

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВІ ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
УКРАЇНИ

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ПОГОДЖЕНО
Декан гуманітарно-педагогічного
факультету
_____ Інна САВИЦЬКА

“ ____ ” _____ 2025 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
Завідувач кафедри психології
_____ Ірина МАРТИНЮК

“ ____ ” _____ 2025 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему **“Індивідуально-типологічні особливості мотивації навчання та
самоєфективність студентів”**

Спеціальність 053 “Психологія”
Освітня програма “Психологія”
Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

Гарант освітньої програми
доктор психологічних наук, професор
(науковий ступінь та вчене звання) _____ (підпис) _____
Мирослава САДОВА (ПІБ)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи
кандидат психологічних наук, доцент
(науковий ступінь та вчене звання) _____ (підпис) _____
Ірина МАРТИНЮК (ПІБ)

Виконав _____ Роман ЯРОШЕНКО
(підпис) (ПІБ студента)

КИЇВ – 2025

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри психології

кандидат психологічних наук, доцент _____ Ірина МАРТИНЮК
“ 28 ” жовтня 2024 р.

ЗАВДАННЯ

до виконання магістерської кваліфікаційної роботи

студенту

Ярошенку Роману Олександровичу

(прізвище, ім'я, по батькові)

Спеціальність 053 “Психологія”

(код і назва)

Тема магістерської кваліфікаційної роботи **“Індивідуально-типологічні особливості мотивації навчання та самоефективність студентів”**

затверджена наказом ректора НУБіП України від “25” жовтня 2024 р. № 1920 “С”.

Термін подання завершеної роботи (проекту) на кафедру 2025.11.24
(рік, місяць, число)

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про сутність мотиваційної сфери особистості, види мотивації навчальної діяльності у студентському віці, сутність самоефективності особистості як психічного явища. Результати науково-практичних розробок проблеми підвищення мотивації навчальної діяльності, покращення самоефективності особистості.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Особливості мотивації навчання у студентському віці.
2. Сутність самоефективності особистості та її значення.
3. Мотивація навчання у структурі чинників самоефективності особистості у студентському віці.
4. Емпіричне дослідження взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання та самоефективності у студентів.
5. Оптимізація самоефективності студентів шляхом впливу на мотивацію навчання.

Дата видачі завдання “28” жовтня 2024 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи _____ Ірина МАРТИНЮК

Завдання прийняв до виконання _____ Роман ЯРОШЕНКО

ЗМІСТ

РЕФЕРАТ.....	5
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ ЯК НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА.....	12
1.1. Особливості мотивації навчання у студентському віці.....	12
1.2. Сутність самоефективності особистості та її значення.....	19
1.3. Мотивація навчання у структурі чинників самоефективності особистості у студентському віці.....	25
Висновки до розділу 1.....	30
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА САМОЕФЕКТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	32
2.1. Методи та організація емпіричного дослідження.....	32
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	42
2.2.1. Індивідуально-типологічні особливості мотивації навчання студентів.....	42
2.2.2. Самоефективність досліджуваних.....	47
2.2.3. Аналіз взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання студентів та їх самоефективності.....	51
Висновки до розділу 2.....	56
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВПЛИВУ НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАННЯ	59
3.1. Принципи оптимізації самоефективності студентів	59
3.2. Програма цілеспрямованого психологічного впливу на мотивацію навчання студентів з метою покращення показників самоефективності.....	64
3.3. Апробація програми цілеспрямованого психологічного впливу на мотивацію навчання студентів та аналіз її ефективності.....	70
Висновки до розділу 3.....	75
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	86

РЕФЕРАТ

Робота присвячена розробці проблеми підвищення самоефективності студентів у навчальній діяльності шляхом впливу на мотивацію навчання.

У першому розділі висвітлене питання особливостей мотивації навчання у студентському віці. Зосереджено увагу на аналізі сутності самоефективності особистості та її значення. Висвітлене місце мотивації навчання у структурі чинників самоефективності особистості у студентському віці. Зроблений висновок про те, що мотивація навчання і самоефективність тісно взаємопов'язані та взаємно підсилюють одна одну в процесі формування академічної успішності студентів. Висока самоефективність підтримує внутрішню мотивацію і стійкість до труднощів, тоді як позитивна мотивація зміцнює віру у власні можливості. Отже, розвиток мотивації є важливою умовою підвищення самоефективності студентів.

Другий розділ присвячений дослідженню взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання студентів та їх самоефективності. Описані використані методи: стандартизовані опитувальники ("Шкала загальної самоефективності" Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації А. Бойко, методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т. Ільїної, Academic Motivation Scale Р. Валлерана та співавторів, опитувальник "Діагностика типу темпераменту" за Г. Айзенком, ЕРІ), а також методи статистичної обробки (частотний аналіз, кореляційний аналіз за Спірменом, критерій Розенбаума для пов'язаних та незалежних вибірок). Висвітлений аналіз отриманих результатів, зроблений висновок про наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем загальної самоефективності та переважанням автономної (внутрішньої та ідентифікованої) навчальної мотивації за одночасного послаблення зовнішньо контрольованих форм мотивації й амотивації, а також про модераційний вплив окремих властивостей темпераменту на ці взаємозв'язки.

У третьому розділі кваліфікаційної роботи описані принципи оптимізації самоефективності студентів, висвітлений зміст програми

цілеспрямованого психологічного впливу на мотивацію навчання студентів з метою покращення показників самоефективності. Описана процедура апробації програми, аналіз її ефективності на підґрунті зворотнього зв'язку від учасників програми.

Висновки відбивають основні узагальнення проведеної роботи.

Список літератури налічує 65 джерел.

У додатках вміщений бланк з методиками, що використовувались в емпіричному дослідженні.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена сукупністю освітніх, соціально-психологічних та особистісно-розвивальних чинників, що визначають успішність професійного становлення сучасного студента. Система вищої освіти України перебуває в умовах тривалої трансформації: впроваджується компетентнісний підхід, зростає вимога до здатності студента до самостійного й відповідального навчання, з'являються змішані та дистанційні формати, посилюється роль суб'єктності здобувача освіти.

В умовах воєнного стану, міграційних процесів, емоційного виснаження молоді, нерівного доступу до ресурсів навчання питання внутрішніх психологічних детермінант академічної успішності виходить на перший план: не достатньо лише створити освітнє середовище — необхідно розуміти, що саме утримує студента в навчанні, підтримує його віру у власні можливості та сприяє доведенню навчальних дій до результату.

Одними з найстабільніших і водночас розвивальних психологічних чинників у цьому контексті є мотивація навчання та самоефективність. Дослідження А. Бандури показали, що уявлення людини про власну спроможність (self-efficacy) безпосередньо впливає на вибір цілей, наполегливість, подолання труднощів і фактичні досягнення; у навчанні це означає, що студент із високою самоефективністю частіше обирає складні завдання, краще витримує фрустрацію та менше відмовляється від діяльності. У своїх роботах П. Пінтріч, Б. Циммерман, Р. Десі та Е. Раян підкреслювали, що якість мотивації (внутрішня чи зовнішня, автономна чи контрольована) визначає не тільки рівень залученості, а й глибину переробки навчального матеріалу, здатність до саморегуляції та академічну успішність.

Отже, мотивація та самоефективність є ключовими психологічними предикторами результативності навчання. Водночас у реальній аудиторній практиці викладачі стикаються з очевидною гетерогенністю студентських груп: за темпом діяльності, емоційною реактивністю, стилями переробки

інформації, рівнем тривожності, соціальною спрямованістю, тобто за індивідуально-типологічними особливостями. Саме ці відмінності часто пояснюють, чому одні й ті самі педагогічні впливи по-різному діють на різних студентів: для когось працює змагання і зовнішня оцінка, для когось — підтримка автономії і можливість вибору, для когось — чітка структурованість і прогнозованість навчальних вимог. Тому виникає науково й практично значуще завдання — не просто описати мотивацію навчання і рівень самоефективності студентів, а встановити, як вони пов'язані з індивідуально-типологічними характеристиками особистості (темпераментними, характерологічними, когнітивно-стильовими, можливо, акцентуаційними). Це дає змогу перейти від “середнього” підходу до студента до диференційованого й персоналізованого супроводу, що повністю відповідає сучасним вимогам психологічної служби закладу вищої освіти та принципам інклюзивного, студентоцентрованого навчання.

Отже, актуальність теми обумовлюється відповідністю реальним запитам вищої школи в умовах соціальних викликів щодо диференційно-психологічного й мотиваційно-регуляційного підходів у навчанні та практичною необхідністю організації психологічного супроводу студентської молоді.

Вищезазначене зумовило вибір теми дослідження: “Індивідуально-типологічні особливості мотивації навчання та самоефективність студентів”.

Об’єкт дослідження – самоефективність студентів.

Предмет дослідження – взаємозв’язок індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання студентів та їх самоефективності.

Мета дослідження – *теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити* доцільність підвищення самоефективності студентів шляхом впливу на індивідуально-типологічні особливості їх мотивації навчання, обґрунтувати принципи оптимізації самоефективності студентів та запропонувати зміст програми оптимізації самоефективності студентів.

Гіпотеза дослідження: самоефективність студентів тісно пов'язана з індивідуально-типологічними особливостями їх мотивації навчання.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотез були поставлені такі **завдання**:

1. У ході теоретичного аналізу проблеми дослідження з'ясувати місце індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання студентів у структурі чинників їх самоефективності.

2. Організувати та провести емпіричне дослідження взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання студентів та їх самоефективності.

3. Проаналізувати отримані результати та сформулювати висновки.

4. Обґрунтувати принципи оптимізації самоефективності студентів.

5. Запропонувати програму оптимізації самоефективності студентів з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей їх мотивації навчання.

Методи та організація дослідження. У роботі для розв'язання поставлених завдань та забезпечення об'єктивності дослідження були застосовані такі методи: теоретичні (аналіз й узагальнення наукових даних), емпіричні: методики діагностики самоефективності особистості («Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема в адаптації А. Бойко) та індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання («Методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ» Т. Ільїної, Academic Motivation Scale – AMS у авторському українському перекладі, а також опитувальник «Діагностика типу темпераменту» за Г. Айзенком, ЕРІ, 57 пунктів), методи обробки даних (частотний аналіз, кореляційний аналіз, критерій Розенбаума) та інтерпретативний метод.

Емпіричне дослідження проводилось у травні 2025 року шляхом опитування за допомогою Google Forms серед студентів I–IV курсів НУБіП України та Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджуваними виступили студенти денної форми навчання віком від 18 до

24 років, загальною кількістю 86 осіб. Відбір досліджуваних до вибірки був добровільним.

Теоретична значущість дослідження полягає у розширенні теоретичних відомостей про самоефективність у студентському віці, про чинники самоефективності студентів, про роль індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання для особистості в студентському віці. Зокрема, виявлено, що вища самоефективність пов'язана з переважанням автономної (внутрішньої та ідентифікованої) мотивації та змістових навчальних мотивів, тоді як нижча – із домінуванням зовнішньої регуляції й амотивації.

Наукова новизна дослідження. Емпіричним шляхом доведено, що більш високі показники самоефективності студентів прямо пов'язані з переважанням внутрішньої та ідентифікованої мотивації навчання й змістових мотивів (“набуття знань”, “оволодіння професією”), тоді як низька самоефективність супроводжується домінуванням зовнішньої регуляції та амотивації.

Практична значущість дослідження полягає у обґрунтуванні принципів оптимізації самоефективності студентів, у розробці програми оптимізації самоефективності студентів з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей їх мотивації навчання, що може застосовуватись у практиці освітнього процесу закладів вищої освіти.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел, що налічує 65 найменувань (на 8 сторінках), у тому числі 23 іншомовних та 5 додатків (на 9 сторінках). Загальний обсяг складає 95 сторінки друкованого тексту, із них 67 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ ЯК НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Особливості мотивації навчання у студентському віці

Студентський вік належить до періоду пізньої юності та ранньої дорослості та є особливим етапом розвитку особистості. У цей час завершуються процеси фізичного дозрівання, досягає оптимуму розвиток когнітивної сфери (зокрема пам'яті, мислення), формується стійка Я-концепція, відбувається інтенсивна соціалізація та зростає здатність до саморефлексії. Молоді люди набувають юридичної, економічної та соціальної автономії, реалізують право на самостійний вибір життєвого шляху, опановують нові соціальні ролі дорослої людини, що супроводжується підвищенням рівня особистої відповідальності та активним інтелектуальним і особистісним самозростанням. [22]

Студентів вирізняє високий освітній потенціал, прагнення до здобуття знань, висока соціальна активність, а також поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості. Головними сферами життєдіяльності молоді в цей період стають професійне навчання, особистісне зростання, самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу і самовдосконалення. У цей час студенти опановують нову соціальну роль — роль майбутнього фахівця, що супроводжується формуванням професійної ідентичності, закріпленням професійної спрямованості, зростанням почуття відповідальності за власний розвиток, підвищенням рівня самостійності та внутрішньої дисципліни. [36]

Відзначають також кризові явища цього віку – зокрема, криза ідентичності: молодій людині необхідно знайти відповідь на питання “хто я і ким хочу стати”, узгодити раніше засвоєні цінності з новими життєвими перспективами. У разі успішного подолання такої кризи формується цілісне відчуття своєї особистості і життєвого шляху; за несприятливого розвитку можливі тривожність, невпевненість у собі, невизначеність професійних і

життєвих цілей. Таким чином, студентський період створює сприятливі умови для навчання й інтенсивного інтелектуального та особистісного зростання, водночас висуваючи підвищені вимоги до самостійності та мотивації навчання молоді людини. [22,19]

Існує декілька ключових теоретичних підходів до пояснення мотивації навчання, кожен з яких акцентує увагу на різних детермінантах мотивованої поведінки студентів.

Однією з провідних концепцій академічної мотивації є теорія самодетермінації Е. Десі, Р. Райан. В її основі – розрізнення внутрішньої та зовнішньої мотивації, а також уявлення про базові психологічні потреби.

Внутрішня мотивація означає залученість до навчання заради самого процесу, інтересу та задоволення від пізнання, без очікування зовнішньої винагороди. Оптимальний рівень виклику, відчуття контролю над діяльністю, цікавість і уява – ключові чинники, що підтримують внутрішню мотивацію студента. Дослідження підтверджують, що внутрішня мотивація позитивно пов'язана з академічними досягненнями: за внутрішньої спонуки студенти активніше беруть участь у навчальних завданнях, отримуючи задоволення і прагнучи до нових знань. [45]

Зовнішня мотивація, навпаки, ґрунтується на прагненні до винагород чи уникненні покарань – студент навчається заради оцінок, схвалення або інших зовнішніх вигод. Зовнішні стимули можуть короточасно підвищувати наполегливість, однак у довгостроковій перспективі вони не забезпечують стійкої навчальної діяльності, оскільки звикання до нагород послаблює інтерес. Відповідно до теорії самодетермінації, саме задоволення базових потреб в автономії, компетентності й зв'язках з оточенням сприяє переходу від зовнішніх мотивів до внутрішніх, підвищуючи якість мотивації та успішність навчання. Коли студент відчуває себе автономним (самостійно обирає і контролює навчальну діяльність), компетентним (впевненим у своїх здібностях досягти цілей) та емоційно пов'язаним із соціальним середовищем,

його внутрішня мотивація зростає, що приводить до кращих результатів і благополуччя у навчанні. [42,29]

Наступною є теорія досягнення, яка фокусується на мотивації успіху та подоланні невдач у навчанні. Класичний підхід Дж. Аткинсона розглядає мотивацію як рівняння, залежне від прагнення до успіху, ймовірності успіху та цінності успіху. Згідно з Дж. Аткинсоном, вибір людиною навчального завдання, наполегливість і результати виконання визначаються її очікуваннями успіху (вірою в те, що вона здатна впоратися із завданням) та цінністю цього завдання (наскільки важливим, корисним або цікавим воно є). [37]

Якщо студент впевнений у своїх силах і високо цінує результат (наприклад, знання чи диплом), його мотивація виконувати завдання буде високою; натомість сумніви у власній успішності або низька значущість завдання послаблюють мотивованість.

Сучасні моделі очікування-цінності, розвинуті Дж. Еклз і А. Вігфілдом, деталізують компоненти цінності навчальної діяльності: атейнмент-цінність (важливість досягнення для самовизначення), внутрішня цінність (задоволення або інтерес до предмету), утилітарна цінність (користь і практична значущість знань) та витрати (зусилля, час і стрес, пов'язані з навчанням). [62,50]

Таким чином, теорія досягнення підкреслює баланс між упевненістю студента в успіху і суб'єктивною значущістю навчальних цілей: оптимальне поєднання цих чинників підвищує навчальну мотивацію і сприяє вибору більш складних навчальних завдань та наполегливості в їх виконанні.

