій методиці представлений 7-бальною шкалою Лайкерта, де респондент оцінює, наскільки кожне твердження відповідає його власним причинам навчання. Значення від 1 до 7 дають змогу зафіксувати не лише наявність певного мотиву, а й міру його вираженості [50]. Це особливо важливо при роботі зі старшокласниками, оскільки їхня мотиваційна сфера зазвичай має змішаний характер: внутрішні інтереси можуть поєднуватися з орієнтацією на оцінки, схвалення або майбутні вигоди. Отже, AMS/EME дала змогу визначити, наскільки в структурі мотивації учнів переважають пізнавальний інтерес, задоволення від навчання та відчуття особистісного розвитку, а наскільки – прагматичні, нормативні або дезорганізуючі компоненти.

Другою методикою стала SRQ-A – Self-Regulation Questionnaire Academic, яка використовувалася для дослідження особливостей саморегуляції навчальної поведінки. Якщо AMS/EME відображала загальну структуру академічної

мотивації, то SRQ-A дозволяла глибше побачити, з яких саме причин учень виконує навчальні дії та як він пояснює власну участь у навчальному процесі. Центральним для цієї методики є розрізнення між автономними та контрольованими формами регуляції. Іншими словами, опитувальник дає змогу з'ясувати, чи діє учень тому, що сам поділяє цінність навчання, бачить у ньому особистий смисл і відчуває внутрішню зацікавленість, чи тому, що змушений відповідати вимогам дорослих, уникати покарання, підтримувати позитивний образ себе або долати почуття провини [36].

SRQ-A складається з чотирьох блоків запитань, які стосуються різних ситуацій навчальної діяльності. У межах цієї методики оцінюються чотири шкали: зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання, ідентифіковане регулювання та власне внутрішнє спонування. Відповіді оцінюються за 4-бальною шкалою важливості, де 1 означає, що причина є для респондента неважливою, а 4 – дуже важливою [36]. Перевагою цієї методики є те, що вона дозволяє перейти від загального опису мотивації до аналізу її регуляторного механізму. Наприклад, двоє учнів можуть демонструвати однакову сумлінність у виконанні домашніх завдань, але один робитиме це через страх осуду, тоді як інший – через усвідомлення користі для власного розвитку. З точки зору психологічного благополуччя, стійкості до труднощів і перспектив довготривалого навчання ці дві форми регуляції мають принципово різне значення.

Особливо важливим елементом SRQ-A у даному дослідженні став розрахунок індексу відносної автономії. Цей показник відображає співвідношення між більш автономними та більш контрольованими формами мотивації. Чим вищим є індекс, тим більшою мірою навчальна поведінка учня ґрунтується на внутрішньо прийнятих, особистісно значущих причинах, а не на зовнішньому тиску чи внутрішньому примусі. Використання цього індексу є методично виправданим, оскільки дозволяє отримати інтегральний показник якості мотиваційної регуляції та співвіднести його з успішністю. У контексті теми дослідження це дало можливість перевірити припущення про те, що не

будь-яка мотивація однаково сприяє високим навчальним досягненням, а саме більш автономні її форми мають найбільш продуктивний характер.

Третьою методикою була Методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів Б. К. Пашнєва [20]. На відміну від попередніх інструментів, вона дозволила зосередитися на конкретному змісті домінуючих мотивів навчальної діяльності та виявити, яким саме спонукам учень надає перевагу. Методика побудована за принципом парного вибору і містить 28 пунктів, у кожному з яких респондент має обрати між двома твердженнями, що репрезентують різні мотиви. Такий формат є цінним, оскільки змушує учня не просто погодитися з багатьма бажаними формулюваннями, а здійснити певне ранжування власних мотиваційних пріоритетів.

За допомогою цієї методики оцінювалися такі мотиви, як зовнішнє примушення, уникнення покарання, соціально орієнтований мотив обов'язку й відповідальності, пізнавальний мотив, мотив престижу, мотив матеріального благополуччя, мотив отримання інформації, мотив досягнення успіху та орієнтація на соціально залежну поведінку [20]. Це надало можливість побачити, які саме смислові основи найчастіше визначають навчальну активність старшокласників. Наприклад, для одних учнів провідним може бути пізнавальний інтерес і прагнення розширювати власні знання, для інших – бажання досягти високого статусу серед однолітків або виправдати очікування значущих дорослих, а для ще інших – прагнення уникнути негативних наслідків. У межах дослідження ця методика виконувала важливу уточнювальну функцію, дозволяючи конкретизувати, яким змістом наповнюються загальні показники мотивації та саморегуляції.

Таким чином, усі три методики не дублювали одна одну, а логічно взаємодоповнювалися. AMS/EME High School відображала загальний профіль академічної мотивації й показувала співвідношення внутрішніх, зовнішніх і амотивованих компонентів. SRQ-A розкривала механізм регуляції навчальної поведінки та ступінь її автономності. Методика Б. К. Пашнєва дозволяла деталізувати зміст домінуючих мотивів навчальної діяльності. У сукупності це

забезпечило комплексний підхід до аналізу мотиваційної сфери старшокласників і дозволило подивитися на мотивацію не як на одновимірну характеристику, а як на багатокомпонентну систему, в якій поєднуються різні рівні, форми та смисли спонукальної активності.

Окреме місце у структурі дослідження посідав показник навчальної успішності, оскільки саме він виступав тим об'єктивним результативним критерієм, з яким співвідносилися мотиваційні характеристики учнів. Навчальна успішність визначалася як середній семестровий бал кожного учня за однаковим переліком навчальних предметів. Такий підхід дозволив звести різноманітні оцінки до єдиного узагальненого числового показника та забезпечити можливість його статистичного порівняння з результатами психодіагностичних методик. Використання саме середнього семестрового бала є доцільним, оскільки він відображає не випадковий, ситуативний результат, а відносно стабільний рівень навчальних досягнень упродовж певного навчального періоду.

Крім того, у разі потреби цей показник міг бути інтерпретований не лише в кількісному, а й у якісному вимірі – через виокремлення груп із низьким, середнім та високим рівнем успішності. Така можливість відкривала перспективу для подальшого порівняльного аналізу мотиваційних профілів учнів із різною академічною результативністю. Наприклад, можна було перевірити, чи характерне для успішніших учнів переважаання внутрішньої та ідентифікованої мотивації, вищий індекс автономії, більша вираженість мотиву досягнення успіху та пізнавального мотиву, а для менш успішних – вищі показники амотивації, зовнішнього примушення або орієнтації на уникнення покарання.

Загалом методична побудова дослідження була спрямована на те, щоб максимально повно охопити основні параметри навчальної мотивації старшокласників і співвіднести їх із реальними освітніми результатами. Такий підхід має не лише теоретичну, а й практичну цінність. Отримані дані можуть слугувати основою для кращого розуміння причин шкільної успішності або неуспішності, для розроблення психолого-педагогічних рекомендацій щодо

підтримки навчальної мотивації, а також для організації освітнього середовища, у якому учень не лише виконує вимоги, але й поступово набуває здатності до більш автономного, усвідомленого і смислово насиченого навчання. Саме тому емпіричне вивчення мотивації до навчання в старшому шкільному віці слід розглядати як важливий етап у дослідженні психологічних чинників навчальної успішності, розвитку саморегуляції та формування особистісної зрілості учня.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було обґрунтовано організацію та методичне забезпечення емпіричного дослідження мотивації до навчання старшокласників і її впливу на навчальну успішність. Визначено, що дослідження доцільно проводити у форматі констатувального діагностичного обстеження з елементами кореляційного аналізу, оскільки саме такий підхід дозволяє виявити якісні характеристики мотивації учнів та встановити зв'язки між мотиваційними показниками й рівнем успішності. Емпіричну вибірку склали 32 учні 11 класу віком 16–17 років, а сама організація дослідження відповідала основним етичним вимогам. Такий формат дослідження забезпечив можливість отримання валідних даних в умовах реального освітнього середовища.

У розділі також охарактеризовано психодіагностичний інструментарій дослідження та обґрунтовано його доцільність. Застосування методик AMS/EME High School, SRQ-A та методики вивчення мотивів навчальної діяльності учнів Б. К. Пашнєва дало змогу комплексно охопити різні аспекти мотиваційної сфери старшокласників: загальну структуру академічної мотивації, особливості регуляції навчальної поведінки, рівень автономності та зміст провідних мотивів навчальної діяльності. Водночас використання показника середнього семестрового бала як критерію навчальної успішності створило підґрунтя для подальшого кількісного й змістового зіставлення мотиваційних характеристик із реальними результатами навчання. Отже, розроблена програма емпіричного дослідження є логічно цілісною, методично обґрунтованою та придатною для вирішення поставлених у роботі завдань.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Представлення результатів дослідження

Емпіричне дослідження було проведене з метою вивчення особливостей навчальної мотивації старшокласників та встановлення її зв'язку з навчальною успішністю. У дослідженні взяли участь 32 учні 11 класів віком 16–17 років.

