

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Факультет психології та соціальної роботи

Кафедра практичної та клінічної психології

**Кваліфікаційна робота**

**на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавра»**

**Дослідження мотивації до навчання студентів в умовах дистанційної освіти**  
**Research on Motivation to Study Among Students in Distance Education Settings**

Виконала: студентка заочної форми навчання  
Спеціальності 053 Психологія  
Освітня програма Психологія  
Лепейко Оксана Вікторівна  
Керівник: доцент, к. псих. н. Кирилішина М.Г.  
Рецензент: проф, к. псих. н. Кременчуцька М.К.

Рекомендовано до захисту:  
Протокол засідання кафедри  
№ \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.  
Завідувач кафедри доцент  
Кантарьова Н.В.

Захищено на засіданні ЕК № \_\_\_\_\_  
протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.  
Оцінка \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)  
Голова ЕК

\_\_\_\_\_  
(підпис) (ПП)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (ПП)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ</b> .....	7
1.1. Психологічна сутність мотивації та основні концептуальні підходи.....	7
1.2. Теоретичні аспекти мотивації до навчання в умовах дистанційного навчання.....	13
1.3. Ціннісні орієнтації як чинник формування мотивації до навчальної діяльності студентів.....	19
Висновки до розділу 1.....	24
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ, ЦІННОСТЕЙ ТА МОТИВАЦІЇ</b> .....	27
2.1. Вибір інструментарія та обґрунтування проведення дослідження.....	27
2.2. Опис і аналіз отриманих результатів в ході емпіричного дослідження.....	33
2.3. Встановлення залежностей між результатами дослідження, кореляційний аналіз.....	47
2.4. Практичні рекомендації щодо підвищення мотивації до навчання студентів в умовах дистанційної освіти.....	51
Висновки до розділу 2.....	54
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	57
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	60

## ВСТУП

У стрімко змінюваному сучасному сьогоднішньому якій освіта не просто прокладає шлях до професійного зростання кожної особистості, а й слугує визначальним чинником соціального, культурного й економічного поступу всього суспільства. Особливу актуальність у цьому контексті набуває проблема мотивації до навчання, оскільки саме вона визначає ступінь залученості студентів у освітній процес, рівень засвоєння знань, а в умовах дистанційної освіти — ще й здатність до саморегуляції, самонавчання та відповідальності за власний результат.

**Актуальність теми:** З переходом до дистанційних форм навчання, що значно активізувався після пандемії COVID-19 і в подальшому з воєнними діями на території України, виникла необхідність переосмислення традиційних уявлень про освітню мотивацію. Студенти опинилися в ситуації, де успішність здобуття знань прямо залежить від їхніх особистісних рис, внутрішньої мотивації, вміння ставити цілі та витримувати самостійний ритм навчання. За відсутності безпосереднього контакту з викладачем і навчальним колективом, особливої ваги набувають індивідуальні установки, особистісні якості та ціннісні орієнтації.

Теоретичну актуальність даної теми підтверджують численні дослідження загальної мотивації особистості таких науковців як Занюк С.С., Максименко С.Д., Маслоу А., Мак-Клеланд Д., Герцберг Ф., Альдерфер К., Маррей Г., Мейо Е., Аткинсон Д., Хекхаузен Х., Бугуцький А.А, хоча розпочалися міркування на цю тему ще філософами давнини: Платон, Арістотеля, Сократ, Марка Аврелія, Декарт та інші. І звісно сучасні дослідження у сфері мотивації до навчання студентів наступних науковців: Занюк С.С., Білоус В.В., Заброцького М.М. Тимошука, С.В., Третьяка О.І., Schunk, D. H. Pintrich P. R., Meese J. L., Климчук В. О., Горбунова В. В., які наголошують на важливості дослідження мотиваційних чинників як внутрішніх так і зовнішніх, а також враховувати контекст змін в освітньому і

глобальному середовищі. Прикладна значущість проблеми полягає у можливості формувати ефективні стратегії педагогічного супроводу та психопрофілактики зниження навчальної мотивації, зокрема серед студентів, які здобувають освіту дистанційно.

У працях таких дослідників як Костюк Г.С., Яницький М.С., Прокопенко Л.М., Слободяник І.О. та ін., акцентується увага на необхідності поєднання вивчення мотивації до навчання з аналізом особистісних характеристик, що дозволяє глибше зрозуміти механізми навчальної активності. Сучасні дослідники і науковці: Квятковська А.О., Андросович К.А., Ковальова О.В., Прокоф'єва О.О., Піменова О.О. та інші працювали над дослідженнями проблеми мотивації навчання в умовах сучасних воєнних конфліктів. Проте недостатньо дослідженим залишається не лише мотивація до навчання саме серед студентів вищих закладів освіти, проте і питання про взаємозв'язок між рівнем навчальної мотивації, особистісними рисами студентів і їхніми ціннісними орієнтаціями в умовах саме дистанційної освіти. Ця проблема постає у підготовці майбутніх психологів, для яких саморефлексія, здатність до глибокого осмислення власних установок і життєвих орієнтирів є основою професійного становлення.

Таким чином, наукова новизна даної роботи полягає у спробі комплексного аналізу взаємозв'язку між мотивацією до навчання, особистісними особливостями та ціннісними орієнтаціями студентів-психологів, що навчаються дистанційно.

**Мета дослідження:** Мета дослідження полягає у виявленні рівня мотивації до навчання у студентів в умовах дистанційної освіти та визначенні її взаємозв'язків з особистісними якостями і ціннісними орієнтаціями.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення мотивації до навчання, особистісних рис і ціннісних орієнтацій студентів.
2. Провести емпіричне дослідження рівня мотивації до навчання,

особистісних особливостей та системи цінностей у студентів психології.

3. Виявити можливі взаємозв'язки між рівнем мотивації до навчання, особистісними рисами та ціннісними орієнтаціями студентів.
4. Надати практичні рекомендації щодо підтримки та розвитку навчальної мотивації студентів в умовах дистанційної освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей.

**Об'єкт дослідження:** Мотивація до навчання студентів у закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

**Предмет дослідження:** Взаємозв'язок мотивації до навчання з особистісними рисами та ціннісними орієнтаціями студентів бакалаврського і магістерського навчальних рівнів спеціальності 053 «Психологія».

**Методи дослідження:** Для реалізації поставленої мети було використано комплекс методів, які дозволяють отримати всебічне уявлення про досліджуване явище, а саме аналіз і узагальнення наукової літератури з проблеми мотивації, особистісних особливостей та цінностей. Були обрані психодіагностичні методики: «Опитувальник вивчення мотивації навчання у вищому навчальному закладі» (Т. І. Ільїна), «Особистісний опитувальник Ганса Айзенка» (ЕРІ), методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Проведена кількісна обробка отриманих результатів, аналіз кореляційних зв'язків між змінними.

**Організація та база дослідження:** Дослідження проводилося на базі закладу вищої освіти ОНУ ім. Мечникова. У дослідженні взяли участь 30 студентів спеціальності «053 Психологія», які здобувають ступінь бакалавра і магістра, денної і заочної форм навчання у дистанційному форматі. Вибірка включає респондентів віком від 20 до 48 років. Добір має цілеспрямований характер та відповідає завданням дослідження.

**Практичне значення роботи:** Результати дослідження можуть бути використані: у професійній діяльності практичних психологів для індивідуального супроводу студентів з низьким рівнем мотивації до навчання;

при розробці навчальних програм та психолого-педагогічного супроводу в закладах вищої освіти, що працюють у дистанційному форматі; у профорієнтаційній роботі, консультуванні студентів щодо підвищення внутрішньої мотивації; у дослідженнях та науковій діяльності, пов'язаній із проблемами освіти, саморозвитку та формування цінностей.

Одержані результати дозволяють краще зрозуміти індивідуальні чинники навчальної активності студентів в умовах онлайн-освіти, а також сприятимуть розробці ефективних психологічних інтервенцій для підтримки їх академічної успішності.

**Апробація роботи:** надруковано тези Проблеми теоретичних підходів до вивчення мотивації особистості і їх порівняльний аналіз// Матеріали 81-ї звітної студентської наукової конференції Секція факультету психології та соціальної роботи. Підсекція «Психологія», 22–24 квітня – Одеса: Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова 2025.

**Структура роботи:** Робота складається зі вступу, двох основних розділів, 7 підрозділів, висновків, списку використаних джерел та 5 додатків. Загальний обсяг роботи становить 76 сторінок. Вона проілюстрована 7 таблицями та 7 рисунками, які відображають результати теоретичного та емпіричного аналізу.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

## 1.1. Психологічна сутність мотивації та основні концептуальні підходи

У психологічній науці існує велика кількість різноманітних визначень поняття «мотивація». Частина з них зумовлена історичним розвитком вивчення цього явища, інші ж відображають відмінності концептуальних підходів різних авторів і наукових шкіл. Для глибшого розуміння специфіки мотивації творчої діяльності важливо враховувати взаємозв'язок понять «мотивація» та «мотив». У ряді теоретичних підходів мотивація трактується як більш загальне поняття, тоді як в інших — як вужче стосовно мотиву.

Багатогранність розуміння мотивації також проявляється у численних класифікаціях мотиваційних явищ. Зокрема, виділяють зовнішню та внутрішню мотивацію, динамічну й змістову, актуальну та потенційну, диспозиційну та ситуативну, дефіцитну й буттєву, позитивну та негативну, вроджену і набуту. Це лише частина з існуючих варіантів поділу. [25]

Історія дослідження мотивації в психології має коріння ще у філософських міркуваннях давньої доби. Авжеж філософи і мудреці минулих часів не використовували сучасних визначень, в тому числі ніколи не вживали терміну мотивація. Однак, ми можемо зробити впевнений висновок, що в роботах Платона, Арістотеля, Сенеки, Марка Аврелія та інших існує безліч міркувань про мету життя і спонуки до рішень і вчинків, що і є витоками досліджень такого явища, як мотивація. Не в прямому сучасному її значенні, проте з точки зору внутрішніх орієнтирів і прагнень до дій. Марк Аврелій до прикладу вважав що людина має три складові частини: «плоть, дух і керівна частинка». [с. 30, 1] Сократ наголошував, що кожна людина має власні потреби, бажання й устремління, проте визначальним є не стільки їхній зміст, скільки те, яке місце вони посідають у житті особистості. [с.9, 11] Сократ зауважував, що життя, позбавлене осмислення, не варто проживання. Іммануїл

Кант підкреслював, що сенс життя виникає з ідеї, яка набуває форми морального закону та обов'язку. Людина дотримується його добровільно, усвідомлюючи себе як істоту розумну та прагнучи найвищого блага. [32] Рене Декарт виділив три послідовні рівні психічного: безумовно-рефлекторні дії, душевні пристрасті та сприймання, а також мислення і волю, що зумовлюють виконання довільних учинків. [с.10, 11] Отже, ще до появи сучасного наукового поняття «мотивація» античні та пізніші філософи розглядали ключові питання про внутрішні чинники, які спонукають людину діяти. У своїх працях мислителі по-різному трактували взаємозв'язок розуму, волі, пристрастей і тілесності, проте їх об'єднував спільний пошук відповіді на запитання: як людина усвідомлює свій життєвий шлях і що визначає її вибір та прийняття рішень. Їхні ідеї стали основою для подальших досліджень мотивації, акцентуючи увагу на моральних орієнтирах, внутрішній раціональності та усвідомленні себе як джерела справжніх спонукань.

Уперше поняття «мотивація» було вжито А. Шопенгауером у 1900 році. Воно розглядалося як пояснення того, чому людина діє певним чином, адже саме мотивація, будучи основним рушієм, впливає на її діяльність. Тобто під мотивацією розуміли внутрішню спрямованість та активність особистості. [35] З погляду З. Фрейда, рушієм людської поведінки є два інстинкти: життя й смерті. «Лібідо», енергія життєвого потягу, спонукає людину шукати насолоду та задовольняти свої бажання. Інстинкт смерті пов'язаний із агресією, що, за Фрейдом, пронизує всі міжлюдські стосунки, окрім материнського почуття до сина. Таким чином, мотивація людини, за Фрейдом, зумовлена взаємодією потягу до життя (насолода) та руйнівних тенденцій (агресія). [34] Адлер стверджував, що людина не просто реагує на середовище, а керується прагненнями власного «Я» й орієнтована на майбутнє. Головною рушійною силою, за Адлером, є пошук досконалості й прагнення до переваги як єдина мотиваційна сила особистості. К. Юнг вважав, що головним мотивом людини є прагнення повністю реалізувати своє «Я», досягаючи «самості» —

внутрішньої єдності свідомого та несвідомого і гармонійного поєднання протилежних сторін психіки. За концепцією Е. Фромма наймогутнішим рушієм у людині є внутрішній конфлікт між прагненням свободи й потребою у безпеці, що випливає з екзистенційних потреб. Основних потреб п'ять: взаємодія з іншими, подолання, вкорінення, ідентичність, а також світогляд та відданість йому. Фрейдизм і неофрейдизм заклали фундамент щодо вивчення регуляції поведінки особистості і її діяльності, що є актуальними і до сьогодні.

Г. Оллпорт, Г. Айзенк, Р. Кеттел в подальшому розглядали мотивацію особистості через призму її рис, звичок і установок, що є невід'ємними атрибутами, які вона проносить через все своє життя і які визначають її спрямованість і поведнку. [41, 33]

Прихильники когнітивної психології дивилися на людину більш як на комп'ютер. Зокрема Дж. Келлі вважав, що кожна людина поводиться подібно до дослідника: вона безперервно розмірковує, висуває припущення, активно залучається до творчого процесу та намагається передбачити розвиток подій. Отже мотивація головним чином обумовлена дослідженням власного життя і зменшенням невизначеностей.

Грінберг і Берон (Greenberg і Baron, 2000) розглядають мотивацію як процес, що запускає, спрямовує та регулює людську активність для досягнення певної мети. [49] Подібної думки дотримуються й Буханан і Гучинські (Buchanan і Nuczynski, 1997), які описують мотивацію як складний психологічний механізм, що відповідає за ініціацію, енергетичне забезпечення, напрямок і організацію цілеспрямованої поведінки. У пізнішому виданні своєї роботи (2001) ці автори наголошують на мотивації як на когнітивному процесі ухвалення рішень, який запускає дії, визначає їхній напрямок, наповнює енергією та забезпечує контроль за перебігом поведінки. [5, 44].

Зрозуміло, що кожен вчений і дослідник розглядає мотивацію відмінно

від іншим, покладаючи в основу різні компоненти. За тим самим принципом розвивалися і теорії мотивації, що спираються в своїй базі на різні чинники і компоненти особистості і її спрямованості. За класичною типологією прийнято розділяти теорії мотивації на первинні, змістовні і процесійні.

Здебільшого прийнято вважати, що в основі механізму мотивації лежать потреби. Потреба — це стан відчутної нестачі, у якому людина усвідомлює невідповідність між внутрішнім станом і зовнішніми умовами. [2] За походженням потреби поділяють на фізіологічно зумовлені, тобто первинні, і на сформовані досвідом та соціумом, тобто вторинні. Перші забезпечують виживання, другі відображають індивідуальні прагнення до спілкування, самовираження, визнання та інших нематеріальних цілей. Науковці пропонують різні класифікації: дехто, як Обухівський, описує сотні потреб, інші, зокрема Дьяченко й Кандибович, узагальнюють їх кількома базовими сферами, що охоплюють фізіологію, продовження роду, здобуття засобів існування, духовний розвиток, комунікацію, самовираження й самоствердження. [3] Вітчизняна дослідниця Є.А. Донченко підкреслює, що потреби людини відображаються в її психіці через такі утворення, як установки, інтереси, бажання, прагнення, потяги, цілі, переконання, мотиви, моральні норми та ціннісні орієнтації. Ці прояви формуються в процесі усвідомлення об'єктивних потреб і значною мірою залежать від самої особистості. Свідомість, як ідеальна форма діяльності, забезпечує індивідуальне цілепокладання, визначає мотиви вчинків, емоційну оцінку подій, прогнозування наслідків і контроль за власною поведінкою. [22]

У міру того як людина усвідомлює потребу, з'являється внутрішнє спонукання діяти — мотив.

Мотив є психічним процесом, що перетворює потребу на конкретну мету та визначає, якими засобами її досягти. Його трактують як внутрішню причину вибору дій, як активну силу, спрямовану на задоволення потреби, або як усвідомлене пояснення власної поведінки. Отже, потреба задає «чого

бракує», а мотив визначає «що робити», перетворюючи відчуття нестачі на цілеспрямовану діяльність. В процесі мотивації не останню роль грають стимули. [с.116, 36]

Стимул (від латинського stimulus — батіг, пуга) означає спонукання до дії, спонукальну причину. Стимули можуть розглядатися як зовнішні впливові фактори, що активують мотиви у людини, певні важелі, які спрямовують її дії.[23]

Потреби і мотиви безпосередньо не вимірюються, їх існування припускають через поведінку. Як і вплив стимулу на людину. Ми можемо лише припускати якою мірою вони впливають на поведінку людини і формують спонукання до дії. Отже різноманіття компонентів, підходів вивченні і дослідження мотивації призвело до природного бажання систематизувати і обґрунтувати механізми мотивації, для подальшої її регуляції, що призвело до створення багатьох теорій. Розглянемо деякі відомі теорії мотивації і відмінності між ними.

