

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра практичної психології

«Допущено до захисту»

В. о. завідувача кафедри

_____ Чаркіна О.А.

« ____ » _____ 2024 р.

Реєстраційний № _____

« ____ » _____ 2024 р.

АКАДЕМІЧНА МОТИВАЦІЯ
СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Кваліфікаційна робота
студентки групи ЗПП-20
ступінь вищої освіти бакалавр
спеціальності 053 Психологія
Ступаренко Дар'ї Володимирівни

Керівник канд. психол. наук, доцент
кафедри практичної психології
Шаповал І. М.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS ____ Кількість балів ____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2024

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Ступаренко Дар'я Володимирівна**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно і не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Ступаренко Д. В. _____

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	6
1.1. Психологічна феноменологія мотивації особистості	6
1.2. Академічна мотивація: сутність, специфіка у професійній підготовці студентів.....	15
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	23
2.1. Організація та процедура дослідження	23
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження	27
ВИСНОВКИ	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	42
ДОДАТОК	48

ВСТУП

Актуальність роботи. Українське суспільство наразі перебуває у складних умовах, зумовлених наслідками війни, тому виникає нагальний соціальний запит на кваліфіковану психологічну допомогу. Відтак перед системою вищої психологічної освіти постає стратегічна мета підготовки компетентних і конкурентоспроможних фахівців, здатних надавати психологічну допомогу клієнтові в кризових життєвих ситуаціях, високо мотивованих, готових до творчості, саморозвитку і виконання професійних функцій, зумовлених реаліями сьогодення. Така мета може бути реалізована за умов стійкої навчально-професійної мотивації, цілеспрямованої пізнавальної активності студентів в процесі навчання. З огляду на це, вважаємо актуальним та соціально затребуваним дослідження академічної мотивації студентів-психологів.

Концептуальні засади психологічної феноменології мотивації висвітлюються у роботах зарубіжних психологів Deci E. L. & Ryan R. M., Weiner B., Schwartz S. H. & Bilsky W., Heckhausen J. & Heckhausen H., Maslow A. H., Heimpel S. A. et al., Rauthmann J. F. Українські вчені спрямовують свої наукові розвідки у напрямку вивчення мотиваційної регуляції професійної діяльності особистості (Вірна Ж., Занюк С., Кісіль З. Р. & Швець Д. В., Кревська О., Назар Ю., Шаповал І.). Дослідженню академічної мотивації в контексті її зв'язків з професійно значущими психологічними змінними присвячені роботи як зарубіжних, так і українських психологів (Cetin B., Dogan U., Green J. et al., Haiying W. et al., Hegarty N., Lazowski R. A. & Hulleman C. S., Ratelle C. F. et al., Sivrikaya A. H., Антонюк О., Жданюк Л., Зайцева О., Павлюк Я., Галецька І., Сенік О., Ромакін В. та ін.).

Мета роботи – визначення психологічної сутності академічної мотивації студентів, емпіричне обґрунтування специфіки мотивації професійного навчання студентів-психологів.

Завдання роботи:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної феноменології мотивації особистості.
2. Визначити специфічні особливості академічної мотивації студентів.
3. Емпірично дослідити параметри академічної мотивації студентів психологічного фаху.

Об'єктом дослідження є мотивація особистості.

Предметом дослідження є психологічна сутність, механізми та специфіка академічної мотивації студентів-психологів.

Методи дослідження. *Теоретичні:* аналіз психологічної літератури з проблематики мотивації особистості; *емпіричні* (психологічне тестування з використанням методик «Шкала академічної мотивації» (Vallerand R. J. Et al. Academic motivation scale (AMS-C 28): college version), «Тип шкільної мотивації у старшокласників»; опитування «Мотиви навчання студентів» методом прямого ранжування переліку об'єктів); *методи математичної статистики* (коефіцієнт лінійної кореляції r_{xy} -Пірсона, H -критерій Крускала-Волліса, математичні методи для порядкових вимірювань).

Структура роботи. Робота має вступ, два розділи, висновки, список літератури і додатки. Список використаних літератури налічує 45 найменувань. Робота містить 4 таблиці та 12 рисунків; вміщує 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Психологічна феноменологія мотивації особистості

Категорія мотивації у психології розглядається у двох аспектах: у змістовому – як статичне утворення, що є структурованою сукупністю факторів і мотивів діяльності, та у процесуальному – як динамічне утворення, що є сукупністю та певною послідовністю ряду причин і спонукань до діяльності [5].

Як статичне утворення мотивація виступає чинником прийняття рішення та формування наміру реалізувати відповідну мету. Мотив як психічна активність особистості виникає на перетині двох просторів – простору стійких домінуючих мотивів особистості та простору актуальних умов діяльності (об'єктивні соціальні умови, групові вимоги, очікування та обмеження, а також суб'єктивні можливості їм відповідати – компетентність, здібності, стильові властивості). Саме ці параметри зумовлюють мотивацію з точки зору її змісту [9]. Сукупність стійких домінуючих мотивів, що властиві особистості та відносно незалежні від конкретних ситуацій її діяльності, визначаються у зарубіжній термінології як особистісні мотиваційні диспозиції або у вітчизняній термінології як спрямованість особистості. Проаналізуємо сутнісну спорідненість цих двох трактувань.

Диспозиції розглядаються як комплекс установок особистості, детермінованих минулим досвідом, щодо психологічної готовності поводитись певним чином по відношенню до об'єкта (Heimpel S. A. et al. [36]). Вони зумовлюють певне сприйняття умов діяльності, схильність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку, їх послідовності. До складу цього комплексу включаються такі ієрархічно підпорядковані рівні диспозицій (рис. 1.1).

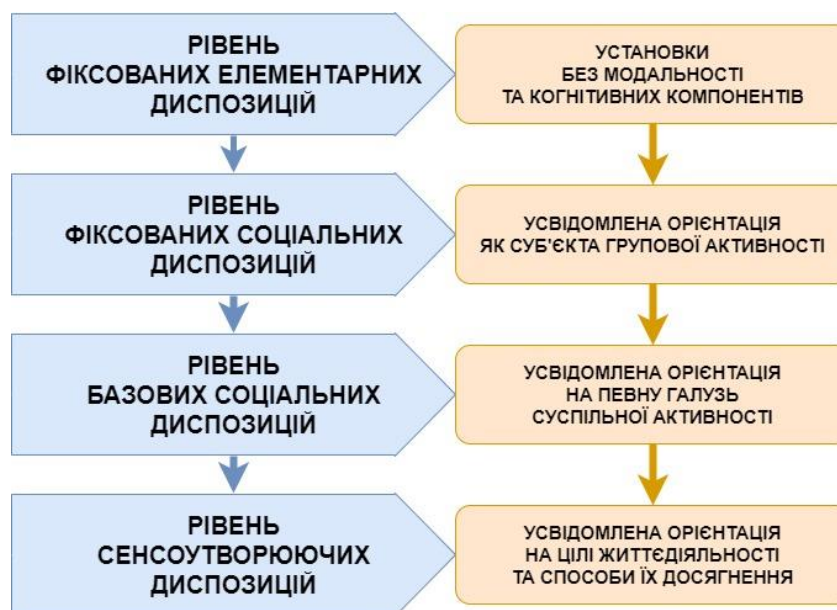


Рис. 1.1. Ієрархія мотиваційних диспозицій особистості (за Heimpel S. A. et al.)

1. Рівень фіксованих елементарних диспозицій, які втілюються в *set*-установках (від англ. «set» – набір, комплект), що виникають на основі вітальних потреб у простих ситуаціях, не пов'язаних із соціальними явищами. Тобто це узагальнений комплекс безпосередніх емоційних переживань, які є індикаторами задоволення потреб (відображають оборонну чи орієнтувальну реакцію).

2. Рівень фіксованих соціальних диспозицій, які виникають у людини як учасника соціальної взаємодії у малій контактній групі на основі індикації ступеню задоволення потреби у спілкуванні. При цьому в особистості формується система *attitude*-установок (від англ. «attitude» – ставлення), що відображають її внутрішню усвідомлену версію групових норм і способів поведінки, які, у свою чергу, трансльовані формувальними фігурами.

3. Рівень базових соціальних диспозицій, які відображають загальну спрямованість індивіда на певний вид діяльності відповідно до її змісту та операційно-результативних характеристик. Внаслідок цього здійснюється задоволення потреби в активності (пізнання, творчість); потреби у компетентності як необхідності володіти певними знаннями і навичками;

потреби у подоланні перешкод на шляху до цілі, що є передумовою розвитку та саморозвитку особистості.

4. Рівень сенсоутворюючих диспозицій, які детермінують вчинки особистості у найбільш значущих ситуаціях соціальної активності та виступають критеріями вибору, параметрами життєвих цінностей людини. Schwartz S. H. & Bilsky W. [41] вказують на наявність обмеженого числа мотиваційних доменів як унікальних характеристик соціально-психологічних елементів – установок, цінностей, уявлень, думок, норм, звичаїв та ритуалів. Відповідно до домінуючої в домені цінності автори вирізняють універсальні мотиваційні типи, які фактично представляють собою різні типи ціннісних орієнтації особистості. Кожному домену відповідає та чи інша провідна термінальна цінність, яка створює сенс мотиваційної тенденції в житті людини: саморегуляція, повнота переживань, гедонізм, досягнення успіху, влада, безпека, конформність, підтримка традицій, благополуччя групи, благополуччя всіх людей в цілому. Виходячи з цього, Schwartz S. H. & Bilsky W. виділяють наступні дихотомії цінностей: 1) цінності збереження (безпека, конформність, традиції) – цінності зміни (повнота переживань, саморегуляція); 2) цінності самовизначення (благополуччя групи і людства в цілому) – цінності самозвеличення (влада, досягнення, гедонізм).

Спрямованість визначається як цілісна ієрархічна система спонукань особистості до активності, яка за певних умов має реалізувати суб'єктивні прагнення і цілі, і, тим самим, задовольнити потреби (Кісіль З. & Швець Д [9]). В структурі спрямованості виокремлюються такі компоненти, які за психологічним змістом є відповідними до комплексу диспозиційних установок (рис. 1.2).

Потяг як стан неусвідомленого безпредметного спонукання виникає при реагуванні на дії різноманітних стимулів у процесі вітального пристосування до умов ситуації. Причому власне потяг є відповіддю на безпечні впливи

(реакція, спрямована до подразника), а натомість уникання небезпечного стимулу є реакцією, спрямованою від подразника.

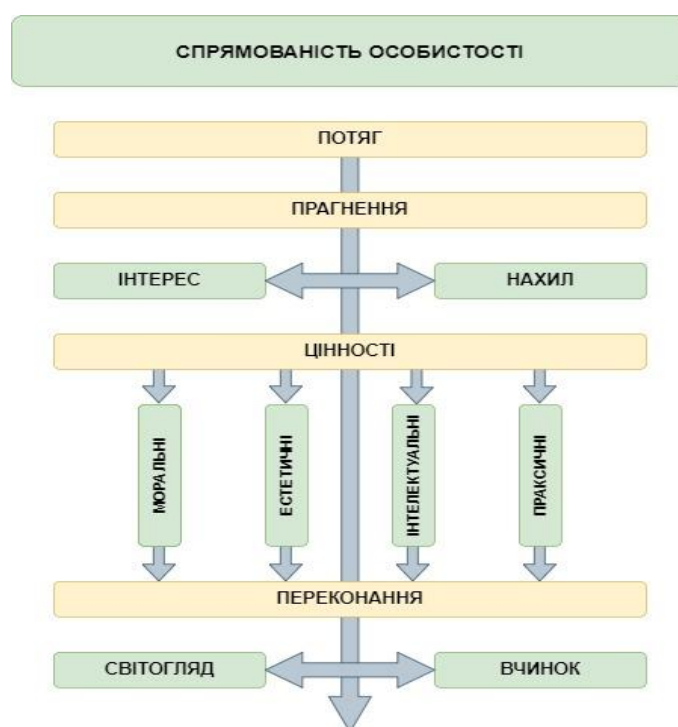


Рис. 1.2. Структура спрямованості особистості.