Участь учнів була добровільною, з дотриманням принципів інформованої згоди, конфіденційності та права відмовитися від участі на будь-якому етапі без будь-яких наслідків. З метою мінімізації соціальної бажаності та «страху оцінювання» підкреслювалося, що результати використовуються лише в узагальненому вигляді та не впливають на шкільні оцінки.

Для зручності інтерпретації підсумкові результати за кожною методикою були поділені на три рівні – низький, середній і високий. Такий підхід дозволив показати не лише середні значення, а й побачити, скільки саме учнів належать до кожного рівня за окремими шкалами.

За результатами методики SRQ-A було встановлено, що в учнів найбільш вираженими є показники ідентифікованої та внутрішньої регуляції. Це означає, що значна частина старшокласників навчається не лише через зовнішні вимоги, а й тому, що усвідомлює важливість навчання для себе та відчуває внутрішній інтерес до навчальної діяльності. Водночас у частини учнів зберігаються середні та високі показники зовнішньої й інтроєктованої регуляції, що свідчить про роль зовнішнього контролю, схвалення та почуття обов'язку в навчальній поведінці.

Таблиця 2.2

Результати за методикою SRQ-A (n = 32)

Шкала	Низький рівень, n	Низький рівень, %	Середній рівень, n	Середній рівень, %	Високий рівень, n	Високий рівень, %
Зовнішня регуляція	9	28,1	14	43,8	9	28,1
Інтроєктована регуляція	8	25,0	13	40,6	11	34,4
Ідентифікована регуляція	5	15,6	11	34,4	16	50,0
Внутрішня мотивація	4	12,5	9	28,1	19	59,4
Індекс автономії (BiA)	6	18,8	10	31,3	16	50,0

Отже, за методикою SRQ-A найкраще представленими є саме більш автономні форми мотивації. Високий рівень внутрішньої мотивації мають 19 учнів (59,4%), а високий рівень ідентифікованої регуляції у 16 учнів (50,0%). Це свідчить про те, що приблизно половина вибірки демонструє досить зрілу навчальну мотивацію, пов'язану з особистим прийняттям цілей навчання. Водночас 6 учнів (18,8%), мають низький індекс автономії, що вказує на недостатній рівень самостійності в навчальній регуляції.

Таблиця 2.3

Результати вивчення мотивів навчальної діяльності учнів за методикою Б. К. Пашнєва (n = 32)

№	Провідний мотив навчальної діяльності	Кількість учнів, n	Відсоток, %
1	Мотив зовнішнього примусу з метою уникнення покарання	2	6,3
2	Соціально-орієнтований мотив (мотив боргу і відповідальності)	5	15,6
3	Пізнавальний мотив	7	21,9
4	Мотив престижу	4	12,5
5	Мотив матеріального благополуччя	3	9,4
6	Мотив одержання інформації	4	12,5
7	Мотив досягнення успіху	5	15,6
8	Мотив орієнтації на соціально залежну поведінку	2	6,3
	Разом	32	100,0

За результатами дослідження мотивів навчальної діяльності учнів за методикою Б. К. Пашнєва ми встановили, що у вибірці з 32 учнів найбільш поширеним є пізнавальний мотив. Його виявлено у 7 учнів (21,9%) від загальної кількості опитаних. Це свідчить про те, що для найбільшої частини респондентів провідним стимулом до навчання є інтерес до здобуття нових знань, прагнення зрозуміти навчальний матеріал і розширити власний кругозір. Такий результат є позитивним, оскільки саме пізнавальна мотивація найбільше пов'язана з внутрішньою зацікавленістю у навчальній діяльності.

Друге місце за поширеністю посідають соціально-орієнтований мотив та мотив досягнення успіху. Кожен із них зафіксовано у 5 учнів (15,6%). Це означає, що частина школярів навчається насамперед через почуття обов'язку, відповідальності перед батьками, вчителями та колективом, а для іншої частини

важливим стимулом є прагнення досягати високих результатів, бути успішними та отримувати підтвердження власних досягнень. Отже, у структурі навчальної мотивації помітну роль відіграють як соціальні, так і особистісно-результативні спонукання.

4 учні (12,5%), мають провідними мотив престижу та мотив одержання інформації. Це свідчить про те, що для частини учнів значущим є прагнення займати помітне місце серед однолітків, заслужити повагу, схвалення та визнання, а також отримувати нову інформацію, яка може бути корисною у повсякденному житті чи подальшій діяльності. У цьому випадку навчання сприймається не лише як обов'язок, а і як спосіб самоствердження та розширення інформованості.

Мотив матеріального благополуччя виявлено у 3 учнів (9,4%). Це дає підстави стверджувати, що частина респондентів розглядає навчання передусім як основу для майбутнього професійного становлення, отримання стабільної роботи та матеріального забезпечення. Хоча цей мотив не є домінуючим у більшості учнів, його наявність свідчить про певну практичну орієнтацію школярів на майбутні життєві перспективи.

Найменш поширеними виявилися мотив зовнішнього примусу з метою уникнення покарання та мотив орієнтації на соціально залежну поведінку. Кожен із них зафіксовано у 2 учнів (6,3%). Це означає, що лише незначна частина школярів навчається через страх покарання, осуду або надмірну залежність від зовнішнього контролю й думки інших. Такий результат є відносно сприятливим, оскільки свідчить про те, що у більшості учнів навчальна діяльність не ґрунтується винятково на зовнішньому тиску.

Отже, загалом результати дослідження дають змогу зробити висновок, що в структурі навчальної мотивації учнів переважають позитивні та відносно конструктивні мотиви, серед яких провідне місце займають пізнавальний мотив, соціально-орієнтований мотив і мотив досягнення успіху. Це свідчить про достатній потенціал для ефективної навчальної діяльності, оскільки більшість школярів орієнтується або на отримання знань, або на соціально значущі цілі,

або на досягнення результату. Водночас наявність у частини учнів мотивів престижу, матеріального благополуччя та зовнішнього примусу вказує на те, що мотиваційна сфера є неоднорідною і потребує подальшої педагогічної підтримки з метою посилення саме внутрішніх мотивів навчання.

Методика AMS/EME High School дала можливість простежити, які саме типи академічної мотивації переважають у старшокласників. Аналіз показав, що найкраще представленими є показники внутрішньої мотивації, пов'язані з пізнавальним інтересом, прагненням до досягнення та позитивними емоціями від процесу навчання. Водночас у частини учнів достатньо помітно виражені зовнішні форми мотивації, пов'язані з усвідомленням корисності навчання, почуттям обов'язку, зовнішнім контролем або потребою відповідати очікуванням інших. Окремо виділялася амотивація, яка свідчить про зниження смислової включеності в навчання.

Таблиця 2.4

Результати за методикою AMS/EME High School (n = 32)

Шкала	Низький рівень, п	Низький рівень, %	Середній рівень, п	Середній рівень, %	Високий рівень, п	Високий рівень, %
Внутрішня мотивація до пізнання	4	12,5	10	31,3	18	56,3
Внутрішня мотивація до досягнення	5	15,6	9	28,1	18	56,3
Внутрішня мотивація до переживання стимуляції	6	18,8	11	34,4	15	46,9

Зовнішня мотивація: ідентифікована регуляція	5	15,6	12	37,5	15	46,9
Зовнішня мотивація: інтроспектована регуляція	8	25,0	13	40,6	11	34,4
Зовнішня мотивація: зовнішнє регулювання	9	28,1	15	46,9	8	25,0
Амотивація	17	53,1	9	28,1	6	18,8

Отримані результати свідчать, що найбільш вираженими в досліджуваній групі є саме внутрішні форми мотивації. Так, високий рівень внутрішньої мотивації до пізнання мають 18 учнів, або 56,3%, а такий самий показник внутрішньої мотивації до досягнення також спостерігається у 18 учнів, тобто в 56,3% вибірки. Високий рівень внутрішньої мотивації до переживання стимуляції виявлено у 15 учнів (46,9%). Це означає, що майже половина і більше половини старшокласників виявляють інтерес до самого процесу навчання, прагнуть інтелектуального розвитку та відчують задоволення від пізнавальної активності.

Серед зовнішніх форм мотивації найбільш вираженою є ідентифікована регуляція: високий рівень за цією шкалою мають 15 учнів (46,9%). Це вказує на те, що значна частина школярів сприймає навчання як особисто важливу і корисну діяльність. Високий рівень інтроспектованої регуляції характерний для 11 учнів (34,4%), що свідчить про значущість почуття обов'язку, самоповаги та внутрішнього тиску. Високий рівень зовнішнього регулювання мають 8 учнів

(25,0%), тобто приблизно чверть вибірки навчається переважно під впливом зовнішніх вимог і контролю.