Первинні теорії базуються на концепції людини як робітника і мають свої власні «моделі». Серед них виділяються теорія «Х», «У» і теорія «Z». Теорія «Х» розглядає особу, яка може бути неохайною, безініціативною та непрацьовитою. За цією концепцією основним мотивуючим чинником є необхідність застосовувати примус та матеріальні (зовнішні) заохочення. Теорія «У» каже, що люди мають внутрішню мотивацію, бажання саморозвитку та здатність взяти на себе відповідальність. Таким чином, завдання полягає у створенні умов, що сприяють усвідомленню та реалізації цих якостей особистістю. Теорія «Z» відрізняється від інших мотиваційних концепцій через свою акцентуацію на колективних принципах. Ця теорія описує особистість, яка віддає перевагу груповій роботі і має сталі цілі в довгостроковій перспективі. [17]

Змістовні теорії базуються на внутрішніх стимулах, переважно на потребах, які підштовхують людину до певних дій. Прикладами змістовних

теорій є теорія потреб А. Маслоу, яка описує чітку ієрархію потреб, що задовольняються від базових до вищих; теорія існування, зв'язку та росту Клетона Альдерфера (ERG), яка теж розглядає певну ієрархію потреб, проте вони на відміну від попередньої можуть задовольнятися як від основних до вищих, так і навпаки; теорія потреб Д. Мак-Клелланда, яка розглядає три види потреб і у цих чинників не існує чіткої послідовності, всі три чинники активні одночасно — у різних пропорціях; теорія двох факторів Ф. Герцберга або теорія мотивації і гігієни, де одні потреби є чинниками діянь людини, а інші створюють лише рівень задоволення або незадоволення в процесі активності особистості. [50, 51, 28, 5]

Процесійні теорії мотивації, натомість, виходять з ідеї, що поведінка людини формується не лише її потребами, а також сприйняттям ситуації, очікуваннями, оцінюванням власних можливостей та наслідків обраної поведінки. В результаті цього процесу людина приймає рішення щодо своїх дій чи бездіяльності. Процесуальні теорії мотивації базуються на визначенні того, як поведуться люди з урахуванням їх сприйняття та пізнання життя. Наприклад, теорія справедливості А. Адамса, теорія очікувань В. Врума, теорія мотивації Л. Портера – Е. Лоулера. [4]

Таким чином, проведений огляд різноманітних підходів до вивчення мотивації засвідчує, що це поняття є надзвичайно багатовимірним і складним як з точки зору його теоретичного осмислення, так і щодо практичного застосування. Формування сучасного розуміння мотивації має глибоке історико-філософське підґрунтя, оскільки ще античні мислителі розглядали питання внутрішніх спонукань людини, мети життя та сенсу вибору, закладаючи тим самим основи для подальшої наукової рефлексії над цією проблематикою. У процесі вивчення мотивації дослідники стикаються з низкою труднощів, які ускладнюють отримання повної та об'єктивної картини мотиваційного процесу. Спостерігаючи за поведінкою людини, яка діє під впливом певних мотивів, ми маємо доступ лише до зовнішніх дій і їхніх

результатів, проте не можемо безпосередньо фіксувати її внутрішній стан, переживання та ставлення до того, що відбувається.

В межах психологічної науки мотивація постає як складна система взаємодії потреб, мотивів, цілей, установок, цінностей та стимулів. Ця система забезпечує активацію, спрямованість і регуляцію діяльності, що дозволяє людині реалізовувати власні прагнення в різних сферах життя. При цьому мотиваційний процес розглядається не як однорідне явище, а як результат взаємодії багатьох чинників — від базових біологічних потягів до соціально зумовлених ціннісних орієнтирів та свідомих рішень.

## **1.2. Теоретичні аспекти мотивації до навчання в умовах дистанційного навчання**

Вища освіта покликана забезпечити не лише професійну підготовку, а й всебічний розвиток особистості, яка здатна впливати на науково-технічний, економічний та соціокультурний прогрес суспільства. Проте реалізація цих завдань неможлива без належного рівня мотивації студентів до навчальної діяльності. Навчання у виші саме по собі не завжди сприймається як достатньо значуще чи цікаве, що нерідко призводить до зниження інтересу, втрати віри в практичну цінність здобутих знань та навичок. У цьому контексті мотивація студентів виступає одним із ключових чинників, від якого залежить якість та результативність освітнього процесу. [6, 9]

Мотивація до навчання — це сукупність процесів, методів і засобів, що стимулюють активне залучення до освітньої діяльності, сприяють продуктивному засвоєнню знань та формуванню інтересу до навчального процесу. Вона відображає рівень сформованості внутрішнього бажання, готовності та прагнення здобувати освіту і розвиватися в обраній професійній сфері. [24]

Важливо зазначити, що лише усвідомлена потреба здатна стати джерелом мотивації для здійснення певної діяльності. [6] При цьому різні

потреби можуть як гармонійно доповнювати одна одну, так і вступати в суперечність. Наприклад, студент може обирати професію чи навчальний заклад, керуючись пізнавальним інтересом, прагненням до матеріальної вигоди в майбутньому, яку принесе кар'єра, або міркуваннями престижу, що може бути лише потребою отримати диплом. Зроблений вибір передбачає осмислення того, яка саме потреба є пріоритетною та має найбільшу значущість для конкретної особистості.

Мотиви, які формують навчальну мотивацію відрізняються за характером потреб, що їх зумовлюють, за формами прояву, ступенем узагальненості та конкретним змістом діяльності, в якій вони реалізуються. У психолого-педагогічній літературі зазвичай виокремлюють кілька основних груп мотивів:

- пізнавальні — відображають інтерес до змісту навчального процесу;
- соціальні — пов'язані з взаємодією студента з оточенням, його суспільними контактами та відносинами, прагнення за допомогою навчання здобути бажаний соціальний статус;
- спонукальні — пов'язані з наступними чинниками: вплив батьків, вчителів, керівників або однокурсників тощо. Проте подібні мотиви не завжди є адекватними, а можуть бути націлені лише на певне самоствердження без подальших результатів;
- професійно-ціннісні — стосуються формування професійного самовизначення та готовності до майбутньої діяльності;
- меркантильні мотиви — ті які повністю пов'язані з отриманням винагороди в матеріальному еквіваленті, проте вважається, що вони не є вирішальними. [30]

Таким чином, основою будь-якої діяльності є потреба, яка в психологічному плані проявляється через мотив. При цьому мотив може набувати різних форм вираження, зокрема в: інтересах, прагненнях, переконаннях, установках. [33]

Інтерес є емоційним відображенням пізнавальних потреб людини. Якщо студент усвідомлено обирає майбутню професію та навчається за відповідною спеціальністю, це сприяє його зацікавленості у ґрунтовному та якісному опануванні навчального матеріалу. Переконавання виступають системою усвідомлених потреб, які спонукають особистість діяти відповідно до власних принципів, поглядів і світогляду. Вони є важливою рушійною силою поведінки, що змушує людину емоційно переживати власні вчинки. Прагнення виражають потребу особистості в досягненні певної мети через вольові зусилля. Коли людина чітко усвідомлює умови задоволення своїх потреб та засоби їх досягнення, прагнення набувають форми намірів. Якщо намір студента полягає не просто в отриманні диплома, а в набутті якісної освіти, він прагнутиме до високого рівня професійної підготовки.

Однією з форм прагнень є ідеал — потреба мати зразок для наслідування. Ідеал може втілюватися як у конкретній людині, так і в узагальненому образі або у системі суспільних цінностей.

Оскільки справжнє джерело мотивації людини знаходиться всередині неї самої, важливо, щоб ініціатива до дії виходила саме від особистості. Тому центральним чинником навчальної мотивації виступає внутрішня спонукальна сила, яка визначає активність та спрямованість студентів у процесі здобуття знань. [6, 33]

В сучасних реаліях здобувачі вищої освіти вимушені отримувати її дистанційно. Дистанційне навчання є формою організації освітнього процесу, в основі якої лежить самостійна робота студента. Цей формат дозволяє здобувати освіту у зручний час і незалежно від територіального розташування викладача та здобувача. Становлення цієї моделі навчання відбувалося поступово, і сьогодні дистанційна освіта розглядається як сучасна інтегрована система, що поєднує характеристики різних форм навчання — денної, вечірньої та заочної — із застосуванням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. [27].

Отже важливо також звернути увагу на самостійну роботу студентів. Самостійна робота є одним із ключових елементів освітнього процесу, що охоплює різні форми індивідуальної та групової навчальної активності студентів. Вона реалізується як під час занять за участі викладача, так і поза аудиторією — самостійно, без безпосереднього керівництва. У сучасній системі вищої освіти самостійна робота посідає провідне місце серед інших видів навчальної діяльності студентів, охоплюючи від 15 до 75% обсягу навчальної програми. Такий підхід дозволяє студенту розглядати здобуті знання не лише як результат навчання, а й як об'єкт власної активної діяльності. [8]

Ефективність самостійної діяльності студентів значною мірою залежить від рівня їхньої самомотивації. Формування такої мотивації потребує якісної взаємодії між викладачем і студентом, що є важливою умовою залучення студентів до активної навчальної діяльності та підвищення результативності освітнього процесу. [18,19,31]

В даному випадку найбільш дієвим чинником стимулювання навчальної активності студентів є їхня внутрішня мотивація, яка ґрунтується на усвідомленому прагненні до дії. Саме цей тип мотивації має особливе значення в умовах дистанційної освіти, водночас будучи й найбільш складним для підтримання. Варто зазначити, що психологічне напруження, спричинене обстрілами, повітряними тривогами, вимушеним переселенням впливає на рівень навчальної мотивації студентів та здебільшого не сприяють зосередженості на освітньому процесі.

Особливо актуальним в таких умовах стає питання самодисципліни, адже дистанційний формат навчання вимагає від студента високого рівня організованості, здатності до самостійної роботи, концентрації уваги та прагнення до самоосвіти. В зв'язку з цим можна виділити пізнавальні мотиви, як одні з сновних, що пов'язані з інтересом до опанування навчальних дисциплін, саморозвитком та пізнанням власного потенціалу, а також

соціальні мотиви, які формуються через взаємодію та спілкування з іншими студентами, об'єднаними спільною професійною сферою. [12]

Організація самостійної роботи студентів, особливо в умовах дистанційного навчання, й надалі зберігає свою актуальність. Попри наявність науково-методичних напрацювань, практичне впровадження цієї форми навчальної діяльності вимагає постійного вдосконалення відповідно до динамічних змін і викликів сьогодення. [8]

Отже мотивація до навчання студентів у закладах вищої та фахової освіти залежить від багатьох чинників. Як зазначає S. Edgar, цьому аспекту часто не приділяють належної уваги, хоча саме мотивація суттєво впливає на успішність і зацікавленість у навчальному процесі. Формування мотивів є складним і багатофакторним завданням, яке потребує системного підходу. [48] Для успішного завершення онлайн-навчання необхідно враховувати як внутрішні, так і зовнішні чинники мотивації, зокрема інтерес до теми, самореалізацію, підтримку викладачів і якість взаємодії в освітньому середовищі. [43]

Згідно теорії Е. Десі та Р. Раяна для збереження внутрішньої мотивації, високої залученості та ефективності діяльності необхідне задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та соціальної включеності. Автономія передбачає можливість студентів самостійно приймати рішення щодо організації свого навчального процесу, обирати способи виконання завдань, планувати час. Компетентність пов'язана з відчуттям ефективності та результативності власної діяльності, що потребує зворотного зв'язку, підтримки викладачів і чітких критеріїв оцінювання. Потреба у соціальній включеності, у свою чергу, реалізується через взаємодію з викладачами, одногрупниками, спільну участь в освітніх проектах, що особливо актуально в умовах дистанційної форми навчання, яка часто обмежує пряме соціальне спілкування. [46]

У дистанційному форматі навчання ці чинники набувають особливої

ваги, адже за умов обмеженої зовнішньої регуляції студент змушений самостійно структурувати власну навчальну діяльність. Водночас ефективне забезпечення трьох ключових потреб може не лише посилити внутрішню мотивацію, а й частково нейтралізувати типові труднощі дистанційного навчання, сприяючи кращому засвоєнню знань та зменшенню ризику амотивації — стану повної її відсутності. [с. 14-15, 14]

Таким чином, мотивація студентів до навчання в умовах дистанційної освіти формується під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. Вона безпосередньо пов'язана з рівнем усвідомленості власних потреб, наявністю чітко сформованих цілей, пізнавального інтересу, переконань та прагнень особистості. Саме мотивація визначає активність, цілеспрямованість і залученість здобувачів освіти до навчального процесу, особливо в тих умовах, коли контроль і підтримка з боку викладача обмежені дистанційним форматом взаємодії.

Внутрішні чинники мотивації, зокрема потреба в самореалізації, прагнення до здобуття якісної освіти, розвиток професійної компетентності, вважаються найбільш стійкими та результативними для підтримання навчальної активності. Водночас зовнішні стимули — такі як соціальне схвалення, матеріальні винагороди або тиск з боку оточення — можуть бути лише допоміжними чинниками, які не здатні забезпечити довготривалу й глибоку залученість до освітнього процесу.

Особливої актуальності питання мотивації набуває в реаліях дистанційного навчання, де зростає роль самостійної роботи студентів та їхнього рівня самодисципліни. Ефективне залучення студентів до навчальної діяльності вимагає врахування потреб в автономії, компетентності та соціальній включеності, що є базовими умовами формування внутрішньої мотивації. Врахування цих чинників дає можливість не лише підвищити рівень навчальної мотивації студентів, але й підтримати їх психологічну стійкість та зберегти інтерес до професійного розвитку навіть в умовах

освітніх змін та нестабільного соціального середовища.

### **1.3. Ціннісні орієнтації як чинник формування мотивації до навчальної діяльності студентів**

Погоджуючись з науковцями і дослідниками, які в різні часи висунули власні теорії і концепції щодо поняття мотивації, її складових і процесів формування, зрозуміло, що мотивація це не лише набір внутрішніх і зовнішніх потреб, стимулів і мотивів. Мотивація формується під впливом значно більшої кількості чинників і більш складним способом на індивідуальному рівні.

Формування мотивації передбачає виховання молоді, зокрема студентів, через становлення системи цінностей та життєвих орієнтирів, що відповідають соціально прийнятним нормам українського суспільства. Це поєднується з активною позицією самого студента та відображає взаємозв'язок між усвідомленими прагненнями та реальними спонуками, які визначають його поведінку. [13]

На думку дослідника Е.І. Ільїна, який спирається на класифікацію Г. Розенфельда, мотивація до навчання може формуватися під впливом кількох основних чинників. Серед них виокремлюють:

- навчання як самоціль, що відбувається без відчуття задоволення від процесу чи без зацікавленості в конкретному предметі;
- навчання без прагнення до особистої вигоди чи користі;
- навчання з метою досягнення соціальної належності та ідентифікації;
- навчання, що слугує засобом для реалізації практичних життєвих цілей;
- навчання, зумовлене соціальними очікуваннями, нормами та цінностями суспільства. [с. 53, 11]

Отже не останнім фактором виявляються саме ціннісні орієнтири, як компонент формування мотиваційного процесу. Поняття «цінність» як науковий термін бере свій початок від Аристотеля, а офіційне введення цього поняття в науковий обіг відбулося в 60-х роках ХІХ століття. Під цінністю

зазвичай розуміють значущість певних явищ або об'єктів дійсності з позиції задоволення матеріальних чи духовних потреб людини. Це те, що особистість здатна оцінювати як важливе та значиме для себе. Цінності відображають ті властивості реальності, які набувають сенсу через людську діяльність або мають безпосереднє відношення до людини. [40]

У сучасній науковій літературі відсутня єдина усталена класифікація цінностей, так само як і не існує єдиного визначення мотивації, оскільки дослідники по-різному підходять до їхнього визначення. Одні трактують цінності як об'єктивні характеристики явищ і предметів, інші пов'язують це поняття із грошовою оцінкою або матеріальною вартістю. Деякі автори ототожнюють цінності з благами чи корисністю для людини, натомість інші акцентують увагу на суб'єктивній значущості об'єкта для особистості, враховуючи його місце в системі життєвих орієнтирів. Окремий підхід розглядає цінності через їхню здатність задовольняти потреби, інтереси та прагнення людини, підкреслюючи функціональну роль цих категорій у мотиваційній сфері. [20] Деякі роботи ототожнюють поняття мотивації і цінності, про те є і інші бачення, які вказують на суттєві відмінності цих понять.

Одні науковці розглядають цінність як метапсихологічну категорію, тоді як мотив виступає її базовим психологічним проявом. В даному випадку мотив набуває статусу цінності лише тоді, коли займає певне місце в системі самовідношень особистості, а також коли через цей мотив людина реалізує себе у взаємодії з іншими, ототожнюючи себе в соціальному середовищі. Інші вважають, що цінності виявляються у вибіркового ставленні особистості до запропонованих завдань, у різній мірі активності, наполегливості та послідовності в досягненні цілей. Справжнє значення цінності проявляється у прагненні людини не лише завершити розпочату справу попри труднощі, а й у бажанні відстоювати власні рішення та реалізовувати їх на практиці. [38]

У багатьох дослідженнях акцентується увага на тісному взаємозв'язку

між індивідуальним і соціальним компонентами цінностей. Зокрема, Д.О. Леонт'єв виділяє три рівні існування цінностей: як суспільні ідеали, як їх предметне втілення в діяльності та як елементи мотиваційної структури особистості. Ці рівні є взаємопов'язаними та здатні переходити один в інший: суспільні ідеали засвоюються індивідом, формуючи мотиваційні установки, які, у свою чергу, спонукають до реалізації цінностей через діяльність. А результати цієї діяльності стають підґрунтям для подальшого формування нових ідеалів.

