

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології**

Кафедра психології

Сєдлова Дар'я Сергіївна

УДК 159.9 _____

Дипломна робота

Особливості мотиваційної сфери як чинник адаптації до дистанційного
навчання студентів ВНЗ

053 «Психологія»

Екстремальна та кризова психологія

Подається на здобуття освітнього ступеня магістр

Дипломна робота містить результати власних доробок. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Д.С. Сєдлова

Науковий керівник (консультант) Петрунько Ольга Володимирівна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ТА ЇХ АДАПТАЦІЇ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВНЗ.....	8
1.1. Особливості мотиваційної сфери студентів ВНЗ.....	8
1.2. Вплив дистанційної форми навчання на навчально-мотиваційну сферу студентів.....	Ошибка! Закладка не определена.
1.3. Особливості адаптації студентів в умовах дистанційного навчання	Ошибка! Закладка не определена.
Ошибка! Закладка не определена.	
Висновки до розділу 1	Ошибка! Закладка не определена.
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ТА АДАПТАЦІЇ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ	Ошибка! Закладка не определена.
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	37
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних	41
Висновки до розділу 2	58
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ З АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	62
3.1. Процедура проведення та формувальний етап дослідження.....	62
3.2. Розробка та проведення програми психологічного супроводу студентів ВНЗ.....	64
3.3. Оцінка ефективності програми	81
Висновки до розділу 3.....	90
ВИСНОВКИ	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	99
ДОДАТКИ.....	111

ВСТУП

Актуальність дослідження. Протягом останніх чотирьох років спостерігається значний стрибок у переході до "життя онлайн", що впливає на всі сфери людського існування. Особливим продуктом впровадження онлайн-формату стає сфера набуття нових знань та навичок. Одночасно цей процес є причиною виховання фахівців, здатних володіти кваліфікацією, яка відповідає веб-стандартам життя. «Оцифрування» освіти поступово впроваджується протягом вже більше 10 років, але це відбувається досить повільно, не призводячи до кардинальних змін. В умовах пандемії та повномасштабного вторгнення, дистанційне навчання з використанням інформаційних технологій стає основною формою набуття знань та навичок.

Важливо відзначити, що феномен дистанційного навчання виник досить давно і був предметом вивчення багатьох дослідників протягом останніх 100 років. Проте дана робота зосереджується саме на сучасному дистанційному навчанні з використанням та впровадженням інформаційних технологій, а також на етапі швидкого переходу з очного навчання на дистанційне. Особливості цього онлайн-формату, його вплив на особистість та особливості адаптації до сучасного дистанційного навчання вивчали дослідники, як зарубіжні, так і вітчизняні.

Дослідження зосереджується на проблемі дистанційного навчання в контексті освітнього процесу. Це вимагає нового підходу до навчання та освітнього процесу від закладів, викладачів і самих студентів. Серед найбільш вразливих категорій у дистанційному освітньому процесі є студенти, – особи 17-25 років. На даному етапі в їхньому житті відбувається набуття власної відповідальності, початок формування професійної ідентичності "Я", зберігання різноманітності ролей і їхнє переосмислення, втрата старих соціальних груп та формування нових. Одним із ключових факторів, які визначають активність та спрямованість дій, і, отже, впливають на адаптацію до цього періоду життя, є мотиваційна сфера особистості.

Активне вивчення науковцями впливу дистанційної форми навчання на мотивацію студентів триває вже протягом останніх двох десятиліть, дослідження проблеми дистанційної освіти стають всі популярніше, бо ця форма навчання «... є однією з найсучасніших трендів в системі вищої освіти і має суттєві переваги: масовість, можливість навчатися в будь-якому місці та в будь-який час, доступність для людей із обмеженими можливостями» [11, с. 197]. Саме зараз формат навчання характеризується глобальним різким переходом від очного навчання до дистанційного. Що спричинює великий інтерес щодо теми адаптації до навчання. Вже четвертий рік студенти навчаються у ВНЗ дистанційно або мають змішану форму навчання, що потребує нового підходу як від ВНЗ – так і від студента. Життя онлайн потребує певного рівня самоконтролю при прийнятті рішень та самомотивації – що визначає мотиваційну сферу як визначний фактор при пристосуванні до умов онлайн навчання. Окрім того, розкриття істотні ознаки, які визначають особливості адаптації студентів через акцент на мотиваційній сфері особистості, дозволяє побачити корінь проблеми та зробити процес адаптації більш індивідуальним, що означає вищу ефективність, збереження психічного здоров'я та якості набутих навичок та знань через онлайн-формат.

Об'єкт дослідження - адаптація студентів до дистанційного здобуття вищої освіти.

Предмет дослідження - мотиваційна сфера як чинник адаптації студентів до дистанційного навчання.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості мотиваційної сфери студентів до адаптації до дистанційного формату навчання, розробити програму психологічного супроводу адаптації студентів ВНЗ та рекомендації учасникам освітнього процесу.

Досягнення мети передбачає реалізацію таких завдань:

1. Проаналізувати особливості мотиваційної сфери студентів на етапі адаптації до дистанційного навчання у вищі.

2. Теоретично дослідити феномен дистанційної освіти як умову успішної адаптації студентів до навчання у вищі.
3. Емпірично дослідити зв'язок між мотиваційною сферою студентів та їх адаптацією до навчання в умовах дистанційної освіти.
4. Розробка програми психологічного супроводу адаптації студентів ВНЗ.
5. Розробити рекомендації учасникам освітнього процесу щодо адаптації до переходу на дистанційне навчання.

Для розв'язання поставлених завдань було використано наступні методи:

- Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання, абстрагування.
- Емпіричні методи:
 - психодіагностичні методики: авторська анкета «Ставлення до дистанційної форми навчання у вищій»; методика "Навчальна мотивація у вищій школі" Т. Ільїної; "Методика діагностики мотивації та уникнення невдач" (Т. Елерс); "Методика діагностики мотивації досягнення успіху" (Т. Елерс), опитувальник «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд; опитувальник мотивованих стратегій навчання (MSLQ), який був мною адаптований з англійської мови; авторська методика «Класифікація чинників, які перешкоджають у навчанні».
 - методи активного впливу на особистість: тренінг.
 - для аналізу даних було застосовано низку статистичних методів.

Що стосується мотиваційних переконань та навчальних стратегій учасників, було використано односторонній дисперсійний аналіз з повторними вимірами ANOVA. t- критерій Стьюдента використовувався для перевірки наявності гендерних відмінностей та даних, отриманих з методик, таких як методика "Навчальна мотивація у вищій школі" Т. Ільїної; "Методика діагностики мотивації та уникнення невдач" (Т. Елерс); "Методика діагностики мотивації досягнення успіху" (Т. Елерс) та авторської анкети, тоді як кореляційний аналіз розглядався для визначення зв'язку між мотиваційними переконаннями

студентів та використанням навчальних стратегій. Статистична обробка даних виконана за допомогою програми IBM SPSS Statistics 27. Фактори, що перешкоджають навчанню студентів, були проаналізовані на основі частоти повідомлень респондентів.

Емпірична база дослідження:

Вибірка для емпіричного етапу дослідження складається з 87 учасників, які є студентами різних спеціальностей та різних вищих навчальних закладів. Ці студенти проживають у різних містах України. Важливо відзначити, що вибірка складається зі студентів денної форми навчання, які зазнали дистанційного чи змішаного навчання протягом I семестру.

Наукова новизна отриманих результатів:

уперше:

- була створена та проведена тренінгова програма, спрямована на адаптацію до цифрового навчання, і розроблені рекомендації для поліпшення процесу адаптації студентів до переходу на цифрове навчання;

удосконалено:

- техніку застосування вправ та методик для психокорекційної роботи;

дістали подальшого розвитку:

- різні аспекти та перешкоди до якісного дистанційного навчання.

Практична значущість отриманих результатів полягає в можливості впровадження їх у навчально-виховний процес навчального закладу, в роботу психологічної служби та в розробку плану роботи куратора групи та викладачів. Крім того, ці результати можуть бути використані для надання допомоги батькам студентів з метою поліпшення процесу адаптації їхніх дітей до дистанційного навчання. Самі студенти також можуть скористатися результатами дослідження для кращого розуміння себе та підвищення свого рівня обізнаності з метою поліпшення процесу адаптації.

Апробація результатів дослідження: результати дипломного магістерського дослідження висвітлено в тезах на тему «Особливості адаптації студентів до умов дистанційного навчання», Петрунько О.В.; Седлова Д.С.,

опублікованих в збірнику матеріалів V Міжнародної конференції «Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку», яка відбулася 7 грудня 2023 року в ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК» м. Київ, Україна.

Структура роботи:

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (126 найменувань) та додатків. Загальний обсяг магістерської роботи – 129 сторінок. Основний обсяг магістерської роботи становить 94 сторінок; обсяг додатків становить 20 сторінок. Робота містить 15 таблиць, 7 рисунків, 5 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ТА ЇХ АДАПТАЦІЇ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

1.1. Особливості мотиваційної сфери студентів ВНЗ

Проблема мотивації діяльності завжди була гострою та суттєвою для гуманітарних наук. Розуміння мотиваційних явищ дозволяє досягти максимальної ефективності в діяльності людей, належним чином орієнтувати розвиток як окремих особистостей, так і соціальних груп та організацій. Ефективна діяльність обумовлена взаємодією вроджених та набутих здібностей (обдарованості) та мотивації. Керівники на всіх рівнях мають завдання правильно розподіляти обов'язки між людьми, враховуючи їхні здібності, та забезпечувати високий рівень мотивації для діяльності. [67; 80].

Мотиваційна сфера особистості представляє собою систему факторів, умов, засобів, мотивів, потреб, установок та інших соціально-психологічних явищ, які суттєво впливають на її розвиток і формування. У сучасних умовах суспільного розвитку особливо актуальною стає проблема розвитку мотиваційної сфери сучасного студента. Вивчення мотиваційної сфери особистості студента є однією з найбільш популярних тем у психологічній науці, оскільки це дозволяє розглядати суб'єкта освітніх відносин з позицій факторів, умов та засобів активізації розвитку в контексті професійного становлення. [2; 9; 73; 74; 75; 96].

Мотивація є основою будь-якої діяльності, включаючи і навчальну. Дослідження мотивації навчальної діяльності підкреслює важливість її розвитку та збереження. Навчальна мотивація забезпечує формування пізнавальної активності, розвиток мислення та набуття знань, необхідних для успішної професійної діяльності [38; 66]. Однак у сучасних умовах із загальнодоступною інформацією, наданою ЗМІ, Інтернетом та соціальними мережами, важко мотивувати студента до систематичного навчання та ефективного використання знань у навчальному процесі [14; 40].

Основним компонентом діяльності є мотивація. Людина завжди прагне розуміти причини, які спонукали іншу людину до певної дії. Оцінка даної поведінки включає в себе розгляд причинно-наслідкових або мотиваційних факторів. У психології термін "мотив" охоплює різні явища, такі як інстинктивні спонукання, біологічні потяги, інтереси, бажання, життєві цілі та ідеали. Мотиваційна сфера особистості формується переважно з потреб та мотивів. Для отримання глибшого уявлення про її розвиток, необхідно досліджувати структуру та механізми її функціонування.

Мотивація виступає одним з найбільш значущих компонентів діяльності людини. Людям характерно цікавитися причинами, які спонукають інших людей вчинити певним чином. При чому, людська оцінка даної поведінки завжди вміщує в собі врахування причинно-наслідкового або мотиваційного чинника (від *motiv* – причина) [1; 8; 36].

У сучасній психології з поняттям «мотив» («спонукальний фактор») пов'язують зовсім інші явища, такі як бажання, інстинктивні спонукання, біологічний потяг, життєві цілі, інтереси, ідеали. Мотиваційну сферу особистості в основному складають потреби (відповідь на питання «чому?») та мотиви (відповідь на питання «чому, для чого?») [32; 76]. Мотиваційна сфера особистості, як будь-яка цілісна система, включає в себе сукупність компонентів та має закономірні і стійкі зв'язки між ними. [16; 73; 74; 75].

Природничі науки засновані на «пояснення» виключно об'єктивних явищ реальності. В порівняння з природничими науками, гуманітарні мають справу з герменевтичним «розумінням» або цілісним душевно духовним переживанням як методологічною базою [99]. Умовою розуміння механізму розвитку мотиваційна сфера важливо знати її структуру та особливості функціонування. Цілісний погляд на феномен мотиваційної сфери особистості є можливим, якщо виявити та зрозуміти її моделі. З погляду В. Н. Дружиніна, герменевтичний метод це власне психологічний метою, головна особливість якого – можливість безпосереднього пізнання психічної реальності іншого. Це

безпосереднє пізнання проходить шляхом моделювання у психіці експериментатора психічної дійсності того, кого досліджують [92].

Розробка концепції мотиваційної сфери особистості може виявитися конкретною реалізацією ідей теорії "концептуального інтелекту" Р. Лі, що стосується мотиваційної сфери особистості [7; 85; 115]. Вчений розглядає людський інтелект як концептуальний інтелект, який виникає внаслідок концептуального мислення і концептуального навчання. Він підкреслює, що до складу інтелекту не включаються низькоорганізовані когнітивні (сенсомоторні, перцептивні, просторові) функції, хоча вони і є його основою. Процес становлення інтелекту в теорії "концептуального інтелекту" Р. Лі відбувається так: засвоєння мови поступово формує систему значень словесних знаків, і в психіці виникає "символьний світ".

Діяльність незалежно від її змісту знаходиться під впливом не одного мотиву, а декількох, тобто діяльність, як правило, полімотивована. Сукупність усіх мотивів будь-якої діяльності людини утворює мотивацією діяльності особистості. Мотивацію можна визначати як процес, що об'єднує особистісні та ситуативні параметри на шляху регулювання діяльності, яка направлена на трансформацію предметної ситуації. Зміни ситуації задля досягнення відповідного мотиву, для реалізації конкретного предметного відношення особистості до навколишньої ситуації. У випадку сукупності стійких мотивів вже можна говорити про загальну мотивацію, яка властива людині, а не тільки про мотивацію діяльності [31; 41; 45].

Сукупність стійких мотивів, яка визначає вибірковість людських взаємин і діяльності й не змінюється в різних ситуації є спрямованістю особистості. Директивність є підструктурою особистості та складається з різноманітних мотивів: її спонукань, потреб, схильностей, інтересів, прагнень, намірів, ідеалів, норм, самооцінку, оцінки інших людей, рівень домагань, установок тощо. Деякі з цих компонентів виступають домінантними, в той час як інші грають другорядну роль [3; 41; 45].

Потяг – первинний емоційний вияв потреби людини в чомусь. Потяг це спонукання, яке не обумовлене свідомим цілепокладанням. Серед українських вчених й не тільки, потяг розглядається етапом формування мотиву поведінки, іншими словами, він є змінюваним, бо перетворюється, може згаснути чи реалізуватися у певному бажанні. Потяги як такі зумовлені не тільки біологічними, але й соціальними чинниками. Крім того, у діяльнісному підході є думка, що особи з розвиненою свідомістю потяг як мотив поведінки не відіграє провідної ролі, а виступає «будівельним матеріалом» для відрефлексованих свідомих мотивів. Водночас в психоаналізі потяг є центральним поняттям, й навпаки, виконує провідна роль у діяльності та регуляції поведінки [35; 52; 53].

Установка виражає неусвідомлену готовність людини до певної Установка найчастіше є результатом багаторазового повторення ситуацій, тобто вона результат минулого досвіду й визначає реагування людини в ситуаціях. За теорією Д. Н. Узнадзе, установка характеризує психофізіологічний стан готовності людини до діяльності. Вона створює спрямованість направлену на досягнення бажаних цілей, незважаючи на втрати [64]. В ней виділяють три основні компоненти – когнітивний, емоційно-пізнавальний та поведінковий. Головні характеристики установки спрямованість та відносна стійкість в різних ситуаціях. В готовності до поведінки переплітаються усвідомлені та неусвідомлені установки, а також усвідомлені цілі, задачі, моделі поведінки. Сама готовність більш складне утворення, ніж окрема установка [62]. У випадках перешкод до досягнення цілей, потреб на готовність до поведінки діють переважно усвідомлені установки, які можуть стати знову не зовсім усвідомленими.

Бажання є формою мотиваційного стану. Воно засновано усвідомленій за змістом потребі. Ця потреба може не бути сильним мотиватором до дій, але спонукана сила бажання допоможе усвідомити мету майбутньої дії та розробити план досягнення цієї мети. У випадку неможливості задовольнити бажання людина перейде у стан фрустрації, який пов'язаний з переживанням

розчарування, тривоги, роздратування, відчаю тощо [14]. За теорією мотивації А. Маслоу в основі діяльності, окремих форм поведінки лежать потреби людини. Для А. Маслоу, людина має вроджену спрямованість до саморозвитку та самовираження, бажання вдосконалення як праця над собою є мотивом для задоволення потреб. Ці потреби він розділив на п'ять груп: фізіологічні потреби, потреби безпеки і впевненості в майбутньому, соціальні потреби, потреби в повазі, потреби у самовираженні. Якщо потреби не задовольняються, тоді трансформується поведінка. Загалом А. Маслоу вважав: 1) у людей завжди актуальна якась потреба; 2) якісь потреби у людей більш сильно виражені; 3) спонукають до дії незадоволені потреби, а не навпаки; 4) задоволення потреби активізує інші потреби; 5) в раних роботах цей вчений вказував, що більш нижчі потреби повні бути задоволені, щоб задоволені потреби більш вищі за рівнем. Пізніше автора відмовився від цього постулату своєї теорії [77].

Інтерес людини виражає його пізнавальну потребу та характеризується виборчим ставленням особистості до предметів дійсності, яке засноване на життєвому значенні, емоційній привабливості предмета. Інтерес сприяє ознайомленню з новим, повнішому і глибшому відображенню дійсності, й таким чином, сприяє спрямованості. В результаті забезпечення спрямованості інтереси роблять більш можливим досягнення цілей діяльності. Інтереси за своїм змістом можуть бути матеріальними (наприклад, красивий одяг) та духовними (наприклад, професійні). Вони можуть бути широкі і вузькі, а також глибокі і поверхневі, стійкі або нестійкі. Оцінювання інтересів залежить від їх змісту й значення для особистості [19; 86]. Інтерес, який прийняв хворобливу форму перетворюється в адикцію.

Адикцію можна розглядати вибірковою спрямованістю людини на певну діяльність. В основі адикції є бажання втікати від реальності та стійка потреба в діяльності, яка прийняла адиктивний характер. Залежності можуть сприяти відповідним їм здібностям [62].

На основі здібностей та інтересів формуються ідеали та світогляд людини.

Ідеали це особисто значуща мета прагнень людини, в них є емоційно забарвлений приклад дії, еталонний шаблон.

Світогляд включає в собі цілісна система поглядів на світ, закони світу. Світогляд є вагомим регулятором поведінки людини [3; 35; 45; 103].

Отже, кожна людина має своє індивідуальне поєднання потреб, яке визначає стратегію поведінки. Кількість і зміст потреб формуються залежно від способу життя, умов життя, положення в суспільстві тощо. Але потреба - це самостійне поняття. А задоволення потреб можна розглядати лише в комплексі з керованою поведінкою. Потреба є передумовою мотивації, а мотивація виступає як передумова формування комплексу дій, спрямованих на задоволення потреб. Виходячи з цього, мотивацію можна розглядати як систему причин, що визначають поведінку особистості. А сума мотиваційних причин діяльності (на різних рівнях) утворює мотиваційну сферу.

Мотиваційна сфера є найважливішим розділом психології, оскільки мотивація формує поведінкову активність особистості.

Мотиваційна сфера має особливості:

- гнучкий і множинний;
- широка палітра різноманітних мотивів;
- наявність системи класифікації (ієрархічної структури);
- стійкість мотивів;
- імпульсивна сила мотивів;
- динамічні мотиви. [48]

Для побудови своєї аксіоматичної моделі мотиваційної сфери особистості Ф. М. Подшивайлов виділив критерії теоретичного аналізу феномену мотивації особистості [75]. Вчений враховував, що психіка людини не статичне, а динамічне явище, отже змінюється, й виділив критерій онтогенетичної послідовності. Згідно уявлень Ф. М. Подшивайлова, у свідомості людини мотиваційні явища мають різне відображення. Його теорія

також будується з врахуванням уявлення, що єдність та одночасну протилежність свідомого і неусвідомлюваного у людській психіці [75]. Це положення розробляла Т. С. Яценко, що говорить про те, що «агрегат несвідомого більший, багатший, змістовніший та енергетично потужніший, ніж свідомості» [107, с 110]. Рівень усвідомленості мотиваційних явищ у теорії Ф. М. Подшивайлова зображено на шкалі неусвідомлюване – свідоме [75]. Також цей автор виділив критерій вродженості – набутості та критерій функціональності з допомогою яких можна аналізувати та структурувати мотиваційні феномени. Крім цього, науковець наголосив, що побудова певної моделі є необхідними процес узагальнення та абстрагування, що пов'язані з процесом категоризації. Останній процес, за думкою М. О. Холодної, відображає здатність виявляти рівень відношення ідентифікації між поняттями, які мають різні рівні узагальнення. Якщо звернутися до ідентифікації, то під цим поняттям розуміють мисленнєву дію з відношення об'єкта до певного класу за його характерними властивостями. В ідентифікації визначається відповідність певної властивості актуального об'єкта або/та категорії. Вона також дає шанс оцінити об'єкт як частину певного класу. З точки зору психології понятійна ідентифікація є результатом взаємодії ефектів прототипності, тотожності та контекстуальності. Спираючись на вищезазначені положення та феномени Ф. М. Подшивайлов побудував та представив свою модель мотиваційної сфери особистості [75]. Модель мотиваційної сфери Ф. М. Подшивайлова на рис. 1.1.

В моделі вчений виділив орієнтаційну, мобілізаційну, актуалізаційну та реалізаційну складові мотиваційної сфери особистості, які згідно його явлення переходять одна в одну й створюють послідовно протікаючий чотирьохтактний цикл, який в процесі розвитку підкоріть дидактичним законам [75].

Згідно з Ф. М. Подшивайловим, орієнтаційна складова мотиваційної сфери особистості відповідає за загальну та диференціальну орієнтацію людини в середовищі.

<p>Орієнтаційна складова мотиваційної сфери особистості охоплює систему вроджених задатків, передумов, а також конкретні орієнтири, які забезпечують загальну та диференційовану орієнтацію в зовнішньому середовищі. До типологічних властивостей нервової системи входять особливості її будови, індивідуальні риси аналізаторів, розташування зон кори головного мозку, а також фактори, які визначають потяги, нахили, спрямованість, емоційну орієнтацію та інші аспекти</p>	<p>Мобілізаційна складова мотиваційної сфери особистості включає систему закріплених та розвинених задатків, які набули виявлення у прижиттєвому досвіді, і які відображаються у характерних особливостях характеру, індивідуальному стилі діяльності, фактично є інструментальним забезпеченням активності особистості. Ця складова включає динамічні стереотипи, установки, атитюди, психологічні комплекси, психологічні захисти, акцентуації, рівень адаптивності, особистісну тривожність, ступінь організованості, перфекціонізм, індивідуальний стиль діяльності та інші аспекти.</p>
<p>Актуалізаційна складова мотиваційної сфери особистості це система, що перетворює потенційні можливості людини в реальність через механізми усвідомлення, спрямовані на розвиток та самомотивацію. В певному відношенні вона може служити учбовою мотивацією. Ця складова включає інтереси, професійну спрямованість, учбову мотивацію, а також мотиви навчання та інші аспекти</p>	<p>Реалізаційна складова мотиваційної сфери особистості - це система цінностей, смислів та світоглядних позицій, що втілюються у життя людини як особистості і гарантують її стійкість у поведінці, вчинках та діяльності. Ця складова включає локус контролю, мотивацію досягнення, цінності, смисли, світогляд, сенс життя, а також картину світу та інші аспекти.</p>

Таблиця 1.1. Модель мотиваційної сфери особистості [75, с.41]

Ця складова допомагає оцінити наскільки зовнішні умови відпадають внутрішнім властивостям організму людини, розділити оточення за критеріями безпечності та небезпечності для збереження внутрішнього гомостазу та цілісності особистості. Від цієї складової мотиваційної сфери залежить взаємодія з оточенням та заохочувальна спрямованість. Серед показників орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості автора називає типологічні властивості нервової системи, індивідуальні особливості будови аналізаторів, зон кори головного мозку, потяги, нахили, спрямованість, емоційна спрямованість тощо.