Близькою до теорії досягнення є теорія очікування-цінності в її широкому розумінні, що застосовується у психології освіти. Вона акцентує увагу на двох основних чинниках мотивації: очікування успіху та суб'єктивну цінність навчальної діяльності. По суті, це розгорнута модель, яка пояснює, чому студент прагне або не прагне виконувати певне навчальне завдання. З одного боку, очікування успіху залежить від впевненості студента у своїх

знаннях і навичках (споріднене з поняттям самоєфективності у соціально-когнітивній теорії). З іншого боку, цінність завдання визначається тим, наскільки це завдання відповідає особистим цілям і потребам студента: чи допоможе воно утвердити себе (атеїнмент-цінність), чи є цікавим саме по собі (внутрішня цінність), чи стане у пригоді в реальному житті або кар'єрі (утилітарна цінність). [46,63]

Більш деталізовано в структурі навчальної мотивації Головська І. Г. Лазоренко Т. М. та Чернєва Т. М. виокремлюють низку специфічних видів мотивів. Зокрема, за змістом цілей і цінностей вирізняють такі типи: пізнавальні мотиви (інтерес до знань, допитливість, інтелектуальне задоволення від навчання як такого); професійні мотиви (розуміння необхідності навчання для оволодіння майбутньою професією, прагнення стати висококваліфікованим фахівцем; сюди ж відносять мотиви самовдосконалення та професійного самовизначення); утилітарні мотиви (прагнення до особистої вигоди, що може дати освіта – успішна кар'єра, матеріальне благополуччя, високий заробіток тощо); соціальні мотиви або мотиви престижу (потреба отримати схвалення, визнання, статус, прагнення бути лідером, здобути повагу оточення завдяки успіхам у навчанні). [8]

Баклицький І. О. окремо вирізняє негативну мотивацію, пов'язану з униканням невдач: студент навчається, аби запобігти негативним наслідкам – осуду, поганим оцінкам, відрахуванню тощо. Така мотивація викликана усвідомленням можливих неприємностей у разі провалу і супроводжується негативними емоціями (тривога, страх перед іспитами), тому вважається менш продуктивною для успішного навчання. Дослідження показують, що студенти з переважно негативною мотивацією орієнтуються на мінімально необхідний результат і рідко проявляють ініціативу, через що до кінця навчання інтерес до подолання труднощів та пізнавальної діяльності у них не формується. [3,26]

На рівень мотивації студентів впливає широкий спектр факторів – як індивідуально-психологічних, так і соціально-ситуаційних. Особистісні відмінності відіграють значну роль: кожен студент має унікальні інтереси,

цінності, рівень самомотивації та здібності до самодисципліни. Наприклад, в умовах вимушеного дистанційного навчання одні студенти змогли побачити в ньому переваги (більше автономії, гнучкість) і навіть підвищили свою мотивацію, тоді як інші сприйняли зростання самостійності як перешкоду та продемонстрували зниження мотивації. [47]

Дослідження часів пандемії COVID-19 засвідчили гетерогенність реакцій: частина студентів позитивно адаптувалася до онлайн-формату, проте значна частина відчула апатію і втратила інтерес до навчання. Зокрема, у 2020 р. до 76% опитаних студентів назвали нестачу мотивації головною перешкодою ефективному навчанню вдома. [64]

Соціальне середовище навчання також дуже важливе. Підтримка з боку викладачів, ефективний зворотний зв'язок і залучення студентів до взаємодії у групі підвищують мотивацію, тоді як відчуття ізольованості або несправедливе оцінювання можуть її підірвати. Зокрема, студенти відзначають, що особистість та методи викладача здатні істотно впливати на їхню навчальну мотивацію – дружня атмосфера, цікава подача матеріалу й об'єктивність оцінювання сприяють вищій залученості. [1]

Стресові чинники сучасності стали серйозним викликом для мотивації студентів. Пандемія COVID-19, перехід до дистанційного навчання, а згодом соціально-економічні потрясіння і збройна агресія Росії проти України, суттєво вплинули на емоційний стан і навчальну залученість молоді. Дистанційне навчання, запроваджене під час локдаунів, часто призводило до зниження мотивації через брак живого спілкування, відчуття ізоляції та труднощі самоорганізації. Відсутність безпосередньої взаємодії з однокурсниками та викладачами послаблювала почуття залученості: за даними опитувань, багато студентів відчували емоційне вигорання, безсоння, підвищену тривожність, апатію під час тривалого онлайн-навчання. Окрім того, технічні проблеми (нестабільний інтернет, перебої з електрикою) та недостатній зворотний зв'язок погіршували навчальний досвід, що мало свій вплив на виконання завдань. Війна та пов'язані з нею небезпеки й стресори

стали ще серйознішим випробуванням: підвищений рівень тривожності, депресивні симптоми та посттравматичний стрес у студентів закономірно ускладнюють зосередженість на навчанні. За дослідженнями у 2022–2023 рр., більшість українських студентів під час війни стикалися з сильним емоційним напруженням (приблизно 47% мали ознаки депресії, понад 70% – тривожності). Це негативно позначалося на їхній мотивації до навчання та здатності ефективно навчатися. [47]

Водночас, парадоксально, що кризові умови можуть пробуджувати в окремих студентів додатковий мотиваційний ресурс – смислові мотиви та почуття відповідальності. Так, опитування засвідчили, що на тлі війни чимало студентів почали ще більше цінувати освіту, усвідомлюючи її значення для свого майбутнього та відбудови країни. За однією з вибірок, близько 72% опитаних відзначили навіть підвищення власної мотивації до навчання під час війни порівняно з довоєнним періодом, пояснюючи це бажанням здобути знання “попри все” і зробити внесок у спільне майбутнє. Тобто в екстремальних умовах з’являються додаткові смисли навчання – патріотичні, світоглядні – які можуть підтримувати внутрішню мотивацію. [21]

Звичайно, це поєднується з об’єктивними труднощами: навіть мотивованим студентам важко зосередитися, коли довкола небезпека. Тому в сучасних умовах надзвичайно важливо створювати безпечне й підтримуюче освітнє середовище, надавати психологічну допомогу студентам, навчати їх навичкам стрес-менеджменту та саморегуляції. Такі заходи допомагають мінімізувати негативний вплив стресових чинників і зберегти мотивацію до навчання навіть за несприятливих обставин. [21,48]

Мотивація навчання є одним із ключових чинників академічної успішності студентів. Низка дослідників відзначає, що за інших рівних умов мотивованість студента може мати більший вплив на результати навчання, ніж його початкові інтелектуальні дані. Зокрема, Р. Стернберг наголошував, що мотивація є кращим прогностичним чинником успішності, ніж навіть коефіцієнт інтелекту, адже саме мотивація спонукає студента застосовувати

свої здібності повною мірою. Емпіричні дослідження підтверджують тісний позитивний зв'язок між навчальною мотивацією та показниками успішності.

[43]

1.2. Сутність самоефективності особистості та її значення

Самоефективність – це особистісна характеристика, яка відображає впевненість людини у власних здібностях досягати значущих цілей. Цей термін увів у науковий обіг американський психолог українського походження А. Бандура у кінці 1970-х років. Поняття тісно пов'язане з його соціально-когнітивною теорією навчання та концепцією реципрокного детермінізму розвитку особистості. У межах цієї теорії самоефективність розглядається як центральна особистісна властивість, що надає індивіду можливість впливати на власну поведінку та події життя, досягати бажаних результатів, взаємодіючи з оточенням. Іншими словами, переконаність у власній ефективності визначає, який спосіб дії людина обере, скільки зусиль докладатиме і як довго наполегливо долатиме перешкоди й невдачі на шляху до мети. Таким чином, саме психологічна природа самоефективності полягає у *суб'єктивній оцінці власної спроможності впливати на хід подій, мобілізувати потрібні ресурси й успішно здійснювати необхідні дії для досягнення поставлених завдань. Це відрізняє самоефективність від простої обізнаності в своїх навичках або від самооцінки: йдеться не про фактичні вміння, а про переконаність у власній здатності реалізувати ці вміння з успіхом.* [15]

З точки зору регуляції діяльності, самоефективність є внутрішнім психологічним механізмом, що забезпечує проактивну мотивацію та саморегуляцію поведінки. [10]

В українській психології самоефективність трактується як важлива якість особистості, пов'язана із процесами саморозвитку і самотворення. Зокрема, дослідники розглядають самоефективність як центральний компонент самоздійснення особистості (особистісного зростання та конструювання свого “Я”).

У свою чергу Л. З. Сердюк зазначає, що самота (самотворення) особистості значною мірою обумовлений рівнем її самоефективності.

Самоефективна особистість демонструє вищу адаптивність, самоприйняття, здатність до самоактуалізації та самореалізації, порівняно з особами з низькою вірою у власні можливості. Так, встановлено тісні кореляції між показниками самоефективності й такими рисами, як адаптивність до змін, самоповага, прийняття інших, прагнення до саморозвитку тощо. Отже, у психологічному сенсі самоефективність відображає суб'єктивне відчуття особистістю власної компетентності й дієздатності, що позитивно впливає на її мотиваційно-вольову сферу, емоційний стан та поведінкові стратегії. [25]

У сучасних умовах освітніх трансформацій в Україні розвиток самоефективності набуває особливої ваги. Формування особистості, здатної ефективно діяти у навчанні й житті, є одним із пріоритетів реформованої освіти. Концепція студентоцентрованого навчання підкреслює потребу у формуванні в студентів компетентностей, гнучкості та готовності до навчання впродовж життя

У цьому контексті, розвиток продуктивної самоефективності студентів розглядається як одна з ключових умов успішної самореалізації молоді особистості. Іншими словами, упевненість студента у власних силах виступає важливим чинником його активності, наполегливості й стійкості у навчальній діяльності, що особливо актуальне за умов переходу до дистанційного та змішаного навчання, а також в ситуації підвищеної невизначеності (пандемія, воєнний стан тощо). [30]

Важливо, що самоефективність може мати різний *рівень узагальненості*: від ситуаційно-конкретної (віра у свої сили в певному виді діяльності) до особистісно-генералізованої (загальна впевненість у собі). У науковій літературі виокремлюють, наприклад, академічну, соціальну, комунікативну, професійну самоефективність тощо – залежно від сфери діяльності. Так, згідно з Т. Федотовою та Л. Малімон (2020), можна говорити про діяльнісну самоефективність (у контексті навчальних або професійних задач), комунікативну (впевненість в ефективності спілкування) та особистісну самоефективність як більш узагальнену характеристику особистості. У

студентському віці особистісна самоєфективність багато в чому пов'язана із становленням життєвих цілей, мотивів навчання, формуванням автономності та самокерованості в освітній діяльності. Високий рівень самоєфективності у студентів узгоджується з усвідомленням сенсу навчання, наявністю внутрішніх навчальних мотивів, позитивним самостваленням і загальною здатністю до самоорганізації в навчальному процесі. Таким чином, структура самоєфективності охоплює різні виміри – від конкретних навичок до загальної впевненості – і проявляється у різних сферах діяльності, а її розвиток є комплексним процесом.[31]

Формування самоєфективності відбувається під впливом низки чинників, які А. Бандура визначив як основні *джерела самоєфективності*. По-перше, це досвід успішних власних досягнень: власні перемоги та подолані труднощі найбільш сильно підвищують впевненість у собі, тоді як невдачі (особливо якщо вони трапляються за максимальних зусиль) здатні її знизити. Другим важливим джерелом є спостереження за іншими: приклад успіхів або невдач інших людей, подібних до нас, впливає на наше відчуття ефективності – успіх ровесника або колеги може надихнути (“раз він зміг, то і мені це до снаги”), а невдача – навпаки, посеє сумнів. [39]

Третій чинник – соціальна підтримка та оцінка з боку значущих інших: схвальне ставлення, похвала, виражена довіра з боку оточення підвищують самоєфективність, особливо якщо йдеться про думку референтних осіб (викладачів, батьків, наставників), тоді як різка критика або знецінення досягнень можуть підірвати віру студента у власні сили. Причому ефект соціальної оцінки діє лише у тому разі, коли вона стосується сфер, які сам індивід вважає для себе важливими і в яких відчуває, що здатен щось змінити. Четвертим джерелом виступає фізичний та емоційний стан людини під час виконання завдання: добре самопочуття, оптимальний рівень активації, помірний стрес сприяють росту самоєфективності, тоді як виснаження, погане здоров'я чи надмірна тривога підбивають впевненість у успіху. Таким чином, позитивний особистий досвід, надихаючі приклади, підтримка оточення і

керування власним психофізіологічним станом – це *ключові механізми розвитку самоефективності* у молодій особистості. [15]

У студентському віці процес становлення самоефективності відбувається особливо інтенсивно, адже молоді люди стикаються з новими академічними й професійними завданнями, поступово переходять до самостійності в навчанні. На формування впевненості у власних навчальних здібностях впливають як умови освітнього середовища, так і внутрішні досягнення студента. Дослідники наголошують, що для розвитку саме-ефективності важливо створити сприятливий психологічний клімат у навчальній групі, пропонувати студентам посильні, але прогресивно складні завдання (щоб забезпечити досвід успіху), а також можливості навчатися на прикладі однолітків (обговорення розв'язків, командні проєкти, взаємне оцінювання). Необхідно надавати конструктивний зворотний зв'язок: похвала ефективно підкріплює впевненість лише тоді, коли вона конкретна і щира, а також співвідноситься з реальними зусиллями студента покращити результат. Важливо навчати молодь керувати стресом і підтримувати здоровий спосіб життя, оскільки добре самопочуття та вміння заспокоїтися перед екзаменом чи публічним виступом помітно підвищують відчуття ефективності. Як підкреслює О. Л. Музика, регуляторний механізм самоефективності спрацьовує лише за умови достатнього фізичного й емоційного ресурсу; натомість хронічний стрес та перевтома можуть призводити до сформування стійких переконань у власній неспроможності досягти успіху. Отже, в освітньому процесі варто звертати увагу і на навчально-методичні аспекти (забезпечення успіху, моделювання прикладів), і на *психологічну підтримку* студентів (довіра, позитивна оцінка, навчання саморегуляції), щоб цілеспрямовано розвивати їхню самоефективність. [16]

Згідно зі *соціально-когнітивною теорією* А. Бандури й емпіричними дослідженнями в галузі освітньої психології, переконання студентів щодо власної ефективності суттєво впливають на їхню навчальну мотивацію, емоційний фон навчання, здатність до саморегуляції та академічні результати.

Так, дослідження Ф. Пажареса та його колег пзасвідчили, що студенти з міцною вірою в свої здібності більш наполегливо навчаються, ставлять перед собою вищі цілі та краще опановують стратегії саморегуляції навчання. Вони краще організують свій час, використовують ефективні навчальні стратегії й проявляють вищий рівень академічної самостійності. [60]

Емоційний стан студентів тісно пов'язаний із їхньою самоефективністю. Віра у власні сили часто слугує буфером проти надмірної тривожності у навчанні: упевнений у собі студент сприймає складні задачі радше як виклик, а не як загрозу, тому відчуває менше страху і стресу перед ними. Натомість сумніви у своїй компетентності можуть породжувати невпевненість, страх перед провалом, знижувати загальний емоційний фон навчання. Дослідження вже згадуваних Т. Федотової та Л. Малімон серед учнів підліткового віку засвідчило, що особи з низькою самоефективністю характеризуються високим рівнем тривожності, незадоволеністю собою, сором'язливістю та частими сумнівами у власних можливостях, а також труднощами в контролі своїх емоційних реакцій. Навпаки, учні з високою самоефективністю, як правило, демонструють емоційну стійкість, впевненість у собі, здатність керувати почуттями та залишатися наполегливими навіть у стресових ситуаціях. Вони більш оптимістично налаштовані щодо результатів своєї діяльності, що сприяє формуванню позитивного емоційного настрою під час навчання. [31]

Висока самоефективність пов'язана також із вищим рівнем психологічного благополуччя: такі люди, як правило, мають вищу самооцінку, більш задоволені життям і рідше впадають у стан безсилля перед труднощами. [41; 57]

Самоефективність тісно корелює зі здатністю до саморегуляції навчальної діяльності. Як зазначає Б. Циммерман, віра студента у власну ефективність надає йому суб'єктивного почуття контролю, необхідного для активного керування своїм навчанням. Самоефективні учні більш схильні ставити конкретні навчальні цілі, планувати свою роботу, контролювати прогрес і за потреби змінювати стратегії для досягнення кращого результату.

Вони проявляють вищий рівень самоорганізації: наприклад, регулярно виконують домашні завдання, самостійно шукають додаткові матеріали, ефективно готуються до іспитів. [65]

Учені У. Шунк і Д. Зіммерман зауважують, що учні з високою самоефективністю краще зосереджуються на завданні, менш схильні відволікатися або прокрастинувати, більш адекватно оцінюють свої результати і працюють над помилками. [58]

Отже, самоефективність можна розглядати як важливу передумову сформованості саморегуляції: впевнена у собі особистість бере на себе відповідальність за власне навчання, тоді як невпевнена – пасивно чекає зовнішньої допомоги або контролю.

1.3. Мотивація навчання у структурі чинників самоефективності особистості у студентському віці

Навчальна мотивація трактується як складне багатofакторне утворення, що детермінує спрямованість, активність і стійкість пізнавальної діяльності студентів. Самоефективність, у свою чергу, визначається як віра особистості у власну здатність опанувати завдання та впливати на освітні виклики. [4]

Цей конструкт – центральний для соціально-когнітивної теорії – формує базу, на якій ґрунтується мотивація: високий рівень самоефективності стимулює прагнення досягати цілей і наполегливо діяти, тоді як низький асоціюється з тривожністю і страхом невдач. Зростання переконання у власних можливостях корелює зі зростанням академічної успішності й самоорганізації навчальної діяльності. Сучасні дослідження підкреслюють, що взаємозв'язок між мотиваційним та особистісно-психологічним аспектом навчання опосередкований когнітивними, емоційними, поведінковими та соціальними чинниками самоефективності. [3]

Когнітивні чинники уміщують уявлення про власні знання, цілі навчання, оцінку успішності та стратегії пізнання. У структурі самомотивації студентів вони відіграють ключову роль: сприйняття завдання, постановка реалістичних цілей та аналіз результатів навчають формують внутрішню настанову на успіх. Як показали С. Щербина та М. Ліпатова, у когнітивній діяльності пересічної людини є багато взаємопов'язаних мотивів (наприклад, досягнення та самоствердження), які тісно корелюють з ефективністю навчального процесу. [35]

Більше того, аналіз літератури засвідчує, що більшість досліджень самомотивації фокусуються саме на когнітивних процесах і мотивації.