Прийняття до ситуацій спілкування з іншими людьми та виконання особистістю певних групових завдань спонукають її прагнення у вигляді усвідомленого і предметного інтересу (з точки зору змісту), підкріпленого вольовими компонентами нахилу (з точки зору процесу).

Стратегічний і тактичний рівень діяльності особистості формується через складний механізм цілепокладання: визначення предмету, об'єктивно та суб'єктивно прийнятного для задоволення потреб; закріплення його як кінцевої мети прагнення; вибір відповідних операційних способів дій та психологічних засобів їх регулювання; визначення критеріїв, з якими співставляються результати і наслідки діяльності (Шаповал І. [27]). Отже, чинниками цілепокладання особистості виступають цінності, які відображають її ставлення до різних сфер життєдіяльності та регулюють функціонування в них: моральні, естетичні, інтелектуальні, праксичні.

Компонент спрямованості, який детермінує інтегральний семантично-аксіологічний простір особистості, – це її переконання в єдності світоглядних поглядів на себе, на оточення, на своє місце у світі та вчинків як дій, що за змістом відповідають принципам світогляду. Система переконань людини індивідуально акумулюється в її ціннісних орієнтаціях, які виконують функцію внутрішнього регулятора поведінки, забезпечуючи переваги в прагненнях [26].

Таким чином, можемо стверджувати, що рівні мотиваційних диспозицій та компоненти структури спрямованості особистості за їхніми психологічною сутністю та механізмами є аналогічними один до одного: рівень фіксованих елементарних диспозицій – до потягів, рівень фіксованих соціальних диспозицій – до прагнень, рівень базових соціальних диспозицій – до цінностей, рівень сенсоутворюючих диспозицій – до переконання.

Як динамічне утворення мотивація реалізується через послідовне розгортання етапів формування мотиву (рис. 1.3) (Neckhausen J. & Neckhausen H. [34]).

Первинний етап мотиваційного процесу полягає у формуванні потреби і реалізується внаслідок впливу певного стимулу (фізичного, соціального, особистісного), через що виникає відповідна потреба. Людина характеризується наявністю цілого комплексу потреб, які у певних обставинах загострюються, відчуються та вимагають відповідних дій з метою їх задоволення. Таким чином, процес задоволення потреби виступає як цілеспрямована діяльність, і тому потреба є джерелом активності особистості, тобто спонукає цю активність. Усвідомлюючи мету як потребу, людина впевнюється в тому, що її задоволення можливо лише за умови досягнення цієї мети. Це дає можливість співвідносити свої власні суб'єктивні уявлення про потребу з її об'єктивним змістом, знаходячи адекватні засоби діяльності. Дефіцитарне відчуття актуальної потреби та її усвідомлення зумовлюється зовнішніми умовами, в яких знаходиться індивід. Інакше кажучи, потреба відображає залежність людини від оточуючої дійсності.

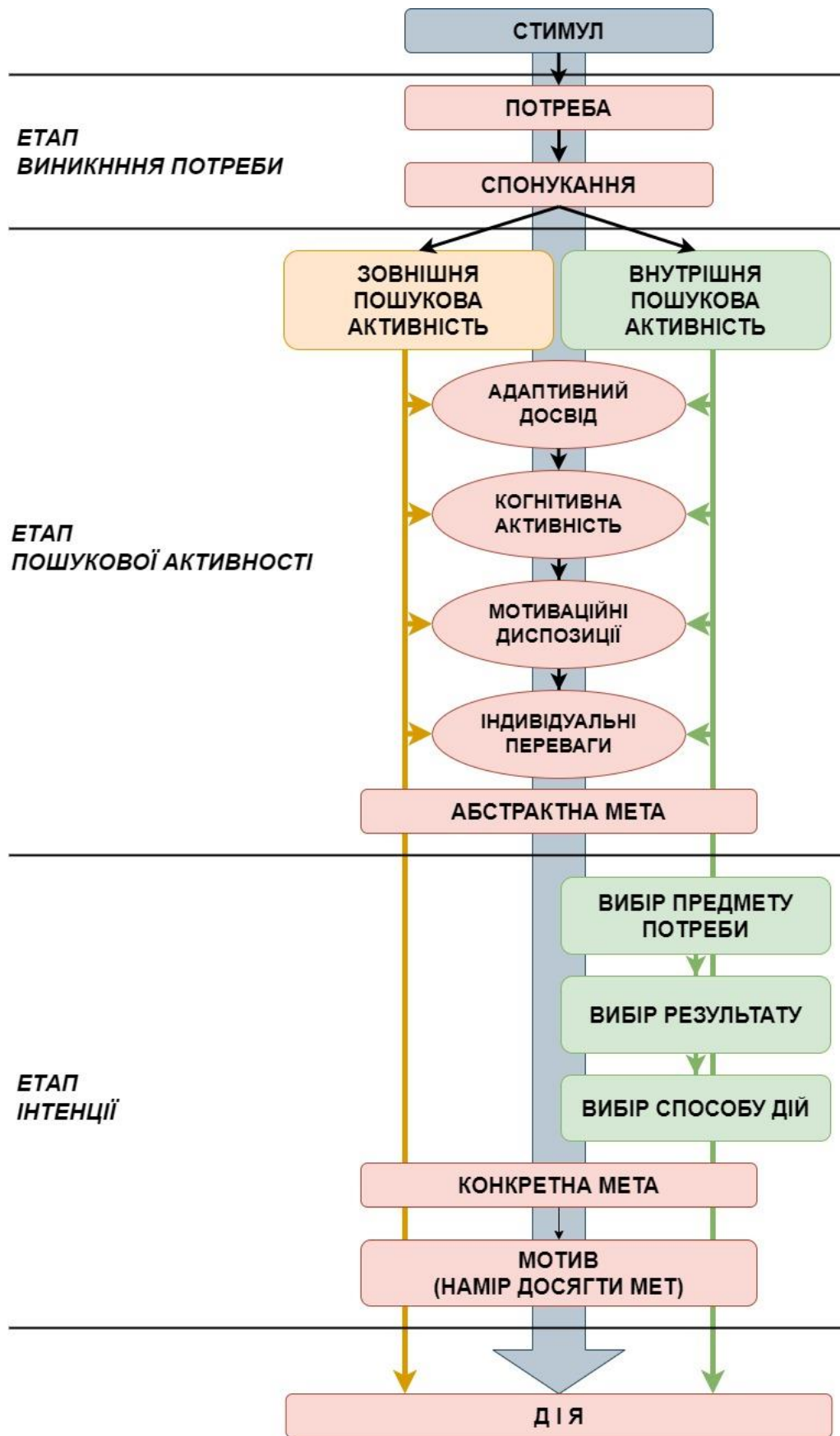


Рис. 1.3. Етапи мотиваційного процесу (за Heckhausen J. & Heckhausen H.).

Другий етап мотиваційного процесу реалізується як зовнішня пошукова активність, спрямована на знаходження в оточенні реального об'єкта, який може задовольнити потребу, та /або внутрішня пошукова активність, яка полягає в інтеріоризованій когнітивній версії такого пошуку. Вона розгортається як визначення, аналіз, співставлення, відбір конкретних предметів задоволення потреби та умов отримання цих предметів з урахуванням певним нормативам. Результатом цього етапу є формування абстрактної мети, тобто уявлення, усвідомленого багатокomпонентного образу об'єкта, за допомогою якого може бути задоволена потреба. Цей образ містить змістове наповнення у вигляді плану просування до того, що є потрібним чи бажаним, а також критерії оцінки якості результату. Таким чином вирішується головне завдання другого етапу мотиваційного процесу – визначення суб'єктивної ймовірності досягнення успіху відповідно до використання різних способів активності (з урахуванням власних можливостей та умов ситуації), а також прогнозування наслідків обраного шляху досягнення мети (з урахуванням моральних критеріїв, реагування інших людей і наслідків для себе) [34].

Третій етап мотивації спрямований на вибір конкретної мети і формування інтенції (наміру) досягти її. Іншими словами, в особистості виникає вольове спонукання, яке виражається в усвідомленому, навмисному прагненні до активності, що постулюється як формування конкретного мотиву [34].

Для всебічного розкриття механізмів мотивації необхідно визначити, як саме формується мотив, що створює інтенційне спонукання у вигляді прийняття рішення діяти певним чином. З цього приводу Rauthmann J. F. [40], поєднуючи статичний і динамічний ракурси аналізу мотивації, зазначає, що мотив є системним конструктом, в якому його дієвість забезпечується інтегрованим функціонуванням трьох взаємопов'язаних блоків: потребісного блоку, блоку внутрішнього фільтру, цільового блоку (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Блокова структура мотиву (за Rauthmann J. F.)

В межах потребісного блоку формується енергетичне поле мотиву на основі порушення гомеостазу індивіда з умовами оточення на біологічному, соціальному та моральному (необхідність, соціальний обов'язок, відповідальність) рівнях. Така енергія підсилюється відповідними емоціями-спонуканнями, які спрямовують та підтримують рівень активації організму і психіки особистості, необхідний для цілепокладання та реалізації діяльності.

Формування особистісної мети опосередковується функціонуванням блоку внутрішнього фільтру. Коли людина обирає предмет і способи задоволення потреби, вона здійснює аналіз актуальних умов оточення та власних можливостей виконати певні дії в цих умовах, здійснює їхній вибір. Такий вибір ґрунтується на власних перевагах щодо прийнятних зовнішніх умов, на наявності власних фізичних, психологічних, матеріальних і соціальних ресурсів для задоволення потреби, на суб'єктивних уявленнях про достатній для себе рівень задоволення, на власних моральних критеріях відповідності соціальним вимогам і очікуванням.

В межах цільового блоку формуються не тільки конкретні образи про необхідний для задоволення потреби предмет (наприклад, вода для вгамування спраги), але й уявлення про дії з цим предметом (налити води), що дозволяє прогнозувати кінцевий результат дій в образі стану задоволеності (відсутність спраги) та уявлень процесу задоволення (попити води). Отже мета є комплексним психологічним конструктом, який є підґрунтям для виникнення в особистості наміру здійснити певні саморегульовані акти та для прийняття рішення діяти [40].