Мобілізаційна складова відображає функцію мобілізації сил і ресурсів для взаємодії з оточуючим світом. Ця складова є системою розвинених задатків, що відображаються в характері, індивідуальному стилі діяльності та інших аспектах прижиттєвого досвіду. Вона служить інструментальним

забезпеченням активності особистості та забезпечує стійкість її проявів під час взаємодії з оточуючим світом.

Актуалізаційна складова мотиваційної сфери виконує функцію актуалізації можливостей особистості та передбачає необхідність реальних ресурсів для реалізації активності. Вона перетворює потенційні можливості людини у конкретні можливості через механізми усвідомлення та самомотивації. Ця складова виражається у виникненні інтересів, професійній спрямованості, навчальній мотивації та інших аспектах.

Реалізаційна складова відповідає за втілення особистості в навколишньому світі і представляє собою систему цінностей, смислів та світоглядних позицій. Ця складова забезпечує стійкість особистості в її проявах стосовно навколишнього світу та самої себе [75].

Важливим тут є те, що згідно з Ф. М. Подшивайловим, кожен з вищеописаних блоків мотиваційної сфери особистості функціонує послідовно – починається з орієнтаційної складової, а закінчується реалізаційною складовою. В цьому процесі збільшується усвідомлення своїх мотиваційних сил людиною. З народження у людини є певний набір задатків, спрямованостей, з часом вона набуває досвід й ці задатки переходять в її характер, індивідуальність, й як наслідок, в кінці зумовлюють інтереси, світогляд. Відбувається становлення цінностей, сенсів, картини світу й тоді, виконується функція орієнтації у середовищі навкруги. Якщо згадати такі закономірності розвитку, вивчені Л. С. Виготським, як циклічність, нерівномірність, «метаморфози», поєднання процесів еволюції та інволюції, [12], то можна очікувати мотиваційні феномени з усвідомлених стають частиною сфери несвідомого та впливають на успіх самореалізації особистості в соціумі [75]. Отже, в розумінні Ф. М. Подшивайловим, мотиваційна сфера особистості допомагає особистості зберегти власну цілісність, стабільність та здобути стійкість в процесі життя.

Щодо вивчення особливостей мотиваційної сфери студентів вишів, то ця проблема стала більш активно розроблятися в межах нашої держави й не

тільки останні чотири роки. Такий інтерес, вірогідно, викликаний подіями в суспільстві, які підняли на поверхню проблему мотивації навчальної діяльності студентів. Серед цих подій можна назвати пандемією COVID-19, повномасштабного вторгнення росії в Україну, війни Хамас та Ізраїлю, міграція людей, зумовлена війнами росії з Україною, Хамас та Ізраїлю. Всі ці події зумовили перехід процесу навчання з реальної взаємодії – на інтернет-взаємодію. До пандемією COVID-19 та названих війн, більшість досліджень щодо мотиваційної сфери та студентства, частіше говорять про усю вибірку студентів або осіб характерної вікової групи – юнацького віку.

За результатами дослідження динаміки спрямованості учбової мотивації студентів різних курсів Т. Дворецької та Л. Ахмадієвої, на першому місці знаходиться мотивація пізнання [79].

М. Родіонов та З. Дідовець у своїй характеристиці загальних рис дистанційного навчального процесу визначають особливості самомотивації учнів/студентів із різним рівнем[122]:

- Студенти з малорозвиненою мотивацією проявляють наступні риси:
 - процес визначення мети обумовлений зовнішніми факторами, такими як бажання отримати визнання, інструкції вчителя, уникнення негативних наслідків;
 - задачі викликають лише випадковий інтерес і розв'язуються застосуванням вже відомих методів, без активного пошуку нових підходів.
- Студенти з високим рівнем мотивації відрізняються високою теоретичною та практичною підготовкою, не маючи потреби допоміжного зовнішнього стимулювання.

О. Михайлова, аналізуючи мотиваційну сферу студентів та їхню інноваційність, стверджує, що у взаємодії зі студентами необхідно враховувати такі аспекти: перспективу професійної мотивації у загальній структурі, особисті мотиви, а також ступінь зацікавленості в змінах (тобто

рівень сприйняття поточної ситуації) – як показники, що визначають сутність творчої професійної орієнтації після виявлення потреби в інноваціях [117].

Під час навчання студент стикається із викликами адаптації до нового оточення, входячи в новий період свого життя. Тому особливо важливо враховувати вікові особливості його мотиваційної сфери. Однак дослідження мотиваційної сфери осіб у віці 16–18 років не виділяють їх у самостійну вікову категорію, а розглядають в межах ранньої юності чи останнього етапу підліткового віку [55].

Наприклад, у своєму дослідженні мотиваційної сфери осіб у віці 14-17 років Т. Сватенкова виокремлює такі особливості [84]:

- присутня знижена мотивація до навчання, що проявляється, переважно, у відсутності інтересу, байдужості, а також - у відмові від активного навчального процесу, з метою уникнення можливих невдач та обмеження вибору предметів для вивчення;
- мотиваційний профіль структури особистості відзначається вираженою регресивною тенденцією, яка поєднується з імпульсивністю.

Мотиваційну сферу студентів переважно досліджують з точки зору навчальної мотивації, обмежуючись цим поняттям.

У своєму дослідженні мотиваційної сфери студентів першого курсу, Л. Захаренко та Т. Юрченко-Шеховцова визначають [23]:

- Основні мотиви вибору професії:
 - 1) наявність необхідних особистісних рис;
 - 2) співпадіння особистих прагнень з метою обраної професії;
 - 3) задоволення соціально-престижної потреби;
 - 4) задоволення фінансових вимог;
 - 5) вирівнювання недоліків характеру за допомогою обраної професії.
- Існує внутрішня мотивація до професійного навчання та прагнення до отримання знань, що є характерними для першокурсників.

- Підвищення мотивації до професійного навчання потребує розвитку навичок самоаналізу, формування адекватної самооцінки та освоєння засобів самомотивації для навчання.

Згідно з дослідженням З. Ржевської-Штефан щодо мотивації студентів першого курсу під час дистанційного навчання, можна виділити наступні висновки [79]:

- Серед найважливіших аспектів мотивації переважають бажання саморозвитку, самоповаги, а на третьому місці за ступенем значущості є прагнення до пізнання.
- Протягом навчального року, з першого на другий семестр, відзначається зменшення мотивації у всіх аспектах.
- Під час першого семестру виявлено такий розподіл серед студентів-першокурсників: ті, хто має недостатню саморегуляцію та потребує зовнішнього контролю, проявляють загальний рівень мотивації нижче; група студентів із високим рівнем саморегуляції виявляє вищий рівень внутрішньої мотивації та мотивації самоповаги порівняно із першою групою та становлять меншу частину вибірки.
- За період навчання на першому курсі відзначається тенденція, аналогічна періоду першого семестру, проте більша кількість студентів із високим рівнем саморегуляції виявляє потребу в додатковому зовнішньому контролі та зазнає труднощів із прийняттям відповідальності. У той час, коли більшість осіб з групи із недостатньою саморегуляцією виявляє високий рівень саморегуляції.

Крім вчених та дослідників, вивчення особливостей особистості студентів є предметом інтересу вищих навчальних закладів. Наприклад, результати дослідження UNIDOS-13 у 2017 році серед студентів першого курсу в КНУ ім. Т. Шевченка вказують на [98]:

- Мотивація отримання вищої освіти:
 - дівчата: отримання гарної академічної освіти, високої соціальної позиції;

- хлопці: бажання не відставати від друзів; можливість не йти до армії.
- Основні мотиватори вибору напряму навчання включають особистий інтерес до спеціальності, власні здібності та перспективи отримання стійкої роботи.
- Взаємозв'язок між бажанням навчатися та обраною формою навчання:
 - студенти контрактної форми вибору навчання переважно мотивувалися можливістю отримання стабільного доходу;
 - студенти бюджетної форми навчання в основному визначали мотивацію через можливість виїзду зі свого міста або села.

Підкреслимо, що психіка та нейфізіологія пов'язані, тобто, психофізіологічний стан людини може впливати на психіку, а отже, й мотивацію студентів. На думку нейрофізіологині Н. Кадя навчальну мотивацію студентів можна покращити такими способами: 1) забезпечення здорового сну (недосип уповільнює процес мислення, сон вночі означає перенесення інформації, отриманою протягом дня у довготривалу пам'ять); 2) уникання стресів (хронічний стрес виснажує нервову систему, стреси погіршують когнітивні процеси); 3) дотримання правильного харчування (відчуття голоду чи їжі тривалий час оцінується мозком як загроза); 4) усвідомлення своїх кінцевих цілей (чіткі цілі запобігають виникненню відчуттю розчаруванню та фрустрації) [33].

Визначаючи особливості становлення та формування мотиваційної сфери студента, О. Торубара визначає, що «...формування мотиваційної сфери залежить від особливостей цілеспрямованої діяльності та різних соціально-психологічних контактів, самопізнання і самовдосконалення [97, с. 376]».

Необхідно розуміти на студентську мотивацію в навчальних умовах можуть впливати бажання, рівень упевненості в собі, інтерес, терпіння тощо. Дослідження доводять, що студенти з високою мотивацією до навчання часто звертаються до більш складних завдань, активні у процесі навчальної взаємодії, проявляють креативність та наполегливість в навчанні [39; 107]. В

рамках дистанційного навчання навчальну мотивацію можуть знизати відсутність безпосередньої взаємодії, брак зворотного зв'язку, відсутність емоції [16; 68; 119].

Отже, аналізуючи особистість студента за призмою мотиваційної сфери, можна виділити наступне: основні мотиви активності визначаються прагненням до пізнання; основні невдоволені потреби включають мотив у самовираженні, отримувати повагу та матеріальні блага; переважаючі мотиваційні фактори - саморозвиток, самоповага та прагнення до пізнання; формування мотивів вибору професії базується на наявності відповідних особистісних якостей; виявлена низька мотивація до навчання та потреба в зовнішньому підкріпленні або контролі, що, за словами дослідників, може бути пояснена невідповідністю очікуванням при переході до вищого навчального закладу.

1.2. Вплив дистанційної форми навчання на навчально-мотиваційну сферу студентів

В час стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій формується тенденція в суспільстві до дистанціювання різноманітних форм соціальної взаємодії, в їх число входить й дистанційне навчання. Дистанційна форма навчання як альтернатива традиційного навчання докорінно відрізняється звичайної очної форми. Приклад дистанційного навчання є спілкування викладача і студентів в онлайн-режимі з допомогою відеоконференція, у різних інтернет-форумів та інтернет-конференцій. В нашій країні дистанційна форма навчання (ДФН) була впроваджена в освітній процес різних навчальних закладів, ще під час карантину, пов'язаного з пандемією COVID-19. Міністерство освіти і науки України визначає поняття «дистанційна освіта» як «...можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь який зручний час» [68]. При цьому, визначаючи такі форми (моделі) дистанційного навчання [68]:

- екстернат (дистанційна форма навчання, заснована на самостійному вивченню навчального матеріалу);
- навчання в університеті (освоєння навчального матеріалу в стінах навчального закладу з допомогою навчально-методичного комплексу та супроводу з боку викладачів);
- співпраця навчальних закладів (дистанційне навчання можуть здійснювати два або більше навчальних заклади на основі співпраці);
- автономні освітні установи;
- автономні навчальні системи;
- дистанційне навчання з використанням мультимедійних програм.
- дистанційне навчання з використанням мультимедійних програм.

Важливо відзначити, що у цьому дослідженні вплив дистанційного навчання на особистість аналізується у контексті швидкого переходу від традиційного очного навчання до його дистанційної форми, яка використовує новітні технології та технічне забезпечення, таке як Інтернет-мережа та відео зв'язок, програмні додатки і таке інше, що відоме як електронне навчання чи цифрове навчання. Інакше кажучи, в даній роботі ми не розглядаємо заочну форму навчання чи форму навчання онлайн, як таку, що була первинно. Проте, теоретичні надбання, стосуючись будь-якої моделі дистанційного навчання, є актуальними. Крім того, у цьому дослідженні терміни "дистанційне навчання" та "дистанційна освіта" використовуються взаємозаміно, розглядаючи їх як схожі за загальними особливостями у межах навчального процесу, та "дистанційне навчання" використовується для позначення процесу отримання освіти студентами [68, 88].

Сучасні технології та медіаресурси істотно трансформують процес навчання, постійно розширюючи свої можливості та вплив на спосіб засвоєння, коригування та оновлення знань. Зазвичай нові технології, які з'являються, відкривають широкі перспективи для педагогічного процесу. Поява мобільних пристроїв із доступом до Інтернету, таких як смартфони та персональні комп'ютери, свідчить про те, що інформацію можна здобути будь-

де та будь-коли. Це нове інформаційне середовище, яке постійно зростає, вносить значні зміни у сферу навчання, як у неформальних, так і в формальних освітніх контекстах. Зокрема, пандемія COVID-19, що спалахнула у 2020 році, а наразі – військовий стан у країні, прискорили використання нових умов, таких як дистанційне навчання, в освітньому процесі. У 2023 році виклики цих нових умов, включаючи дистанційне навчання, продовжують впливати на сектор вищої освіти. Учасники навчального процесу, як студенти, так і викладачі, змушені адаптуватися до змін, переглядаючи використання доступних технологічних ресурсів, щоб забезпечити не лише надання вищої освіти, але й максимізувати їх вигоди. Проте залишається питання ефективності цих нових умов та їхнього відповідності навчальним потребам студентів [68; 88; 118; 124].

Багато говорять та пишуть, й про недоліки дистанційної форми навчання. Офісом українського освітнього омбудсмена у квітні 2020 року було оприлюднено результати опитування «Навчання дітей під час карантину», проведеного серед батьків. Це опитування виявило, що половина батьків не вважають дистанційну освіту заміником очної форми навчання; 38,4% батьків вважають, що дистанційна форма часткова замінює очну; тільки 8,2% опитаних батьків переконані, що дистанційна форма освіти здатна замінити очну форму. Одночасно, лише 1% батьків вважає дистанційну форму навчання не якісною та пропонують змінити формат [104]. В час до пандемії, саме в 2011 році дослідження О. Васюка та Т. Скуміна демонструвало що 62% досліджуваних вважали, що онлайн технології в навчання у вищій освіті є важливі для організації самостійної роботи студентів й тільки 4% не погоджувалися з цим [49]

У вищій школі також наголошують на неможливості якісного дистанційного навчання за тими напрямками підготовки та спеціальностями, де в навчальних програмах прописана не мала кількість практичних занять. Один із недоліків дистанційного навчання – відсутність чи мінімальний рівень

особистого контакту студентів, як один з одним, так й з викладачами, бо це не сприяє розвитку у студентів комунікабельності, соціальної впевненості у собі, навичок роботи в групах. Хоча в реаліях нашої країни найбільшою проблемою дистанційної форми навчання є те, що в її основі лежить особиста мотивація студентів, адже набагато збільшився об'єм навчального матеріалу, який потрібно опанувати самостійно [54; 70; 102]. Самостійна праця над великим об'ємом навчального матеріалу вимагає від студентів достатньої сили волі, відповідальності і самоконтролю.

Такі навчальні інтернет-платформи, як Moodle та Google Classroom, дозволяють на своїй основі здійснювати дистанційне навчання, наприклад, проводити дистанційні заняття-консультації в чаті щодо завдань та іспитів т. п., видавати самостійні завдання, ділитися навчальним матеріалом, здійснювати поточний та підсумковий контроль. Ці платформи створюють віддалене персоналізоване навчальне середовище для здобувачів освіти [57; 95].

Навчальна мотивація є значущою умовою становлення майбутнього спеціаліста. У студента повинна бути мотивацію навчатися й реалізувати свої освітні потреби. Мотивація буде заохочувати й спрямовати студентів в їх навчальній діяльності задля здійснення особистої мети навчання.

На сьогодні теоретична база існуючих концепцій мотивації неоднозначна, цей факт обумовлює різність поглядів складові одиниці мотивації людини, людських мотивів як рушійні сили поведінки, а також чинників, які впливають на мотиваційну сферу особистості. Найбільш змістовне визначення поняття мотивації говорить про неї як про динамічний процес постійного вибору та приймання рішень на основі поступового відкидання поведінкових альтернатив, що пов'язаний з цілеспрямованістю дії, пояснює організованість і стійкість діяльності людини, яка спрямована на досягнення певної мети [49; 89].

Мотивацію прирівнюють до своєрідного ядро особистості, не тільки в щодо когнітивних процесів, а в контексті свідомості та особистості як такої. В

такої точки зору на основі холистичного, антропологічного поле психології мотивації можна розглядати концепцію часової перспективи [105], моделі вольової регуляції [37], теорію самоефективності [108], теорію внутрішньої мотивації та самодетермінації [112; 122].

Навчальна діяльність студентів у процесі їх навчання, професійної підготовки полімотивована [91]. Згідно з поглядами І. П. Ільїна, мотив є будь-яким чинником, який проковує спонукання та прийняття рішення [79]. Мотиви, які обумовлюють навчальну діяльність, як й загальні мотиви, можна розподілити на дві великі категорії. В першій категорії будуть мотиви досягнення успіху, які поєднують в собі досягнення успіху в поточній навчальній діяльності, високу успішність та задоволення від процесу навчання з орієнтацією на майбутній професійний успіх. В другій категорії будуть мотиви уникання невдач (страх невдач та побоювання невідповідності очікуванням батьків чи суспільства) [4; 6; 94].

М. Н. Димшиць уточнює загальну типологію мотивів, вводячи суттєвий діагностичний внесок. Група мотивів "важливість та необхідність занять" ті, що вказують на характер виконання діяльності і виражаються у словах "потрібно", "необхідно", "інтерес", "розвиток" і т.д. Група мотивів «перспектива» пов'язані з формуванням завдань та цілі діяльності. Вони вербалізуються через слова: «рішення», «шукати», «успіх», «діяти», «самостійність», саморозвиток, корисність тощо. Група мотивів «заохочення» пов'язані зі ставлення до навчання. Вони вербалізуються через слова: «подарунок», «повага», «похвала» тощо. Група мотивів «новизна» пов'язані з прагненням до пізнання нового. Вони вербалізуються через слова: «інтерес», «цікавість» «захоплення» тощо [24].

Розрив, який виникає між вже досягнутими та актуальними цілями породжує мотивацію досягнення цілей, будь то поточних чи перспективних. Формування таких розривів відіграє ключову роль у стимулюванні мотивації для досягнення цілей, що, в свою чергу, сприяє зменшенню відчуття напруги та дискомфорту. Суть та психологічна природа механізму мотивації навчання

студентів закладається в усуненні розриву між когнітивними й афективними процесами, який допомагає подолати розбіжності між реальним і бажаним у сукупності подій життєвого досвіду [81].

Усі вище описані прояви мотиваційної сфери студентів можуть перетворюватися, змінюватися в умовах несподіваної вимушеної зміни форми навчання, яка передбачає обмеження соціальних контактів.

Вимушений перехід навчальних закладів вищої освіти на дистанційну форму навчання через пандемію, війну став викликом для студентів та науково-педагогічних працівників сам по собі, але є дві головні проблеми пов'язані з цим переходом. Перша проблема – незвичність, невідповідність до нових умови навчання в перший час навчання. Друга проблема – це соціальне дистанціювання [22; 25; 68; 113; 114; 116; 119].

Щоб зрозуміти з чим стикаються студенти та викладачі у процесі навчання, ми розглянемо деякі з умов дистанційного та традиційного навчання та порівняємо їх.

У закладах вищої школи традиційне навчання найбільш розповсюджене. Порти це воно має масу недоліків. Серед цих недоліків можна назвати такі як переважання інформативно-ілюстративних методів викладання, орієнтація на більшість, а не на кожного студента, відсутній чи недостатній зворотного зв'язку, невміння організувати заняття для включення у навчальну взаємодію усіх студентів.

В. М. Буланова-Топоркова та її колеги говорять про такі чинники гальмування інтелектуальної активності студентів при використанні традиційної схеми організації занять: велика увага викладача до вузлових питань теми та малий рівень мотивованого включення студентів у навчальну діяльність [24]. У випадках студентських виступів перед своїми сокурсниками на вузлові теми, студенти показують свої знання, й спілкування зводиться на до пари питань. Також виступи викладача та студентів створюють комунікативну дистанцію з тим, хто їх слухає.

У виступах бракує співпраці, а якщо викладач або інші студенти будуть допомагати, тому, хто виступає, вона може оцінюватися як порушення дисципліни, підказка або заборонений прийом [83]. В свою чергу, онлайн-спілкування може робити студентів більш вільними, впевненими та готовими до спілкування та взаємодопомоги. Причина цьому те, що онлайн-спілкування позбавлене комунікативної дистанції, згаданої вище. Згідно О. В. Петрунько та Н. М. Дятленко онлайн-викладання має очевидні позитивні сторони:

- 1) перетворення студента з об'єкта навчання, у активного суб'єкта;
- 2) викладач краще вивчає можливості кожного студента, як наслідок, може більш точно оцінити засвоєнні знання;
- 3) у онлайн викладання немає сенсу виділяти час на записування студентом положень лекції (вона у записі буде доступна потім), тому в викладачів ж більше часу на розгляд проблемних зон навчального матеріалу [24; 69].

В процесі дистанційованого спілкування у студентів не має необхідність конспектувати лекції, бо є заздалегідь готові лекційні матеріали від викладача для підготовки та ознайомлення. Тому головне завдання викладача, який працює в режимі онлайн потім дати пояснень до раніше наданих відео матеріалів, розкрити додатків деталі та матеріал, а також спрямовує студентів на самостійну роботу, поглиблення їх знань з теми. З цієї причини головна мета онлайн-лекції це сприяння систематизація знань шляхом узагальнення матеріалу зі звертанням до науково-понятійної та концептуальної бази науки [22; 24; 26; 30; 39; 43; 100; 109; 110; 111; 125].

Дистанційне навчання піддається критиці через певні обмеження у можливості впливу на інтелектуальну діяльність студентів. Водночас не мала кількість дисциплін підходить для подання їх в онлайн формі та зберігають високий потенціал впливу на розвиток інтелектуальної активності студентів. З сьогочасним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій є можливість онлайн проведення лекцій, семінарських занять, консультації (не

важливо групові чи індивідуальні ці консультації), круглих столів, не терапевтичних тренінгів тощо.

Важливо при проведенні занять онлайн та очно пам'ятати, що у процесі навчання треба враховувати вплив деяких особистісних диспозицій, що визначають індивідуальні відмінності студентів та є стимулами для створення певних мотиваційних станів у процесі навчання.

До таких особистісних диспозицій можна віднести страх публічного виступу та хвилювання перед поточним або підсумковим контролем. Варто наголосити, що хвилювання перед іспитами, не завжди є результатом слабкої підготовки студента або його недостатньо розвинених здібностей, у деяких здобувачів освіти це прояв страху є загрозою для всієї «Я-концепції». Mandler & Sarason [24; 116] вказували, що мотиваційний стан страху невдачі зв'язаний з трьома когнітивними чинниками, які заважають виконанню завдання: 1) суб'єктивне почуття некомпетентності або надмірної компетентності; 2) неадекватна самооцінка; 3) очікування невдач. Ці три чинника може невілювати видалене складання студентом іспиту. Студент на одинці з собою може більш адекватно оцінювати свою компетентність. Він менше очікувати власного провалу в комфортних для себе, бути більш спокійним, відсутність інших вимкне порівняння себе з іншими, викликане неадекватною самооцінкою [39; 43; 34; 98; 109; 110; 111; 124].

Іншим аспектом дистанційного навчання, де дуже значуща мотиваційна сфера студентів є самоосвіта. З погляду І. Мартинюк, яка приділяла увагу проблеми мотивації та ставленню студентської молоді до самоосвітньої діяльності, результатними процесу самоосвіти можуть бути нові знання, уміння, навички, особистісні якості, нові погляди, переконання тощо [56]. Також тут важливо враховувати, думку науковців, що в онлайн навчання теж проявляється два види мотивації – внутрішня (заснована на власному інтересі та задоволенні від навчання) та зовнішня (зумовлена винагородами зовні чи необхідністю) [11].

На нашу думку, в процесі навчання онлайн студенти можуть проявити свою суб'єктність. В процесі дистанційного навчання у студентів є більше шансів виховати в собі самостійність та ініціативність у пошуку нової інформації, а також краще усвідомлювати значення самоосвітньої діяльності для себе як майбутнього спеціаліста.