Самооцінка власних здібностей поєднується із регуляцією мотивації: випробовування успіху чи невдачі суттєво модифікує пізнавальну активність і наполегливість студента. Загальні висновки засвідчують, що самеєфективність (оцінка студентом своїх можливостей) прямо обумовлює

рівень мотивації, а отже й результативність навчання. Інакше кажучи, віра в успіх у складних задачах активізує когнітивні ресурси – планування, організацію зусиль, аналітичне мислення, що сприяють досягненню навчальних цілей. [34]

Емоційні фактори охоплюють переживання, настрої, афективний тон навчальної діяльності. Вони безпосередньо впливають на мотивацію: позитивні емоції (зацікавленість, задоволення від пізнання) підсилюють мотиваційний імпульс, тоді як страх і тривога звичайно блокують його. Як зазначає Бовсуновський В. М., низький рівень самоефективності пов'язаний із підвищеною тривожністю і песимістичним очікуванням невдач, і навпаки: високоефективні особи сприймають труднощі як цілі та виклики. Це впливає на мотивацію: відчуття некомпетентності пригнічує бажання діяти, а впевненість – розпалює внутрішню мотивацію. Слід також відзначити, що емоційний компонент самоефективності – емоційна стабільність та оптимізм – модулює витривалість студента в умовах стресу: впевнені у собі студенти демонструють кращі копінг-стратегії (самоконтроль, гнучкість, активне вирішення проблем). [4]

Підтвердження цьому дає й дослідження Кузікової С. Б. і Пухно С. В. : у сучасних екстремальних умовах (зокрема, воєнного часу) фокус освітнього процесу зміщується від академічних досягнень до підтримки психоемоційного стану студентів, проте для успішного навчання залишається критичним формування у них відчуття самоефективності та впевненості у власних можливостях. [12]

Поведінкові аспекти проявляються через цілеспрямовані дії студента: активне залучення в заняття, використання ефективних стратегій навчання, наполегливість і саморегуляцію. Мотивація “втілюється” у поведінкових реакціях: мотивований студент більше вчиться, експериментує, шукає допомоги за потреби. Самоефективність стимулює саме такі поведінкові якості. Навчальні досягнення пов'язують із тим, що впевнені в собі студенти

ставлять більш амбітні цілі і наполегливіше їх досягають (самоврядування та контроль поведінки). [38]

Соціальні чинники підсилюють або послаблюють цю взаємодію. Хуртенко О. В., обґрунтовує, що мотивацію студента формує не лише внутрішня готовність, а й соціально-педагогічне середовище. У структурі мотивації виокремлюють і зовнішні стимули: від схвалення викладачів та батьків до потреби суспільного визнання (соціальні мотиви). [33]

У випадку студентської вікової групи значущими виявляються стосунки з однолітками та наставниками: Гальцева Т. О. визначає ключовими детермінантами навчальної самоєфективності взаємини з учителем і групою, батьківський вплив, а також осмислення власної відповідальності за навчання і майбутнє. Успішна адаптація у новій освітній спільноті з високою ієрархією соціальних вимог викликає належний рівень мотивації; і навпаки, дефіцит соціальної підтримки знижує і мотивацію, і переконання в успіху. [7]

Наприклад, Кузікова С. і Пухно С. зазначають, що одним із завдань закладів вищої освіти є формування у студентів навичок самоорганізації та відчуття самоєфективності, оскільки це створює в навчальному процесі ситуацію успіху. Тобто соціальні взаємодії та сприятливе навчальне середовище є тлом, на якому внутрішня мотивація та самоєфективність розкриваються в повній мірі. [12]

Практичні дослідження українських психологів підтверджують взаємозв'язок мотивації та самоєфективності студентів. Наприклад, Ковальчук Г. О. та Семенов Я. В. продемонстрували, що навчальна мотивація є одним із головних чинників не лише академічної успішності, а й формування самоєфективності студентів під час їх професійної підготовки. Автори обґрунтовують: зниження мотивації призводить до слабшого розвитку навичок самоорганізації, відповідальності й здатності до самокерованого навчання. У своїх висновках вони підкреслюють, що структура мотивації та домінуючі навчальні мотиви значною мірою визначають пізнавальну активність студентів та їх ставлення до самоосвіти. [11]

Схожі результати отримані Хуртенко О. В.: вагомість внутрішніх мотивів обумовлює стійкість мотивації студента, а соціально-психологічні чинники (педагогічна взаємодія, групова підтримка) – її гнучкість і динаміку. Разом із тим науковці зауважують, що самоефективність обумовлює не тільки прямий вплив на мотивацію, але й побічні впливи: оскільки вона підсилює впевненість, студенти із високим рівнем віри у власні сили охочіше долають труднощі, що підвищує їхню соціальну адаптацію, психоемоційне благополуччя та задоволеність навчанням. [33]

У контексті сучасної освіти комплексна взаємодія мотивації та самоефективності визначає ефективність навчального процесу. Спрямовані педагогічні стратегії повинні враховувати всі чотири складових цієї взаємодії: когнітивну (надання смислової опори і цілей), емоційну (підтримка позитивного настрою і зниження тривоги), поведінкову (розвиток саморегуляції та активності) і соціальну (створення підтримуючого середовища). Дослідники радять використовувати стимуляцію почуття успіху (ситуації вдало виконаних завдань), надання зворотного зв'язку з похвалою та заохоченням і моделювання успішних зразків діяльності, оскільки всі ці заходи збільшують самоефективність і мотивують до подальшого навчання. Як підсумовують Шербан Т. Д. та спіавт., “оцінка людиною своїх можливостей здійснює причинний вплив на рівень мотивації”, тобто навчальну мотивацію та самоефективність слід розглядати як діалогічні чинники, що підсилюють одна одну. [34]

Іншими словами, розвиток навчальної мотивації стимулює зростання самоефективності, і навпаки – відчуття власної ефективності спрямовує мотиви у конструктивне русло.

Таким чином, мотивація навчання у структурі чинників самеєфективності особистості студентського віку виявляється мультидіменсійним процесом. Когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні компоненти самоефективності створюють фундамент для того, щоб мотивувати студентів до навчання. Емпіричні дані підтверджують: підтримка

й розвиток навчальної мотивації сприяють формуванню в студентів відповідних компетентностей (самоорганізації, впевненості тощо) та збільшують їхню освітню успішність. [52]

Отже, освітня практика має системно впливати на мотиваційний потенціал студента – як внутрішній (напр., цілісна цінність навчання, інтерес до професії), так і зовнішній (підтримка наставників, атмосфера співпраці). Упровадження стратегій, орієнтованих на підвищення самоефективності (створення ситуацій успіху, надання автономії у виборі завдань, емоційна підтримка), є одним із ключових шляхів до побудови мотивуючого навчального середовища. [13]

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання та самоефективності в студентському віці дозволив зробити низку висновків:

1. Студентський вік є чутливим періодом розвитку особистості, у якому поєднуються інтенсивне когнітивне зростання, формування професійної ідентичності, становлення системи цінностей та перехід до більшої автономності й відповідальності. Саме в цей час навчально-професійна діяльність набуває статусу провідної, а успішність її реалізації істотно залежить від внутрішніх психологічних чинників – мотивації та самоефективності.

2. Мотивація навчання у студентському віці виступає багаторівневим утворенням, що уміщує як змістові аспекти (пізнавальні, професійні, статусно-формальні мотиви), так і параметри якості регуляції (внутрішня – зовнішня, автономна – контрольована мотивація). Узагальнення підходів вітчизняних і зарубіжних авторів засвідчило, що саме переважання внутрішніх, смисложиттєво та професійно насичених мотивів пов'язане з більшою стійкістю навчальної активності, вищою академічною успішністю та меншим ризиком навчальної прокрастинації й емоційного вигорання.

3. Поняття самоефективності окреслено як центральну особистісну характеристику, що відбиває переконаність людини у власній здатності успішно діяти, долати труднощі й досягати поставлених цілей. Структуру самоефективності складають її когнітивні, емоційно-вольові й поведінкові компоненти. Основними джерелами формування самоефективності особистості є досвід успіху, моделювання, соціальна підтримка, інтерпретація власного емоційного стану. В умовах студентоцентрованої, компетентнісно орієнтованої освіти самеєфективність виступає ключовим ресурсом саморегуляції та професійного становлення молоді людини.

4. Узагальнення теоретичних даних дозволило встановити, що мотивація навчання і самоефективність перебувають у тісному й взаємообумовленому зв'язку: внутрішня та автономна мотивація підсилює віру студента у власні можливості, тоді як висока самоефективність підтримує вибір складніших завдань, наполегливість у навчанні та стійкість до фрустрацій. Натомість домінування зовнішньо контрольованих мотивів та амотивації пов'язане зі зниженням самоефективності, переживанням безсилля та крихістю навчальної активності.

5. Індивідуально-типологічні особливості, такі як темперамент, характерологічні риси, когнітивно-стильові відмінності, відіграють свою роль у регуляції навчання. Вони не визначають прямо рівень успішності, але задають своєрідний фон, на якому формуються і проявляються мотиваційні тенденції та самоефективність: від типу нервової системи, рівня емоційної стабільності, схильності до планування чи імпульсивності залежать перевага тих чи інших мотивів, спосіб переживання успіху/невдач та стилі саморегуляції.

Вище викладене засвідчує доцільність вивчення взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання та самоефективності студентів емпіричним шляхом.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА САМОЕФЕКТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ

2.1. Методи та організація емпіричного дослідження

У результаті проведеного теоретичного аналізу було встановлено, що мотивація навчання та самоефективність у студентському віці утворюють взаємопов'язану систему, у якій важливу роль відіграють індивідуально-типологічні особливості особистості. Було обґрунтовано, що саме характер мотивів навчання (їх зміст і ступінь автономності) та рівень віри студента у власні можливості суттєво впливають на успішність, саморегуляцію та емоційне самопочуття в освітньому процесі. Окрім цього, темперамент і базові індивідуальні риси особистості визначають стиль реагування на труднощі, навчальні вимоги й соціальні виклики.

У цьому контексті постала необхідність емпірично перевірити гіпотезу про те, що самоефективність студентів тісно пов'язана з індивідуально-типологічними особливостями їх мотивації навчання, а також з окремими параметрами темпераменту. Для цього було обрано констатувальний тип дослідження з використанням стандартизованих психодіагностичних методик і кількісних статистичних процедур, що дає змогу отримати надійні порівняльні показники та проаналізувати взаємозв'язки між ними.

Метою емпіричного етапу дослідження є виявлення особливостей взаємозв'язку між показниками мотивації навчання, загальної самоефективності та індивідуально-типологічними характеристиками (темпераментом) у студентів.

Для досягнення цієї мети були визначені такі завдання емпіричного дослідження:

1. Сформулювати та обґрунтувати комплекс психодіагностичних методик, які дозволяють виміряти:

- загальну самоефективність особистості;

- особливості мотивації навчання у вищому навчальному закладі;
- тип і якість академічної мотивації (внутрішня, зовнішня, амотивація);
- індивідуально-типологічні особливості (темперамент) студентів.

2. Організувати емпіричне дослідження серед студентів закладів вищої освіти.

3. Провести аналіз, статистичну обробку та інтерпретацію результатів із застосуванням:

- частотного аналізу;
- кореляційного аналізу;
- критерію Розенбаума для порівняння груп.

4. З'ясувати:

- особливості структури мотивації навчання студентів;
- рівень їх загальної самоефективності;
- характер зв'язків між мотивацією навчання, самоефективністю та типологічними властивостями особистості.

Емпіричне дослідження здійснювалося поетапно, згідно з наступною схемою:

1. Планування дослідження:

- уточнення гіпотези, формулювання мети й завдань емпіричного етапу;
- відбір психодіагностичних методик, які відповідають змісту теоретичного розділу та дозволяють кількісно зафіксувати потрібні показники.

2. Розробка програми дослідження

- визначення контингенту респондентів (студентський вік, навчання у ЗВО);
- підбір формату проведення (дистанційне анкетування);
- складання структури анкети та послідовності пред'явлення методик.

3. Вибір методів і організація збору даних

- створення інтегрованої форми-анкети, яка містить:
- блок соціально-демографічних питань;

- блок стандартизованих опитувальників;
 - розповсюдження посилання на анкету серед респондентів;
 - інформування респондентів про мету, анонімність та добровільність участі.
4. Проведення дослідження
- збір відповідей упродовж визначеного періоду;
 - контроль якості заповнення (повнота відповідей, відсутність очевидно випадкових відповідей).
5. Обробка, інтерпретація та аналіз результатів
- кодування відповідей;
 - проведення частотного, кореляційного аналізу, застосування критерію Розенбаума;
 - формулювання висновків про взаємозв'язки між змінними.

У дослідженні взяли участь 86 респондентів студентського віку (віком 18–23 роки, із них 40 хлопців та 46 дівчат), які навчаються за різними спеціальностями у двох закладах вищої освіти м. Києва:

- Національний університет біоресурсів і природокористування України (НУБіП України);
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ).

Вибірка є цільовою (невипадковою): до неї включалися студенти, які мали бажання взяти участь у дослідженні й відповідали базовому критерію – навчання у ЗВО та належність до студентського віку. Генеральною сукупністю виступають студенти українських університетів, а вибірка репрезентує її обмежений фрагмент.

Опитування проводилося дистанційно, із застосуванням сервісу Google Forms. Респондентам надсилалося посилання на анкету через соціальні мережі та внутрішні студентські чати. Перед початком опитування кожен учасник ознайомлювався з короткою інструкцією, де зазначалися:

- мета дослідження;
- орієнтовний час заповнення;

- гарантії анонімності та конфіденційності;
 - добровільність участі та можливість відмовитися на будь-якому етапі.
- Заповнення форми в середньому займало 20–25 хвилин. Анкета містила:
- Блок соціально-демографічних запитань (вік, стать, заклад освіти, курс).
 - Блок психодіагностичних методик.

Для досягнення мети дослідження був сформований інтегрований психодіагностичний комплекс, який дозволяє одночасно оцінити:

- загальну самоефективність (Я-ефективність, віра у власні можливості);
- структуру та якість мотивації навчання (внутрішня, зовнішня мотивація, зміст мотивів);
- індивідуально-типологічні особливості особистості (темперамент, емоційна стабільність/нестабільність, екстраверсія/інтроверсія).

Комплекс складався з чотирьох стандартизованих методик, першою з яких стала шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (адаптації українською мовою І. Галецької).

Ця методика призначена для вимірювання узагальненої віри людини у власну здатність поратися з різноманітними життєвими труднощами, долати перешкоди та досягати поставлених цілей. Концептуально вона спирається на соціально-когнітивну теорію А. Бандури, де самоефективність розглядається як центральний механізм саморегуляції поведінки: саме переконання у власній спроможності визначає вибір цілей, обсяг зусиль і наполегливість у діяльності.

У теоретичному розділі роботи було продемонстровано, що висока самоефективність корелює із внутрішньою мотивацією, наполегливістю, саморегуляцією та академічною успішністю, тоді як низька – з тривожністю, униканням складних завдань, синдромом “я не впораюсь”. Тому саме ця шкала використовується як базовий показник рівня самоефективності студентів у нашому емпіричному дослідженні.

Шкала містить 10 тверджень, що описують типові життєві та діяльнісні ситуації (подолання труднощів, планування дій, досягнення цілей). Відповіді даються за 4-бальною шкалою:

- “ніколи”,
- “іноколи”,
- “переважно так”,
- “так, завжди”. [6]

Після кодування відповідей обчислюється інтегральний показник загальної самоєфективності як сума балів за всіма десятима твердженнями. Теоретично можливий діапазон складає від 10 до 40 балів: нижчі значення відображають низький рівень віри у власну здатність успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вищі — високий рівень загальної самоєфективності, тобто впевненість у тому, що людина здатна організувати свою поведінку, мобілізувати ресурси й досягти поставлених цілей. [59]

Інтегральний показник може інтерпретуватися у вигляді умовних рівнів (низький, середній, високий), що дає змогу здійснювати не лише кількісну, а й якісну оцінку вираженості даної характеристики у студентів.

Цей індекс є ключовою змінною, з якою співвідносяться:

- показники мотивації навчання;
- індивідуально-типологічні характеристики

Саме за віссю цієї шкали перевіряється гіпотеза про зв'язок мотиваційних і типологічних чинників із рівнем віри студентів у власні можливості.

Наступною з переліку методик, використаних в емпіричному дослідженні представлена “Методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ” Т. І. Ільїної. Методика застосовується для виявлення структури навчальної мотивації студентів, тобто того, які мотиви переважають у їх ставленні до навчання у закладі вищої освіти:

- пізнавальні мотиви (“набуття знань”) – інтерес до змісту навчальної діяльності, прагнення розширити кругозір, оволодіти теоретичними знаннями;
- професійні мотиви (“оволодіння професією”) – орієнтація на майбутню професійну діяльність, бажання стати компетентним фахівцем;
- формально-статусні мотиви (“отримання диплома”) – бажання мати диплом, задовольнити вимоги оточення, отримати соціальний статус.

Опитувальник подається у письмовій формі. Досліджуваному пропонується інструкція з проханням уважно прочитати кожне твердження та позначити “+”, якщо він згоден із ним, або “-”, якщо не згоден. Таким чином, відповіді мають дихотомічний характер (“так/ні”), що полегшує подальше кодування та обробку результатів. Частина тверджень є змістовими (оцінка ставлення до навчання, професії, ВНЗ), частина – відкритими, спрямованими на самоаналіз власних якостей, але в підрахунок за шкалами вони, як правило, не включаються й можуть використовуватися для якісної інтерпретації.

Обробка результатів за методикою Т. Ільїної ґрунтується на співставленні відповідей респондента з ключем, у якому кожне з окремих тверджень віднесене до відповідної шкали і має певну вагу в балах. Спочатку всі відповіді типу “+” та “-” кодуються відповідно до ключа: для одних пунктів зараховується бал за відповідь “так”, для інших – за відповідь “ні”. Після цього обчислюються три окремі сумарні показники – за шкалами “набуття знань”, “оволодіння професією” та “отримання диплому”.

Після обчислення сумарних балів за трьома шкалами для кожного студента визначається домінуючий тип мотивації шляхом порівняння отриманих значень. Якщо одна зі шкал має явно вищий показник порівняно з іншими, можна говорити про провідну пізнавальну, професійну або формально-статусну спрямованість мотивації. У випадку близьких значень двох шкал можлива інтерпретація змішаної мотивації (наприклад,

пізнавально-професійної). На груповому рівні результати можуть узагальнюватися шляхом обчислення середніх значень за кожною шкалою, визначення частки студентів з домінуванням того чи іншого мотиву та подальшого зіставлення цих показників з іншими змінними дослідження (рівнем самооефективності, особливостями темпераменту тощо). Отримані дані дають змогу описати специфіку мотиваційної сфери студентів і виявити, які типи мотивації навчання переважають у вибірці. [28]

Третьою у переліку використаних методик стала шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) авторства Р. Ж. Валлеран, Л. Г. Пеллетьє, М. Р. Бле, Н. М. Бр'єр, К. Сенкаль та Е. Ф. Вальєр.