Відповідно до описаної психологічної природи мотиви виконують функції, що зумовлюють і забезпечують реалізацію особистістю цілеспрямованої та свідомо контрольованої діяльності. Так функція спонукання відображає енергетику мотиву і пов'язана з виникненням потребісного стану індивіда, який полягає в мобілізації психофізіологічних ресурсів та створенні динамічного імпульсу. Характер залежності якості (продуктивності) виконуваної діяльності від інтенсивності (рівня) мотивації описується законами Єркса-Додсона, згідно з якими рівень мотивації, оптимальний для найбільш успішної діяльності, відповідає так званому оптимуму мотивації за енергетичними показниками. Якщо інтенсивність мотивації стає більшою за оптимум, то якість діяльності підвищується до певного максимального значення, а потім поступово знижується, тобто чим складніша для індивіда виконувана діяльність, тим нижчий рівень мотивації є для нього оптимальним [38].

Функція спрямування відображає напрям енергії мотиву на певний предмет та відповідну активність. Підтримання тривалості оптимального рівня активації організму і психіки при здійсненні діяльності до моменту насичення (задоволення потреби), збереження інтенційного стану через збудження певних локалізованих осередків нервової системи, які мобілізують енергію мотиву, забезпечується функцією стимулювання. Планування дії (результату, способів його досягнення, прогнозування наслідків) здійснюється через функцію регуляції. Контроль смислоутворення здійснюється через

механізм емоційної корекції: модальність емоцій сигналізує про відповідність чи невідповідність подій особистісним цінностям індивіда, і якщо смисл не відповідає мотиву, емоції змінюють загальну спрямованість діяльності [34].

Отже, мотивація особистості – це комплекс психологічних змінних, що беруть участь у конкретному акті діяльності та зумовлюють прийняття суб'єктом рішення щодо напрямку і способу його активності.

1.2. Академічна мотивація: сутність, специфіка у професійній підготовці студентів

Терміном «академічна мотивація» позначається комплекс мотивів, що є спонуканнями до саморегульованої навчальної діяльності здобувачів професійної освіти. Тому в змістовно-процесуальному полі феномену академічної мотивації студентів виокремлюється не тільки аспект загальних мотивів навчання, але й аспект мотивів професійної діяльності. Дослідники описують академічну мотивацію як психічні, емоційні та поведінкові детермінанти «інвестицій» студента в освіту та професійної відданості (Titrek O. et al. [43]), яка є найбільш суттєвим фактором впливу на успішність, оскільки забезпечує соціальну адекватність, цілеспрямованість спроможність ефективно збалансувати соціальний і академічний аспекти професійного навчання (Sivrikaya A. H. [42]). Академічна мотивація визначається як прагнення студентів брати участь у навчанні на основі їхнього освітнього досвіду, здатність до саморегулювання навчальної активності та саморозвитку (Lazowski R. A. & Hulleman C. S. [37]). Мотивовані студенти виваляють позитивне ставлення до освітнього процесу, вони енергійні і цілеспрямовані, схильні проявляти ініціативу і наполегливість в навчанні, здатні толерувати ситуації, пов'язані з труднощами матеріалу і завдань, помилками.

У сучасних дослідженнях психологічна природа мотивації навчання, зокрема шкільного та професійного, розглядається на концептуально-

методологічних засадах теорії самодетермінації (Deci E. L. & Ryan R. M. [30]) і теорії досягнення цільових орієнтацій (Weiner B. [45]).

Самодетермінація трактується як здатність індивіда самостійно вибирати дії, виходячи з власних внутрішніх критеріїв, на протизагу детермінації, яка спричиняє дії, що зумовлюються зовнішніми чинниками. Самодетермінація особистості також передбачає як активну взаємодію з оточенням та іншими людьми, так і самостійне регулювання цієї взаємодії (змісту, форми та міри участі в ній). Тому в психічному плані самодетермінація особистості визначається і пояснюється внутрішньою мотивацією, в основі якої полягають три базові потреби, що породжують певну інтенційну спрямованість активності людини:

1) потреба у самодетермінації – прагнення відчувати себе суб'єктом власних дій, який самостійно контролює свою поведінку;

2) потреба у компетентності – прагнення суб'єкта бути ефективним, тобто досягти успішних результатів;

3) потреба у взаємозв'язку з іншими людьми – прагнення суб'єкта до встановлення надійних стосунків на основі прихильності, в яких реалізується відчуття приналежності [30].

Щодо розуміння мотиваційних намірів особистості з позиції теорії самодетермінації, то тут розглядається мотиваційний континуум, який поширюється від амотивації до зовнішньої мотивації в її різних формах до внутрішньої мотивації (рис. 1.5) [5].

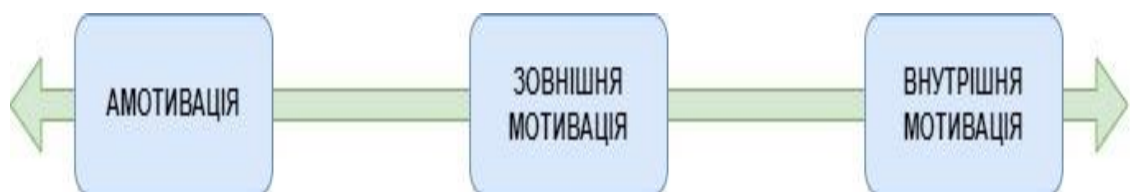


Рис. 1.5. Мотиваційний континуум

Внутрішня (або інтернальна) мотивація виражає прагнення людини до задоволень та емоцій позитивної модальності; її формами є пізнавальна мотивація, мотивація досягнень і саморозвитку. Зовнішня мотивація (або екстернальна) стосується ситуацій, в яких людина орієнтована на досягнення мети і отримання винагороди від інших; її формами є мотивація, заснована на почутті обов'язку і на підвищенні власної самооцінки, мотивація, що ґрунтується на соціально-групових вимогах для уникнення можливих проблем і зовнішніх санкцій. Амотивація виявляє загальне уникання діяльності та не має окремих форм [5].

З токи зору теорії досягнення цільових орієнтацій пояснюється і прогнозується напрямок та інтенсивність поведінки людей у навчально-професійних ситуаціях. Відповідно до квартованої моделі (моделі 2×2) Weiner В. [45] спрямовує розгляд у двох параметрах: визначенні 1) компетентності та 2) валентності компетентності (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Квартована модель орієнтації на досягнення мети (Weiner В.)

Компетентність Валентність компетентності	Майстерність	Продуктивність
Наближення	<i>Майстерність з орієнтацією на досягнення успіху МН</i>	<i>Продуктивність з орієнтацією на досягнення успіху ПН</i>
Уникнення	<i>Майстерність з орієнтацією на уникнення невдач МУ</i>	<i>Продуктивність з орієнтацією на уникнення невдач ПУ</i>

Параметр компетентності характеризує цілі суб'єктів щодо залученості до завдань двох типів: а) цілі майстерності, які зосереджуються на розвитку компетентності, і б) цілі продуктивності, які стосуються демонстрації компетентності у результатах діяльності. Параметр валентності компетентності характеризує а) орієнтованість на наближення (чи приділяє особа увагу досягненню позитивних результатів, тобто успіху) та

б) орієнтованість на уникнення (чи намагається людина не допустити негативних результатів, уникнути невдачі). Зокрема, цілі наближення до майстерності пов'язані з мотивацією вдосконалення знань, навичок і розвитку, тоді як цілі уникнення майстерності пов'язані з метою уникнення непорозумінь або невдачі у виконанні завдання. Цілі, спрямовані на продуктивність, зосереджені на прагненні перевершити інших і продемонструвати свою перевагу, тоді як цілі, пов'язані з уникненням продуктивності, представляють собою прагнення не виявити перед іншими власну некомпетентність і неспроможність [45].

В українській психології наукові розвідки здійснюються у напрямках вивчення психологічних механізмів формування та функціонування мотиваційних конструктів. Так Занюк С. [8] розглядає професійну мотивацію як сукупність усіх особистісних і ситуативних факторів, що спонукають людину до активної діяльності та забезпечують успіх в цій діяльності. Він робить висновок про відносно стабільну природу мотивації досягнення, оскільки вона виявляється в багатьох аспектах особистісного зростання і, разом з тим, про її динамічну природу, оскільки мотивація досягнення починає діяти у взаємодії з ситуативними чинниками (цінність виконуваної діяльності, ймовірність досягнення успіху в ній). Такими мотиваційними факторами, на думку автора, є здібності, мотивація досягнення, цілеспрямовані й наполегливі дії задля досягнення успіху, сприятливі обставини зовнішніх умов.

Кревська О. [13] розглядає досягнення як мотиваційно-сміслову утворення, що є специфічною установкою особистості на результативність і професійний успіх та втілює такі особистісні властивості: впевненість в собі, усвідомлення цінності мети та наполегливість в її досягненні, самокритичність та самостійність. Це забезпечує людині реалістичне цілепокладання, надію на успіх, стабільний саморозвиток, підвищення самоефективності, посилення працездатності і результативності професійної діяльності.

Вірна Ж. [4] виокремлює такі детермінанти успішності діяльності: а) зовнішні умови, в яких здійснюється професійна діяльність (суспільні

норми і критерії щодо цінності людини-професіонала, її значущості і ролі в процесі суспільного виробництва; умови та організація навчально-професійної та власне професійної діяльності); б) внутрішні умови, які визначають психологічні властивості та схильності особистості до професійної діяльності. Авторка зауважує, що соціальна детермінація досягнення успіху забезпечує можливість активності, вибору, відповідальності, набуття позитивного професійного досвіду, формування ціннісних орієнтацій, які визначають рівень особистісної активності та спрямованості.

Про суспільну зумовленість професійної мотивації досягнення зазначає також Назар Ю [16]. Оскільки особистість досягає успішності-неуспішності у суспільній діяльності, то ступінь успішності визначатиметься якістю та результатами цієї діяльності (навчальної, професійної), що є показником досягнень особистості. Оцінка успішності здійснюється як самим суб'єктом професійної діяльності, так і зовнішнім професійним оточенням за таким ознаками успішності: усвідомлення рівня професійної компетентності; міцна волюва сфера; здатність прогнозування майбутніх подій, що позитивно впливатимуть на загальний результат справи; постійне прагнення до нових відкриттів та досягнень; подолання будь-яких перепон; спрямованість на суспільну користь власних професійних досягнень; презентація результатів своєї діяльності у соціально прийнятній формі та у визначених часових межах.

Прикладні дослідження академічної мотивації (як зарубіжні, так і вітчизняні) здебільшого охоплюють навчально-освітній простір без урахування професійної специфіки. Так Haiying W. et al. [33], поєднуючи теорію досягнення цільових орієнтацій з особистісно-орієнтованим підходом, дослідили взаємозв'язки між профілями цільових орієнтацій та академічною адаптацією першокурсників. Автори встановили, що студенти, націлені на компетентність з орієнтацією на досягнення успіху, виявляють високий рівень адаптивності, демонструють ефективні адаптивні стратегії поведінки, психологічно благополучні, виявляють толерантність то труднощів у

навчанні, здатні до самоконтролю. Студенти, націлені на компетентність або продуктивність з орієнтацією на досягнення успіху, мають дещо подібні особливості: при подоланні навчальних труднощів ці студенти здатні ефективно використовувати когнітивні стратегії та докладати цілеспрямованих вольових зусиль для досягнення кращих академічних результатів; вони мають високі показники самоефективності, навичоу управління часом і метакогнітивної саморегуляції; виявляють низький рівень тривожності, толерантні до негативних зовнішніх впливів. Студенти, націлені на компетентність або продуктивність з орієнтацією на уникнення невдач демонструють сильну стурбованість зовнішньою оцінкою власної академічної успішності (як у вигляді кількісного бального показника, так і у вигляді якісного аналізу), високий рівень екзаменаційного стресу, навчального вигорання. Амотивовані студенти демонструють академічну дезадаптацію та низький рівень психологічного благополуччя [33].