Вітчизняна психологічна наука також приділяє увагу поняттю суб'єктних цінностей, розуміючи їх як усвідомлені й повторювані стратегії досягнення успіху в тій чи іншій сфері діяльності. О.Л. Музика розглядає суб'єктні цінності як внутрішні регулятори поведінки, що включають як діяльнісні, так і моральні орієнтири. Ці цінності формуються протягом життя людини та є результатом її життєвого досвіду, відіграючи важливу роль у процесі саморегуляції та побудови поведінкових стратегій. [26]

У численних наукових дослідженнях підкреслюється нерозривний зв'язок між ціннісною системою особистості, процесами сенсоутворення та механізмами саморегуляції. Зокрема, це відзначають О. Леонт'єв, Н. Непомняца, В. Столін, Ж. Піаже та Л. Кольберг, які також вказують на взаємозв'язок когнітивного розвитку з моральним формуванням. Дослідники погоджуються, що дорослі є першоджерелом формування цінностей у дитини, а родина — основним осередком соціалізації в ранньому віці. У свою чергу, С. Морріс і Е. Шпрангер підкреслюють взаємозалежність між ціннісними орієнтаціями, мотивацією та потребами, що дає підстави розглядати ці компоненти як єдину інтегровану систему, яка визначає поведінку особистості. [38]

С. Морріс у своїх роботах підкреслює, що цінності, мотиви та потреби знаходяться у тісному взаємозв'язку, оскільки саме через цінності відбувається відбір і впорядкування потреб, які в подальшому

трансформуються у мотиви. Іншими словами, цінності виступають критерієм, за яким особистість визначає, які потреби будуть домінантними, а які — другорядними. [52]

Таке структурування потреб за допомогою цінностей формує ієрархію мотивів: цінності впливають на вибір цілей, а мотиви, у свою чергу, визначають способи досягнення цих цілей. Потреба виступає як джерело активності, мотив — як її безпосередній регулятор, а цінність — як орієнтир, що надає сенс цій активності. Таким чином, на думку вченого, цінності не існують окремо від мотиваційної сфери особистості, а є її невід'ємною частиною, яка задає напрямок і визначає значущість задоволення тих чи інших потреб через конкретні мотиви. Вони пояснюють, що саме цінності формують ту «рамку», в межах якої людина усвідомлює свої бажання, обирає цілі та визначає власну поведінку. [38]

Прикладом системного підходу до вивчення розвитку особистості та формування її цінностей є наукові праці Ш. Шварца та його послідовників. Основна ідея концепції цього дослідника полягає в тому, що цінності виступають ключовими регуляторами мотивів, які впливають на формування ставлень, поглядів і вибору поведінкових стратегій людини. Цінності в цьому контексті розглядаються як своєрідні орієнтири, що визначають напрямок дій і прийняття рішень у різних життєвих сферах. [54]

Шварц підкреслює, що на формування переконань та дій дорослої людини, окрім її ціннісних орієнтацій, впливають також особистий життєвий досвід, культурне середовище та соціальні норми. Проте саме цінності виконують функцію стійкої керівної сили, яка супроводжує людину протягом усього життя, впливаючи на її світогляд і поведінку. Як показали дослідження Шварца, цінності мають здатність визначати не лише політичні переконання чи професійний вибір, а й ставлення до суспільно значущих питань, таких як екологічна відповідальність, фінансова поведінка, а також рівень суб'єктивного відчуття благополуччя. [54,55]

Проте важливими є не лише знання і механізми, але і визначення певних стимулів, що допомагають стимулювати мотиваційний процес. Одним із важливих аспектів підтримання мотивації до навчальної діяльності, особливо в дорослому віці, є забезпечення належного рівня стимуляції, що передбачає включення в освітній процес елементів новизни, інтелектуального виклику та різноманітності. Як зазначав Д. Берлайн, подібна стимуляція сприяє збереженню оптимального рівня психічної активації, що необхідний для підтримки інтересу та залученості до діяльності без створення відчуття загрози чи надмірного стресу. [42] Цей підхід перегукується з ідеями Е. Десі щодо базових психологічних потреб, серед яких особливе місце посідає самостійність. [45] Самостійність у дорослому віці розглядається як здатність діяти незалежно, приймати власні рішення та самостійно визначати напрям діяльності, зокрема в контексті навчання, творчості чи наукового пошуку. Це поняття тісно пов'язане з фундаментальними потребами особистості в автономії та прагненні до компетентності, на чому акцентували А. Бандура й Е. Десі. Водночас формування самостійності значною мірою зумовлюється соціальним контекстом, зокрема очікуваннями автономності та незалежності, що виникають у процесі взаємодії з оточенням, про що свідчать дослідження К. Клакхона, М. Морріса, М. Кона та М. Шулера. [29] Таким чином, самостійність є важливою характеристикою зрілої особистості, яка забезпечує свободу вибору та активну позицію в різних сферах життєдіяльності.

У контексті навчального процесу задоволення потреби в самостійності й свободі вибору дозволяє зберігати внутрішню мотивацію та стимулює активну пізнавальну діяльність. Цінності стимуляції, таким чином, не лише сприяють підтриманню зацікавленості, але й забезпечують гнучкість у виборі шляхів досягнення навчальних цілей, що особливо актуально в умовах дистанційної освіти, де значна частина відповідальності за організацію навчання покладається на самих здобувачів. Формування такої ціннісної орієнтації допомагає перетворити навчання з обов'язкового процесу на

усвідомлений вибір, що базується на інтересі до змісту та особистісній залученості.

Таким чином, аналіз наукових підходів до взаємозв'язку мотивації, потреб та цінностей дозволяє зробити висновок, що ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у формуванні мотиваційної сфери особистості. Цінності виконують функцію смислових орієнтирів, визначаючи значущість тих чи інших потреб і впливаючи на ієрархію мотивів. Вони виступають своєрідним фільтром, через який особистість відбирає цілі та способи їх досягнення, формуючи власну стратегію поведінки. Саме через включення цінностей у структуру мотивації відбувається персоналізація потреб, а мотиви набувають стійкості та усвідомленості.

Особливе значення в цьому процесі має потреба в самостійності та свободі вибору, яка є фундаментальною для дорослої особистості і безпосередньо пов'язана з високим рівнем навчальної мотивації, особливо в умовах дистанційної освіти. Цінності стимуляції новизни та інтелектуального виклику, у свою чергу, сприяють підтриманню пізнавального інтересу та активного залучення до навчального процесу, допомагаючи зберігати мотивацію навіть за відсутності зовнішнього контролю. Усе це дає підстави розглядати систему цінностей як важливий чинник не лише соціалізації, а й саморозвитку студента, здатного самостійно керувати власним навчальним шляхом і прагнути до досягнення особистісно значущих цілей.

### **Висновки до розділу I**

Проведений огляд різноманітних підходів до вивчення мотивації засвідчує, що це поняття багатовимірне і складне як з точки зору його теоретичного осмислення, так і щодо практичного застосування. Формування сучасного розуміння мотивації має глибоке історико-філософське підґрунтя, оскільки ще античні мислителі розглядали питання внутрішніх спонукань людини, мети життя та сенсу вибору, закладаючи тим самим основи для

подальшої наукової рефлексії над цією проблематикою. У процесі вивчення мотивації дослідники стикаються з низкою труднощів, які ускладнюють отримання повної та об'єктивної картини. Спостерігаючи за поведінкою людини, яка діє під впливом певних мотивів, маємо доступ лише до зовнішніх дій і їхніх результатів, проте не можемо безпосередньо фіксувати її внутрішній стан, переживання та ставлення до того, що відбувається. В межах психологічної науки мотивація постає як складна система взаємодії потреб, мотивів, цілей, установок, цінностей та стимулів. Ця система забезпечує активацію, спрямованість і регуляцію діяльності, що дозволяє людині реалізовувати власні прагнення в різних сферах життя, при цьому мотиваційний процес розглядається не як однорідне явище, а як результат взаємодії багатьох чинників — від базових біологічних потягів до соціально зумовлених ціннісних орієнтирів та свідомих рішень.

Мотивація студентів до навчання в умовах дистанційної освіти є багатограним і динамічним явищем, яке формується під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. Вона безпосередньо пов'язана з рівнем усвідомленості власних потреб, наявністю чітко сформованих цілей, пізнавального інтересу, переконань та прагнень особистості. Саме мотивація визначає активність, цілеспрямованість і залученість здобувачів освіти до навчального процесу, особливо в тих умовах, коли контроль і підтримка з боку викладача обмежені дистанційним форматом взаємодії. Чинники мотивації, зокрема потреба в самореалізації, прагнення до здобуття якісної освіти, розвиток професійної компетентності, вважаються найбільш стійкими та результативними для підтримання навчальної активності. Водночас зовнішні стимули — такі як соціальне схвалення, матеріальні винагороди або тиск з боку оточення — можуть бути лише допоміжними чинниками, які не здатні забезпечити довготривалу й глибоку залученість до освітнього процесу. Питання мотивації набуває особливої актуальності в реаліях дистанційного навчання, де зростає роль самостійної роботи студентів та їхнього рівня

самодисципліни. Ефективне залучення студентів до навчальної діяльності потребує врахування потреб в автономії, компетентності та соціальній включеності, що є базовими умовами формування внутрішньої мотивації відповідно до теорії самодетермінації. Врахування цих чинників створює можливість підвищити рівень навчальної мотивації студентів, підтримати їх психологічну стійкість та зберегти інтерес до професійного розвитку навіть в умовах освітніх змін та нестабільного соціального середовища.

Аналіз наукових підходів до взаємозв'язку мотивації, потреб та цінностей дозволяє стверджувати, що ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у формуванні мотиваційної сфери особистості. Цінності виконують функцію смислових орієнтирів, визначаючи значущість потреб і впливаючи на ієрархію мотивів. Вони виступають своєрідним фільтром, через який особистість відбирає цілі та способи їх досягнення, формуючи власну стратегію поведінки. Через включення цінностей у структуру мотивації відбувається персоналізація потреб, а мотиви набувають стійкості та усвідомленості. Потреба в самостійності та свободі вибору має особливе значення для дорослої особистості, безпосередньо пов'язана з високим рівнем навчальної мотивації, особливо в умовах дистанційної освіти. Цінності стимуляції новизни та інтелектуального виклику, своєю чергою, сприяють підтриманню пізнавального інтересу та активного залучення до навчального процесу, допомагаючи зберігати мотивацію навіть за відсутності зовнішнього контролю. Система цінностей у цьому контексті виступає важливим чинником не лише соціалізації, а й саморозвитку студента, здатного самостійно керувати власним навчальним шляхом та прагнути до досягнення особистісно значущих цілей.

## РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ, ЦІННОСТЕЙ ТА МОТИВАЦІЇ

### 2.1. Вибір інструментарія та обґрунтування проведення дослідження

Проведення психологічного дослідження, спрямованого на вивчення мотивації до навчальної діяльності студентів в умовах дистанційної освіти, потребує чіткого планування, обґрунтованого вибору діагностичних інструментів, опису вибірки, а також визначення алгоритму етапів його реалізації. У рамках даної роботи було здійснено емпіричне дослідження, що має на меті виявлення особливостей мотиваційної сфери студентів, які навчаються у дистанційному форматі, з урахуванням їхніх особистісних характеристик та ціннісних орієнтацій.

Актуальність теми дослідження зумовлена стрімким поширенням дистанційної форми навчання, що стала особливо значущою в умовах глобальних соціально-економічних та політичних змін, зокрема в реаліях сучасної України. Відповідно, виникла потреба вивчити, яким чином змінюється мотиваційний потенціал студентів за таких умов, які чинники зумовлюють їхню активність у навчальному процесі та які особистісні особливості можуть слугувати детермінантами їхньої навчальної мотивації.

Підбір методик здійснювався відповідно до мети та завдань дослідження. Було необхідно охопити окремі характеристики, що мають значення для аналізу мотивації студентів до навчання в умовах дистанційної освіти. У зв'язку з цим було обрано три методики: опитувальник «Вивчення мотивації навчання у виші» (автор Т.І. Ілліна), «Особистісний опитувальник Ганса Айзенка» (EPI) та методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. Використання цих інструментів дозволяє не лише охарактеризувати змістову спрямованість навчальної мотивації студентів за трьома напрямками, а й проаналізувати можливі зв'язки між цими орієнтаціями, системою цінностей і

особистісними характеристиками.

Емпіричне дослідження було реалізоване в період із грудня 2024 року по березень 2025 року. Збір даних здійснювався дистанційно із застосуванням онлайн-інструментів Google Forms, що забезпечило можливість оперативного опитування респондентів у зручний для них час. Всі респонденти заповнили методики і дали інформовану згоду на проведення дослідження. Проведення дослідження в онлайн-форматі відповідає специфіці теми дипломної роботи, адже відтворює реальний стан організації навчального процесу студентів саме в дистанційній формі.

Вибірка дослідження складала 30 осіб, 1 (3,3%) чоловік і 29 (96,4%) жінок, всі вони студенти Факультету психології і соціальної роботи Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. До вибірки увійшли здобувачі вищої освіти як денної (10%), так і заочної (90%) форми навчання. Вік учасників дослідження варіювався від 20 до 51 року ( $M=35$ ,  $SD=8,09$ ). Усі респонденти на момент опитування навчалися за освітніми рівнями бакалаврату – 15 (50%) або магістратури – 15 (50%) за спеціальністю «Психологія».

Додатково під час анкетування фіксувалися такі соціально-демографічні характеристики учасників, як сімейний стан (одружені – 53,3%, неодружені – 40%, розлучені – 2,7%), факт наявності дітей (так – 50%, ні – 50%), а також факт наявності чи відсутності роботи на момент навчання (працюючі – 73,3%, непрацюючі – 26,7%).

Дослідження проводилося повністю анонімно, що було зазначено у вступній частині опитувальника. Респондентам було надано пояснення щодо цілей дослідження, опис методик, правила проведення методик, гарантії конфіденційності отриманих даних та можливість отримати результати опитування у разі власного бажання. Відсутність персональних ідентифікаційних даних у формі опитування забезпечила високий рівень етичності проведеного дослідження.

Проведення дослідження передбачало реалізацію кількох взаємопов'язаних етапів, кожен із яких мав свою цільову спрямованість і змістовне наповнення: початковий етап — підбір інструментарію, другий етап — підготовка дослідження і пошук респондентів, третій етап — проведення дослідження, четвертий етап — обробка та аналіз отриманих даних.

**Початковий етап** полягав у визначенні теоретико-методологічних основ дослідження та доборі психодіагностичних методик, релевантних поставленим завданням.

**Другий етап** включав підготовку анкет в Google Forms та визначення і пошук респондентів для проходження обраних опитувальників.

**Третій етап** включав безпосереднє проведення емпіричного опитування за допомогою Google Forms в онлайн-форматі. Онлайн-формат проведення дослідження передбачав попереднє знайомство респондентів із метою та завданнями дослідження, роз'яснення умов участі, а також надання інструкцій до кожної з використаних методик. Для цього було створено спеціальну анкету на базі Google Forms, яка містила вступне слово дослідника, пояснення щодо гарантії конфіденційності, а також окремі блоки для кожної з трьох психодіагностичних методик. Респонденти мали можливість уважно ознайомитися з усіма розділами анкети перед початком її заповнення. Важливо підкреслити, що на кожному етапі учасникам наголошувалося на добровільності їх участі, можливості відмовитися від заповнення опитувальника на будь-якому етапі без пояснення причин.

Важливо наголосити, що проведення дослідження в онлайн-форматі мало низку переваг, серед яких можна виокремити зручність для респондентів, які мали можливість заповнювати анкету у комфортному для себе середовищі та у зручний час, що потенційно знижує рівень ситуативної тривожності, яка могла б вплинути на результати, якби дослідження проводилося в очному форматі в аудиторіях.

**Четвертий етап** — після збору результатів опитування було здійснено

обробку даних із використанням описового, порівняльно, кореляційного методів, з метою виявлення наявних взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Для математичної обробки результатів застосовувалися програми Excel та IBM SPSS Statistics 27.0, які є сучасними інструментами статистичного аналізу в психологічних дослідженнях.

У межах даного емпіричного дослідження для вивчення мотивації до навчання студентів в умовах дистанційної освіти, а також для встановлення зв'язку між видом спрямованості навчальної мотивації, особистісними якостями та системою цінностей було обрано три психодіагностичні методики, кожна з яких має науково обґрунтовану базу, широко застосовується в практичній психології та є валідною і надійною для дослідження в освітньому середовищі.

Першою обраною методикою виступає опитувальник «Вивчення мотивації навчання у виші», розроблений Т. І. Ілліною за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому». [10] Ця методика дозволяє оцінити домінуючу навчальну мотивацію студента, виокремлюючи три основні компоненти, що дають змогу зрозуміти спрямованість та внутрішні спонукання до освітньої діяльності.