Щодо амотивації, то низький рівень за цією шкалою виявлено у 17 учнів (53,1%), що є позитивним показником. Разом із тим у 6 учнів (18,8%), спостерігається високий рівень амотивації, що дає підстави говорити про наявність групи ризику, для якої навчання не має достатнього особистісного сенсу.

Кореляційний аналіз проведено із використанням Коефіцієнт кореляції Пірсона у програмі Microsoft Excel. Коефіцієнт r відображає силу та напрям зв'язку між показниками (додатні значення це прямий зв'язок, від'ємні це обернений). Статистична значущість позначена: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Таблиця 2.5

Кореляційний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності (за методикою Б. К. Пашнєва) з показниками AMS/EME, SRQ-A та навчальної успішності (n = 32)

Провідний мотив навчальної діяльності	AMS : внутрішня мотивація	AMS: ідентифікована регуляція	AMS: інтроєктована регуляція	AMS: зовнішнє регулювання	AMS: амотивація	SRQ-A: внутрішня мотивація	SRQ-A: ідентифікована регуляція	SRQ-A: зовнішня регуляція	Середній семестровий бал (GPA)
Мотив зовнішнього примусу з метою уникнення покарання	-0,41*	-0,29	0,31	0,52**	0,46*	-0,38*	-0,27	0,49*	-0,35*
Соціально-орієнтований мотив (мотив	0,18	0,34*	0,41*	0,22	-0,11	0,20	0,36*	0,19	0,24

боргу і відповідальності)									
Пізнавальний мотив	0,58*	0,43*	0,10	-0,18	-0,39*	0,55*	0,47**	-0,16	0,51**
Мотив престижу	0,09	0,21	0,46**	0,28	0,14	0,11	0,19	0,34*	0,17
Мотив матеріального благополуччя	0,12	0,39*	0,24	0,31	0,05	0,15	0,35*	0,22	0,29
Мотив одержання інформації	0,49*	0,37*	0,08	-0,14	-0,28	0,46*	0,40*	-0,11	0,43*
Мотив досягнення успіху	0,33*	0,42*	0,29	0,06	-0,19	0,31	0,44*	0,03	0,39*
Мотив орієнтації на соціально залежну поведінку	-0,26	-0,18	0,35*	0,41*	0,32*	-0,21	-0,15	0,38*	-0,22

Примітка: $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Кореляційний аналіз показав, що пізнавальний мотив має найбільш виражені додатні зв'язки з внутрішньою мотивацією за AMS/EME ($r = 0,58$; $p \leq 0,01$), внутрішньою мотивацією за SRQ-A ($r = 0,55$; $p \leq 0,01$) та показником навчальної успішності GPA ($r = 0,51$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що учні, у яких провідним є інтерес до знань, частіше демонструють більш автономну мотивацію та вищі навчальні результати.

Мотив одержання інформації також має додатний зв'язок із внутрішніми формами мотивації та успішністю, що підтверджує його близькість до пізнавальної спрямованості. Мотив досягнення успіху виявив додатні кореляції з ідентифікованою регуляцією та GPA, тобто орієнтація на успіх пов'язана з більш усвідомленим ставленням до навчання і кращими результатами.

Натомість мотив зовнішнього примусу з метою уникнення покарання має додатні зв'язки із зовнішнім регулюванням та амотивацією, а також від'ємний зв'язок із GPA, що вказує на його менш сприятливу роль у структурі навчальної мотивації. Подібна тенденція простежується і щодо мотиву орієнтації на соціально залежну поведінку, який більше пов'язаний із зовнішніми формами регуляції, ніж із внутрішнім інтересом до навчання.

Таким чином, отримані результати підтверджують, що переважання внутрішніх мотивів та автономної мотивації є важливим чинником підвищення успішності учнів, тоді як домінування зовнішньо зумовлених мотивів може знижувати ефективність навчання.

3.2. Рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що в більшості старшокласників уже сформовані достатньо продуктивні мотиваційні тенденції: у вибірці переважають внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція, а найбільш поширеним провідним мотивом виступає пізнавальний. Водночас частина учнів усе ще демонструє помітну залежність від зовнішнього контролю, почуття обов'язку, страху негативної оцінки або недостатньо сформовану автономність у навчальній діяльності. Зокрема, високий рівень внутрішньої мотивації за SRQ-A виявлено у 59,4% учнів, високий рівень ідентифікованої регуляції – у 50,0%, але 18,8% школярів мають низький індекс автономії, що свідчить про потребу в цілеспрямованій психолого-педагогічній підтримці саме тих старшокласників, у яких мотивація ще не набула достатньо зрілої, особистісно прийнятої форми.

Важливо також враховувати, що найбільш позитивним ресурсом навчальної успішності у дослідженні виявився саме пізнавальний мотив. Він не лише посів перше місце серед провідних мотивів навчальної діяльності, а й продемонстрував найвиразніші додатні зв'язки з внутрішньою мотивацією та показником навчальної успішності. Це означає, що підвищення мотивації старшокласників доцільно здійснювати не стільки через посилення контролю, скільки через поглиблення інтересу до змісту навчання, розвиток переживання особистої значущості знань, підтримку самостійності та формування в учнів досвіду успіху. Саме така логіка повністю відповідає і теоретичним положенням роботи, де підкреслено вирішальну роль автономії, компетентності, позитивного освітнього клімату та підтримувальних стосунків з учителями.

У зв'язку з цим рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників мають будуватися як комплексна система впливів, спрямована одночасно на зміст навчання, стиль педагогічної взаємодії, оцінювання, організацію класного середовища, розвиток саморегуляції учнів і взаємодію школи з батьками. Ефективне підвищення мотивації неможливе в межах одного окремого заходу, оскільки сама мотивація є багатокomпонентним утворенням, що формується під впливом індивідуальних, сімейних, шкільних і соціально-психологічних чинників. Тому практична робота в цьому напрямі повинна мати системний, послідовний і довготривалий характер.

Насамперед доцільно посилювати смислову насиченість навчання. Для старшокласника надзвичайно важливо бачити, навіщо саме йому потрібен той чи інший навчальний матеріал, як він пов'язаний з його життєвими планами, майбутньою професією, особистими інтересами або реальною життєвою практикою. Коли навчання сприймається лише як необхідність отримати оцінку, воно швидше підтримує зовнішню регуляцію, ніж внутрішню мотивацію. Натомість коли учень розуміє практичну, світоглядну або особистісну цінність знань, відбувається внутрішнє прийняття цілей навчання. Саме тому вчителям доцільно частіше пояснювати прикладне значення тем, пов'язувати теоретичний

матеріал із сучасними реаліями, майбутнім професійним вибором старшокласників, суспільними подіями, технологіями, життєвими ситуаціями.

Не менш важливим є забезпечення в навчальному процесі реального, а не декларативного простору для автономії. Старшокласники значно краще включаються в діяльність тоді, коли мають можливість відчути себе суб'єктами власного навчання. Це може проявлятися у виборі теми повідомлення, способу виконання завдання, формату представлення результату, рівня складності окремих вправ, темпу роботи або участі в проєктній діяльності. Навіть невеликі елементи вибору знижують відчуття примусу та підвищують рівень відповідальності за результат. Для учнів, у яких спостерігається низький індекс автономії, така практика є особливо важливою, оскільки вона поступово переводить їх із позиції пасивного виконавця в позицію активного учасника навчального процесу.

Окремим напрямом роботи повинно стати формування переживання компетентності. Значна частина мотиваційних труднощів старшокласників пов'язана не з відсутністю інтересу як такою, а з внутрішнім переконанням, що вони «не впораються», «не здатні», «все одно отримають низький бал». У таких випадках мотивацію підриває не сам предмет, а повторюваний досвід неспіху. Тому вчителів важливо вибудовувати навчальні завдання за принципом поступового ускладнення, коли учень має змогу пережити реальний, досяжний успіх. Доцільно диференціювати завдання, виділяти проміжні етапи роботи, давати конкретний зворотний зв'язок щодо того, що вже вдалося і над чим ще потрібно працювати. Коли старшокласник бачить власний прогрес, навіть невеликий, у нього посилюється відчуття ефективності, а разом із ним зростає й мотивація до подальших зусиль.