У дослідженнях Green J. et al. [32] висвітлюється зв'язок між академічною мотивацією та академічними досягненнями студентів в аспекті самоефективності (студент вірить, що може досягти навчальних цілей, які мають бути реалізовані з певними зусиллями та труднощами) та результативності (якщо навчальна діяльність принесе користь студенту, він оцінює цю діяльність як цінну та докладає зусиль). Автор зауважує, що для студентів особливого значення набуває мотивація до навчальних досягнень, оскільки така мотивація стимулює їх успішно виконувати завдання, досягаючи мети або рівня кваліфікації у своїй професії.

Cetin B. [29], досліджуючи прогностичну детермінацію академічних досягнень студентів коледжів чинниками академічної мотивації та саморегульованого навчання, дійшов висновку, що високий рівень академічних досягнень демонструють мотивовані студенти, здатні до самодетермінації процесуально-змістових аспектів навчальної діяльності завдяки сформованості таких властивостей: цілепокладання, застосування валідних навчальних операцій та засобів, використання адекватних

об'єктивних і суб'єктивних критеріїв для оцінки результативності навчальної діяльності, ефективні когнітивні стратегії. У дослідженнях Ratelle C. F. et al. [39] на основі особистісно-орієнтованого аналізу були емпірично вивчені та описані автономний (самодетермінований), контрольований (зовнішньо детермінований), амотивований мотиваційні профілі студентів коледжу.

У дослідженні Ромакіна В. [21] здійснено аналітичне співставлення узагальнених типів академічної мотивації студентів України та США, описані їхні зміст і фактори функціонування. Є низка робіт, в яких представлений вплив різних психологічних змінних на феноменологію академічної мотивації студентів: метакогнітивна включеність у навчальну діяльність (Большакова А., Зайцева О. [2, 6]), академічна саморегуляція (Фоменко К. & Кузнецов О. [24]), навчальна успішність та академічні досягнення (Павлюк Я. зі співавт. [17]), рівень сформованості умінь самоорганізації (Мунтян Т. [15]), стресові реакції у кризових умовах під час війни (Антонюк О. [1]).

Зважаючи на специфіку професійної діяльності та фахової підготовки психолога, цінними для нашої роботи є здобутки української дослідниці Циганчук Т. [25], яка вивчала навчально-професійну мотивацію студентів-психологів. Авторка виходить з таких параметрів.

1. Мотиваційні чинники професійної діяльності (надання психологічної допомоги) – спрямованість на професійну мету, спрямованість на використання засобів професійної діяльності та спрямованість на її результат як складові професійної мотивації.

2. Вектор і знак (модальність емоцій, що супроводжують інтенцію) академічної мотивації – внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація (нагорода), зовнішня негативна (санкції, штрафи) мотивація.

У внутрішній мотивації демонструється оптимальне співвідношення її складових. Суб'єкт ставить перед собою реальні професійні цілі, пояснює їх з точки зору доцільності, налаштований на досягнення, вільний у виборі засобів надання психологічної допомоги за критерієм їхньої ефективності й оптимальності, адекватно оцінює результати своєї діяльності. Зовнішня

позитивна мотивація характеризується тим, що професійні цілі не завжди обґрунтовані, недостатньо стійкі; не всі професійні дії є доцільними, що потребує вольового напруження та підвищення самоконтролю, надмірних когнітивних зусиль на подолання сумнівів щодо вибору професійних засобів здійснення діяльності. Це супроводжується прагненням до сторонньої допомоги, орієнтацією на позитивну оцінку з боку значущих інших, натомість негативна оцінка може спровокувати професійну негативну емоційну реакцію. Зовнішня негативна мотивація відображається фрустрований стан суб'єкта через неможливість ставити перед собою конструктивні цілі, які відповідають його внутрішнім потребам. Тому мотиви професійної діяльності детерміновані ззовні, внаслідок чого він обмежується постановкою тих цілей, реалізація яких не призведе до негативної реакції оточуючих [25].

Отже, академічна мотивація – це комплекс мотивів до саморегульованої навчальної діяльності студентів в процесі професійної підготовки, який забезпечує формування професійних цілей, фахових знань і навичок, цінностей професії. Вважаємо, академічна мотивація ґрунтується на комплексі мотивів навчальної діяльності, які формуються протягом життя ще в умовах шкільного навчання. Таким чином мотиви професійної підготовки опосередковуються мотиваційними диспозиціями особистості та специфікою діяльності, яку здобуває суб'єкт.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організація та процедура дослідження

Метою нашого емпіричного дослідження було визначення параметрів академічної мотивації студентів-психологів. Вибірку склали 44 студенти Криворізького державного педагогічного університету спеціальності 053 Психологія денної форми навчання 1-4 курсів. Психодіагностичне обстеження досліджуваних здійснювалось протягом 23.03.2024-23.04.2024 р. в он-лайн форматі. Посилання на Google-форму: <https://forms.gle/N9BY3iqenhP1npq29>.

Емпіричне дослідження було спрямовано на розв'язання таких дослідницьких завдань:

- 1) визначити характер зумовленого зв'язку між шкільною мотивацією досліджуваних (у ретроспективному ракурсі) та їхньою академічною мотивацією (в актуальному ракурсі);
- 2) виокремити параметри профілю академічної мотивації студентів різних курсів;
- 3) здійснити якісний аналіз мотивів навчання студентів в університеті, зокрема для різних курсів навчання.

Відповідно до завдань емпіричного дослідження були реалізовані такі процедури:

- обґрунтування і добір валідного психодіагностичного інструментарію;
- обґрунтування і добір математичних методів для здійснення кількісного аналізу емпіричних даних;

– здійснення кількісного і якісного аналізу емпіричних даних та інтерпретація результатів.

Для отримання емпіричних даних було використано такий діагностичний інструментарій.

Методика «Шкала академічної мотивації» (Vallerand R. J. et al. Academic motivation scale (AMS-C 28): college version. [44]) – опитувальник, призначений для вимірювання виразності та типу мотивації до навчальної діяльності студентів. Містить 28 пунктів, в яких сформульовані твердження щодо причин залученості респондентів до навчальної діяльності (питання «Чому ви наразі відвідуєте заняття в університеті?»). Для відповідей використовуються варіанти: 1 – зовсім не відповідає; 2 – скоріше не відповідає; 3 – щось середнє; 4 – скоріше відповідає; 5 – цілком відповідає. Опитувальник дозволяє виміряти такі шкали.

1. Шкала мотивації пізнання (прагнення дізнатися нове, зрозуміти предмет, що вивчається, пов'язаний з пізнанням інтерес, задоволення в процесі пізнання).

2. Шкала саморозвитку (виразність прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в межах навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності).

3. Шкала мотивації досягнення (прагнення досягати максимально високих результатів у навчанні, відчувати задоволення в процесі розв'язання важких завдань).

4. Шкала мотивації самоповаги (бажання вчитися заради відчуття власної значущості та підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні, позитивно оцінених іншими людьми).

5. Шкала інтернальної мотивації (спонукання до навчання, обумовлене відчуттям сорому і почуття обов'язку перед собою та іншими значущими людьми).

6. Шкала екстернальної мотивації (ступінь вимушеності навчальної діяльності, обумовлена необхідністю дотримуватися вимог, що диктуються

соціумом – навчається, щоб уникнути можливих проблем, при цьому потреба в автономії максимально фруструється).

7. Шкала амотивації (відсутність інтересу та відчуття усвідомленості навчальної діяльності).

Методика «Тип шкільної мотивації у старшокласників» [23] дозволяє виявити переважний тип мотивації учня як тобто мотиваційний механізм, який є домінуючим саме для нього в його навчальній діяльності. Містить 39 пунктів, в яких сформульовані питання, що потребують відповіді «так» чи «ні». Для забезпечення ретроспективного ракурсу отриманої психологічної інформації ми сформулювали інструкцію таким чином: «Згадайте, будь ласка, себе, коли Ви навчалися в школі, і з цієї позиції дайте відповіді на питання Коли у навчався(лася) у школі ...».

Внутрішня структура методики складається з дев'яти основних і трьох додаткових шкал. Інтерпретація основних шкал:

1. Мотивація престижу навчання – суб'єктивні уявлення про цінність хорошої освіти, цінність хорошого навчання у навчальному та родинному оточенні.

2. Пізнавальний інтерес виразність інтересу до власне нового знання, нової інформації.

3. Мотивація самореалізації значущість навчальної діяльності як провідної сфери саморозвитку, місця, де може заявити про себе, розвивати себе тощо.

4. Мотивація досягнення виразність бажання бути найкращим, усвідомлювати себе як здібного, розумного тощо.

5. Мотивація соціального схвалення значущість визнання успіхів, схвалення, заохочення з боку інших людей (однокласників, педагогів, батьків).

6. Мотивація усвідомленої необхідності виразність прагнення бути освіченою людиною, усвідомлення необхідності хорошого навчання у школі для свого успішного майбутнього.

7. Мотивація страху покарання значущість осуду, покарання за навчальні невдачі з боку інших людей (педагогів, батьків), страх бути в їхніх очах неуспішним, нездатним.

8. Мотивація спілкування виразність прагнення спілкуватися з однолітками, зацікавленості насамперед у тих видах діяльності, де є можливість комунікації

9. Позанавчальна шкільна мотивація зацікавленість учня насамперед у різних позанавчальних справах, які відбуваються у школі (концерти, виставки, свята та інших.), на відміну від безпосередньо урочної діяльності

Додаткові шкали дозволяють визначити мотиваційний вплив на навчання школяра певної групи оточення – однокласників (шкала 10), сім'ї (шкала 11), школи (шкала 12).

Опитування «Мотиви навчання студентів» методом прямого ранжування переліку об'єктів. Досліджуваним було надано таку інструкцію: «Уважно прочитайте наведені у списку мотиви навчальної діяльності. Оцініть їхню важливість для Вас від 1 (найзначніший мотив) до 10 (найменш значущий мотив)». Для опитування було складено такий список мотивів.

1. Набути глибоких і міцних знань.
2. Систематично навчатися, щоб не було прогалин у знаннях.
3. Отримати інтелектуальне задоволення.
4. Стати висококваліфікованим фахівцем.
5. Успішно продовжити навчання на наступних освітніх рівнях (в магістратурі, в аспірантурі).
6. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
7. Досягти поваги викладачів.
8. Бути прикладом для однокурсників.
9. Домогтися схвалення батьків та оточуючих.
10. Уникнути засудження та покарання за погане навчання.

При аналізі були застосовані математичні методи для порядкових вимірювань [22].

1. Рейтинг – числовий показник рангу цінності, який обчислюється на основі рангів об'єктів, наданих усіма досліджуваними.

2. Середнє значення \bar{X} є мірою центральної тенденції вибірки та використовується для узагальненої оцінки групи досліджуваних. У порівнянні з іншими мірами центральної тенденції (модою і медіаною) середнє може замінити усі окремі показники по вибірці, оскільки вони впливають на його величину, і при цьому забезпечується мінімальна статистична похибка, якою можна знехтувати.