Методика реалізована у формі опитувальника, що містить 50 тверджень, до кожного з яких респондент повинен висловити свою згоду чи незгоду, відповідаючи «так» або «ні». Підрахунок результатів здійснюється за спеціально розробленим ключем, який дозволяє віднести кожне твердження до певної шкали. Шкала «Набуття знань» (Максимум 12,6). За відповіді «так» на питання №4 — 3,6 балів; за №17 — 3,6 балів, № 26 — 2,4 балів. За відповіді «ні» на питання № 28 — 1,2 бали; №42 — 1,8 бали. Шкала «Оволодіння професією» (Максимум 10 балів). За відповіді «так» на питання №9 — 1 бал; за №31 — 2 бал, № 33 — 2 бали, № 43 — 3 бали; №48 — 1бал, № 49 — 1 бал. Шкала «Отримання диплому» (Максимум 10 балів). За відповіді «так» на

питання №24 — 2,5 бали; за №35 — 1,5 бали, № 38 — 1,5 бали, № 44 — 1 бал.  
За відповіді “ні” на питання № 11 — 3,5 бали.

Домінування однієї зі шкал відображає провідний тип навчальної мотивації респондента. Шкала «набуття знань» охоплює ті відповіді, що свідчать про пізнавальний інтерес, прагнення до освоєння нової інформації, орієнтацію на саморозвиток і розширення кругозору. Шкала «оволодіння професією» акцентує увагу на мотивації, пов'язаній із професійним становленням, набуттям практичних умінь і компетентностей, що необхідні для майбутньої трудової діяльності. Третя шкала, «отримання диплому», вказує на зовнішню мотивацію до навчання, що базується на прагненні до офіційного підтвердження кваліфікації, а не на внутрішній потребі в знаннях чи професійному розвитку. Окремо варто наголосити, що дана методика дає змогу не лише кількісно оцінити рівень мотивації, але й провести якісний аналіз мотиваційної сфери, виявити пріоритети студентів, розкрити співвідношення внутрішніх і зовнішніх чинників, що впливають на залученість у навчальний процес.

Для більш детального розуміння особистісних чинників, які можуть бути пов'язані з формою і змістом мотивації, другою було обрано психодіагностичну методику — «Особистісний опитувальник» Г. Айзенка (ЕРІ). [с.72, 37] Цей опитувальник дозволяє оцінити параметри: екстраверсію-інтроверсію та нейротизм. Застосування даної методики дає можливість отримати показники, що характеризують особистісні властивості респондентів.

«Особистісний опитувальник Ганса Айзенка» (ЕРІ) складається із 57 питань, серед яких 24 оцінюють ступінь екстраверсії або інтроверсії, ще 24 — рівень нейротизму, а решта 9 — входять до шкали відвертості, яка використовується для контролю щирості відповідей респондента. Обробка результатів опитувальника розпочинається з аналізу шкали відвертості. Якщо респондент набирає за цією шкалою 5 балів або більше, його відповіді

вважаються недостатньо щирими, і до подальшої інтерпретації не залучаються до з'ясування причин. Далі здійснюється підрахунок балів за шкалою екстраверсії-інтроверсії: результат у 12 балів і більше свідчить про наявність екстраверсії, нижче 12 — про інтроверсії. За аналогічним принципом інтерпретується шкала нейротизму: 12 балів і більше вказують на високий рівень нейротизму, менше 12 — на емоційну стабільність. Саме шкала відвертості дозволяє підвищити надійність отриманих результатів, виявляючи можливі спроби соціально бажаних відповідей або нещирість учасника опитування. Основи цієї методики спираються на уявлення про те, що екстраверсія відображає переважно орієнтацію особистості на зовнішній світ, активність у соціальних контактах, енергійність, оптимізм, а інтроверсія характеризується замкненістю, стриманістю, схильністю до роздумів та концентрації на власних внутрішніх переживаннях. Натомість нейротизм свідчить про емоційну нестабільність, схильність до тривожності, підвищеної чутливості до стресових ситуацій, тоді як емоційна стабільність відображає врівноваженість, спокій та самоконтроль. Отримані результати дозволяють з'ясувати, яким чином риси особистості проявляються у студентів, зокрема в умовах дистанційної освіти, де рівень стресу та самоорганізації є вагомими чинниками ефективності навчального процесу.

Третьою методикою, яка була використана у дослідженні, є опитувальник «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, що дозволяє визначити систему цінностей, яка визначає життєву спрямованість особистості, а також ціннісний інструментарій, що відображає засоби, які людина вважає прийнятними або бажаними для досягнення важливих життєвих цілей. [21] Ціннісні орієнтації, за концепцією автора, поділяються на термінальні та інструментальні. Термінальні цінності відображають уявлення людини про кінцеві життєві цілі, досягнення яких вона вважає важливим (наприклад, щасливе сімейне життя, самореалізація, гармонійні стосунки з оточенням), тоді як інструментальні цінності стосуються способів досягнення цих цілей

(чесність, відповідальність, рішучість тощо). Респонденти розставляли за рангом кожен цінність у порядку її значущості, що дозволяє кількісно та якісно оцінити їх життєву позицію та переважаючі орієнтири.

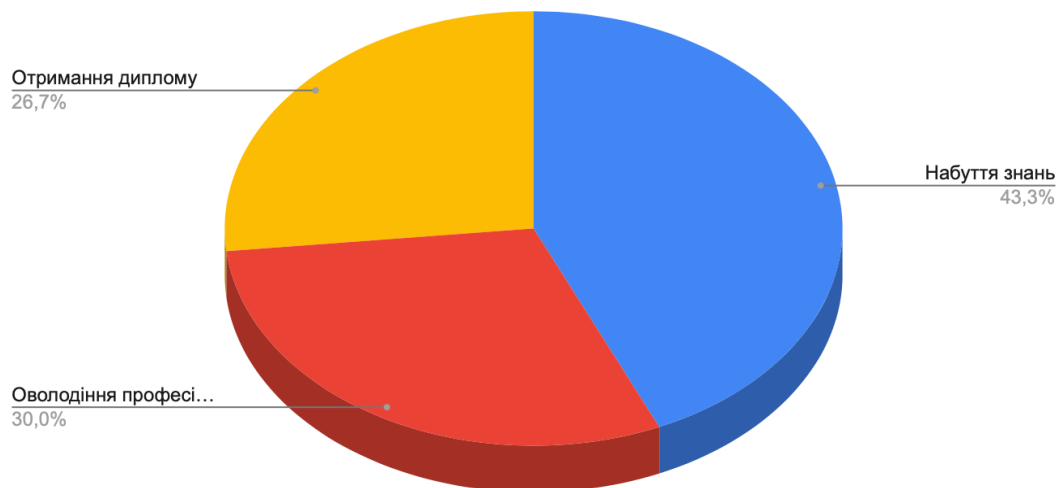
Для підвищення валідності та достовірності отриманих результатів, усі учасники дослідження отримували докладну інструкцію щодо процедури виконання тесту та, за необхідності, могли звернутися за роз'ясненнями щодо виконання завдання. Однак під час проведення онлайн-дослідження не було зафіксовано випадків, які б потребували додаткового втручання з боку дослідника, оскільки структури анкет передбачали чітке і зрозуміле пояснення дій.

## **2.2. Опис і аналіз отриманих результатів в ході емпіричного дослідження**

З метою виявлення видів мотивації до навчання було проведено методику «Вивчення мотивації навчання у виші» Т.І. Ільїної, зібрано всі відповіді респондентів і систематизовано в таблицю результатів (Додаток А). По шкалі «отримання диплому» середній показник становить 5,6 при максимальному в 10 балів, що свідчить про помірну вираженість мотивації, орієнтованої на досягнення формального результату освіти. Стандартне відхилення — 2,2, що свідчить, що вибірка неоднорідна, що може свідчити про розбіжності у значущості отримання диплому для різних студентів. По шкалі «оволодіння професією» середній показник 5,3 при максимальному в 10 балів. Це свідчить про помірну вираженість даної мотивації, це означає, що професійна самореалізація виступає для студентів важливою, але не є виключно доміантною метою навчання. Середнє відхилення — 2,7, що свідчить про сильну різномірність у відповідях студентів щодо мотивації до оволодіння професією. По шкалі «здобуття знань» середній показник становить 7,4, а стандартне відхилення — 2,4. Ці показники свідчать, що цей вид мотивації поширений серед студентів — для більшості навчання є цінністю саме як процес пізнання, а не лише засіб досягнення зовнішніх

результатів. Також прослідковується великий рівень варіативності — тобто більшість студентів поділяють цінність здобуття знань, але все одно є коливання відповідей.

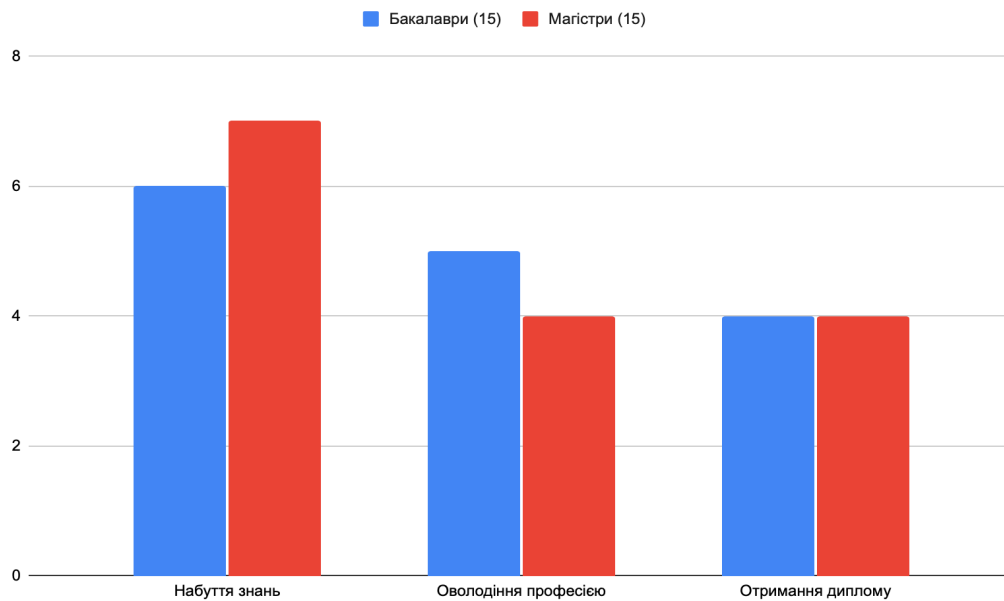
На основі результатів методики були отримані наступні кількісні показники: 43,3% опитуваних проявляють мотивацію до набуття знань, 30% — націлені на оволодіння професією і 26,7% прагнуть лише оволодіти дипломом. Для візуалізації розподілу респондентів за шкалами методики Т.І. Ільїної, дані були представлені у вигляді діаграми (рисунок 2.1). Бачимо, що серед студентів переважає шкала «набуття знань», що свідчить про перевагу внутрішньої мотивації і менше зацікавлення в практичній діяльності чи прагнення до соціального статусу.



**Рис. 2.1** Розподіл всіх респондентів за шкалами методики Т.І. Ільїної

Респондентів було поділено на 2 групи за формою навчання: 15 бакалаврів (50%) і 15 магістрів (50%). В ході порівняльного аналізу серед двох груп було побудовано стовпчасту діаграму (рисунок 2.2). 6 з 15 (40%) — бакалаврів відносяться до шкали «набуття знань» ( $M = 7,3$ ;  $SD = 1,9$ ), 5 (33,3%) бакалаврів до «оволодіння професією» ( $M = 5,5$ ;  $SD = 2,6$ ) і 4 (26,7%) — «отримання диплому». Серед магістрів 7 (46,6%) — «набуття знань» ( $M = 8,2$ ;  $SD = 2,1$ ), по 4 бали (46,7%) розподілилися серед шкал «оволодіння

професією» ( $M = 5,8$ ;  $SD = 3$ ) і «отриманням диплому» ( $M = 6,1$ ;  $SD = 2,3$ ).



**Рис. 2.2 Порівняння кількості респондентів по відношенню до шкал методики Т.І. Ільїної серед магістрів і бакалаврів**

Отже, серед обох груп найвищі значення припадають на мотивацію до набуття знань, причому ця цінність більш виражена у магістрів, що може свідчити про більш глибокий інтерес до академічного зростання серед студентів другого рівня. У мотивації оволодіння професією перевага спостерігається у бакалаврів, що, ймовірно, пов'язано з прагненням до швидкої професійної реалізації. Щодо отримання диплому, кількість респондентів обох груп є однаковою, що свідчить про подібну роль цієї мотивації у структурі навчальної діяльності цих груп. Різниця між бакалаврами і магістрами у межах кожної шкали не перевищує 1 одиниці (крім останньої, де значення однакові). При вибірці 15 осіб у кожній групі такі відмінності не є суттєвими.

Хоча на графіку видно, що кількість студентів із тією чи іншою мотиваційною спрямованістю майже не відрізняється між бакалаврами і магістрами, для об'єктивної перевірки цього спостереження було використано U-критерій Манна-Уїтні. Цей метод дозволяє визначити, чи є статистично

значущі відмінності між двома незалежними групами. Отримані результати наведені в таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Значення U-критерій Манна–Уїтні для бакалаврів і магістрів за шкалами методики Т.І. Ільїної**

Змінна	Критерій U Манна–Уїтні для незалежних вбірок	Exact Sig. p	Висновок
Отримання диплому	122,5	0,683	Нульова гіпотеза приймається
Оволодіння професією	119,5	0,775	Нульова гіпотеза приймається
Набуття знань	127,5	0,539	Нульова гіпотеза приймається

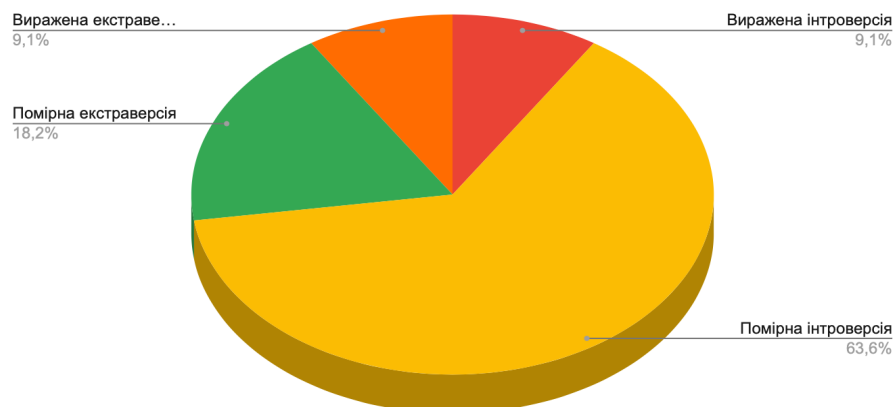
Порівнюємо отримані значення за шкалами з критичним значення критерія для обсягів груп бакалаври  $n = 15$  і магістрів  $n = 15$ . Звертаємося до табличного значення для цієї вибірки  $U_{крит} = 64$ . Якщо  $U_{емп} > U_{крит}$  — нульова гіпотеза приймається. Для шкали «отримання диплому»  $122,5 > 64$ , для шкали «оволодіння професією»  $119,5 > 64$ , для шкали «набуття знань»  $127,5 > 64$  — отже в усіх випадках приймається нульова гіпотеза, а це дає підстави вважати, що значимих відмінностей між шкалами для наших вибірок не виявлено. [16].

З метою визначення особистісних характеристик опитуваних, в ході проведення дослідження за допомогою методики «Особистісний опитувальник» Ганса Айзенка (EPI), згідно ключа методики, були отримані результати (Додаток Б), що демонструють показники за наступними шкалами: екстраверсія-інтроверсія ( $M = 10,9$ ;  $SD = 2,8$ ), нейротизм ( $M = 12,4$ ;  $SD = 4,1$ ), також згідно отриманим результатам по шкалі відвертість — 8 (26,7%) студентів є не відвертими. Відсотковий розподіл студентів по шкалам методики наведено в таблиці 2.2.

## Відсотковий розподіл студентів по шкалам методики Айзенка (ЕРІ)

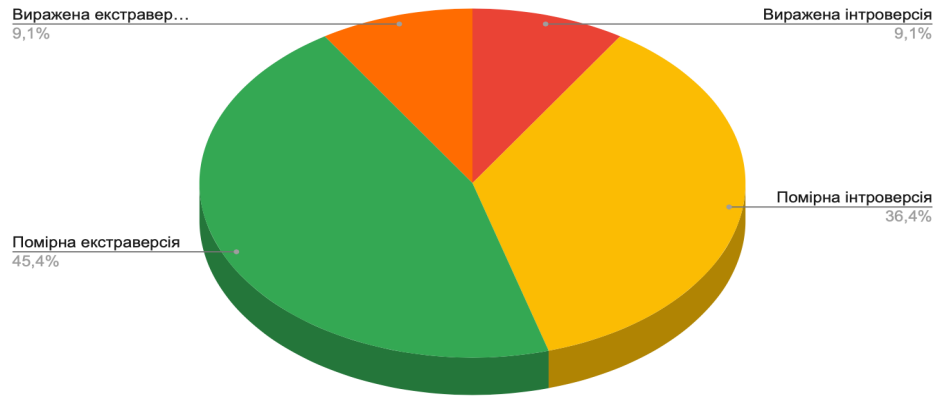
Шкала	Магістри	Бакалаври
Вкрай виражена інтроверсія	0	0
Виражена інтроверсія	9,10%	9,10%
Помірна інтроверсія	36,40%	63,60%
Помірна екстраверсія	45,40%	18,20%
Виражена екстраверсія	9,10%	9,10%
Вкрай виражена екстраверсія	0	0

Середнє значення показників бакалаврів 10,7 з 24 можливих, а  $SD = 2,9$ . Для магістрів  $M = 11,2$  з 24 можливих,  $SD = 2,9$ . Ці показники свідчать про помірно низьку вираженість цих рис в групі, яка має доволі високу варіативність у відповідях. Для кращої візуалізації було побудовано кругові діаграми (рисунок 2.3 і рисунок 2.4).



