

**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 **“ Особистісні особливості та психологічний стан як чинники
успішності навчання школярів старших класів”**

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)

Олексій ПОЛУНІН
(ПІБ)

Виконала

_____ (підпис)

Анастасія КОВАЛЬ

_____ (ПІБ студента)

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
студентці**

Коваль Анастасії Віталіївни

(прізвище, ім'я, по батькові)

Спеціальність 053 “Психологія”

(код і назва)

Тема магістерської кваліфікаційної роботи **“ Особистісні особливості та психологічний стан як чинники успішності навчання школярів старших класів ”**

затверджена наказом ректора НУБіП України № 925 “З” від 23.10.2024 р.

Термін подання завершеної роботи (проекту) на кафедру 2025.11.24

(рік, місяць, число)

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про взаємозв'язок індивідуально-психологічних характеристик та академічної успішності, теорії навчальної мотивації та їх вплив на навчальну діяльність, результати науково-практичних розробок проблеми емоційної саморегуляції та впливу стресових чинників на старшокласників.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Вплив особистісних характеристик на академічну успішність старшокласників.
2. Аналіз мотиваційних чинників та емоційно-психологічних особливостей у старшому шкільному віці.
3. Організація та методи емпіричного дослідження взаємозв'язку особистісних чинників та мотивації з академічною успішністю.
4. Порівняльний та кореляційний аналіз особистісних характеристик та типів мотивації в учнів 10-х та 11-х класів.
5. Розробка практичних рекомендацій для учнів, педагогів та батьків на основі виявлених психологічних чинників успішності.

Дата видачі завдання “28” жовтня 2024 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи _____ Олексій ПОЛУНІН

Завдання прийняла до виконання _____ Анастасія КОВАЛЬ

РЕФЕРАТ

Робота присвячена розробці проблеми визначення особистісних та психологічних чинників, що впливають на академічну успішність старшокласників в умовах сучасних освітніх та соціальних змін.

У першому розділі висвітлені питання теоретичного аналізу особистісних та психологічних чинників навчальної успішності. Систематизовано наукові підходи до взаємозв'язку індивідуально-психологічних особливостей, мотивації, емоційного стану та академічних досягнень старшокласників.

Другий розділ присвячений опису організації та методології дослідження. Охарактеризовано вибірку з двадцяти восьми респондентів. Описані використані методи: Міжнародний особистісний опитувальник IPIP-NEO та Шкала академічної мотивації AMS-HS 28.

У третьому розділі кваліфікаційної роботи описані результати емпіричного дослідження. Проведено порівняльний аналіз показників учнів 10-х і 11-х класів та кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язків між чинниками та успішністю. Висвітлений аналіз отриманих результатів, зроблений висновок про наявність стабільних чинників успішності та динамічних, що змінюються під тиском. На основі даних розроблені практичні рекомендації для учнів, вчителів та батьків.

Висновки відбивають основні узагальнення проведеної роботи.

Список літератури налічує 50 джерел.

Сирі дані, отримані в емпіричному дослідженні, вміщені у таблицях в основній частині роботи.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
1 АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	8
1.1 Поняття особистісних особливостей та їх вплив на навчальну діяльність.....	8
1.2 Емоційно-психологічні особливості старшокласників	11
1.3 Розвиток особистісного потенціалу у процесі навчальної діяльності	15
1.4 Висновки до першого розділу.....	20
2 ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	22
2.1 Характеристика вибірки	22
2.2 Методичний інструментарій дослідження	24
2.3 Висновки до другого розділу	27
3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	29
3.1 Порівняльний аналіз особистісних характеристик учнів 10-х та 11-х класів.....	29
3.2 Проведення кореляційного аналізу взаємозв'язку академічної успішності та особистісних особливостей	35
3.3 Узагальнення та інтерпретація результатів дослідження.....	43
3.4 Рекомендації на основі результатів	49
3.5 Висновки до третього розділу	56
ВИСНОВКИ.....	58
Додаток А	66
Додаток Б.....	69

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

НМТ – Національний мультимедійний тест;

НУШ – Нова українська школа;

ОЕСР – Організація економічного співробітництва та розвитку;

PISA – Programme for International Student Assessment;

IPIP-NEO – Міжнародний особистісний опитувальник;

IPIP – International Personality Item Pool;

AMS-HS 28 – Шкала академічної мотивації для старшої школи;

SDT – Self-Determination Theory.

ВСТУП

У сучасному освітньому просторі, що постійно трансформується, академічна успішність дедалі частіше розглядається не лише як формальний показник засвоєння знань, а і як ключовий індикатор формування особистісного потенціалу, необхідного для подальшої самореалізації та конкурентоспроможності особистості. Національна система освіти, прагнучи до інтеграції у європейський простір, висуває високі вимоги до випускників, акцентуючи увагу на їхній здатності до автономного навчання та критичного мислення.

Період старшої школи в цьому контексті виступає критичним етапом розвитку особистості. В цей період відбувається посилене засвоєння складного навчального матеріалу та активне формування ідентичності та ціннісних орієнтацій. Зважаючи на суттєве збільшення навчального навантаження, психологічний тиск підготовки до Національного мультипредметного тесту та складнощі з вибором майбутньої професії, досягнення високих академічних результатів стає складним, багатофакторним процесом. Ця дипломна робота присвячена аналізу особистісних та психологічних чинників, що визначають успіхи старшокласників у навчанні, а також виявити ті внутрішні ресурси, які допомагають їм подолати ці труднощі.

Актуальність цієї теми зумовлена комплексом академічних, освітньо-політичних та соціальних чинників. У галузі освітньої психології питання впливу індивідуально-психологічних характеристик на академічну успішність належить до пріоритетних. Поточна соціально-економічна та воєнна ситуація в Україні суттєво поглиблює цю дослідницьку проблему. Воєнний стан, соціально-економічна нестабільність, масові переміщення та вимушена адаптація до змішаних і дистанційних форм навчання створили психологічне навантаження на школярів. Дослідження фіксують системне зростання академічного стресу, загального рівня тривожності, емоційної лабільності та ризиків вигорання ще до завершення школи.

Метою дипломної роботи є теоретичний аналіз та емпіричне дослідження особистісних і психологічних чинників навчальної успішності старшокласників для визначення основних чинників навчальної успішності в умовах сучасних освітніх та соціальних змін.

Завдання: дослідити сучасні наукові підходи до дослідження взаємозв'язку між індивідуально-психологічними особливостями, мотивацією, емоційним станом та академічними досягненнями; проаналізувати специфіку емоційно-психологічних особливостей старшокласників та вплив на них зовнішніх чинників; провести емпіричне дослідження з використанням психодіагностичних методик; на основі отриманих даних виявити стабільні та динамічні психологічні чинники успішності та розробити практичні рекомендації.

Об'єктом дослідження є процес навчальної діяльності та формування академічної успішності в учнів старших класів Ліцею №7 міста Гайсин.

Предметом дослідження є особистісні характеристики та психологічні чинники, що впливають на академічну успішність старшокласників.

Проведене дослідження дозволять глибше зрозуміти, які саме внутрішні ресурси допомагають старшокласникам досягати успіху. Висновки та рекомендації, сформульовані за результатами роботи, будуть корисні для практичних психологів, педагогів та батьків.

1 АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1 Поняття особистісних особливостей та їх вплив на навчальну діяльність

Питання впливу індивідуально-психологічних характеристик учня на його академічну успішність належить до числа пріоритетних у галузі освітньої психології. Старший шкільний вік, що характеризується інтенсифікацією навчального навантаження, формуванням власної соціальної позиції та зростанням вимог до самостійності, виступає критичним періодом онтогенезу, коли стабільні психологічні якості починають відігравати детермінуючу роль у регуляції навчальної діяльності [1]. Саме вони значною мірою обумовлюють ефективність когнітивних процесів, зокрема здатність до селективної уваги, динаміку пізнавальної активності та продуктивність подолання інтелектуальних труднощів.

Категорія «особистісні особливості» об'єднує відносно стійкі індивідуальні властивості, що визначають специфіку мисленнєвих процесів, поведінкових реакцій, мотиваційних орієнтацій та емоційного відгуку [2, 3]. На відміну від транзиторних станів, зумовлених ситуативним контекстом, ці характеристики відтворюються у різноманітних життєвих ситуаціях і демонструють консистентність у часі, що дозволяє розглядати їх як психологічний каркас особистості. У контексті навчання найбільший інтерес представляють такі риси, як відкритість до нового досвіду, сумлінність, рівень розвитку саморегуляції та емоційна стійкість, які формують індивідуальний «стиль» засвоєння знань [4].

Згідно з теоретичними моделями та емпіричними даними, відкритість досвіду та когнітивна гнучкість надають учням конкурентну перевагу в опануванні нового матеріалу, виконанні творчих проєктів та адаптації до мінливих освітніх стандартів. Дослідження демонструють складний характер взаємодії особистісних якостей та інтелектуальних здібностей. Учні з високими показниками відкритості не лише ефективніше засвоюють нову, нестандартну інформацію, але й активніше застосовують евристичні підходи до вирішення навчальних завдань, демонструючи підвищену ефективність при виконанні завдань, що вимагають дивергентного мислення та когнітивної пластичності [5-8].

Сумлінність як інтегральна риса, яка проявляється в здатності до стратегічного планування, підтриманні концентрації уваги на протидіючі відволікаючих факторів та доведенні навчальних проєктів до логічного завершення, виступає одним з найбільш вагомих предикторів академічних досягнень [9]. Сучасні роботи підтверджують, що за умови однакового рівня когнітивного розвитку саме учні з більш високою сумлінністю демонструють стабільно вищі результати в тих дисциплінах, які вимагають систематичної, ретельної роботи та уваги до деталей. Це свідчить про компенсаторний потенціал даної особистісної якості, який може нівелювати обмеження в інших психічних функціях [10, 11].

Не менш вагомою є роль мотиваційно-ціннісної сфери, яка виступає регуляторним механізмом навчальної активності. Згідно з принципами теорії самовизначення, внутрішня мотивація – діяльність, що зумовлена інтересом до змісту навчання та прагненням до здобуття знань, а не зовнішніми стимулами – забезпечує не лише кращу залученість у навчальний процес, але й вищі довгострокові показники успішності [13]. Ця закономірність особливо яскраво виражена у старшокласників, які залучені у проєктну діяльність або самостійне навчання, де автономність та компетентність виступають ключовими психологічними потребами [14].

Критичне значення в умовах стресу та підвищених навантажень набуває емоційна саморегуляція – комплексний процес, що включає усвідомлення, прийняття та трансформацію емоційних станів. Ця складна здатність дозволяє учневі не лише контролювати негативні емоційні стани під час виконання контрольних робіт, але й підтримувати продуктивність при виникненні тимчасових невдач [15, 16]. Зазначається, що учні з високим рівнем саморегуляції та контролю імпульсів характеризуються нижчою тривожністю та здатністю до ефективної концентрації, що безпосередньо впливає на продуктивність використання навчального часу. Розвинені навички метакогнітивного моніторингу дозволяють таким учням оперативно корегувати навчальні стратегії відповідно до складності завдань [17, 18].

У сучасному освітньому просторі, де колаборативні форми роботи набувають все більшої ваги, соціально-комунікативні якості також виступають фактором успішності. Під час групових проєктів або дискусій учні, які володіють розвинутою комунікативною компетентністю, здатністю до емпатичного сприйняття та кооперативної взаємодії, демонструють вищу академічну продуктивність порівняно з тими, у кого ці навички недостатньо розвинені. Здатність до соціальної перцепції та афективної синергії в групі сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату, що оптимізує колективну пізнавальну діяльність [19].

Обмеження у розвитку будь-якого з цих особистісних компонентів може створювати серйозні перешкоди для реалізації академічного потенціалу. Високий інтелектуальний рівень, не підкріплений навичками самоорганізації та стійкістю до стресу, часто не реалізується в повній мірі через дезорганізацію навчальної діяльності та неефективність когнітивних стратегій. Аналогічно, мотивація, що базується виключно на зовнішніх стимулах, має тенденцію до швидкого згасання, що призводить до емоційного вигорання та втрати навчальної продуктивності, особливо в умовах підвищених вимог старшої школи.

1.2 Емоційно-психологічні особливості старшокласників

Період старшої школи є одним із найбільш насичених у психологічному та емоційному плані етапів розвитку особистості. Він позначається активним формуванням ідентичності, інтенсивними пошуками власного місця в системі соціальних відносин та поглибленим усвідомленням власних можливостей і обмежень. Старшокласники перебувають у ситуації, коли поєднання вікових змін та нових життєвих завдань створює підґрунтя для появи специфічних емоційно-психологічних характеристик [20].

Особливого значення набуває становлення внутрішньої цілісності, що пов'язано з розвитком рефлексивності, здатності до самоаналізу та критичного осмислення власного досвіду [21]. У цей час зростає потреба в самоствердженні, а також у визнанні з боку значущого соціального оточення. Самооцінка, яка часто зазнає коливань, стає провідним чинником у формуванні поведінкових стратегій і визначенні міжособистісних контактів [22, 23]. Вона тісно пов'язана як із реальними досягненнями, так і з уявленнями про власні можливості та очікуваннями від майбутнього.

1.2.1 Внутрішні вікові та психологічні особливості старшокласників.

Період старшого шкільного віку характеризується глибинними трансформаціями в психологічній структурі особистості, що охоплюють когнітивну, афективну та мотиваційно-ціннісну сфери. Ці системні зміни виступають фундаментальними не лише для академічної успішності, але й розвитку здібностей до саморегуляції, формування життєвих перспектив та адаптації до соціальних труднощів.

У когнітивній сфері спостерігається перехід до формально-операційного мислення згідно з теорією Піаже, що проявляється у здатності до гіпотетико-дедуктивних операцій, критичної оцінки інформації та розвитку метакогнітивних

навичок. Старшокласники демонструють підвищену здатність до рефлексії власних пізнавальних стратегій, ефективного тайм-менеджменту та свідомого контролю процесу засвоєння знань. Ці здібності дозволяють їм не лише оперувати абстрактними концептами, але й конструювати обґрунтовані дискурсивні позиції, що становить основу навчальної автономії. Проте когнітивна продуктивність залишається вразливою до афективних впливів — підвищена тривожність або когнітивне виснаження можуть істотно інгібувати ефективність мисленнєвих процесів [24, 25].

Центральним завданням цього етапу розвитку, згідно з теорією Еріксона, є формування ідентичності. Старшокласники активно залучені в процес самовизначення, намагаючись інтегрувати власні цінності, здібності та соціальні ролі в цілісний образ "Я". Цей складний процес часто супроводжується внутрішніми суперечностями, емоційною нестабільністю та пошуком балансу між індивідуальними прагненнями та соціальними очікуваннями [26].

Соціальний контекст істотно впливає на становлення ідентичності. Відзначається поступове зменшення впливу батьків і одночасне посилення значення групи однолітків у процесі самовизначення. Така динаміка може сприяти як конструктивному самопізнанню, так і викликати конфлікти при розбіжності ціннісних орієнтацій різних соціальних груп.