3. Ступінь розмаху рангів об'єктів визначається за допомогою показників стандартного відхилення s_x (середній) та коефіцієнту варіації V (відсотковий).

Результати обчислень за курсами наведено у додатку.

Отже, зважаючи на характеристику психодіагностичного інструментарію та використаних математичних методів, можна стверджувати, що він є валідним щодо теми і завдань дослідження і забезпечує отримання надійних емпіричних даних.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Як ми вже зазначали у підрозділі 2.1, в емпіричному дослідженні брали участь 44 студенти спеціальності 053 Психологія, зокрема 13 (29,5%) студентів першого курсу, 11 (25,0%) – другого, 13 (29,5%) – третього, 7 (16,0%) – четвертого (табл. 2.1, рис. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Розподіл досліджуваних по курсам

Групи	Кількість осіб	%
1 курс	13	29,5
2 курс	11	25,0
3 курс	13	29,5
4 курс	7	16,0
<i>Усього досліджуваних</i>	<i>44</i>	<i>100,00</i>

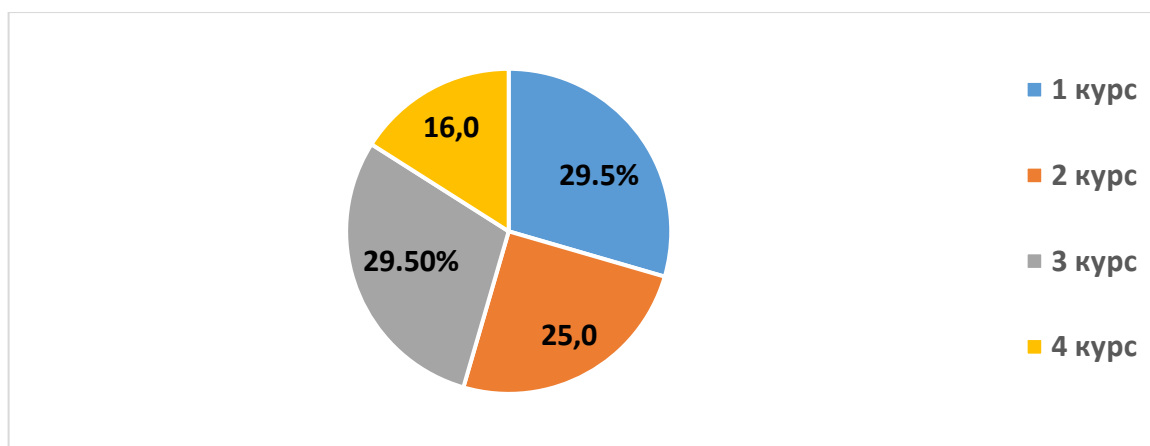


Рис. 2.1. Розподіл досліджуваних по курсам

Дослідницькі завдання 2 і 3 були реалізовані в аспекті специфічних особливостей для студентів різних курсів навчання.

Дослідницьке завдання 1 було спрямоване на визначення наявності та характеру зв'язку між шкільною мотивацією (ШМ) та академічною мотивацією (АМ) досліджуваних. З цією метою психодіагностичну процедуру було сконцентровано на певному часовому ракурсі: ретроспективний (у минулому часі) для визначення ШМ, актуальний (у теперішньому часі) для визначення АМ.

Для визначення характеру зв'язку між діагностованими параметрами академічної та шкільної мотивації досліджуваних був проведений кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту r_{xy} -Пірсона [37]. На підставі результатів кореляційного (табл. 2.2) аналізу можемо констатувати таке. Наявні дві кореляційні плеяди з сильним і помірним додатним зв'язком. Це означає, що високим показникам рівня компонентів АМ відповідають високі показники рівня складових ШМ.

Плеяда 1 демонструє зв'язки між шкалами АМ «пізнавальна мотивація», «мотивація саморозвитку», «мотивація досягнення» та шкалами ШМ «пізнавальний інтерес», «мотивація самореалізації», «мотивація досягнення», які за інтерпретативним змістом є аналогічними (шкали відображають самодетермінований характер мотиваційних спонукань).

Плеяда 2 демонструє зв'язки між шкалами АМ «мотивація самоповаги», «інтернальна мотивація», «екстернальна мотивація» та шкалами ШМ «мотивація соціального схвалення», «мотивація усвідомленої необхідності», «мотивація страху покарання», які також є аналогічними за змістом (вони відображають зовнішньо визначений і контрольований характер мотиваційних спонукань).

Таблиця 2.2.

Кореляційні зв'язки між показниками параметрів академічної та типами шкільної мотивації

	Параметри	Пізнавальна мотивація	Мотивація саморозвитку	Мотивація досягнення	Мотивація самоповаги	Інтернальна мотивація	Екстернальна мотивація	Амотивація
<i>Основні шкали</i>								
1.	Мотивація престижу навчання	-0,24*	-	-	0,27*	0,28*	0,34*	-0,37*
2.	Пізнавальний інтерес	0,40**	-	0,34*	-	-	-	-0,29*
3.	Мотивація самореалізації	0,39*	0,48**	0,32*	0,35*	0,41**	-	-
4.	Мотивація досягнення	0,31*	0,43**	0,40**	0,55**	-	-	-0,26*
5.	Мотивація соціального схвалення	-	-	-	0,52**	0,30*	0,28*	-
6.	Мотивація усвідомленої необхідності	0,34*	-	-	0,26*	0,52**	0,31*	-
7.	Мотивація страху покарання	-0,28*	-	-	0,30*	0,54*	0,36*	0,26*
8.	Мотивація спілкування	0,32*	-	-	-	-	-0,27*	-
9.	Позанавчальна шкільна мотивація	-	-	-	-	-	-	-
<i>Додаткові шкали</i>								
10.	Мотиваційний вплив однокласників	0,30*	-	0,36*	0,26*	-		-
11.	Мотиваційний вплив сім'ї	-	-	0,27*	0,32*	0,38**	0,40**	-
12.	Мотиваційний вплив школи	-0,31*	0,49**	-	0,28*	0,28*	0,45**	0,33*

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$; ** – на рівні значущості $p < 0,01$

На основі аналізу плеяд можемо визначити емпіричну структуру АМ вибірки досліджуваних (рис. 2.2). Ми використали назви шкал за методикою діагностики типу ШМ, оскільки, на наш погляд, вони адекватно фіксують психологічну сутність саме цих аспектів мотивації.



Рис. 2.2. Емпірична структура академічної мотивації досліджуваних

Шкали плеяди 1 поєднаємо у блок автономної мотивації, шкали плеяди 2 – у блок детермінованої мотивації. За критерієм цільових орієнтирів кожна шкала характеризується параметрами спрямованості компетентності (розвитку або демонстрації) та валентності компетентності (орієнтація на досягнення успіху або на уникнення невдач). За цими характеристиками у блоці автономної мотивації (плеяда 1) містяться дві шкали розвитку компетентності («пізнавальна мотивація», «мотивація саморозвитку») та шкала демонстрації компетентності («мотивація досягнення»), усі з орієнтацією на досягнення успіху. Блок детермінованої мотивації (плеяда 2) містить одну шкалу розвитку компетентності з орієнтацією на досягнення успіху («мотивація самоповаги») та дві шкали демонстрації компетентності з орієнтацією на уникнення невдач («інтернальна мотивація», «екстернальна мотивація»).

Як бачимо з даних, наведених у таблиці 2.2, між плеядами має місце такий взаємозв'язок: шкала ШМ «мотивація досягнення» плеяди 1 сильно додатно корелює зі шкалою АМ «мотивація самоповаги» плеяди 2; шкала ШМ «мотивація самореалізації» сильно і помірно додатно корелює зі шкалами АМ

«мотивація самоповаги» та «інтернальна мотивація»; шкала АМ «пізнавальна мотивація» помірно додатно корелює зі шкалою ШМ «мотивація усвідомленої необхідності» і помірно від'ємно – зі шкалою ШМ «мотивація страху покарання». Додатні показники кореляції вказують на прямий взаємозв'язок мотиваційних спонукань, від'ємний – не обернений. Тобто високий рівень мотиву на уникнення осуду, покарання за навчальні невдачі з боку інших людей пов'язаний з низьким рівнем пізнавального мотиву до навчання.

Аналіз кореляційних зв'язків шкали ШМ «мотивація престижу навчання» зі шкалами АМ дозволяє дійти таких висновків. Суб'єктивні уявлення особистості про важливість і престижність хорошої освіти та успішного навчання формуються через трансляцію цінності навчання з навчального та родинного оточення. Тому ці уявлення пов'язані з намаганням навчатися заради відчуття власної значущості, прагненням до підвищення самооцінки за рахунок навчальних успіхів, позитивно оцінених іншими людьми, а також можуть орієнтувати людину уникати сорому, осуду чи покарання, якщо її навчальні результати будуть неуспішними. Це підтверджується результатами кореляційного аналізу: високий рівень мотивації престижу навчання може спричинити зниження пізнавальної мотивації (помірна від'ємна кореляція), і натомість може зумовити підвищення мотивації самоповаги, інтернальної (усвідомленої необхідності) та екстернальної (страху покарання) мотивації.

Припускаємо, що на основі особливостей мотивації престижу навчання, реалізується мотиваційний вплив різних галузей оточення: вплив однолітків на пізнавальну мотивацію і орієнтованість на досягнення; вплив сім'ї та шкільного освітнього середовища на мотивацію усвідомленої необхідності і страху покарання, орієнтацій на саморозвиток та досягнення. Зауважимо, що наші емпіричні дані свідчать про наявність негативного мотиваційного впливу шкільного освітнього оточення на пізнавальну мотивацію. Вочевидь, коли ззовні задаються суворі обмеження і санкції, то особистість більше прагне

уникнути невдачі та не отримати покарання, ніж здобути нові знання та отримати інтелектуальне задоволення від навчання.

Окремо проаналізуємо зв'язки шкали АМ «амотивація». З таблиці 2.2 можемо бачити, що високому рівню амотивації відповідає низький рівень пізнавальної мотивації, орієнтації на досягнення та цінності престижу навчання (помірна від'ємна кореляція), і натомість висока амотивація пов'язана з сильною мотивацією на уникнення покарання при сильному мотиваційному впливі шкільного оточення (помірно додатна кореляція).

Отже результати кореляційного аналізу, який було здійснено в процесі виконання дослідницького завдання 1, дозволяють констатувати наявність статистично достовірного зв'язку між складовими ШМ та АМ, визначити емпіричну структуру АМ досліджуваних, яку було використано в реалізації дослідницького завдання 2 для визначення профілів АМ студентів різних курсів на основі міжгрупових статистичних відмінностей за усіма шкалами.

Для визначення статистично значущих відмінностей між групами досліджуваних був здійснений порівняльний аналіз з використанням *H*-критерію Крускала-Волліса. Висновок робиться на основі розподілу χ^2 (у нашому випадку $\chi^2_{0,05}=7,81$, $\chi^2_{0,01}=11,34$) [22]. У таблиці 2.3 наведені усереднені показники (\bar{X}), стандартні відхилення (s_x) параметрів академічної і шкільної мотивації, показники двобічного *H*-критерію (H_{em}) для студентів різних курсів. За усередненими показниками по шкалам блоків автономної і детермінованої мотивації було змодельовано групові мотиваційні профілі (рис. 2.3 і 2.4).