1.3. Особливості адаптації студентів в умовах дистанційного навчання

На сучасному етапі в освітній сфері однією з проблем вищої освіти є оптимізація адаптації студентів до навчання у вишу, змістових частин навчально-виховного процесу та нових вимог, які покликані організувати й регламентувати цей процес. Для студентів така адаптація до нового середовища схожа на соціокультурну адаптацію та безперечно є частиною поступової соціалізації особистості у професійній сфері як майбутнього спеціаліста. Кожен студент на початку навчання у вищому навчальному закладі може переживати певні ускладнення. Студенти долають «дидактичний бар'єр», саме переживають зміни шкільного відношення до процесу навчання, стикаються з новими психологічними, соціальними, професійними викликами у студентському житті. Ці всі виклики можуть викликати у студентів емоційну нестабільність, погіршення успішності навчання, неадекватність, спричинити появу невпевненості, незадоволеності, недовіри до оточення, дискомфорту, навіть призвести до соціальної дезадаптації.

Явище адаптації завжди хвилювало та цікавило наукову спільноту. У поле зору дослідників потрапила низка проблем, пов'язаних з адаптацією студентів до умов навчання у вишах. Так, у роботах К. Бодрова, А. Реана, А. Налчаджяна, В. Якуніна та інших приділялась увага структурі, динаміці та психологічним механізмам адаптації. Такі вчені як Й. Ісаєв, В. Буткевич, А. Мудрик та інші у своїх роботах шукала відповіді на питання, які педагогічні важелі здатні впливати на процес адаптації студентів. Різні науковці у своїх наукових розвідках зосереджуються на окремих сторонах адаптації, що

виправдано для цього складного явища, тому знайти одне єдине визначення для феномену адаптації, що охоплює всі її характеристики та особливості неможливо, як й для багатьох інших понять в психології [13; 20; 29; 63; 71; 72; 87; 90; 92; 100].

Найбільш актуальною зараз набуває проблема чинників адаптації студентів у сучасних умовах, бо на даний час на процес адаптації все більше впливають перетворення та кризи в суспільстві, наприклад соціально-економічні процеси, інтернаціоналізація в освіті. В процесі навчання студентам частіше доводиться стикатися з представниками різних культур, колишні студенти на роботі також можуть зіткнутися з різними людьми. Тому завжди будуть підстави для всебічного вивчення сутності феномену адаптації.

Слово «адаптація» походить від латинського *adaptation*, *adapto* – пристосовую, пристосування. Сам термін виник у біології та використався для опису процесу пристосування будови та функцій організмів до умов існування в природному середовищі або звикання [10; 13; 20; 29; 63; 71; 72; 87; 90; 92; 100].

В сучасному розумінні це поняття достатньо складне й його трактування змінюється в залежності від сфери використання. Спробу класифікації існуючих визначення адаптації зробив А. Георгіївський, спираючись на основі підходів науковців до дослідження адаптації як феномену та аспектах адаптації Л. Корель. В результаті А. Георгіївський у своїй праці виділяє [27]:

- тавтологічні визначення, які в використовують спрощений переклад цієї дефініції з латинської мови, такі визначення часто вживані у довідковій літературі;
- визначення через «головну ознаку», які характеризують адаптацію концертуючись на чомусь одному без уваги до механізму адаптації;
- полісемантичне визначення згідно якого підкреслюється що адаптація процес або результат [27].

У роботі Л. Корель узагальнив різні підходи до розуміння у науці поняття «адаптація» н та виділяє наступні аспекти адаптації:

- адаптація це процес пристосування людини до незнаємого середовища;
- адаптація це результат процесу пристосування;
- адаптація це інструмент досягнення будь-якої мети чи отримання індивідуальної вигоди;
- адаптація це досягнення рівноваги, гармонії між людиною та її оточенням;
- адаптація це процес, який гарантує людині стабільність та можливості розвитку її життя;
- адаптація це здобуття відповідності між цілями та результатами активності.

Як стає зрозуміло з вище описаного феномен адаптації багатогранний, а поняття – є багатозначне [27].

Адаптація в рамках філософії трактується як соціальний феномен. Філософський погляд на адаптацію бачить в ній вид взаємодії особистості чи групи в суспільстві, яка враховує та не суперечить вимогам та очікуванням її учасників. Ідея адаптації людини в середовищі не нова в філософії та розглядалася не одним філософом, серед них такі як Гіппократ, Р. Декарт, Ш. Монтеск'є, Г. Спенсер, В. Вундт, В. Дільтей, Е. Дюркгейм та інші.

Гіппократ вважав, що людина природнім чином убудована у всі системи, які зустрічаються у її житті, наприклад, пори року, особливості регіонів, природні ресурси, образ буття. Ці системи зумовлюють людську поведінку та впливають на процес адаптації.

Ще в ученні про асоціації вже були перші згадки про адаптацію, бо в цьому ученні пояснюється взаємозв'язок хиткості та міцності психічних явищ особливостями будови нервової системи. Так, Р. Декарт пов'язував з терміном поведінку та зміни в поведінки, викликані зовнішнім оточенням [28].

Крім того, Ш. Монтеск'є зазначав, що у середовищі на активність людини впливають безліч різних факторів. Саме середовище існування

визначає багато в чому процеси життєдіяльності та виняткові властивості соціального життя [27].

Дільтей теж роздумував над впливом середовища на людину та дійшов висновку, що людина як життєва одиниця детермінована середовищем в якому живе й воно на неї впливає. Подібні думку були й у В. Вундт, що вважав – людина залежить від розвитку свого середовища, бо воно основа становлення людини й у ньому людина знаходить умови для власної реалізації у соціумі.

Згідно з К. Гольдштейном, завдяки адаптації людина отримує шанс досягти гармонії із зовнішнім середовищем, стати впевненою та реалізуватися у суспільстві. В той час, як Г. Спенсер бачив умовою успішної адаптації людини до середовища є найбільш оптимальне, адекватне пристосування. Іншими словами, важливо досягти рівноваги між зовнішніми, об'єктивно встановленими вимогами соціуму та власною життєдіяльністю, поведінкою [27].

Е. Дюркгейм вказував, що соціальна поведінка людини регулюється та обмежується соціальними правилами, але інтеріоризовані соціальні норми та цінності є вагомим інструментом соціальної регуляції [27].

Пристосування до нових умов людини стає можливим, якщо вона свідомо направить свої зусилля на співробітництво іншими. На думку Д. Дьюї, людина адаптується, виконуючи координацію своїх дій у середовищі. В процесі адаптації людина до складних ситуації відбувається найбільш зручним для людини чином й може включати в себе зміну самого середовища [27].

Отже, у філософії адаптація притаманна всім живим істотам, яка починає діяти, коли в системі її взаємовідносин із середовищем щось різке міняється. Якщо враховувати, що в середовищі та людини постійно виникають значущі зміни, то адаптація є основою життя.

У психології адаптацію визначають як пристосування людини до змінюваних умов життя без порушення вимог суспільства та ігнорування власних потреб, мотивів та інтересів. Один з аспектів психологічної адаптації

це засвоєння норм та цінностей суспільства. Проявом успішної адаптації може бути взаємодія людини з оточенням та її активна діяльність.

Процес адаптація як складна активність людини як суб'єкта діяльності містить в собі багато різних компонентів. На думку різних вчених процес адаптації включає різні рівні структури:

- соціально-психологічний, складається зі зміни компонентів спрямованості людини (наприклад, бажання, інтереси тощо), особисті соціально значущі цілі людини, міжособистісні відносини, соціальних очікувань, взаємодії з групами;

- індивідуально психологічний чи власне психічний, складається зі зміни особистісних якостей людини, характеристик психічних процесів людини (наприклад, мислення, емоції, пам'ять тощо), характерних особливостей поведінки людини, емоційного стану;

- психофізіологічний, складається зі зміни біопсихічних властивостей людини, фізіологічних процесів, які визначають діяльність, функціональних резервів людини.

Ці рівні адаптації реалізуються по різному й обумовлені різними чинниками. На першому рівні адаптація залежить від соціально-психологічних чинників, на психічному рівні відповідно від – індивідуально-психологічних особливостей людини, а останньому рівні – біологічному адаптація буде зумовлена прямим контактом з природним середовищем. В цьому розумінні залежить від того, чи зможе людина знайти як об'єднати та пристосуватися до цих різних чинників [10; 13; 20; 29; 51; 63; 71; 72; 87; 90; 92; 100].

Г. Юнг звертаючись до проблеми адаптації людини до середовища, говорив про адаптація проходить на основі процесу ідентифікації. Ідентифікація заснована на знаходженні в середовищі певної схожості. Ця схожість пов'язана з наявністю у свідомості людей архетипів, які допомагають налагоджувати контакти з іншими та зовнішнім світом [28].

Важливість адаптації людини, як до середовища, так й до соціального оточення, висвітлена у працях Г. Спенсера. Цей вчений говорив, що розум людини не має меж, і така необмеженість забезпечує найбільш успішну адаптацію до середовища.

Аналіз наукових праць з проблеми мотивації студентів (наприклад, Т. Алексєєва, Н. Герасимова, В. Скрипник, І. Соколова та інші) підтримують той факт, що адаптацію студентів-першокурсників необхідно розглядати як процес знаходження свого місця серед нового соціального середовища (колектив університету, академічна група тощо), який передбачає засвоєння та відтворення правил та норм та цінностей цього соціального середовища, а також виконання відповідних ролей та функції [65]. Цей процес двосторонній. Адаптація першокурсника відбувається через об'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах співтворчості усіх учасників навчального процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи і самого студента).

Ще один результат аналізу проблеми адаптації студентів першого курсу пов'язаний з тим, що адаптаційний період першокурсника у вищому навчальному закладі починається з перших днів та є важливим для подальшого успішного просування. Сам адаптаційний період у першокурсника це «активне, творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту» [72].

Якщо повернутися до актуальних подій у нашій країні та світі, зокрема пандемії COVID-19 та повномасштабного вторгнення росії в Україну, можна відмітити, що адаптивність та готовність до змін є дуже значущими в житті всіх людей. Згадані події в мить замінили звичні традиційні форми навчання на дистанційну [43]. Саме дистанційна система допомогла гнучко та швидко реагувати на потреби суспільства, вона створює систему загального обміну інформацією та безперервного самонавчання. Можливо, через цей потенціал

питанню дистанційного навчання приділяють значну увагу в науковій літературі. Зокрема, цим питанням займалися такі вчені, як В. Кухаренко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, Е. Полат, А. Петров, О. Тищенко та багато інших.

Дистанційне навчання в нашій країні нова та незвична форма навчання. Важливо розуміти, що дистанційне та очне навчання переслідує та будується на однакових цілях та змісту. Ці форми навчання відрізняються різноч у способах подачі матеріалу та взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Дистанційне навчання, як й очне, засноване на принципах системності, науковості, систематичності, активності, наочності, диференціації та індивідуалізації навчання.

Хоча дистанційне навчання має багато своїх переваг та великий потенціал у освітній галузі у студентів виникають психологічні труднощі в адаптації до нього. Онлайн-навчання у студентів спричинило зміну соціального статусу студентів, змусило адаптуватися до нового формату навчання, а також знову до викладачів та своєї групи. Формат дистанційної освіти викликав труднощі з тайм-менеджментом та розподілом часу; труднощі новими професійними навичками, а також звалив на плечі студентів набагато більший за звичайний обсяг самостійної роботи. Тому в цих нових умовах життєдіяльності успіх та психічне та фізіологічне здоров'я студентів залежить від рівня їхньої адаптивності, тобто здатності до адаптації, а проблема адаптація студентів до умов дистанційного навчання гостро актуальна. Не дивлячись на те, що проблема адаптації студентів до навчання у вищій школі доволі розроблена. Є питання, які потребують додаткової наукової перевірки. Зокрема, яку роль в адаптації до дистанційного навчання в вищих навчальних закладах в період надзвичайних подій грає здатність людини керувати власним часом [10; 13; 20; 51; 63; 68; 90; 100].

Отже, є багато психологічних напрямів та досліджень, що розвивали уявлення про феномен адаптації. Проте актуальним залишаються питання до процесу адаптації, які потрібно вивчати й перевіряти, далі оновлюючи погляди на цей складний комплексний феномен.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз дозволяє зробити наступні загальні висновки щодо мотиваційної сфери особистості:

1. Ми схильні розглядати мотивацію, як явище, що може змінюватися, і однією з причин таких змін є особливості вікового періоду, такі як біологічний і психічний розвиток, соціалізація особистості і т. д.

Студенти, в рамках предмету нашого дослідження, мають такі особливості мотиваційної сфери: 1) пізнавальні мотиви, мотиви саморозвитку і самоповаги є основними; 2) мотивація будується на внутрішній мотивації до оволодіння професією, яка повинна підтримуватися в процесі навчання; 3) присутність необхідних якостей та прагнення, які релевантні меті професії є провідними мотивами вибору професії та професійної спрямованості.

2. При переході від очного на цифрове навчання, вплив дистанційного навчання на мотиваційну сферу студента, визначається як такий, що супроводжується зниженням внутрішньої мотивації та нестачею зовнішнього контролю та схвалення; пов'язаний з переходом зовнішньої та внутрішньої – у внутрішню мотивацію студента. Окрім того, успішний процес дистанційного навчання залежить від рівня самомотивації та самоорганізації студента, вміння взяти на себе відповідальність.

3. Процес адаптації студентів до дистанційного онлайн навчання передбачає багато кроків. Саме цей процес включає: 1) пристосування до онлайн-комунікації та онлайн-формату зустрічей; 2) розвиток навичок самоорганізації та уміння планувати свій час та саму навчальну діяльність; 3) звикання до великим об'ємом інформації; 4) організацію простору для роботи; 5) знання та прийняття нових норм та правил процесу навчання; 6) психологічне пристосування до групи і нових ролей в навчання; 7) підтримка онлайн-взаємодії з учасниками освітнього процесу; 8) професійна самореалізація студентів в умовах онлайн.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ТА АДАПТАЦІЇ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

В процесі виконання магістерської роботи було проведено емпіричне дослідження.

Мета якого: проаналізувати особливості мотиваційної сфери студентів до адаптації до дистанційного формату навчання.

На даному етапі роботи вирішувались такі завдання: емпірично дослідити зв'язок між мотиваційною сферою студентів та їх адаптацією до навчання в умовах дистанційної освіти.

Для розв'язання поставлених завдань було використано наступні методи:

- Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання, абстрагування.

- Емпіричні методи:

- психодіагностичні методики: авторська анкета «Ставлення до дистанційної форми навчання у виші»; методика «Методика вивчення мотивації навчання у вузі» Т. Ільїної; «Методика діагностики мотивації та уникнення невдач» (Т. Елерс); «Методика діагностики мотивації досягнення успіху» (Т. Елерс), опитувальник «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд; опитувальник мотивованих стратегій навчання (MSLQ), який був мною адаптований з англійської мови; авторська методика «Класифікація чинників, які перешкоджають у навчанні».

- методи активного впливу на особистість: тренінг.

- для аналізу даних було застосовано низку статистичних методів.

Що стосується мотиваційних переконань та навчальних стратегій учасників, було використано односторонній дисперсійний аналіз з повторними вимірами ANOVA. t- критерій Стьюдента використовувався для перевірки наявності гендерних відмінностей та даних, отриманих з методик, таких як методика

«Методика вивчення мотивації навчання у вузі» Т. Ільїної; "Методика діагностики мотивації та уникнення невдач" (Т. Елерс); "Методика діагностики мотивації досягнення успіху" (Т. Елерс) та авторської анкети, тоді як кореляційний аналіз розглядався для визначення зв'язку між мотиваційними переконаннями студентів та використанням навчальних стратегій. Статистична обробка даних виконана за допомогою програми IBM SPSS Statistics 27. Фактори, що перешкоджають навчанню студентів, були проаналізовані на основі частоти повідомлень респондентів.

Специфіка проведеного дослідження: дослідження було проведено в електронному форматі. Психодіагностичні методи та анкета були адаптовані й завантажені у Google Forms, що забезпечило швидкий зворотній зв'язок з респондентами у вигляді відповідей на запитання.

Вибірка для емпіричного етапу дослідження складається з 87 учасників, які є студентами різних спеціальностей та різних вищих навчальних закладів. Ці студенти проживають у різних містах України. Важливо відзначити, що вибірка складається зі студентів денної форми навчання, які зазнали дистанційного чи змішаного навчання протягом I семестру.

Особливості складу вибірки: вибірка має нерівномірний розподіл за статтю - 57% – жінки; 43% – чоловіки (див. рис. 2.1).

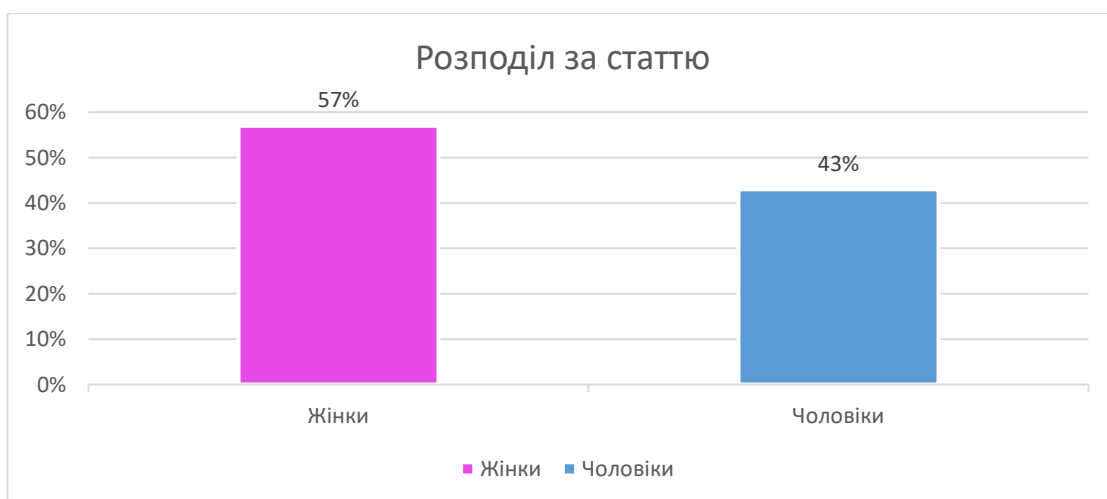


Рис 2.1. Розподіл досліджуваних за статтю

Крім того, 24,2 % респондентів були студентами першого курсу, 28,5 % - другого курсу, 22,7 % - третього курсу, 20,3 % - четвертого курсу, 4,2 % -

учасниками магістерських програм. Студенти, які брали участь в опитуванні, були різних спеціальностей. Середній вік респондентів - 20 років (див. рис. 2.2).

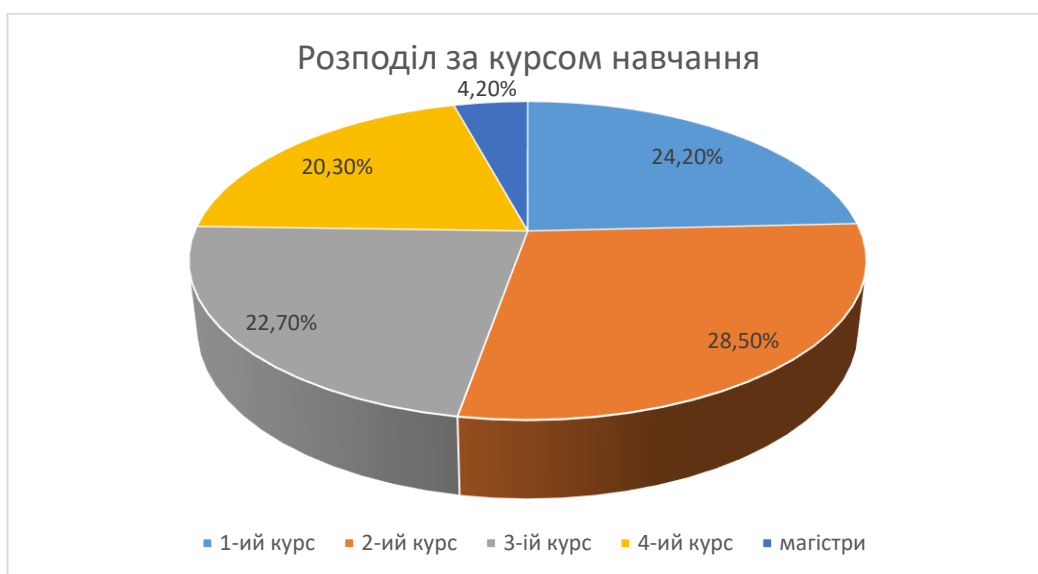


Рис.2.2. Розподіл досліджуваних за курсом навчання

Варто зазначити, що вплив статі на результати онлайн навчання неоднозначні та часто суперечливі. Richardson & Woodley (2003) встановили, що жінки більш наполегливі у онлайн-навчанні, ніж чоловіки, але за результати іншого дослідника (Nistor, 2013). останні більш позитивно ставляться до такої форми навчання в довгій часовий перспективі. Також встановлено, що жінки більш здатні до саморегуляції в умовах дистанційної освіти, але чоловіки краще справляться з технікою та використовують більше стратегій навчання у цих же умовах [126].

Предмет даного дослідження це мотиваційна сфера як чинник адаптації студентів до дистанційного навчання.

У дослідженні розглядається соціально-психологічну адаптацію як основну, що є показником рівня адаптації студента.

«Методика вивчення мотивації навчання у вузі» розроблено Т. Ільїною [58] на основі низки інших відомих методик. Вона містить 50 тверджень, на які необхідно надати відповідь «так» чи «ні», а також є три шкали: «Здобуток знань» (прагнення до набуття знань, цікавість); «Опанування професії»

(прагнення опанувати професійні знання та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків). Для маскуванню в опитувальнику є фонові твердження, які надалі не обробляються (див. додаток Б).

Опитувальник мотивованих стратегій навчання (MSLQ) [120], який містить 44 твердження та представляє собою корисний і надійний засіб для оцінки мотивації студентів і використання стратегій навчання був використаний для визначення мотиваційного рівня і використання навчальних стратегій, кожен з яких використовував 7-бальну шкалу, де 1 - "зовсім не стосується мене" і 7 - "дуже стосується мене". Оцінки за шкалою були отримані шляхом обчислення середнього значення балів за пунктами в межах шкали. Коефіцієнти надійності внутрішньої узгодженості для всієї шкали коливаються від 0,55 до 0,92. Анкета містить чітко сформульовані запитання щодо мотиваційних переконань, використання стратегій навчання та чинників, які перешкоджають навчанню (див. додаток В). Учасники заповнювали анкету протягом 20-30 хвилин.

«Методика діагностики мотивації до уникнення невдач» (Т. Елерса) [59] - матеріал являє собою список слів з 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку респонденту необхідно вибрати тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно його характеризує. Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, які збігаються з ключем (див. додаток Г).

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерса) [60]. При діагностиці особистості на виявлення мотивації до успіху Елерс виходив з положення: особистість, у якої переважає мотивація до успіху, вважає за краще середній або низький рівень ризику. Їй властиво уникати високого ризику. При сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніший, ніж при слабкій мотивації до успіху, однак такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до успіху. Методика включає 41 твердження, на які необхідно надати відповідь «так» чи «ні» (див. додаток Д).

Крім того, було ретельно визначено 10 актуальних проблем, які можуть перешкоджати навчанню студентів. Учасники повинні були оцінити їх за шкалою від 1 до 10 у порядку впливу на їхнє навчання, де 1 означає дуже серйозний вплив, а 10 - не дуже серйозний вплив.

Окрім зазначених психодіагностичних методик, було використано анкетування (додаток Д). Авторську анкету було розроблено з метою визначення додаткової інформації з таких питань:

- погляд студента на дистанційне навчання;
- актуальний формат навчання;
- прийняття та порівняння дистанційного навчання із традиційним;
- оцінка власної адаптації до цифрового формату навчання;
- відносини з академічною групою, куратором та однокурсниками;
- особливості адаптації та інтеграції в студентське життя;
- активність та позиція як учасника навчального процесу.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних.

В процесі виконання магістерської роботи нами було проведено емпіричне дослідження. Наше дослідження вивчало психологічні особливості мотиваційної сфери та адаптації до дистанційного навчання студентів вищих навчальних закладів.

Першим кроком дослідження було опитування студентів за короткою авторською анкетою «Ставлення до дистанційної форми навчання в закладі вищої освіти». Досліджуваним давалася можливість висловити своє ставлення до дистанційної форми навчання у вищій школі у трьох варіантах відповідей: «позитивно», «нейтрально» та «негативно». З причини того, що вибірка не є рівномірною, серед завдань цього дослідження не було опитування стосовно причин такого ставлення або наведення аргументів власної позиції. В результаті отримано такий розподіл відсотків за трьома варіантами відповідей:

позитивно ставляться до дистанційної форми навчання 48 % студентів, нейтрально — 30 %, негативно — 22 % з опитаних студентів.