Для старшокласника самооцінка стає динамічною та чутливою системою, що постійно корегується під впливом зовнішніх оцінок та соціальних порівнянь. Цей процес можна розглядати через призму теорії соціального порівняння Леона Фестінгера, згідно з якою індивіди мають потребою оцінювати власні думки та здібності шляхом порівняння з іншими. Учні цього віку надзвичайно чутливі до думки оточення, а навчальні успіхи, соціальний статус і якість міжособистісних зв'язків перетворюються на ключові критерії оцінки власної значимості. Характерне для цього періоду прагнення до автономії часто супроводжується підвищеною вразливістю до критики, що поєднується з інтенсивною потребою у визнанні. Ця динаміка формується на межі двох тенденцій: зростаючої здатності до самостійної оцінки власних можливостей і одночасної залежності від

зовнішнього підтвердження власної цінності, що робить даний період вирішальним для кристалізації стійкої Я-концепції [27, 28].

Пов'язаним із становленням самооцінки виступає процес вдосконалення механізмів емоційної регуляції, який набуває особливої значимості у старшому шкільному віці. Учні поступово опановують складне мистецтво контролю імпульсивних реакцій, вдосконалюють вміння долати фрустраційні ситуації та підтримувати конструктивні моделі поведінки [29]. Однак ці здібності перебувають у стадії активного формування, що часто проявляється у їхній непослідовності: окремі учні демонструють схильність до емоційних зривів, підвищеної вразливості або різких коливань настрою. Ключовим чинником у цьому процесі виступає розвиток усвідомлених стратегій самозаспокоєння та здатності звертатися за психологічною підтримкою, від чого безпосередньо залежить успішність адаптації до навчальних і соціальних перешкод [30].

Нижче представлено узагальнення описаних внутрішніх вікових психологічних особливостей. (таб 1.1)

Таблиця 1.1

Внутрішні вікові та психологічні особливості

Сфера	Основні характеристики	Прояви
Когнітивний розвиток	Абстрактне мислення, критичний аналіз, рефлексія	Вміння аргументувати позицію, осмислення навчальних стратегій
Ідентичність	Пошук власного «Я», визначення цінностей	Формування життєвих орієнтирів, вибір професійного шляху
Самооцінка	Мінливість, чутливість до соціальних оцінок	Порівняння з ровесниками, прагнення до автономії

Продовження таблиці 1.1

Емоційна регуляція	Контроль імпульсів, подолання фрустрацій	Схильність до емоційних коливань, поступове вдосконалення самоконтролю
Внутрішні переживання	Невпевненість, прагнення до самостійності	Залежність від підтримки, страх невдачі, емоційна нестабільність

1.2.2 Зовнішні чинники емоційного стану старшокласників.

Психоемоційний стан старшокласників формується не лише під впливом внутрішніх особистісних характеристик, а й під дією зовнішніх факторів, що визначають умови навчання та соціальні очікування. Одним із найвагоміших чинників є інтенсивне навчальне навантаження. Постійне опрацювання великого обсягу матеріалу, підготовка до контрольних та практичних завдань, а також участь у додаткових освітніх активностях створюють значне психологічне та фізичне навантаження. Високий рівень академічного стресу корелює з проявами втоми, зниженням мотивації та підвищеною дратівливістю. У деяких випадках перевантаження може призводити до розвитку симптомів вигорання ще до завершення навчального року, що негативно впливає на здатність до концентрації та ефективність навчання [31].

Особливу емоційну напруженість викликає підготовка до НМТ та вступу до закладів вищої освіти. Цей етап пов'язаний із високим рівнем відповідальності за власне майбутнє, невизначеністю щодо результатів і тривожністю, що виникає у контексті вибору професії та планування життєвого шляху. Психологічні дослідження показують, що очікування успіху та страх невдачі значно підвищують рівень тривожності серед старшокласників, що може проявлятися у порушеннях сну, зниженні концентрації та емоційній лабільності [32].

Соціальний тиск також суттєво впливає на емоційний стан учнів. Високі очікування з боку батьків та педагогів щодо навчальних результатів створюють у учнів відчуття відповідальності, але часто трансформуються у стійкий страх невідповідності цим стандартам. Постійне порівняння з однолітками,

конкурентне середовище та участь у рейтингових системах підсилюють психоемоційне навантаження, створюючи ґрунт для хронічної тривожності. Згідно з емпіричними даними наявність підтримки та здатність до конструктивного діалогу з дорослими знижують рівень стресу та сприяють адаптації учнів до зовнішніх вимог [33, 34].

У таб. 1.2 виділено основні стресори та їхні наслідки для психоемоційного стану старшокласників.

Таблиця 1.2

Зовнішні чинники впливу на емоційний стан

Чинник	Характер впливу	Типові прояви
Навчальне навантаження	Висока інтенсивність, перевтома	Зниження концентрації, втома, дратівливість
Підготовка до НМТ	Відповідальність, невизначеність	Тривожність, порушення сну, емоційні коливання
Соціальний тиск	Очікування батьків і вчителів	Страх невідповідності, підвищена самокритика, конкурентна поведінка

1.3 Розвиток особистісного потенціалу у процесі навчальної діяльності

Освітній процес у старшій школі виконує двоїсту функцію: будучи інструментом трансляції знань, він одночасно формує психологічний фундамент особистісного розвитку. Юнацький вік стає періодом інтенсивного становлення самосвідомості, коли відбувається переосмислення власних здібностей та визначення життєвих пріоритетів. Навчальне середовище перетворюється на простір, де учень опановує складність не лише сприйняття, але й трансформації

інформації – її аналітичного структурування, критичної інтерпретації та інтеграції з індивідуальною системою цінностей [35,36].

Цей багаторівневий процес ґрунтується на синергії пізнавальних, афективних та мотиваційних компонентів, що взаємопідсилюють один одного. Критичне осмислення навчального матеріалу стимулює розвиток метакогнітивних навичок, тоді як емоційне залучення створює передумови для формування особистісних сенсів [37]. У такому контексті навчання виступає каталізатором становлення психологічної автономії, розвитку відповідальності за власні освітні результати та набуття внутрішньої зрілості, що проявляється у здатності до самостійного прийняття рішень і прогнозування їх наслідків.

Розвиток особистісного потенціалу, що поєднує інтелектуальні, моральні та емоційно-вольові складові, визначає здатність учнів до самореалізації в умовах сучасного соціуму [38]. Особливої значущості цей процес набуває у старшому шкільному віці, де навчальна діяльність виступає основним чинником формування ключових компетентностей через потребу у постійній саморегуляції, стратегічному мисленні та рефлексивному аналізі. Засвоєння старшокласниками навичок цілепокладання, моніторингу результатів та прийняття відповідальних рішень у ситуаціях вибору створює психологічні передумови для становлення автономії як основи особистісної зрілості.

Організація освітнього середовища, що інтегрує принципи розвитку критичного мислення, творчої ініціативи та спільної роботи, створює оптимальні умови для розкриття індивідуальних ресурсів учнів. Впровадження партнерської моделі взаємодії в педагогічній практиці сприяє формуванню внутрішньої позиції старшокласника, коли він починає сприймати себе як активного творця власної освітньої траєкторії [39]. У міру набуття досвіду усвідомленої активності та отримання підтвердження власної компетентності, навчання перетворюється із зовнішньо керованого процесу на внутрішньо мотивовану діяльність, наповнену особистісним змістом і становить психологічну основу для пізнавальної автономії та життєвої самоефективності.

Сучасна освітня парадигма все більше ґрунтується на принципах персоналізації, де особистісно-орієнтований підхід виступає ключовим інструментом розкриття індивідуальних можливостей учнів. Замість уніфікованих навчальних траєкторій, ця стратегія передбачає створення гнучкого освітнього середовища, що враховує психофізіологічні особливості, когнітивні стилі та життєвий досвід кожної дитини. У такому контексті учень перестає бути пасивним реципієнтом знань, перетворюючись на співтворця власного навчання, здатного до самостійного вибору, рефлексії та осмислення набутої інформації [40].

Трансформація навчального процесу в інструмент особистісного становлення відбувається через переорієнтацію з формальних результатів на розвиток внутрішніх ресурсів учня. Як зазначав Василь Сухомлинський, істинна педагогіка починається з глибокого пізнання дитячої індивідуальності, створення умов для розкриття її унікального потенціалу. Така взаємодія формує не лише академічні компетентності, але й розвиває почуття гідності, внутрішньої свободи та здатність до саморегуляції – ключові передумови становлення цілісної, адаптивної особистості [41]. Персоналізований підхід створює психолого-педагогічні умови, за яких навчання перестає бути зовнішнім обов'язком і перетворюється на осмислену діяльність, спрямовану на самопізнання та самореалізацію.

Реформа НУШ втілює в собі системну спробу впровадження особистісно-орієнтованого підходу в масову освітню практику. Її ключовою відмінністю стало переосмислення цілей освіти: замість механічного засвоєння інформації пріоритетом визначено розвиток ключових компетентностей, формування навчальної автономії та утвердження партнерської моделі взаємодії між учасниками освітнього процесу [42].

Концептуальні засади НУШ орієнтовані саме на розкриття індивідуального потенціалу кожної дитини, що знаходить вираз у акценті на критичному мисленні, комунікації, здатності до співпраці та розвитку навичок саморегуляції. Теоретичний фундамент реформи підкріплено конкретними

інструментами впровадження – від оновлених навчальних стандартів і методичних рекомендацій до моніторингових досліджень, що проводяться в пілотних навчальних закладах. Такий комплексний підхід дозволяє перевірити ефективність запропонованих змін та скоригувати напрями вдосконалення освітньої політики.

Проте аналіз результатів впровадження реформи в середньостроковій перспективі свідчить про значні системні обмеження. Дані моніторингових досліджень 2020-2024 років та масштабних опитувань педагогічного середовища 2023 року виявляють три ключові бар'єри: різну готовність учителів до педагогічних змін, нерівномірну матеріально-технічну базу навчальних закладів і дестабілізуючий вплив зовнішніх факторів, зокрема воєнного стану. Ці обставини створюють суттєві перешкоди для послідовної реалізації освітніх інновацій на практиці.

За даними моніторингових досліджень 2023 року, значний відсоток педагогів, які пройшли підвищення кваліфікації, все ж виявляють непевність у практичному впровадженні компетентнісного підходу. Від 24,5% до 52,2% респондентів зазначали, що почуваються лише «частково підготовленими», а не цілком готовими до його повноцінного застосування [43]. Це вказує на істотний розрив між формальним опануванням теоретичних засад реформи та реальною впевненістю у їхньому використанні в щоденній педагогічній практиці.

Згідно з даними спільного дослідження Міжнародної асоціації з оцінювання освітніх досягнень та Міністерства освіти і науки України, лише 56% педагогів отримували актуальні методичні матеріали в належний термін у цифровому форматі. Аналіз потреб вчителів для організації навчання в умовах воєнного стану виявив чіткий пріоритет технічного забезпечення: безперебійний доступ до інтернету (42,8%), можливість використання електронних освітніх ресурсів (38,3%) та наявність сучасної комп'ютерної техніки (30,7%) [44]. Ці дані відображають системну проблему матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Лише приблизно кожен четвертий педагог у 2023 році повідомляв про повне забезпечення необхідними ресурсами, що свідчить про

значні регіональні диспропорції у доступі до цифрової інфраструктури. Така ситуація створює додаткові бар'єри для впровадження освітніх інновацій, оскільки навіть мотивовані педагоги стикаються з об'єктивними технічними обмеженнями при реалізації сучасних методик навчання.

Аналіз результатів міжнародного дослідження PISA 2022 демонструє, що попри окремі успіхи в оновленні педагогічних підходів, українська система освіти ще не досягла рівня країн ОЕСР за ключовими показниками. Українські 15-річні учні показали результати 441 бал з математики та 428 балів з читання, що суттєво нижче за середньо-ОЕСРівські показники 472 та 476 балів відповідно. Ця статистика свідчить про те, що поодинокі позитивні зміни в методах навчання ще не переросли у системне підвищення якості освіти [45].

Розрив між очікуваними та реальними результатами може бути пов'язаний з кількома факторами:

- недостатньої глибини впровадження нових методик у повсякденну педагогічну практику;
- неефективного поєднання інноваційних підходів з традиційною системою оцінювання;
- впливу зовнішніх обставин, зокрема воєнного стану, на якість освітнього процесу [46].

Отримані дані дозволяють сформулювати ключові орієнтири для подальшої освітньої політики. Перш за все, ефективне впровадження реформи НУШ потребує цілеспрямованих інвестицій у професійний розвиток педагогічних кадрів, де акцент має зміститися від теоретичного знайомства з концепціями до формування практичних умінь трансформації навчального процесу. Одночасно технічна інфраструктура виявляється не допоміжним, а вирішальним компонентом успіху, оскільки без гарантованого доступу до цифрових освітніх ресурсів та стабільного інтернет-з'єднання реалізація компетентнісного підходу втрачає системний характер.

Серйозною проблемою залишається вплив зовнішніх дестабілізуючих факторів, серед яких воєнні дії, масове переміщення населення та бюджетні

обмеження [47]. Ці обставини істотно уповільнюють адаптаційні можливості навчальних закладів, що, у свою чергу, знижує очікування щодо швидкого ефекту від освітніх змін у формі підвищення результатів національного тестування чи міжнародних досліджень якості освіти.

1.4 Висновки до першого розділу

В першому розділі систематизовано сучасні наукові підходи до дослідження взаємозв'язку між індивідуально-психологічними особливостями старшокласників, їхнім емоційним станом та академічними досягненнями. Навчальна успішність розглядається як результат інтегративної взаємодії когнітивних, мотиваційних та емоційно-вольових компонентів, де ключові особистісні характеристики – відкритість до досвіду, здатність до саморегуляції, сумлінність і емоційна стійкість – визначають ефективність навчальної діяльності через вплив на концентрацію уваги, стратегічне планування та подолання навчальних труднощів.

Період ранньої юності характеризується системною психологічною трансформацією, коли становлення абстрактно-логічного мислення, кристалізація ідентичності та пошук ціннісних орієнтацій тісно переплітаються з динамікою самооцінки та емоційною регуляцією. Паралельно зростання академічного навантаження, підготовка до НМТ, соціальні очікування та тиск з боку дорослих значною мірою визначають психоемоційний стан старшокласників, посилюючи тривожність і втому. Така діалектика зовнішніх і внутрішніх факторів актуалізує необхідність створення освітнього середовища, здатного забезпечити психологічну підтримку та зберегти навчальну мотивацію.

У старшій школі навчання перетворюється на комплексну систему, що одночасно охоплює розвиток мисленнєвих процесів, емоційної сфери та навичок соціальної взаємодії, створюючи оптимальні умови для розкриття індивідуальних здібностей кожної особистості. Хоч особистісно-орієнтована

парадигма реформи НУШ створює концептуальні передумови для розвитку автономії, самоповаги та відповідальності учнів, її практична реалізація супроводжується значними труднощами методичного, кадрового та ресурсного характеру. Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що оптимальний розвиток потенціалу старшокласників вимагає синергії між внутрішніми психологічними ресурсами та спеціально організованим освітнім середовищем, що системно підтримує процеси самопізнання, емоційної стійкості та формування внутрішньої мотивації.