**Рис. 2.3 Розподіл результатів по шкалі «інтроверсія-екстраверсія» (бакалаври)**

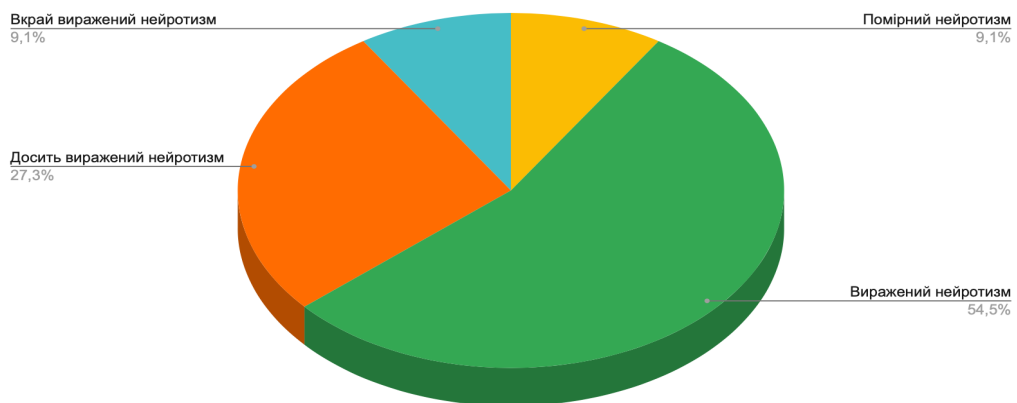
Порівнюючи відсотковий розподіл респондентів можна зробити висновок, що бакалаври в цілому демонструють більшу схильність до інтроверсії, тоді як магістри — до екстраверсії.



**Рис. 2.4 Розподіл результатів по шкалі інтроверсія-екстраверсія серед магістрів**

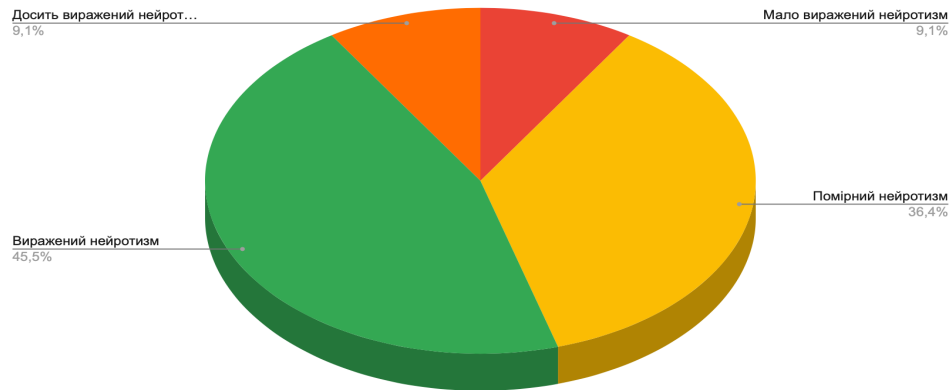
Частка студентів з крайніми проявами інтроверсії чи екстраверсії однакова в обох групах (9,1%). У магістрів більш збалансоване співвідношення між інтровертами та екстравертами, тоді як у бакалаврів більшість інтроверти.

На основі даних, отриманих по шкалі нейротизм, для візуалізації результатів було побудовано дві кругові діаграми (рисунок 2.5 і рисунок 2.6).



**Рис. 2.5 Розподіл результатів по шкалі нейротизм серед бакалаврів**

Середнє значення показників бакалаврів за шкалою «нейротизм» 13,6 з 24 можливих, стандартне відхилення = 4, магістрів  $M = 11,3$  з 24,  $SD = 4,1$ . Бакалаври демонструють вищий рівень нейротизму, що свідчить про більшу, емоційну вразливість та напруженість. Варіативність показників у обох груп подібна і вказує на наявність значущих індивідуальних відмінностей.



**Рис. 2.6 Розподіл результатів по шкалі нейротизм серед магістрів**

Отже більшість вибірки відносяться до інтровертів і можна припустити, що переважають особистості, для яких характерна зосередженість на внутрішньому світі, самостійність і менша потреба в соціальній взаємодії. Це узгоджується з умовами дистанційного навчання, які менше передбачають активну комунікацію й краще відповідають інтернальній саморегуляції. Проте екстравертованим студентам, імовірно, необхідно додатково забезпечити елементи соціального контакту для підтримки навчальної активності.

Наявність доволі високого рівня нейротизму може свідчити про високу емоційну чутливість і схильність до переживання тривоги, що може ускладнювати самостійну організацію навчального процесу та знижувати ефективність дистанційної взаємодії. Це вимагає впровадження підходів психологічної підтримки в навчанні — таких як чітка структура, регулярний емоційно нейтральний зворотний зв'язок, доступність викладача, а також створення стабільного і передбачуваного середовища, яке знижує напругу та підтримує концентрацію.

Для виявлення і оцінки ціннісних факторів респондентом було запропоновано пройти методику «Ціннісних орієнтацій» М. Рокіча, в ході якої можна визначити провідні термінальні і інструментальні цінності. Отримані ранги по 18 термінальним і 18 інструментальних цінностям було систематизовано в таблиці результатів (Додаток В).

На основі отриманих результатів було визначено основні спрямованості

топових цінностей. Рейтинги термінальних і інструментальних наборів цінностей були проаналізовані за трьома параметрами: тип самореалізації, вектор спрямованості та спрямованість у системі міжособистісних відносин. Проаналізуємо отримані спрямованості термінальних цінностей серед бакалаврів (таблиця 2.3) і магістрів (таблиця 2.4).

Таблиця 2.3

## Групування термінальних цінностей серед бакалаврів

Код респондента	Відображують самореалізацію суб'єкта	Вектор спрямованості	Спрямованість в системі міжособистісних відносин
№1 ж 46 бакалавр	особистісні суспільні	спілкування самоствердження	всі
№2 ж 28 бакалавр	професійні суспільні	справи	індивідуалістичні конформістські
№4 ж 36 бакалавр	суспільні особистісні	спілкування справи	конформістські індивідуалістичні
№7 ж 27 бакалавр	суспільні особистісні	спілкування справи	індивідуалістичні конформістські
№8 ж 30 бакалавр	всі	спілкування справи	конформістські
№11 ж 37 бакалавр	особистісні суспільні	спілкування	всі
№14 ж 27 бакалавр	суспільні особистісні	спілкування	конформістські індивідуалістичні
№15 ж 39 бакалавр	особистісні суспільні	спілкування самоствердження	всі
№16 ж 37 бакалавр	суспільні професійні	спілкування справи	конформістські
№17 ж 20 бакалавр	особистісні суспільні	спілкування самоствердження	конформістські індивідуалістичні
№21 ж 21 бакалавр	особистісні суспільні	спілкування самоствердження	конформістські альтруїстичні
№3 ж 43 бакалавр	всі	справи самоствердження	альтруїстичні індивідуалістичні
№5 ж 26 бакалавр	особистісні професійні	справи самоствердження	всі
№9 ж 45 бакалавр	особистісні професійні	справи самоствердження	всі
№25 ж 47 бакалавр	професійні особистісні	справи	альтруїстичні індивідуалістичні

Щодо типу самореалізації, 86,7 % студентів обрали цінності, що відображають особистісне самовдосконалення, 80 % – орієнтуються на суспільні аспекти, тоді як лише 46,7 % мають виражену професійну спрямованість. У контексті вектора спрямованості самореалізації найбільша кількість студентів 66,7 % визначила спілкування як основний спосіб реалізації цінностей. Дещо менше респондентів 60 % обрали сферу діяльності (справи), а 46,7 % обрали самоствердження. Що стосується спрямованості у системі міжособистісних відносин, то індивідуалістичну позицію продемонстрували 80 % студентів, що свідчить про тенденцію до автономності, орієнтації на власні переконання та внутрішні стандарти. Конформістські настанови виявлені у 60 % респондентів, альтруїстичні – у 40 %. 33,3 % студентів продемонстрували збалансований ціннісний профіль.

Таким чином, для більшості бакалаврів самореалізація пов'язана із взаємодією з іншими людьми, утвердженням себе у міжособистісному просторі, а не лише з індивідуальними досягненнями чи професійною ефективністю.

Згідно таблиці 2.4 бачимо, що результати магістрів вказують на переважання у структурі їхньої самореалізації особистісного компонента, який виявлено у 93,3 % респондентів. Водночас 46,7 % студентів орієнтуються на суспільні цінності, а професійна спрямованість фіксується у 60 %, що свідчить про більш чітку наявність професійної самореалізації порівняно з бакалаврами. За вектором спрямованості магістри демонструють виражену орієнтацію на самоствердження 86,6 % та спілкування 73,3 %, що вказує на поєднання внутрішньої зосередженості на досягненнях із потребою у соціальній взаємодії. Значення вектора «справи» нижче 66,7 %, однак у порівнянні з бакалаврами більше інтересу до діяльнісного компоненту самореалізації. У сфері міжособистісних відносин провідною є індивідуалістична орієнтація 93,3 %. Конформістські установки виявлені у 66,7 % магістрів, а альтруїстичні — у 60 %, що свідчить про наявність у

структурі цінностей як орієнтації на власну думку, так і чутливості до соціального контексту.

**Таблиця 2.4**

**Групування термінальних цінностей серед магістрів**

Код респондента	Відображують самореалізацію суб'єкта	Вектор спрямованості	Спрямованість в системі міжособистісних відносин
№10 ж 27 магістр	особистісні професійні	справи самоствердження	індивідуалістичні конформістські
№13 ж 39 магістр	всі	самоствердження спілкування	індивідуалістичні конформістські
№18 ж 30 магістр	особистісні	самоствердження спілкування	альтруїстичні індивідуалістичні
№19 ж 38 магістр	всі	спілкування самоствердження	конформістські індивідуалістичні
№20 ч 26 магістр	особистісні	всі	конформістські індивідуалістичні
№22 ж 33 магістр	особистісні суспільні	спілкування самоствердження	альтруїстичні індивідуалістичні
№23 ж 51 магістр	професійні суспільні	всі	всі
№24 ж 41 магістр	особистісні професійні	справи спілкування	всі
№28 ж 35 магістр	особистісні професійні	справи самоствердження	альтруїстичні індивідуалістичні
№29 ж 35 магістр	особистісні	самоствердження справи	індивідуалістичні альтруїстичні
№30 ж 36 магістр	професійні особистісні	справи	конформістські індивідуалістичні
№6 ж 42 магістр	особистісні суспільні	всі	індивідуалістичні альтруїстичні
№12 ж 48 магістр	всі	всі	конформістські альтруїстичні
№26 ж 31 магістр	особистісні професійні	всі	конформістські індивідуалістичні
№27 ж 31 магістр	особистісні суспільні	спілкування самоствердження	всі

Аналізуючи інструментальні цінності бакалаврів (таблиця 2.5) можна зробити наступні висновки. Щодо засобів реалізації основних цінностей,

93,3% студентів обрали особистісні якості, 40% — цінності, пов'язані з соціальною взаємодією, 60% орієнтуються на професійні риси. Повне охоплення трьох напрямів спостерігається у 33,3% респондентів.

Таблиця 2.5

## Групування інструментальних цінностей (бакалаври)

Код респондента	Відображують самореалізацію суб'єкта	Вектор спрямованості	Спрямованість в системі міжособистісних відносин
№1 ж 46 бакалавр	всі	самоствердження справи	всі
№2 ж 28 бакалавр	особистісні суспільні	самоствердження спілкування	альтруїстичні індивідуалістичні
№4 ж 36 бакалавр	суспільні особистісні	всі	індивідуалістичні альтруїстичні
№7 ж 27 бакалавр	особистісні професійні	справи самоствердження	конформістські індивідуалістичні
№8 ж 30 бакалавр	особистісні суспільні	спілкування	альтруїстичні конформістські
№11 ж 37 бакалавр	всі	справи самоствердження	індивідуалістичні альтруїстичні
№14 ж 27 бакалавр	професійні особистісні	всі	конформістські індивідуалістичні
№15 ж 39 бакалавр	особистісні	справи спілкування	альтруїстичні індивідуалістичні
№16 ж 37 бакалавр	всі	самоствердження справи	індивідуалістичні конформістські
№17 ж 20 бакалавр	суспільні особистісні	самоствердження спілкування	індивідуалістичні альтруїстичні
№21 ж 21 бакалавр	суспільні особистісні	всі	індивідуалістичні альтруїстичні
№3 ж 43 бакалавр	особистісні	спілкування справи	всі
№5 ж 26 бакалавр	суспільні особистісні	спілкування	альтруїстичні
№9 ж 45 бакалавр	суспільні	спілкування самоствердження	індивідуалістичні альтруїстичні
№25 ж 47 бакалавр	всі	самоствердження справи	індивідуалістичні конформістські

У контексті вектора реалізації цінностей, найбільша кількість студентів 73,3% визначили основним інструментом самоствердження, 66,7 % визначила спілкування. Така ж кількість 66,7 % обрали сферу справ. Більша частина респондентів поєднувала два або три напрями.

Що стосується орієнтації у міжособистісній взаємодії, 86,7 % студентів продемонстрували індивідуалістичні інструменти, що вказує на виразне прагнення до самостійного вибору способів дії. Альтруїстичні цінності виявлено у 66,7 %, конформістські — у 46,7 %. У 13,3 % респондентів простежується поєднання всіх трьох типів.

Таким чином, інструментальні цінності більшості студентів орієнтовані на самоконтроль, комунікацію та самостійне прийняття рішень у межах соціальної взаємодії, із менш вираженим акцентом на професійну сферу.

Інструментальні направленість цінностей магістрів (таблиця 2.6) демонструє, що 73,3 % магістрів обрали як значущі особистісні якості, 73,3 % — суспільні орієнтири, 53,3 % — професійно значущі риси. Повне охоплення трьох компонентів виявлено у 13,3 % респондентів.

У межах вектора реалізації цінностей 86,7 % респондентів обрали самоствердження, 53,3 % — справи, і 66,7 % — спілкування. У більшості випадків спостерігається поєднання кількох напрямів, що свідчить про багатовекторність поведінкових стратегій.

У контексті міжособистісної орієнтації 60 % студентів продемонстрували індивідуалістичні установки, 60 % — альтруїстичні, 66,7 % — конформістські. Повне охоплення трьох типів установок спостерігається у 6,7 % респондентів.

Таким чином, для магістрів інструментальні цінності в більшості випадків пов'язані з особистісними рисами, активною соціальною взаємодією та широким набором поведінкових стратегій, що охоплюють спілкування, дію та самоствердження. Професійна складова у засобах досягнення цілей виражена сильніше, ніж у бакалаврів.

## Групування інструментальних цінностей (магістри)

Код респондента	Відображують самореалізацію суб'єкта	Вектор спрямованості	Спрямованість в системі міжособистісних відносин
№10 ж 27 магістр	професійні суспільні	самоствердження справи	індивідуалістичні альтруїстичні
№13 ж 39 магістр	особистісні суспільні	самоствердження спілкування	індивідуалістичні конформістські
№18 ж 30 магістр	особистісні суспільні	самоствердження спілкування	всі
№19 ж 38 магістр	професійні особистісні	самоствердження справи	індивідуалістичні конформістські
№20 ч 26 магістр	особистісні	самоствердження справи	індивідуалістичні конформістські
№22 ж 33 магістр	суспільні професійні	самоствердження спілкування	індивідуалістичні альтруїстичні
№23 ж 51 магістр	особистісні професійні	всі	конформістські
№24 ж 41 магістр	всі	спілкування справи	конформістські альтруїстичні
№28 ж 35 магістр	суспільні професійні	всі	індивідуалістичні альтруїстичні
№29 ж 35 магістр	суспільні особистісні	спілкування самоствердження	альтруїстичні конформістські
№30 ж 36 магістр	всі	самоствердження справи	індивідуалістичні
№6 ж 42 магістр	суспільні	спілкування самоствердження	індивідуалістичні альтруїстичні
№12 ж 48 магістр	суспільні особистісні	спілкування самоствердження	альтруїстичні конформістські
№26 ж 31 магістр	особистісні професійні	справи	конформістські
№27 ж 31 магістр	особистісні суспільні	спілкування самоствердження	альтруїстичні конформістські

Для кількісної оцінки отриманих результатів були проведені розрахунки середніх показників рангів (Додаток В).

За результатами розрахунків було відібрано топ 5 термінальних і інструментальних цінностей для груп бакалаврів і магістрів (таблиця 2.7).

Порівняльний аналіз середніх рангів термінальних та інструментальних цінностей, демонструє виразну подібність у пріоритетах обох груп.