З цією ж метою необхідно вдосконалювати систему оцінювання. Оцінка повинна виконувати не лише контрольну, а й мотиваційну функцію. Якщо вона сприймається виключно як засіб покарання, порівняння або тиску, то підсилює зовнішню регуляцію, тривожність і уникнення помилок. Натомість формувальне оцінювання, яке акцентує увагу на прогресі, способах покращення результату та

індивідуальній динаміці, створює сприятливі умови для розвитку мотивації досягнення та внутрішнього прийняття навчальних цілей. Старшокласнику важливо розуміти не лише підсумковий бал, а й те, за що саме його отримано, що вже опановано на достатньому рівні, які конкретні кроки можуть покращити результат. Саме прозоре, аргументоване й доброзичливе оцінювання здатне підтримати мотивацію, а не послабити її.

Доцільно також ширше використовувати активні та інтерактивні форми навчання. Дослідницькі завдання, мініпроекти, навчальні дискусії, кейс-метод, аналіз реальних ситуацій, командна робота, творчі завдання, міжпредметні зв'язки значно підвищують залученість учнів у навчальний процес. Такі форми дозволяють перейти від механічного засвоєння матеріалу до його осмислення, інтерпретації та практичного застосування. Для старшокласників це особливо значуще, оскільки саме в цьому віці зростає потреба в інтелектуальній самостійності, рефлексії та особистісному смислі. Якщо навчальний процес будується лише на відтворенні готової інформації, учень швидше орієнтується на зовнішній результат; якщо ж він має змогу досліджувати, аргументувати, співставляти, робити висновки, то навчання набуває для нього більшої внутрішньої цінності.

Особливої уваги потребує соціально-психологічний клімат у класі. Мотивація старшокласників істотно залежить від того, чи почуваються вони в безпечному освітньому просторі, де можна ставити запитання, помилятися, висловлювати думку, не побоюючись осуду або глузування. Якщо класна атмосфера побудована на постійному порівнянні, конкуренції та страху помилок, то значна частина учнів починає уникати активності навіть за наявності достатнього потенціалу. Тому в роботі класного керівника, психолога та вчителів-предметників варто цілеспрямовано підтримувати взаємоповагу, культуру конструктивного діалогу, позитивне ставлення до навчальної помилки як до природної частини процесу пізнання. Це особливо важливо в сучасних умовах підвищеної емоційної напруги, коли школярі потребують не лише навчальних вимог, а й психологічної стабільності.

Перспективним напрямом є також спеціальна робота з розвитком навичок саморегуляції та рефлексії. Старшокласників доцільно навчати ставити реалістичні навчальні цілі, планувати послідовність дій, відстежувати власний прогрес, аналізувати причини успіхів і труднощів, коригувати способи роботи. Коли учень розуміє, як саме він навчається, які стратегії для нього ефективні, чому в одних ситуаціях він досягає успіху, а в інших – ні, мотивація стає більш усвідомленою і стійкою. Саме така внутрішня організація навчання найбільше відповідає переходу від зовнішньо контрольованої до автономної мотивації.

Для зручності узагальнення основні рекомендації подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Основні рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників

Напрямок роботи	Зміст рекомендації	Очікуваний мотиваційний ефект
Посилення смислу навчання	Пояснення практичної, професійної та життєвої цінності знань; зв'язок тем із реальними ситуаціями	Зростання ідентифікованої та внутрішньої мотивації
Підтримка автономії	Надання вибору у способах виконання завдань, темах проєктів, формах представлення результатів	Зниження відчуття примусу, посилення суб'єктної позиції учня
Формування компетентності	Диференціація завдань, створення ситуацій успіху, поетапний супровід, акцент на прогресі	Підвищення самоефективності та готовності долати труднощі
Удосконалення оцінювання	Формувальний зворотний зв'язок, прозорі критерії, орієнтація на індивідуальний розвиток	Зниження тривожності, посилення мотивації досягнення

Активізація навчального процесу	Проекти, дослідницькі завдання, кейси, дискусії, міжпредметні зв'язки	Поглиблення пізнавального інтересу та залученості
Позитивний клімат у класі	Атмосфера поваги, підтримки, безпечного висловлення думок, прийняття помилки	Зменшення страху неспіху, підвищення активності
Розвиток саморегуляції	Навчання плануванню, самоаналізу, постановці цілей, рефлексії	Становлення автономної мотивації і відповідальності
Співпраця з батьками	Консультування щодо підтримувального стилю спілкування без надмірного тиску	Зниження зовнішньої контрольованості мотивації

Окремо слід підкреслити значення індивідуалізованого підходу. Не всі старшокласники мають однакові мотиваційні труднощі, а отже і способи підтримки повинні бути різними. Для учнів із переважанням зовнішньої мотивації важливо поступово переводити акцент із оцінки на смисл і особистий прогрес. Для учнів із зниженою впевненістю у власних силах ключовим є створення ситуацій посильного успіху й підтримка компетентності. Для тих, у кого наявні ознаки амотивації, потрібне не лише педагогічне, а часто й психологічне супроводження, спрямоване на відновлення суб'єктивної цінності навчання, життєвої перспективи та емоційного ресурсу. У роботі якраз зафіксовано, що хоча амотивація не домінує, частина учнів все ж має її виражені показники, а отже профілактика зниження смислової включеності в навчання є необхідною.

Важливою умовою ефективності рекомендацій є координація дій між учителем, класним керівником, психологом і батьками. Якщо школа декларує підтримку автономії, а вдома дитина стикається виключно з тиском, порівняннями та вимогою високих балів будь-якою ціною, мотиваційний ефект

буде нестійким. Тому доцільно організовувати короткі просвітницькі зустрічі з батьками щодо особливостей мотивації старшокласників, ролі підтримувального стилю спілкування, впливу надмірного контролю на тривожність і навчальну активність. Батькам важливо пояснювати, що реальна підтримка мотивації полягає не лише в контролі оцінок, а в зацікавленому діалозі, допомозі в постановці цілей, визнанні зусиль і повазі до індивідуального темпу розвитку дитини (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Практичні кроки впровадження рекомендацій у роботі зі
старшокласниками**

Учасник освітнього процесу	Основні дії	Періодичність
Учитель-предметник	Пояснює цінність теми, надає вибір у завданнях, використовує формувальний зворотний зв'язок	На кожному уроці
Класний керівник	Організовує бесіди про цілі, профорієнтацію, особистий прогрес, атмосферу взаємопідтримки	1–2 рази на місяць
Практичний психолог	Проводить заняття з розвитку самооцінки, саморегуляції, подолання тривожності, рефлексії	За програмою супроводу
Батьки	Підтримують без надмірного тиску, обговорюють навчальні цілі, визнають зусилля дитини	Постійно
Сам учень	Ставить навчальні цілі, відстежує власний прогрес, аналізує труднощі та успіхи	Постійно

Отже, рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників повинні бути спрямовані не на посилення зовнішнього контролю, а на розвиток внутрішніх і автономних форм навчальної мотивації. Саме такий підхід найбільше узгоджується з результатами проведеного дослідження, у якому внутрішня мотивація, пізнавальний мотив, мотив одержання інформації та мотив досягнення успіху виявилися найбільш сприятливими щодо навчальної успішності, тоді як зовнішній примус і амотивація мають менш продуктивний характер.

У разі системного впровадження запропонованих рекомендацій можна очікувати підвищення пізнавального інтересу старшокласників, зростання їхньої відповідальності за власне навчання, формування більш стійкої мотивації досягнення, зниження ролі страху покарання й зовнішнього тиску, а також покращення навчальної успішності. Таким чином, мотиваційна підтримка в старшій школі повинна розглядатися не як додатковий, другорядний компонент освітньої роботи, а як одна з ключових умов академічного розвитку, особистісного самовизначення та психологічного благополуччя учнів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було представлено результати емпіричного дослідження та здійснено їх інтерпретацію в контексті поставленої мети й висунутої гіпотези. Встановлено, що у більшості старшокласників переважають автономні та продуктивні форми мотивації: внутрішня мотивація, ідентифікована регуляція, пізнавальний мотив, мотив одержання інформації та мотив досягнення успіху. Отримані дані свідчать, що значна частина учнів сприймає навчання не лише як зовнішню вимогу, а як особистісно значущу діяльність, пов'язану з власним розвитком і майбутніми перспективами. Разом із тим виявлено й окрему групу учнів із нижчим рівнем автономності, підвищеною орієнтацією на зовнішнє регулювання або ознаками амотивації, що вказує на потребу в цілеспрямованій психолого-педагогічній підтримці.

Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність значущого зв'язку між якісними характеристиками навчальної мотивації та рівнем навчальної успішності старшокласників. Найбільш сприятливими щодо успішності виявилися внутрішня мотивація, пізнавальний мотив, мотив одержання інформації та мотив досягнення успіху, тоді як зовнішній примус і недостатня автономність не забезпечують стійкої результативності навчальної діяльності. На основі отриманих результатів було розроблено рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників, які передбачають посилення смислової насиченості навчання, підтримку автономії, формування переживання компетентності, використання активних методів навчання, удосконалення оцінювання та створення позитивного соціально-психологічного клімату в класі. Отже, результати третього розділу підтвердили гіпотезу дослідження та показали практичну значущість розроблених рекомендацій для підвищення мотивації й успішності учнів старшої школи

ВИСНОВКИ

У дипломній роботі було теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено особливості мотивації до навчання старшокласників і її вплив на навчальну успішність. Проведений аналіз наукових підходів дав змогу встановити, що навчальна мотивація є складним, багатовимірним психологічним утворенням, яке охоплює внутрішні та зовнішні спонукання, різні форми регуляції поведінки, пізнавальні, соціальні, досягальні та статусні мотиви. Визначено, що для старшого шкільного віку особливо важливими є не лише інтенсивність мотивації, а насамперед її якість, тобто ступінь внутрішнього прийняття навчальних цілей, зв'язок навчання з особистісними смислами, професійним самовизначенням і майбутніми життєвими перспективами.

У теоретичній частині роботи з'ясовано, що взаємозв'язок мотивації та навчальної успішності пояснюється через сукупність сучасних психологічних підходів, серед яких провідне місце посідають теорія самовизначення, теорія очікування-цінності, теорія досягнення цілей, соціально-когнітивний та атрибутивний підходи. Узагальнення цих концепцій дозволило дійти висновку, що найбільш сприятливими для високої успішності є внутрішня мотивація, ідентифікована регуляція, орієнтація на оволодіння знаннями, переживання власної компетентності та позитивне ставлення до навчання як до цінної та особистісно значущої діяльності. Натомість домінування зовнішнього контролю, страху покарання, тривожності та амотивації знижує стійкість навчальної активності й погіршує якість освітніх результатів.

На основі аналізу психолого-педагогічних чинників встановлено, що навчальна мотивація старшокласників формується під впливом комплексу взаємопов'язаних умов: індивідуально-психологічних особливостей учня, рівня його самооцінки та самоефективності, сімейного стилю виховання, характеру взаємодії з учителями, системи оцінювання, соціально-психологічного клімату в класі та ширшого соціокультурного контексту. Виявлено, що підтримка автономії, створення ситуацій успіху, надання учневі можливості відчувати власну

компетентність і значущість навчання виступають важливими умовами формування зрілої та стійкої навчальної мотивації.

Емпіричне дослідження було проведено на базі закладу загальної середньої освіти серед 32 учнів 11 класу віком 16–17 років. Для досягнення мети роботи використано комплекс психодіагностичних методик, які дозволили оцінити загальний профіль академічної мотивації, якість саморегуляції навчальної поведінки та зміст провідних мотивів навчальної діяльності. Як показали результати, у досліджуваній групі найбільш вираженими є саме автономні форми мотивації: високий рівень внутрішньої мотивації за методикою SRQ-A мають 19 учнів, що становить 59,4%, а високий рівень ідентифікованої регуляції – 16 учнів, або 50,0%. Водночас у 6 учнів, тобто у 18,8% вибірки, виявлено низький індекс автономії, що свідчить про недостатньо сформовану самостійність у навчальній регуляції.

Результати за методикою AMS/EME High School підтвердили переважання у вибірці внутрішніх форм навчальної мотивації. Високий рівень внутрішньої мотивації до пізнання та внутрішньої мотивації до досягнення було виявлено у 56,3% учнів, високий рівень внутрішньої мотивації до переживання стимуляції – у 46,9%, а високий рівень ідентифікованої регуляції – також у 46,9% респондентів. Водночас амотивація у більшості вибірки має низький рівень, однак у 18,8% учнів вона виражена на високому рівні, що вказує на наявність окремої групи старшокласників зі зниженою смисловою включеністю в навчання та потребою у спеціальній психолого-педагогічній підтримці.

Аналіз змісту провідних мотивів навчальної діяльності за методикою Б. К. Пашнєва показав, що найбільш поширеним у вибірці є пізнавальний мотив, який виявлено у 7 учнів, або 21,9% опитаних. Друге місце посідають соціально-орієнтований мотив і мотив досягнення успіху – по 15,6%, далі йдуть мотив престижу та мотив одержання інформації – по 12,5%, мотив матеріального благополуччя – 9,4%, тоді як мотив зовнішнього примусу та мотив соціально залежної поведінки є найменш поширеними – по 6,3%. Це свідчить про те, що в

більшості старшокласників навчальна діяльність має не лише формально обов'язковий, а й особистісно та пізнавально значущий характер.

Кореляційний аналіз підтвердив гіпотезу дослідження про наявність значущого зв'язку між якісними характеристиками мотивації та навчальною успішністю старшокласників. Найбільш виражені додатні зв'язки з показником GPA продемонстрував пізнавальний мотив, який корелює з навчальною успішністю на рівні $r = 0,51$ при $p \leq 0,01$. Також додатні зв'язки з успішністю виявлено для мотиву одержання інформації та мотиву досягнення успіху. Одночасно встановлено, що пізнавальний мотив тісно пов'язаний із внутрішньою мотивацією за різними методиками, що ще раз підтверджує визначальну роль інтересу до знань, особистісного смислу навчання та автономної регуляції у забезпеченні кращих академічних результатів.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що високий рівень навчальної успішності старшокласників пов'язаний не просто з наявністю мотивації як такої, а саме з переважанням її внутрішніх, автономних і пізнавально насичених форм. Ті учні, для яких навчання є особистісно значущим, які виявляють інтерес до знань, прагнуть досягти успіху та розуміють цінність освіти для власного майбутнього, демонструють вищі результати у навчанні. Натомість орієнтація переважно на зовнішній контроль, примус або залежність від соціального схвалення не створює достатньо стійкої основи для продуктивної й довготривалої навчальної активності.

На підставі теоретичного аналізу та емпіричних даних було розроблено рекомендації щодо покращення мотивації у старшокласників. Встановлено, що ефективна психолого-педагогічна підтримка має бути спрямована на посилення смислової насиченості навчання, розвиток пізнавального інтересу, підтримку автономії учнів, формування відчуття компетентності, удосконалення системи оцінювання, активізацію навчального процесу та створення позитивного соціально-психологічного клімату в класі. Саме комплексна реалізація цих умов може сприяти переходу від зовнішньо контрольованої навчальної поведінки до більш усвідомленої, внутрішньо прийнятої та стійкої мотивації.

Отже, мету дипломної роботи досягнуто, поставлені завдання виконано, а висунуту гіпотезу підтверджено. Дослідження показало, що мотивація до навчання є одним із ключових психологічних чинників академічної успішності старшокласників, а її найбільш продуктивними формами виступають внутрішня мотивація, ідентифікована регуляція, пізнавальний мотив і мотив досягнення успіху. Практична цінність одержаних результатів полягає в можливості їх використання в роботі педагогів, класних керівників, практичних психологів і батьків для розроблення ефективних підходів до підтримки навчальної мотивації та підвищення успішності учнів старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобровська А., Хутченко Д. Взаємозв'язок оцінювання навчальних досягнень і мотивації учіння молодших школярів в умовах Нової української школи. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, 10–11 грудня 2020 р.)*. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2020. Вип. 3. С. 43–46. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/356c3c1d-2725-41af-8cde-e00a0ecf08aa> (дата звернення: 18.03.2026).
2. Бочаріна М. Особливості мотивації до навчання сучасних підлітків. *Humanitarium*. 2020. Т. 44, № 1. С. 15–25. URL: <https://uhsp.edu.ua/personnel/bocharina-nataliya-oleksiyivna/> (дата звернення: 27.01.2026).
3. Буряк В. К., Бугрій О. В. Про мотивацію навчання старшокласників. *Рідна школа*. 1994. № 12. С. 36–37. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/5135> (дата звернення: 14.04.2026).
4. Ващенко Л. С. Старшокласники про мотиви навчання в профільному закладі загальної середньої освіти. *International Scientific Innovations in Human Life : Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference (Manchester, January 19–21, 2022)*. Manchester, 2022. Р. 372–376. URL: <https://sci-conf.com.ua/vii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-international-scientific-innovations-in-human-life-19-21-yanvary-2022-goda-manchester-velikobritaniya-arhiv/> (дата звернення: 22.02.2026).
5. Дзюбко Л. В. Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 14. С. 205–221. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-14.%p>.

URL: <https://slovzbir.onu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/160806> (дата звернення: 05.05.2026).

6. Дзюбко Л. В., Гриценко Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 33–43. URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DO WNLOAD=1&Image_file_name=PDF/psling_2009_4_5.pdf&P21DBN=UJRN (дата звернення: 11.02.2026).