Аналізуючи мотиваційні профілі студентів різних курсів, можемо констатувати наявність статистично достовірних відмінностей за складовими блоку автономної мотивації. Це означає, що навчальна діяльність студентів визначається їхніми особистісними мотиваційними чинниками, цілеспрямована і свідомо регулюється.

Таблиця 2.3.

Порівняльний аналіз показників параметрів академічної мотивації

Параметри	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		H_{emp}
	\bar{X}	s_x	\bar{X}	s_x	\bar{X}	s_x	\bar{X}	s_x	
<i>Академічна мотивація</i>									
Пізнавальна мотивація	14,2	2,98	12,5	3,64	12,3	2,10	13,6	4,58	8,28*
Мотивація саморозвитку	15,8	3,00	15,8	1,54	14,1	1,80	15,0	3,46	10,36**
Мотивація досягнення	16,2	2,94	14,5	3,27	15,7	1,44	16,3	2,29	8,68*
Мотивація самоповаги	13,3	4,96	12,4	3,20	12,0	4,22	12,7	3,64	-
Інтернальна мотивація	11,8	3,92	11,7	4,41	12,3	3,90	12,6	4,69	-
Екстернальна мотивація	11,0	4,04	10,6	3,61	10,3	1,89	11,7	2,63	-
Амотивація	8,6	4,21	8,4	3,85	7,2	1,91	8,4	3,41	-
<i>Шкільна мотивація</i>									
Пізнавальний інтерес	6,4	2,46	4,2	1,27	7,7	2,50	6,7	2,33	10,48*
Мотивація самореалізації	6,2	2,30	4,8	2,29	3,1	1,46	3,8	1,30	13,05**
Мотивація досягнення	4,6	2,98	3,0	1,48	3,6	0,87	3,8	1,56	-
Мотивація соціального схвалення	4,3	2,72	4,5	1,04	5,2	1,54	3,7	1,06	9,13*
Мотивація усвідомленої необхідності	7,7	2,85	8,2	3,29	4,9	1,22	6,2	2,00	13,79**
Мотивація страху покарання	4,4	2,5	5,0	2,79	5,3	1,03	3,3	1,02	8,61*

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$; ** – на рівні значущості $p < 0,01$

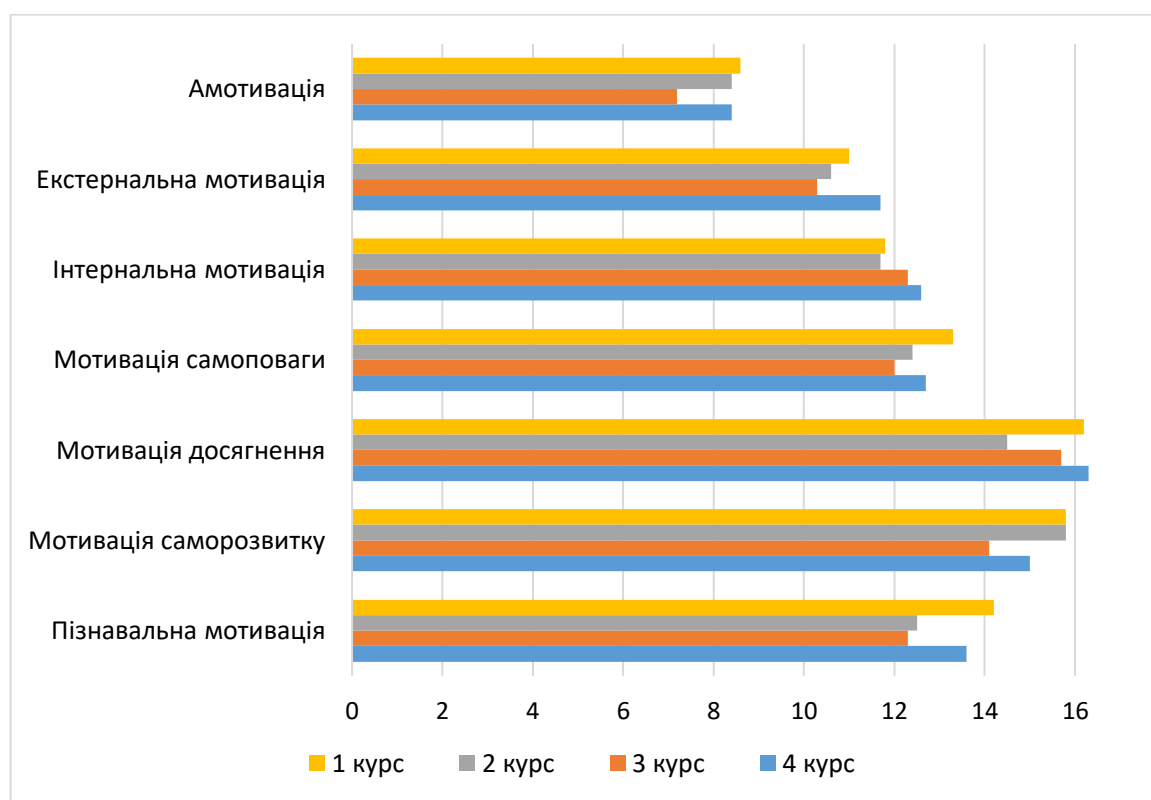


Рис. 2.3. Усереднені показники параметрів академічної мотивації для студентів різних курсів

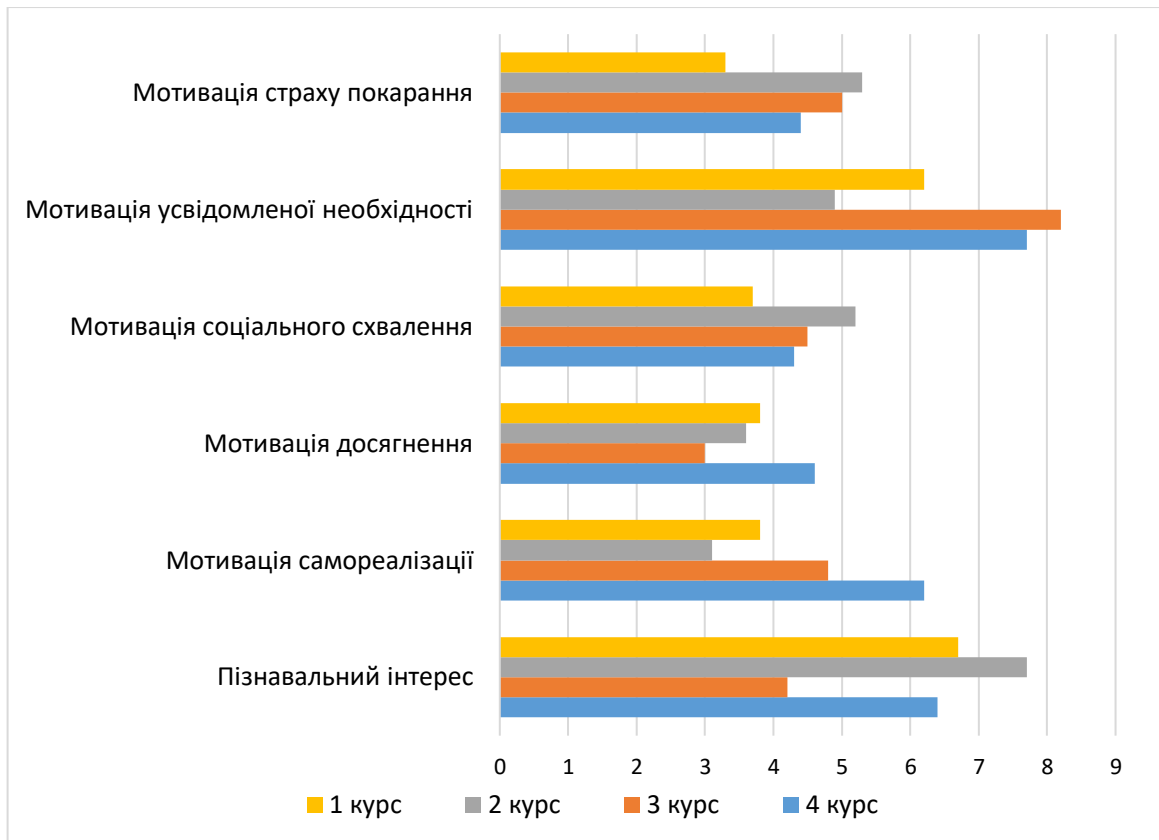


Рис. 2.4. Усереднені показники параметрів шкільної мотивації для студентів різних курсів

Складові блоку детермінованої мотивації за шкалами АМ достовірних відмінностей не демонструють, натомість вони наявні за шкалами ШМ. Це можна пояснити тим, що в умовах шкільної освіти навчання опосередковується широким змістовим розгалуженням змісту (матеріал з різних наук і сфер життєдіяльності людини), а навчально-професійна підготовка спрямована на оволодіння окремої галузі фахових знань і навичок, які є спільними для усіх студентів і несуттєво відрізняють їх один від одного.

У процесі порівняльного аналізу було виявлено такі тенденції змін мотиваційних профілів студентів відповідно курсів навчання.

Блок автономної мотивації. Усереднені показники пізнавальної мотивації підвищуються на 2-му і 3-му курсах (порівняно з рівнем на 1-му курсі). На 4-му курсі рівень пізнавальної активності студентів суттєво підвищуються, але показників 1-го курсу не досягає. Показники мотивації саморозвитку на 1-му і 2-му курсах є приблизно однаковими, знижуються на

3-му курсі, демонструють тенденцію до підвищення на 4-му курсі, але знову ж не до рівня 1-го курсу. Мотивація досягнення виявляє значні коливання по курсам: різке зниження на 2-му курсі, таке ж різке підвищення на 3-му курсі, на 4-му курсі показники підвищуються до рівня 1-го курсу.

Можемо зазначити, що описані тенденції відображають особливості професійного особистісного розвитку студентів як фахівців-психологів, закономірності формування професійної теоретичної концепції фахівця, професійних цінностей, рефлексія власних професійно важливих якостей.

Блок детермінованої мотивації. Усереднені показники мотивації самоповаги знижуються на 2-му курсі, приблизно такий самий рівень тримається на 3-му курсі, значно підвищуються на 4-му курсі, але не до рівня 1-го курсу; мотивація усвідомленої необхідності (інтернальна) на 1-му, 2-му, і 3-му курсах має приблизно однакові показники, на 4-му курсі спостерігаємо різке підвищення, але знову ж не до рівня 1-го курсу; мотивація страху покарання (екстернальна) однакова на 1-му і 2-му курсах, суттєво підвищуються і тримається на однаковому рівні на 3-му і 4 курсах. Такі тенденції зумовлені тим, що в процесі навчання студенти усвідомлюють труднощі, вимоги і відповідальність за результати надання психологічної допомоги, а це впливає на розвиток професійної компетентності у напрямку її удосконалення та формування відповідних цільових орієнтацій (на уникнення чи досягнення).