**Таблиця 2.7**

**Топ рейтинг цінностей в групах респондентів за Рокичем**

<b>Бакалаври топ 5 термінальні</b>	<b>Середній ранг</b>	<b>Магістри топ 5 термінальні</b>	<b>Середній ранг</b>
здоров'я (фізичне і психічне)	3	здоров'я (фізичне і психічне)	3,1
матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	5,1	любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	4,8
любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	6,1	матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	5,4
свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	6,6	свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	6,3
цікава робота	7,6	розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)	7,4
<b>Бакалаври топ 5 інструментальні</b>	<b>Середній ранг</b>	<b>Магістри топ 5 інструментальні</b>	<b>Середній ранг</b>
чесність (правдивість, щирість)	4,5	незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	6,3
відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово)	6,4	освіченість (широта знань, висока загальна культура)	6,8
широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)	6,7	чуйність (дбайливість)	6,9
чуйність (дбайливість)	6,8	відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово)	7
незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	7,3	чесність (правдивість, щирість)	7

У термінальних цінностях перші чотири позиції в обох груп практично збігаються: здоров'я, матеріальне забезпечення, любов і свобода посідають найвищі ранги. Це вказує на домінування прагматичних та гуманістичних орієнтацій, спрямованих на фізичне благополуччя, емоційні зв'язки та особисту автономію. Невеликою відмінністю є наявність у п'ятірці цінності «цікава робота» в бакалаврів та «розвиток» у магістрів, що може свідчити про

більшу внутрішню орієнтацію на самовдосконалення серед останніх.

Схожість простежується і в інструментальних цінностях: обидві групи високо оцінюють чесність, відповідальність, чуйність і незалежність. Магістри при цьому демонструють дещо вищу орієнтацію на когнітивний розвиток («освіченість»), тоді як бакалаври – на міжособистісну гнучкість («широта поглядів»). Це може відображати відмінності в досвіді та етапах професійної соціалізації, де магістри вже більше орієнтуються на глибину знань, тоді як бакалаври — на комунікативну адаптивність, що підтверджують і висновки по загальному порівняльному аналізу.

Загалом така схожість у ціннісних профілях свідчить про наявність спільного культурного та освітнього середовища, в якому формуються цінності студентів, а виявлені відмінності — про формування життєвих пріоритетів під впливом особистого досвіду та індивідуальних особливостей.

### **2.3. Встановлення залежностей між результатами дослідження, кореляційний аналіз**

Щоб виявити, як пов'язані мотивація до навчання студентів і їхні цінності, було проведено описовий аналіз результатів за методиками Т. І. Ілліної та М. Рокича. Аналіз зосереджено на тому, які типи навчальної мотивації переважають у студентів і з якими особистісними цінностями вони поєднуються.

У групі бакалаврів переважає особистісна ціннісна орієнтація 86,7 %, спрямована на самовдосконалення і внутрішній розвиток. При цьому середній рівень мотивації до набуття знань становить 7,3 бала, що є найвищим показником в групі. Пріоритет особистісних цінностей узгоджується з бажанням до саморозвитку. Формальна мотивація — отримання диплому у цій групі становить 5,7 балів, тоді як 80 % орієнтуються на суспільні аспекти. Скоріш за все суспільні аспекти є суттєвими, як підтвердження маємо середній показник мотивації до отримання диплому в групі. Найнижчий середній

показник 5,5 по шкалі «оволодіння професією» і це узгоджується з найнижчим рівнем 46,7% професійної спрямованості. Щодо вектора спрямованості цінностей 66,7% визначила спілкування як основний спосіб реалізації цінностей, що може узгоджуватися з переважаючим показником набуття знань, як наповнення себе через взаємодію, дещо менше респондентів 60% обрали сферу діяльності — справи, і це узгоджується з тим що прагнення оволодіти професією проявляється в меншій мірі, а 46,7% обрали самоствердження, що певно може відповідати бажанню формального отримання диплому, яке теж не є переважаючим в групі.

Таким чином, для бакалаврів характерна перевага внутрішніх — особистісних орієнтацій, прагнення до набуття знань. Також наявний середній показник зовнішньої, формальної мотивації — отримання диплому і мотивації спрямованої на оволодіння професією.

Поглянемо на можливе відношення мотивації до цінностей серед магістрів. Середній бал за шкалою «набуття знань» серед магістрів 8,2 з 12,6 є найвищим серед трьох, що свідчить про домінування пізнавальної мотивації. Це узгоджується з тим, що 86,7% студентів обрали термінальні цінності, пов'язані з особистісним самовдосконаленням. Така спрямованість підтверджує орієнтацію на внутрішній розвиток і самореалізацію через навчальну діяльність. Середній бал за шкалою «оволодіння професією» становить 5,8 з 10, що є найнижчим показником серед трьох шкал. Це співвідноситься з тим, що лише 46,7% респондентів надали перевагу професійній спрямованості у своїй системі термінальних цінностей. Відтак професійне самовизначення виступає менш значущою метою для більшості студентів. Середній бал за шкалою «отримання диплому» — 6,1 з 10, помірний показник, який частково відображає прагнення до формального завершення освіти. Він може бути пов'язаний із цінностями соціального визнання або зовнішнього результату, що відповідає наявності у 60% студентів орієнтації на сферу діяльності, а у 46,7% — на самоствердження.

Висока навчальна мотивація, спрямована на набуття знань, узгоджується з перевагою особистісних цінностей у студентів. Низька мотивація до професійного оволодіння співпадає з незначною кількістю респондентів, які орієнтуються на професійні засоби реалізації. Помірний інтерес до отримання диплому частково відображає цінності, пов'язані з досягненням результату через діяльність або самоствердження. Для точного виявлення зв'язків потрібен кореляційний аналіз.

Отримані дані згідно описового аналізу можуть свідчити про наявність, хоч і слабкого, але позитивного зв'язку між видами мотивації та ціннісними орієнтирами студентів. Тому далі пропонуємо математично дослідити взаємозв'язок між видами мотивації за шкалами і рангами цінностей респондентів всієї вибірки. Для цього застосуємо статистичний метод — кореляційний аналіз.

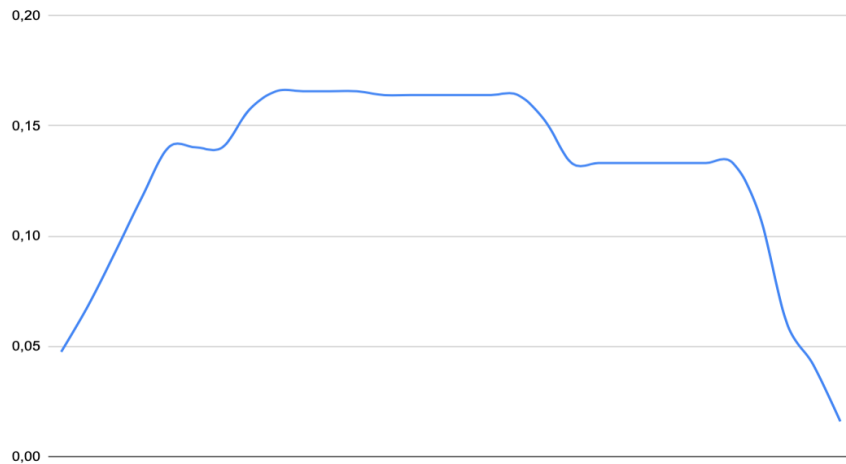
Проводячи кореляційний аналіз необхідно обрати коефіцієнт кореляції. Вибір коефіцієнту кореляції залежить від типу розподілу даних: якщо розподіл є нормальним за законом Гауса, то ми обираємо коефіцієнт кореляції Пірсона, якщо дані мають значні відхилення від нормального розподілу, то обираємо коефіцієнт Спірмена.

Для визначення розподілу даних ми маємо отримати наступні значення: середнє значення, стандартне відхилення та зазначити вид функції розподілу. [53] Рахуємо значення для кожного результату респондента.

Отримавши зазначені дані та підставивши їх у формулу (Додаток Г), ми отримали не нормальний розподіл даних (рисунок 2.7) результатів методик дослідження, тому ми звертаємо нашу увагу на непараметричний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Коефіцієнт кореляції Спірмена (ранговий коефіцієнт кореляції) дає нам інформацію про наявність та силу монотонного зв'язку між двома змінними. Коефіцієнт відображає ступінь монотонності зв'язку між

змінними, і він є важливим інструментом для ранжування цього зв'язку від відсутності (коли значення дорівнює 0) до повного (якщо значення дорівнює -1 або 1). Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена відноситься до показників оцінки тісноти зв'язку (залежність варіації результативної ознаки від варіації ознаки-фактора). [с. 317, 7]



**Рис. 2.7 Розподіл даних для методики Т.І. Ільїної**

За результатами розрахунку кореляції (Додаток Г) за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена для даної вибірки було визначено, що кореляційні зв'язки наявні між набуттям знань і твердою волею. Зв'язок значимий на рівні  $p < 0,005$  при цьому  $r = -0,37$ ,  $p = 0,044$ . Від'ємний кореляційний зв'язок свідчить про те, що зі збільшенням значення одного показника, значення іншого буде зменшуватися і навпаки. Це може мати наступне пояснення. Мотивація до знань і тверда воля — це не завжди сумісні орієнтири. Тверда воля як інструментальна цінність пов'язана з контролем, напруженням, подоланням. А «набуття знань» як мотиваційна мета може реалізуватись через інтерес, пізнання, відкритість, без домінанти жорсткої самодисципліни. Чим вище цінність «тверда воля» — тим менше схильність вчитися заради знань, бо навчальна активність зосереджена на досягненні результату, подоланні труднощів, а не на змісті пізнання. Такий зв'язок може свідчити, що студенти, які орієнтуються на волю як рису, можуть вчитися радше заради цілей (диплом, статус), ніж заради знань як

самоцінності. Наступним кореляційним зв'язком було виявлено зв'язок між змінними «отримання диплому» і «чесністю». Зв'язок значимий на рівні  $p < 0,001$  при  $r = 0,485$ ,  $p = 0,007$ . Додатній кореляційний зв'язок свідчить про те, що показники змінюються разом в одному напрямку. Це свідчить про те, що зі зростанням значущості цінності «чесність» підвищується й мотиваційна орієнтація на отримання диплому. Такий взаємозв'язок може вказувати на те, що для студентів з високою орієнтацією на чесність диплом сприймається не лише як формальність, а як заслужене досягнення, підтвердження професійної кваліфікації та офіційне право здійснювати консультативну діяльність відповідно до етичних і законодавчих норм. Якісну характеристику сили зв'язку коефіцієнта рангової кореляції можна оцінити за шкалою Чеддока: від 0,1 до 0,3 якісна характеристика сили зв'язку визначається як слабка, від 0,3 до 0,5 — помірна, від 0,5 до 0,7 — помітна, від 0,7 до 0,9 — висока, від 0,9 до 0,99 — значно висока. Отримані значення вказують на те, що існує помірний монотонний зв'язок між змінними.

При спробі виявити кореляційний зв'язок між видами мотивації і особистісними характеристиками за методикою Айзенка — жодних зв'язків не виявлено.

Значущість отриманих результатів полягає у виявленні специфічних зв'язків між мотиваційними характеристиками студентів і їхньою ціннісною орієнтацією, що дозволяє краще зрозуміти структуру навчальної поведінки. Практичне значення полягає в можливості використання цих даних при розробці рекомендацій щодо підтримки академічної мотивації, з урахуванням домінуючих цінностей конкретних студентів, а також у процесі формування внутрішньо узгоджених освітніх цілей і підвищення рівня академічної доброчесності.

## **2.4. Практичні рекомендації щодо підвищення мотивації до навчання студентів в умовах дистанційної освіти**

Узагальнення проведеного дослідження, у якому розглядається мотивація до навчання в умовах дистанційної освіти крізь призму її зв'язку з особистісними характеристиками студентів та їхніми ціннісними орієнтаціями, дозволяє сформулювати низку практичних рекомендацій. Їхній зміст обумовлений не лише емпіричними результатами, а передусім — логікою теоретичного аналізу, який дав змогу окреслити взаємозалежність між мотиваційними установками, ціннісним світом і специфікою дистанційного освітнього середовища. Водночас уся робота доводить: мотивація — це не ізольований конструкт, а складна система, в якій потреби, переконання, життєві орієнтири й суб'єктивне ставлення до пізнання формують цілісний вектор освітньої активності. Саме тому стратегії підтримки навчальної мотивації мають спиратися не на зовнішнє стимулювання, а на поглиблення внутрішньої зацікавленості, автономії і відчуття сенсу.

Першочергово, результати дослідження переконливо засвідчили переважання мотивації до набуття знань серед опитаних студентів. Це свідчить про наявність потужного внутрішнього мотиваційного потенціалу, що зумовлює академічну активність не зовнішніми вимогами чи формальними цілями, а прагненням до особистісного й інтелектуального розвитку. В умовах дистанційної освіти, де контроль, зворотний зв'язок та емоційний контакт із викладачем обмежені, саме цей тип мотивації виявляється найбільш стійким. Проте водночас його підтримка потребує відповідного освітнього середовища, яке не буде зводити навчання до механічного виконання завдань, а забезпечить можливість для творчого мислення, самостійної постановки навчальних цілей і відчуття пізнавального виклику.

Вагому роль у формуванні навчальної мотивації відіграє ціннісна сфера студентів. Отримані дані свідчать, що домінуючими термінальними цінностями є здоров'я, матеріальне благополуччя, любов, свобода та цікава

робота. Це свідчить про глибоку прагматичну й гуманістичну орієнтацію сучасних студентів, які шукають не лише професійного успіху, а й особистісного комфорту, емоційного тепла, стабільності та самореалізації. В умовах дистанційного навчання особливого значення набуває інтеграція цих цінностей в освітній простір. Наприклад, цінність здоров'я має знайти своє відображення у формуванні режиму навчання, що не провокує психоемоційне виснаження, дозволяє самостійно регулювати навантаження, враховує потребу в перервах і дозований присутності на екрані. Цінність свободи — через гнучкість у виборі форм і термінів виконання завдань, можливість впливати на зміст курсу, доступ до альтернативних джерел знань. Цінність любові — через підтримку у формуванні середовища емоційної безпеки, емпатійного зворотного зв'язку з боку викладача, збереження людського тону комунікації навіть у цифровому просторі. У цьому контексті важливо також запроваджувати індивідуальні й колективні форми символічного та матеріального визнання навчальних досягнень. Підвищені стипендії, грамоти, участь у наукових заходах чи проєктах можуть стати для багатьох студентів джерелом додаткової внутрішньої впевненості, закріплюючи уявлення про навчання як соціально та особистісно цінну діяльність. Водночас корисним може бути і залучення до взаємодії з успішними випускниками вишу, які вже реалізували себе у професійній сфері. Їхній досвід та історії розвитку не тільки наповнюють зміст освітнього процесу практичними прикладами, а й створюють живу модель ідеалу, до якого студент може прагнути, не втрачаючи віри у власні сили та перспективи.

На основі теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна можна стверджувати, що ефективна підтримка мотивації в умовах дистанційного навчання має ґрунтуватися на задоволенні трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та соціальної включеності. [47] Автономія реалізується не лише через гнучкість навчального графіка, але й через надання студентам можливості формулювати власні цілі, обирати траєкторії навчання,

приймати участь у формуванні програми курсу. Потреба у компетентності потребує чіткого зворотного зв'язку, прозорих критеріїв оцінювання, підтримки викладачем відчуття поступу, а не виключно критики. Соціальна включеність передбачає створення простору для міжособистісної взаємодії, відчуття належності до групи, можливості для спільного обговорення ідей — навіть у віртуальному середовищі.

Окремо варто наголосити на ролі викладача як посередника між структурою дистанційного курсу та особистістю студента. Підтримка мотивації в таких умовах не може зводитися до контролю або формального наставництва. Йдеться про створення простору довіри, де студент має відчуття, що його інтереси й зусилля помічають і визнають. Важливо, щоб педагог не лише передавав знання, а й ініціював рефлексію, стимулював критичне мислення, був емоційно доступним, але не нав'язливим, адже студенти часто перебувають у тривожному, невизначеному середовищі, яке не сприяє зосередженню.

Враховуючи наявність вираженого та досить вираженого нейротизму серед більшої частини студентів, особливо на рівні бакалаврату, важливо зважати на їхню підвищену емоційну вразливість. З метою подальшого практичного використання, результати проведеного дослідження було передано до психологічної служби університету разом із рекомендаціями щодо підтримки мотивації до навчання в умовах дистанційної освіти та покращення відчуття психологічного благополуччя студентів.

Таким чином, підвищення мотивації до навчання в умовах дистанційної освіти не може бути зведене до використання шаблонних стимулів або зовнішніх інструментів. Йдеться про глибоку трансформацію освітнього процесу в бік більшої гнучкості, відкритості, діалогічності та поваги до індивідуального досвіду студента. Саме через це формується мотивація нового типу — не ззовні нав'язана, а така, що виростає з глибоко інтегрованих потреб особистості: пізнавати, впливати, бути почутим, знаходити сенс у тому, що

робиш. Рекомендації, що випливають з аналізу цієї роботи, не лише вказують на шляхи підтримки навчальної активності, а й окреслюють вектор гуманізації дистанційної освіти як простору для реального особистісного зростання.