2 ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1 Характеристика вибірки

Дослідження було проведене на базі Ліцею №7 м. Гайсин Гайсинської міської ради з вибіркою, що становила 28 учнів старших класів. Віковий діапазон учасників охоплював період від 15 до 17 років, що відповідає ключовому етапу формування особистісної ідентичності та професійного самовизначення. Вибірка включала репрезентативне співвідношення за класами: 14 учнів з 10-го класу та 14 учнів з 11-го класу, що дозволило проаналізувати вікову динаміку досліджуваних показників (таб 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл вибірки за класами

Категорія	Кількість осіб	Частка від загальної вибірки	Значення критерію
10-й клас	14	50%	Початок етапу профільної підготовки, адаптація до збільшення навантаження.
11-й клас	14	50%	Етап інтенсивної підготовки до НМТ та професійного самовизначення.

За критерієм академічної успішності вибірка була диференційована на три групи. До групи з високим рівнем навчальних досягнень від 10 до 12 увійшло 7 учнів. Середній рівень з балами від 7 до 9 представлений 15 учасниками. Групу з низькими навчальними показниками до 7 склали 6 учнів (таб 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл вибірки за рівнем успішності

Категорія	Кількість осіб	Частка від загальної вибірки	Значення критерію
Високий рівень	7	25%	Демонструють стабільну успішність та здатність до самостійного навчання.
Середній рівень	15	53,6%	Відображає типовий розподіл навчальних результатів у старшій школі.
Низький рівень	6	21,4%	Група ризику, що дозволяє виявити найбільші дефіцити в особистісних характеристиках та психологічному стані.

Така структура вибірки забезпечує репрезентативність дослідження, оскільки враховує вікові особливості респондентів та диференціацію за рівнем академічної успішності. Рівномірне представництво різних груп дозволяє виявити закономірності взаємозв'язку між особистісними характеристиками та навчальними результатами з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Умови проведення дослідження були розроблені з дотриманням етичних принципів та сучасних стандартів наукової роботи з участю людей. Усі учасники отримали повну інформацію про мету та завдання дослідження, процедуру його проведення та характер використання отриманих даних. Особливий акцент було зроблено на гарантіях анонімності: особисті дані респондентів, включаючи прізвища та імена не підлягали фіксації в матеріалах дослідження. Кожному респонденту було присвоєно унікальний код, що виключило можливість ідентифікації особи під час обробки результатів та публікації висновків. Процедура дослідження ґрунтувалася на принципі добровільності участі. Усі старшокласники отримали роз'яснення щодо права відмовитися від участі в будь-

який момент дослідження без будь-яких негативних наслідків для їхнього навчального процесу чи статусу в навчальному закладі. Такі умови дозволили створити атмосферу довіри між дослідниками та учасниками, що є важливим фактором отримання достовірних і репрезентативних даних.

2.2 Методичний інструментарій дослідження

Для оцінки п'яти основних, взаємозалежних факторів особистості (таб 2.3) у дослідженні було використано Міжнародний особистісний опитувальник IPIP-NEO (Додаток А), який є валідним та науково обґрунтованим інструментом психодіагностики [48].

Таблиця 2.3

Характеристика шкал опитувальника IPIP-NEO

Фактор	Опис конструкту
Сумлінність	Відображає ступінь організованості, відповідальності, наполегливості та орієнтації на досягнення.
Нейротизм	Оцінює емоційну нестійкість, схильність до тривоги, депресії та схильність до переживання негативних емоцій.
Відкритість до досвіду	Характеризує рівень інтелектуальної допитливості, естетичної чутливості та схильності до нових ідей та вражень.
Екстраверсія	Вимірює активність, товарицькість, енергійність та позитивний емоційний фон особистості.
Привітність	Оцінює альтруїзм, довіру, емпатію та кооперативність у міжособистісних стосунках.

Оригінальна модель, на якій базується IPIP-NEO, – це Опитувальник особистості NEO, розроблений американськими психологами Полом Т. Костою-молодшим та Робертом Р. МакКреєм. Безпосереднє скорочення та переформатування шкали до 50 пунктів відбулося в рамках проекту International Personality Item Pool, заснованого та очолюваного доктором Льюїсом Р. Голдбергом з Орегонського науково-дослідного інституту. IPIP є відкритим науковим ресурсом, метою якого є надати дослідникам якісні, публічно доступні шкали для вимірювання особистісних конструктів [49].

Опитувальник складається з 50 тверджень, по 10 на кожен фактор. Респондент відповідає, використовуючи 5-бальну шкалу Лайкерта від «Зовсім не згоден» до «Повністю згоден». Після проходження бали за зворотними пунктами інвертуються. Остаточний бал за кожним із п'яти факторів отримують шляхом підсумовування балів за 10 пунктами, що стосуються цього фактора. Середній час проходження тесту не перевищує 15 хвилин.

Дослідження навчальної мотивації проводилось за допомогою Шкали Академічної Мотивації для Старшої Школи AMS-HS 28 (Додаток Б). Цей опитувальник базується на Теорії Самодетермінації SDT [50].

Оригінальна модель, на якій базується AMS-HS 28, була розроблена канадськими психологами Робертом Дж. Валлерандом та його колегами. Шкала створена для емпіричного вимірювання континууму мотивації: від амотивації до повністю внутрішньої мотивації, проходячи через різні типи зовнішньої мотивації (таб 2.4).

Таблиця 2.4

Характеристика видів мотивації та типів регуляції за AMS-HS 28

Вид мотивації	Тип регуляції	Стимул	Якість мотивації
Амотивація	Відсутня	Відсутність бажання діяти; відчуття марності зусиль.	Найнижча

Продовження таблиці 2.4

Зовнішня мотивація	Екстернальна	Винагорода; покарання.	Контрольована
	Інтроєктована	Почуття провини; сором; обов'язок.	Контрольована
	Ідентифікована	Усвідомлення цінності результату для власних цілей.	Автономна
Внутрішня мотивація	Стимуляція	Задоволення від відчуттів та нового досвіду під час діяльності.	Найвища
	Досягнення	Задоволення від подолання труднощів та відчуття компетентності.	Найвища
	Пізнання	Задоволення від процесу вивчення, цікавості та отримання нових знань.	Найвища

Респондент відповідає на запитання, оцінюючи, наскільки кожне твердження відповідає його особистим причинам навчання. Для оцінки використовується 7-бальна шкала Лайкерта від «Зовсім не відповідає» до «Відповідає повністю». Бал за кожну підшкалу є середнім арифметичним балів, отриманих за чотири відповідні пункти. Вищий бал за певною підшкалою вказує на домінування цього типу мотивації. Середній час проходження тесту не перевищує 10 хвилин.

2.3 Висновки до другого розділу

У другому розділі основну увагу зосереджено на характеристиці вибірки та доборі психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення взаємозв'язку між особистісними особливостями, мотиваційною структурою та рівнем навчальної успішності старшокласників.

Вибірка, що включала 28 учні 10–11 класів, є репрезентативною для даної вікової групи, оскільки враховує ключові параметри – етап профільного навчання, підготовку до НМТ, академічну диференціацію та специфіку навчального навантаження. Таке поєднання дозволяє забезпечити достовірність результатів і можливість їх інтерпретації у контексті сучасних умов освітнього процесу. Важливою складовою є дотримання етичних принципів дослідження – добровільність участі і право респондента відмовитись від участі без наслідків. Це створило умови психологічної безпеки, що мінімізувало вплив ситуативних факторів на результати.

Добір методик ґрунтувався на принципі наукової валідності та відповідності цілям дослідження. Для діагностики особистісних рис обрано Міжнародний особистісний опитувальник IPIP-NEO. Цей інструмент дозволяє комплексно оцінити такі риси, як сумлінність, нейротизм, відкритість до досвіду, екстраверсію та привітність – конструкти, безпосередньо пов'язані з емоційною стабільністю, самоорганізацією та навчальною ефективністю.

Для аналізу мотиваційної сфери застосовано Шкалу академічної мотивації AMS-HS 28, розроблену на основі теорії самодетермінації Р. Валлеранда. Її використання дає змогу диференціювати типи мотивації – від зовнішньої контрольованої до внутрішньої автономної – та оцінити їхній вплив на навчальну поведінку. Вибір саме цієї методики обумовлений її адаптованістю до старшої шкільної вікової категорії.

Вибрані методики є взаємодоповнювальними, що дозволяє отримати комплексне уявлення про особистісні детермінанти навчальної успішності.

Структура вибірки, методична чіткість і дотримання етичних стандартів забезпечують достовірність та наукову цінність результатів.

3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1 Порівняльний аналіз особистісних характеристик учнів 10-х та 11-х класів

Для поглибленого розуміння вікової динаміки та специфіки особистісних характеристик, що можуть виступати чинниками академічної успішності, було проведено детальний порівняльний аналіз даних, отриманих за методиками IPIP-NEO та AMS-HS 28, між двома ключовими групами дослідження: учнями 10-го класу у кількості 14 респондентів та 11-го – 14 респондентів. Метою даного аналізу є не лише кількісна фіксація відмінностей, а і їх якісна психологічна інтерпретація в контексті соціальної ситуації розвитку та провідних завдань, що стоять перед старшокласниками на різних етапах середньої освіти.

3.1.1 Загальний аналіз результатів за IPIP-NEO. В рамках дослідження було проведено опитування учнів старших класів за допомогою опитувальника IPIP-NEO (таб 3.1 і таб 3.2.)

Таблиця 3.1

Результати за IPIP-NEO у 10-му класі

№ учня	Середній бал	Сумлінність	Нейротизм	Відкритість до досвіду	Екстраверсія	Привітність
1	10,6	43	24	45	38	40
2	6,8	12	34	23	40	32
3	9,2	35	19	39	47	43
4	7,4	29	30	31	24	17
5	10,2	40	21	40	30	45
6	9,7	38	20	41	36	31

Продовження таблиці 3.1

7	11,2	46	22	46	31	40
8	8,1	32	18	36	45	41
9	7,9	22	40	32	25	34
10	9,7	41	21	43	42	32
11	6,2	11	46	15	28	19
12	7,3	26	21	26	12	37
13	8,4	34	26	38	29	44
14	9	36	23	35	39	35

Таблиця 3.2

Результати за IPIP-NEO у 11-му класі

№ учня	Середній бал	Сумлінність	Нейротизм	Відкритість до досвіду	Екстраверсія	Привітність
1	8,7	32	23	35	40	38
2	9,8	36	30	42	29	40
3	10,9	46	28	48	30	32
4	9,4	31	39	39	48	45
5	8	36	37	30	25	28
6	11,2	45	27	45	30	42
7	9,5	34	46	41	39	36
8	6,8	15	37	25	42	27
9	6,5	17	42	19	27	18
10	8,8	30	33	37	47	41
11	10,3	39	45	43	20	39
12	8,1	33	19	33	17	34
13	9,7	38	27	47	35	43
14	10,8	40	21	46	31	37

Первинна обробка отриманих емпіричних даних передбачала розрахунок середніх арифметичних значень показників за основними факторами «Великої П'ятірки» для кожної групи. Зведені середні показники, що стали основою для аналізу, представлені на рис. 3.1 .

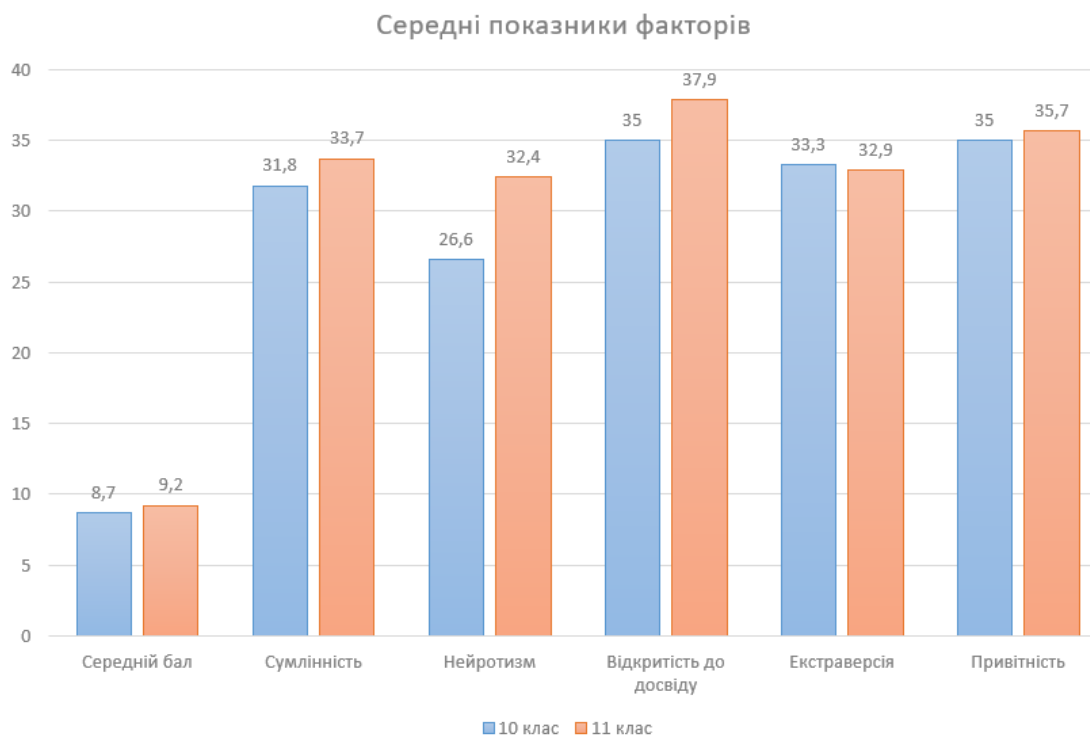


Рис. 3.1 Порівняльна діаграма середніх показників особистісних факторів 10-го та 11-го класів

Найбільш показовою є різниця, виявлена за шкалою Нейротизму. Середній показник у групі 11-класників становить 32,4, що є суттєво більшим ніж у 10-класників – 26,6. Ця відмінність є яскравим відображенням психоемоційного тиску, в якому перебувають випускники. Одинадцятий клас — це період екзистенційної напруги, пов'язаної з необхідністю професійного самовизначення, високими очікуваннями з боку батьків та педагогів та інтенсивною підготовкою до НМТ. Цей перманентний стрес призводить до зростання загального рівня тривожності, емоційної лабільності, схильності до переживання негативних емоцій та невпевненості у власних силах, що й фіксує шкала Нейротизму. 10-класники ще не відчувають такого гострого тиску, що дозволяє їм зберігати вищий рівень емоційної стабільності та психологічного комфорту.

Порівняння за фактором Сумлінності показує, що учні 11-го класу мають дещо вищий середній показник, ніж учні 10-го. Аналогічна тенденція спостерігається і за шкалою Відкритості до досвіду. Хоча ці відмінності не такі критичні як у випадку Нейротизму, але це також важливий психологічний аспект.