Вона призначена для вимірювання типів та рівня академічної мотивації студентів у руслі теорії самодетермінації Е. Дечі та Р. Раяна, яка розрізняє внутрішню мотивацію, різні форми зовнішньої мотивації та амотивацію. Основні положення цієї теорії, зокрема уявлення про автономну та контрольовану мотивацію, були розглянуті у теоретичному розділі роботи. У дослідженні використано коледж-версію опитувальника (AMS-C 28), що містить 28 тверджень, об'єднаних у сім підшкал по чотири пункти в кожній. Три підшкали відображають різновиди внутрішньої мотивації (внутрішня мотивація до пізнання, до досягнення, до переживання стимулюючих вражень), три – різні форми зовнішньої мотивації (ідентифікована, інтроектована, зовнішня регуляція), одна – амотивацію, тобто стан відсутності усвідомлених мотивів до навчання. Кожне твердження починається запитанням “Чому Ви навчаєтесь в університеті/коледжі? ” і описує можливу причину (наприклад, заради задоволення від пізнання нового, заради майбутньої професії, заради престижу чи “доброї роботи” або в умовах нерозуміння сенсу навчання).

Відповіді на твердження оцінюються за 7-бальною шкалою типу Лайкерта, де 1 означає, що причина “зовсім не відповідає” реальним мотивам респондента, а 7 – “повністю відповідає”. Обробка результатів передбачає підрахунок балів за кожною із семи підшкал: для цього оцінки чотирьох

відповідних пунктів підсумовуються або усереднюються, утворюючи окремі індекси внутрішньої мотивації до пізнання, до досягнення, до переживання стимуляції, ідентифікованої, інтроспектованої та зовнішньо зумовленої мотивації, а також амотивації. Надалі за потреби можна об'єднувати три внутрішні підшкали в інтегральний показник внутрішньої академічної мотивації, три зовнішні – у показник зовнішньої мотивації, залишаючи амотивацію як окремий індекс. Вищі значення за підшкалами внутрішньої мотивації свідчать про те, що студент навчається переважно з особистісного інтересу, для задоволення від навчання та саморозвитку; високі показники зовнішньої мотивації вказують на орієнтацію на соціальний тиск, вимоги, винагороди чи престиж; підвищена амотивація відображає стан розгубленості, байдужості або відсутності усвідомленого сенсу в навчанні. [36,61]

Варто зазначити, що на сьогодні відсутня офіційна україномовна адаптація шкали академічної мотивації AMS, валідизована на вітчизняній вибірці студентської молоді. У більшості публікацій використовується оригінальний англійський варіант опитувальника або його переклади іншими мовами. У зв'язку з цим у даному дослідженні було застосовано робочий переклад AMS українською мовою, здійснений автором дослідження зі збереженням структури опитувальника, формату шкали відповідей та змісту вихідних тверджень. Під час перекладу особлива увага приділялася смисловій еквівалентності формулювань, зрозумілості пунктів для студентської аудиторії та відповідності термінології сучасному українському науково-педагогічному дискурсу.

Насамперед, AMS доповнює результати методики Т. І. Ільїної: якщо остання дає змогу описати зміст мотивів (орієнтація на знання, професію чи диплом), то AMS характеризує якість їх регуляції, що дозволяє комплексно поєднати інформацію про те, “на що” спрямована мотивація студента і “як саме” вона організована з погляду внутрішніх чи зовнішніх джерел.

Остання в списку стандартизованих опитувальникових методик є Тест-опитувальник ЕРІ Г. Айзенка (Форма А) адаптації Дмитрієва С. М.,

Максимець С. М., Бутузова Л. П. та ін., яка застосовувалася для оцінки індивідуально-типологічних особливостей особистості студентів у контексті їх навчальної мотивації та самоефективності. Опитувальник ЕРІ (Eysenck Personality Inventory) містить 57 запитань із відповідями типу “так/ні” і дає змогу виміряти два основні виміри темпераменту — екстраверсію–інтроверсію та емоційну стабільність–нейротизм, а також включає шкалу брехні (L-шкалу) для контролю ширості відповідей. Обробка результатів опитувальника ЕРІ полягає у підрахунку кількості відповідей, що збігаються з ключем, окремо за шкалами екстраверсії, нейротизму та шкалою брехні. Отримані бали розглядаються як кількісні показники вираженості відповідних властивостей темпераменту: чим вищий бал за шкалою екстраверсії, тим більш вираженими є риси соціальної активності, товариськості, ініціативності; підвищені значення за шкалою нейротизму свідчать про більшу емоційну чутливість, схильність до тривожності та емоційної нестабільності. У цьому дослідженні показники ЕРІ використовуються як індивідуально-типологічні характеристики особистості, на основі яких аналізуються можливі відмінності в мотивації навчання та рівні загальної самоефективності студентів залежно від особливостей їхнього темпераменту. [9]

Для кількісного аналізу результатів було застосовано такі методи як:

- частотний аналіз – з метою опису розподілу студентів за рівнями самоефективності; характеристик домінуючих типів мотивації; опису частоти різних типів темпераменту;
- кореляційний аналіз, для виявлення зав’язків між досліджуваними показниками;
- Критерій Розенбаума, як непараметричний критерій для порівняння двох незалежних груп, у даному дослідженні застосовувався для аналізу відмінностей між:
- групами студентів із різним рівнем екстраверсії (високий / низький рівень за показником ЕРІ),

- групами студентів із різним рівнем нейротизму (високий / низький рівень),
- а також (у межах апробації програми) — двома групами за рівнем динаміки змін показників (учасники із зростанням самоефективності / учасники без зростання).

Застосування цього комплексу методик і методів аналізу забезпечує можливість **комплексно описати** мотиваційну та особистісну сферу студентів і **емпірично перевірити гіпотезу** про взаємозв'язок індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання та їхньої самоефективності.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

2.2.1. Індивідуально-типологічні особливості мотивації навчання студентів

Дослідження змістових аспектів мотивації досліджуваних дозволило отримати такі результати.

За допомогою методики Т. Ільїної було зафіксовано перевагу пізнавальних і професійно-цільових мотивів навчання студентів над формально-статусною орієнтацією (див. рис. 2.2.1): “набуття знань” — 9,4 із 12,6 (SD=2,1), “оволодіння професією” — 7,8 із 10 (SD=1,8), “отримання диплому” — 4,3 із 10 (SD=2,1).

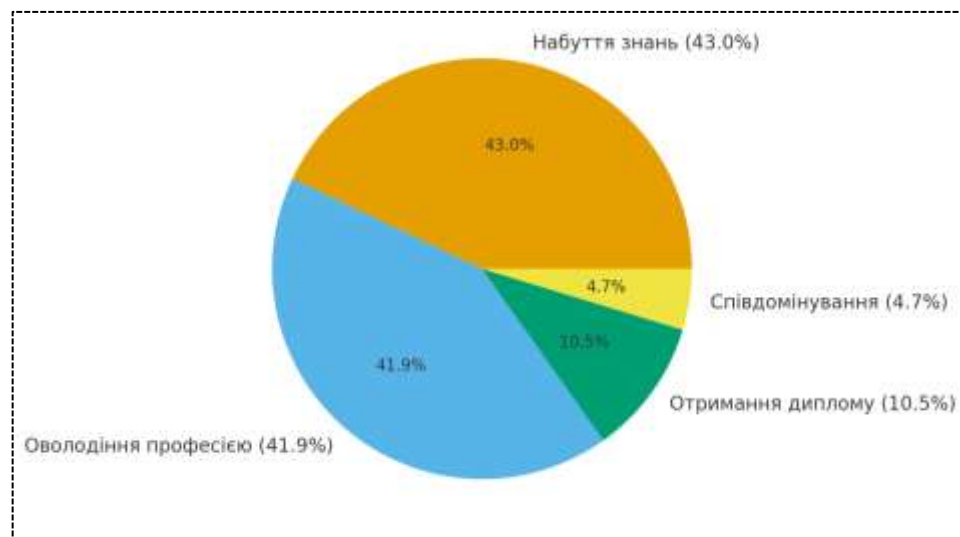


Рис. 2.2.1. Відсотковий розподіл респондентів відповідно до домінування мотиву навчання

За домінуванням мотивів група розподілилася так (рис. 2.2.1): “набуття знань” — 37 осіб (43,0%), “оволодіння професією” — 36 (41,9%), “отримання диплому” — 9 (10,5%); у 4 випадках (4,7%) зафіксовано співдомінування перших двох мотивів.

Отже, для більшості респондентів навчання має пізнавально-сміслову або професійно-цільову значущість, тоді як чисто формальна орієнтація на диплом виражена слабше.

У свою чергу, результати за шкалою AMS показують, що у більшості студентів переважає внутрішня (автономна) мотивація над зовнішньо контрольованими формами, що свідчить про самостійне, усвідомлене ставлення до навчання.

Середні значення серед вибірки за видами мотивації (1–7):

- внутрішня мотивація до пізнання — 5,3 (SD=0,8),
- досягнення — 5,1 (SD=0,7),
- переживання стимуляції — 4,7 (SD=0,9);
- ідентифікована регуляція — 5,0 (SD=0,8),
- інтроєктована — 4,2 (SD=0,9),
- зовнішня — 3,9 (SD=1,0),
- амотивація — 2,6 (SD=0,8).

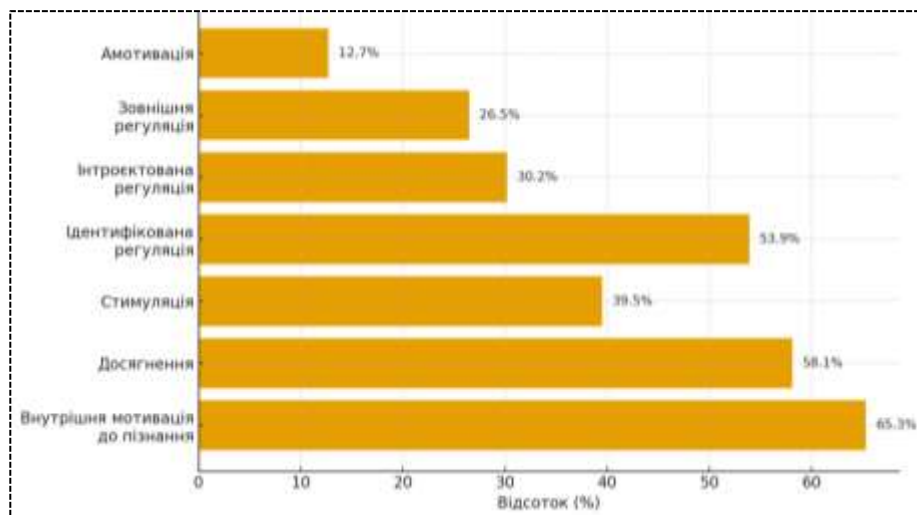


Рис. 2.2.2. Розподіл високих рівнів мотивації за шкалою

Беручи до уваги те, що “високим” рівнем, вважається значення > 5 , то такі рівні серед респондентів мають (див. рис. 2.2.2): внутрішня мотивація до пізнання — 57 осіб (65,3%), досягнення — 50 (58,1%), стимуляції — 34 (39,5%); ідентифікована регуляція — 48 (53,9%); натомість інтроєктована — 26 (30,2%), зовнішня — 22 (26,5%), амотивація — 11 (12,7%).

Зведений індекс автономності, який показує співвідношення між внутрішніми та зовнішніми мотивами, виявився додатним у більшості (понад 75%) респондентів. Це свідчить, що для переважної частини студентів характерна самостійна, усвідомлена мотивація до навчання, що добре узгоджується з результатами за методикою Т. Ільїної, де домінують мотиви “набуття знань” та “оволодіння професією”.

Зіставлення якісних характеристик мотивації (AMS) із змістовими (методики Т. І. Ільїної) показує очікувані закономірності. У підгрупі з домінуванням “набуття знань” фіксуються найвищі значення внутрішньої мотивації до пізнання ($M \approx 5,6$) і нижча амотивація ($M \approx 2,3$). У підгрупі “оволодіння професією” найвиразніша ідентифікована регуляція ($M \approx 5,3$) на тлі збереження високих внутрішніх мотивів ($M \approx 5,2$). У підгрупі “отримання диплому” підвищені контрольовані форми (інтроєктована $M \approx 4,7$; зовнішня $M \approx 4,5$) й амотивація ($M \approx 3,1$), а внутрішня мотивація до пізнання нижча ($M \approx 4,7$).

Типологічні особливості за ЕРІ демонструють помірний, але системний внесок у структуру навчальної мотивації. Середні значення в усій вибірці становили: екстраверсія — $M=13,8$ ($SD=4,2$), нейротизм — $M=11,6$ ($SD=5,0$), шкала неправди — $M=6,1$ ($SD=2,3$). Для аналізу впливу темпераменту вибірку було поділено за медіанами шкал екстраверсії та нейротизму. Через природну варіативність показників групи вийшли дещо нерівними, що є типовим для емпіричних даних: для екстраверсії — 21 студент у групі з нижчими показниками та 25 у групі з вищими; для нейротизму — 22 та 24 студенти відповідно.

Порівняння мотиваційних профілів засвідчило чіткі тенденції. У групі з вищою екстраверсією вираженість внутрішньої мотивації до переживання стимуляції була вищою ($M=5,0$ проти 4,4), а амотивація — нижчою ($M=2,3$ проти 2,9), що узгоджується з емоційно-енергетичною природою екстравертованості. Для нейротизму виявлено зворотний патерн: у групі з підвищеними показниками нейротизму спостерігалось зростання

інтроєктованої ($M=4,5$ проти $3,9$) і зовнішньої регуляції ($M=4,3$ проти $3,5$) та амотивації ($M=3,0$ проти $2,2$), а внутрішня мотивація до пізнання була нижчою ($M=4,9$ проти $5,5$). Це відповідає теоретично очікуваній тенденції, за якої емоційно нестійкі студенти частіше покладаються на контрольовані форми мотивації та демонструють більшу вразливість до зниження навчальної ініціативи.

Для перевірки статистичної значущості цих відмінностей застосовано критерій Розенбаума для незалежних вибірок. Порівняння за екстраверсією виявило статистично значущий зсув у розподілі внутрішньої мотивації до переживання стимуляції на користь групи з вищою екстраверсією ($Q=68$ за критичного $Q_{кр}=59$; $p<0,05$). Аналогічно, для нейротизму було отримано статистично значущий зсув у бік вищої амотивації та контрольованої регуляції в групі високого нейротизму ($Q=71$ за $Q_{кр}=59$; $p<0,05$). Таким чином, відмінності між групами не є випадковими та відображають реальні психологічні тенденції, що підтверджує доцільність урахування темпераментних властивостей під час аналізу навчальної мотивації студентів.

Кореляційний аналіз Спірмена ($n=46$) виявив системні та психологічно узгоджені взаємозв'язки між змістовими мотивами (Т. Ільїна) та якістю регуляції навчальної мотивації (AMS). Показник “набуття знань” позитивно пов'язаний із внутрішньою мотивацією до пізнання ($\rho=0,58$; $p<0,001$) та негативно — з амотивацією ($\rho=-0,42$; $p=0,004$), що відображає зв'язок пізнавального інтересу з автономними формами мотивації. Мотив “оволодіння професією” корелює з ідентифікованою регуляцією ($\rho=0,49$; $p=0,001$), тоді як “отримання диплому” — з зовнішньою регуляцією ($\rho=0,41$; $p=0,006$) і амотивацією ($\rho=0,35$; $p=0,02$), що узгоджується з більшою залежністю цієї орієнтації від зовнішніх вимог. Усередині шкал AMS внутрішня мотивація істотно обернено пов'язана з амотивацією ($\rho=-0,62$; $p<0,001$), а ідентифікована регуляція позитивно корелює з внутрішніми компонентами ($\rho=0,44$; $p=0,003$), що свідчить про взаємне підсилення автономних форм мотивації.

Отже, результати аналізу індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання студентів демонструють чітке переважання автономних, змістовних та професійно орієнтованих мотивів над зовнішньо обумовленими. Для більшості респондентів навчальна діяльність пов'язана насамперед із пізнавальним інтересом та прагненням професійного становлення, тоді як формальна орієнтація на диплом є менш значущою. Профіль регуляції за AMS підтверджує домінування внутрішньої мотивації та ідентифікованої регуляції на тлі помірно виражених контрольованих форм і низької амотивації. Типологічні властивості за ЕРІ вносять додаткові відмінності: вища екстраверсія пов'язана з більшою “стимуляційною” внутрішньою мотивацією та нижчою амотивацією, тоді як підвищений нейротизм — із зростанням контрольованих форм регуляції та зниженням пізнавальної мотивації. У цілому структура результатів свідчить про психологічну узгодженість змісту та якості мотивації, а також про наявність прогнозовано сприятливого мотиваційного профілю, який може слугувати основою для подальшої оптимізації та цілеспрямованого розвитку самоефективності студентів.

2.2.2. Самоефективність досліджуваних

У результаті застосування «Шкали загальної самоефективності» Р. Шварцера і М. Єрусалема в українській адаптації І. Галецької були виявлені особливості узагальненої впевненість досліджуваних у власній здатності успішно долати труднощі та досягати значущих цілей.

Зокрема, з'ясовано, що середній рівень загальної самоефективності у вибірці з 86 студентів складає $M=29,4$ бала ($SD=4,8$) при можливому діапазоні 10–40. Це відповідає середньо-високому рівню, характерному для студентського віку, у якому відбувається формування автономності, відповідальності та здатності до самостійного вибору освітньої та професійної траєкторії.

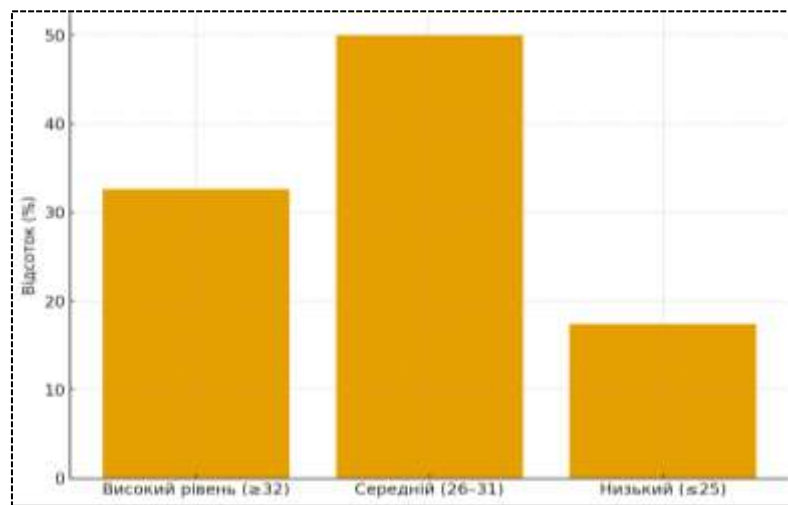


Рис. 2.3.1 Розподіл рівнів загальної самоефективності респондентів

Розподіл показників є наближеним до нормального (див. рис. 2.3.1): 28 студентів (32,6%) мають високий рівень (≥ 32 бали), 43 особи (50,0%) — середній (26–31 бал), і 15 студентів (17,4%) — відносно низький рівень самоефективності (≤ 25 балів). Таким чином, понад 80% вибірки демонструють достатню впевненість у власних можливостях та схильність активно долати утруднення, що узгоджується із загальною картиною переважання автономної мотивації, встановленою у попередньому підрозділі.