За даними авторської анкети «Ставлення до дистанційної форми навчання у виші»:

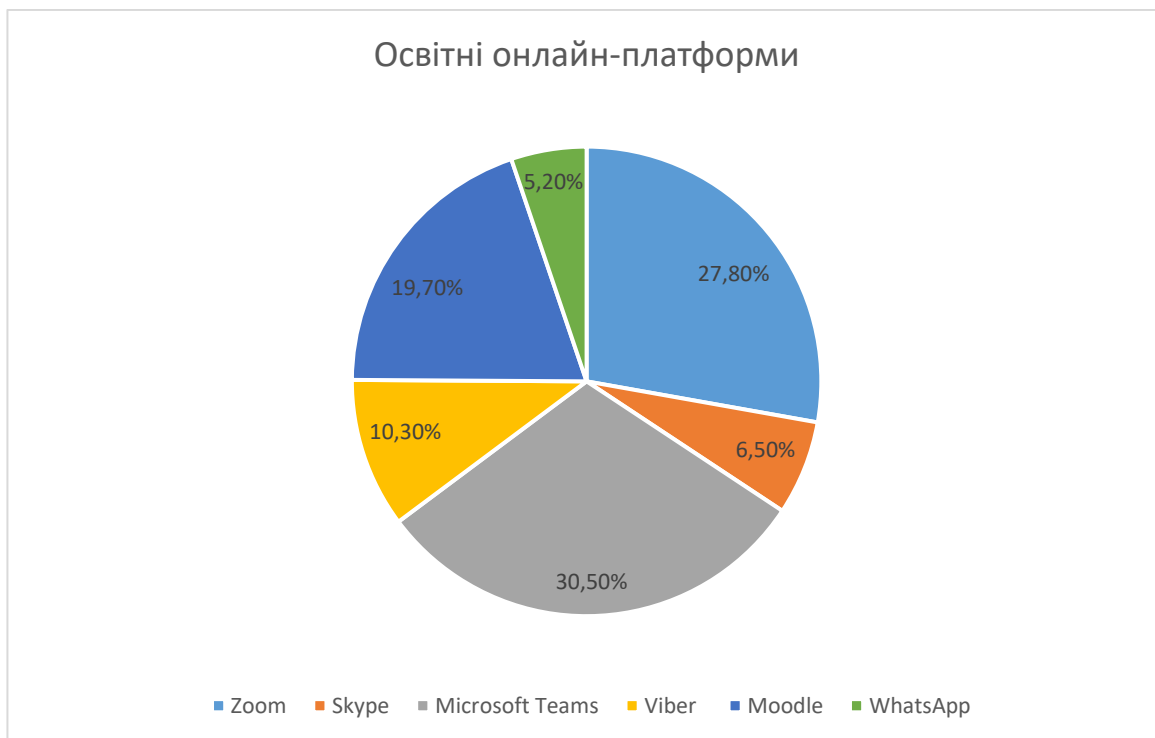


Рис. 2.3 Освітні онлайн-платформи

Аналіз відповідей учасників опитування показав, що українські студенти використовують різні освітні онлайн-платформи, такі як Zoom (27,8%), Skype (6,5%), Microsoft Teams (30,5%), Viber (10,3%), Moodle (19,7%), WhatsApp (5,2%) тощо. Більшість респондентів (30,5%) відповіли що користуються Microsoft Teams і вважають його найзручнішим для навчання з-поміж інших доступних (див. рис.2.3).



Рис. 2.4 Ставлення студентів до дистанційного формату навчання

Аналіз думок учасників опитування до дистанційної освіти показав різне ставлення до неї серед студентів. Більшість (72,5%) мають позитивне ставлення, тоді як 27,5% респондентів мають негативне ставлення. Деякі з них висловили низку зауважень (див. рис.2.4). Серед переваг онлайн-освіти респонденти відзначили можливість планувати свій час. На запитання чи справлялися респонденти з навчальними матеріалами під час карантину, 65,3 % відповіли, що легко, оскільки не відчули жодної різниці між електронним навчанням та очною формою. Все залежало від методики викладання викладачів. Для 19,7 % студентів це було складно, а 15% не змогли дати точної відповіді на це запитання.

За результатами дослідження, більшість респондентів (69,9%) були задоволені кількістю інформації, необхідної для отримання результатів, 22,1% респондентів мали неоднозначне ставлення до навчальних матеріалів і лише 8% студентів не були задоволені матеріалами (див. рис.2.5).

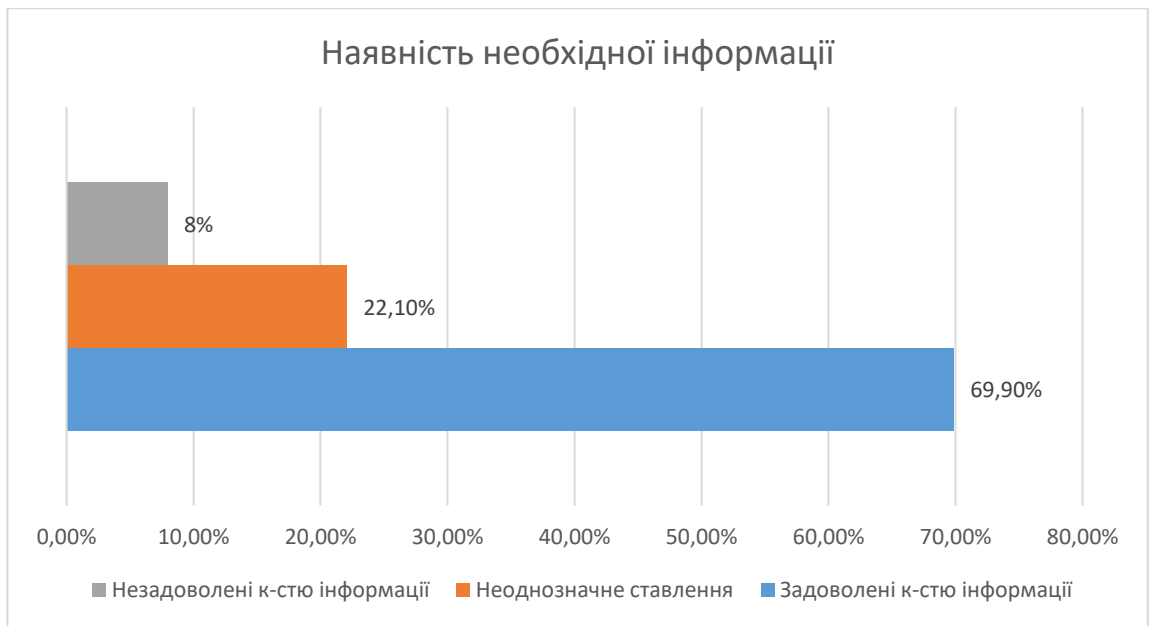


Рис. 2.5 Наявність необхідної інформації у студентів для навчання

Для поглиблення своїх знань 71% студентів використовували додаткову інформацію при підготовці до занять. Ми запитали студентів про їхнє бажання навчатися самостійно під час карантину, 68% з них хотіли б мати постійне спілкування з викладачами та одногрупниками. Лише 19% студентів мали бажання навчатися самостійно, а 13% респондентів взагалі не хотіли вчитися. Згідно з отриманими результатами, можна відзначити низький рівень самомотивації у 32% студентів.

Відповіді на запитання "Чи мали Ви можливість отримати додаткову консультацію від викладачів?" показали, що 65,4% студентів отримували додаткові поради та консультації. 12.6% отримали консультацію під час вступу, 6,8% студентів отримали відмову, а 15,2% проігнорували додаткові завдання та консультації (див. рис. 2.6).



Рис. 2.6. Отримування додаткових консультацій від викладачів

Коли респондентів запитали про безперервність дистанційної освіти, 67% з них не хотіли б продовжувати навчання в дистанційному режимі в майбутньому, 21,8% студентів були задоволені дистанційною освітою, а 11,2% не змогли відповісти на це питання. Коли ми запитували про відчуття під час дистанційного навчання, 65% респондентів відповіли, що перехід на дистанційне навчання суттєво змінив життя студентів, що означає адаптацію до навантажень та форм роботи, способу життя тощо. Отже, вони намагалися пристосуватися до нових реалій. Це викликало почуття неочікуваності, вагання та відсутності психологічної безпеки. 13% учасників опитування повідомили, що відчували тривогу та занепокоєння через технічні проблеми, що знижувало їхню мотивацію. 22 % студентів зіткнулися з депресією, відсутністю інтересу, уваги та особистих контактів.

Студентів також попросили залишити свої відгуки про відчуття, які вони відчули під час дистанційного навчання. Більшість респондентів вказали на такі психологічні наслідки, як емоційні розлади, безсоння, постійний поганий настрій, дратівливість та емоційне виснаження. Більшість респондентів повідомили про вищий за середній рівень тривожності. Важливо також

вказати, що на думку респондентів, серйозної шкоди їхньому психологічному здоров'ю завдають ЗМІ, політичні демарші та стратегічні напрямки діяльності політичних партій. Також було проведено дослідження щодо задоволеності студентів навчальним процесом, зокрема, різниця у задоволеності навчанням в аудиторії до карантину та під час електронного навчання.

На основі таблиці нижче ми бачимо, що існують чіткі відмінності у задоволеності студентів офлайн та дистанційним навчанням. Можна сказати, що при дистанційному навчанні студенти мають чітке зниження задоволеності навчанням, зокрема, вони відзначають відсутність інтересу та малий обсяг інформації, погану взаємодію з викладачем, недостатню інформації, погану взаємодію з тьюторами та одногрупниками (як показано в Таблиці 2.1).

Зведена таблиця відповідей студентів щодо їхньої задоволеності очним та дистанційним навчанням (N=87).

Таблиця 2.1

<i>Питання</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>	<i>Не впевнений</i>
Чи відчували ви високу мотивацію до навчання до локдауну/карантину?	78%	19%	3%
Чи відчуваєте ви найвищу мотивацію на початку кожного семестру?	56%	35%	9%
Чи впливають репетитори на вашу навчальну мотивацію?	85%	13%	2%

Чи впливають якісь фактори негативно на вашу навчальну мотивацію?	64%	28%	8%
Чи є у вас мотивація до вивчення різних іноземних мов?	93%	2%	5%
Чи змінилася ваша мотивація під час локдауну/карантину?	43%	50%	7%
Чи змінилася кількість часу, який ви витрачаєте на навчання під час локдауну/карантину?	67%	32%	1%
Чи вплинув локдаун/карантин на процес вашого навчання?	59%	28%	13%
Як ви вважаєте, чи можна підвищити вашу мотивацію до навчання?	79%	6%	15%

Крім того, ми провели дослідження досвіду студентів, пов'язаного з війною, з огляду на численні виклики, з якими стикаються студенти та викладачі, продовжуючи навчальний процес в умовах війни. 100% респондентів зазначили, що війна змінила їхній спосіб життя. 19% респондентів виїхали з України в безпечні місця, щоб вижити і спробувати продовжити навчання. Серед учасників опитування учасників опитування майже 85% студентів повернулися до навчання. Стільки ж вважають, що навчання під час війни було необхідним, а спілкування під час навчання допомагало долати труднощі. Проте 36% зіткнулися з труднощами. Важко було зосередитися на навчальному процесі, 15% вважали, що важко навіть розпочати навчання. Крім того, 41% мали нестабільний інтернет-зв'язок. 75% опитаних студентів зазначили, що мають певні симптоми психічної травми.

Найпоширенішим симптомом є так звані "емоційні гойдалки", коли настрої швидко змінюється.

Також у кожного п'ятого студента спостерігалися розлади сну, у кожного десятого - зниження бажання спілкуватися, нічні кошмари та погіршення пам'яті. На жаль, 46,7% опитаних студентів стикалися зі стресом; 20% студентів перебувають у стані постійної тривоги, що з ними щось може трапитися; 22% опитаних відчують тривогу, страх; 1,5% респондентів схильні до раптової паніки, але 67% опитаних відчують себе впевнено. Приємним є те, що лише 14,3% опитаних студентів перебувають у стані схильності до депресії. Позитивним, на нашу думку, є те, що 82,7% студентів не перебувають у стані безнадії. Лише 2% респондентів мали високий рівень виснаження, 71% - середній, а 27% - низький рівень. У більшості випадків виснаження проявлялося у смутку, зниженні довіри до оточуючих, думках про власну безпорадність і про те, що з ними може статися щось погане. Жінки відчували себе вдвічі більш психологічно виснаженими, ніж чоловіки. Для них війна є більш травматичним досвідом як емоційно, так і фізично. Також спостерігається відносно вищий рівень психологічного виснаження серед тих, хто був змушений змінити місце проживання.

Анкетування щодо мотивації та емоційного стану студентів під час війни дозволило нам зробити важливі висновки. 76% респондентів були вмотивовані, тому що думають про майбутнє нашої країни. Вони пишалися тим, що є членами такої сильної країни. Вони відповіли, що хочуть стати кращими і набагато вправнішими у своїх професіях. 37% відповіли, що очевидним недоліком навчання під час війни було обмеження живого спілкування, що впливає на навчання як безпосередньо, так і через погіршення психічного стану та втрату мотивації. Студентам стало складно адаптуватися до нових умов життя. Крім того, 93% опитаних зазначили, що їхній емоційний стан під час карантину в Україні через пандемію Covid-19 та війною в Україні був різним.

Респонденти зазначили, що у них були симптоми депресії (47,3% опитаних), симптоми тривоги (72,6%), панічних атак (39,2%), відчаю (36,4%) та посттравматичного стресового розладу (ПТСР) (47%). Однак рівень мотивації під час війни був вищим, ніж в умовах пандемії Covid-19. Такий показник продемонстрували 72,5% респондентів. Вони відчували відповідальність за здобуття вищої освіти, але водночас їм було нелегко зосередитися на навчанні. Більше того, 89,4% студентів усвідомили необхідність вивчення іноземних мов під час війни як ніколи раніше. Крім того, результати опитування довели, що радість і гордість за свою країну найбільше сприяють психологічному благополуччю; повернення додому за першої ж нагоди також зміцнює людину і допомагає їй швидше оговтатися. Поведінкові стратегії та активне вирішення проблем сприяють низькому рівню психологічного виснаження.

Отже, студенти загалом мають середній рівень показників мотиву набуття знань та мотиву отримання диплому, але у них віще середнього рівня показники мотиву опанування своєї професією. При цьому позитивне ставлення до дистанційної форми освіти, напевно підтримує мотив набуття знань, бо у студентів, які позитивно ставляться до онлайн навчання найвищі показники мотиву набуття знань. Факт, що більшість студентів ставитися до онлайн освіти позитивно узгоджується з дослідженням К. Хрипун, у якої на питання «Що вам сподобалося під час навчання у дистанційному форматі?», 74% відсотків студентів відповіли їх подобається, бо вони залишаються поруч з рідними, вдома під час під час епідемії чи повітряної тривоги й це дарує їм почуття більшої безпеки [101].

У студентів з негативним ставленням до дистанційної форми навчання є найвище виражений показник отримання диплому. Дивно, що ці студенти хочуть отримати професійні навички. Студенти, які позитивно оцінують онлайн навчання менш орієнтовані на отримання диплому.

Таблиця 2.2

Альфа-коефіцієнти та описова статистика для кожного компонента мотиваційних переконань, N=87

Число	Змінна мотиваційних переконань	α	M	SD
1	Внутрішня цільова орієнтація	0,45	5.41	1.42
2	Зовнішня цільова орієнтація	0,43	5.81	1.15
3	Цінність завдання	0,43	5.78	1.00
4	Контроль навчальних переконань	0,50	5.24	1.12
5	Самоефективність у навчанні та продуктивність	0,48	5.71	1.03
6	Тестова тривожність	0,65	4.21	1.55

Було знайдено середні значення та стандартні відхилення для кожного з компонентів. У таблиці 2.2 представлено результати описової статистики щодо альфа-коефіцієнтів, середніх значень і стандартних відхилень кожного компонента переконань. Орієнтація на зовнішні цілі отримала найвище середнє значення (M = 5,81, SD = 1,42), а тестова тривожність (M = 4,21, SD = 1,55) - найнижче середнє значення.

Було проведено описову статистику із зазначенням середніх значень і стандартних відхилень, яка показала відмінності в середніх значеннях. Найвище середнє значення мають репетиційні стратегії (M = 3,84, SD = 0.85), а найнижче - афективні стратегії (M = 3,10, SD = 0.64). На даний момент робити прямі узагальнені твердження про ці середні відмінності здається нереалістичним. Це пов'язано з тим, що залишається незрозумілим, чи досягли відмінності статистичної значущості. Виходячи з цього, було застосовано односторонній дисперсійний аналіз з повторними вимірами (ANOVA), який підтвердив, що компоненти стратегій суттєво відрізняються як [$F(6, 191) = 52.245, p > 0.001$]. У таблиці 2.3 представлені детальні результати альфа-коефіцієнтів, середніх значень, стандартних відхилень та парних порівнянь різних компонентів стратегії.

Таблиця 2.3

Альфа-коефіцієнти, середні значення, середні різниці та односторонні повторні вимірювання ANOVA результатів парного порівняння для навчальних стратегій учасників, N=87

Змінна	α	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
--------	----------	---	----	---	---	---	---	---	---	---

Підготов-ка	0,54	3.84	0,85							
Організа-ція	0,52	3.70	0,79	0,139 **						
Критичне мислення	0,56	3.69	0,61	0,143 **	0,004					
Управлін-ня часом та навчаль-ним середови-щем	0,54	3.51	0,66	0,335 ***	0,192 ***	0,192 ***				
Регулюва-ння зусиль	0,68	3.21	0,79	0,629 ***	0,486 ***	0,294 ***	0,294 ***			
Взаємона-вчання	0,56	3.68	0,91	0,166 **	0,023	0,169 **	0,463 ***	0,463 ***		
Пошук допомоги	0,62	3.10	0,64	0,738 ***	0,596 ***	0,403 ***	0,110 **	0,572 ***	0,572 ***	0.312** *

Примітка. α - середня різниця між двома середніми; *** $P < 0,001$; ** $P < 0,01$.

З результатів таблиці 2.3 слід зазначити, що на рівні значущості, компонент з вищим середнім значенням, наприклад, стратегії підготовки та стратегії регуляції зусиль, значення було на користь стратегій підготовки. Крім того, можна чітко вказати на те, що були учасники дослідження, які надавали перевагу стратегіям регуляції зусиль, а не стратегіям регулювання зусиль. і це було статистично значущим. Значущість використання основної стратегії, якій надається перевага (підготовка), простежується у всіх в цьому дослідженні.

Результати також показали, що організаційні стратегії є другою стратегією, якій учасники надають перевагу, і вони мають значні середні відмінності з усіма іншими компонентами, окрім стратегій критичного мислення ($M = 3.69$, $SD = .61$) та організаційних стратегій ($M = 3.70$, $SD = .79$), $p = -0.004$, та стратегії взаємного навчання ($M = 3,68$, $SD = .91$) та організаційні стратегії ($M = 3,70$, $SD = .91$) стратегії ($M = 3,70$, $SD = .79$), $p = 0,023$.

Результати кореляційного аналізу підтвердили існування обох позитивних зв'язків (тобто, зі збільшенням значення однієї змінної збільшується значення іншої) так і негативного зв'язку (тобто, коли одна

змінна збільшується в значенні, інша зменшується). У Таблиці 2.4 представлено результати SPSS щодо кореляційних зв'язків між мотиваційними переконаннями та використанням навчальних стратегій студентами.

Таблиця 2.4

Взаємозв'язки між мотиваційними переконаннями студентів та використанням стратегій, N=87

Стратегії							
Мотивація Змінна	Підготовка	Організація	Критичне мислення	Управління часом та навчальним середовищем	Регулювання зусиль	Взаємонавчання	Пошук допомоги
Внутрішня мотивація	0,307	0,261***	0,118*	0,201***	0,101	0,200***	0,197***
Зовнішня мотивація	0,007	0,119*	0,030	0,029	0,203***	0,190**	0,128*
Значення завдання	0,171**	0,266***	0,070	0,156**	0,002	0,069	0,094
Контрольні переконання	0,160**	0,056	0,081	0,129*	0,069	0,052	0,004
Самоефективність	0,342***	0,293***	0,289***	0,159**	0,070	0,118*	0,122*
Тестова тривожність	0,093	0,044	0,057	0,097	0,119*	0,095	0,116*

Примітка. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Як видно з Таблиці 2.4, найбільш поширені мотиваційні переконання позитивно корелювали з організованістю, регулюванням зусиль і стратегіями пошуку допомоги, але негативно корелювали зі стратегіями навчання з однолітками. Внутрішня цілеспрямованість і самоефективність у навчанні та успішність позитивно корелювали з організованістю, критичним мисленням, управлінням часом і навчальним середовищем, а також стратегіями навчання з однолітками і пошуком допомоги. З іншого боку, тестова тривожність

негативно корелювала з підготовкою, організацією, часом на критичне мислення, управлінням навчальним середовищем і навчанням з однолітками, але вона була статистично значущою лише з регуляцією зусиль і стратегіями пошуку допомоги.

З іншого боку, тестова тривожність негативно корелювала з підготовкою, організацією, часом на критичне мислення, управлінням навчальним середовищем і навчанням у колі однолітків, але вона була статистично значущою лише статистично значущою з регуляцією зусиль і стратегіями пошуку допомоги стратегіями регулювання зусиль та пошуку допомоги.

У таблиці 2.5 наведено описові та незалежні вибірки - статистичні результати тестування мотиваційних переконань учасників та використання ними стратегій навчання залежно від їхньої статі. Учасниці отримали вищі показники для орієнтації на зовнішні цілі та підготовки, які є найбільш поширеними мотиваційними переконаннями та стратегіями використання в цьому дослідженні, відповідно. Проте в інших переконаннях і стратегіях спостерігалися незначні середні відмінності для обох статей.

Таблиця 2.5

Результати щодо мотиваційних переконань та використання гендерних стратегій, N=87

Змінна величина	Чоловік		Жінка		T	p
	M	SD	M	SD		
Внутрішня мотивація	5.42	1.50	5.40	1.33	0,069	0.945
Зовнішня мотивація	5.72	1.10	5.90	1.17	1.430	0.154
Цінність завдання	5.84	0,97	5.72	1.02	1.031	0.303
Контрольні переконання	5.18	1.08	5.30	1.15	0,973	0.331
Самоефективність	5.69	1.068	5.72	0,99	0,298	0.766
Тестова тривожність	4.10	1.65	4.31	1.44	1.260	0.209
Підготовка	3.80	0,93	3.90	0,74	0,998	0.319
Організація	3.79	0,70	3.63	0,87	1.780	0.076
Критичне мислення	3.72	0,55	3.68	0,67	0,591	0.555

Управління часом та навчальним середовищем	3.56	0,72	3.45	0,60	1.414	0.158
Регуляція зусиль	3.02	0,80	3.40	0,74	4.445	0.001***
Навчання за принципом «рівний-рівному»	3.79	0,95	3.58	0,86	2.064	0.040*
Пошук допомоги	3.05	0,64	3.16	0,64	1.487	0.138

Примітка. *** $p < 0.001$; * $p < 0.05$

Як видно з Таблиці 2.5, учасники жіночої статі повідомили про більшу кількість зовнішніх мотиваційних переконань, переконань щодо контролю за навчанням, самоефективності та тестової тривожності. Студенти-чоловіки мали вищі середні відмінності у внутрішній цільовій орієнтації та цінності завдань. Однак відмінності не досягли значущості для всіх компонентів мотиваційних переконань.

Щодо використання стратегій, то описова статистика середніх відмінностей показала незначні варіації у використанні різних стратегій. На відміну від мотивації, два компоненти використання стратегії показали статистично значущі відмінності, причому учасники жіночої статі отримали вищий середній показник для стратегій регуляції зусиль (середній показник 3.40, $SD = .74$), ніж їхні колеги-чоловіки (середнє = 3.02, $SD = .90$) $t(323) = -4.445$, $p(2\text{-tailed}) = 0.001$, і з чоловіками учасники чоловічої статі отримали вищий середній показник щодо взаємного навчання (середній показник 3,79, $SD = .95$), ніж їхні колеги-жінки (середнє = 3,58, $SD = .86$) $t(323) = 2.064$, $p(2\text{-tailed}) = 0.040$.