Зростання Сумлінності можна інтерпретувати як залучення усіх внутрішніх ресурсів та актуалізацію вольової регуляції у відповідь на підвищені вимоги навчальної ситуації. Усвідомлення необхідності досягнення високих результатів для подальшого вступу спонукає старшокласників до більшої організованості, самодисципліни та відповідальності. Це свідчить про розвиток здатності до довірливої саморегуляції діяльності, яка є однією з ключових новоутворень юнацького віку. Вищий показник Відкритості може бути пов'язаний з активним пошуком інформації про майбутні професії та вищі навчальні заклади.

За фактором Екстраверсії середні показники обох класів практично ідентичні. Подібне спостерігається і за шкалою Привітності. Це може свідчити про те, що рівень товарищескості, активності та потреби в соціальних контактах є відносно стабільними характеристиками, які меншою мірою піддаються впливу специфічних навчальних умов.

3.1.2 Загальний аналіз результатів за AMS-HS 28. Проаналізувавши дані щодо академічної мотивації учнів 10-го (таб. 3.5 і таб. 3.6) та 11-го (таб. 3.3 і таб. 3.4) класів, отримані за допомогою AMS-HS 28, проведено глибокий порівняльний аналіз мотиваційних профілів цих двох груп, що перебувають у принципово різних навчальних та психологічних умовах.

При аналізі загальної структури мотивації було виявлено, що мотиваційний профіль 11-го класу значно більш поляризований та чітко відображає функціонування в умовах, пов'язаних із підготовкою до вступу. Найбільш показовою характеристикою мотиваційної структури 11-класників є абсолютне домінування ідентифікованої регуляції в групі академічно успішних учнів. Навчання для них сприймається вже не просто як обов'язок чи процес, а як свідомо обраний та необхідний інструмент для досягнення особистісно значущих майбутніх цілей – професійного самовизначення та успішного вступу. Це підтверджують учні №7, який демонструє абсолютний максимум за цією шкалою, та №1 – майже максимальний бал.

Таблиця 3.3

Результати за AMS-HS 28 у 11-му класі – Зовнішня мотивація

№ учня	Середній бал	Амотивація	Екстернальна	Інтроєктована	Ідентифікована
1	8,7	3	4	4,5	4,5
2	9,8	1,5	3,5	5	6
3	10,9	1	3	5,5	6,5
4	9,4	2	3,5	5	5,5
5	8	4	4,5	4	3,5
6	11,2	1	2	5	7
7	9,5	1	3	5,5	5,5
8	6,8	5,5	4,5	3,5	2
9	6,5	7	5	3	1,5
10	8,8	2,5	4	5	5
11	10,3	1,5	5	6,5	6,5
12	8,1	3	4	4	4,5
13	9,7	1,5	4	5,5	6
14	10,8	1	3	5	7

Таблиця 3.4

Результати за AMS-HS 28 у 11-му класі – Внутрішня мотивація

№ учня	Середній бал	Стимуляція	Досягнення	Пізнання
1	8,7	4	4,5	4,5
2	9,8	5,5	6	6
3	10,9	5	6,5	7
4	9,4	4	5	5
5	8	3	3	3,5
6	11,2	6	6,5	7
7	9,5	5	5,5	6
8	6,8	2	2	2
9	6,5	1	1	1
10	8,8	4,5	4	5
11	10,3	3	5	4,5
12	8,1	3,5	4	3,5
13	9,7	4	5,5	5
14	10,8	4	5,5	6

У 10-му класі, де психологічне навантаження ще не досягло свого апогею, ситуація виглядає інакше. Ідентифікована регуляція присутня і є високою у

відмінників – учень №7, але вона ще не набула такого тотального домінування. Домінуюча роль в успішній діяльності тут розподілена більш рівномірно з типами внутрішньої мотивації. Вищезгаданий учень №7 з 10-го класу, який має високу ідентифікацію, показує абсолютний максимум за шкалою Пізнання. Це дозволяє припустити, що мотивація десятикласників є більш процесуально-орієнтованою; вони ще знаходять гедоністичне задоволення безпосередньо у процесі вивчення нового або в подоланні важких академічних задач – учень №6 з балом 6 за типом Досягнення.

Таблиця 3.5

Результати за AMS-HS 28 у 10-му класі – Зовнішня мотивація

№ учня	Середній бал	Амотивація	Екстернальна	Інтросктована	Ідентифікована
1	10,6	1,5	3	4	6
2	6,8	5	4,5	3	2,5
3	9,2	2,5	4	4,5	5
4	7,4	4	5	4	3,5
5	10,2	2	5,5	6	6
6	9,7	2	3,5	4	5,5
7	11,2	1	2	4,5	6,5
8	8,1	3	4	3,5	4,5
9	7,9	3,5	4,5	4	4
10	9,7	2	4	5	5,5
11	6,2	6,5	5	4	2
12	7,3	4,5	6	3	3
13	8,4	2,5	3	3,5	5
14	9	2	4	4	5

Таблиця 3.6

Результати за AMS-HS 28 у 10-му класі – Внутрішня мотивація

№ учня	Середній бал	Стимуляція	Досягнення	Пізнання
1	10,6	4	5,5	6,5
2	6,8	2	2	2,5
3	9,2	4,5	5	5,5
4	7,4	3	3	3
5	10,2	3	5	5

Продовження таблиці 3.6

6	9,7	5	6	6
7	11,2	5	6,5	7
8	8,1	4	4	4
9	7,9	3,5	3,5	3,5
10	9,7	4	5,5	5,5
11	6,2	1,5	1,5	1,5
12	7,3	2,5	2	2,5
13	8,4	4	4,5	4,5
14	9	4,5	5	5

Під час аналізу була виявлена вираженість інтроєктованої регуляції – це тип мотивації, що базується на почутті обов'язку, сорому, тривозі та необхідності виправдати очікування. У одинадцятикласників даний тип мотивації очікувано підвищений – висока успішність учня №5 супроводжується високим показником за інтроєктованою шкалою. У 10-му також присутні учні з високим балом за цією шкалою, але загалом по вибірці цей тип тиску виглядає менш тотальним.

Високі показники амотивації чітко співпадають з низькою академічною успішністю та присутні в обох класах. Було припущено, що висока амотивація є скоріше стабільним індикатором загальної академічної дезадаптації, а не специфічною реакцією на сильний тиск зовнішніх чинників: учні, які не знаходять ні внутрішнього задоволення, ні зовнішньої цінності у навчанні, та на яких вже не діє контрольований тиск, демонструють психологічний «вихід» із системи.

3.2 Проведення кореляційного аналізу взаємозв'язку академічної успішності та особистісних особливостей

Метою даного етапу дослідження є математичне встановлення взаємозв'язку між рівнем академічної успішності та вираженістю особистісних особливостей старшокласників.

Метод, який використовується для математичного визначення взаємозв'язку між академічною успішністю та особистісними факторами, називається Коефіцієнт кореляції добутку моментів Пірсона. Статистичний показник вимірює, наскільки тісно дві кількісні змінні рухаються разом. Цей метод шукає саме лінійний зв'язок – він перевіряє, наскільки добре всі точки даних лягають на уявну пряму лінію на графіку (рис. 3.2).

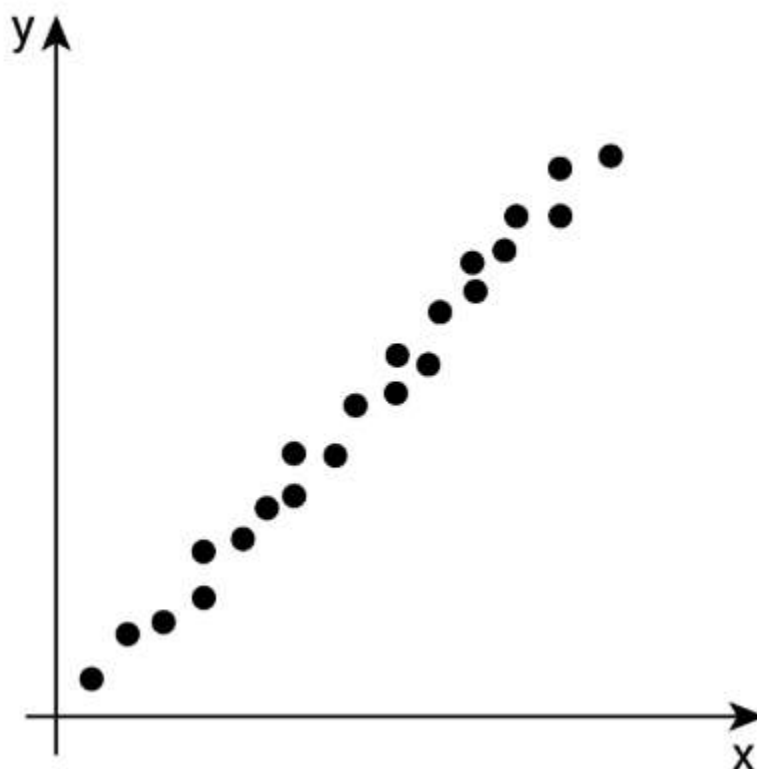


Рис 3.2 Високий рівень кореляції

Результатом розрахунку є єдине число — коефіцієнт r , який завжди знаходиться в діапазоні від -1.0 до $+1.0$. Це число дає нам одразу характеристику зв'язку:

- позитивна кореляція ($r > 0$) вказує на прямий зв'язок – коли одна змінна збільшується, інша також має тенденцію до збільшення;
- негативна кореляція ($r < 0$) вказує на зворотний зв'язок – коли одна змінна збільшується, інша має тенденцію до зменшення;
- Відсутність кореляції ($r \approx 0$) вказує на те, що лінійного зв'язку між змінними немає – вони змінюються незалежно одна від одної.

Чим ближче r до 1 або -1, тим сильніший зв'язок, і тим точніше точки лягають на пряму лінію. Чим ближче r до 0, тим зв'язок слабший. У цьому дослідженні використовується шкала інтерпретації Чеддока (таб. 3.7).

Таблиця 3.7

Шкала Чеддока

$ r $	Рівень зв'язку
0,1 – 0,3	Слабкий зв'язок
0,3 – 0,5	Помірний зв'язок
0,5 – 0,7	Середній зв'язок
0,7 – 1,0	Сильний зв'язок

Для зручності математичних розрахунків коефіцієнта кореляції Пірсона r ми будемо використовувати вбудовану статистичну функцію CORREL у програмі Excel.

Для отримання більш надійних та статистично значущих результатів, вибірки 10-го та 11-го класів були додатково об'єднані. Це дозволило збільшити загальний розмір вибірки $N=28$, що дає можливість виявити загальні, стабільні взаємозв'язки, характерні для учнів старшої школи в цілому.

3.2.1 ІРІР-NEO. Результати кореляційного аналізу Пірсона для об'єднаної вибірки учнів та окремо для 10-го та 11-го класів представлені нижче (таб. 3.8).

Таблиця 3.8

Результати кореляційного аналізу між факторами ІРІР-NEO та академічною успішністю

Фактор	$r_{\text{заг}}$	r_{10}	r_{11}
Сумлінність	0,919	0,934	0,908
Нейротизм	-0,361	-0,648	-0,269
Відкритість досвіду	0,949	0,937	0,958

Продовження таблиці 3.8

Екстраверсія	0,129	0,332	-0,070
Привітність	0,623	0,571	0,693

Фактор Сумлінності демонструє винятково стабільний та позитивний зв'язок з академічною успішністю в усіх розглянутих вибірках. Коефіцієнт для об'єднаної групи свідчить про дуже сильний прямий взаємозв'язок:

$$r_{\text{заг}} = 0,919.$$

При розгляді окремих класів було виявлено, що цей показник залишається високим:

$$r_{10} = 0,934;$$

$$r_{11} = 0,908.$$

Незначне коливання між класами вказує на те, що організованість, самодисципліна, відповідальність та наполегливість є основою, яка послідовно сприяє високим навчальним досягненням незалежно від конкретного етапу старшої школи. Ця риса особистості забезпечує систематичне виконання навчальних завдань та ефективне управління часом, що є важливим для успіху в будь-якому академічному контексті.

Аналогічно Сумлінності, фактор Відкритості до досвіду виявляє максимально сильний позитивний зв'язок з успішністю по всій вибірці:

$$r_{\text{заг}} = 0,949.$$

Це найвищий кореляційний показник серед усіх факторів. Розгляд окремих класів підтверджує дану тенденцію:

$$r_{10} = 0,937;$$

$$r_{11} = 0,958.$$

Ці показники свідчать, що інтелектуальна допитливість та інтерес до нових ідей є важливими компонентами академічних досягнень. Збільшення сили зв'язку в 11-му класі може бути пов'язане зі зростанням складності матеріалу, де ця риса набуває більшого значення для засвоєння інформації.

Фактор Невротизму демонструє відмінності у кореляційних зв'язках між класами. Для об'єднаної вибірки зафіксовано помірний негативний зв'язок, що вказує на загальну тенденцію, коли вищий рівень емоційної нестабільності корелює з нижчою успішністю:

$$r_{\text{заг}} = - 0,361.$$

Детальний аналіз окремих класів транслює іншу інформацію. У 10-му класі зв'язок є середнім негативним:

$$r_{10} = - 0,648.$$

Це вказує на те, що на цьому етапі навчання висока тривожність та емоційна нестабільність є перешкодами для досягнення високих академічних результатів.

На противагу цьому, у 11-му класі зв'язок Невротизму з успішністю слабшає, стаючи слабким негативним:

$$r_{11} = - 0,269.$$

Це може пояснюється тим, що в умовах підготовки до іспитів, тривожність у деяких учнів може стимулювати додаткові зусилля та ретельність у підготовці, особливо при високій Сумлінності. Таким чином, у 11-му класі вплив Невротизму на успішність може змінюватися.

Зв'язок Екстраверсії з академічною успішністю є змінним. В об'єднаній вибірці спостерігається слабкий позитивний зв'язок, що вказує на відсутність сильної загальної кореляції:

$$r_{\text{заг}} = 0,129.$$

При розгляді окремих класів виявляється певна динаміка. У 10-му класі зафіксовано помірний негативний зв'язок:

$$r_{10} = - 0,332.$$

На цьому етапі навчання активна участь та соціальна адаптація можуть відігравати певну роль. Натомість у 11-му класі зв'язок Екстраверсії з успішністю стає слабким негативним, близьким до нуля.

$$r_{11} = - 0,070.$$

Підготовка до іспитів вимагає більше індивідуальної роботи та концентрації, де соціальна активність є незначно, але менш визначальною.

Фактор Привітності демонструє стабільний помірний позитивний зв'язок з успішністю в об'єднаній вибірці:

$$r_{\text{заг}} = 0,623.$$

Класові показники також відображають позитивну динаміку:

$$r_{10} = 0,571;$$

$$r_{11} = 0,693.$$

Це вказує на те, що схильність до співпраці та доброзичливість сприяють вищим академічним досягненням. Це може бути пояснене тим, що позитивна взаємодія з вчителями та однолітками допомагають підтримувати успішність у навчальному процесі.

Отримані дані показують, що Сумлінність та Відкритість до досвіду є основними особистісними факторами, пов'язаними з академічною успішністю у старшій школі. Інші фактори, такі як Невротизм та Екстраверсія, демонструють зміни у своїх зв'язках залежно від академічного контексту 10-го та 11-го класів. Привітність зберігає стабільний помірний позитивний вплив.