Аналіз внутрішньої варіативності показників засвідчує, що студенти з високою самоефективністю характеризуються меншим розкидом значень ($SD \approx 3,6$), тоді як група з низькою самоефективністю демонструє більшу неоднорідність ($SD \approx 5,1$), що вказує на різну міру сформованості саморегуляційних ресурсів. Додатковий опис відповідей показує, що найнижчі бали студенти найчастіше давали за твердженнями, пов'язаними з упевненістю у подоланні непередбачуваних труднощів або стресових ситуацій, тоді як найвищі — за твердженнями щодо готовності докладати зусиль, наполегливо працювати та доводити розпочате до кінця. Це свідчить про певний дисбаланс між когнітивною впевненістю в результаті та емоційною стійкістю в умовах невизначеності, що є типовим для студентського віку.

Частотний аналіз дозволив виокремити три групи респондентів — із високим, середнім та зниженим рівнем загальної самоефективності. У групі з високими показниками (≥ 32 бали) простежується стабільніша впевненість у власних можливостях, схильність брати на себе відповідальність у навчальній діяльності та віра в успішне подолання труднощів. Такі інтерпретаційні висновки ґрунтуються на загальній концепції шкали Шварцера і Єрусалема, згідно з якою високі бали відображають сформовані саморегуляційні й копінгові стратегії. Натомість студенти із низькими показниками (≤ 25 балів) характеризуються меншою впевненістю у здатності впоратися зі складними навчальними ситуаціями, що може опосередковано свідчити про труднощі в організації діяльності, уникання інтенсивних когнітивних навантажень та залежність від зовнішньої підтримки — що також відповідає інтерпретаційним засадам методики. Таким чином, отриманий розподіл балів дозволяє описати загальну якість саморегуляційних ресурсів вибірки та підкреслює варіативність рівнів самоефективності серед студентів.

Кореляційний аналіз виявив виразні та теоретично узгоджені взаємозв'язки між загальною самоефективністю та провідними мотиваційними характеристиками студентів. Найсильніші позитивні зв'язки

зафіксовано з внутрішньою мотивацією до пізнання ($\rho=0,52$; $p<0,001$) та мотивацією до досягнення ($\rho=0,46$; $p=0,002$). Це означає, що студенти, які відчувають власну здатність ефективно діяти в навчальних ситуаціях, одночасно мають більшу готовність активно опановувати нові знання, ставити складні завдання та отримують задоволення від самого процесу інтелектуальної роботи. Високий рівень самоефективності, згідно з концепцією А. Бандури, посилює внутрішні мотиви через зростання очікувань успіху та переживання особистої компетентності.

Виразним є також зв'язок між самоефективністю та ідентифікованою регуляцією ($\rho=0,44$; $p=0,003$). Це засвідчує, що студенти з високою вірою у власні можливості частіше усвідомлюють навчання як особистісно значущий і внутрішньо обґрунтований процес, а не як зовнішній обов'язок. Інакше кажучи, вони не лише “можуть”, а й “розуміють, навіщо це потрібно”, що відображає більш зрілі та автономні механізми саморегуляції.

Негативні кореляції простежуються зі зовнішньою регуляцією ($\rho=-0,33$; $p=0,02$) та особливо з амотивацією ($\rho=-0,49$; $p=0,001$). Студенти з низькою самоефективністю частіше навчаються з примусу, підтримують активність заради зовнішніх вимог (оцінок, контролю, уникнення покарання) або демонструють ознаки амотивації — не бачать сенсу в навчальній діяльності, мають сумніви щодо можливості впоратися із завданнями, частіше відчувають безсилля та навчальну втому. Зростання амотивації у таких студентів є логічним наслідком низького очікування успіху та недостатньої віри у власну ефективність.

Отже, профіль кореляцій свідчить, що самоефективність виступає системоутворювальним чинником внутрішньої академічної мотивації: вона підсилює пізнавальний інтерес, смислову залученість та професійну спрямованість, одночасно послаблюючи контрольовані форми мотивації і схильність до амотиваційних проявів. Така структура взаємозв'язків підтверджує висунуту гіпотезу про тісний зв'язок самоефективності з індивідуально-типологічними характеристиками мотивації навчання.

Окремий порівняльний аналіз за темпераментними характеристиками ЕРІ (поділ за медіаною екстраверсії та нейротизму) засвідчив, що властивості темпераменту відіграють помірну, але системну роль у формуванні рівня самооефективності. Студенти з вищим рівнем екстраверсії продемонстрували підвищений середній показник самооефективності ($M=30,8$) порівняно з групою нижче медіани ($M=28,0$). Це свідчить про те, що екстравертовані респонденти — більш соціально активні, енергійні та схильні до ініціативи — частіше сприймають навчальні труднощі не як загрозу, а як можливість, що сприяє відчуттю контрольованості ситуації та готовності до подолання викликів. З позиції теорії самооефективності А. Бандури, соціальна активність та відкритість до взаємодії підвищують доступ до моделей успішної поведінки, зворотного зв'язку та підтримки, що безпосередньо зміцнює впевненість у власних можливостях.

Натомість у групі студентів з високим нейротизмом зафіксовано зниження середніх показників самооефективності ($M=27,6$) у порівнянні з групою з нижчим нейротизмом ($M=31,1$). Ця тенденція відповідає сучасним уявленням у диференціальній психології: емоційна лабільність, підвищена тривожність, схильність до сумнівів і переживання невдач формують більш негативні очікування щодо власних результатів, що знижує почуття компетентності. Високий нейротизм часто супроводжується униканням труднощів, фіксацією на потенційних помилках та підвищеним стресом у ситуаціях невизначеності — усе це є факторами, що перешкоджають формуванню стабільної самооефективності.

Отже, профіль кореляцій свідчить, що самооефективність виступає системоутворювальним чинником внутрішньої академічної мотивації: вона підсилює пізнавальний інтерес, смислову залученість та професійну спрямованість, одночасно послаблюючи контрольовані форми мотивації і схильність до амотиваційних проявів.

2.2.3. Аналіз взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання студентів та їх само ефективності

На цьому етапі аналізу завданням було не лише окремо описати структуру мотивації навчання і рівень загальної самоефективності студентів, а й виявити, як саме ці показники пов'язані між собою з урахуванням індивідуально-типологічних відмінностей. Відповідно до гіпотези дослідження очікувалось, що висока самоефективність буде поєднуватися зі змістовною (пізнавальною та професійною) та більш автономною мотивацією навчання, тоді як формально-статусні та зовнішньо контрольовані мотиви – з нижчою вірою у власні можливості.

Перший блок аналізу стосувався взаємозв'язків між змістовими мотивами та загальною самоефективністю. Отримані результати підтвердили, що саме “якісні”, смислові мотиви навчання є психологічно сприятливим фоном для формування впевненості у собі. Показник “набуття знань” помірно й статистично значуще корелює із загальною самоефективністю ($\rho=0,48$; $p=0,001$): студенти, для яких провідною є пізнавальна орієнтація (цікавість до матеріалу, бажання глибше розуміти зміст дисциплін), загалом частіше демонструють відчуття власної компетентності та контролю над навчальною діяльністю. Аналогічна тенденція спостерігається для мотивації “оволодіння професією” ($\rho=0,44$; $p=0,003$), що вказує: чим більше студент пов'язує навчання з майбутньою професійною самореалізацією, тим вищою є його віра у власні можливості успішно впоратися з навчальними й професійно орієнтованими завданнями. Натомість орієнтація на “отримання диплому” має слабкий, але статистично значущий негативний зв'язок із самоефективністю ($\rho=-0,29$; $p=0,049$). Це можна трактувати так: коли для студента більш важливим є сам факт наявності документа про освіту, а не зміст навчального процесу, суб'єктивне відчуття власної ефективності виявляється нижчим.

Наступний крок полягав у детальному аналізі “якості” мотивації за Academic Motivation Scale (AMS) у зв'язку із загальною самоефективністю.

Нагадаємо, що за AMS були виокремлені внутрішні форми мотивації (до пізнання, досягнення, переживання стимуляції), більш автономна зовнішня мотивація (ідентифікована регуляція), контрольовані форми мотивації (інтросктована та зовнішня регуляції) та амотивація. Кореляційний аналіз засвідчив, що найтісніше зі самоефективністю пов'язані внутрішня мотивація до пізнання ($\rho=0,52$; $p<0,001$) та внутрішня мотивація до досягнення ($\rho=0,46$; $p=0,002$). Тобто студенти, які навчаються заради інтересу до нового та задоволення від подолання складних завдань, відчують себе більш ефективними, впевненими та здатними впоратися з навчальними труднощами. Ідентифікована регуляція (усвідомлене прийняття навчання як особисто значущого засобу досягнення життєвих цілей) також демонструє позитивний зв'язок із самоефективністю ($\rho=0,41$; $p=0,006$), що логічно вписується в картину: чим краще студент розуміє “навіщо йому це потрібно”, тим вищим є його відчуття внутрішніх ресурсів.

Натомість контрольовані форми мотивації та амотивація виявилися “зонами ризику” для самоефективності. Амотивація, яка відображає стан байдужості, відсутності сенсу та віри в результат, має виразний негативний зв'язок із загальною самоефективністю ($\rho=-0,51$; $p<0,001$). Зовнішня регуляція (орієнтація на вимоги, покарання/нагороди, контроль з боку оточення) також негативно корелює із вірою у власні можливості ($\rho=-0,36$; $p=0,015$). Це означає, що чим більше навчання сприймається як щось нав'язане ззовні й не пов'язане з власними цілями, тим менше студент відчуває себе суб'єктом навчальної діяльності, здатним самостійно досягати результатів.

Щоб глибше зрозуміти ці зв'язки, було проведене порівняння двох крайніх груп за показником самоефективності. До групи “високої самоефективності” увійшли студенти з ≥ 32 балів ($n=15$), до групи “низької” — ≤ 25 балів ($n=8$). Результати показали суттєві розбіжності в їх мотиваційних профілях. У студентів з високою самоефективністю внутрішня мотивація до пізнання становить у середньому $M=5,8$ бала на пункт, тоді як у групі низької самоефективності — $M=4,7$. Для ідентифікованої регуляції ці значення

відповідно $M=5,4$ проти $M=4,4$, амотивації — $M=2,0$ проти $M=3,3$. Перевірка за критерієм Розенбаума підтвердила статистичну значущість цих відмінностей (для внутрішньої мотивації до пізнання $G=11$; $p<0,05$; для ідентифікованої регуляції $G=12$; $p<0,05$; для амотивації $G=9$; $p<0,05$). Іншими словами, студенти з високою самоефективністю мотивовані навчатися “зсередини” (через інтерес і особисту значущість), тоді як студенти з низькою самоефективністю частіше переживають стан безсилля, відсутності сенсу і невіри в результат.

Не менш показовою виявилася інтеграція даних за Т. Ільїною та AMS. Розподіл студентів за домінуючими змістовими мотивами (“набуття знань”, “оволодіння професією”, “отримання диплому”) дозволив виділити три умовні мотиваційні типи. У групі “набуття знань” ($n=20$) середній рівень загальної самоефективності вищий (близько $M\approx 30,5$ бала), внутрішня мотивація до пізнання досягає найбільших значень, а амотивація є найнижчою. У групі “оволодіння професією” ($n=19$) рівень самоефективності лише трохи нижчий ($M\approx 30,1$), зате чітко зростає ідентифікована регуляція, тобто навчання інтегрується у систему професійних планів та життєвих цілей. Натомість у групі з домінуванням “отримання диплому” ($n=5$) спостерігається дещо знижений рівень самоефективності ($M\approx 26,0$), підвищені показники інтроектованої та зовнішньої регуляції, а також більш виразна амотивація. Таким чином, самі по собі домінуючі мотиви виступають своєрідними “смысловими рамками”, у яких розгортається як якість мотивації, так і рівень впевненості у власних можливостях.

Окремий блок аналізу стосувався темпераментних особливостей за опитувальником ЕРІ. Середні значення екстраверсії ($M=13,8$; $SD=4,2$) та нейротизму ($M=11,6$; $SD=5,0$) засвідчують їхню достатню варіативність у вибірці. Це дозволило застосувати поділ за медіаною кожної шкали для виокремлення підгруп із відносно вищими та нижчими показниками. У групі студентів з вищою екстраверсією середній рівень самоефективності складає $M=30,8$ бала, тоді як у групі з нижчою — $M=28,0$. Екстравертовані студенти

також демонструють дещо вищі показники внутрішньої мотивації до переживання стимуляції ($M \approx 5,0$ проти 4,4) і нижчу амотивацію ($M \approx 2,3$ проти 2,9). Це дає підстави припускати, що соціальна активність, відкритість до взаємодії й орієнтація на нові враження підсилюють як переживання навчання як цікавого й значущого процесу, так і суб'єктивну впевненість у здатності впоратися з навчальними завданнями.

Картина для нейротизму має протилежний характер. У групі з високим нейротизмом середній рівень самооефективності нижчий ($M = 27,6$ проти 31,1 у групі з низьким нейротизмом). Окрім того, у цієї підгрупи вищими є показники інтроектованої й зовнішньої регуляції, а також амотивації, тоді як внутрішня мотивація до пізнання помітно знижується. Таким чином, емоційна нестійкість, тривожність, схильність до переживань супроводжуються не лише зниженням впевненості у власних можливостях, а й зрушенням мотиваційної структури в бік більш контрольованих, зовнішньо зумовлених форм та станів внутрішньої демотивації. Хоча за окремими показниками статистична значущість за критерієм Розенбаума знаходиться на межовому рівні (наприклад, $G \approx 14$; $p \approx 0,06$ для різниці в самооефективності між високим і низьким нейротизмом), сама тенденція є достатньо послідовною та узгоджується з теоретичними уявленнями диференціальної психології.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що самооефективність студентів дійсно тісно пов'язана з індивідуально-типологічними особливостями їх мотивації навчання. Пізнавальні й професійні мотиви, автономні форми мотиваційної регуляції (внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція), а також більш сприятливий темпераментний профіль (вища екстраверсія, нижчий нейротизм) формують цілісний "позитивний" тип мотиваційно-особистісної організації, у якому студент переживає себе як здатного, ефективного та відповідального суб'єкта навчання. Натомість домінування формально-статусної орієнтації, орієнтація на зовнішній контроль, підвищена амотивація та емоційна нестійкість

пов'язані зі зниженням впевненості у власних можливостях і більшою вразливістю до академічних труднощів.

Отримані дані не лише емпірично підтверджують гіпотезу дослідження, а й створюють підґрунтя для подальшої розробки програми психологічного впливу: у ній доцільно цілеспрямовано посилювати внутрішню й ідентифіковану мотивацію, знижувати частку зовнішньо контрольованих форм і підтримувати студентів ресурси емоційної стабільності та самоефективності. Це безпосередньо пов'язує результати емпіричного етапу з завданнями наступного розділу, присвяченого оптимізації самоефективності шляхом впливу на мотивацію навчання.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання та самоефективності студентів дозволило зробити низку висновків та узагальнень.

1. Результати аналізу мотивації навчання досліджуваних продемонстрували, що для більшості студентів провідними є змістовно орієнтовані мотиви – “набуття знань” і “оволодіння професією”, тоді як формально-статусний мотив “отримання диплому” займає підпорядковане місце. Профіль за AMS показав переважання автономних форм мотивації (внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція) над контрольованими (інтроєктована, зовнішня) і низькою амотивацією. Перетин результатів обох методик дозволив виявити, що пізнавальна та професійна спрямованість навчальної діяльності поєднується з більш внутрішньою, усвідомленою мотивацією, тоді як орієнтація на диплом частіше супроводжується зовнішнім контролем та елементами амотивації.

2. Окремий внесок у специфіку мотиваційного профілю вносять типологічні властивості за EPI: студенти з вищими показниками екстраверсії демонструють більшу внутрішню мотивацію до переживання навчальної активності як стимулювальної, а з нижчими показниками нейротизму – нижчу залежність від зовнішнього контролю та нижчий рівень амотивації. Натомість підвищений нейротизм був пов'язаний зі зростанням інтроєктованої й зовнішньої регуляції та більш вираженим відчуттям безсилля у навчальній діяльності. Це підтвердило, що індивідуально-типологічний (зумовлений темпераментом) фон модифікує спосіб включення особистості в навчання й опосередковано впливає на вибір та стійкість мотиваційних стратегій.

3. Дослідження загальної самоефективності засвідчило переважання середнього та відносно високого рівня впевненості у власних можливостях у більшості студентів, при цьому група з низькою самоефективністю виявилась менш чисельною та більш неоднорідною. Виявлено, що високі показники

самоефективності поєднуються з більш впорядкованими самозвітами про вміння планувати час, долати труднощі, не здаватися при перших невдачах і самостійно шукати додаткові ресурси для навчання. Студенти з низькою самоефективністю, навпаки, частіше вказують на труднощі організації власної діяльності, схильність уникати складних ситуацій та нижчу віру у можливість вплинути на результати навчання.

4. Кореляційний аналіз переконливо підтвердив основну гіпотезу дослідження: загальна самоефективність студентів виявилася позитивно пов'язаною з пізнавальними та професійними мотивами навчання і внутрішніми формами мотивації (внутрішня мотивація до пізнання, досягнення, ідентифікована регуляція) та негативно – з амотивацією й зовнішньою регуляцією. Студенти, які впевнені у власних можливостях, частіше навчаються заради знань і професійного зростання, сприймаючи навчальну діяльність як особистісно значущу, тоді як низька самоефективність поєднується з більшою орієнтацією на формальні вимоги, зовнішній контроль і переживання “безсенсовності” навчання.