## **Висновки до розділу 2**

У другому розділі було реалізовано повноцінне емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення мотивації до навчання студентів в умовах дистанційної освіти. Здійснено обґрунтований вибір психодіагностичних методик, описано процедуру дослідження, характеристики вибірки, а також проведено поетапний збір, обробку та аналіз даних. Дослідження охопило 30 студентів спеціальності «053 Психологія», які навчаються за рівнями бакалаврату та магістратури дистанційно, що дозволило порівняти результати в межах двох освітніх груп. Було вивчено види навчальної мотивації студентів, проаналізовано особистісні характеристики, а також визначено домінуючі ціннісні орієнтації на рівні термінальних і інструментальних цінностей. Проведено описовий, порівняльний і кореляційний аналізи даних у групах бакалаврів та магістрів.

Результати показали, що для бакалаврів характерна перевага внутрішніх — особистісних орієнтацій, прагнення до набуття знань. Пріоритет особистісних цінностей узгоджується з бажанням до саморозвитку. Суспільні аспекти є суттєвими, як підтвердження — середній показник мотивації до отримання диплому в групі. Найнижчий середній показник по шкалі «оволодіння професією» — це узгоджується з найнижчим рівнем професійної спрямованості.

У магістрів домінує пізнавальна мотивація, це узгоджується з тим, що переважають цінності, що пов'язані з особистісним самовдосконаленням. Така спрямованість підтверджує орієнтацію на внутрішній розвиток і самореалізацію через навчальну діяльність. Шкала «оволодіння професією» отримала найнижчий показник серед трьох шкал. Це співвідноситься з тим, що найменша кількість респондентів надали перевагу професійній спрямованості.

Помірний показник за шкалою «отримання диплому» можливо відображає прагнення до формального завершення освіти. Він може бути пов'язаний із цінностями соціального визнання або зовнішнього результату, що відповідає наявності у 60 % студентів орієнтації на сферу діяльності, а у 46,7 % — на самоствердження.

Окремо було здійснено кореляційний аналіз результатів усієї вибірки. Встановлено два статистично значущих взаємозв'язки. Від'ємний зв'язок між мотивацією до набуття знань і інструментальною цінністю «тверда воля» ( $r = -0,37$ ,  $p = 0,044$ ), що може свідчити про конфлікт між гнучкою пізнавальною мотивацією і цінністю жорсткої самодисципліни. Додатній зв'язок між мотивацією до отримання диплому та цінністю «чесність» ( $r = 0,485$ ,  $p = 0,007$ ) може вказувати, що для студентів з високою орієнтацією на чесність диплом сприймається не лише як формальність, а як заслужене досягнення, підтвердження професійної кваліфікації та офіційне право здійснювати консультативну діяльність відповідно до етичних і законодавчих норм.

Отримані результати засвідчили, що структура навчальної мотивації студентів пов'язана з їхніми ціннісними орієнтаціями. Виявлені тенденції мають певну наукову значущість, оскільки підтверджують вплив ціннісно-особистісного контексту на освітню поведінку в умовах дистанційного формату. Також важливе подальше дослідження даної сфери проте серед інших вибірок, які мають меншу адаптивність і менший досвід навчання і можуть продемонструвати більшу варіативність результатів. Практична значущість дослідження полягає у можливості врахування мотиваційно-ціннісного профілю студентів для оптимізації освітніх програм, підтримки академічної мотивації, формування індивідуальних освітніх маршрутів і зниження ризику емоційного вигорання під час навчання.

## ВИСНОВКИ

У межах виконання бакалаврської дипломної роботи було реалізовано комплексне теоретико-емпіричне дослідження мотивації до навчання студентів в умовах дистанційної освіти. Метою дослідження було виявлення специфіки мотиваційної сфери студентів, які здобувають вищу освіту дистанційно, з урахуванням їхніх особистісних характеристик та ціннісних орієнтацій. Відповідно до поставленої мети були сформульовані й реалізовані завдання, що охоплювали теоретичне обґрунтування поняття мотивації, аналіз її структурних компонентів, вивчення факторів, що впливають на навчальну мотивацію в дистанційному форматі, а також проведення емпіричного дослідження із застосуванням надійного психодіагностичного інструментарію.

У теоретичній частині роботи проаналізовано основні підходи до вивчення мотивації в психології: класичні змістовні та процесуальні теорії, когнітивні концепції, погляди представників психоаналізу, гуманістичної та інших парадигм. Особливу увагу було приділено розгляду специфіки навчальної мотивації в умовах дистанційної форми освіти, ролі внутрішніх і зовнішніх стимулів, а також впливу пізнавальних, соціальних, професійних і ціннісних чинників на активність студента. Теоретичний аналіз підтвердив, що мотивація до навчання є складною динамічною системою, яка формується у взаємозв'язку з потребами, переконаннями, життєвими цілями та ціннісними орієнтаціями особистості.

Емпіричне дослідження було проведено серед 30 студентів бакалаврів та магістрів спеціальності «Психологія» Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, які навчаються у дистанційному форматі. Застосовано три психодіагностичні методики: опитувальник «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т. І. Ілліна), «Особистісний опитувальник Айзенка» (EPI) та методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Отримані результати дозволили здійснити якісний та кількісний аналіз особливостей

навчальної мотивації, типів особистості (екстраверсія/інтроверсія, нейротизм), а також структури ціннісних установок.

Результати дослідження засвідчили, що провідною мотивацією серед студентів є мотивація до набуття знань — вона виявилася найвищою як за середнім значенням, так і за часткою респондентів, які її демонструють. У структурі особистісних характеристик переважають інтровертовані риси та підвищений рівень нейротизму, що вимагає уваги при організації дистанційного освітнього процесу. Щодо ціннісних орієнтацій, як бакалаври, так і магістри демонструють домінування особистісних і суспільних цінностей, проте у магістрів також чітко простежується професійна спрямованість.

Здійснений кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між окремими видами мотивації та інструментальними цінностями. Зокрема, встановлено негативний зв'язок між мотивацією до набуття знань і цінністю «тверда воля» ( $r = -0,37$ ;  $p = 0,044$ ), а також прямий зв'язок між мотивацією до отримання диплому та цінністю «чесність» ( $r = 0,485$ ;  $p = 0,007$ ). Це свідчить про те, що навчальна мотивація студентів формується в контексті їхніх морально-етичних настанов і переконань.

На основі отриманих результатів було сформульовано низку практичних рекомендацій щодо підвищення навчальної мотивації в умовах дистанційної освіти. Зокрема, акцент зроблено на необхідності задоволення основних, в контексті навчання, психологічних потреб (автономії, компетентності, соціальної включеності), врахування індивідуальних цінностей, створення гнучкого та людиноцентричного освітнього середовища, яке стимулює внутрішню мотивацію. Вказано на важливість адаптації педагогічних стратегій під особистісні особливості студентів з різними мотиваційними профілями, а також на потребу у збереженні емоційного контакту між викладачем і студентом у цифровому форматі взаємодії. Також, враховуючи наявність вираженого та досить вираженого нейротизму серед більшої

частини студентів, особливо на рівні бакалаврату, важливо зважати на їхню підвищену емоційну вразливість. З метою подальшого практичного використання, результати проведеного дослідження було передано до психологічної служби університету разом із рекомендаціями щодо підтримки мотивації до навчання в умовах дистанційної освіти та покращення відчуття психологічного благополуччя студентів.

У цілому, результати проведеної роботи дозволяють зробити висновок про наявність залежності між навчальною мотивацією студентів, їхньою особистісною структурою та ціннісними орієнтаціями. Це дає змогу розглядати мотиваційну сферу не лише як об'єкт психологічного аналізу, а як ключовий фактор успішності, професійного розвитку та психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти в умовах трансформації сучасного освітнього простору. Рекомендовано і подальше дослідження даної теми з урахуванням вибірки і особливостей освіти. Важливо досліджувати не тільки студентів вищих курсів, проте і студентів початкових етапів освіти. Студенти початківці можуть демонструвати інші прояви мотивації та ціннісних орієнтирів, зокрема меншу визначеність в професійному і суспільних ціннісних напрямках, більшу дезорієнтованість, що може дати змогу досліджувати мотивацію до навчання у вищі на різних етапах її становлення.

**СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Аврелій Марк. Наодинці з собою. Пер. з грецької Ростислав Паранько. — Львів : Априорі, 2022. — 184с.
2. Атаманюк Д. В., Мотивація. Поняття і сутність. Теорії мотивації. Інтернет ресурс: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/24176/1/07%20-%20Мотив-я.pdf> (Дата звернення: 12.03.2025)
3. Баклицький І. О. Психологія праці: Підручник. 2-ге вид., перероб. і доп., Київ : Знання, 2008. 655 с.
4. Бутенко Д.С. Теорії мотивації: практичний аспект. Електронне фахове наукове видання «Ефективна Економіка». Режим доступу: [http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/5\\_2020/105.pdf](http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/5_2020/105.pdf) (Дата звернення: 20.03.2025)
5. Варій М. Й. Загальна психологія.: підр. / В 18 М. Й. Варій – Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с. Режим доступу: [http://document.kdu.edu.ua/info\\_zab/053\\_425.pdf](http://document.kdu.edu.ua/info_zab/053_425.pdf) (Дата звернення: 10.04.2025)
6. Власюк Ю.О., к.е.н., доцент. Мотивація студентів до навчання. Режим доступу: <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/2747/1/73-77.pdf> (Дата звернення: 17.04.2025)
7. Галян О. І., Галян І. М. Експериментальна психологія: навч. посіб. – Київ : Академвидав, 2012 – 400с.
8. Гула Л. В. Актуальні аспекти організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. – Миколаїв : МНАУ, 2019. URL: <http://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/5969> (Дата звернення: 10.04.2025)
9. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник./ С.С. Занюк. – Київ: Либідь, 2002. – 304 с.
10. Загальна психологія: підручник за редакцією Максименка С.Д. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004. С.340-342.

11. Ільїн Є.І. Мотивація і мотиви. Передмова та примітки Тадеєвої Т.В. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. — 512 с.
12. Квятковська А.О., Андросович К.А., Ковальова О.В та ін. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. Режим доступу: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part\\_1/36.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_1/36.pdf) (Дата звернення: 12.03.2025)
13. Керекеша О.В., Осадчий М.Л. Мотивація да навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. Науковий вісник. Збірник наукових праць №11-12 (288-289), 2021
14. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 107 с.
15. Климчук В.О. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу «Математичні методи у психології» Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/21151/1/%d0%9a%d0%bb%d0%b8%d0%bc%d1%87%d1%83%d0%ba.pdf> (Дата звернення: 12.03.2025)
16. Климчук В.О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ: Освіта України, 2009. – С. 153-154. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/21151/1/Климчук.pdf> (Дата звернення: 29.04.2025)
17. Колот А.М. Мотивація персоналу : підручник / А. М. Колот, С. О. Цимбалюк. – К. : КНЕУ, 2011. – 397 с.
18. Кульга Н.К. Використання інноваційних технологій навчання – запорука успіху якісної підготовки фахівців // Проблеми освіти. – 2000. – Вип. 22. – С.75-84.
19. Літвінчук С.Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі. [Електронний ресурс] – 2012 – С. 65 – 69. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/199-187-11.pdf> (Дата

- звернення: 12.04.2025)
20. Матяж С. В., Березянська А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Режим доступу: [https://kse.ua/wp-content/uploads/2020/08/Npchdusoc\\_2013\\_225\\_213\\_7.pdf](https://kse.ua/wp-content/uploads/2020/08/Npchdusoc_2013_225_213_7.pdf) (Дата звернення: 4.04.2025)
  21. Методика «Ціннісні орієнтації» м. Рокіча. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5082709/page:42/> (Дата звернення: 14.03.2025)
  22. Моргулець О.Б., Зайченко А.С. Специфіка формування та задоволення потреб населення у побутових послугах технології та дизайні. Економіка, фінанси, менеджмент. No1; 2011 р. Режим доступу: [https://pm.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/2891/1/td\\_2011\\_N1\\_17.pdf](https://pm.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/2891/1/td_2011_N1_17.pdf) (Дата звернення: 14.03.2025)
  23. Мотивація персоналу, 2002. Інтернет ресурс: <https://library.if.ua/book/116/7758.html> (Дата звернення: 14.03.2025)
  24. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, наукова бібліотека ; уклад. : Грущенко С. І. ; вступ. ст. та бібліограф. ред. Неудачиної Т. І.; відп. ред. Коробкіна О. Г. — Харків : ХНПУ, 2019. — 40 с.
  25. Музика О.Л. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження мотивації творчості // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 1999. — № 3. — С. 151-155.
  26. Музика О.Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
  27. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. 2017. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/view/8791> (Дата звернення:

- 14.03.2025)
28. Прищак М.Д., Лесько О.Й., Психологія управління в організації. Інтернет ресурс:  
[https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/1lesko\\_psiholog\\_upravlin\\_organizaciy/i/332.html](https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/1lesko_psiholog_upravlin_organizaciy/i/332.html) (Дата звернення: 14.03.2025)
29. Романюк Л., Бабич М. Мотиваційна основа механізмів становлення цінностей особистості в психології освіти дорослого. Режим доступу:  
<https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-9-10-1> (Дата звернення: 1.04.2025)
30. Сафарян С. Організація мотивації навчальної діяльності в учнів на уроках світової літератури. Періодичне вид. Всесвітня література в школах України, №6, 2014
31. Семенишина І.В. Самостійна робота, як важливий резерв підвищення ефективності підготовки спеціалістів // Збірник наукових праць «Аграрна освіта» Вип 1. – Кам'янець-Подільський, 2015, С.89-93.
32. Сидоренко Л.І. Філософське осмислення людини. Режим доступу:  
<http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sid-phil-human.htm> (Дата звернення: 20.03.2025)
33. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навч. посіб. / О.Б. Столяренко – Київ: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с
34. Фройд З. По той бік задоволення. — Харків: Фоліо, 2019. 155с.
35. Фурман В.В. Проблема мотивації досягнення у психологічній теорії. Режим доступу:  
[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Znpkhist\\_2013\\_2\\_51.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2013_2_51.pdf) (Дата звернення: 20.03.2025)
36. Ходаківський Є. І., Богоявленська Ю. В., Грабар Т. П. Психологія управління. Підручник. 3-тє вид. перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 664 с.
37. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика: навчальний посібник /

- Ю.М. Чала, А.М. Шахрайчук. — Харків: НТУ «ХП», 2018. — 246 с.
38. Чернов А.А. Місце та роль цінностей у структурі ставлень молодшого школяра. 2018. Режим доступу: [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3\\_2018/54.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/54.pdf) (Дата звернення: 27.04.2025)
39. Чірікова Н.М. Мотиваційні теорії персоналу і управління мотивацією праці / Н.М. Чірікова // Молодий вчений. 2015. № 11. С. 109-113.
40. Ямницький О. В. Категорія «цінності» у психологічному вимірі. Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/7009/1/Yamnitsky%20Olexander%20Vadymovych%202013%204.pdf> (Дата звернення: 20.03.2025)
41. Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. Holt, Reinhart & Winston. Режим доступу: <https://psycnet.apa.org/record/1962-04728-000>
42. Berlyne D.E. Conflict, Arousal and Curiosity / D.E. Berlyne – New York: McGraw-Hill. 1960.
43. Chaw L.Y., & Tang C. M. Driving high inclination to complete massive open online courses (MOOCs): Motivation and engagement factors for learners. Electronic Journal of e-Learning. 2019. 17(2). P. 118-130. DOI: <https://doi.org/10.34190/JEL.17.2.05>. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221333> (Дата звернення: 2.04.1025)
44. David A. Buchanan, Andrzej A. Huczynski. Organizational Behaviour ; Publisher, Pearson UK, 2019.
45. Deci E.L. Intrinsic Motivation / E.L. Deci. – New York: Plenum. 1975.
46. Deci L. E., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York, London : Plenum Press, 1985.
47. Deci E. L., Rya R. M. Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press. New York : Rochester, 2002.
48. Edgar, S., Carr, S.E., Connaughton, J., & Celenza, A. Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program. BMC Medical Education. 2019.

49. Greenberg, J., Baron, R.A. Behavior in Organizations, New Jersey: Pearson Education, 2003.
50. Maslow, A. (1946), «A theory of human motivation», Psychological Review
51. McClelland, D.C. (1988), Human Motivation, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 43.
52. Morris Charles. Varieties of Human Value / Charles Morris – University of Chicago Press. –1956. – P. 15-18.
53. Normal Distribution Graph in Excel URL: <https://www.wallstreetmojo.com/normal-distribution-graph-in-excel/> (Дата звернення: 7.03.2025)
54. Schwartz S. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? / S. Schwartz // Journal of Social Issues. – No. 50 (4). – 1994 – P. 19-45.
55. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values : theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz, M.P. Zanna, ed. // Advances in Experimental Social Psychology. – Orlando : Academic Press. – 1992. – № 25. – P. 1-65.