3.2.2 Результати кореляції за AMS-HS 28. На таблиці нижче представлені результати визначення коефіцієнта кореляції на зв'язок між академічною успішністю та типами мотивації за AMS-HS 28 (таб 3.9).

Таблиця 3.9

Результати кореляційного аналізу між типами мотивації AMS-HS 28 та академічною успішністю

Тип мотивації	r заг	r 10	r 11
Амотивація	-0,935	-0,944	-0,936
Екстернальна	-0,668	-0,618	-0,715
Інтроєктована	0,723	0,610	0,832
Ідентифікова	0,970	0,974	0,979
Стимуляція	0,782	0,774	0,794

Продовження таблиці 3.9

Досягнення	0,948	0,949	0,948
Пізнання	0,949	0,969	0,935

Фактор Амотивації демонструє стабільний та сильний негативний зв'язок з академічною успішністю в усіх розглянутих вибірках:

$$r_{\text{заг}} = -0,935;$$

$$r_{10} = -0,944;$$

$$r_{11} = -0,936.$$

Ці значення вказують на те, що чим вищий рівень амотивації, а саме відсутність бажання діяти, відчуття марності зусиль, тим нижча академічна успішність учнів. Стійкість цього негативного зв'язку в обох класах підтверджує, що амотивація є значним бар'єром для досягнення високих навчальних результатів на будь-якому етапі старшої школи.

Тип мотивації Ідентифікована регуляція виявляє дуже сильний позитивний зв'язок з успішністю в усіх вибірках. Коефіцієнт для об'єднаної групи є найвищим:

$$r_{\text{заг}} = 0,970;$$

Для окремих вибірок цей зв'язок також є дуже сильним:

$$r_{10} = 0,974;$$

$$r_{11} = 0,979.$$

Незначні відмінності можуть свідчити про те, що усвідомлення цінності результатів навчання для власних цілей є сильним позитивним фактором успішності. Зростання кореляції від 10-го до 11-го класу може бути пов'язане з посиленням інструментального значення навчання в 11-му класі, де воно безпосередньо асоціюється з майбутнім вступом до вищих навчальних закладів.

Внутрішня мотивація має два основні сильні типи: Пізнання та Досягнення. Високий коефіцієнт Пізнання означає, що учні отримують задоволення від процесу вивчення та цікавість до знань тісно пов'язані з високим середнім балом:

$$r_{\text{заг}} = 0,949.$$

Досягнення – тип мотивації, що дає відчуття задоволення від подолання труднощів та відчуття компетентності. Він також має стабільний високий коефіцієнт:

$$r_{\text{заг}} = 0,948.$$

Тип мотивації Інтроєктована регуляція показує сильний позитивний зв'язок з успішністю в об'єднаній вибірці. З цього можна зробити висновок, що почуття провини, сорому або обов'язку все ж таки можуть бути пов'язані з вищими академічними результатами.

$$r_{\text{заг}} = 0,723.$$

Однак, цей зв'язок значно посилюється у 11-го класу. З помірно позитивного до сильно позитивного:

$$r_{10} = 0,610;$$

$$r_{11} = 0,832.$$

Очікування щодо вступу до університету посилюють роль почуття обов'язку та страху перед провалом. Таким чином, інтроєктована мотивація стає більш вираженим фактором, що підтримує успішність на етапі інтенсивної підготовки.

Стимуляція – тип внутрішньої мотивації, що відповідає за задоволення від відчуттів та нового досвіду під час діяльності. Коефіцієнт цього типу мотивації має помірний позитивний зв'язок в об'єднаній вибірці:

$$r_{\text{заг}} = 0,782.$$

Учні, які шукають у навчанні новий досвід та отримують задоволення від процесу, мають вищу успішність. Сила цього зв'язку також зростає від 10-го до 11-го класу – в умовах зростаючої складності матеріалу та інтенсивності навчання, здатність знаходити внутрішнє задоволення від самого процесу стає більш важливою для підтримки мотивації та, відповідно, успішності.

Екстернальна регуляція демонструє негативний зв'язок з успішністю в усіх вибірках, але з деякими коливаннями:

$$r_{\text{заг}} = -0,668;$$

$$r_{10} = -0,618;$$

$$r_{11} = -0,715.$$

Тобто навчання під впливом зовнішніх винагород або покарань є менш ефективним, і цей ефект стає більш вираженим у 11-му класі, де внутрішні та ідентифіковані мотиви відіграють більш значущу роль.

Аналіз кореляцій за AMS-HS 28 підтверджує, що Амотивація є стійким негативним фактором успішності. Типи автономної мотивації – Ідентифікована регуляція та Внутрішня мотивація – є основними позитивними факторами. При цьому Ідентифікована регуляція та Інтроєктована регуляція суттєво посилюють свій позитивний зв'язок з успішністю в 11-му класі, що відображає зростання цілеспрямованості та відповідальності учнів на завершальному етапі навчання. Екстернальна регуляція, навпаки, має негативний, і зростаючий у 11-му класі, вплив.

3.3 Узагальнення та інтерпретація результатів дослідження

Проведене дослідження та його результати фіксують психологічну трансформації, яка відбувається при переході від 10-го до 11-го класу. У учнів змінюється логіка академічної успішності, а саме мотиваційна структура.

У 10-му класі успішність пов'язана з типами мотивації, орієнтованими на сам процес: задоволення від отримання нових знань (рис. 3.3) та подолання труднощів (рис. 3.4). Це вказує на те, що успішні десятикласники знаходять безпосереднє задоволення в самій навчальній діяльності.

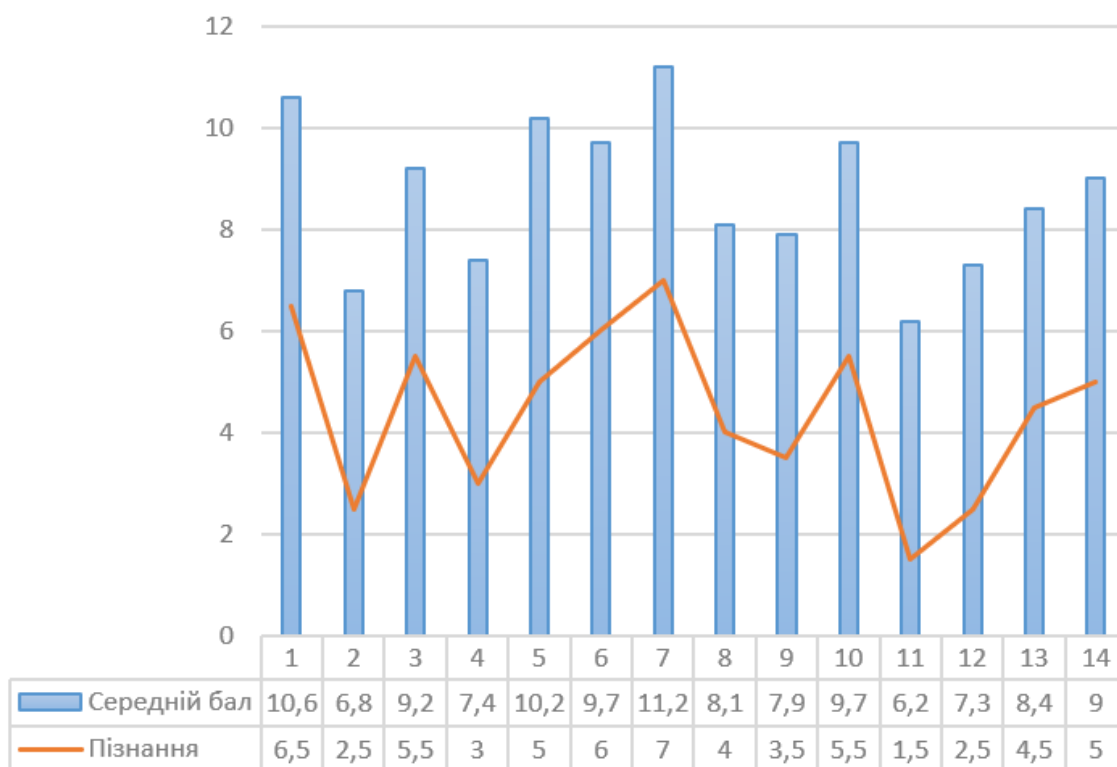


Рис. 3.3 Індивідуальні показники середнього балу та мотивації Пізнання
10-го класу

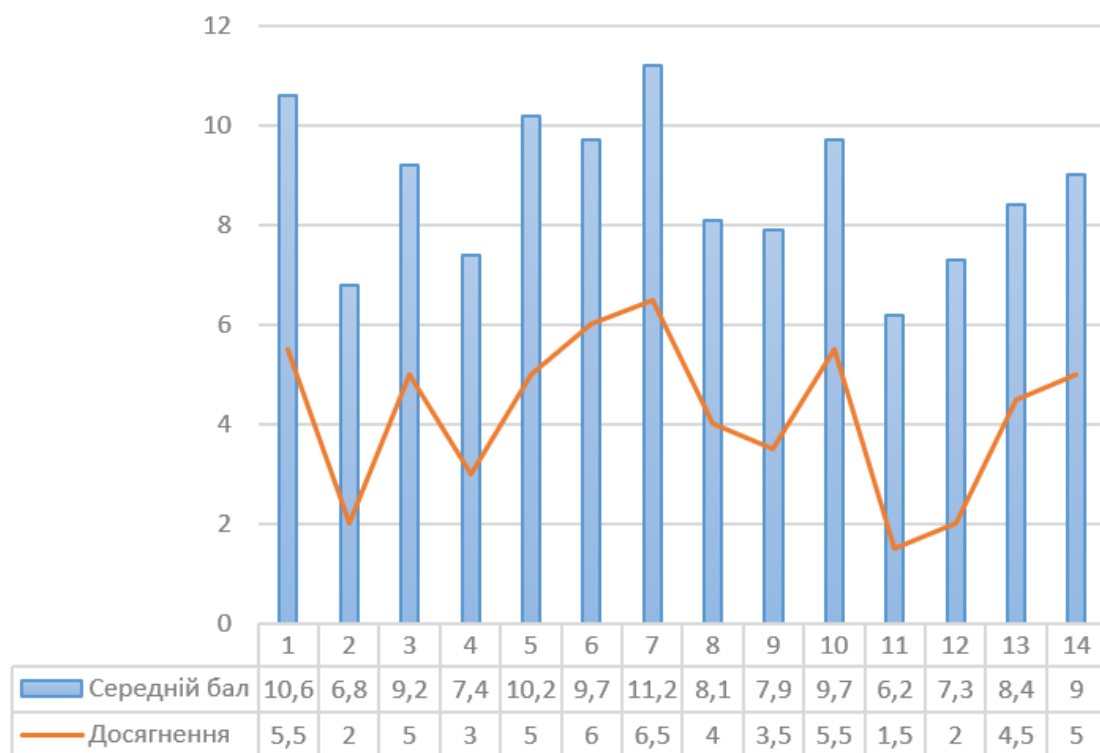


Рис. 3.4 Індивідуальні показники середнього балу та мотивації
Досягнення 10-го класу

Перехід до 11-го класу демонструє виражену прагматизацію навчання. Абсолютним домінантом, що корелює з успішністю, стає Ідентифікована регуляція (рис. 3.5). Це означає, що успішний випускник – це не обов'язково той, хто любить процес, а той, хто усвідомлює навчання як необхідність для досягнення своїх цілей.

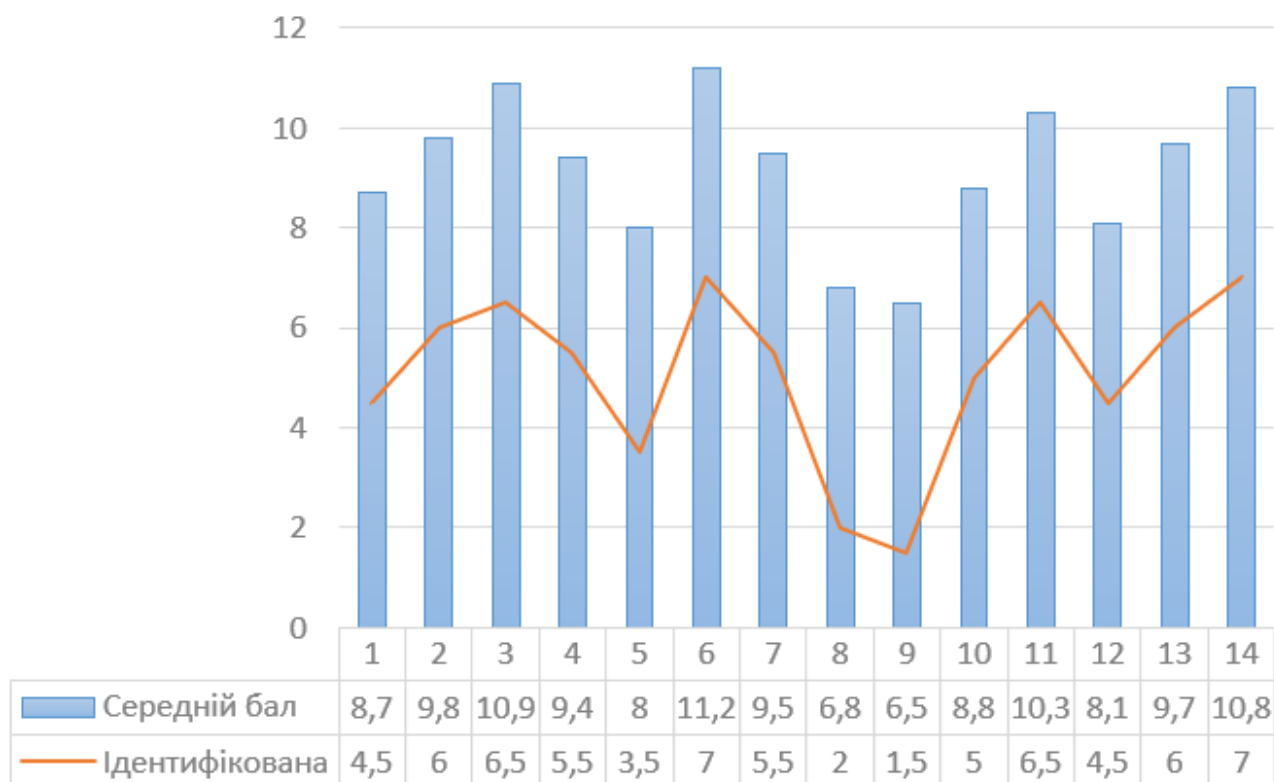


Рис. 3.5 Індивідуальні показники середнього балу та Ідентифікованої регуляції 11-го класу

Одночасно помітно, як Екстернальна регуляція посилює свій негативний зв'язок з успішністю в 11-му класі (рис. 3.6). У ситуації високої відповідальності зовнішні стимули стають менш дієвими. Для досягнення успіху учень повинен мати особисту, внутрішню причину для навчання.