5. Обірунтовано, що екстраверсія та емоційна стабільність сприяють вищому рівню самоефективності, тоді як підвищений нейротизм асоціюється зі зниженням упевненості в собі й посиленням амотиваційних тенденцій. Водночас зв'язки між мотиваційними показниками та самоефективністю зберігаються навіть за врахування індивідуально-типологічних відмінностей, що дозволяє розглядати мотивацію навчання як один з провідних психологічних чинників формування й підтримання самоефективності у студентському віці.

Загалом результати другого розділу дозволяють зробити висновок, що індивідуально-типологічні особливості мотивації навчання виступають важливими предикторами рівня самоефективності студентів, а саме поєднання змістовних (пізнавальних та професійних) мотивів із автономними формами мотивації створює сприятливий фон для розвитку впевненості у власних можливостях й успішного подолання навчальних труднощів. Отримані

емпіричні дані задають чіткі орієнтири для подальшої розробки й апробації психолого-педагогічної програми оптимізації самоєфективності студентів шляхом цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу, що буде представлено в третьому розділі роботи.

РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВПЛИВУ НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАННЯ

3.1. Принципи оптимізації самоєфективності студентів

Переходячи до прикладного аспекту дослідження, зауважимо, що оптимізація самоєфективності студентів розглядається нами не як разове підвищення окремих показників, а як цілеспрямований, системний вплив на мотиваційно-сміслову сферу, саморегуляцію та індивідуально-типологічні особливості особистості. У попередніх розділах було показано, що самоєфективність у студентському віці тісно пов'язана з якістю мотивації навчання (переважанням внутрішніх та ідентифікованих мотивів над зовнішньо контрольованими і амотивацією), а також опосередковується особливостями темпераменту, емоційної стійкості та стилів навчальної поведінки. Відтак, розробка програми розвитку самоєфективності студентів вимагає дотримання низки принципів, які враховують як загальнопсихологічні закономірності розвитку особистості, так і специфіку студентського віку та отримані емпіричні результати.

Під оптимізацією самоєфективності студентів ми маємо на увазі створення таких психолого-педагогічних умов, за яких: а) зростає суб'єктивна впевненість студента у власній здатності успішно виконувати навчальні та професійно орієнтовані завдання; б) формується більш автономна мотивація навчання (зміщення акценту від зовнішнього контролю та амотивації до внутрішніх та ідентифікованих мотивів); в) підвищується рівень саморегуляції, стресостійкості та відповідальності за власний освітній шлях. Таким чином, робота зі самоєфективністю не зводиться до "підняття самооцінки", а спрямована на реальне розширення поведінкового та смислового репертуару студента.

Провідною методологічною основою є системно-діяльнісний підхід, згідно з яким самоєфективність формується і проявляється в реальній діяльності, насамперед навчальній і професійно орієнтованій. Це означає, що

будь-які психокорекційні або тренінгові заходи мають бути інтегровані в реальний освітній контекст, спиратися на конкретні навчальні завдання, відповідати актуальним вимогам університетського середовища. Відрив формувальних впливів від повсякденної навчальної практики (формальні заняття “про самеєфективність” без зв’язку з реальними викликами студента) знижує їх результативність і не забезпечує стійких змін.

Важливим є також особистісно-орієнтований та студентоцентрований принцип. Він передбачає визнання студента активним суб’єктом власного розвитку, а не об’єктом впливу. Звідси випливає необхідність: добровільності участі у програмі; поваги до індивідуальних цілей, цінностей і ресурсів; створення безпечного емоційного простору, де припустимі різні позиції й життєві сценарії; опори на сильні сторони, а не лише на “дефіцити”. З практичної точки зору це означає включення елементів самодіагностики, рефлексивних вправ, індивідуальних цілей розвитку, обговорення особистісних смислів навчання, а не тільки “навчання правильних стратегій”.

Ключовою теоретичною рамкою для визначення принципів оптимізації виступає соціально-когнітивна теорія А. Бандури, зокрема його уявлення про чотири основні джерела самоєфективності: 1) досвід власних успіхів; 2) спостереження за моделлю (вікарний досвід); 3) соціальна підтримка та вербальне підкріплення; 4) інтерпретація власного емоційного та фізіологічного стану. Відповідно до цього ми сформулювали такі практичні принципи.

По-перше, принцип опори на досвід успіху: програма має забезпечувати студентам можливість посильного, але прогресивно ускладненого подолання навчальних завдань, щоб вони отримували підтвердження “я можу”. Це реалізується через поетапність вимог, розбиття складних завдань на підзавдання, фокус на процесі і на зусиллях, а не лише на результаті.

По-друге, принцип модельованого навчання: використання прикладів успішних ровесників, старших студентів чи випускників, аналіз їхніх стратегій

подолання труднощів, групові форми роботи, де студенти бачать ефективні способи дій, близькі до їхнього досвіду.

По-третє, принцип підтримувального зворотного зв'язку: акцент на конкретній, доброзичливій, конструктивній оцінці з боку викладачів і психолога, яка вказує не тільки на помилки, а й на способи їх корекції та визнання прогресу.

По-четверте, принцип регуляції емоційного стану: включення в програму технік стрес-менеджменту, релаксації, дихальних і когнітивно-поведінкових вправ, що допомагають зменшувати тривожність перед іспитами, публічними виступами, складними видами діяльності.

Важливе місце посідає мотиваційно-смысловий блок принципів, що спирається на теорію самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян) і результати емпіричного розділу, де було обґрунтовано, що висока самоефективність поєднується з внутрішніми та ідентифікованими мотивами й обернено пов'язана з амотивацією та зовнішньою регуляцією. У цьому контексті програма оптимізації має ґрунтуватися на принципі підтримки автономії (надання студентам можливості вибору форм і способів виконання завдань, включення елементів самопланування, самостійного визначення навчальних цілей), принципі підтримки компетентності (чіткість вимог, структурованість матеріалу, своєчасний і зрозумілий фідбек, створення ситуацій “оптимального виклику”) та принципі підтримки пов'язаності (формування довірливої атмосфери в групі, розвиток горизонтальної взаємодії, взаємодопомоги та партнерства між студентами і викладачами). Такі умови сприяють внутрішній інтерналізації навчальних вимог і трансформації зовнішньо пов'язаних мотивів у більш автономні, що, своєю чергою, підсилює самоефективність.

Окремо слід виокремити принцип урахування індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання та темпераменту. Проведене емпіричне дослідження засвідчило, що студенти відрізняються за домінуванням мотивів (“набуття знань”, “оволодіння професією”, “отримання диплому”), рівнем внутрішньої/зовнішньої мотивації, а також за показниками

екстраверсії та нейротизму. Це вимагає диференційованого підходу: для студентів з домінуванням пізнавальних мотивів акцент робиться на поглибленні смислів, розширенні зон самостійного пошуку, залученні до наукових і творчих проєктів; для тих, у кого провідною є професійна мотивація, — на зв'язку навчання з майбутньою професією, практикоорієнтованих завданнях, зустрічах із фахівцями, стажуваннях; для студентів, орієнтованих переважно на диплом, — на переосмисленні особистісної та професійної значущості навчання, формуванні більш глибоких внутрішніх мотивів, роботі з установками “мені це не потрібно”. Темпераментні особливості також задають нюанси: більш тривожним (високий нейротизм) потрібні інтенсивніші заходи підтримки й розвитку навичок подолання стресу, тоді як високо екстравертовані студенти краще включаються в групові форми, рольові та комунікативні вправи.

До організаційно-технологічних принципів оптимізації самоєфективності варто віднести принцип активності (переважання практичних, інтерактивних, рефлексивних форм роботи над лекційно-інформаційними), принцип поступовості й етапності (рух від простіших завдань самопізнання та усвідомлення своїх ресурсів і труднощів до формування нових стратегій поведінки й закріплення їх у реальному навчальному процесі), принцип рефлексивності (систематичне включення вправ на усвідомлення власних змін, фіксацію успіхів, формулювання індивідуальних висновків і планів) та принцип інтеграції з освітнім середовищем (узгодження програми з графіком навчання, залучення викладачів як партнерів, можливість перенесення набутих навичок у повсякденну навчальну діяльність). В українських реаліях воєнного часу додатково важливим є принцип психологічної безпеки й турботи про ресурсний стан: недопустимість ретравматизації, коректне ставлення до тем стресу, втрат, вимушеної міграції, врахування перевантаження студентів.

Таким чином, принципи оптимізації самоєфективності студентів у даній роботі включають: опору на ключові джерела самоєфективності (за А.

Бандурою); підтримку автономної мотивації (в дусі теорії самодетермінації); урахування індивідуально-типологічних відмінностей мотивації й темпераменту; особистісно-орієнтований, студентоцентрований характер взаємодії; активність, рефлексивність і інтегрованість форм роботи в реальний освітній процес.

3.2. Програма цілеспрямованого психологічного впливу на мотивацію навчання студентів з метою покращення показників само ефективності

Розробка програми цілеспрямованого психологічного впливу ґрунтується на теоретичних положеннях, висвітлених у першому розділі роботи, та результатах емпіричного дослідження, поданих у другому розділі. У теоретичному аналізі було показано, що студентський вік є періодом активного професійного та особистісного самовизначення, формування Я-концепції, становлення автономності й відповідальності за власний життєвий шлях. У цей час навчальна діяльність стає провідною, а її мотиви пов'язані не лише з отриманням знань, а й з професійною ідентичністю, планами майбутньої кар'єри, потребою у самореалізації. Самоефективність, у свою чергу, розглядається як ключовий психологічний ресурс, що визначає, наскільки студент здатний сприймати навчальні труднощі як посильні, організовувати власну діяльність, доводити розпочате до кінця, звертатися по підтримку та зберігати оптимістичне бачення власних можливостей.

У першому розділі було зазначено, що, за А. Бандурою, самоефективність формується через чотири основні джерела: досвід успішної діяльності, спостереження за успіхами інших (вікарний досвід), вербальну підтримку та інтерпретацію власних емоційних станів. Поряд із цим, теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна обґрунтовує, що якість мотивації (внутрішня, ідентифікована, інтроектована, зовнішня, амотивація) залежить від ступеня задоволеності базових психологічних потреб у компетентності, автономії та зв'язку з іншими. Поєднання цих підходів дає теоретичне підґрунтя для створення психокорекційної програми: робота з внутрішньою ідентичністю студента, переосмислення сенсу навчання, формування досвіду успіху та опрацювання емоційних реакцій здатні підвищувати як якість мотивації, так і рівень самоефективності.

Емпіричні результати, отримані у другому розділі, конкретизували ці положення на вибірці студентів. Було встановлено, що загалом у групі

переважають пізнавальні та професійні мотиви навчання, проте певна частина студентів має знижений рівень загальної самоефективності, підвищені показники амотивації та орієнтацію на формально-статусні мотиви («отримання диплому»). Кореляційний аналіз показав, що самоефективність позитивно пов'язана з внутрішньою та ідентифікованою мотивацією й обернено — з амотивацією та зовнішньою регуляцією. Це дозволило зробити висновок, що підвищення самоефективності доцільно здійснювати саме через роботу з мотиваційною сферою, спрямовану на осмислення особистісного сенсу навчання, розвиток автономної мотивації та формування навичок саморегуляції.

З огляду на зазначене, метою запропонованої програми стало підвищення показників самоефективності студентів шляхом цілеспрямованого впливу на структуру та якість мотивації навчання.

Відповідно були сформульовані такі основні завдання програми:

- сприяти усвідомленню студентами власних мотивів навчання, розрізненню зовнішніх та внутрішніх мотивів, виявленню неусвідомлених установок, що знижують віру у власні можливості;
- підсилити внутрішню та ідентифіковану мотивацію через поєднання навчальних вимог із особистісно значущими цінностями та професійними перспективами;
- підтримати формування досвіду успіху у навчальній діяльності, переосмислення попередніх невдач як ресурсів розвитку, а не доказу «неспроможності»;
- розвивати базові навички саморегуляції навчання (планування, постановка реалістичних цілей, подолання прокрастинації, управління навчальним навантаженням);
- знизити рівень амотивації та орієнтації виключно на зовнішні стимули (оцінки, контроль, покарання), зміцнюючи відчуття суб'єктності та відповідальності за власний навчальний шлях.

Зміст програми структуровано з урахуванням ключових компонентів формування самоефективності, описаних А. Бандурою (майстерний досвід, вікарний досвід, вербальне підкріплення, регуляція емоцій) і положень теорії самодетермінації про підтримку потреб у компетентності, автономії та пов'язаності. Кожне заняття мало свою тематичну спрямованість, але водночас усі модулі логічно пов'язувалися і створювали послідовну траєкторію змін — від усвідомлення проблеми до формування нових стратегій поведінки та закріплення досвіду ефективних дій.

Перше заняття було орієнтоване на створення безпечної атмосфери та первинну мотивацію участі. Учасники знайомилися, коротко представляли себе та свій навчальний шлях, ділилися основними труднощами, які їх турбують у навчанні (нестача впевненості, відкладання завдань, страх перед підсумковим контролем, відчуття відсутності сенсу у навчальних дисциплінах). Ведучий у загальних рисах озвучував результати первинного тестування, підкреслюючи, що знижена самоефективність і не надто виражена внутрішня мотивація — досить поширене явище й не є свідченням “нездатності до навчання”. Обговорювалися очікування від програми, формулювалися індивідуальні цілі (наприклад, “хочу навчитися менше “зриватися” перед іспитами”, “хочу зрозуміти, навіщо саме мені ця спеціальність”, “хочу навчитися організовувати час так, щоб усе не робити в останню ніч”). Уже на цьому етапі закладалися умови для задоволення потреби у зв'язку: встановлювалися правила взаємоповаги, конфіденційності, недирективного обміну досвідом.

Друге заняття мало насамперед психоедукаційну спрямованість і було присвячене роз'ясненню ключових понять — мотивації навчання та самоефективності — у доступній для студентів формі. Обговорювалися різні типи мотивів (внутрішні, ідентифіковані, інтроектовані, зовнішні) з наведенням життєвих прикладів: коли студент працює “тому що цікаво”, “тому що це важливо для моєї професії”, “бо буде соромно не скласти”, “бо батьки вимагають” тощо. Учасники вчилися впізнавати у власній поведінці

різні форми мотивації, звертати увагу на свої думки та переживання перед виконанням навчальних завдань. Поняття самоєфективності пояснювалося як віра в те, що “я здатен з цим впоратися, якщо докладу зусиль”, а не просто як “я хороший/поганий студент”. Через обговорення різних “внутрішніх монологів” (наприклад, “у мене нічого не вийде”, “я спробую розподілити роботу на частини”, “якщо запитаю викладача – виглядатиму дурно”) учасники поступово починали усвідомлювати, як їхні переконання впливають на емоції, зусилля та результати.

Третє заняття було зосереджене на аналізі власного досвіду успіху та невдач у навчанні. Учасникам пропонувалося пригадати одну–дві ситуації, коли вони успішно впоралися з навчальним завданням, яке спочатку викликало сумніви або здавалось важким. За допомогою питань ведучого студенти розкладали ці ситуації на етапи: які кроки вони зробили, які ресурси залучили (час, поради викладачів чи одногрупників, додаткові джерела інформації), як змінювали свою стратегію, коли не все вдавалось з першого разу. Аналогічно розглядалися “невдалі” епізоди, однак акцент робився не на самій невдачі, а на тих чинниках, які теоретично можна змінювати (неадекватний розподіл часу, відсутність плану, неясність критеріїв успіху тощо). Такий переопис досвіду дозволяв зменшити фаталістичне сприйняття невдач (“я не здатен”) і замінити його на більш конструктивне (“я не спланував”, “я не звернувся за допомогою”, “я не знав, що це можна робити інакше”). У термінах А. Бандури це сприяло посиленню майстерного досвіду як головного джерела самоєфективності.

Четверте заняття було спрямоване на поглиблення сенсу навчання і розвиток ідентифікованої мотивації. Студенти працювали із вправами, які допомагали пов’язати навчальні дисципліни з довгостроковими професійними та життєвими цілями. Зокрема, пропонувалася авторська вправа “лінія професійного становлення” (модифікований варіант технік типу “лінія життя” / “таймлайн”, що використовуються у кар’єрному консультуванні), де учасники на умовній шкалі відзначали ключові етапи: вибір спеціальності,

теперішнє навчання, бажане місце роботи через 5–10 років, можливі альтернативні шляхи. Обговорювалося, які саме компетентності вони вже отримали завдяки навчанню, які ще хотіли б розвинути, і як ці компетентності співвідносяться з їхніми цінностями (наприклад, прагненням допомагати людям, працювати у певній сфері, мати фінансову стабільність чи творчий простір). Такий підхід дозволяв студентам побачити навчання не лише як формальний обов'язок, а як інструмент реалізації власних життєвих задумів, що підсилює як ідентифіковану, так і внутрішню мотивацію.

П'яте заняття було присвячене формуванню практичних навичок саморегуляції навчальної діяльності. На основі описаних учасниками типових проблем (прокрастинація, “зриви” перед дедлайнами, відчуття хаосу в завданнях) спільно формулювалися альтернативні стратегії поведінки: розбиття великих завдань на менші кроки, використання календаря чи списків справ, встановлення реалістичних мікроцілей на день/тиждень, попереднє планування підготовки до іспитів. Обговорювалися також способи зменшення тривоги перед перевірочними заходами: пробні відповіді в колі одногрупників, запитання до викладача для уточнення вимог, усвідомлена підготовка “за планом”, а не хаотичне “вивчання всього”. Важливою частиною заняття було формування установки на фіксацію невеликих успіхів і трактування їх як підтвердження власної ефективності — це безпосередньо пов'язане з підвищенням самоефективності, адже людина починає бачити себе здатною впливати на хід подій.

Шосте заняття виконувало функцію інтеграції та підбиття підсумків. У форматі групової дискусії учасники ділилися, що саме змінилося у їхньому ставленні до навчання, що було найкориснішим у програмі, які конкретні стратегії вони вже встигли випробувати на практиці. Окремим завданням було формулювання кожним студентом власного “пакету підтримки самоефективності” — короткого переліку внутрішніх правил або нагадувань, які допомагають зберігати віру в себе (наприклад, “починай із малого, але починай”, “невдача — не вирок, а досвід”, “запитай поради, а не мовчи”). На

завершальному етапі проводилося повторне тестування за “Шкалою загальної самооефективності”, методикою Т. Ільїної та Academic Motivation Scale. Це дозволило кількісно оцінити зміни в показниках самооефективності та мотивації й стало підґрунтям для аналізу ефективності програми.