7. Добростан О. В., Іваненко Р. В., Коваленко Л. А. Вивчення мотивації до навчання старшокласників в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 3. С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.9>. URL: <https://www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/337> (дата звернення: 29.04.2026).

8. Дрогайцева В. Формування пізнавальної мотивації старшокласників методами стимулювання на уроках іноземної мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2002. Вип. 4. С. 371–378. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6412> (дата звернення: 16.01.2026).

9. Дуброва О. М. Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 14. С. 30–37. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1124>

10. Дужич Н. В., Марущак М. І. Взаємозв'язок академічної успішності та академічної мотивації серед студентів-медсестер. *Україна. Здоров'я нації*. 2023. № 2. С. 31–35. DOI: <https://doi.org/10.32782/2077-6594/2023.2/06>. URL: <https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/health/article/view/752> (дата звернення: 24.04.2026).

11. Занюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с. URL: https://elibrary.bsu.edu.az/files/books_163/N_3.pdf (дата звернення: 10.01.2026).

12. Захарчук Т. П., Строкач Л. М. Психологічні особливості мотивації учбової діяльності сучасних старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. № 39. С. 103–109. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/26052> (дата звернення: 31.03.2026).

13. Кириченко В. І., Єжова О. О., Тимчик М. В., Нечерда В. Б., Безрук К. О., Касіч Н. П. Формування життєвої успішності учнів старших класів в умовах поствоєнної реальності : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Кириченко. Київ ; Харків : Друкарня Мадрид, 2025. 156 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747306/> (дата звернення: 02.05.2026).

14. Кочерга Є. Використання арт-терапії для пропедевтики прокрастинації серед студентів як основа покращення навчальної діяльності. *Соціально-гуманітарні виміри правової держави: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (14.04.2023 р., м. Дніпро). С. 116–118. (дата звернення: 19.02.2026).

15. Липова Л. А. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Довідник класного керівника*. 2012. № 2. С. 43–49. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3385/> (дата звернення: 09.04.2026).

16. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 272 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738699/1/Загальна_психологія_Максименко_2021%20%281%29.pdf (дата звернення: 07.03.2026).

17. Маляр Л. В., Ваколя З. М. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 82. С. 102–107. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.22>. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/8d1fb146-5712-43f6-a34d-64ca9fa62062> (дата звернення: 24.04.2026).

18. Молчанюк О. В., Бабакіна О. О. Навчально-пізнавальна мотивація особистості: психолого-дидактичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2013. Вип. XXXII. Харків. С. 131–139. URL: <https://www.irbis->

nbuv.gov.ua/cgi-

bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nzkr_2013_32_18&C21COM=S&I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&S21CNR=20&S21FMT=ASP_meta&S21REF=10&S21STN=1&Z21ID= (дата звернення: 22.02.2026).

19. Муранова Н. П. Розвиток професійного інтересу та мотивації старшокласників до вивчення математики і фізики у системі доуніверситетської підготовки. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 2 (33). 2015. URL: <https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2015/2/07.pdf> (дата звернення: 18.03.2026).

20. Пашнєв Б. К. Психодіагностика обдарованості. Харків : Вид. група «Основа» ; Тріада+, 2007. 128 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/421790.pdf (дата звернення: 14.04.2026).

21. Піддячий М. І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 288 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11290/1/08_29_PIDDYACHIY_NEW.pdf (дата звернення: 27.01.2026).

22. Пророк Н. В. Мотивація до учіння сучасників: особливості методологічного підходу. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2020. № 21. С. 107–113.

23. Пророк Н. В. Мотивація самовдосконалення: зв'язок із індивідуально-психологічними властивостями особистості. *Психологія: теорія і практика*. 2019. Вип. 1 (3). С. 146–157. DOI: [https://doi.org/10.31339/2617-9598-2019-1\(3\)-146-157](https://doi.org/10.31339/2617-9598-2019-1(3)-146-157).

24. Пророк Н. В., Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723282/1/Психол_діагност_мотивації.pdf (дата звернення: 16.01.2026).

25. Ребуха Л. З., Миськів О. В. Мотиваційне поле навчальної діяльності старшокласників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2011. Вип. 1. URL: https://library.wunu.edu.ua/images/stories/praci_vukladachiv/Факультет%20Юридичний/Каф%20соц%20роб/Ребуха%20Л.З/Мотиваційне%20поле%20навчальної%20діяльності%20старшокласників.pdf (дата звернення: 05.05.2026).

26. Сватенкова Т. Мотиваційний потенціал підлітка у період дистанційного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 36 (2). С. 100–107. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/315> (дата звернення: 22.02.2026).

27. Сохор Н., Ясній О., Смашна О., Гашімова Н. Вплив війни та вимушеного переселення на психічне здоров'я дітей і підлітків (огляд літератури). *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Т. 9, № 1. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/471> (дата звернення: 18.03.2026).

28. Тарара А. М., Мачача Т. С., Туташинський В. І., Вдовченко В. В. Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі : монографія. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с. URL: <https://undip.org.ua/library/proiektuvannia-zmistu-profilnoho-navchannia-tekhnologiy-u-starshiy-shkoli-monohrafiia/> (дата звернення: 09.04.2026).

29. Телецька А. О. Поняття про навчальну мотивацію в психолого-педагогічній літературі. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017–2018 рр. : у 2 т*. Вінниця : Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2019. Т. 2. С. 100–102. URL: <https://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/7238> (дата звернення: 14.04.2026).

30. Чаусова Т. В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2018. Вип. 6 (35). С. 121–134. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713428/1/Чаусова_Т._В._Стаття_Вісн._п._о._6%2835%29.pdf (дата звернення: 29.04.2026).

31. Шелестова Л. М. Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2025. Вип. 3. С. 27–37. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/893> (дата звернення: 11.02.2026).

32. Шелехова Г. Т., Голуб Н. Б., Бондаренко Н. В., Новосьолова В. І., Федорчук Т. М., Косянчук С. В. Навчання української мови в старшій школі на академічному рівні : посібник для вчителя. Київ : Педагогічна думка, 2012. 208 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Shelexova_2013.pdf (дата звернення: 07.03.2026).

33. Щербан Т. Д., Гоблик В. В., Щербан Г. В. Психологічні особливості навчальної мотивації підлітків. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 2 (10), ч. 2. С. 100–104. DOI: [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-2\(10\)/2-100-104](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-100-104). URL: <https://pp-msu.com.ua/uk/author/volodimir-vasilovich-goblik> (дата звернення: 24.04.2026).

34. Яцюк М. В. Психологія саморегуляції особистості. Психологічний практикум. Вінниця : КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». 2023. 81 с. URL: https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/1547/Психологія%20само%20регуляції%20Практикум%20%281%29_compressed.pdf (дата звернення: 18.03.2026).

35. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 84, No. 3. P. 261–271. URL: https://cristianocorsini.net/onewebmedia/Ames_Goals-structures-and-student-motivation.pdf

36. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.

37. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum Press, 1985. 371 p.
38. Dweck C. S. Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*. 1986. Vol. 41, No. 10. P. 1040–1048. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>.
39. Dweck C. S., Leggett E. L. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. 1988. Vol. 95, No. 2. P. 256–273. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
40. Eccles J. S., Wigfield A. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. P. 109–132. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
41. Elliot A. J., McGregor H. A. A 2×2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80, No. 3. P. 501–519. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>.
42. Elliott E. S., Dweck C. S. Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54, No. 1. P. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>.
43. Nicholls J. G. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*. 1984. Vol. 91, No. 3. P. 328–346. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>.
44. Niemiec C. P., Ryan R. M. Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*. 2009. Vol. 7, No. 2. P. 133–144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>.
45. Ryan R. M., Connell J. P. Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, No. 5. P. 749–761.
46. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future

Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

47. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 54–67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

48. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

49. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Brière N. M., Senécal C., Vallières É. F. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52, No. 4. P. 1003–1017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.

50. Weiner B. An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York : Springer-Verlag, 1986. 304 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/232489124_An_Attribution_Theory_of_Motivation_and_Emotion

51. Wigfield A., Eccles J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 68–81. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

ДОДАТКИ

Додаток А

АДАПТУВАННЯ ШКАЛИ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ (AMS-28)

Інструмент складається з 28 запитань та містить 7 підшкал:

- внутрішня мотивація, пов'язана зі знаннями;
- внутрішня мотивація, пов'язана з досягненнями;
- внутрішня мотивація, пов'язана зі стимулюванням досвіду;
- зовнішня регуляція; інтроектівана регуляція;
- ідентифікована регуляція;
- амотивація.

Під час відповіді на кожне запитання анкети використовували 7-бальну шкалу Лікерта, де 1 – повністю не згодний, а 7 – повністю згодний.

ЧОМУ ВИ НАВЧАЄТЕСЯ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ?