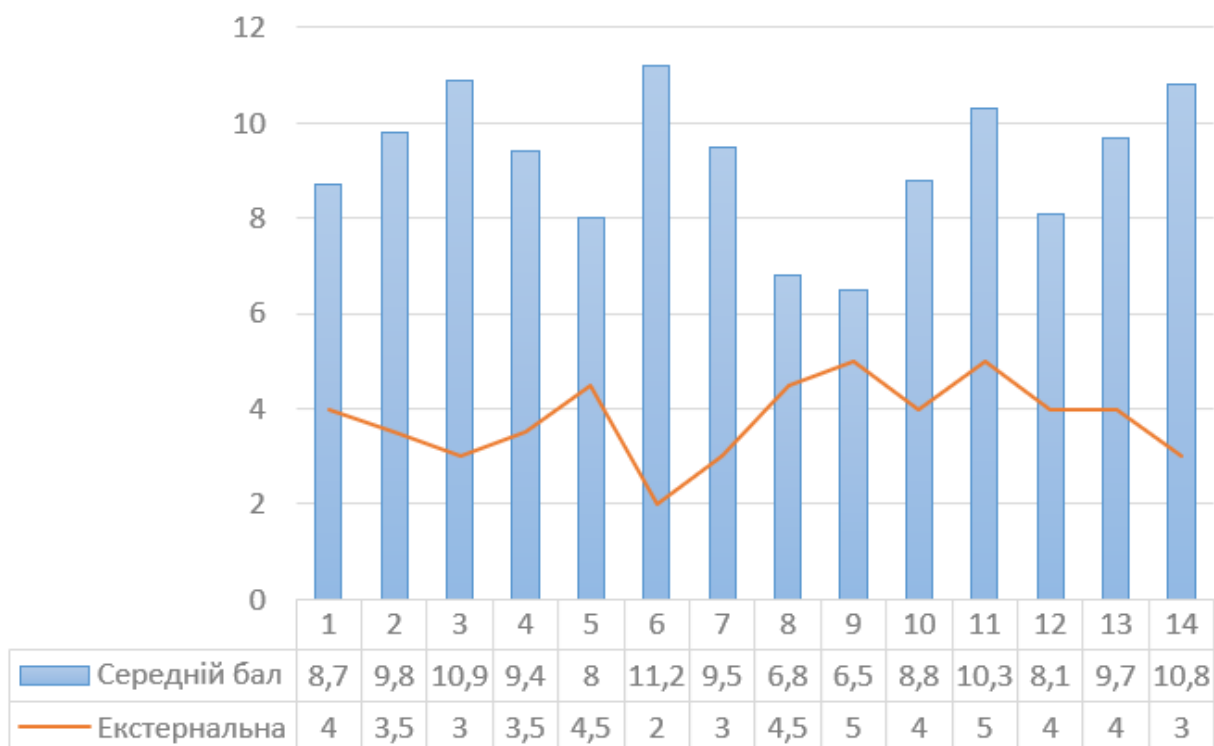


Рис. 3.6 Індивідуальні показники середнього балу та Екстернальної регуляції 11-го класу

Найбільш неоднозначний психологічний механізм, який розкривають результати, пов'язаний із Нейротизмом:

- середній рівень Нейротизму в 11-му класі суттєво вищий – це очікувана реакція на стрес;
- у 10-му класі Нейротизм є вираженим негативним чинником (рис. 3.7) – висока тривожність чітко корелює з нижчими оцінками;
- у 11-му класі цей негативний зв'язок слабшає майже до незначущого (рис 3.8).

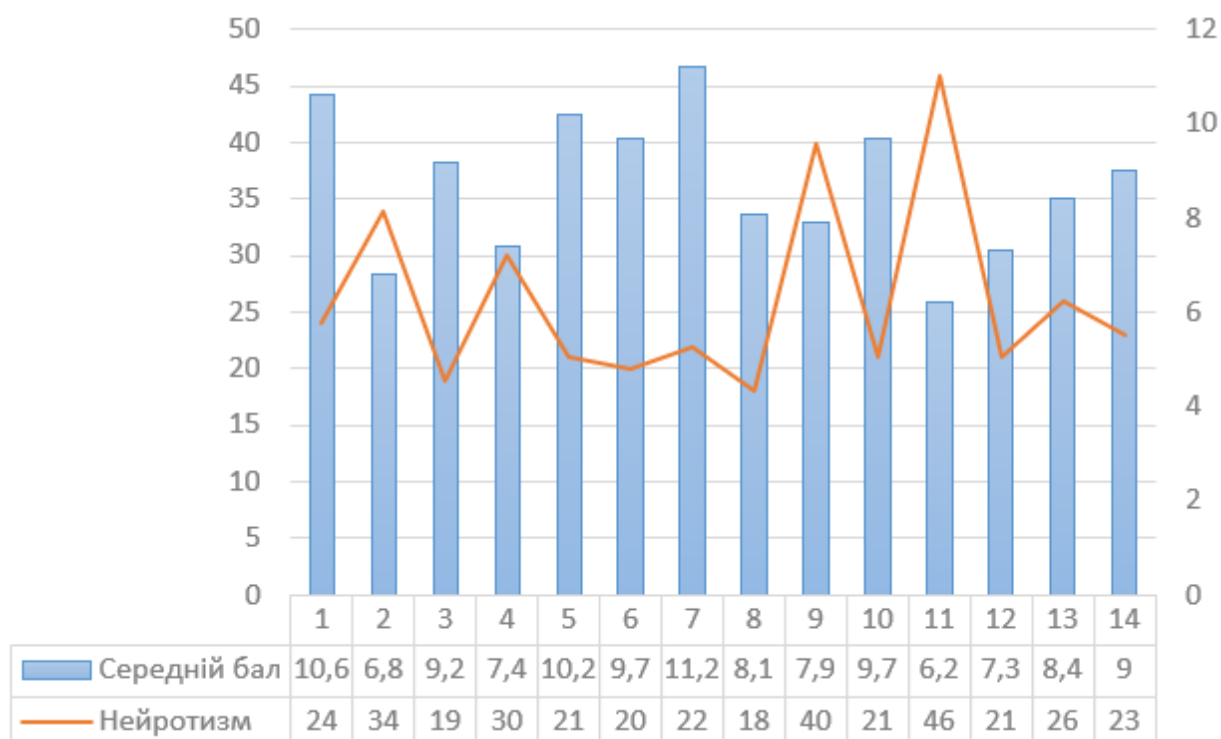


Рис. 3.7 Індивідуальні показники середнього балу Нейротизму 10-го класу

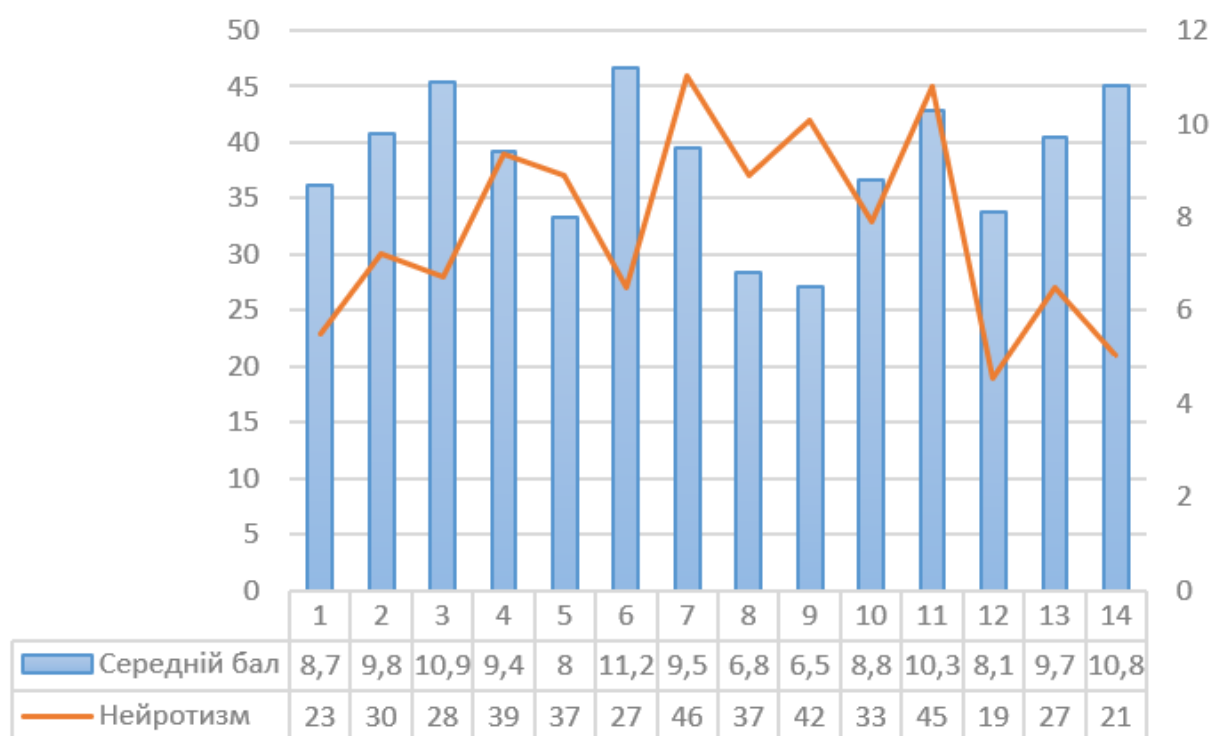


Рис. 3.8 Індивідуальні показники середнього балу Нейротизму 11-го класу

Тобто тривога не зникає, але вона перестає однозначно впливати на успішність. Мотивація через почуття обов'язку провини або сорому демонструє сильний стрибок у 11-му класі, а її позитивна кореляція з успішністю зростає. Можна висунути обґрунтовану гіпотезу, що успішні 11-класники знаходять спосіб каналізувати свою високу тривожність. Нейротизм стає паливом для Інтроєктованої регуляції. Ця зв'язка є психологічно виснажливою і небезпечною з точки зору вигорання, але в короткостроковій перспективі вона виявилась академічно функціональною.

Стабільні чинники – це риси, які є фундаментальними для високих результатів незалежно від класу. Результати показують виняткові коефіцієнти для Сумлінності та Відкритості до досвіду. З боку мотивації - це низька Амотивація та висока Внутрішня мотивація. Ці риси є основою, без якої успіх мало ймовірний.

Динамічні чинники – це риси, чиє значення змінюється залежно від академічного контексту. Окрім вже згаданого Нейротизму, сюди належить Екстраверсія. Її помірний позитивний зв'язок у 10-му класі ймовірно, відображає важливість соціальної адаптації та активності в класі. Однак у 11-му класі цей зв'язок зникає. Припускається, що підготовка до іспитів є переважно індивідуальною, зосередженою діяльністю, де соціальна активність втрачає свою роль і, можливо, навіть стає на заваді.

Навчання у випускному класі висуває до учнів нові психологічні вимоги. Щоб досягти успіху, їм потрібно не просто механічно виконувати завдання, а внутрішньо адаптуватися до цих умов. Дослідження показує, що успішними стають ті учні, які поєднують у собі дві важливі складові: володіння базовими рисами організованості та здатність знайти внутрішню причину для роботи. Ця причина може бути пов'язана із усвідомленням мети або напряду йти від тривоги та відчуття обов'язку, як у зв'язці Нейротизму та Інтроєктованої регуляції.

3.4 Рекомендації на основі результатів

Високі навчальні досягнення не є випадковим явищем; вони системно пов'язані з розвитком конкретних особистісних рис та якістю мотиваційної сфери. З огляду на представлені результати дослідження, які демонструють надзвичайно тісні кореляційні зв'язки між певними психологічними характеристиками та академічною успішністю, можна сформулювати низку обґрунтованих рекомендацій для учнів, вчителів та батьків.

3.4.1 Рекомендації для учнів. Першочерговим напрямом роботи для учнів має стати розвиток двох особистісних рис, що показали найтісніший позитивний зв'язок із середнім балом: Сумлінності та Відкритості до досвіду. Розвиток Сумлінності вимагає від учнів переходу від екстенсивного підходу, тобто простого збільшення часу на навчання, до інтенсивного, що передбачає підвищення ефективності цього часу. Це досягається шляхом впровадження системних практик самоорганізації. Слід регулярно застосовувати декомпозицію великих навчальних завдань, особливо при підготовці до НМТ, на менші, керовані етапи з чітким визначенням термінів виконання. Ведення таких планів (рис. 3.9), можливо у формі простих таблиць самомоніторингу, сприяє розвитку самодисципліни та відповідальності.

Рис. 3.9 Приклад плану самомоніторингу

Для розвитку Відкритості до досвіду учням слід звернути увагу на аналітичний підхід до матеріалу, уникаючи механічного заучування. Варто застосовувати метод «активного пояснення», коли учень намагається викласти складну концепцію іншому або собі у письмовій формі.

Другий напрямок роботи стосується якості мотиваційної сфери. Дослідження чітко диференціює продуктивні та деструктивні мотиви. Екстернальна регуляція демонструє стійкий негативний зв'язок з успішністю. Учням варто усвідомити, що орієнтація на зовнішній тиск є неефективною. Ще більш суттєвим фактором є Амотивація, яка виступає практично абсолютним індикатором низьких результатів. Найбільш продуктивним мотиваційним чинником є Ідентифікована регуляція – усвідомлення особистої цінності навчання для досягнення власних, довгострокових цілей. Для її розвитку учням необхідно застосувати практику «побудови дерева цілей» (рис. 3.10). Ця методика вимагає чіткого письмового формулювання довгострокової мети, проміжних цілей та тактичних кроків. У повсякденній навчальній діяльності

кожне завдання має бути свідомо пов'язане з цією структурою, перетворюючи його з «нав'язаного обов'язку» на «особистий інструмент».

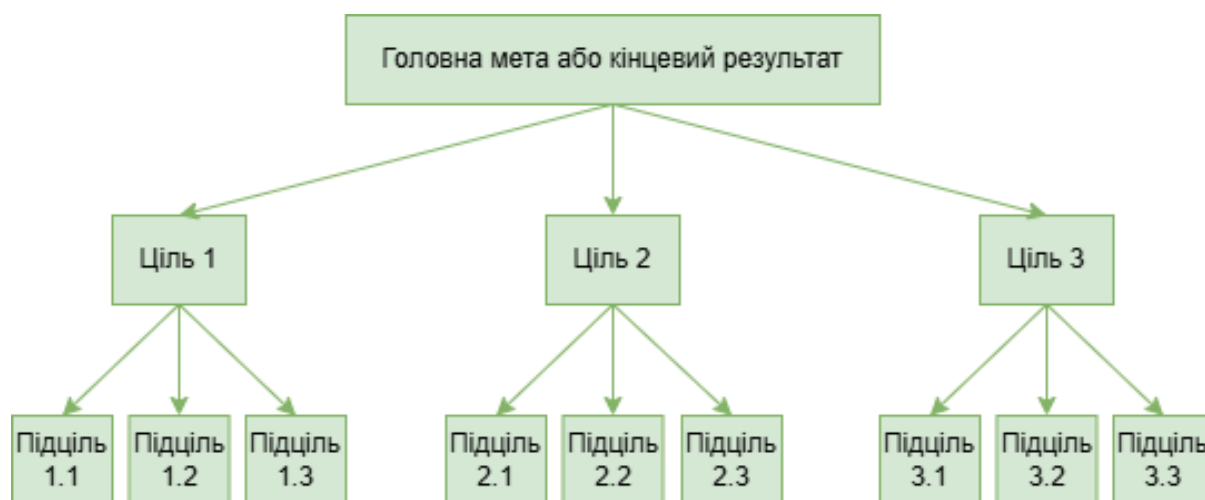


Рис. 3.10 Структура «Дерево цілей»

Дослідження фіксує значне зростання середнього рівня Нейротизму в 11-му класі. При цьому виявлено складний механізм: якщо в 10-му класі тривожність є чітким деструктивним фактором то в 11-му її прямий негативний зв'язок нівелюється. Хоча такий компенсаторний механізм може давати короткостроковий академічний ефект, він є психологічно виснажливим та небезпечним з точки зору емоційного вигорання. Тому, для учнів є пріоритетним не використання тривоги, а її зниження та свідомо заміна мотивації. Замість «я мушу, бо боюся провалитися» слід культивувати «я обираю це робити для своєї мети». Це вимагає дотримання норм психогігієни: нормованого сну, фізичної активності та регулярних періодів повного відпочинку.