Отже, запропонована програма цілеспрямованого психологічного впливу на мотивацію навчання студентів є логічним продовженням теоретичних та емпіричних висновків попередніх розділів. Вона поєднує роботу з мотиваційною сферою (осмислення сенсу навчання, зміна структури мотивів, підсилення автономної мотивації) та розвиток самооефективності (через досвід успіху, вербальну підтримку, рефлексію, опанування стратегій саморегуляції). Груповий онлайн-формат дозволяє одночасно реалізувати принципи підтримки автономії, компетентності та пов’язаності, що, згідно із сучасними підходами, є необхідною умовою оптимізації навчальної мотивації й підвищення впевненості студентів у власних можливостях.

3.3. Апробація програми цілеспрямованого психологічного впливу на мотивацію навчання студентів та аналіз її ефективності

До участі в програмі було залучено 12 студентів віком від 18 до 23 років, які добровільно погодились на участь у програмі та які за результатами первинної діагностики за “Шкалою загальної самоефективності” (R. Schwarzer, M. Jerusalem, адаптація А. Бойко) мали низький або знижений рівень самоефективності порівняно із загальною вибіркою (переважно в межах 24–28 балів при середньогруповому значенні близько 29–30 балів). Водночас за даними методики Т. Ільїної (“набуття знань”, “оволодіння професією”, “отримання диплому”) та Academic Motivation Scale частина цих студентів характеризувалася домінуванням формально-статусних мотивів і більш вираженими інтроєктованими та зовнішніми регуляціями, а також більш високою амотивацією. Саме ця група розглядалася як така, що потребує психологічної підтримки та має потенціал для позитивної динаміки у разі цілеспрямованого впливу.

Форматом програми було обрано груповий онлайн-тренінг, що передбачав шість занять, які проводилися два рази на тиждень у другій половині дня (тривалість 40–60 хвилин). Заняття відбувалися на базі платформи відеоконференцій Zoom. Вибір онлайн-формату зумовлений тим, що учасники проживали в різних містах України та мали обмежені можливості для очних зустрічей, зокрема через складну безпекову ситуацію та нестабільні умови воєнного часу. Використання Zoom дозволило зберегти візуальний контакт, забезпечити групову взаємодію, роботу в підгрупах та використання інтерактивних вправ (чат, опитування, спільні дошки, короткі письмові рефлексії). Груповий формат був обраний не лише з огляду на організаційну доцільність, а й тому, що він відповідає теоретичним і емпіричним даним про роль соціального контексту у формуванні самоефективності та мотивації: спостереження за успіхами однолітків, обмін досвідом подолання труднощів

та емоційна підтримка групи підсилюють віру у власні сили та допомагають знижувати відчуття ізольованості у проблемах.

Для оцінювання результативності програми використовувалася схема “до–після” з повторним застосуванням тих самих методик, що й на основному етапі дослідження: “Шкали загальної самоефективності” Р. Шварцера і М. Єрусалема (у адаптації А. Бойко), методики вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т. Ільїної та Academic Motivation Scale (AMS).

Перед початком програми (етап Т1) середній показник загальної самоефективності у групі склав близько $M \approx 26,1$ бала (за діапазону 10–40), що відповідає нижній межі середнього/зниженого рівня і є помітно нижчим за середнє значення у загальній вибірці ($M \approx 29,4$). Частотний аналіз засвідчив, що жоден студент не мав високого рівня самоефективності (≥ 32 бали), 8 осіб (66,7%) перебували в межах середнього рівня (26–31 бал) і 4 особи (33,3%) мали низький рівень (≤ 25 балів). Таким чином, група дійсно характеризувалася зниженим відчуттям власної ефективності у порівнянні з більшістю студентів, що робить її показовою для апробації програми психологічного впливу.

За методикою Т. Ільїної у цієї ж групи спостерігалася змішана мотиваційна структура: “набуття знань” до початку програми складало в середньому $M \approx 8,5$ бала з 12,6 можливих, “оволодіння професією” – $M \approx 7,0$ із 10, тоді як “отримання диплому” – $M \approx 5,7$ із 10. Тобто пізнавальні й професійні мотиви були виражені, але не домінували, а формально-статусна мотивація (орієнтація на диплом, статус) займала досить помітне місце у системі спонукань. Профіль AMS також засвідчив, що внутрішня мотивація до пізнання і досягнення перебуває на рівні трохи нижче за середній ($M \approx 4,8$ – $4,9$ на 7-бальній шкалі), натомість інтроєктована ($M \approx 4,5$), зовнішня регуляція ($M \approx 4,1$) та амотивація ($M \approx 3,0$) є підвищеними. Отже, до старту програми переважала мотивація “треба” (через вимоги, почуття провини, страх невдачі), а не мотивація “хочу” й “бачу в цьому особистий сенс”.

Після завершення шести занять (етап T2) зафіксовано помірні, але позитивні зміни: середній показник загальної самоефективності зріс до $M \approx 29,0$ бала, тобто у середньому студенти підвищили свої результати приблизно на 2 бали; структура розподілу також змінилася — 2 студенти (16,7%) після участі у програмі продемонстрували високий рівень самоефективності (≥ 32 бали), 8 осіб (66,7%) увійшли до групи середнього рівня, і лише 2 студенти (16,7%) залишилися на низькому рівні. Отже, можна говорити про тенденцію до зменшення частки студентів із низькою самоефективністю та поступове зміщення групи в бік середнього й частково високого рівня віри у власні можливості.

Для перевірки надійності цих змін застосовано критерій Розенбаума для пов'язаних вибірок. Порівнювалися парні значення загальної самоефективності кожного учасника до і після програми. У 9 із 12 випадків показник після тренінгу був вищим, ніж до нього, у 2 – залишився практично незмінним, і лише в одному – дещо знизився. За такого розподілу кількість “інверсій” (випадків, де $T2 \leq T1$) не перевищує критичного значення для $n=12$ на рівні $p < 0,05$, що дає підстави вважати зафіксоване зростання самоефективності статистично значущим, а не випадковим коливанням.

Зміни у мотиваційній сфері узгоджуються з динамікою самоефективності. За методикою Т. Ільїної середній показник за шкалою “набуття знань” підвищився з $M \approx 8,7$ до $M \approx 9,8$ балів, тобто пізнавальний мотив став чіткіше вираженим у більшості учасників. За шкалою “оволодіння професією” спостерігається зростання з $M \approx 7,0$ до $M \approx 8,1$, що свідчить про посилення орієнтації на професійну самореалізацію та важливість навчання для майбутньої спеціальності. Натомість показник “отримання диплому” знизився з $M \approx 5,7$ до $M \approx 4,9$, тобто формально-статусна мотивація дещо втратила домінуюче значення. Частотний аналіз показав, що якщо до програми мотив “отримання диплому” був провідним або співпровідним у 5 студентів, то після її завершення жоден учасник не мав його як єдиний домінуючий: у 7

осіб на перший план вийшов мотив “набуття знань”, у 5 – мотив “оволодіння професією”.

Динаміка за AMS підтверджує “зсув” від контрольованих до більш автономних форм мотивації. Внутрішня мотивація до пізнання зросла в середньому з $M \approx 4,8$ до $M \approx 5,2$ бала, досягнення – з $M \approx 4,7$ до $M \approx 5,1$, ідентифікована регуляція – з $M \approx 4,8$ до $M \approx 5,3$. Одночасно інтроектована регуляція дещо знизилася з $M \approx 4,5$ до $M \approx 4,1$, зовнішня – з $M \approx 4,1$ до $M \approx 3,6$, а амотивація – з $M \approx 3,0$ до $M \approx 2,4$. Якщо умовно вважати “високим” рівнем значення понад 5 балів, то кількість студентів із високим рівнем внутрішньої мотивації до пізнання збільшилася з 5 до 8, внутрішньої мотивації досягнення – з 4 до 7, а кількість учасників із підвищеною амотивацією зменшилася з 4 до 2. Це засвідчує не лише посилення загальної мотивації до навчання, а насамперед якісну зміну її структури: мотиви типу “хочу, це мені цікаво і важливо” частіше заміщують мотиви типу “треба, бо змушують”.

Критерій Розенбаума, застосований до ключових мотиваційних показників (загальна самоефективність, “набуття знань”, внутрішня мотивація до пізнання, амотивація), засвідчив, що у 8–10 із 12 студентів за цими шкалами спостерігається покращення, тоді як випадки відсутності змін або незначного погіршення є поодинокими. Це дозволяє розглядати виявлені зрушення як систематичний ефект програми, а не як випадкові флуктуації настрою чи ситуативної віри у себе.

Отримані результати добре узгоджуються з теоретичною моделлю і даними основного емпіричного дослідження. У розділі 1 було показано, що висока самоефективність у студентському віці пов’язана з переважанням внутрішніх пізнавальних і професійних мотивів, автономною регуляцією та нижчим рівнем тривожності. У розділі 2 емпірично підтверджено позитивні кореляції між загальною самоефективністю та внутрішньою мотивацією до пізнання й досягнення, а також негативні зв’язки з амотивацією та зовнішньою регуляцією. Апробація програми демонструє, що цілеспрямована робота з мотиваційно-сисловою сферою (актуалізація особистісного сенсу навчання,

переосмислення переконань типу “я не зможу”, досвід посильного успіху, підтримка групи) призводить до зміни саме тих параметрів, які виявилися ключовими у структурі взаємозв’язків мотивації й самоефективності.

Узагальнюючи результати апробації, можна зробити висновок, що запропонована програма в умовах невеликої групи та обмеженого часу (шість онлайн-занять) забезпечує помірне, але статистично підтверджене підвищення загальної самоефективності студентів, посилює пізнавально-професійну спрямованість мотивації навчання і знижує роль формально-статусних та амотивованих компонентів. Це дає підстави розглядати її як перспективний інструмент психологічного супроводу студентів із зниженим рівнем віри у власні можливості та переважанням зовнішньо зумовлених мотивів, а також як основу для подальших, більш масштабних програм інтервенції.

Висновки до розділу 3

Розробка проблеми оптимізації самоефективності студентів шляхом впливу на мотивацію навчання дозволила сформулювати низку висновків.

1. В оптимізації самоефективності студентів шляхом впливу на мотивацію навчання доцільно дотримуватись таких психологічних принципів: принципу автономії та внутрішньої мотивації, принципу особистісного смислу навчання, принципу досяжних цілей і поступовості, принципу позитивного підкріплення, принципу рефлексії власного досвіду та принципу підтримувального соціального середовища. Підвищення віри у власні можливості закономірно пов'язане з організацією освітнього середовища, яке забезпечує досвід посиленого успіху, актуалізацію особистісного смислу навчання, підтримку автономії, соціальну підтримку й розвиток навичок саморегуляції емоцій і діяльності.

2. Для цілеспрямованого психологічного впливу на мотивацію навчання й самоефективність студентів доцільно застосовувати запропоновану програму психотренінгу, включає такі блоки: психоедукації, рефлексії власного досвіду, опрацювання дисфункційних переконань, формування реалістичних навчальних цілей, планування кроків їх досягнення та закріплення нових стратегій через групову підтримку. Обґрунтовано спроможність групового онлайн-формату (Zoom) її проведення для досягнення ефективності впливу.

3. Запропонована програма психотренінгу сприяє зростанню загальної самоефективності особистості: зменшилася частка осіб з низьким рівнем та з'явилася група студентів із високою вірою у власні можливості. Результати, перевірені критерієм Розенбаума для пов'язаних вибірок, дають підстави вважати зафіксовані зміни не випадковими, а закономірним ефектом психологічного впливу.

4. Запропонована програма психотренінгу сприяє також якісним позитивним змінам у структурі мотивації навчання: посилилися пізнавальні та

професійні мотиви (“набуття знань”, “оволодіння професією”), зменшилася значущість формально-статусного мотиву “отримання диплому”, зросли показники внутрішньої та ідентифікованої мотивації й знизилися рівні амотивації та більш контрольованих форм регуляції (інтроспектованої та зовнішньої). Це узгоджується з теоретичним припущенням: підвищення самоефективності неможливе без переорієнтації мотиваційної системи з “зовнішнього примусу” на внутрішній інтерес і усвідомлену особисту значущість навчання.

5. Отримані під час апробації програми результати логічно доповнюють і конкретизують дані, одержані на кореляційному етапі (розділ 2): посилення автономної, змістовної мотивації супроводжується зростанням загальної самоефективності, а зниження амотивації та зовнішньо зумовлених мотивів поєднується зі зменшенням “проблемності” у навчальній діяльності. Це додатково підтверджує основну гіпотезу дослідження про тісний взаємозв’язок індивідуально-типологічних особливостей мотивації навчання і самоефективності студентів та демонструє можливість цілеспрямованого впливу на цей зв’язок.

Водночас проведена нами апробація розробленої програми психотренінгу містить певні обмеження: вона здійснена на невеликій вибірці, не проводилось дослідження на контрольній групі, не проводилось вивчення віддалений у часі наслідків, що відкриває перспективи подальших досліджень — масштабування програми, її адаптації до студентів різних спеціальностей, вивчення ефективності групових і індивідуальних форматів її проведення та її довгострокових ефектів.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз та емпіричне вивчення проблеми дослідження дозволили сформулювати низку висновків.

1. Самоефективність – це узагальнена віра особистості у власну здатність успішно діяти, досягати поставлених цілей та долати труднощі. Вона визначає рівень ініціативності, наполегливості, стійкості й впливає на продуктивність навчальної та професійної діяльності.

2. У студентському віці самоефективність проявляється як відчуття компетентності у навчанні, здатність до саморегуляції, уміння долати стресові ситуації, зберігати мотивацію та контролювати власну поведінку. Саме в цей період вона набуває особливого значення, оскільки студенти активно формують професійну ідентичність, опановують самостійність, приймають важливі життєві та освітні рішення; тому розвиток самоефективності є критично важливим для їх подальшої професійної успішності.

3. Особливості мотивації навчання, значущі для формування майбутнього фахівця, включають переважання змістовних мотивів (“набуття знань”, “оволодіння професією”), розвиток внутрішньої та ідентифікованої регуляції, а також зниження ролі зовнішніх і формальних мотивів. Важливо, щоб навчальна діяльність мала особистісний смисл і підтримувала автономність студента.

4. Емпірично обґрунтовано взаємозв'язок між індивідуально-типологічними особливостями мотивації навчання та самоефективністю студентів. Зокрема, внутрішня мотивація до пізнання та ідентифікована регуляція позитивно корелюють із загальною самоефективністю, тоді як амотивація та зовнішня регуляція – негативно. Студенти з вищою самоефективністю частіше демонструють автономні мотиви та нижчий рівень емоційної напруги.

5. Мотивація навчання у студентському віці, за результатами емпіричного дослідження, характеризується домінуванням змістових мотивів

(“набуття знань” та “оволодіння професією”), помірною вираженістю контрольованих форм регуляції та наявністю частини студентів із підвищеною амотивацією. Внутрішні мотиви мають суттєвий вплив на академічну активність.

6. Особливості самоефективності студентів полягають у переважанні середнього рівня її розвитку, наявності значної варіативності та залежності від емоційної стабільності, соціальної підтримки й рівня внутрішньої мотивації. Виявлено, що підвищений нейротизм пов’язаний зі зниженням самоефективності, а більш виражена екстраверсія — з її зростанням.

7. Цілеспрямований вплив на мотивацію навчання студентів — передусім на внутрішню мотивацію, ідентифіковану регуляцію, формування навчального смислу та досвіду успіху — сприяє оптимізації їх самоефективності та підвищенню її рівня. Зменшення амотивації й зовнішньої регуляції також відіграє суттєву роль у покращенні показників самоефективності.

8. Доцільно здійснювати такий вплив за допомогою психологічної програми психотренінгового формату, що ґрунтується на принципах автономії, персональної значущості, поступовості, активної участі та соціальної підтримки. Програма має передбачати роботу з трьома ключовими блоками: когнітивним (переконання, уявлення про успіх), емоційно-регуляційним (керування тривогою, розвиток впевненості) та поведінково-організаційним (цілеутворення, планування, навички саморегуляції).

Перспективою подальших досліджень є розширення вибірки, перевірка довготривалої результативності програми, вивчення ролі соціальної підтримки в динаміці самоефективності та порівняння ефективності онлайн- і офлайн-форматів психологічного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баклицький І. О. (2008) Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія: психологічна. Вип. 2. С. 16–27.
2. Беляєва Н. Є. (2025) Академічна мотивація та резильєнтність здобувачів вищої освіти. *Габітус*. № 74.
3. Бовсуновський В. М. (2024) Вплив стресу на самоєфективність сучасного вчителя. *Soft skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (Умань, 10 травня 2024 р.) / ред. кол.: О. Д. Сафін та ін. Умань. С. 14–19.
4. Бовсуновський В. М. (2024) Теоретичний аналіз категорії “самоєфективність” у сучасній психологічній науці. *Журнал соціальної та практичної психології*. № 3. С. 92–99.
5. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. (2020) Мотивація навчальної діяльності студентів в умовах реформування вищої освіти. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. Серія “Психологія і педагогіка”. Вип. 11.
6. Галецька І. (2015) Клініко-психологічне дослідження : навч. посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 212 с.
7. Гальцева Т. О. (2017) Особливості становлення навчальної самоєфективності в підлітковому та юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Т. 2, № 1. С. 75–79.
8. Головська І. Г., Лазоренко Т. М., Чернева Т. М. (2020) Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. *Габітус*. Вип. 17. С. 57–61.