Дослідницьке завдання 3 передбачало якісний аналіз мотивів навчання студентів в аспекті сформованих конкретних цілей. Запропонований для ранжування перелік мотивів конкретизований за такими критеріями:

- спрямованість на розвиток компетентності (набути глибоких і міцних знань; систематично навчатися, щоб не було прогалин у знаннях; отримати інтелектуальне задоволення;
- спрямованість на демонстрацію компетентності (стати висококваліфікованим фахівцем; успішно продовжити навчання на наступних

освітніх рівнях (в магістратурі, в аспірантурі); забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності);

– цільові орієнтації – на досягнення успіху (досягти поваги викладачів; бути прикладом для однокурсників; домогтися схвалення батьків та оточуючих) та уникнення невдач (уникнути засудження та покарання за погане навчання).

На основі обчислення рейтингу мотивів (табл. 2.4), отриманого за процедурою прямого ранжування, можемо виокремити особливості мотивів навчання для студентів різних курсів (рис.2.5, 2.6, 2.7).

Таблиця 2.4.

**Рейтинг мотивів навчання
студентів різних курсів**

	Мотиви навчання	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1.	Набути глибоких і міцних знань	3	2	4,5	3
2.	Систематично навчатися, щоб не було прогалин у знаннях	5	4	4,5	4
3.	Отримати інтелектуальне задоволення	10	6	2,5	6
4.	Стати висококваліфікованим фахівцем	2	1	1	1,5
5.	Успішно продовжити навчання на наступних освітніх рівнях (в магістратурі, в аспірантурі)	1	5	7	5
6.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	4	3	2,5	1,5
7.	Досягти поваги викладачів	9	10	6	9
8.	Бути прикладом для однокурсників	8	8	10	7
9.	Домогтися схвалення батьків та оточуючих	6	9	8	8
10.	Уникнути засудження та покарання за погане навчання	7	7	9	10



Рис. 2.5. Рейтинги мотивів навчання студентів різних курсів (за критерієм спрямованості на розвиток компетентності)

Можемо констатувати, що для студентів усіх курсів зберігається приблизно однакова значущість спрямованості на розвиток професійної компетентності через набуття знань в процесі систематичного навчання (рис. 2.5). Примітною є тенденція підвищення рейтингу мотиву отримання інтелектуального задоволення від навчання. Це може свідчити про те, що протягом навчально-професійної підготовки у студентів формується переконання щодо необхідності теоретичного теоретичної підготовки задля обґрунтування практичних засобів досягнення професійних цілей.

За критерієм спрямованості на демонстрацію компетентності мотивація студентів (рис. 2.6) конкретизується у таких цілях: для студентів усіх курсів домінує необхідність стати висококваліфікованим фахівцем; мета отримання освіти на вищих кваліфікаційних рівнях для студентів 1-го курсу має сильний спонукальний вплив, однак він знижується на 2-му і 3-му курсах, і потім на 4-му курсі його рейтинг вирівнюється до рівня 3-курсу. Це пояснюється закономірностями формування професійної ідентичності студентів, яка саме на 3-му курсі набуває суперечливої природи (накопичення певного інструментального арсеналу професійної діяльності із недостатньою сформованістю професійних цінностей) [4].

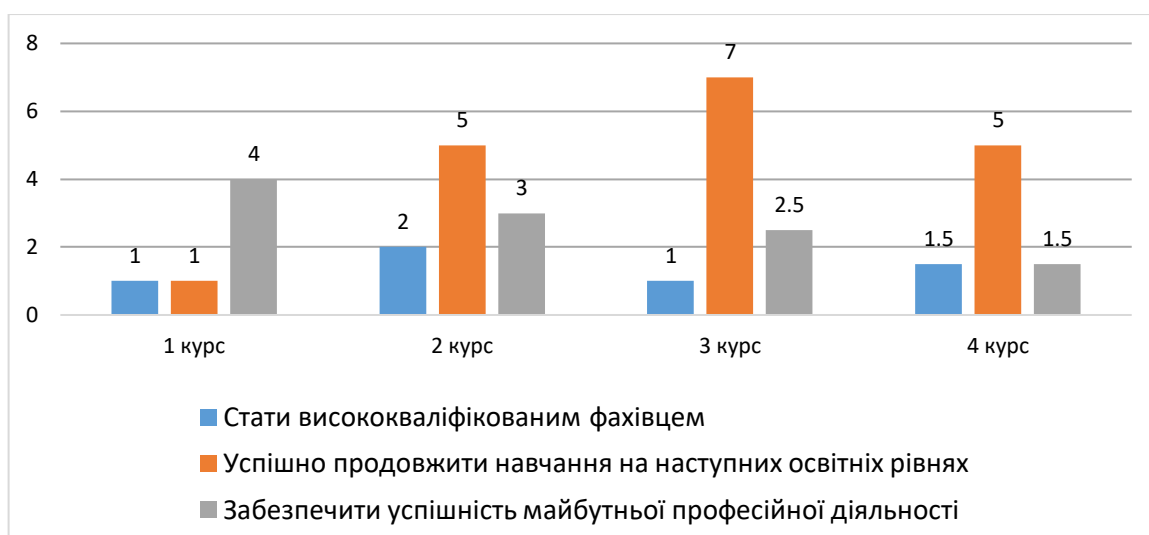


Рис. 2.6. Рейтинги мотивів навчання студентів різних курсів (за критерієм спрямованості на демонстрацію компетентності)

Цільові орієнтації студентів протягом навчально-професійної підготовки також зазнають певних тенденційних змін (рис. 2.7).

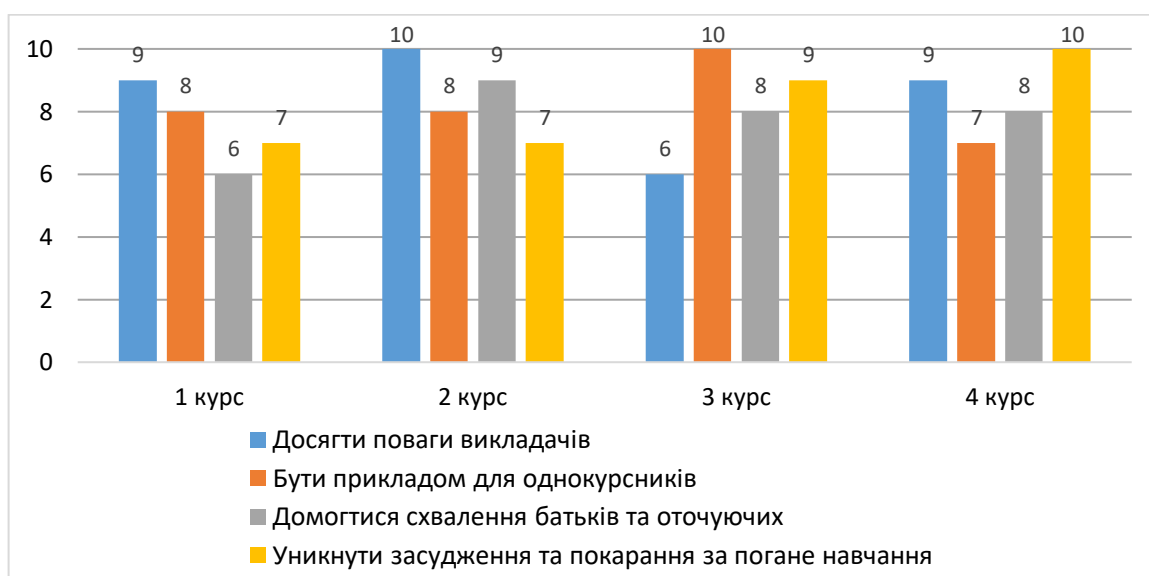


Рис. 2.7. Рейтинги мотивів навчання студентів різних курсів (за критерієм цільових орієнтацій).

Так можемо бачити, що з 1-го по 4-й курс знижується рівень мотиваційного спонукання мотивів уникнення невдач, тобто для студентів не є значущою зовнішня оцінка інших людей, вони на цьому етапі мають власні

уявлення щодо показників успішності роботи психолога. Спостерігаємо, що орієнтації на досягнення успіху в навчанні персоніфіковані таким чином: повага викладачів, позитивна оцінка однокурсників та схвалення батьків має достатньо низьке мотиваційне значення для студентів (вочевидь це зумовлено тим, що студенти здебільшого мотивовані навчальними, ніж професійними цілями). До того ж це ілюструє, певний рівень автономності професійної мотивації, що передбачає застосування внутрішніх особистісних критеріїв оцінки продуктивності професійного навчання.

За результатами емпіричного дослідження було визначено емпіричну структуру академічної мотивації студентів, відповідно до якої можемо констатувати, що досліджувані автономно мотивовані у розвитку професійної компетентності та детерміновані у формуванні професійних цілей; визначено якісні ознаки складових академічної мотивації для студентів різних курсів, їхні зміни в процесі професійного навчання; описано зміст професійних мотивів студентів.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено теоретико-методологічне обґрунтування і результати емпіричного дослідження особливостей академічної мотивації сучасних студентів-психологів.

Мотивація – системне психологічне явище, яке одночасно є послідовним процесом формування мотивів поведінки і діяльності людини (в динамічному аспекті) та комплексом відносно стабільних ієрархічно організованих особистісних мотиваційних детермінант – диспозицій-спонукань в контексті спрямованості особистості (у статичному аспекті). Розгортання мотиваційного процесу зумовлюється зовнішніми та внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників відносяться умови ситуації, в яких виникає певна потреба і переживається індивідом як емоційно забарвлене відчуття необхідності внаслідок впливу дефіцитарного оточення. Такий актуальний стан активізує суб'єкта у напрямку формування абстрактної мети діяльності: визначення і вибір предмета задоволення потреби, способів його застосування, необхідного енергетично-ресурсного рівня підтримки і збереження оптимального рівня активації організму і психіки до моменту отримання результату. Внутрішні чинники детермінують визначення і вибір конкретного об'єкта як мети діяльності, способів дій згідно з власними можливостями, особистими перевагами, моральними критеріями. Реалізується мотиваційний процес у прийнятті рішення здійснити дії відповідно до сформованого мотиву як наміру досягти мети.

Академічна мотивація визначається як комплекс мотивів до саморегульованої навчальної діяльності та охоплює період навчально-професійної підготовки, тому її психологічну сутність відображають механізми і закономірності як власне навчальної (зокрема шкільної), так і професійної мотивації.

Механізм мотивації навчальної та навчально-професійної діяльності пояснюється з точки зору її детермінації та цільових орієнтирів. Щодо детермінації, то тут можливі два варіанти: зовнішньо детермінована (суспільними вимогами, очікуваннями, обмеженнями) та внутрішньо самодетермінована, автономна мотивація, тобто така, що спонукає самостійний вибір дій на основі власних ціннісних критеріїв. З точки зору теорії цільових орієнтирів розглядається компетентність суб'єкта діяльності за такими параметрами: спрямованість компетентності (на розвиток або на демонстрацію), валентність компетентності (орієнтованість на досягнення успіху або на уникнення невдач).

На основі зазначених теоретичних положень було здійснено емпіричне дослідження академічної мотивації студентів-психологів, в процесі якого були розв'язані такі дослідницькі завдання:

- 1) визначено характер зв'язку між шкільною та академічною мотивацією досліджуваних;
- 2) виокремлено параметри профілю академічної мотивації для студентів різних курсів;
- 3) здійснено якісний аналіз мотивів навчання студентів в курсів.