Слід враховувати ситуативні зміни, як у випадку Екстраверсії. Її помірний позитивний зв'язок в 10-му класі свідчить про користь соціальної адаптації, але у 11-му зв'язок стає незначуще негативний. Тому учням рекомендовано гнучко адаптувати свій розподіл часу між навчальною діяльністю та соціальною взаємодією відповідно до актуальних академічних завдань та пріоритетів.

3.4.2 Рекомендації для вчителів. Дослідження підтверджує зв'язок академічної успішності з відповідальністю та відкритістю до знань. Для вчителів

це означає, що педагогічний акцент має зміщуватися з простої трансляції знань на розвиток компетентності вчитися.

Ефективність навчального процесу підвищується при впровадженні методик, що вимагають від учнів самостійного планування та управління часом. Доцільним тут може бути метод «перевернутого класу». Суть цього методу полягає в тому, що учні заздалегідь засвоюють теоретичний, лекційний матеріал вдома (таб. 3.10).

Таблиця 3.10

Порівняння традиційної моделі та перевернутої моделі уроку

Етап	Традиційна модель	«Перевернутий урок»
Урок	Вчитель пояснює матеріал, учні пасивно слухають.	Учні працюють над проектами, вирішують завдання, беруть участь у дискусіях. Вчитель пояснює незрозумілі моменти, та корегує.
Домашнє завдання	Учні виконують завдання, використовуючи нові знання	Учні знайомляться з новим матеріалом у власному темпі.

Це дозволяє їм працювати у власному темпі та брати на себе відповідальність за перший етап засвоєння інформації. Такий підхід вивільняє аудиторний час: замість пасивної зачитки матеріалу вчитель організовує інтерактивну роботу, сфокусовану на аналізі, застосуванні знань, вирішенні складних завдань, спільній дискусії та усуненні непорозумінь. За допомогою такого формату розвиваються навички самоорганізації та здатність застосовувати теорію на практиці. Для загальної стимуляції пізнавальної активності необхідно виходити за межі стандартної програми, пропонуючи учням проблемні завдання,

кейси та заохочуючи пошук додаткової інформації, яка демонструє зв'язок предмету з реальним світом.

Мотивація, що базується на зовнішніх стимулах, чітко демонструє неефективність, і навіть контрпродуктивність. Учні, які відчують повну відсутність сенсу у навчанні, демонструють найнижчі результати, що вказує на необхідність першочергової роботи саме з ціннісною сферою. Педагогам необхідно мінімізувати використання тактик тиску та контролю. Основні зусилля слід спрямувати на те, щоб допомогти учням знайти особистий сенс у навчанні. Це вимагає постійного обговорення: «Де ці знання застосовуються?», «Як це пов'язано з вашими майбутніми професіями?». Варто активно використовувати профорієнтаційні бесіди, запрошувати у школу представників різних університетів та представників професій, демонструвати прикладні аспекти дисциплін.

Дослідження довело, що деякі учні починають використовувати стрес як стимул, навчаючись через почуття обов'язку та страху провалу. Високі оцінки, досягнуті такою ціною, є нестійкими та ведуть до психологічного виснаження. Створення у класі атмосфери підтримки, а не тотального контролю зменшить рівень тривоги у учнів. Слід змістити акцент із сумативного оцінювання на формативне – зворотній зв'язок, аналіз помилок без карального компоненту та погроз. Це знижує страх невдачі. Також рекомендовано інтегрувати короткі техніки релаксації на уроці та відкрито обговорювати з учнями важливість балансу між навчанням та відпочинком.

Підготовка до контрольних або самостійних робіт, вступних іспитів є переважно індивідуальною, зосередженою діяльністю, але вчителю не варто зловживати груповими формами роботи. Однак клімат у класі має бути саме кооперативним, а не конкурентним. Слід забезпечити достатньо часу для самостійної роботи, але при цьому заохочувати взаємодопомогу та поважне спілкування.

Представлені результати дослідження надають емпіричне обґрунтування ключовим принципам, закладеним у реформу НУШ. Такі ідеї, як

компетентнісний підхід, що акцентує увагу на розвитку самоорганізації та допитливості, педагогіка партнерства, яка передбачає перехід від тиску до формування усвідомленої мотивації та орієнтація на учня з фокусом на психоемоційному стані, повністю відповідають виявленим у дослідженні факторам академічної успішності.

Слід зазначити, що хоча ідеологія НУШ є науково обґрунтованою, її практична реалізація в освітній системі України вимагає суттєвих коригувань. Впровадження цих прогресивних підходів на місцях часто обмежується недостатнім ресурсним забезпеченням педагогів. Зокрема, йдеться про брак необхідних дидактичних матеріалів, сучасного технічного оснащення класів та недостатній доступ вчителів до якісних, поглиблених курсів з підвищення кваліфікації, які б готували їх до роботи за новими методиками.

3.4.3 Рекомендації для батьків. Емпіричне дослідження вказує на неефективність одних батьківських підходів та позитивний вплив інших. Батьківське бажання забезпечити успішне майбутнє часто втілюється у посиленні контролю, що є неефективною стратегією. Щоб по-справжньому допомогти підлітку, необхідно перейти від ролі наглядача, фокусуючись на трьох принципах: довірі, внутрішній мотивації та психологічній безпеці.

Довірливі стосунки є основою, без якої будь-які виховні чи методи не спрацюють. Підліток, який навчається у старшій школі, перебуває у стані хронічного стресу – він вразливий до критики і гостро реагує на будь-який тиск. Якщо вдома він зустрічає той самий рівень вимог і контролю, що й у школі, він закривається. Довіра руйнується, коли на перше місце ставиться оцінка, а не стан дитини.

Для побудови довіри ключовим є безумовне прийняття. Дитина має бути впевнена, що батьківська любов не залежить від її успіхів у школі. Дім – це безпечне місце, де можна говорити про страхи, втому та невдачі, не боячись осуду чи знецінення. Коли підліток знає, що його почують і підтримають, а не дорікнуть, він стає відкритим до діалогу та готовий приймати допомогу.

Більшість батьків припускаються помилки, намагаючись мотивувати дитину ззовні. Вони використовують два основні інструменти: винагороди або покарання. Емпіричні дані чітко показують, що такий підхід не просто неефективний – він має стійкий негативний зв'язок з академічною успішністю. Чим сильніше батьки намагаються «підкупити» результат або «залякати» поганими наслідками, тим нижчою, в середньому, є успішність дитини, особливо у випускному класі.

Дієва мотивація – внутрішня. Вона не може базуватися на зовнішньому тиску. Вона йде зсередини, коли підліток розуміє, для чого він це робить. Найсильніший зв'язок з успішністю має саме усвідомлення учнем особистої цінності навчання для досягнення власних майбутніх цілей. Завданням батьків є допомогти дитині знайти цей зв'язок. Це вимагає зміни ролі: від контролера до співрозмовника у плануванні майбутнього. Замість щоденних питань про оцінки, варто ініціювати розмови про інтереси підлітка: «Що тобі цікаво вивчати?», «Які професії тобі здаються привабливими?», «Давай подивимося, які знання потрібні, щоб досягти успіху в цій сфері?». Коли підліток починає бачити важке завдання не як щось страшне, а як інструмент для досягнення своєї мети, його ставлення до навчання кардинально змінюється. Він починає працювати на себе, а не на батьків.

У старших класах рівень емоційної напруги та тривожності об'єктивно зростає. Батьки часто несвідомо посилюють цей стрес, апелюючи до почуття провини та обов'язку. Дані показують, що такий тиск може змусити дитину навчатись краще, але відбувається це за рахунок психологічного виснаження, що веде до вигорання. Дитина повинна знати, що батьки на її боці. Це проявляється у практичних діях. Замість того, щоб контролювати факт виконання завдань, краще допомогти організувати процес. Успішність дуже тісно пов'язана з особистісними рисами організованості та самодисципліни. Допомога в облаштуванні зручного робочого місця, обговорення управління часом, слідкування за режимом сну та харчування демонструють турботу, а не контроль.

Стимуляцію інтелектуальної допитливості можна досягнути завдяки атмосфері цінування знань у домі – обговорення складних тем, цікавих теорій та перегляд науково-популярних фільмів.

Мета батьків полягає не в самому факті вступу дитини до університету, а в підготовці до дорослого життя самостійну, психологічно здорову особистість, яка вміє ставити цілі, організовувати свою діяльність і не боїться труднощів.

3.5 Висновки до третього розділу

У третьому розділі було проведено емпіричне дослідження особистісних характеристик та психологічного стану як чинників академічної успішності старшокласників. Дослідження включало порівняльний аналіз учнів 10-х та 11-х класів та кореляційний аналіз взаємозв'язків між успішністю, факторами «Великої П'ятірки» та типами академічної мотивації. Використовувались опитувальники IPIP-NEO та AMS-HS 28.

Результати кореляційного аналізу дозволили виявити стабільні чинники, які є основними для високих навчальних досягнень. Підтверджено винятково сильний позитивний зв'язок успішності з особистісними рисами Сумлінності та Відкритості до досвіду. З боку мотивації, стабільними позитивними чинниками є типи внутрішньої мотивації Ідентифікована регуляція. Амотивація та Екстернальна регуляція демонструють стійкий та сильний негативний вплив на успішність.

Порівняльний аналіз та подальша інтерпретація виявили ключову психологічну трансформацію, що відбувається при переході до 11-го класу. Успішність випускників зазнає «прагматизації»: якщо у 10-класників успіх пов'язаний із процесуальним задоволенням, то в 11-му класі на перший план виходить Ідентифікована регуляція – усвідомлення навчання як інструменту для майбутніх цілей.

Найбільш неоднозначним виявився вплив Нейротизму. Середній рівень тривожності в 11-му класі значно вищий, що є реакцією на стрес підготовки до НМТ. Однак, якщо в 10-му класі тривожність є чітким негативним чинником успішності, то в 11-му її прямий негативний зв'язок практично зникає. Ми припускається, що це пов'язано з посиленням Інтроєктованої регуляції, позитивна кореляція якої з успішністю в 11-му класі різко зростає. Це академічно дієва комбінація у короткій перспективі, але психологічно несе прямі ризики вигорання.

На основі цих результатів були сформовані практичні рекомендації. Для учнів ключовим є розвиток навичок самоорганізації та свідоме формування ідентифікованої мотивації, уникаючи опори на тривожність. Вчителям рекомендовано зміщувати фокус з контролю на розвиток автономії учнів та допомогу в пошуку особистих сенсів навчання. Батькам варто усвідомити неефективність методів зовнішнього тиску та перейти до побудови довірливих стосунків і підтримки внутрішньої мотивації дитини.

ВИСНОВКИ

У цій дипломній роботі було здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження особистісних і психологічних чинників навчальної успішності старшокласників. Основною метою дослідження було визначення ключових особистісних чинників академічних досягнень в умовах сучасних освітніх та соціальних змін в Україні.

Проведене дослідження підтвердило актуальність вивчення внутрішніх психологічних ресурсів в умовах зростання навчального навантаження та психологічного тиску, спричиненого воєнним станом. Було встановлено, що підходи до мотивації, які базуються на зовнішньому контролі та тиску, є неефективними та демонструють стійкий негативний зв'язок з успішністю.

Завдяки використанню психодіагностичних методик, а саме IPIP-NEO та AMS-HS 28, і статистичного аналізу було виявлено стабільні чинники успішності. Дослідження виявило найсильніший позитивний зв'язок академічної успішності з рисами Сумлінності, Відкритості до досвіду та типами автономної мотивації, що є особливо важливим для досягнення високих результатів у навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Wang H., Liu Y., Wang Z., Wang T. - The influences of the Big Five personality traits on academic achievements: Chain mediating effect based on major identity and self-efficacy (2023). *Front. Psychol.* URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1065554/full>
2. Калюжна Є. М., Шевергіна М. В. - Вплив самооцінки особистості на її академічну успішність у молодшому шкільному віці (2016). Scholar Google. URL: <https://scholar.google.com/citations?user=GWLjpwAAAAAJ&hl=ru>
3. Pecheniuk A., Kharchenko O., Kysil L. - Psychological Peculiarities of the Ukrainian People in Context of National Idea Formation (2022). *Grassroots Journals.* URL: <https://grassrootsjournals.org/jpg/jpg020202-pecheniuketalm00322.pdf>
4. Лебедєв М. А. - Вплив темпераменту на успішність навчання студентів (2023). URL: <https://krs.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/3099>
5. Britwum F., Amoah S. O., Acheampong H. Y., Sefah E. A., Djan E. T., Jill B. S., Aidoo S. - Do Extraversion, Agreeableness, Openness to Experience, Conscientiousness and Neuroticism Relate to Students Academic Achievement: The Approach of Structural Equation Model and PROCESS Macro (2022). *International Journal of Scientific and Management Research.* URL: https://ijsmr.in/doc/ijsmr05_17.pdf
6. Köseoğlu Y. - To What Extent Can the Big Five and Learning Styles Predict Academic Achievement (2016). ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118920.pdf>
7. Jensen M. - Personality Traits, Learning and Academic Achievements (2015). ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097777.pdf>
8. Саврасов М. В., Гришко О. Г. - Психологічна характеристика креативності та метакреативності у структурі академічної успішності студента-

психолога на третьому році навчання (2024). Scholar Google. URL:
<https://scholar.google.com/citations?user=i6RA4UQAAAAJ&hl=uk>

9. Ni Y., Geldhof G. J., Chen B.-B., Stawski R. S. - Maturation or disruption? Conscientiousness development in the transition into adolescence (2023). University of Essex Repository. URL:
https://repository.essex.ac.uk/33149/1/Maturation%20or%20disruption%20Conscientiousness%20development%20in%20the%20transition%20into%20adolescence_Accepted%20Version.pdf

10. Morales-Vives F., Camps E., Dueñas J. M. - Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality (2020). Psicothema. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/4579.pdf>

11. Sweeney K. L. - Examining the Impact of Big Five Personality Traits and Learning Styles on Academic Achievement: The Mediation Effects of Learning Styles in Post Secondary Education (2023). St. John's Scholar. URL:
https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1656&context=theses_dissertations