Вивчення мотивації навчання у виші (Т.І.Львіна)				
№ респ	Код респондента	Шкала «Набуття знань» (Максимум 12,6)	Шкала «Оволодіння професією» (Максимум 10 балів)	Шкала «Отримання диплому» (Максимум 10 балів)
1	№1 ж 46 бакалавр	9	8	6
2	№2 ж 28 бакалавр	5,4	4	7,5
3	№4 ж 36 бакалавр	9	6	6
4	№7 ж 27 бакалавр	7,8	6	6
5	№8 ж 30 бакалавр	7,2	10	6
6	№11 ж 37 бакалавр	9	8	6
7	№14 ж 27 бакалавр	6	8	4
8	№15 ж 39 бакалавр	8,4	5	2,5
9	№16 ж 37 бакалавр	9	4	6
10	№17 ж 20 бакалавр	4,2	1	7,5
11	№21 ж 21 бакалавр	9	5	4
12	№3 ж 43 бакалавр	3,6	2	7,5
13	№5 ж 26 бакалавр	6	2	6
14	№9 ж 45 бакалавр	7,8	8	5,5
15	№25 ж 47 бакалавр	9	6	6
	середнє значення	7,36	5,533333333	5,766666667
	стандартнє відхилення	1,876470852	2,614975189	1,374079779
16	№10 ж 27 магістр	9,6	9	4
17	№13 ж 39 магістр	9	6	7
18	№18 ж 30 магістр	7,2	10	7,5
19	№19 ж 38 магістр	6	5	8,5
20	№20 ч 26 магістр	7,8	1	6
21	№22 ж 33 магістр	11,4	8	8,5
22	№23 ж 51 магістр	7,2	3	7,5
23	№24 ж 41 магістр	12,6	7	7
24	№28 ж 35 магістр	7,8	5	4
25	№29 ж 35 магістр	4,8	10	3,5
26	№30 ж 36 магістр	7,8	4	7,5
27	№6 ж 42 магістр	6,6	6	6
28	№12 ж 48 магістр	7,8	0	0

29	№26 ж 31 магістр	10,8	8	8,5
30	№27 ж 31 магістр	7,2	5	6
	середнє значення	8,24	5,8	6,1
	стандартне відхилення	2,096527742	3,004758131	2,354327323
	<b>сер. знач. всі студенти</b>	7,419758572	5,274243678	5,589485302
	<b>станд. відх. всі студенти</b>	2,474527881	2,721689993	2,17631212

Особистісний опитувальник Айзенка					
№ респ	Бакалаври	Екстраверсія (макс. знач. 24)	Нейротизм (макс. знач. 24)	Відвертість	Значення шкал
1	№1 ж 46 бакалавр	8	17	2	помірна інтроверсія досить виражений нейротизм
2	№2 ж 28 бакалавр	10	16	4	помірна інтроверсія досить виражений нейротизм
3	№4 ж 36 бакалавр	16	8	3	виражена екстраверсія помірний нейротизм
4	№7 ж 27 бакалавр	11	12	2	помірна інтроверсія виражений нейротизм
5	№8 ж 30 бакалавр	11	14	4	помірна інтроверсія виражений нейротизм
6	№11 ж 37 бакалавр	9	12	3	помірна інтроверсія виражений нейротизм
7	№14 ж 27 бакалавр	12	13	4	помірна екстраверсія виражений нейротизм
8	№15 ж 39 бакалавр	6	13	1	виражена інтроверсія виражений нейротизм
9	№16 ж 37 бакалавр	11	13	2	помірна інтроверсія виражений нейротизм
10	№17 ж 20 бакалавр	12	20	3	помірна екстраверсія вкрай виражений нейротизм
11	№21 ж 21 бакалавр	10	18	3	помірна інтроверсія досить виражений нейротизм
12	№3 ж 43 бакалавр	11	5	6	помірна інтроверсія мало виражений нейротизм
13	№5 ж 26 бакалавр	8	19	6	помірна інтроверсія вкрай виражений нейротизм
14	№9 ж 45 бакалавр	8	11	5	помірна інтроверсія помірний нейротизм
15	№25 ж 47 бакалавр	17	13	5	виражена екстраверсія виражений нейротизм
	середнє значення	10,66666667	13,6	3,533333333	
	стандартне відхилення	2,919556392	4,014260295	1,505545305	
<b>Магістри</b>					
16	№10 ж 27 магістр	16	9	3	виражена екстраверсія помірний нейротизм
17	№13 ж 39 магістр	14	14	3	помірна екстраверсія виражений нейротизм
18	№18 ж 30 магістр	13	16	3	помірна екстраверсія досить виражений нейротизм

19	№19 ж 38 магістр	6	14	4	виражена інтроверсія виражений нейротизм
20	№20 ч 26 магістр	15	14	4	помірна екстраверсія виражений нейротизм
21	№22 ж 33 магістр	13	14	2	помірна екстраверсія виражений нейротизм
22	№23 ж 51 магістр	10	6	4	помірна інтроверсія мало виражений нейротизм
23	№24 ж 41 магістр	9	8	3	помірна інтроверсія помірний нейротизм
24	№28 ж 35 магістр	10	8	2	помірна інтроверсія помірний нейротизм
25	№29 ж 35 магістр	9	13	2	помірна інтроверсія виражений нейротизм
26	№30 ж 36 магістр	13	11	3	помірна екстраверсія помірний нейротизм
27	№6 ж 42 магістр	9	5	5	помірна інтроверсія мало виражений нейротизм
28	№12 ж 48 магістр	12	5	6	помірна екстраверсія мало виражений нейротизм
29	№26 ж 31 магістр	12	18	5	помірна екстраверсія досить виражений нейротизм
30	№27 ж 31 магістр	7	14	5	виражена інтроверсія виражений нейротизм
	середнє значення	11,2	11,26666667	3,6	
	стандартне відхилення	2,90811672	4,148436309	1,242118007	
	<b>сер. знач. всі студенти</b>	10,93333333	12,43333333	3,566666667	
	<b>станд. відх. всі студенти</b>	2,875980592	4,182750557	1,356550731	

Результати рангування термінальних цінностей в групах за методикою "Ціннісні орієнтації" Рокіча																			
№ респ	Бакалаври	активне діяльне життя	життєва мудрість	здоров'я	краса природи і мистецтва	цікава робота	любов	матеріально забезпечене життя	наявність хороших і вірних друзів	суспільне покликання	підприємство	розвиток	розваги	свобода	щасливе сімейне життя	щастя інших	творчість	впевненість у собі	
1	№1 ж 46 бакалавр	1	2	3	5	4	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2	№2 ж 28 бакалавр	12	11	3	4	10	14	2	8	18	15	13	9	5	1	17	16	6	7
3	№4 ж 36 бакалавр	17	18	1	8	7	6	2	3	16	15	9	14	4	5	6	10	11	13
4	№7 ж 27 бакалавр	4	7	3	9	5	6	2	16	7	8	15	10	11	1	12	18	14	13
5	№8 ж 30 бакалавр	17	16	13	6	15	2	4	5	7	8	14	9	16	1	3	12	11	10
6	№11 ж 37 бакалавр	2	11	1	15	4	5	6	7	16	9	10	12	17	13	3	18	14	8
7	№14 ж 27 бакалавр	6	17	1	12	3	2	4	5	13	14	7	8	9	15	10	16	18	11
8	№15 ж 39 бакалавр	5	6	1	15	4	2	3	7	14	13	8	9	16	10	11	18	17	12
9	№16 ж 37 бакалавр	13	14	1	4	3	18	2	5	15	8	12	7	6	9	17	15	10	11
10	№17 ж 20 бакалавр	16	17	1	15	5	4	3	2	18	10	7	6	9	8	11	14	13	12
11	№21 ж 21 бакалавр	13	5	2	14	4	1	3	6	12	7	11	8	18	9	10	17	15	16
12	№3 ж 43 бакалавр	12	9	1	10	13	8	11	14	15	5	6	7	16	2	4	18	17	3
13	№5 ж 26 бакалавр	12	1	11	2	14	3	18	10	15	4	16	6	17	8	7	9	5	15
14	№9 ж 45 бакалавр	15	2	3	16	14	5	4	13	12	6	7	8	18	1	9	11	17	10
15	№25 ж 47 бакалавр	18	11	1	16	9	10	6	8	7	5	4	12	14	3	2	17	15	13
	<b>Середній ранг</b>	<b>10,8</b>	<b>9,8</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>7,6</b>	<b>6,1</b>	<b>5,1</b>	<b>7,8</b>	<b>13,6</b>	<b>9,1</b>	<b>10</b>	<b>9,1</b>	<b>12,6</b>	<b>6,6</b>	<b>9,1</b>	<b>15</b>	<b>13,3</b>	<b>11,4</b>
Результати рангування термінальних цінностей в групах за методикою "Ціннісні орієнтації" Рокіча																			
№ респ	Магістри	активне діяльне життя	життєва мудрість	здоров'я	краса природи і мистецтва	цікава робота	любов	матеріально забезпечене життя	наявність хороших і вірних друзів	суспільне покликання	підприємство	розвиток	розваги	свобода	щасливе сімейне життя	щастя інших	творчість	впевненість у собі	
16	№10 ж 27 магістр	15	14	1	12	13	2	3	11	16	10	9	4	8	5	17	18	6	7
17	№13 ж 39 магістр	7	18	1	17	3	11	2	6	5	13	16	4	12	8	9	15	14	10
18	№18 ж 30 магістр	16	9	2	17	4	7	11	13	10	5	8	3	18	14	1	15	12	6
19	№19 ж 38 магістр	9	8	2	7	3	1	6	4	5	10	12	11	18	17	13	14	15	16
20	№20 ч 26 магістр	9	15	1	17	13	4	3	10	14	8	11	7	12	2	5	18	16	6
21	№22 ж 33 магістр	6	4	2	15	5	3	5	7	16	8	1	9	17	10	11	18	12	13
22	№23 ж 51 магістр	14	15	1	10	3	8	2	5	6	4	7	9	17	11	16	18	13	12
23	№24 ж 41 магістр	17	16	1	9	15	2	4	14	18	5	13	10	11	3	6	7	12	8
24	№28 ж 35 магістр	16	17	9	15	8	7	10	11	12	6	4	3	18	1	5	13	14	2
25	№29 ж 35 магістр	11	10	2	18	8	12	9	7	15	4	13	5	14	1	6	16	17	3
26	№30 ж 36 магістр	18	17	16	5	7	6	4	8	9	3	10	2	15	1	11	13	12	14
27	№6 ж 42 магістр	18	16	6	7	11	3	8	9	17	2	15	10	12	1	2	4	5	13
28	№12 ж 48 магістр	15	18	1	15	17	2	3	14	12	11	6	7	6	9	10	4	13	14
29	№26 ж 31 магістр	17	16	1	11	10	2	3	8	9	12	13	14	18	7	4	15	6	5
30	№27 ж 31 магістр	15	10	1	7	6	2	9	12	18	14	16	13	8	5	4	11	17	3
	<b>Середній ранг</b>	<b>13,5</b>	<b>13,5</b>	<b>3,1</b>	<b>12,1</b>	<b>8,4</b>	<b>4,8</b>	<b>5,4</b>	<b>9,2</b>	<b>12,1</b>	<b>7,6</b>	<b>10,2</b>	<b>7,4</b>	<b>13,6</b>	<b>6,3</b>	<b>8</b>	<b>13,2</b>	<b>12,2</b>	<b>8,8</b>

Результати рангування інструментальних цінностей в групах за методикою "Ціннісні орієнтації" Рокіча																			
№ респ	Бакалаври	акуратність	вихованість	високі запити	життєрадісність	старанність	незалежність	непримиренність до недоліків у собі та інших	освіченість	відповідальність	раціоналізм	самоконтроль	сміливість у отставканях своєї думки, поглядів	тверда воля	терпимість	широта поглядів	чесність	ефективність у справах	чуйність
1	№1 ж 46 бакалавр	18	14	15	16	17	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
2	№2 ж 28 бакалавр	13	12	18	14	15	8	7	16	1	2	3	11	9	4	5	10	6	
3	№4 ж 36 бакалавр	8	7	9	10	6	5	11	12	1	15	13	14	17	16	3	2	18	4
4	№7 ж 27 бакалавр	18	4	17	2	3	1	16	5	6	7	15	8	9	14	10	11	12	13
5	№8 ж 30 бакалавр	16	1	15	2	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	7	18	3
6	№11 ж 37 бакалавр	15	16	17	14	13	10	18	11	1	10	9	3	4	8	5	2	6	7
7	№14 ж 27 бакалавр	15	14	7	6	17	10	18	5	8	9	11	12	5	13	2	1	16	17
8	№15 ж 39 бакалавр	4	3	12	17	10	9	18	8	5	6	7	11	13	16	14	1	15	2
9	№16 ж 37 бакалавр	16	15	17	14	13	1	18	2	3	4	5	6	7	12	8	9	10	11
10	№17 ж 20 бакалавр	9	8	17	7	16	2	18	1	6	10	11	13	12	14	4	3	15	5
11	№21 ж 21 бакалавр	18	17	14	15	11	12	16	13	2	10	9	6	5	3	8	1	7	4
12	№3 ж 43 бакалавр	5	7	17	1	3	11	18	16	2	14	15	12	13	9	10	6	8	4
13	№5 ж 26 бакалавр	12	11	16	5	15	10	17	8	7	4	14	13	11	6	1	3	9	2
14	№9 ж 45 бакалавр	16	15	17	14	13	12	18	10	9	8	7	6	5	4	1	2	11	3
15	№25 ж 47 бакалавр	1	2	18	13	4	15	12	4	15	11	10	5	6	8	16	7	17	9
	<b>Середній ранг</b>	<b>12,2</b>	<b>9,7</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>11,6</b>	<b>7,3</b>	<b>15,6</b>	<b>7,8</b>	<b>6,4</b>	<b>8,2</b>	<b>9,5</b>	<b>8,4</b>	<b>8,8</b>	<b>9,8</b>	<b>6,7</b>	<b>4,5</b>	<b>12,2</b>	<b>6,8</b>

Результати рангування інструментальних цінностей в групах за методикою "Ціннісні орієнтації" Рокіча																			
№ респ	Магістри	акуратність	вихованість	високі запити	життєрадісність	старанність	незалежність	непримиренність до недоліків у собі та інших	освіченість	відповідальність	раціоналізм	самоконтроль	сміливість у отставканях своєї думки, поглядів	тверда воля	терпимість	широта поглядів	чесність	ефективність у справах	чуйність
16	№10 ж 27 магістр	8	9	10	11	12	1	18	2	13	3	14	15	4	16	5	6	17	7
17	№13 ж 39 магістр	8	7	16	5	17	4	18	6	3	9	10	11	15	14	12	2	13	1
18	№18 ж 30 магістр	16	14	17	15	8	11	18	3	1	7	4	13	12	10	5	2	9	6
19	№19 ж 38 магістр	11	12	7	13	14	18	17	2	1	3	4	5	6	16	15	8	9	10
20	№20 ч 26 магістр	7	6	18	8	16	1	17	9	2	3	4	10	11	15	12	5	14	13
21	№22 ж 33 магістр	16	15	17	14	13	1	18	2	12	11	10	3	4	5	6	7	9	8
22	№23 ж 51 магістр	4	3	18	2	5	1	17	6	7	8	9	10	9	11	16	15	12	14
23	№24 ж 41 магістр	14	5	13	1	12	11	18	4	10	17	15	9	6	7	3	16	8	2
24	№28 ж 35 магістр	14	15	16	13	12	1	18	11	10	2	17	3	4	5	6	7	9	8
25	№29 ж 35 магістр	16	15	17	3	14	8	18	6	7	9	10	11	12	2	1	5	13	4
26	№30 ж 36 магістр	13	11	12	9	10	1	18	7	2	6	5	3	4	14	15	16	18	17
27	№6 ж 42 магістр	17	13	18	14	16	1	15	12	10	9	8	11	6	4	2	5	7	3
28	№12 ж 48 магістр	18	17	16	15	14	13	10	12	11	8	6	9	7	4	3	1	5	2
29	№26 ж 31 магістр	16	1	15	2	14	13	17	12	3	4	6	11	5	10	7	8	18	9
30	№27 ж 31 магістр	11	7	17	3	8	10	18	9	14	13	5	12	16	2	4	6	15	1
	<b>Середній ранг</b>	<b>12,6</b>	<b>10</b>	<b>15,1</b>	<b>8,5</b>	<b>12,3</b>	<b>6,3</b>	<b>16,3</b>	<b>6,8</b>	<b>7</b>	<b>7,4</b>	<b>8,5</b>	<b>9</b>	<b>8,2</b>	<b>9,3</b>	<b>7,4</b>	<b>4,5</b>	<b>11,8</b>	<b>6,9</b>

## Приклад розрахунку коефіцієнтів для побудови графіків розподілу змінних

Шкала "Набуття знань" (Максимум 12,6)	
3,6	0,04745945588
4,2	0,06833753111
4,8	0,09243839779
5,4	0,1174632814
6	0,1402195095
6	0,1402195095
6	0,1402195095
6,6	0,1572430115
7,2	0,1656497776
7,2	0,1656497776
7,2	0,1656497776
7,2	0,1656497776
7,8	0,163933215
7,8	0,163933215
7,8	0,163933215
7,8	0,163933215
7,8	0,163933215
7,8	0,163933215
7,8	0,163933215
8,4	0,1524051527
9	0,1331033356
9	0,1331033356
9	0,1331033356
9	0,1331033356
9	0,1331033356
9	0,1331033356
9	0,1331033356
9,6	0,1092030638
10,8	0,06093914762
11,4	0,04144880783
12,6	0,01589692646
середнє значення – 7,4	
стандартне відхилення – 2,4	