Окрім студентських мотиваційних переконань і використання навчальних стратегій, це дослідження мало на меті отримати самозвіти студентів про фактори, що перешкоджають їхньому навчання. Зі списку з 10 потенційних чинників студенти повинні були вибрати ті, які, на їхню думку, перешкоджають навчання, в порядку їхнього впливу. Результати частотного аналізу показали, що занепокоєння життєвими проблемами (57,9%) та технічні проблеми і перебої інтернет-з'єднання (48,9%) є найбільш важливими факторами, що впливають на навчання студентів. Найменше повідомлень було

отримано про цькування з боку та відвідування розважальних центрів - трохи більше 17%. На рисунку 2.7 представлено перешкоди у навчанні, про які повідомили респонденти.

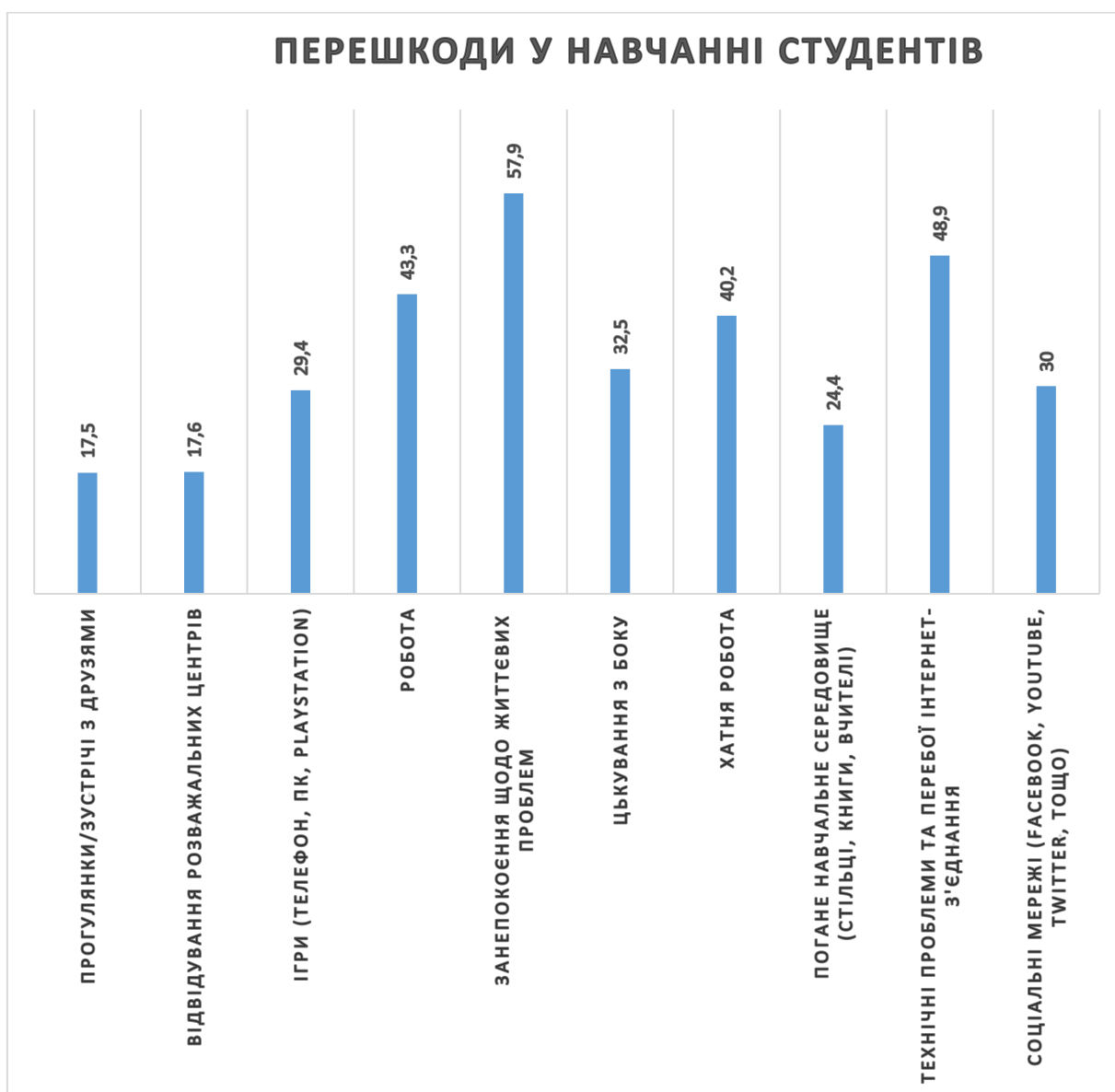


Рис. 2.7. Перешкоди у навчанні студентів

Коли гендер був представлений як змінна відносно вищезазначених перешкод, студенти-жінки повідомили про більший вплив на їхнє навчання більшості чинників порівняно з їхніми колегами-чоловіками. У Таблиці 5 наведено описові та незалежні вибірки - статистичні результати тестування учасників відповідно до статі.

Таблиця 2.6

Вплив факторів за статтю студентів, N=87

Змінна величина	Чоловік		Жінка		T	p
	M	SD	M	SD		
Прогулянки/зустрічі з друзями	2.62	0.77	2.58	0.81	0.415	0.679
Відвідування розважальних центрів	2.58	0.81	2.66	0.74	0.864	0.388
Ігри (телефон, ПК, PlayStation)	2.57	0.80	2.18	0.99	3.78	0.001
Робота	1.87	0.98	2.26	0.96	3.530	0.001
Занепокоєння щодо життєвих проблем	1.52	0.86	2.02	0.98	4.831	0.001
Цькування з боку	2.22	0.97	2.38	0.91	1.576	0.116
Хатня робота	2.17	0.99	2.09	0.98	0.753	0.452
Погане навчальне середовище (стілці, книги, вчителі)	1.92	1.00	2.28	0.94	3.251	0.001
Технічні проблеми і перебої інтернет-з'єднання	1.77	0.94	2.08	0.99	2.747	0.006
Соціальні медіа (FB, YouTube, Twitter тощо)	2.32	0.93	2.34	0.92	0.205	0.837

Як видно з Таблиці 2.6, студенти-жінки продемонстрували значні відмінності щодо занепокоєння життєвими проблемами (жінки: середнє = 2,02, SD = 0,98 та чоловіки: середнє = 1,52, SD = 0,86) $t(323) = 4,831$, $p(2\text{-tailed}) = 0,001$. Крім того, були виявлені значущі відмінності щодо роботи, поганого навчального середовища та технічні проблеми і перебої інтернет-з'єднання на користь дівчат, що свідчить про те, що ці проблеми мають більш негативний вплив на жіноче навчання порівняно з чоловічим. Однак, коли мова йде про ігри (телефон, комп'ютер та PlayStation), спостерігається статистично значуща різниця: чоловіки (середнє = 2,57, SD = 0,80) та жінки (середнє = 2,18, SD = 0,99) $t(323) = 3,78$, $p(2\text{-tailed}) = 0.001$.

Таблиця 2.7

Результати дослідження, за методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» К. Роджерс, Р. Даймонд (у %), N=87

Шкали	Адаптація	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Інтернальність	Прагнення домінування
К-сть осіб	49	65	55	39	87	67
% осіб	56,32	74,71	63,22	44,83	100	77,01

Таблиця 2.8

Описові статистики за результатами методики "СПА"

Шкали	N	Середнє значення, μ	Медіана, me	Мода, Мо	Мінімум	Максимум
Адаптація	87	52,20	49	41	37	69
Самоприйняття	87	58,30	55	60	28	80
Прийняття інших	87	53,10	51	54	25	70
Емоційний комфорт	87	49,80	47	34	30	72
Інтернальність	87	63,50	61	49	45	75
Прагнення домінування	87	56,80	58	40	35	76

Аналізуючи ці дані за інтегральними шкалами, можемо зазначити:

За шкалою «Адаптація»: 56,32% осіб мають рівень більше 50%; середнє значення за шкалою $\mu = 52,20$; мода та медіана становлять відповідно: Мо = 41; me = 49.

За шкалою «Самоприйняття»: 74,71% осіб мають рівень вище 50%; середнє значення за шкалою $\mu = 58,30$; мода та медіана становлять відповідно: Мо = 60; me = 55.

Шкала «Прийняття інших» показує, що 63,22% осіб мають рівень вище 50%; середнє значення за шкалою $\mu = 53,10$; мода та медіана рівні та становлять: Мо = me = 51.

За шкалою «Емоційний комфорт»: 44,83% осіб мають рівень вище 50%; середнє значення за шкалою $\mu = 49,80$; мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 34$; $m_e = 47$.

За шкалою «Інтернальність»: 100% осіб мають рівень вище 50%; середнє значення за шкалою $\mu = 63,50$; мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 49$; $m_e = 61$.

За шкалою «Прагнення домінування»: 77,01% осіб мають рівень вище 50%; середнє значення за шкалою $\mu = 56,80$; мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 40$; $m_e = 58$.

Шкала «Ескапізм» вказує на те, що середнє значення за шкалою $\mu = 15,50$; мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 8$; $m_e = 14$.

Висновки до розділу 2

В процесі виконання магістерської роботи було проведено емпіричне дослідження.

Мета нашого дослідження: визначення особливостей адаптації студентів до сучасного дистанційного формату навчання через вивчення особливостей мотиваційної сфери особистості.

Це дослідження розширило наші знання про типи мотиваційних переконань і навчальних стратегій, які використовують українські студенти, а також про те, як ці переконання і стратегії впливають на їхню академічну успішність та добросесність. Зокрема, нам вдалося встановити стимулюючі сили (переконання) та механізми (стратегії), що сприяють їхньому прогресу або регресу у вивченні різних предметів. Водночас ми зіставили конструкти переконань і стратегій, а також дослідили гендерні особливості учасників у контексті використання мотиваційних переконань і стратегій у навчанні. Крім того, дослідження дозволило студентам визначити потенційні перешкоди у навчанні, щоб знайти шляхи їх подолання. На основі отриманих даних це дослідження пропонує низку висновків, які є важливими для викладання, навчання та формування освітньої політики України.

Результати дослідження довели значний вплив дистанційної освіти на мотивацію та емоційний стан студентів під час пандемії COVID-19 та війни в Україні. Впровадження та використання дистанційного навчання є потребою сучасного світу. У зв'язку з поточною ситуацією в Україні це може мати як негативний, так і позитивний вплив на мотивацію та емоційний стан студентів. Серед інших аспектів, які впливають на мотивацію та емоційний стан студентів, є такі: психологічні умови, тайм-менеджмент, комунікативні/технічні навички; хороше навчальне середовище, індивідуальні психологічні особливості тощо. Розуміння факторів, які впливають на мотивацію та емоційний стан студентів, допоможе студентам та викладачам оптимізувати свої підходи до навчання. Українські студенти мають різні мотиваційні переконання у своєму прагненні здобути освіту, але вони зовнішньо замотивовані, зосереджуються на досягненнях і відповідальності, попри різноманітні умови освітнього середовища.

Стратегії підготовки та організації є пріоритетними для студентів у виші, коли вони просуваються академічними сходами. Тим не менш, стратегії пошуку допомоги та звернення за допомогою до одногрупників або викладачів, коли це необхідно, залишаються найменш розглянутим компонентом освітньої стратегії.

Студенти з високим рівнем мотиваційних переконань здатні використовувати чисельні стратегії навчання. Це залежить від того, якого типу переконань вони дотримуються. Студентська громада з більшою кількістю академічних переконань, таких як зовнішня мотивація і цінність завдання, більш схильні до використання стратегій підготовки та організації навчального процесу.

Приналежність до чоловічої чи жіночої статі не надає жодному явних переваг. Як хлопці, так і дівчата можуть мати різні типи переконань і стратегій навчання. Такий чинник є важливим знаком для подолання гендерної нерівності.

Незважаючи на зусилля, що докладаються, студенти стикаються з серйозними проблемами, які можуть вплинути на рівень їхньої академічної успішності. Вони занепокоєні життєвими труднощами та невизначеністю майбутнього. Технічні проблеми та перебої інтернет-з'єднання залишаються першочерговою проблемою. Всупереч припущенням, зовнішній тиск та відвідування розважальних центрів мають менш значний вплив на навчання.

Загалом, це дослідження дійшло висновку, що успішність українських студентів за дистанційною формою навчання є помірною, і існує нагальна потреба у зміні парадигми, щоб забезпечити якість освіти, на яку заслуговують і якої прагнуть усі учасники освітнього процесу. Позитивні моменти, виявлені під час аналізу процесу дистанційного навчання, дозволили розробити рекомендації для більш ефективного відтворення освітнього процесу в умовах воєнного часу та карантину, а також інтеграції дистанційної освіти як окремої форми навчання у мирний час, які надані в третьому розділі даної роботи.

Окрім того, за результатами психодіагностичної методики «СПА» можна зробити наступні висновки:

1. Адаптація:

- 56,32% осіб мають рівень більше 50% за шкалою адаптації.
- Середнє значення адаптації становить $\mu = 52,20$, що свідчить про помірний рівень адаптації.
- Мода та медіана за шкалою адаптації становлять відповідно $M_o = 41$ та $m_e = 49$, вказуючи на тенденцію до менших значень.

2. Самоприйняття:

- 74,71% осіб мають рівень вище 50% за шкалою самоприйняття.
- Середнє значення самоприйняття становить $\mu = 58,30$, вказуючи на високий рівень самоприйняття.
- Мода та медіана за шкалою самоприйняття становлять відповідно $M_o = 60$ та $m_e = 55$, свідчачи про тенденцію до вищих значень.

3. Прийняття інших:

- 63,22% осіб мають рівень вище 50% за шкалою прийняття інших.

- Середнє значення прийняття інших становить $\mu = 53,10$, показуючи помірний рівень.
- Мода та медіана за цією шкалою рівні і становлять $M_o = m_e = 51$.

4. Емоційний комфорт:

- 44,83% осіб мають рівень вище 50% за шкалою емоційного комфорту.
- Середнє значення емоційного комфорту становить $\mu = 49,80$, вказуючи на помірний рівень.
- Мода та медіана за шкалою емоційного комфорту становлять відповідно $M_o = 34$ та $m_e = 47$, що свідчить про тенденцію до менших значень.

5. Інтернальність:

- 100% осіб мають рівень вище 50% за шкалою інтернальності, що свідчить про виражену внутрішню мотивацію.
- Середнє значення інтернальності становить $\mu = 63,50$, вказуючи на високий рівень внутрішньої орієнтації.
- Мода та медіана за цією шкалою рівні і становлять $M_o = 49$ та $m_e = 61$.

6. Прагнення домінування:

- 77,01% осіб мають рівень вище 50% за шкалою прагнення домінування.
- Середнє значення прагнення домінування становить $\mu = 56,80$, вказуючи на помірний рівень.
- Мода та медіана за цією шкалою рівні і становлять відповідно $M_o = 40$ та $m_e = 58$.

Загальною тенденцією може бути висока інтернальність та самоприйняття, помірне прийняття інших та адаптація, а також середні показники емоційного комфорту і прагнення домінування.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ З АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Процедура проведення та формувальний етап дослідження

За попередніми розділами, ми визначили, що важливе місце у впливі на формування особистості посідає період навчання у ВНЗ. Даний період характеризується гострим адаптаційним етапом, особливо, в рамках сучасної дистанційної освіти.

У зв'язку з чим, було розроблено та проведено психологічний тренінг. На даному, формувальному етапі роботи вирішувались такі завдання:

1. Розробка програми психологічного супроводу адаптації студентів ВНЗ.
2. Розробити рекомендації учасникам освітнього процесу щодо адаптації до переходу на дистанційне навчання.

Для розв'язання поставлених завдань було використано наступні методи:

- Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання, абстрагування.
- Емпіричні методи:
 - психодіагностичні методики: авторська анкета «Ставлення до дистанційної форми навчання у вищій»; методика "Навчальна мотивація у вищій школі" Т. Ільїної; "Методика діагностики мотивації та уникнення невдач" (Т. Елерс); "Методика діагностики мотивації досягнення успіху" (Т. Елерс), опитувальник «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд; опитувальник мотивованих стратегій навчання (MSLQ), який був мною адаптований з англійської мови; авторська методика «Класифікація чинників, які перешкоджають у навчанні».
 - методи активного впливу на особистість: тренінг.
 - для аналізу даних було застосовано низку статистичних методів.

Що стосується мотиваційних переконань та навчальних стратегій учасників,

було використано односторонній дисперсійний аналіз з повторними вимірами ANOVA. t- критерій Стьюдента використовувався для перевірки наявності гендерних відмінностей та даних, отриманих з методик, таких як методика "Навчальна мотивація у вищій школі" Т. Ільїної; "Методика діагностики мотивації та уникнення невдач" (Т. Елерс); "Методика діагностики мотивації досягнення успіху" (Т. Елерс) та авторської анкети, тоді як кореляційний аналіз розглядався для визначення зв'язку між мотиваційними переконаннями студентів та використанням навчальних стратегій. Статистична обробка даних виконана за допомогою програми IBM SPSS Statistics 27. Фактори, що перешкоджають навчанню студентів, були проаналізовані на основі частоти повідомлень респондентів.

Вибірка дослідження для формувального етапу складалась із 2-х груп: експериментальної та контрольної, що були сформовані з вибірки констатувального етапу дослідження.

Кожна з груп налічувала 15 осіб (усього – 30 осіб), рівномірно розподілених за статтю та віком.

Вибір досліджуваних до експериментальної та контрольної групи було проведено у два етапи:

1. На даному етапі було сформовано проміжну вибірку, до якої увійшло 20 осіб (обраних випадково) з низькими (менше 50%) показниками за шкалою адаптації (за методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд). Ця вибірка була рандомізованою. Таким чином, до контрольної та експериментальної груп увійшло по 10 осіб до кожної групи.

2. На цьому етапі вибірку було доповнено (за допомогою методу рандомізації, але з урахуванням загального для вибірки рівномірного розподілу за статтю і віком), із первинної вибірки, ще 10 осіб (по 5 осіб до кожної групи).

Таким чином, контрольна та експериментальна групи рівномірно розподілені за статтю; але до кожної групи входять 8 жінок та 7 чоловіків з низькими показниками адаптації.

Було проведено тренінг, як метод активного впливу на особистість. Перевірка ефективності тренінгової програми відбувалась методом ретесту, за використанням експериментальної і контрольної груп (порівняння результатів в обох групах до і після проведеного впливу). При цьому, експериментальна група передбачала наявність впливу; контрольна – ні.

Тренінг було проведено для групи осіб, що формували експериментальну групу.

3.2. Розробка та проведення програми психологічного супроводу студентів ВНЗ

Виходячи з результатів емпіричного дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації нами була розроблена корекційно-розвивальна програма. Вона спрямована на оптимізацію ефективності самостійного навчання в умовах дистанційної освіти та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.

Ми підтримуємо бачення на процес оптимізації ефективності самостійного навчання в умовах дистанційної освіти [44, С. 195], де під ним розуміється система заходів, що можуть бути розпочаті самим студентом (як суб'єктом навчально-професійної діяльності), викладачами, кураторами академічних груп та іншими учасниками навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, співробітниками вузівської психологічної служби, для формування конструктивних емоційних установок студентів на навчання. Значущість підвищення мотивації полягає в тому, що мотиви студентів, які утворюється під час навчання з часом стають стержнем особистості спеціаліста [21].

Процес формування зрілих форм навчальної мотивації розглядається нами як сприяння у перетворенні наявних у студентів широких спонукань (уривчастих, імпульсивних, нестійких, які визначені зовнішніми стимулами однохвилинними, неусвідомлюваними, малодієвими), афективних

мотиваційних установок в зрілу мотиваційну сферу особистості, з стійкою структурою будовою.

Домінування мотивів, вибірковість, структурованість, створюють індивідуальність особистості, яка включає в себе дієві, відстрочені, перспективні і усвідомлені мотиви, цілі, емоції, опосередковані цілісною внутрішньою позицією студента.

Так Т. Кононова в своєму дослідженні розглядає процес оптимізації діяльності студентів у процесі навчання як процес, які повинен призвести до формування позитивного ставлення до навчання в цілому. Авторка виділяє такі характерні особливості цього як поетапність, динамічність і керованість [46].

Методологічну основу корекційно-розвивальної програми склали – положення про організацію тренінгу (Т. Хомуленко, Ю. Швалб, І. Вачкова, Л. Грачова, К. Рудестам, Є. Рогов, О. Сидоренко, І. Ялом та ін.), концепція відношень В. М'ясищева, принцип розвитку, єдності свідомості і діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), концепція установки (Д. Узнадзе), теорії почуттів (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон), «емоційна» концепція мотивації (В. Вілюнас), теорія самоефективності (А. Бандура), теоретичні узагальнення щодо природи й механізмів емоційного ставлення (Є. Ільїн).

Ефективним шляхом формування зрілих форм академічної мотивації та адаптації у студентів є залучення їх до участі у групових формах навчання, організація групової взаємодії. Зокрема, на думку провідних вчених вітчизняної (О. Бондаренко, Л. Мороз, Г. Попова, Т. Хомуленко, Ю. Швалб, С. Яковенко, Т. Яценко й ін.) і зарубіжної (І. Вачков, Л. Грачова, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, А. Леонова, К. Рудестам, Ю. Саєнко, О. Сидоренко, І. Ялом, К. Левін та ін.) психотренінгових шкіл, одним з найбільш ефективних способів корекційно-розвивального впливу на особистість є психологічний тренінг.

Психологічний тренінг провокує активне соціально-психологічне навчання в учасників, бо моделює суспільство. На відміну від навчання в

соціальної психології, активне соціально-психологічне навчання характеризується обов'язковою взаємодією учасників між собою. Тренер є її частиною, як і всі інші учасники. За висловом Ю. Ємельянова, тренер «вводить свою особистість в простір навчання» [45].

Під час створення корекційно-розвивальної програми, наші головні завдання включали розробку та перевірку її ефективності для підвищення мотивації студентів, які були амотивовані. Сам процес розробки та перевірки пройшов два етапи.

На першому етапі ми розробляли структуру та зміст програми, враховуючи результати емпіричного дослідження. Це дослідження виявило особливості студентів з низькою мотивацією, конкретні аспекти їхньої діяльності та відмінності в конативних особливостях (впевненість у самоефективності та розвиток навичок самоуправління).

На другому етапі ми випробовували програму за допомогою формувального експерименту. Головним критерієм успішності було покращення емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм мотивації серед студентів. Показники ефективності включали зріст позитивних емоцій у процесі навчання, якісні зміни в типології навчальної мотивації, підвищення рівня самоефективності та здатності до самоуправління в навчальних ситуаціях.

Також враховано суб'єктивні показники задоволеності учасників, які визначалися рефлексією після окремих тренінгових занять та програми в цілому. Критерієм задоволеності учасників були:

- 1) усвідомлення позитивних змін в собі;
- 2) зацікавленість учасників у процесі тренінгу;
- 3) емоційна насиченість, яка переважно була позитивною, та динаміка внутрішньої групової взаємодії.

Основними цілями нашої розробленої корекційно-розвивальної програми були розвиток навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій та рефлексії у студентів, які виникають у процесі навчально-професійної

діяльності, а також конативних особливостей, які сприяють оптимізації адаптації до дистанційної форми навчання та формуванню зрілих форм академічної мотивації.

Основні завдання програми:

1. Розвиток емоційної компетентності:
 - Створення умов для вивчення та розуміння власних емоцій та їх впливу на навчання.
 - Впровадження методів самопізнання та самоаналізу для студентів.
2. Формування продуктивних моделей самоефективності:
 - Сприяння розвитку учасників тренінгу, спрямованих на підвищення їхнього академічної адаптації та мотивації.
3. Оптимізація самоуправління:
 - Розвиток здатності до самоуправління навчальною діяльністю через формування навичок аналізу, прогнозування, цілепокладання, планування, та самоконтролю.
4. Розвиток прийомів саморегуляції та рефлексії:
 - Навчання ефективним стратегіям саморегуляції та рефлексії для керування емоційними станами під час навчання.
5. Створення комунікативних навичок:
 - Розвиток комунікативних навичок та вмінь.
6. Самопізнання та самоаналіз:
 - Створення умов для учасників тренінгу для набуття досвіду самопізнання та самоаналізу, розкриття особистісних характеристик "власного Я"..