9. Дмитрієва С. М., Максимець С. М., Бутузова Л. П. та ін. (2017) *Особистість: практичні засади вивчення : навч.-метод. посібник : у 2 т. Т. 2.* Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 330 с.
10. Дригус М. В. (2019) Характеристика самоєфективності у просторі самодетермінації особистості. *Психологія особистості*. № 1(7).
11. Ковальчук Г. О., Семенов Я. (2024) Навчальна мотивація і самеєфективність як чинники формування академічної успішності студентів. *Педагогічний дискурс*. № 36. С. 49–55.
12. Кузікова С. Б., Пухно С. В. (2024) Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія. № 1. С. 90–94. 10.32782/psyspu/2024.1.16.
13. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. (2022) Мотивація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти як провідний чинник підготовки фахівців. *Trends in the development of science in the modern world : proceedings of the XXXIII International scientific and practical conference, Graz, Austria, 23–26 August 2022*. Graz : International Science Group. P. 247–251.
14. Лукач В. С. (2009) Мотивація учбової діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Ніжинського агротехнічного інституту*. Вип. 2.
15. Музика О. Л. (2018) Самоєфективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*. № 3(23). С. 98–107.
16. Музика О. О. (2017) Ціннісно-мотиваційні аспекти педагогічної взаємодії викладача і студентів. *Освітологічний дискурс*. № 3–4 (18–19). С. 163–172.
17. Музика О. О. (2019) Аксіогенез і розвиток самоєфективності студентів із ознаками обдарованості. *Психологічний часопис*. № 1–2.
18. Онопрієнко-Капустіна Н. В. (2021) Самоєфективність як чинник подолання навчального стресу студентів. *Молодий вчений*.
19. Панок В. Г., Рудь Г. В. (2006) *Психологія життєвого шляху особистості : навч. посіб.* Київ : Ніка-Центр. 280 с.

20. Павлова Ю., Швець В., Петрица П. (2021) Адаптування шкали академічної мотивації: вивчення структури анкети. Моделювання та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті : матеріали XVI Міжнар. наук. конф. Львів : Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського.

21. Піменова О. О., Гапончук О. М. (2023) Мотивація до навчання студентів в умовах воєнного стану. *Габітус*. Вип. 47. С. 36–39.

22. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. (2011) Психологія вищої школи : підручник. Київ : *Каравела*. 352 с.

23. Ржевська-Штефан З. О. (2018) Академічна мотивація як чинник професійного самовизначення студентської молоді. *Наука і освіта*.

24. Ржевська-Штефан З. О. (2020) Мотивація учбової діяльності студентів у сучасному освітньому просторі. *Science and Education = Наука і освіта*. № 3.

25. Сердюк Л. З. (2015) Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості : монографія. Київ : *Педагогічна думка*. 197 с.

26. Сільвейстр А., Моклюк М. (2019) Мотивація навчання студентів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. Вип. 14(62). С. 127–133.

27. Ступаренко Д. В. (2022) Академічна мотивація сучасних студентів-психологів. *Збірник наукових праць з психології*.

28. Тепла Т. О., Шінкарук-Диковицька М. М., Дмитренко С. В. та ін. (2018) Мотивація навчальної діяльності як основний важіль впливу на підвищення рівня академічної успішності студентів стоматологічного профілю з дисципліни “Терапевтична стоматологія”. *Reports of Vinnytsia National Medical University*. Т. 22, № 4. С. 112–115.

29. Терещенко Л. А., Южакова Г. О. (2025) Формування навчальної мотивації студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Науковий*

вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. № 2.
С. 147–153.

30. Фалькова Л. О. (2017) Розвиток творчої самоєфективності студентів у процесі навчальної діяльності. *Проблеми сучасної психології. № 38.* С. 256–268.

31. Федотова Т. В., Малімон Л. І. (2020) Особливості вияву емоційно-вольового компонента самоєфективності в старшому шкільному віці. *Psychological Prospects Journal. № 35.* С. 135–147.

32. Хуртенко О. В. (2025) Чинники мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Psychology Travelogs. № 2.* С. 237–248.

33. Щербан Т. Д., Брецько І. І., Біжко Р. В., Войтович В. В. (2022) Вивчення самоєфективності особистості, її особливостей та розвитку. *Психологічний часопис. № 9(2).* С. 115–124.

34. Щербина С. В., Ліпатова М. В. (2025) Когнітивний підхід як засіб формування мотивації студентів до вивчення іноземної мови у ЗВО. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 218.* С. 274–279.

35. Яворовська Л. М., Камишнікова Р. Ф., Поліванова О. Є. та ін. (2013) Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. 88 с.

36. Alivernini F., Lucidi F. (2008) The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. Vol. 15, No. 4.* P. 211–220.

37. Atkinson J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review. Vol. 64.* P. 359–372.

38. Bandura A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review. Vol. 84, No. 2.* P. 191–215.

39. Bandura A. (1986) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 617 p.

40. Bandura A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman. 604 p.

41. Bandura A. (2006) Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 1. P. 164–180.
42. Bosch E., Spinath B. (2023) Students' motivation in an online and a face-to-face semester: A comparison of initial level, development, and use of learning activities. *Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 231, No. 2. P. 93–102.
43. Boström L., Bostedt G., Eriksson V., Stenberg I. (2023) Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students. *Heliyon*. Vol. 9, No. 5. e15719.
44. Chemers M. M., Hu L.-T., Garcia B. F. (2001) Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93, No. 1. P. 55–64.
45. Deci E. L., Ryan R. M. (2002) Handbook of self-determination research. Rochester : University of Rochester Press.
46. Eccles J. (1983) Expectancies, values, and academic behaviors. In: Spence J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco : W. H. Freeman. P. 75–146.
47. Grynyuk S., Kovtun O., Sultanova L., Zheludenko M. (2022) Distance learning during the COVID-19 pandemic: The experience of Ukraine's higher education system. *The Electronic Journal of e-Learning*. Vol. 20, No. 3. P. 242–256.
48. Grynyuk S., Zaytseva I., Vysotchenko S. (2023) The impact of distance education on students' motivation and emotional state in the context of the pandemic and the armed conflict in Ukraine. *Revista Inclusiones*. Vol. 10, No. 1. P. 99–110.
49. Honicke T., Broadbent J. (2016) The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*. Vol. 17. P. 63–84.
50. Hulleman C. S., Durik A. M., Schweigert S. B., Harackiewicz J. M. (2008) Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 100, No. 2. P. 398–416.

51. Martin A. J. (2007) Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 77, No. 2. P. 413–440.
52. McClelland D. C. (1987) Human motivation. Cambridge : Cambridge University Press. 663 p.
53. Pajares F. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. Vol. 66, No. 4. P. 543–578.
54. Pintrich P. R., De Groot E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82, No. 1. P. 33–40.
55. Richardson M., Abraham C., Bond R. (2012) Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*. Vol. 138, No. 2. P. 353–387.
56. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1. P. 68–78.
57. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. (2021) Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*. Vol. 8. P. 153–179.
58. Schunk D. H., Zimmerman B. J. (1998) Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York : Guilford Press.
59. Schwarzer R., Jerusalem M. (1995) Generalized Self-Efficacy scale. In: Weinman J., Wright S., Johnston M. (Eds.). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK : NFER-NELSON. P. 35–37.
60. Usher E. L., Pajares F. (2008) Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 68, No. 3. P. 443–463.
61. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R. et al. (1992) The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 52, No. 4. P. 1003–1017.

62. Wigfield A., Eccles J. S. (2000) Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. P. 68–81.

63. Wigfield A., Cambria J. (2010) Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*. Vol. 30. P. 1–35.

64. Zhang X., Tlili A., Huang R. et al. (2020) A case study of applying open educational practices in higher education during COVID-19: Impacts on learning motivation and perceptions. *Sustainability*. Vol. 12, No. 21. P. 1–12.

65. Zimmerman B. J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego : Academic Press. P. 13–39.

ДОДАТКИ

Додаток А. Бланк для опитування досліджуваних

Шановний(а) студент(ко)!

Просимо Вас відповісти на запитання анкети, що є частиною психологічного дослідження, яке проводиться в межах магістрської роботи зі спеціальності 053 “Психологія”. Анкета є анонімною, отримані дані будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Будь ласка, уважно читайте інструкції до кожного блоку та відповідайте так, як це найбільше відповідає Вашим реальним почуттям і досвіду. Правильних чи неправильних відповідей тут немає.

Блок 1. Загальні відомості (соціально-демографічні дані)

1. Вік (повних років): _____
2. Стать:
 - чоловіча
 - жіноча
 - інше / волію не зазначати
3. Заклад вищої освіти:
 - НУБіП України
 - КНУ імені Т. Шевченка
 - інший (вказати) _____
4. Факультет / спеціальність: _____
5. Курс навчання:
 - 1 2 3 4 магістратура (1 к.) магістратура (2 к.)
6. Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?
 - так, працюю повний робочий день
 - так, працюю неповний робочий день / підробляю
 - ні, не працюю

Блок 2. “Шкала загальної самоефективності” (R. Schwarzer, M. Jerusalem; адаптація І. Галецької)

Інструкція. Нижче наведені твердження про те, як люди зазвичай ставляться до складних ситуацій. Оцініть, будь ласка, кожне твердження за шкалою від 1 до 4:

- 1 – зовсім не відповідає мені
- 2 – скоріше не відповідає
- 3 – скоріше відповідає
- 4 – повністю відповідає

Поставте цифру навпроти кожного твердження.

1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
 2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.
 3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.
 4. Я переконаний, що успішно впораюсь у несподіваних обставинах.
 5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.
 6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
 7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми.
 8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.
 9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.
 10. Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі.
1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
 2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.
 3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.
 4. Я переконаний, що успішно впораюсь у несподіваних обставинах.
 5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.
 6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
 7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми.
 8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.
 9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.
 10. Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі.

1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.
3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.
4. Я переконаний, що успішно впораюсь у несподіваних обставинах.
5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.
6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмю долати проблеми.
8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.
9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.
10. Незалежно від того, що трапилось, я завжди можу зарадити собі.

Блок 3. “Методика вивчення мотивації навчання у закладі вищої освіти” (Т. І. Ільїної)

Інструкція. Уважно прочитайте кожне твердження. Якщо Ви згодні з ним – поставте “+” (або позначте “так”), якщо не згодні – “-” (“ні”).

1. Найкраща атмосфера на занятті — атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть
_____)
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.

8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у закладі вищої освіти.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть
_____)
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя — студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший заклад вищої освіти.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю на потім.
20. Для мене важко було зупинитися під час вибору професії на одній із них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене найзручніший заклад вищої освіти.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з незвичним напруженням.

28. Екзамени потрібно скласти, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато закладів вищої освіти, в яких я би міг навчатися з не меншим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися?
(Відповідь напишіть _____)
31. Я людина, яка легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока заробітня платня після закінчення закладу вищої освіти для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.
35. Я змушений був вступити у заклад вищої освіти, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для істипу.
37. Мої батьки — хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у закладі вищої освіти (Відповідь напишіть _____)
40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього закладу вищої освіти остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.

45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.
48. До вступу у заклад вищої освіти я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього закладу вищої освіти.

Блок 4. Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) (R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, M. R. Blais та ін.; авторський переклад українською)

Інструкція. Далі наведені твердження, що описують можливі причини Вашого навчання у закладі вищої освіти. Для кожного твердження вкажіть, наскільки воно відображає Ваші справжні мотиви навчання, за шкалою від 1 до 7:

- 1 – зовсім не підходить для мене
- 2 – дуже мало підходить
- 3 – мало підходить
- 4 – дещо підходить
- 5 – досить підходить
- 6 – багато в чому підходить
- 7 – повністю підходить для мене

1. Тому що, маючи лише шкільний атестат, я не зможу знайти високооплачувану роботу в майбутньому.
2. Тому що я відчуваю задоволення й приємність, коли вивчаю нові речі.
3. Тому що я вважаю, що освіта у закладі вищої освіти допоможе мені краще підготуватися до обраної кар'єри.

4. Заради тих сильних відчуттів, які я переживаю, коли ділюся з іншими власними ідеями.
5. Чесно кажучи, я не знаю; я справді відчуваю, що марную свій час у навчальному закладі.
6. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую сам(а) себе у навчанні.
7. Щоб довести собі, що я спроможний(на) завершити навчання у закладі вищої освіти.
8. Для того, щоб у майбутньому отримати більш престижну роботу.
9. Заради задоволення, яке я відчуваю, відкриваючи нові речі, з якими раніше не стикався(лася).
10. Тому що зрештою це дозволить мені вийти на ринок праці в галузі, яка мені подобається.
11. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли читаю цікавих авторів.
12. Колись у мене були вагомні причини вступати до вишу; однак тепер я сумніваюся, чи варто продовжувати навчання.
13. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую себе в одному зі своїх особистих досягнень.
14. Тому що, коли я досягаю успіху в навчанні, я відчуваю себе значущою (значущим).
15. Тому що я хочу мати «гарне життя» в майбутньому.
16. Заради задоволення, яке я відчуваю, розширюючи свої знання з предметів, які мені подобаються.
17. Тому що це допоможе мені зробити більш вдалий вибір професійного шляху.
18. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли повністю занурююся в те, що написали певні автори.
19. Я не розумію, навіщо навчаюся у виші, і, відверто кажучи, мене це майже не хвилює.

20. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли виконую складні навчальні завдання.

21. Щоб показати самому(самій) собі, що я розумна/розумний людина.

22. Для того, щоб у майбутньому мати вищу заробітну плату.

23. Тому що навчання дозволяє мені й надалі дізнаватися більше про багато речей, які мене цікавлять.

24. Тому що я вважаю, що кілька додаткових років освіти підвищать мою компетентність як фахівця.

25. Заради відчуття піднесення, яке я переживаю, коли читаю про різні цікаві теми.

26. Я не знаю; не можу зрозуміти, що взагалі роблю в цьому навчальному закладі.

27. Тому що навчання у виші дає мені особисте задоволення від прагнення до високих результатів у навчанні.

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

Блок 5. “Діагностика типу темпераменту” за Г. Айзенком (ЕРІ, 57) адаптації Дмитрієва С. М., Максимець С. М., Бутузова Л. П. та ін.

Інструкція. Наведені нижче твердження описують різні особливості поведінки та самопочуття. Якщо твердження відповідає Вам, оберіть відповідь “так”, якщо ні – “ні”. Відповідайте швидко, не замислюючись занадто довго – перша відповідь зазвичай є найточнішою.

1. Чи часто Ви відчуваєте потребу в нових враженнях, бажання багато чого змінити навколо себе?

2. Чи часто Ви потребуєте підтримки надійного товариша, готового допомогти, підбадьорити чи заспокоїти?

3. Чи вважаєте Ви себе безтурботною людиною?

4. Чи відчуваєте Ви труднощі, коли потрібно відповісти “ні”?

5. Перш ніж діяти, чи обмірковуєте Ви можливі наслідки, кінцевий результат цих дій?
6. Чи завжди Ви дотримуетесь слова, коли пообіцяли щось зробити?
7. Чи часто у Вас змінюється настрій?
8. Чи швидко Ви говорите та дієте, не витрачаючи при цьому багато часу на обдумування?
9. Чи часто Ви почуваете себе пригніченим, розчарованим без будь-яких вагомих на це причин?
10. Чи можете Ви зробити будь-що, побившись об заклад?
11. Чи відчуваєте Ви сором'язливість та збентеження, коли намагаєтесь заговорити з незнайомою симпатичною людиною протилежної статі?
12. Чи буває так, що, розізлившись, Ви втрачаєте самоконтроль?
13. Чи часто Ви дієте необмірковано, спонтанно, під впливом хвилинного настрою?
14. Чи часто Вас непокоять муки сумління через те, що Вам не варто було щось робити чи казати?
15. Чи приємніше Вам проводити час із книгами, журналами, газетами, ніж із друзями?
16. Вас легко образити?
17. Чи подобається Вам часто бувати в компаніях?
18. Чи спадає Вам на думку таке, чим би Ви не хотіли ділитись з іншими людьми?
19. Чи правда, що іноді Ви настільки енергійні, що все горить у Ваших руках, а часом Вас охоплюють нудьга та смуток?
20. Ви прагнете мати небагато друзів, але дуже близьких і відданих?
21. Ви мрійник?
22. Коли на Вас кричать, Ви кричите у відповідь?
23. Чи часто Вас пригнічує почуття провини?
24. Чи всі Ваші звички позитивні й бажані?

25. Чи здатні Ви дати волю своїм почуттям і весело провести час у галасливій і гучній компанії?
26. Ви легко збуджуєтесь?
27. Чи вважають Вас жвавою, веселою, компанійською людиною?
28. Після того, як справу виконано, чи повертаєтесь Ви подумки до неї, вважаючи, що могли б зробити її краще?
29. Чи правда, що Ви мовчазні та стримані, коли перебуваєте в товаристві незнайомих людей?
30. Вам подобається пліткувати?
31. Чи страждаєте Ви від безсоння через різні думки?
32. Відповідь на питання, яке Вас цікавить, шукаєте в книзі?
33. Чи відчуваєте Ви іноді посилене серцебиття?
34. Вам подобається робота, яка вимагає зосередженості?
35. Чи бувають у Вас напади тремтіння?
36. Чи платите Ви за свій проїзд навіть тоді, коли точно знаєте, що контролю в автобусі не буде?
37. Ви байдуже ставитесь до кепкувань над собою?
38. Ви дратівливі?
39. Чи подобається Вам робота, яка вимагає високого темпу, швидкості трудових операцій?
40. Чи хвилюють Вас думки про неприємні події, які можуть трапитись?
41. Ви неквапливі, повільні в рухах?
42. Чи запізнювались Ви коли-небудь на зустріч або на роботу?
43. Чи часто Вам доводиться бачити страшні сни?
44. Чи легко Ви встановлюєте контакти з незнайомими людьми?
45. Чи страждаєте Ви від болю?
46. Чи пригнічують Вас неприємні почуття, які виникають від того, що Ви тривалий час позбавлені можливості спілкуватись із людьми?
47. Чи можете Ви назвати себе нервовою людиною?
48. Чи є серед Ваших знайомих люди, які Вам дуже не подобаються?

49. Ви впевнена в собі людина?
50. Вас легко образити, якщо вказати на недоліки Вашої поведінки?
51. Чи згодні Ви з тим, що від вечірки важко отримати справжнє задоволення?
52. Чи дошкуляють Вам думки, що Ви чимось гірші за інших?
53. Чи здатні Ви внести пожвавлення в нудну компанію?
54. Чи буває так, що Ви говорите про речі, яких не розумієте?
55. Ви піклуєтесь про власне здоров'я?
56. Чи часто Ви кепкуєте з інших?
57. Чи страждаєте Ви від безсоння?