За результатами емпіричного дослідження було визначено емпіричну структуру академічної мотивації студентів, надано якісну характеристику параметрів складових академічної мотивації для студентів різних курсів, прослідковано їхню динаміку в процесі професійної підготовки, досліджено цільові орієнтації та спрямованість студентів на розвиток навчально-професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк О. Використання освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та посилення академічної мотивації студентів під час війни: теоретичний аспект. *Український Педагогічний журнал*. 2022. № 3, С. 44-54. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-44-54>
2. Большакова А., Зайцева О. Загальні та професійні мотиви як особистісні кореляти розвитку метакогнітивної активності студентів. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2018. Вип. 3. С. 26-35. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/3_2018/6.pdf
3. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. № 11. С. 67-71. URL: <https://typeset.io/pdf/motivation-of-students-learning-activities-as-a-leading-3dy804sc0s.pdf>
4. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. 320 с.
5. Жданюк Л. О. Емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 181-185. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/39.pdf
6. Зайцева О. О. Особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність. *Психологія і особистість*: науковий журнал. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 2018. № 1 (13). С. 75-84. URL: <https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/163751/162692>

7. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.
8. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 8. С. 31-42.
9. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
10. Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2018. Вип. 1. Т. 2. С. 46-50. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/360/337>
11. Коробкіна Р. С., Невоєнна О. А. Особливості навчальної мотивації студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія «Психологія». 2019. Вип. 66. С. 30-35. URL: <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/12953/14218>
12. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навчальний посібник. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. 40 с.
13. Кревська О. О. Мотиваційна детермінація професійної самоєфективності особистості. *Психологічні перспективи*. Випуск 30. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2016. С. 86-95.
14. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Жданюк Л. О. Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації: монографія. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2019. 153 с. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3756>
15. Мунтян Т. В. Діагностика мотивів навчальної діяльності студентів та їх зв'язок з рівнем сформованості умінь самоорганізації. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2015. Т. 1. № 68. С. 169-174. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3059/2784>

16. Назар Ю. О. Психологічні підходи до концептуалізації феномена «професійна успішність». 2012. № 2 (1). С. 461-467.
17. Павлюк Я., Галецька І., Сеник О. Часова перспектива як предиспозиція академічної мотивації студентів. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2018. Вип. 2. С. 81-89. URL: http://www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/2_2018/12.pdf
18. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін.; за ред. Н. В. Пророк. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
19. Рекун Г. П., Прус Ю. І. Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми економіки*. 2015. № 5. С. 386-394. URI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2015_5_48
20. Ржевська-Штефан З. Мотивація учбової діяльності студентів першого курсу педагогічного університету. *Наука і освіта*. 2020. № 3. С. 79-84. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-3-11>
21. Ромакін В. В. Академічна мотивація студентів України та США. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2013. Т. 215, Вип. 203. С. 72-76. URI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2013_215_203_18.
22. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології: підручник. К.: Академвидав, 2009. 384 с.
23. Тип шкільної мотивації у старшокласників. *Діагностика мотивації учнів середньої та старшої школи*. Видавнича група «Основа». URI: <https://osnova.com.ua/diagnostika-motivatsii-uchniv-serednoi-ta-starshoi-shkoli/>
24. Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2014. Вип. 25. С.582-596.

25. Циганчук Т. В. Мотиви навчальної діяльності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 11(42). С. 37-44.
26. Шаповал І. М. Мотиваційний компонент психологічної готовності до професійної діяльності. *Глобальні суспільні трансформації та проблеми формування особистості: Збірник наукових праць*. Вип. 1. Кривий Ріг: КЕІ ДВНЗ КНУ, 2012. С. 50-57.
27. Шаповал І. М. Коучинг свідомого цілепокладання. *COVID-19: Психоедукаційні нотатки*. Пам'ятка-дорадник / кол. Авт.; упорядник О. С. Шило. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 17-34.
28. Щербакова І., Пантюх М. Дослідження мотивації досягнень як предиктора успішності навчання студентів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Психологічні науки. 2018. № 1 (19). С. 162-168. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-19-2018-27.pdf>
29. Cetin B. Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research*. 2015. Vol. 11, No. 2. PP. 95-106. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060062.pdf>
30. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. No. 3. PP. 182-185. URL.: <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Deci%20and%20Ryan.pdf>
31. Dogan U. Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*. 2015. No. 20, PP. 553-561. DOI: <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
32. Green J., Nelson G., Martin A. J., Marsh H. The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*. 2006. No. 7(4). PP. 534-546. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854309.pdf>
33. Haiying W., Mingxue X., Xiaochun X, Yuan D., Weichen W. Relationships between achievement goal orientations, learning engagement, and

academic adjustment in freshmen: variable-centered and person-centered approaches. *Frontiers in Psychology*. 2021. Volume 12. Article 767886. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8596568/pdf/fpsyg-12-767886.pdf>.

34. Heckhausen J., Heckhausen H. Motivation and action: 3rd edition. Cham: Springer International Publishing AG, 2018. 909 p. URL: <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Motivation%20and%20Action-%203rd%20edition-%202018.pdf>

35. Hegarty N. Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 2010. Vol. 6, No. 2. PP. 48-55. URL: <https://docplayer.net/19097226-Application-of-the-academic-motivation-scale-to-graduate-school-students.html> .

36. Heimpel S. A., Elliot A. J. Wood J. V. Basic personality dispositions, self-esteem, and personal goals: approach-avoidance analysis. *Journal of Personality*. 2006. No. 74. PP. 1293-1319. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=007aee076a104a9b15f1dc7ea8fa9997c7e1555b>

37. Lazowski R. A., Hulleman C. S. Motivation interventions in education: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86, No. 2, PP. 602-640. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654315617832>

38. Maslow A. H. Motivation and personality: 2nd edition. New York: HARPER & ROW, Publishers, Inc. 1987. 366 p. URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.198216/page/n17/mode/2up>

39. Ratelle C. F, Guay F., Vallerand R. J. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology* 2007. Vol. 99, No. 4. PP. 734-746. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=af5e32787a1ba73f9d280040f39bf2cab6f32490>

40. Rauthmann J. F. Motivational Factors in the Perception of Psychological Situation Characteristics. Invited manuscript prepared for *Social and Personality Psychology Compass*. 2015. No. 15. 35 p URL: https://www.researchgate.net/profile/John-Rauthmann/publication/283800952_Motivational_Factors_in_the_Perception_of_Psychological_Situation_Characteristics/links/59e7fa99458515c3630fc27f/Motivational-Factors-in-the-Perception-of-Psychological-Situation-Characteristics.pdf
41. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 53(3). PP. 550-562. URL: https://www.researchgate.net/profile/Wolfgang-Bilsky/publication/228079314_Toward_A_Universal_Psychological_Structure_of_Human_Values/links/591f080a458515405963c380/Toward-A-Universal-Psychological-Structure-of-Human-Values.pdf
42. Sivrikaya A. H. The Relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*. 2019. Vol. 5, No. 2, PP. 309-315. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216482.pdf>
43. Titrek O., Çetin C., Kaymak E., Kasikci M. M. Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*. 2018. Vol. 6, No. 11a. PP. 77-87 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208391.pdf>
44. Vallerand R. J. et al. Academic motivation scale (AMS-C 28): college version. *Educational and Psychological Measurement*. 1992-1993. vols. 52 and 53. URL: https://drive.google.com/file/d/1Oy-j4lVA_wjBkz7zV_yOuZxRQxxRGhrG/view?usp=sharing
45. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 1985. No. 92, PP. 548-573. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

ДОДАТОК

Додаток А

Таблиця 1

**Статистичні показники результатів опитування «Мотиви навчання студентів»
(для студентів 1-го курсу)**

		Рейтинг	$X_{сер}$	s_x	V
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	2	3,9	3,59	91,59
2.	Успішно продовжити навчання на наступних освітніх рівнях (в магістратурі, в аспірантурі)	1	3,4	2,43	71,91
3.	Набути глибоких і міцних знань	3	4,5	2,67	59,73
4.	Систематично навчатися, щоб не було прогалин у знаннях	5	5,0	1,00	20,00
5.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	4	4,6	3,23	69,95
6.	Досягти поваги викладачів	9	6,9	1,80	26,01
7.	Бути прикладом для однокурсників	8	6,8	2,71	40,07
8.	Домогтися схвалення батьків та оточуючих	6	5,7	2,32	40,81
9.	Отримати інтелектуальне задоволення	10	7,6	1,61	21,13
10.	Уникнути засудження та покарання за погане навчання	7	6,6	3,66	55,38

Таблиця 2

**Статистичні показники результатів опитування «Мотиви навчання студентів»
(для студентів 2-го курсу)**

		Рейтинг	$X_{сер}$	s_x	V
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	1	2,9	2,70	92,82
2.	Успішно продовжити навчання на наступних освітніх рівнях (в магістратурі, в аспірантурі)	5	5,3	2,05	38,95
3.	Набути глибоких і міцних знань	2	4,0	2,72	68,01
4.	Систематично навчатися, щоб не було прогалин у знаннях	4	5,2	1,25	24,13
5.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	3	4,3	2,41	56,45
6.	Досягти поваги викладачів	10	7,4	2,16	29,30
7.	Бути прикладом для однокурсників	8	7,0	3,69	52,68
8.	Домогтися схвалення батьків та оточуючих	9	7,2	2,44	34,00
9.	Отримати інтелектуальне задоволення	6	5,6	2,80	49,72
10.	Уникнути засудження та покарання за погане навчання	7	6,2	3,28	53,07

Таблиця 3

**Статистичні показники результатів опитування «Мотиви навчання студентів»
(для студентів 3-го курсу)**

		Рейтинг	$X_{сер}$	s_x	V
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	1	4,6	3,04	65,92
2.	Успішно продовжити навчання на наступних освітніх рівнях (в магістратурі, в аспірантурі)	7	5,8	2,20	38,21
3.	Набути глибоких і міцних знань	4,5	5,2	2,45	46,93
4.	Систематично навчатися, щоб не було прогалин у знаннях	4,5	5,2	2,31	44,26
5.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	2,5	5,0	3,19	63,77
6.	Досягти поваги викладачів	6	5,6	3,07	54,67
7.	Бути прикладом для однокурсників	10	6,5	3,60	55,66
8.	Домогтися схвалення батьків та оточуючих	8	5,8	3,08	52,65
9.	Отримати інтелектуальне задоволення	2,5	5,0	3,00	60,00
10.	Уникнути засудження та покарання за погане навчання	9	6,2	3,09	49,53

Таблиця 4

**Статистичні показники результатів опитування «Мотиви навчання студентів»
(для студентів 4-го курсу)**

		Рейтинг	$X_{сер}$	s_x	V
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	1,5	3,9	4,22	109,41
2.	Успішно продовжити навчання на наступних освітніх рівнях (в магістратурі, в аспірантурі)	5	5,6	3,60	64,60
3.	Набути глибоких і міцних знань	3	4,7	2,29	48,55
4.	Систематично навчатися, щоб не було прогалин у знаннях	4	5,4	0,98	17,98
5.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	1,5	3,9	2,34	60,67
6.	Досягти поваги викладачів	9	6,6	2,15	32,71
7.	Бути прикладом для однокурсників	7	6,1	3,34	54,34
8.	Домогтися схвалення батьків та оточуючих	8	6,3	2,69	42,80
9.	Отримати інтелектуальне задоволення	6	5,7	2,69	47,08
10.	Уникнути засудження та покарання за погане навчання	10	6,9	3,44	50,12