Програма корекційно-розвивальних заходів, розрахована на 40 академічних годин, яка проводиться протягом 8 тижнів, в середньому 5 годин на тиждень, використовуючи онлайн-психологічні тренінгові заняття. Ця програма призначена для підтримки студентів у розвитку психологічних та емоційних аспектів, що впливають на їхню академічну мотивацію, сприяючи тим самим їхньому успіху в навчанні

Тематичний план програми:

1. Тиждень 1-2: Введення та Діагностика (10 годин)

- Знайомство з учасниками та формування групи.
- Пояснення цілей та очікуваних результатів програми.
- Проведення діагностики особистісних особливостей учасників, включаючи вивчення їхньої академічної мотивації та особливостей ставлення до навчання.

2. Тиждень 3-4: Розуміння та Розвиток Мотивації (10 годин)

- Теорія мотивації та впливу на навчання.
- Психологічні тренінги для підвищення мотивації.
- Встановлення особистих цілей та розробка плану досягнень.

3. Тиждень 5-6: Розвиток Особистісних Навичок (10 годин)

- Заняття з розвитку критичного мислення.
- Тренінги з емоційного інтелекту та управління стресом.
- Розвиток комунікативних навичок та взаємодії.

4. Тиждень 7-8: Закріплення та Оцінка (10 годин)

- Повторення отриманої інформації та відзначення досягнень.
- Заключне обговорення вражень та планів на майбутнє.
- Оцінка ефективності програми.

Форми роботи:

- **Онлайн-психологічні тренінги:** Застосування відеоконференційних інструментів для інтерактивних зустрічей та обговорень.
- **Індивідуальні та групові завдання:** Задачі для самостійної роботи та взаємодії учасників.
- **Діагностичні тести:** Онлайн-анкети та тести для визначення рівня мотивації та особистісних рис.

Програма розроблена так, щоб забезпечити ефективний розвиток особистості та підвищення мотивації до навчання за умов онлайн-формату.

При організації тренінгових сесій дотримуємося таких принципів:

1. Комплектація групи тренінгу.
2. Фізичної закритості - учасники тренінгу працюють в одному складі від початку до кінця програми, нові учасники не долучаються після початку роботи групи. Ті, хто пропустили декілька занять, можуть повертатися за згодою інших учасників.
3. Просторово-часової організації - тренінги проводяться в онлайн-форматі з визначеними програмними обсягами та часовими рамками. Тривалість одного тренінгу – 2,5 академічні години. Всього проведено 16 тренінгових занять - по 2 заняття на тиждень.

Особливий акцент в роботі тренінгової групи робиться на формуванні норм взаємодії між учасниками та ведучим, які відображають соціальні норми. Це включає в себе визначення правил, прийнятих в групі, моделей поведінки та стандартів дії, спрямованих на забезпечення порядку, стійкості та стабільності взаємодії серед учасників.

В. Нікандров пропонує відносити до групових норм не тільки правила, зразки, стандарти, а й думки, цінності групи [45].

При проведенні тренінгу ми керувалися такими принципами та правилами групової роботи [45.]:

- 1) добровільна участь;
- 2) активність кожного учасника;
- 3) взаємна підтримка учасників;
- 4) конфіденційність;
- 5) рефлексивно-діяльнісне опосередкування;
- 6) присутність «тут і зараз»;
- 7) повага до думок та позицій учасників;
- 8) опора на індивідуальний досвід;
- 9) Я-висловлювання;
- 10) дотримання часових меж у проведенні вправ, тренінгу, програми;
- 11) безпека учасників (не нанесення психологічної, фізичної, емоційної шкоди);

- 12) дослідницька та творча позиція;
- 13) суб'єкт-об'єктне спілкування;
- 14) участь у тілесно-орієнтованих вправах тільки за згодою учасників.

Визначаючи методи і форми роботи, що застосовувалися тренером, ми зазначаємо, що вони виступали способом організації тренінгу як «події», виступали ланцюгами, що пов'язували між собою події, які переживалися учасниками як цілісні, єдині, нерозривні зміни, що відбувалися в них і в навколишньому. Так В. Нікандров виділяє групи методів ведення психологічного тренінгу, виходячи з мети і місця методу в структурі тренінгового процесу. Ними виступають:

- 1) психогімнастичні вправи (психогімнастика);
- 2) ігрові методи;
- 3) групова дискусія;
- 4) психодіагностичні методи [45].

Програма реалізації розробленої нами корекційно-розвивальної програми (таблиця 3.1) включає три етапи початковий, основний та завершальний.

1. Початковий етап був спрямований на формування високої мотивації до участі у корекційно-розвивальній програмі та складався з 2 тренінгових занять. Початковий етап представлений мотиваційним блоком, реалізація якого забезпечувала виникнення позитивної мотивації до участі в корекційно-розвивальній програмі та актуалізацію мотивації самозміни у студентів.

Зміст мотиваційного етапу включав три стадії.

Перша стадія забезпечує формування позитивної мотивації учасників до участі у корекційно-розвивальній програмі через усвідомлення можливості самозміни, зміни ставлення до навчання і як результат – зміна академічної мотивації та навчальної успішності.

Друга стадія забезпечує позитивну мотивацію до участі у корекційно-розвивальній програмі через знайомство з її метою, змістом, завданнями, термінами проведення, очікуваними результатами.

Третя стадія забезпечує позитивну мотивацію учасників через знайомство з мотивацією ведучого корекційно-розвивальної програми, що спонукала до її розробки та впровадження.

2. Основний етап (тривалістю 15 тренінгових занять) представлений психокорекційним та розвивальним блоками:

Психокорекційний блок включав в себе вправи і техніки направлені на актуалізацію, розкриття особистісних характеристик «власного Я», усвідомлення своїх можливостей в процесі навчання, формування уявлення про можливості та значущість самопізнання, самовідношення, самоефективності, саморегуляції, самоаналізу, самореалізації в учасників, формування позитивних особистісних емоційних та мотиваційних установок, підвищення мотивації навчальної діяльності, внутрішніх засобів зміни свого емоційного ставлення та корекції прийомів впливу на них.

Розвивальний блок включав в себе вправи і техніки направлені на формування обізнаності щодо індивідуальних особливостей учасників здатності до самоуправління, поведінки в ситуаціях навчального стресу та засвоєння системи дій та операцій, що пов'язані з: аналізом протиріч, прогнозуванням, цілепокладанням, плануванням, критеріями оцінки якості, прийняттям рішень, самоконтролем, корекцією, продуктивними поведінковими стратегіями в процесі навчально-професійної діяльності.

Таблиця 3.1

Структура корекційно-розвивальної програми оптимізації ставлення до дистанційного навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів

Етапи	Змістовні блоки	Мета
-------	-----------------	------

ПОЧАТКОВИЙ	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> • Формування позитивної мотивації та усвідомлення необхідності самозміни та активної участі в програмі. • Усвідомлення учасниками необхідності самозміни, зміни ставлення до навчання та розвиток стратегій навчальної діяльності
ОСНОВНИЙ	Корекційний	<ul style="list-style-type: none"> • Корекція особистісних характеристик та усвідомлення можливостей в процесі навчання. • Підвищення рівня навчальної самоефективності та мотивації. Формування позитивних емоційних та мотиваційних установок.
	Розвивальний	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток особистих якостей, сприяючи формуванню здатності до самоуправління та ефективного поведінки в навчальних стресових ситуаціях.
ЗАВЕРШАЛЬНИЙ	Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> • Аналіз та усвідомлення досягнень учасників програми. • Підсумкова дискусія, враження та плани на майбутнє. • Оцінка ефективності програми та актуалізація установок для активного використання отриманих навичок та стратегій в навчанні та професійній діяльності.

Рефлексивний блок включав в себе вправи і техніки направлені на аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень її учасників, забезпечення активного їх застосування під час навчання в закладі вищої освіти. Етап представлений 3 заняттями.

Розглянемо змістовне наповнення етапів корекційно-розвивальної програми, зосереджуючись на виконанні конкретних завдань. Зокрема, для реалізації першого завдання, спрямованого на створення умов для здобуття досвіду самопізнання, самоаналізу, та самозміни, пов'язаного з емоційним ставленням до різноманітних явищ оточуючого світу, ми використовували

різноманітні методи, такі як рольові ігри, мозкові штурми, проективне малювання, діагностичні методики та міні-лекції. Наші зусилля спрямовані на розвиток у студентів навичок ідентифікації емоцій та ставлень, а також на створення умов для розширення спектру їхнього емоційного реагування за допомогою переосмислення негативних емоційних та мотиваційних установок щодо навчання.

Вправа «Виявлення життєвого девізу у навчанні» призначена для розвитку навичок самоаналізу та сприяє формуванню вмінь визначення особистого ставлення до навчання. Учасникам пропонується вказати своє ім'я і висловити власний життєвий девіз, якими вони керуються під час власної навчально-професійної діяльності.

Доречним, з нашого боку, було використання вправ «Перевернуте ім'я», «Телеграма», «Джаз», «Я це Я», «Я очима інших» [45].

Для створення правил роботи групи ми використали вправу «Ливапрамен» [45], для встановлення атмосфери довіри, доброзичливості, що сприяли конструктивній роботі в ході тренінгу вправи: «Незвичайні питання», «Публічне інтерв'ю», «Мій внесок» [45].

Для напрацювання учасниками вмінь ідентифікації емоційних станів та ставлень до навчання нами було застосовано низку вправ, запропонованих І. Малкіною-Пих [45]: «Будинок моїх емоцій», «На що схожий мій настрій», «Імена емоцій та почуттів». Наведемо приклад вправи «Імена емоцій та почуттів». Учасникам було запропоновано визначити емоції, емоційні стани і почуття, які вони переживають звичайно і сьогодні та вибрати із запропонованих місць, де вони переживаються найінтенсивніше, найяскравіше: вдома, на навчанні в закладі вищої освіти, серед друзів, на вулиці або вказати своє місце. Кожен учасник індивідуально виконує вправу, після чого ведучий записує на дошці найбільший отриманий список «імен емоцій та почуттів» та місць їх переживання та фіксує кількість співпадінь. В ході вправи актуалізуються найбільш відомі, найбільш використовувані емоції та почуття та визначається емоційне ставлення до місць їх прояву.

Авторська вправа «Колірна трансформація: відображення емоцій у навчанні» базується на діагностичній методиці «Кольоровий тест відношень» [45] і спрямована на трансформацію негативних емоційних установок стосовно навчання. Учасникам пропонується визначити і вибрати колір, який, на їхню думку, найкраще відображає їхнє ставлення до навчання у вищому навчальному закладі. Вони мають висловити своє задоволення або незадоволення обраним кольором та пояснити, що саме їм подобається або не подобається. Після цього учасникам надається можливість розглядати себе як художників, здатних змінювати вже існуючі та створювати нові кольори, а також придумати нову «формулу кольору». У процесі рефлексії вправи ведучий ставить питання: "Якщо б можна було замінити кольори у формулі на власні дії, оцінки, думки, цінності, власне ставлення і т.і., то що це могло б означати? Які дії чи власні відношення в навчальному процесі це може символізувати?". Мета цієї вправи полягає в тому, щоб учасники усвідомили свій емоційний стан, розглядали наявні ресурси, а також аналізували позитивні та негативні аспекти свого життя, навчання та власних можливостей впливу на них.

Авторська вправа «Відчуй себе: Вправа для заземлення та усвідомлення життєвих цілей». Першочергово, учасникам було необхідно «заземлитися»: «1. Сядьте або ляжте зручно та заплюсність очі. Порахуйте від 20 до 0 вголос. При зворотній лічбі активізуються лобні доли мозку. 2. Оцініть температуру навколишнього середовища та власного тіла. Почуйте внутрішнє я, Вам зараз холодно чи спекотно? Доторкніться до стіни/стола/підлоги, які вони на дотик (гладкі, холодні, шорсткі тощо) та якої вони температури (холодні, теплі, гарячі)?». Після того, як учасники «відчули» власне тіло було запропоновано задати собі питання:

- «Хто я?» та назвіть 5 іменників,
- «Який/яка я?» - назвіть 5 прикметників,
- «Чого я хочу від свого життя?» та назвіть 5 цілей, які Ви хотіли б досягнути,

- «Що я маю для цього зробити?» - вкажіть 5 проміжних цілей до кожної «великої» цілі, яких необхідно досягнути (наприклад: «Я хочу стати успішним юристом, для цього мені необхідно: отримати вищу юр. освіту/більше вивчати з цього питання інформації і т.д.)

Вправа направлена на усвідомлення учасниками тренінгу свого «Я», установки цілей та наявності ресурсів на досягання їх.

Авторське завдання "Мій освітній експеримент": Учасники формують пари (учасників було поділено попарно по «залах») для спільного обговорення свого негативного навчального досвіду, висвітлюючи конкретні ситуації та відчуття, які супроводжували ці моменти. Під час вправи виявляються негативні емоційні та мотиваційні погляди на навчання. Далі учасникам пропонується поділитися своїм позитивним навчальним досвідом та відновити емоційний контекст цього досвіду, згадавши, хто був поруч. Розширюючи спектр позитивних емоцій, пов'язаних із успішним навчанням, учасники змінюють негативну емоційну установку. Для закріплення позитивного підходу учасникам пропонується колективно висловити свої власні успішні навчальні враження. Ведучий записує на дошці усі позитивні емоційні стани та зафіксує їхню присутність під час успішного навчання.

В рамках виконання другого завдання, яке передбачало сприяння формуванню продуктивних моделей самоефективності для трансформації емоційно-структурного нейронного та підвищення академічної мотивації учасників, проводилось осмислення поняття власної "самоефективності". Також визначався її вплив на оптимізацію адаптації студентів до дистанційного навчання та на академічне мотиваційне середовище, проводилось визначення, коригування та розвиток особистих якостей, які необхідні для виявлення високої самоефективності у процесі навчання. Процес формування продуктивних моделей власної самоефективності в навчальній діяльності здійснювався за допомогою різноманітних технік та рольових ігор.

Так А. Бандура вважає, що самоефективність відображає комплекс якостей, що дозволяють особистості подолати складні проблемні ситуації, або навпаки перешкоджати цьому. Це можливість усвідомлення своїх здібностей і активного вибудовування рішення задач. Особистості з високим рівнем самоефективності характеризуються очікуванням успіху, прикладають багато зусиль для досягнення результату (наполегливі, цілеспрямовані) не вбачаючи на можливі перешкоди. Вони уявляють собі вдалі сценарії рішення виникаючих чи потенційних складнощів і уникають надмірної самокритики. Високі досягнення допомагають їм сформуванню стійкої самоповаги, що і підвищує успішність рішення. У особистостей з низькою самооцінкою домінує очікування провалу, вони уявляють собі не успішні сценарії вирішення подій. В ході рішення проблеми на фоні поточних помилок вони схильні приділяти підвищену увагу особистісним недолікам і некомпетентностям, в збиток параметрам проблемної ситуації [109].

Основаючись на поглядах автора теорії самоефективності та результатів нашого проведеного емпіричного дослідження, де виявлено, що амотивовані студенти мають обмежені суб'єктивні уявлення про власну цінність та важливість, низьку віру в самоефективність, що обмежує можливості навчання в університеті, зокрема щодо збагачення спеціальними знаннями та розвитку професійної ідентичності, ми використовували такі методи: мозковий штурм, психологічне діагностування, рольові ігри, міні-лекції, групові обговорення, картинковий колаж.

Ми застосували метод «Мозковий штурм». Учасникам пропонувалося називати асоціації до слова «Самоефективність», а ведучий записував їх на дошці та узагальнював.

Для визначення рівня обізнаності учасників щодо самоефективності та впевненості особистості в її потенційній здатності організувати та здійснювати власну діяльність, ми використали психодіагностичну методичку «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема (адаптація В.Г. Ромека) з подальшим обрахуванням та аналізом отриманих результатів [27].

Згідно з поглядами А. Бандури, який вважав, що самоефективність найкраще розвивається природним чином в ході життя та накопичення досвіду успішних дій або спостереження за успіхом інших, ми використали презентацію під назвою «Досвід успіху відомих людей». У цій презентації був представлений успішний досвід самореалізації таких відомих осіб, як О. Уінфрі, Дж. К. Роулінг, С. Спілберг, У. Дісней, А. Дерюгіна, А. Бандура [45]. Після презентації відбулося групове обговорення на тему «Складові успіху в навчанні» з визначенням власних стратегій для досягнення успіху. Також проведені групові дискусії: «Що для мене означає бути само-ефективним в навчанні», «Мої ресурси для досягнення успіху в навчанні».

Нейробіолог Д. Різолатті, досліджуючи «дзеркальні нейрони», дійшов до висновку, це унікальні клітини мозку, які активізуються, коли відбувається спостереження людини за діями інших людей. Ці клітини, як дзеркало, автоматично «відображають» чужу поведінку у спостерігача і дозволяють відчувати те, що відбувається так, як би він робив ці дії сам. Вони допомагають людині підсвідомо, без всякого розумового аналізу, а спостерігаючи лише міміку і жести, розуміти емоції іншої людини. Так відбувається, завдяки «відображенню» в мозку, людина починає відчувати ті ж відчуття, емоції. «Дзеркальні нейрони» працюють так само, коли ми представляємо деякі події, коли називаємо їх, коли вони нам сняться або навіть коли ми мріємо. Робота «дзеркальних нейронів» є основою «емоційного зараження» та емпатії [45].

Підтримуючи цю наукову позицію, що «дзеркальні нейрони» дозволяють особистості «приміряти» на себе поведінку, емоції іншої людини і таким чином зрозуміти їх, та з метою корекції та формування мотивації успіху, самоповаги, нами були використані мотиваційні відеоролики «Мрій», «Завтра» з подальшим обговоренням [45]. В колективному обговоренні учасниками були озвучені такі висновки: «щоб досягти успіху не потрібно боятися невдач», «невдачі можуть зробити нас сильнішими», «тільки той, хто прикладає зусилля досягає успіху», «на відео показаний успіх конкретної людини, а не мій, тому потрібно зробити хоч якісь дії, для зміни свого життя».

У рамках третього завдання з формування зрілих форм академічної мотивації та адаптації через розвиток здатності до самоуправління навчальною діяльністю та створення окремих її етапів (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, критеріїв оцінки якості, прийняття рішень, самоконтроль, корекція) в цілісному процесі самоуправління навчальною діяльністю, ми використовували свої вправи та практичні методи, а також прийоми від вітчизняних та зарубіжних авторів [45]. Приведемо конкретні приклади цих методик.

Авторська вправа «Планування та втілення мети»: спрямована на розвиток навичок постановки цілей та пошуку ефективних методів для їх досягнення. Організовується у формі міні-груп, де учасники отримують завдання (побудувати будинок, знайти роботу, написати диплом за півроку) та визначають поетапні кроки (не менше 10 етапів) для досягнення поставленої мети. Після цього учасниками були створені презентації, де було описано кожний етап «крок за кроком» та представлено свої стратегії досягнення мети іншим групам, після відбувається обговорення.

Авторська вправа «Лист до свого майбутнього» була розроблена на основі методики «Лист майбутньому мені» [45]. Мета вправи полягала в розвитку уявлення про особисте майбутнє, вміння формулювати цілі та визначення ролі поточного навчання у досягненні майбутніх успіхів.

Вправа «Коло мого життя» [45], сприяла відкриттю нових, як життєвих так і професійних можливостей, розширенню професійних цілей, розвитку здатності до самопроекції себе в професійне майбутнє.

Ми використовували інструменти для формування цілей, такі як вправи «Матриця Езенхауера» та «Дерево цілей». Ці інструменти спрямовані на розвиток навичок оцінювання власної продуктивності на різних рівнях та етапах навчання, правильного розставлення пріоритетів, ефективного управління часом, а також настановлення чітких життєвих та навчальних цілей та їх досягнення, а також своєчасної корекції. Перед проведенням таких вправ

ми здійснювали групову дискусію на тему "Для чого важливо встановлювати цілі?" [45].

Також, ми використовували вправи, такі як «Стратегічне та тактичне планування в навчанні» та «Моя програма «День», розроблені за методикою Г. Архангельського (система структурування уваги, метод пріоритетного планування). Ці вправи сприяли учасникам у визначенні оптимальних контекстів для виконання навчальних завдань, встановленні пріоритетів, переміщенні першочергових завдань у центр уваги, а також створенні зручної схеми відстеження їх виконання та отримання результатів [45].

Для забезпечення виконання четвертого завдання програми, яке стосувалося розвитку ефективних прийомів саморегуляції та рефлексії емоційних станів під час навчання у вищому навчальному закладі, ми використовували різні методики та техніки.

Наприклад, вправи «Заморожені» та «Хода» були спрямовані на формування навичок саморегуляції емоційних станів та розуміння їх учасниками [55]. Вправа-візуалізація «Картинка подумки» (під музику) мала на меті створення умов для усвідомлення унікальності внутрішнього світу особистості та формування навичок стабілізації емоційних переживань. Релаксаційні комплекси «Скафандр», «Хвилі фантазії», «Воскова фігура» використовувались для усунення небажаних емоційних станів [45]. Вправи на дихання «Думай про дихання», «Свічка», «Море» спрямовані на формування навичок зняття психоемоційної напруги та стресу, а також на напрацювання конструктивних способів розслаблення та заспокоєння [54].

Нами була використана також релаксаційна вправа «Трояндовий кущ», розроблена Дж. Томасом, яка спрямована на напрацювання навичок релаксації учасників тренінгу за допомогою уявних образів (візуалізації) [45]. Також нами використовувались елементи техніки «тренування супротиву стресу» розробленої Д. Мейхенбаумом, що були направлені на зменшення і попередження неадаптивних стресових реакцій та розвиток почуттів «здобування ресурсів через досвід» [45].

Насувається висновок, що було доцільним використання завдань, спрямованих на формування емоційної рефлексії. Під емоційною рефлексією ми маємо на увазі: здатність усвідомлювати та розуміти свої емоції, їх причини, чутливість до емоцій і станів, вміння називати емоції і переживання, прогнозування ситуацій, що викликають певні емоції та їх наслідки, та усвідомлення себе як суб'єкта переживань і інше. Нижче подані приклади вправ, які ми використовували для сприяння розвитку цієї навички. Управа «Незакінчені речення» спрямована на розвиток вмінь розпізнавати власні емоції, ідентифікувати в яких вони виникають. «Копілка емоційних реакцій», «Що відчуває Люда» спрямовані на розширення спектру емоційних реагувань, вибору оптимальних варіантів виходу із стресогенних ситуацій, що склалися [45].

П'яте завдання корекційно-розвивальної програми було спрямоване на розвиток комунікативних навичок і вмінь. Шостим завданням було створення умов для учасників тренінгу для набуття досвіду самопізнання та самоаналізу, розкриття особистісних характеристик «власного Я», а також вироблення усвідомлення власних сильних сторін та областей для самозростання та покращення.

Зазначаємо, що під час тренінгових рефлексій і після проведення корекційно-розвивальної програми учасники відзначили наступні супутні ефекти:

1) Більшість учасників корекційно-розвивальної програми повідомили, що вперше вони використали психолого-освітні техніки та методики, спрямовані на розвиток особистісних якостей, регуляцію емоційних станів, необхідних для успішної навчальної діяльності;

2) Учасники програми відзначили, що отримали можливість оновити, уточнити і скорегувати свої уявлення про себе, власні можливості, ресурси та обмеження в процесі навчальної діяльності;

3) Під час реалізації програми учасники зафіксували формування у них зони найближчого розвитку;

4) Учасники тренінгів відзначили, що отримали необхідні інструменти для саморозвитку та самозміни особистості, які можна використовувати в реальних ситуаціях навчально-професійної діяльності;

5) Учасники корекційно-розвивальної програми відзначили, що отримали можливість сформулювати уявлення про власні особливості, поведінку одногрупників, труднощі, з якими вони стикаються під час навчання, і способи, якими ці труднощі подолуються; отримали можливість обміну успішним та невдалим особистісним досвідом, що виявився корисним в процесі навчання.

3.3. Оцінка ефективності програми.

Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми здійснювалось поетапне порівняння показників, таких як адаптація, мотивація до навчання та позитивний / негативний афект стосовно навчання.

У перевірці ефективності корекційно-розвивальної програми брали участь студенти, зокрема 15 осіб, що увійшли до експериментальної групи, та 15 осіб, які склали контрольну групу, всі вони – частина учасників емпіричного дослідження, результати якого відображені у попередньому розділі. Розподіл досліджуваних за групами (експериментальною і контрольною) здійснювалося за допомогою рандомізації.