1. Тому що лише з дипломом про освіту я зможу знайти роботу в майбутньому
2. Тому що я отримую задоволення та відчуваю радість, коли дізнаюся щось нове.
3. Тому що я вважаю, що освіта в навчальному закладі допоможе мені краще підготуватися до обраної кар'єри.
4. Заради яскравих емоцій (піднесення), які я відчуваю, коли ділюся своїми ідеями з іншими.
5. Чесно кажучи, я не знаю; я справді відчуваю, що марную час у закладі освіти.
6. Заради задоволення, яке я отримую, коли перевершую себе у навчанні.
7. Щоб довести собі, що я здатний(-а) отримати аттестат.
8. Для того, щоб отримати більш престижну роботу в майбутньому.
9. Заради задоволення, яке я відчуваю, відкриваючи для себе нові речі, з якими ніколи раніше не стикався(-лася).

10. Тому що зрештою це дозволить мені вийти на ринок праці в тій сфері, яка мені подобається.
11. Заради насолоди, яку я відчуваю, читаючи цікавих авторів.
12. Колись у мене були вагомі причини йти до закладу навчання, проте зараз я вагаюся.
13. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую себе в одному зі своїх особистих досягнень.
14. Через те, що успіхи в навчальному закладі змушують мене почуватися важливою людиною.
15. Тому що я хочу мати "заможне життя" у майбутньому.
16. Заради задоволення, яке я відчуваю, розширюючи свої знання з предметів, які мене приваблюють.
17. Тому що це допоможе мені зробити кращий вибір щодо моєї майбутньої професійної орієнтації.
18. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли повністю занурююся у твори певних авторів.
19. Я не розумію, навіщо я йду до закладу навчання, і, чесно кажучи, мені байдуже.
20. Заради задоволення, яке я відчуваю в процесі виконання складних навчальних завдань.
21. Щоб довести собі, що я розумна людина.
22. Для того, щоб мати вищу заробітну плату в майбутньому.
23. Тому що моє навчання дозволяє мені продовжувати вивчати багато речей, які мене цікавлять.
24. Тому що я вірю, що кілька додаткових років освіти покращать мою професійну компетентність як працівника.
25. Заради відчуття "піднесення", яке я відчуваю, читаючи про різні цікаві теми.
26. Я не знаю; я не розумію, що я роблю в закладі навчання.
27. Тому що навчальний заклад дає мені змогу відчувати особисте задоволення у моєму прагненні до досконалості в навчанні.

28. Тому що я хочу показати собі, що можу досягти успіху в навчанні.

КЛЮЧ ДО МЕТОДИКИ AMS-28

Для розрахунку результатів обчисліть середній бал або суму для кожної з наведених нижче категорій:

- Внутрішня мотивація – до пізнання: № 2, 9, 16, 23
- Внутрішня мотивація – до досягнення: № 6, 13, 20, 27
- Внутрішня мотивація – до стимуляції (емоцій): № 4, 11, 18, 25
- Екстринсивна (зовнішня) мотивація – ідентифікована: № 3, 10, 17, 24
- Екстринсивна (зовнішня) мотивація – інтроєктована: № 7, 14, 21, 28
- Екстринсивна (зовнішня) мотивація – зовнішня регуляція: № 1, 8, 15, 22
- Амотивація (відсутність мотивації): № 5, 12, 19, 26

ОПИТУВАЛЬНИК АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ (М.Райана і Д.Р.Коннелла)

Опитувальник академічної саморегуляції складається з чотирьох блоків-варіантів, представлених запитаннями про навчальну діяльність студентів: «Чому я виконую самотійну роботу з навчальних предметів?», «Чому я включаюся в аудиторну роботу?», «Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?», «Чому я намагаюся бути успішним у навчанні?». Запитання передбачають варіанти відповідей, кожний з яких пропонується респонденту оцінити за 4-бальною шкалою (не важливо – дуже важливо).

Шкали опитувальника:

- **Зовнішнє регулювання** – регулювання, яке чиниться через безпосереднє управління з боку іншої людини. Воно реалізується через накази, інструкції, настанови, навіювання тощо.
- **Інтроектоване регулювання** – регулювання, що відбувається через засвоєні людиною зовнішні норми, правила, установки, способи мислення, стандарти, які не набули реального усвідомлення та прийняття, тобто не асимілювалися з «Я» особистості.
- **Ідентифіковане регулювання** – регулювання, яке відбувається через ототожнення себе з референтною особою, з наступним наслідуванням зразка сприйнятого конструкту поведінки.
- **Власне спонукання** – тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності.
- **Відносний індекс автономії** вказує на ступінь довільної самоорганізації суб'єкта, його можливість самотійно визначати та реалізовувати свідомий вибір, з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних чинників дійсності.

Шкали оцінювання:

- дуже важливо – 4 бали.
- важливо – 3 бали.
- не дуже важливо – 2 бали.
- не важливо – 1 бал.

ОПИТУВАЛЬНИК

ВАРІАНТ 1.

Чому я виконую самостійну роботу з навчальних предметів?

1. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
2. Я не хочу мати неприємностей, через невиконання завдань.
3. Мене це втішає (подобається).
4. Я погано себе почуваю, коли не виконую те, що маю зробити.
5. Я намагаюся зрозуміти предмет.
6. Тому що, я повинен це зробити.
7. Мені подобається працювати над завданнями.
8. Для мене важливо їх виконувати.

ВАРІАНТ 2.

Чому я включаюся в аудиторну роботу?

9. Щоб викладач не зірвався на мене (не накричав).
10. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
11. Я хочу пізнавати щось нове.
12. Мені буде соромно, якщо я не буду включатися у роботу.
13. Мене це захоплює.
14. Робота в аудиторії – норма.
15. Мені подобається працювати на парах.
16. Мені важливо включатися і працювати під час пар.

ВАРІАНТ 3.

Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?

17. Я хотів би, щоб мої одногрупники сприймали мене як розумну людину.
18. Мені соромно, якщо я не намагаюся відповісти.

19. Мені подобається відповідати на складні запитання.
20. Від мене цього очікують інші.
21. Для того, щоб зрозуміти: я правий чи ні.
22. Мене втішають правильні відповіді на складні запитання.
23. Для мене важливо пробувати відповідати на складні запитання на парі.
24. Мені хотілося б, щоб викладач мене похвалив.

ВАРІАНТ 4.

Чому я намагаюся бути успішним у навчанні?

25. Тому що цього від мене очікують інші.
26. Щоб викладачі сприймали мене як гарного студента.
27. Мені подобається успішно навчатися.
28. Я не хочу мати неприємностей через погане навчання.
29. Мені буде погано, якщо я не буду встигати.
30. Це для мене важливо.
31. Я буду пишатися собою, якщо буду встигати у навчанні.
32. Я можу отримати винагороду за успішне навчання.

Обробка результатів

Знайдіть суму балів відповідей на питання за ключем:

Зовнішнє регулювання (ЗР): 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32;

Інтроектоване регулювання (ІнР): 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31;

Ідентифіковане регулювання (ІдР): 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30;

Власне спонування (ВС): 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

Відносний індекс автономії (ВіА) обраховується за формулою:

$$\text{ВіА} = 2 \times \text{ВС} + \text{Ід} - \text{Ін} - 2 \times \text{ЗР} \quad (\text{А.1})$$

За ключем опитувальника обраховуються показники типів регулювання.

Відносний індекс автономії вказує на рівень сформованості саморегуляції особистості.

Додаток В**Анкета вивчення мотивів навчальної діяльності (Б.К.Пашнєв)**

Цю анкету розроблено в Харківському науково-методичному педагогічному центрі управління освіти психологом Б. К. Пашнєвим. Анкета дозволяє виявити ставлення учня до восьми основних мотивів навчальної діяльності методом парного відбору. Анкета складається з 28 пунктів, кожний з яких містить пару тверджень, що відображають два з восьми мотивів навчальної діяльності. Анкету сконструйовано таким чином, що дозволяє зіставити між собою вісім основних мотивів навчальної діяльності та виявити ті з них, яким найбільше та найменше віддається перевага.

Інструкція

Прочитайте запропоновані нижче пари тверджень у вигляді запитань. Виберіть обов'язково кожної пари те запитання, яке найточніше відображає Ваше бажання навчатися. Номер запитання та літеру варіанта відповіді запишіть на аркуші для відповідей. Майте на увазі, що запитання увесь час повторюються, проте кожного разу в новому поєднанні. Тут немає хороших або поганих запитань. Вибираючи одне і відкидаючи інше запитання, Ви тільки проявляєте власну індивідуальність.

1. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? АБО
Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб бути корисним людям?
2. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання? АБО
Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів?
3. Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови? АБО
Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

4. Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще? АБО

3) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршим за інших?

5. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб бути корисним людям? АБО

В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання?

6. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? АБО

Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

7. Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною? АБО

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

8. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? АБО

В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання?

9. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб бути корисним людям? АБО

Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів?

10. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання? АБО

Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

11. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? АБО

Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

12. Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови? АБО

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

13. Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною? АБО

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршим за інших?

14. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? АБО

Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів?

15. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб бути корисним людям? АБО

Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

16. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання? АБО

Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

17. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? АБО

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

18. Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови? АБО

З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршим за інших?

19. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? АБО
- Д) Вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?
20. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб бути корисним людям? АБО
- Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?
21. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання? АБО
- Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?
22. Г) Вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? АБО
- З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршим за інших?
23. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? АБО
- Е) Вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?
24. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб бути корисним людям? АБО
- Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?
25. В) Вас більше спонукає до навчання бажання думати, пізнавати нове, невідоме, вирішувати складні завдання? АБО
- З) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршим за інших?
26. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? АБО

3) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршим за інших?

27. А) Вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? АБО

Ж) Вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

28. Б) Вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб бути корисним людям? АБО

3) Вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про Вас погано, не бути гіршим за інших?

Опрацювання результатів анкетування

Анкета дозволяє виявити превалювання певного мотиву серед восьми основних мотивів навчальної діяльності.

Кожний з восьми мотивів позначається такими літерами:

А – мотив зовнішнього примусу з метою уникнення покарання;

Б – соціально-орієнтований мотив (мотив боргу і відповідальності);

В – пізнавальний мотив (знання як мета розвитку особи);

Г – мотив престижу;

Д – мотив матеріального благополуччя;

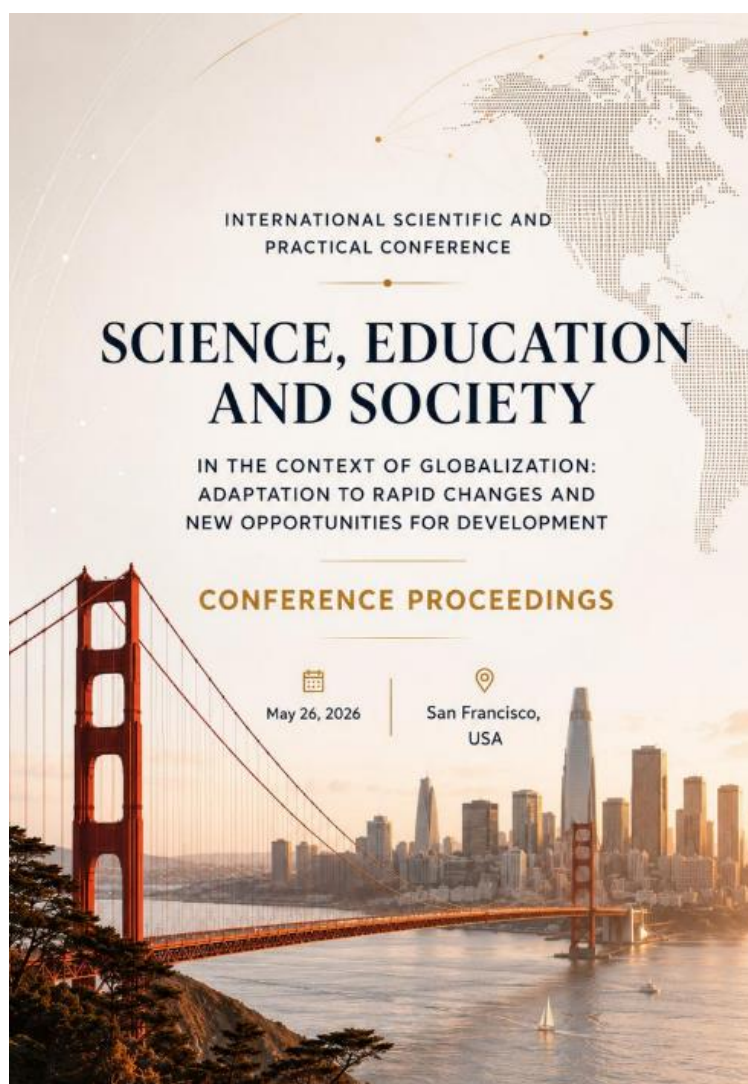
Е – мотив одержання інформації (знання як засіб самоствердження);

Ж – мотив досягнення успіху;

З – мотив орієнтації на соціально залежну поведінку.

Опрацювання результатів відбувається способом підраховування частоти вибору кожної з літер у аркуші для відповідей.

Сумарний кількісний показник за кожною з літер є мірою превалювання цього мотиву в ієрархії навчальних мотивів учня.



International Scientific and Practical Conference
 "Science, Education and Society in the Context of Globalization:
 Adaptation to Rapid Changes and New Opportunities for Development"

UDC 37:082.2(06)

ISBN 978-1-968285-42-5

International Scientific and Practical Conference "Science, Education and Society in the Context of Globalization: Adaptation to Rapid Changes and New Opportunities for Development": Conference Proceedings (San Francisco, USA, May 26, 2026). San Francisco, USA: Golden Quill Publishing, 2026. 151 pages.

This collection of abstracts includes the submissions of participants of the International Scientific and Practical Conference "Science, Education and Society in the Context of Globalization: Adaptation to Rapid Changes and New Opportunities for Development":

Berdiansk State Pedagogical University
 Bogomolets National Medical University
 Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
 Chortkiv Educative and Research Entrepreneurship and Business Institute of West Ukrainian National University
 Dnipro University of Technology
 Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
 Institute of Agroecology and Environmental Management of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine
 Institute of Educational Problems National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
 Ivano-Frankivsk National Medical University
 Kharkiv National Automobile and Highway University
 Kharkiv National Medical University
 Korolyov Zhytomyr Military Institute
 Kyiv National Linguistic University
 Kyiv National University of Technologies and Design
 Lviv Polytechnic National University
 Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council
 National Scientific Center "Hon. Prof. M. S. Bokarius Forensic Science Institute" of the Ministry of Justice of Ukraine
 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
 National Transport University

International Scientific and Practical Conference
 "Science, Education and Society in the Context of Globalization:
 Adaptation to Rapid Changes and New Opportunities for Development"

Кочерга Є. В., Третьуб А. С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ПІДХОДІВ У РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	83
Мазурова Т. В., Можаровська Т. В. ВІЙНА ЯК ТРАВМАТИЧНИЙ ЧИННИК ТА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ	87
Семенцова М. М., Шашлова К. В. ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ	92
SECTION 9. MEDICAL AND PHARMACEUTICAL SCIENCES	95
Bohdan A. I., Zadorozhna B. V., Bohdan I. S., Plakhtyr Z. O. EARLY REHABILITATION AFTER AMPUTATION: THE INTERPLAY BETWEEN POSTAMPUTATION RESIDUAL LIMB PAIN AND POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER	95
Hladush M. A., Ushakova M. A. EXAMINATION OF THE ISSUE OF BIOMECHANICAL TRANSMISSION THROUGH SYNOVIAL JOINTS	97
Mykhailoiko O. Ya., Mykhailoiko I. Ya. FEATURES OF INTRACRANIAL ATHEROSCLEROTIC CHANGES ACCORDING TO CT ANGIOGRAPHY DATA IN PATIENTS WITH ATHEROTHROMBOTIC STROKE	99
Sukhonosov R., Ushakova M., Halycha M. INVOLVEMENT OF THE PELVIC PLEXUS IN THE INNERVATION OF UMBILICAL VESSELS	102
SECTION 10. BIOLOGY AND BIOCHEMISTRY	104
Гонцовська Є. В., Гурняк О. М. ГЕНЕТИЧНА МІНЛИВІСТЬ ТА ЕВОЛЮЦІЙНА ДИНАМІКА ВІРУСУ ІМУНОДЕФІЦИТУ ЛЮДИНИ	104
SECTION 11. VETERINARY MEDICINE	108
Яценко І. В., Купріянова А. О., Сімакова-Єфремян Е. Б., Спіцина Г. О., Хоша В. В. КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ СУДОВО-ВЕТЕРИНАРНОГО ЕКСПЕРТА В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУДОВО-ВЕТЕРИНАРНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ЯК САМОСТІЙНОГО НАПРЯМУ СУДОВО-ЕКСПЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	108
SECTION 12. TECHNICAL SCIENCES, PRODUCTION AND TECHNOLOGY	115
Лисенко Д. О. АЛГОРИТМ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ОЦІНКИ ВПЛИВУ НЕСТАБІЛЬНОСТІ НАПРУГИ ЖИВЛЕННЯ НА ПАРАМЕТРИ СИСТЕМИ СИНХРОНІЗАЦІЇ	115