12. Ryan R. M., Deci E. L. - Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions (2020). Self-Determination Theory. URL: https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/04/2020_RyanDeci_CEP_PrePrint.pdf

13. Gupta A., Behl A. - Self-Determination Theory: A review (2025). Newcastle University. URL: <https://open.ncl.ac.uk/theories/20/pdf/self-determination-theory/>

14. Kokun O., Bezverkhyi O. - Ukrainian students' Personal Resources and Resistance to War Stress: A Cross-Sectional Survey (2024). Journal of Loss and Trauma. URL: <https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2325084>

15. Abdelshafy E. E., Reiyad S. A., Aldawsari H. K., Helali M. M. - Examining the Relationship Between Emotional Regulation and Academic Grit among High-Achieving University Students (2025). ERIC. URL:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1475856.pdf>

16. Etkin J. - Understanding Self-Regulation in Education (2018). ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230272.pdf>
17. Purohit M. - The Relationship between Emotional Regulation and Academic Performance (2024). Academic Strive. URL: <https://academicstrive.com/OAJBSP/OAJBSP180140.pdf>
18. Hart E. J., Doyle L., Cantero C., Garrington F. O. - Intensive Intervention Practice Guide: Teaching Self-Regulation Skills to Students With Disabilities (K-12) (2022). ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED628157.pdf>
19. Vovchenko O. A. - Емоції та почуття дитини. Відчувати, емпатувати і чому навчати у воєнний час: навчально-методичний посібник для педагогів та батьків (2023). Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739395/>
20. Могिलाста С. М. - Дослідження емоційного інтелекту старшокласників (2023). Актуальні проблеми психології. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrm/v5/i19/16.pdf>
21. Hart R. - The Effectiveness of a High School Girls Group on Self-Esteem and Identity (2020). Abilene Christian University Digital Commons. URL: <https://digitalcommons.acu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=124>
[blaspp://digitalcommons.acu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=etd](https://digitalcommons.acu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=etd)
22. Abdullah S. N. A. - Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget (2023). Journal of Applied Linguistics. URL: <https://journal.eltaorganization.org/index.php/joal/article/download/79/95/295>
23. Sawhney N. - Piaget's theory of cognitive development: a review (2020). Indian Journal of Mental Health. URL: <https://doi.org/10.30877/IJMH.7.2.2020.090.096>
24. Шевенко А. М. - Формування професійної ідентичності старшокласників (2021). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. URL: http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2021/SHEVENKO_diser_pas.pdf

25. Beyers W., Seiffge-Krenke I. - Erikson revisited: A cross-sectional analysis of identity development during emerging adulthood (2018). *Journal of Research on Adolescence*. URL: <https://doi.org/10.1111/jora.12440>
26. Gerber J. P., Wheeler L., Suls J. - A social comparison theory meta-analysis 60+ years on (2018). *Psychological Bulletin*. URL: <https://doi.org/10.1037/bul0000127>
27. Alsubaie M. M. - Investigating the Contributing Factors Affecting High School Students' Self-Confidence (2019). *American International Journal of Social Science Research*. URL: <https://www.cribfb.com/journal/index.php/aijssr/article/download/316/511/516>
28. Aggarwal R. - Emotional Regulation in Adolescents: A narrative review (2020). *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0973134220200310>
29. Jayanthi P., Thirunavukarasu M., Rajkumar R. - Academic stress among high school children (2018). *Indian Journal of Nursing Studies*. URL: <https://ijnonline.org/archive/volume/4/issue/4/article/5613/pdf>
30. Савицька І. В. - Психологічні ресурси індивідуального стилю подолання стресу в умовах війни (2025). *Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогіка та психологія*. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/27879/1/Savitska_2025.pdf
31. Karatas Z., Tremblay R. E. - The effect of students' exam anxiety on high school entrance exam achievement: The moderator role of parental exam anxiety (2023). *Journal of Pedagogical Research*. URL: <https://doi.org/10.33902/JPR.202318061>
32. Лаврова С. М. - Психологічна адаптація старшокласників до навчання в умовах дистанційної освіти (2023). *Запорізький національний університет*. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/12372/%2D0%259B%25D0%25B0%25D0%25B2%25D1%2580%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B0%2520%25D0%25A1.%25D0%259C.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

33. Жабровець І. М. - Психологічні особливості розвитку індивідуальних когнітивних стилів старшокласників (2023). Криворізький державний педагогічний університет. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/11364/1/%D0%9A%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20-%D0%96%D0%B0%D0%B1%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%86.%D0%9C.%20-%20%D0%97%D0%9F%D0%9F%D0%BC-23.pdf>
34. Ковальчук О. С. - Вплив емоційного інтелекту на академічну успішність здобувачів освіти старшого шкільного віку (2025). Журнал психології. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/download/654/623/1241>
35. Прокопчук В. С. - Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації (2024). Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740085/1/Збірник_MC_v5.pdf
36. Ковальчук О. С. - Теоретико-дефініційний аналіз досліджень життєвого оптимізму старшокласників (2024). Педагогіка та психологія. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/download/2024-4-01-01/2024-4-01-01>
37. Бельська Н. А., Мельник М. Ю., Поліхун Н. І., Постова К. Г. - Психологічна діагностика інтелектуально обдарованих старшокласників: методичний посібник (2021). Інститут обдарованої дитини НАПН України. URL: https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/192/psihologichna-diagnostika-intelektualno-obdarovanih-starshoklasnikiv--metodichnii--posibnik_.pdf
38. Нечерда В. Б. - Розвиток асертивності учнів старшої школи (2023). Інноваційна педагогіка. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_1/36.pdf
39. Сопін О. - Розвиток здатності до проєктної самореалізації в педагогів (2020). Актуальні проблеми в сучасній науці. URL: http://www.apnh-journal.in.ua/archive/28_2020/part_4/16.pdf

40. Дудко С. - Наукові основи моделювання здоров'ярозвивального середовища закладу загальної середньої освіти (2022). Запорізький національний університет. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43061/1/dys-Dudko.pdf>
41. Кравчук О. В. - Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю (2021). Центр педагогічних досліджень і супроводу. URL: <https://cprs.kiev.ua/upload/iblock/744/7446942f54745a8a9c2793999a83d180.pdf>
42. Терещенко В. - Дослідження щодо впровадження реформи НУШ у пілотних закладах освіти (2023). Український інститут розвитку освіти. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/10/pilot_nus_report_2023.pdf
43. Денисюк О. М., Титаренко В. П., Дронь М. М., Ткаченко Л. В. - Учитель НУШ та його роль у реалізації реформи (2023). Український інститут розвитку освіти. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/10/4_Denysiuk_Tytarenko_Dron_Tkachenko_329_2024_49-63.pdf
44. Чимбай Л. К., Попкова С. В. - Моніторинг матеріально-технічного забезпечення закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні (2023). Український інститут розвитку освіти. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/5_Chymbay_Popkova_526_2023_64-80.pdf
45. OECD - PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Ukrainian regions (18 of 27) (2023). Organisation for Economic Co-operation and Development. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/ukrainian-regions-18-of-27_78043794-en.html
46. Локаріно В. О. - Perezавантаження реформи «Нова українська школа» (2024). Освітня аналітика України. URL: <https://osvitanalytika.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/NUSH-standard-implementation-challenges.pdf>
47. Герасименко О. В. - Перспективи розвитку вищої освіти України у контексті війни та післявоєнного відновлення (2024). Київський національний

університет імені Тараса Шевченка. URL:

https://zvo.knu.ua/uploads/p_39_68883736.pdf

48. International Personality Item Pool (IPIP) - 50-item IPIP Big-Five Factor Markers (n.d.). IPIP. URL: https://ipip.ori.org/New_IPIP-50-item-scale.htm

49. Costa P. T., McCrae R. R. - The NEO inventories as instruments of psychological theory (2017). The Oxford Handbook of the Five Factor Model. Oxford University Press. URL:

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.2>

50. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal C., Vallieres E. F. - Academic Motivation Scale, High School Version, AMS-HS 28 (2017). LRCS UQAM. URL: https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/HS-emes_en.pdf

50-пунктовий опитувальник ІРІР

Оцініть, наскільки кожне з наступних тверджень описує вас. Оцінюйте себе таким, яким ви є зараз, а не таким, яким ви хотіли б бути в майбутньому. Описуйте себе чесно, у порівнянні з іншими людьми, яких ви знаєте, вашої статі та приблизно вашого віку.

Використовуйте наступну шкалу для кожної відповіді:

- 1 - Дуже неточно
- 2 - Помірно неточно
- 3 - Ні точно, ні неточно
- 4 - Помірно точно
- 5 - Дуже точно

Твердження

1. Я – душа компанії.
2. Мене мало турбують інші.
3. Я завжди готовий.
4. Я легко піддаюся стресу.
5. У мене багатий словниковий запас.
6. Я небагатослівний.
7. Я цікавлюся людьми.
8. Я залишаю свої речі будь-де.
9. Я розслаблений більшість часу.
10. Мені важко розуміти абстрактні ідеї.
11. Я почуваюся комфортно серед людей.
12. Я ображаю людей.
13. Я звертаю увагу на деталі.
14. Я турбуюся про речі.
15. У мене жива уява.
16. Я тримаюся в тіні (на задньому плані).
17. Я співчуваю почуттям інших.
18. Я створюю безлад.
19. Я рідко сумую (відчуваю пригнічення).
20. Мене не цікавлять абстрактні ідеї.
21. Я починаю розмови.
22. Мене не цікавлять проблеми інших людей.

23. Я виконую хатні справи негайно.
24. Мене легко вивести з рівноваги.
25. У мене чудові ідеї.
26. Мені мало що сказати.
27. У мене м'яке серце.
28. Я часто забуваю покласти речі на свої місця.
29. Я легко засмучуюсь.
30. У мене погана уява.
31. Я розмовляю з багатьма різними людьми на вечірках.
32. Мене насправді не цікавлять інші.
33. Я люблю порядок.
34. Мій настрій часто змінюється.
35. Я швидко схоплюю (розумію) речі.
36. Я не люблю привертати до себе увагу.
37. Я приділяю час іншим.
38. Я ухиляюся від своїх обов'язків.
39. У мене часті перепади настрою.
40. Я використовую складні слова.
41. Я не проти бути в центрі уваги.
42. Я відчуваю емоції інших.
43. Я дотримуюся графіка.
44. Я легко дратуюся.
45. Я проводжу час, розмірковуючи про речі.
46. Я мовчазний серед незнайомців.
47. Я допомагаю людям почуватися невимушено.
48. Я вимогливий у своїй роботі.
49. Я часто сумую (відчуваю пригнічення).
50. Я сповнений ідей.

Нарахування балів

Для прямих тверджень (+): відповідь 1 = 1 бал; відповідь 2 = 2 бали; відповідь 3 = 3 бали; відповідь 4 = 4 бали; відповідь 5 = 5 балів.

Для зворотних тверджень (-): відповідь 1 = 5 балів; відповідь 2 = 4 бали; відповідь 3 = 3 бали; відповідь 4 = 2 бали; відповідь 5 = 1 бал.

Ключі до шкал

Щоб отримати свій загальний бал за кожною рисою, підсумуйте бали за 10 відповідними твердженнями, використовуючи пряме або зворотне нарахування, як зазначено.

Екстраверсія

Прямі (+): 1, 11, 21, 31, 41.

Зворотні (-): 6, 16, 26, 36, 46.

Доброчливість

Прямі (+): 7, 17, 27, 37, 42, 47.

Зворотні (-): 2, 12, 22, 32.

Сумлінність

Прямі (+): 3, 13, 23, 33, 43, 48.

Зворотні (-): 8, 18, 28, 38.

Нейротизм

Прямі (+): 9, 19.

Зворотні (-): 4, 14, 24, 29, 34, 39, 44, 49.

Відкритість до досвіду

Прямі (+): 5, 15, 25, 35, 40, 45, 50.

Зворотні (-): 10, 20, 30.

Шкала академічної мотивації AMS-HS 28

Оцініть, наскільки кожне з наступних тверджень описує вас. Використовуйте шкалу оцінювання від 1 до 7, де 1 означає «зовсім не відповідає», а 7 – «відповідає повністю».

«Чому ви ходите до школи?»

1. Тому що мені потрібен атестат про середню освіту, щоб пізніше знайти високооплачувану роботу.
2. Тому що я відчуваю задоволення та насолоду, коли дізнаюся нові речі.
3. Тому що я думаю, що середня освіта допоможе мені краще підготуватися до обраної мною кар'єри.
4. Тому що мені справді подобається ходити до школи.
5. Чесно кажучи, я не знаю; я справді відчуваю, що гаю час у школі.
6. Заради задоволення, яке я відчуваю, перевершуючи себе у навчанні.
7. Щоб довести собі, що я здатний(а) здобути повну середню освіту.
8. Щоб отримати престижнішу роботу пізніше.
9. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли відкриваю нові, раніше не бачені речі.
10. Тому що це зрештою дозволить мені вийти на ринок праці у тій галузі, яка мені подобається.
11. Тому що для мене школа – це весело.
12. Колись у мене були вагомі причини ходити до школи; однак тепер я сумніваюся, чи варто мені продовжувати.
13. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую себе у своїх особистих досягненнях.
14. Через те, що коли я досягаю успіху в школі, я відчуваю себе важливим(ою).
15. Тому що я хочу мати «хороше життя» пізніше.
16. Заради задоволення, яке я відчуваю, розширюючи свої знання з предметів, які мені подобаються.
17. Тому що це допоможе мені зробити кращий вибір щодо моєї кар'єрної орієнтації.
18. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли мене захоплюють дискусії з цікавими вчителями.
19. Я не розумію, чому я ходжу до школи, і, чесно кажучи, мені байдуже.

20. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перебуваю в процесі виконання складних академічних завдань.
21. Щоб показати собі, що я розумна людина.
22. Щоб мати кращу зарплату пізніше.
23. Тому що моє навчання дозволяє мені продовжувати дізнаватися про багато речей, які мене цікавлять.
24. Тому що я вірю, що моя середня освіта покращить мою компетентність як працівника.
25. Заради задоволення, яке я відчуваю, читаючи про різні цікаві предмети.
26. Я не знаю; я не можу зрозуміти, що я роблю в школі.
27. Тому що школа дозволяє мені відчувати особисте задоволення в моєму прагненні до досконалості в навчанні.
28. Тому що я хочу показати собі, що можу досягти успіху в навчанні.

Нарахування балів

Бали за кожною підшкалою (розраховуються шляхом простого додавання балів (від 1 до 7), які ви поставили відповідним твердженням.

Ключі до шкал

- Внутрішня мотивація – Пізнання: питання 2, 9, 16, 23.
- Внутрішня мотивація – Досягнення: питання 6, 13, 20, 27.
- Внутрішня мотивація – Стимуляція: питання 4, 11, 18, 25.
- Зовнішня мотивація – Ідентифікована: питання 3, 10, 17, 24.
- Зовнішня мотивація – Інтроєктована: питання 7, 14, 21, 28.
- Зовнішня мотивація – Екстернальна: питання 1, 8, 15, 2.
- Амотивація: питання 5, 12, 19, 26.