Результати порівняння показників самоефективності студентів контрольної та експериментальної груп показано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Описові статистики результатів контрольної групи після формульовального етапу дослідження, N=15

Методики	Шкали	N	Середнє значення, μ	Медіана, m_e	Мода, M_o	Мінімум значень	Максимум значень
«Соціально-	Адаптація	15	45	40	45	35	50
	Самоприйняття	15	47	45	50	40	55

психологічна адаптація (СПА)»	Прийняття інших	15	43	38	42	36	45
	Емоційний комфорт	15	35	37	30	30	42
	Інтернальність	15	38	40	40	37	45
	Прагнення домінування	15	35	38	38	33	42

Таблиця 3.3.

Частоти показників за результатами результатів контрольної групи (ретест), N=15

Методики	Шкали	N	К-сть осіб	% осіб
«Соціально-психологічна адаптація (СПА)»	Адаптація	15	7	46,67%
	Самоприйняття	15	10	66,67%
	Прийняття інших	15	10	66,67%
	Емоційний комфорт	15	7	46,67%
	Інтернальність	15	15	100,00%
	Прагнення домінування	15	5	33,33%

1. За методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптації К. Осницького маємо:

- За шкалою «Адаптація»: 46,67% осіб мають рівень адаптації більше 50%. Середнє значення вказує на помірно низький рівень адаптації. Мода та медіана вказують на наявність концентрації значень близько 45, що також підтверджує середній рівень адаптації.

- За шкалою «Самоприйняття», 66,67% осіб мають рівень самоприйняття більше 50%. Середнє значення вказує на помірно високий рівень самоприйняття. Мода та медіана також високі, вказуючи на концентрацію значень біля 50.

- Шкала «Прийняття інших» має такі результати: 66,67% осіб мають рівень прийняття інших більше 50%. Середнє значення та медіана вказують на середній рівень прийняття інших, але мода вказує на вираженість значень біля 42.

- За шкалою «Емоційний комфорт», 46,67% осіб мають рівень емоційного комфорту більше 50%. Середнє значення вказує на помірно низький рівень емоційного комфорту. Мода та медіана вказують на концентрацію значень біля 30.

- За шкалою «Інтернальність»: 100% осіб мають рівень інтернальності більше 50%. Середнє значення та медіана вказують на високий рівень інтернальності. Мода також висока, вказуючи на концентрацію значень біля 40.

- За шкалою «Прагнення домінування», 33,33% осіб мають рівень прагнення домінування більше 50%. Середнє значення вказує на помірно низький рівень прагнення домінування. Мода та медіана вказують на концентрацію значень біля 38.

Експериментальна група має такі результати після проведення тренінгу (див. табл. 3.4; 3.5):

Таблиця 3.4

Описові статистики результатів експериментальної групи після проведення тренінгової програми, N=15

Методики	Шкали	Середнє значення, μ	Медіана, me	Мода Mo	Мінімум значень	Максимум значень
«Соціально-психологіч на адаптація (СПА)»	Адаптація	65	62	68	60	75
	Самоприйняття	72	70	76	65	80
	Прийняття інших	68	65	72	63	78
	Емоційний комфорт	60	57	68	55	70
	Інтернальність	66	63	70	62	75
	Прагнення домінування	64	62	68	60	70

Таблиця 3.5

Частоти показників за результатами результатів експериментальної групи після проведення тренінгу, N=15

Методики	Шкали	К-сть осіб	% осіб
«Соціально-психологічна адаптація (СПА)»	Адаптація	10	66.67%
	Самоприйняття	14	93.33%
	Прийняття інших	13	86.67%
	Емоційний комфорт	9	60.00%
	Інтернальність	15	100.00%
	Прагнення домінування	13	86.67%

За методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптації К. Осницького маємо:

- За шкалою «Адаптація»: 66,67% осіб має рівень більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 65$; а мода та медіана становлять: $M_o = 68$; $m_e = 62$.
- За шкалою «Самоприйняття», 93,33% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 72$; а мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 76$; $m_e = 70$.
- Шкала «Прийняття інших» має такі результати: 86,67% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 68$; а мода та медіана рівні та становлять: $M_o = 72$; $m_e = 65$.
- За шкалою «Емоційний комфорт», 60% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 60$; а мода та медіана становлять: $M_o = 68$; $m_e = 57$.
- За шкалою «Інтернальність»: 100% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 66$; а мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 70$; $m_e = 63$.
- За шкалою «Прагнення домінування», 86,67% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 64$; а мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 68$; $m_e = 62$.

Таблиця 3.6

Аналіз результатів експериментальної групи за допомогою t-критерію Стьюдента (пошук значущих відмінностей між вибірками)

Методика	Шкали	t-критерій	Різниця середніх значень
«Соціально-психологічна адаптація (СПА)»	Адаптація	4,725	1,2
	Самоприйняття	6.352	0.85
	Емоційний комфорт	3.629	0.8
	Прийняття інших:	7,111	1,2
	Інтернальність	1.015	0,8
	Прагнення домінування	3.695	1,6

Отже, маємо такі результати:

- За шкалою "Адаптація" методика показала статистично значущі поліпшення після тренінгу ($t = 4.725$, $p \leq 0,05$). Середнє значення зросло на 1.2, що свідчить про позитивні зміни в адаптаційних навичках після тренінгу.
- За шкалою "Самоприйняття" не виявлено статистично значущих змін ($t = 6.352$, $p > 0,05$), однак різниця за середніми значеннями менше 1, що може вказувати на тенденцію до покращення.
- Шкала "Емоційний комфорт" показала статистично значуще покращення ($t = 3.629$, $p \leq 0,05$), при цьому середнє значення зменшилося на 0.8, що вказує на поліпшення емоційного комфорту.
- Шкала "Прийняття інших" показала статистично значущі поліпшення ($t = 7.111$, $p \leq 0,05$) з різницею у 1.2. Це може свідчити про покращення у взаємодії та прийнятті інших.
- Шкала "Інтернальність" не показала статистично значущих змін ($t = 1.015$, $p > 0,05$), але різниця за середніми значеннями дорівнює 0.8, що може вказувати на тенденцію до покращення.

- Шкала "Прагнення домінування" показала статистично значуще збільшення ($t = 3.695$, $p \leq 0,05$) з різницею у -1.6. Це може свідчити про зниження прагнення до домінування після тренінгу.

Вищенаведені результати заохочують до подальших досліджень у цій галузі. Викладачам важливо краще розуміти мотивацію своїх студентів. Хоча студенти проходять дистанційне навчання з наміром успішно його завершити, вони, як правило, зазнають невдачі через низку причин. Успіх чи невдача дистанційного навчання, пов'язана з мотивацією студентів. Створення мотивуючого та ефективного дистанційного навчання вимагає цілеспрямованості та уваги до студентства. Відповідно, досягнення навчального плану та задоволення потреб учасників освітнього процесу вимагатиме від викладачів врахування низки міркувань, щоб стимулювати студентів:

1. Не дозволяйте студентам відчувати себе ізольованими та працювати самостійно, заохочуйте їх дізнаватися один про одного. Пам'ятайте, що ізоляція може призвести до браку уваги. Викладачі повинні регулярно входити в систему, залишати відгуки та заохочувати студентів також надавати зворотній зв'язок. Один зі засобів привернути увагу студентів - це коли викладач ставить запитання, яке викликає інтерес у студента, а також заохочує студентів ставити власні запитання. Інший спосіб утримати увагу студента - це варіативність. Це можна зробити, наприклад, для пояснення теми.
2. Надавайте студентам різні варіанти вибору (коли це можливо), щоб дати їм відчуття контролю та відповідальності за своє навчання.
3. Поясніть, як можна використовувати онлайн середовище.
4. Заохочуйте взаємодію та співпрацю між студентами. Пропонуйте студентам виконувати групові завдання.
5. Заохочуйте студентів розміщувати свої особисті запити і якнайшвидше надавайте зворотній зв'язок, щоб підтримувати комунікацію.

6. Розвивайте компетентність, кидаючи виклик існуючим переконанням і діям, а також випробовуючи нові ідеї.
7. Взаємодійте зі студентами, відстежуючи їх онлайн-присутність на заняттях та надаючи їм постійний зворотній зв'язок.
8. Дуже ретельно розробляйте завдання, де рівень складності поступово підвищується, щоб уникнути розчарування. Ефективне дистанційне навчання веде студентів до справжнього успіху завдяки чітким цілям.
9. Створюйте реалістичні проблеми для роботи, які виглядають як виклик і переконання.
10. Створюйте навчальні матеріали та освітнє середовище, орієнтоване на ваших студентів.
11. Включіть у свою роботу новий матеріал, щоб стимулювати зацікавленість та уважність ваших студентів.
12. Використовуйте різні типи прикладів для демонстрації концепції.
13. Урізноманітнюйте навчальне середовище таким чином, щоб воно могло регулярно змінюватися і гарантувати, що ви матиме постійний інтерес для студентів протягом тривалого часу.
14. Сприяйте взаємодії студентів з онлайн-матеріалами пояснюючи мету, яка стоїть за визначеними завданнями.
15. Пам'ятайте про занепокоєння та нервозність студентів, тому що така тривога може негативно вплинути на засвоєння матеріалу, сприйнятливість та мотивацію.
16. Контролюйте знання студентів, щоб мати змогу виявити їхні реальні потреби.
17. Надавайте студентам можливість зануритися в глибинний рівень мислення. Це має сприяти розвитку креативності та критичного мислення.
18. Додайте різноманітність завдань і способів мислення. Це має фактично побудувати нові нейронні шляхи, які допомагають мозку вирішувати

- проблеми, залишатися залученим і мотивованим для того, щоб вчитися ще більше.
19. Дуже уважно враховуйте технологічні можливості студентів.
 20. Створіть структурований, але гнучкий графік навчання і дайте студентам зрозуміти, чого очікувати далі.
 21. Забезпечте різноманітність навчальних середовищ. Цього можна досягти, зробивши заняття мобільними. Навчання може відбуватися де завгодно і коли завгодно.
 22. Спирайтеся на інтереси ваших студентів і адаптуйте заняття так, щоб врахувати інтереси всіх учасників освітнього процесу.
 23. Використовуйте навчальні ігри для підтримки навчального матеріалу. Існує багато різних додатків і сайтів, які пропонують веселі ігри для заохочення до навчання в усіх предметних галузях.
 24. Поєднуйте дистанційне навчання з практичним навчанням. Студенти повинні мати можливість застосовувати отримані знання у реальних ситуаціях.
 25. Розробляйте зміст відповідно до цілей і намірів студентів, щоб уникнути втрати інтересу до предмета.
 26. Усвідомлюйте навички та знання студентів і подавайте відповідний матеріал залежно від їхнього досвіду. Крім того, цілі та матеріал курсу повинні бути пов'язані з цілями, яких хоче досягти студент.
 27. Допоможіть студентам набути впевненості. Це може бути легко досягнуто, коли студенти досягають успіху та цілей в тому, що вони роблять. Підвищуючи свою впевненість, вони стають більш мотивованими. Критерії особистої успішності, повинні мотивувати студентів до подальшого професійного розвитку. Необхідно заохочувати студентів до публікацій і надавати зворотній зв'язок.
 28. Опублікуйте критерії успішності. Критерії успішності мають включати регулярну онлайн-участь у заняттях, а також виконання завдань.

29.Подбайте про ознайомлення студентів з правилами академічної доброчесності.

30.Застосовуйте послідовну, чітку та справедливу стратегію щодо всіх студентів. Справедливість також важлива для мотивації студентів, а студенти, які не досягають необхідних результатів або порушують правила, повинні зазнавати наслідків.

У результаті, враховуючи вище зазначені особливості, результати тренінгової програми, відповіді анкети та наведені поради для покращення організації дистанційного навчання, було сформовано наступні рекомендації щодо адаптації до переходу на дистанційну форму отримання освіти студентам:

1. Розуміти аспекти мотиваційної сфери особистості, її структуру, етапи та особливості мотивації до діяльності.
2. Ознайомитися з особливостями онлайн-взаємодії та індивідуальними аспектами онлайн-навчання.
3. Розвивати самопізнання та працювати з власною мотиваційною сферою, включаючи:
 - Акцент на власних потребах та мотивах, визначення та вирішення проблемних ситуацій.
 - Визначення незадоволених потреб, їх вплив на інші сфери життя та шляхи їх задоволення.
4. Розвиток практичних навичок самомотивації та самоорганізації, таких як використання технік самомотивації та створення власної техніки.
5. Організація робочого простору та впровадження планування дня.
6. Вивчення та культивування навичок та культури онлайн-взаємодії, розуміння власної ролі в інтернет-комунікаціях.
7. Застосування відеозв'язку для покращення культури інтернет-взаємодії, заміна телефонних розмов відеозв'язком, якщо це можливо.
8. Проведення онлайн-зустрічей з увімкненою веб-камерою (за можливості).

9. Активізація взаємодії з іншими студентами чи навчальною групою в онлайн форматі через різноманітні позанавчальні активності, такі як ігротеки чи перегляд фільмів.
10. Підтримка активності в студентському житті:
11. Збереження інтересу до новин студентського життя та подій навчального закладу.
12. Ініціація зустрічей з групою студентів або навчальною групою в онлайн або офлайн форматі.

Висновки до розділу 3

1 Представлена у третьому розділі дослідження корекційно-розвивально програма була спрямована на оптимізацію адаптації до дистанційної форми навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.

Розробка та перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми здійснювалися в два етапи. На першому етапі ми розробляли структуру та зміст програми, враховуючи результати емпіричного дослідження. Це дослідження виявило особливості студентів з низькою мотивацією, конкретні аспекти їхньої діяльності та відмінності в конативних особливостях (впевненість у самоефективності та розвиток навичок самоуправління).

На другому етапі ми випробовували програму за допомогою формувального експерименту. Головним критерієм успішності було покращення емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм мотивації серед студентів. Показники ефективності включали зріст позитивних емоцій у процесі навчання, якісні зміни в типології навчальної мотивації, підвищення рівня самоефективності та здатності до самоуправління в навчальних ситуаціях.

Основними цілями авторської корекційно-розвивальної програми були розвиток навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій та рефлексії у студентів, які виникають у процесі навчально-професійної діяльності, а також конативних особливостей, які сприяють оптимізації адаптації до дистанційної форми навчання та формуванню зрілих форм академічної мотивації.

Критерієм оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти ми вважали, підвищення питомої ваги позитивних емоційних станів що проявляються під час навчання, якісні зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів, підвищення міри вираженості показників самоефективності та здатності до самоуправління навчальною діяльністю.

Відмічаємо, що в процесі тренінгових рефлексій та після проведення корекційно-розвивальної програми учасниками були відмічені наступні супутні ефекти: у більшості учасників відбулося перше для них знайомство з можливостями психолого-освітніх технік; корекційно-розвивальна програма стала для учасників можливістю оновити, уточнити і скорегувати уявлення про себе, свої можливості, ресурси та обмеження в процесі навчальної діяльності; ефектом розвиваючих впливів стало формування в учасників зони найближчого розвитку; під час проведення корекційно-розвивальної програми учасники отримали необхідні інструменти для саморозвитку, самозміни особистості, які вони зможуть використовувати в реальних навчальних ситуаціях; учасники отримали можливість сформулювати уявлення про власні особливості, поведінку одногрупників, складнощі, з якими вони стикаються в процесі навчання, про способи, якими ці складнощі долаються; мали можливість для обміну успішним і неуспішним особистісним досвідом, що був присутній в навчанні.

2. Здійснені у межах розробленої корекційно-розвивальної програми корекційні впливи у напрямку оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації спричинили якісні зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів та зростання показників самоефективності, здатності до самоуправління та позитивного ставлення до навчання у студентів вищої школи.

ВИСНОВКИ

1. Мотиваційна сфера особистості може розглядатись як сукупність факторів або як процес. Зазвичай виділяють такі компоненти мотиваційної сфери: потреба, мотивація, бажання, інтерес, мотив, намір тощо. В рамках даного дослідження було визначено особливості мотиваційної сфери студентів різних курсів та спеціальностей: основними мотивами є пізнавальні мотиви, а також, мотиви саморозвитку і самоповаги; в основі мотивації – внутрішня мотивація до професійного навчання (що потребує підкріплення у ході навчального процесу); провідні мотиви вибору професії та професійної спрямованості: наявність відповідних особистісних якостей; прагнення, що відповідають меті професії.

2. Адаптація та конкретно адаптація до дистанційного навчання студентів є дуже актуальною темою через пандемію, військовий стан та перехід до онлайн-навчання; окрім того, адаптація студентів є складним та відповідальним процесом, адже віковий період, характерний для студента (17-25 років), супроводжуються пошуками сенсу життя, новими потребами, внутрішніми і зовнішніми конфліктами, прийняттям нової ролі та самостійності.

Так як поняття адаптації включає не лише пристосування до нового середовища – а і здатність до подальшого розвитку та самореалізації, процес пристосування до умов навчального закладу та навчання (дистанційного навчання) передбачає: адаптацію до онлайн-комунікації та онлайн-формату зустрічей; самоорганізацію та самостійного планування (більшою мірою) навчальної діяльності та активності; організацію робочого простору та робочої атмосфери (в основі чого – мотивація, самоконтроль тощо); пристосування до роботи з великою кількістю інформації; визначення і прийняття норм і правил навчального процесу; соціально-психологічну адаптацію до групи і прийняття ролі; підтримку онлайн- взаємодії зі світом; самореалізацію особистості в умовах онлайн-навчання.

При переході від очного на цифрове навчання, вплив дистанційного навчання на мотиваційну сферу студента, визначається як такий, що супроводжується зниженням внутрішньої мотивації та нестачею зовнішнього контролю та схвалення; пов'язаний з переходом зовнішньої та внутрішньої – у внутрішню мотивацію студента. Окрім того, успішний процес дистанційного навчання залежить від рівня самомотивації та самоорганізації студента, вміння взяти на себе відповідальність.

3. У дослідженні нам вдалося встановити стимулюючі сили (переконання) та механізми (стратегії) студентів, що сприяють прогресу або регресу у вивченні різних предметів. Водночас, ми зіставили конструкти переконань і стратегій, а також дослідили гендерні особливості учасників у контексті використання мотиваційних переконань і стратегій у навчанні. Крім того, дослідження дозволило студентам визначити потенційні перешкоди у дистанційному навчанні, щоб знайти шляхи їх подолання. Запропоновано низку висновків та рекомендацій для учасників освітнього процесу, які є важливими для викладання, навчання та формування освітньої політики України.

Дослідження виявило значний вплив дистанційної освіти на мотивацію та емоційний стан студентів під час пандемії COVID-19 та війни в Україні. Це може мати як позитивний, так і негативний вплив на їхні мотиваційні та емоційні аспекти. Серед інших факторів, що впливають на них, важливі психологічні умови, тайм-менеджмент, комунікативні/технічні навички та індивідуальні особливості.

Підготовка та організація стратегій важливі для студентів у виші, але пошук допомоги та спілкування з одногрупниками чи викладачами залишаються менше розглядаєними компонентами.

Студенти з високим рівнем мотивації використовують різні стратегії навчання, залежно від їхніх переконань. Ті, хто має академічні переконання, більше схильні до використання стратегій підготовки та організації.

Приналежність до чоловічої чи жіночої статі не має явних переваг, оскільки обидва гендери можуть виявляти різні типи переконань і стратегій навчання, що є важливим для подолання гендерної нерівності.

4. У результаті чого, враховуючи вище зазначені особливості, було проведено тренінг та визначено його ефективність. Авторські методики, завдяки яким було розширено кількість отриманої інформації для проведення дослідження, та авторські вправи, які було запроваджено під час розробки корекційно-розвивальної програми, щодо оптимізації ставлення до дистанційного навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.

Тренінгова програма передбачала:

- комунікативний аспект в режимі «онлайн»;
- психологічні особливості онлайн -взаємодії;
- роботу з власними потребами, мотивами, цілями та бажаннями;
- роботу з мотивацією;
- роботу з самомотивацією та самоорганізацією;

Зауважимо, що під час аналізу тренінгових рефлексій та після впровадження корекційно-розвивальної програми учасники відзначили наступні додаткові результати:

- 1) Більшість учасників корекційно-розвивальної програми повідомили, що вперше вони використовували психолого-освітні методи та техніки для розвитку особистісних якостей та регуляції емоційних станів, які є важливими для успішної навчальної діяльності;
- 2) Учасники програми відзначили можливість оновлення та уточнення свого уявлення про себе, власні можливості, ресурси та обмеження в процесі навчання;
- 3) Під час реалізації програми учасники зафіксували формування у них зони найближчого розвитку;
- 4) Учасники тренінгів відзначили, що отримали необхідні інструменти для саморозвитку та самозміни особистості, які можна

використовувати в реальних ситуаціях навчально-професійної діяльності;

- 5) Учасники корекційно-розвивальної програми підкреслили, що отримали можливість сформулювати уявлення про власні особливості, поведінку одногрупників, труднощі, з якими вони стикаються під час навчання, і способи, якими ці труднощі подолуються. Також вони відзначили можливість обміну досвідом, який виявився корисним для подолання труднощів в навчанні.

5. Висновком дослідження є те, що існує значна різниця у покращенні мотивації студентів до і після проходження тренінгу. Видно, що мотивація студентів після тренінгу була вищою, ніж мотивація перед тренінгом. Це означає, що мотиваційний тренінг може ефективно покращити мотивацію студентів. Це також підтверджують результати дослідження та отримані дані під час обговорень та інтерв'ю з учасниками, які свідчать про те, що респонденти відчували, що корекційно-розвивальна програма оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів, була дуже корисною для покращення їхньої самомотивації та адаптації до дистанційного навчання. Результати показали, що запропонований мною тренінг може ефективно підвищити низький рівень мотивації та адаптації до дистанційного навчання студентів, тому його рекомендовано як альтернативу для підвищення самомотивації учасників освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т. Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2011. 4. С. 4-10.
2. Бабатіна С.І. Скрипка Н. А. Мотивація афіліації у структурі потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Інсайт : психологічні виміри суспільства : матер. міжнар. конф. Херсон: ВД «Гельветика». 2019. 1(16). С. 25–27.
3. Багас О. П. Ковальчук, Р. О. Потреба в самовихованні та її мотиви. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. 39. С. 76-80.
4. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : автореф. дис. ... д-ра психол.наук : 19.00.07. Острог, 2020. 43 с
5. Бахрушин В. Є. Методи аналізу даних : навчальний посібник для студентів. Запоріжжя : КПУ , 2011. – 268 с
6. Большакова А. М.; Зайцева, О. О. Загальні та професійні мотиви як фактори розвитку метакогнітивної активності студентів під час навчання у закладі вищої освіти. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2019, 1: 94-101.
7. Бондар Л.В., Литвинчук Н.Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог, 2020. 11. С. 98-106
8. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки. Психологія і суспільство. 2002. 2 (8). С. 48-57.
9. Булгакова О., Савченкова М. Психологічні особливості майбутніх фахівців соціономічної сфери. Перспективи та інновації науки. 2023. 12 (30). С.597-607.
10. Бужинська С. М., Стрюкова С. Є. Адаптація студентів ЗВО до дистанційного навчання: психологічний аспект. Наукове забезпечення

технологічного прогресу ХХІ століття: матеріали Міжнар. наук. конф., м. Чернівці, 1 травня 2020 р. Чернівці : МЦНД, 2020. Т. 3. С. 58–60.

11. Верховод Л. І. Мотивація до навчання здобувачів освіти за умов викликів сучасності. Modern theories and improvement of world methods The 22th International scientific and practical conference “Modern theories and improvement of world methods” (June 06 – 09, 2023) Helsinki, Finland. International Science Group. 2023. P.374-376.

12. Виготский Л. С. Психологія. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

13. Ворожбит С. А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2006. Т. 8. Вип. 7. С. 74–79.

14. Гайдученко С.О. Тексти лекцій з навчальної дисципліни «Мотивація персоналу» (для студентів 5 курсу спеціальності 7.03060101, 8.03060101 „Менеджмент організацій і адміністрування”); Хар.нац.ун-т. міськ.госп-ва. ім. О. М. Бекетова. Х.:ХНУМГ, 2013. 111с.

15. Герасименко О., Петренко С. Дослідження змін мотивації студентів до навчання під час дистанційної освіти в умовах війни. Scientific Collection «InterConf». 2023. (158). С.199-200.

16. Головська І. Г., Чернєва Т. М. Психологічні особливості розвитку мотивації навчання студентів в умовах дистанційного навчання :матеріали ІІ Всеукр. наук. інтернет-конф. «Актуальні проблеми сучасної психології». Одеса, 2021. С. 226–233.

17. Горбенко Ю. Л. Образ світу в структурі мотиваційної сфери особистості. Психологія і особистість. 2015. 2 (2). С.33-47.

18. Гуревич Р. С. Використання соціальних мереж Інтернету у взаємодії педагогів і студентів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. 29. С. 49-54.

19. Дзюбко Л. В., Гриценко, Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Психолінгвістика. 2009. (4). С. 33-43.

20. Дідух М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти. *Юридична психологія*. 2019. 2(25). С.61-68. DOI: <https://doi.org/10.33270/03192502.61>.
21. Добрава С., Омельченко Г. Ю. Проблеми мотивації навчання у вищій школі. *Матеріали студентських наук. праць кафедри ЮНЕСКО"Філософія людського спілкування" та соціально-гуманітарних дисциплін.. 2. Харків :ХНТУСГ. 2021. С. 19-22.*
22. Дистанційна освіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita>
23. Дослідження особливостей мотивації до навчання курсантів-першокурсників. *ICI World of Journals. Технології розвитку інтелекту*. 2018. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1941750>
24. Дробот О. В. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота*. 2020. 1 (51). С. 69-85.
25. Дробот О. В. Предметний аналіз поняття «соціальне дистанціювання» в різних суспільних та наукових контекстах / (відп. ред.). 2020. URL: <http://kpppo.nau.edu.ua/files/Zbirnik2020.pdf>
26. Думка студентів щодо дистанційного навчання, організованого у КНЛУ під час карантину. 2020. Доступно за URL: <http://translationstudies.knlu.edu.ua>
27. Жунсі Ху. Сутність та особливості поняття адаптація у науковій літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. 3 С.265-274.
28. Зінонос Н.О. Адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2018. 1(42). С. 78-81.
29. Зотова О.І., Кряжева І.М. Деякі аспекти соціально-психологічної адаптації особистості // *Психол. Механізми регуляції соціальної поведінки: Зб. ст. М. : Наука, 1976. С.219-232.*

30. Іванко Ю. Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2020. 49. С.60-83. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49>.
31. Іванова Н. Сутність мотиву особистості в теорії мотивації. Вісник Національного університету оборони України. 2021, С.20-27.
32. Ілляшова К. В. Етимологія поняття корисливий мотив: окремі питання. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Право. 19. 2012. С. 202-208.
33. Кадя Наталія. Як відновити мотивацію до роботи та навчання. Сніданок 1+1. 2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HUYZtqD4c80>
34. Карагодіна О., Пожидаєва О., Карагодіна М. Ставлення студентів до дистанційного навчання в період карантину. 2020. 12 с. URL: http://ies.vntu.edu.ua/reports/presentations_2020_2020.pdf
35. Капосльоз Г. В. Особливості функціонування мотиваційної сфери особистості та управління мотивацією суб'єкта. Вісник Національного університету оборони України. 2011. 1. С.157-163.
36. Карпунь І. Н. Мотивація і стимулювання інноваційної діяльності підприємства. Вісник НУ «Львівська політехніка. 2008. 628 С.529-533.
37. Кирпенко Т. М. Сучасний стан та перспективи вивчення вольової регуляції особистості у психологічних дослідженнях. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 92-101.
38. Константинова А. В. Поняття та значення мотивації в управлінні персоналом. Матеріали X Всеукраїнської науково-технічної конференції здобувачів вищої освіти за підсумками досліджень у 2022 р. Факультет економіки та бізнесу (6-10 лютого 2023 р., м. Мелітополь). Мелітополь: ТДАТУ, 2023. 252 с. С.195.
39. Колос Ю. З., Федоренко Ю. П. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час дистанційного навчання іноземних мов.

Гуманітарний вісник нац. ун-ту ім. Юрія Кондратюка :зб. наук. пр. Полтава : Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка,2020. 1-2(7). С. 21–27.

40. Король Л. М. Максимець С. М. Психологічні чинники впливу ЗМІ на формування особистості сучасної молоді. Наука і освіта. 2014. 5. С. 157-161.

41. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навч. Посібник. КНЕУ, 1998. 224 с.

42. Корнієнко І.О., Воронова О.Ю. Статистичні методи у психології: курс лекцій з дисципліни для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності 053 Психологія ОС «Магістр». Мукачєво: МДУ, 2019. 44 с.

43. Кузнецова М. О., Бібіченко В.О, Кузнецова І.К. Вплив дистанційного навчання на формування мотивації до навчання у студентів медичного ЗВО. Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку Матеріали XXXI-ої Міжнародної науково-практичної конференції (07 квітня 2023 року, м. Рим (Італія), дистанційно).

44. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків : «Діса плюс», 2017. С.195.

45. Кузнецов М. А. Мотивація людини: основні форми та закономірності функціонування. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2012. 44 (1). С.116-137.

46. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Жданюк Л.О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Харків: ХНПУ. 2019. 154 с.

47. Кузьменко О. М., д.т.н., професор, Результати соціологічного дослідження «Думка студентів і аспірантів щодо дистанційної форми навчання» на засіданні ректорату 19.05.2020 р.

48. Климчук В.О. Горбунова В. В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с
49. Лахмотова Ю., Шкраб'юк В. С., Цапко А. Мотивація до дистанційного навчання студентів вищих закладів освіти в умовах воєнного стану. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. 55(2).С.195-200.
50. Левченко Я. Е. Категорія особистості в теорії класиків світової психології. Теорія та методика навчання та виховання. 2011. 28. С. 90-101.
51. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. Посібник. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. К .: Либідь, 2001. С.128.
52. Лисенкова І. П. Діяльнісний підхід у дослідженні емоційної сфери. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2018. 23(1 (47)). С.73-80.
53. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: Нова книга. 2011. 448 с.
54. Локес К. П. Проблеми і перспективи дистанційної форми навчання в закладах вищої медичної освіти України / К. П. Локес, Д. С. Аветіков, Д. В. Стебловський. Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 25 березня 2021 р. - Полтава, 2021. С. 157-158.
55. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2-х т. К. : Форум, 2002. Т. 1 : Теоретико методологічні проблеми генетичної психології. 320 с.
56. Мартинюк І. А. Самоосвітня діяльність студентської молоді в епоху глобалізації. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2017. V (56). С. 128–131. DOI: 10.32626/2227–6246.2019–46.240–264.

57. Матвійчук О., Матвійчук А., Єроменко Р., Гладченко О., Таран А. (2021). Вища освіта в Україні в умовах пандемії covid-19: нові виклики та перспективи. Витоки педагогічної майстерності. 2021. 27. С.171-176.
58. Методика вивчення мотивації навчання у вузі (Т. Ільїна) // Вікова психологія ; під ред. В. Є. Ключко, 2003. URL: <http://medbib.in.ua/motivatsiya-obucheniya-vuze-39992.html>
59. «Методика діагностики мотивації до уникнення невдач» (Т. Елерс). URL: <http://personal.in.ua/article.php?ida=508>
60. «Методика діагностики мотивації досягнення успіху» (Т. Елерс) <http://um.co.ua/14/14-5/14-58142.html>
61. Мудрик А. Б. Психологія залежної поведінки : навчальний посібник. Луцьк : ПП Іванюк В.П. 2022. 236 с.
62. Москалець В. П. Проблема вивчення поняття готовність до професійної діяльності у психології. Вісник Національного університету оборони України. 2014. 4. С. 268-273.
63. Налчяджан А.А.. Психологічна адаптація. Механізми та стратегії. – 2-е вид., пер.. и доп. Москва: Ексмо, 2010. 368 с.
64. Наумець Є. О., Войтенко О. А., Клименко Т. А. Аналіз соціально-психологічних факторів, які визначають поведінку спортсменів. In The 6 th International scientific and practical conference “Progressive research in the modern world”(March 2-4, 2023) VoScience Publisher, Boston, USA. 2023. P. 393 -405.
65. Непорада І. М. Адаптація студентів-першокурсників до дистанційного навчання в умовах воєнного стану. Імідж сучасного педагога. 2023. 1 (208). С.39-44.
66. Нечева Н. В. Особливості мотивації студентів до навчання. Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-методичної конференції «Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку»(м. Одеса, 21-22 лютого 2023 р.) Одеса: ОНЕУ, 2023. 203 с. С.75.

67. Нікітін Ю. О., Рукас-Пасічнюк, В. Г. Сучасні моделі та механізми мотивації персоналу українських підприємств. Актуальні проблеми економіки. 2014. 4. С. 238-246.

68. Переваги та недоліки дистанційного навчання. Кафедра менеджменту Львівського торговельно-економічного університету. 2020. URL: <https://kerivnyk.info/perevahy-ta-nedoliky-dystantsijnoho-navchannya>.

69. Петрунько О. В., Дятленко Н. М. Методика викладання психологічних дисциплін у вищій школі: Навчально-методичний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2016.

70. Проніна О.М., Донченко С.В, Кобеньк М.М. Особливості проведення занять у вищих навчальних закладах під час дистанційного навчання. The Xth International scientific and practical conference «Trends in the development of modern scientific thought». Vancouver, Canada, November 23-26, 2020. С. 367-368.

71. Пилипенко Н. Мотиваційні механізми професійної адаптації особистості. Соціальна психологія. 2008. С. 131-136.

72. Плотнікова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації. Рідна школа. 2001. С. 62–66.

73. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. 10 (41). С. 19-23.

74. Подшивайлов Ф.М. Мотиваційна сфера особистості: діагностично розвивальний путівник. Методичні рекомендації Ф. М. Подшивайлов, О. П. Сергеснкова. К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. 55с. URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12971/1/F_Podshyvailov_O_Serhieienkova_Motyvatsiyana_sfera_osobistosti.pdf

75. Подшивайлов Ф. М. Модель мотиваційної сфери особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. (11). С.39-43.

76. Приходько Ю. О., Толмачова О. Є. Мотиваційна сфера як проблема психології особистості. ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС. 2019. 23. С.97-102.
77. Прокопенко О.В. Конспект лекцій з курсу “Теорія мотивації”. Суми: Вид-во СумДУ, 2006. 171 с.
78. Реан А. А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
79. Ржевська-Штефан, З. (2021). Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки, 2021. С.80-89.
80. Решетило Н.С. Мотиваційний механізм трудової діяльності та шляхи підвищення його ефективності. Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» 2005. 58(3). С. 61-63.
81. Руденок А. І., Руденок, О. В. Мотивація студентів коледжу як чинник успішного професійного розвитку. Editorial board. 2022. С.521-525.
82. Руденко В. М. Математична статистика. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 304 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Rudenko_Volodymyr/Matematychna_statystyka.pdf
83. Рукавішнікова О. В. Теоретичні питання організації дистанційного навчання в освітній роботі. URL: <http://www.mcppv.ho.ua/docs/rukavishnikova01.htm>
84. Сватенкова Т.І. Мотиваційний потенціал підлітка у період дистанційного навчання. Збірник наукових праць №36 (2). 2021. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3613>
85. Свааб Д. Наш творчий мозок. “Книжковий клуб сімейного дозвілля”. Пер.нім. Зубченко С. Видання укр.мовою. 2019. 464 с.
86. Семенов О. До питання спрямованості особистості. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2015. 1. С.109-115.

87. Скрипко Л.В. Проблеми адаптації психологів в установах освіти. Практична психологія та соціальна робота. 2002. С. 56-59.
88. Смульсон Ю.Л. Дистанційне навчання: психологічні засади. Монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2012. 239 с.
89. Солтис Г. М. Психологічні особливості мотивації студентів до навчальної діяльності. Психологія: реальність і перспективи. 2013. 1. С. 189-191.
90. Солошенко А. Адаптація першокурсників до вивчення математичних дисциплін у ВНЗ. Фізико-математична освіта (ФМО) № 1(7), 2015 URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/2243/1/Soloshenko%20Alona.pdf>
91. Староста В., Попадич О. Мотивація навчання студентів-першокурсників. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. 2019. 7(2), С. 28-36. URL: <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/240> DOI: <https://doi.org/10.32919/uesit.2019.02.04Є>
92. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища: дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка”. Луганськ, 2009. С. 22.
93. Сурякова М.В. Інтерпретативний підхід у психологічному дослідженні. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2015. 1(7). С.189-196.
94. Тамаркіна О. Л. Мотивація як фактор рушійної сили до навчання. 2021. URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/9116/1/%D0%A2%D0%B0%D0%BС%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D0%9E.%20%D0%9B.%20%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%>

86%D1%96%D1%8F%20%D1%8F%D0%BA%20%D1%84%D0%B0%D0%BA
%D1%82%D0%BE%D1%80.pdf

95. Тесленко Ю. В., & Тесленко М. М. Вища освіта під час карантину: інструменти, ресурси й методи контролю. Українська медична стоматологічна академія. 2021. С.260-263.

96. Торба Н.Г. Психологія особистості: електронний курс Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. 48 с.

97. Торубара О. М. Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення. Педагогічні науки. 2007. 45. С. 371-376.

98. Університетське дослідження unidos-13*: опитування першокурсників в КНУ імені Тараса Шевченка вересень 2017 р. URL: http://unidos.univ.kiev.ua/sites/default/files/files/reliz_13_1k.pdf

99. Філянїна Н. М. Від пізнання до розуміння природи: екологічна герменевтика. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Філософія. Філософські перипетії. 2014. 50. С.114-120.

100. Хоменко-Семенова Л.О., Алпатова О.В., Прохоренко Я.С. Адаптація студентів гуманітарних спеціальностей до дистанційного навчання як проблема сучасної педагогіки в умовах пандемії. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. 2021. 17(2). С. 90–99

101. Хрипун К. Деякі аспекти ставлення студентів закладу вищої освіти до дистанційного навчання. НАУКА. ОСВІТА. МОЛОДЬ. 2023. С.363-365. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2023/1/135.pdf

102. Шелестова Л. В. Дидактичні проблеми дистанційного навчання. Trends in science and practice of today, 2021, 28. С.306-309.

103. Шилова Н. І. Спрямованість особистості як соціально-психологічне явище. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2017. 5 (1). С. 135-140.

104. Що показали результати опитування батьків щодо дистанційного навчання? 2020. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/scho-pokazali-rezultati-opituvannya-bat-kiv-schodo-distanciynogo-navchannya>
105. Яворовська Л. М., Хафізова Г. С. Теоретичний аналіз підходів до визначення часової перспективи особистості. Вісник Харківського національного університету імені В.Н Каразіна. Серія: Психологія. 2011. 46. С.200-203.
106. Ясулайтіс В.А. Дистанційне навчання: методичні рекомендації / В.А. Ясулайтіс. К.: МАУП, 2005.С. 72.
107. Яценко Т. С. Теория и практика глубинной психокоррекции: Четвертая и Пятая Авторские школы академика НАПН Украины. сост. В. П. Андрущенко, А. В. Глузман. Киев : Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. 241 с.
108. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co, 1997.
109. Bashkireva A., Bashkireva T., Morozov A., Osipenko I. Abol'yanina N. Adaptation of students to distance learning during COVID-19 in terms of cardiovascular indicators. Journal of Physics: Conference Series. 2020. P.1691 URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1691/1/012230/pdf>
110. Bhagat, K. K., Wu, L. Y., & Chang, C.-Y. The impact of personality on students' perceptions towards online learning. Australasian Journal of Educational Technology. 2019. 35(4). DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.4162>
111. Biwer, F., Wiradhany, W., oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & de Bruin, A. Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. Front. Psychol., 2021. 12. P.642593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
112. Deci, E., & Ryan, R.M. Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In The Oxford Handbook of Human Motivation. 2012. P. 1–26. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

113. Holmberg, B. Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*. London: Croom Helm. 1983. P. 114-122 URL: <http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf>
114. Keegan. D. Distance training in the European Union/ European Communities. August 1996. URL: <http://aei.pitt.edu/42976/1/A6907.pdf>
115. Li R. A. *theory of conceptual intelligence: thinking, learning and giftedness*. NY : Praeger Publishers, 1996. 322 p.
116. Mandler G., Sarason I. G. A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. 87. P. 166–173. doi10.1037/h0062855
117. Mikhailova O.V. The value-motivational structure of the innovativeness of young students. 2015. P. 112–124. DOI: 10.11621/pir.2015.0110
118. Meeter, M., Bele, T., Hartogh, C. d., Bakker, T., de Vries, R.E., & Plak, S. College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. 2020. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>
119. Meşe, E., & Sevilen, Ç. Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*. 2021. 4(1). P.11–22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680>
120. Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
121. Rodionov M., Dedovets Z. The Formation of Motivational Sphere for Learning Activity under Conditions of Change of One of Its Leading Components. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences*. 2015. 9(4) URL: <https://publications.waset.org/10001022/pdf>
122. Rogers, C. R., & Dymond, R. F. *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago Press, 1954.

123. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press, 2017.

124. Stark E. Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in the Success of Online vs. Face-to-Face Students. Online Learning. 2019. 23(3). P.234–251. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.1556>

125. Vu T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R., van Atteveldt, N., Janssen, T. W., Lee, N. C., ... & Meeter, M. Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. Educational Psychology Review. 2022. 34(1), 39-71.

126. Yu Z. The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. 18(1). P.14.

Аналіз використаних джерел:

Всього джерел – 126

Джерел за останні п'ять років - 57

Джерел зарубіжних авторів за останні п'ять років – 8 (109; 110; 111; 118; 119; 124; 125; 126)

Джерел українських авторів за останні п'ять років – 49 (2; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 15; 16; 20; 21; 23; 24; 25; 26; 28; 30; 31; 33; 34; 38; 39; 42; 43; 46; 47; 49; 52; 54; 57; 61; 64; 65; 66; 68; 70; 76; 79; 81; 84; 85; 91; 94; 95; 96; 100; 101; 102; 104).

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд)

Інструкція. В опитувальнику містяться висловлювання про людину, про його спосіб життя, переживаннях, думках, звичках, стилі поведінки. Їх завжди можна співвіднести з нашим власним способом життя.

Прочитавши чергове висловлювання опитування, приміряйте його до своїх звичок, свого способу життя і оцініть, якою мірою цей вислів може бути віднесено до вас. Для того щоб позначити вашу відповідь в бланку, виберіть один з семи варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від 0 до 6, відповідний, на вашу думку:

- 0 - це до мене абсолютно не відноситься;
- 2 - сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- 3 - вагаюся віднести це до себе;
- 4 - це схоже на мене, але немає впевненості;
- 5 - це на мене схоже;
- 6 - це точно про мене.

Обраний вами варіант відповіді відзначте в бланку для відповідей у клітинці, відповідної порядковому номеру висловлювання.

Питання:

1. Чи відчуває незручність, коли вступає з ким-небудь в розмову.
2. Немає бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому любить змагання, змагання, боротьбу.
4. Чи пред'являє до себе високі вимоги.
5. Часто лає себе за зроблене.
6. Часто відчуває себе приниженим.
7. Сумнівається, що може подобатися кому-небудь з осіб протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, бадьорі відносини з оточуючими.
10. Людина стримана, замкнута; тримається від усіх трохи в стороні.

11. У своїх невдачах звинувачує себе.
12. Людина відповідальна; на нього можна покластися.
13. Відчуває, що не в силах хоч що-небудь змінити, що всі зусилля марні.
14. На багато дивиться очима однолітків.
15. Приймає в цілому ті правила і вимоги, яких слід дотримуватися.
16. Власних переконань і правил не вистачає.
17. Любить мріяти - іноді прямо серед білого дня. Насилу повертається від мрії до реальності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: «застряє» на переживаннях образ, подумки перебираючи способи помсти.
19. Вміє керувати собою і власними вчинками, змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для нього - не проблема.
20. Часто псується настрій: накочує смуток, нудьга.
21. Все, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі, зайнятий собою.
22. Люди, як правило, йому подобаються.
23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх виражає.
24. Серед великої збігу народу буває трошки самотньо.
25. Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай ладнає.
27. Всього важче боротися з самим собою.
28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.
29. У душі - оптиміст, вірить в майбутнє.
30. Людина неподатливий, впертий; таких називають важкими.
31. До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що вони цього не заслуговують
32. Зазвичай відчуває себе не провідним, а веденим: йому не завжди вдається мислити і діяти самостійно.
33. Більшість з тих, хто його знає, добре до нього ставиться, любить його.
34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.

35. Людина з привабливою зовнішністю.
36. Відчуває себе безпорадним, потребує когось, хто був би поруч.
37. Прийнявши рішення, слід йому.
38. Беручи, здавалося б, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших.
39. Відчуває почуття провини, навіть коли звинувачувати себе наче не в чому.
40. Відчуває неприязнь до того, що його оточує.
41. Всім задоволений.
42. вибитий з колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.
43. Відчуває млявість: все, що раніше хвилювало, стало раптом байдужим.
44. Урівноважений, спокійний.
45. Розлютившись, нерідко виходить з себе.
46. Часто відчуває себе скривдженим.
47. Людина поривчастий, нетерплячий, гарячий.
48. Буває, що бреше.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підбивають його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці розум, а не почуття: перш ніж що-небудь зробити, подумає.
52. Те, що відбувається з ним тлумачить на свій лад, здатний напридумувати зайвого ... Словом - не від світу цього.
53. Людина терпимий до людей і приймає кожного таким, яким він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною - привабливим як особистість, помітним.
56. Людина сором'язливий, легко ніяковіє.
57. Обов'язково потрібно нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого, в чому б висловив себе, виявив свою індивідуальність, своє Я.

60. Боїться того, що думають про нього інші.
61. Честолубний, небайдужий до успіху, похвали; в тому, що для нього істотно, намагається бути серед кращих.
62. Людина, у якого в даний час багато гідно презирства.
63. Людина діяльний, енергійний, сповнений ініціатив.
64. Пасує перед труднощами і ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
65. Себе просто недостатньо цінує.
66. За вдачею ватажок і вміє впливати на інших.
67. Відноситься до себе в цілому добре.
68. Людина наполегливий, наполегливий; йому завжди важливо наполягти на своєму.
69. Не любить, коли з ким-небудь псується стосунки, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.
70. Подовгу не може прийняти рішення, а потім сумнівається в його правильності.
71. Перебуває в розгубленості, все сплуталось, все змішалось у нього.
72. Чи задоволений собою.
73. Невдаха.
74. Людина приємний, що розташовує до себе.
75. Особою, може, і не дуже гарний, але може подобатися як людина, як особистість.
76. Нехтує осіб протилежної статі і не пов'язується з ними.
77. Коли потрібно щось зробити, охоплює страх: а раптом не впораюся, а раптом не вийде.
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б турбувало.
79. Вміє наполегливо працювати.
80. Відчуває, що зростає, дорослішає: змінюється сам і ставлення до навколишнього світу.
81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розбирається.

82. Завжди говорить тільки правду.
83. Стривожений, стурбований, напружений.
84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді він поступиться.
85. Відчуває невпевненість в собі.
86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися і обгрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступливий, податливий, м'який у відносинах з іншими.
88. Людина тлумачний, любить міркувати.
89. Інколи любить похвалитися.
90. Приймає рішення і тут же їх змінює; зневажає себе за безвілля, а зробити з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не виправдовується.
93. Відчуває відчуття скутості, внутрішньої несвободи.
94. Виділяється серед інших.
95. Не дуже надійний товариш, не в усьому можна покластися.
96. У собі все ясно, добре розуміє.
97. Комунікабельний, відкрита людина; легко сходиться з людьми.
98. Сили і здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.
99. Себе не цінує: ніхто його всерйоз не сприймає; в кращому випадку до нього поблажливі, просто терплять.
100. Турбується, що особи протилежної статі занадто займають думки.
101. Всі свої звички вважає хорошими.

Методика вивчення мотивації навчання у вузі (Т. Ільїної)

При створенні даної методики автор використовувала ряд інших відомих методик. У ній є три шкали: «придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «оволодіння професією» (прагнення опанувати професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); «отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків). В опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, якінадалі не обробляються. Ряд формулювань відкорегований автором книги без зміни їх сенсу.

Інструкція:

Відзначте вашу згоду знаком «+» або незгода - знаком «-» до нижченаведених твердженнями.

Текст опитувальника

1. Краща атмосфера на занятті - атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яке з притаманних вам якостей ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо у вузі.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.

10. Я вельми середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля , щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Від яких з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.
14. При слушній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи , формули).
15. Саме чудове час життя - студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я вчинив би в інший вуз.
19. Я звичайно спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш важкі залишаю на кінець.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
- 21 . Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
23. Мені здається , що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.
26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язана з надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Яке з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися?
Напишіть відповідь поруч.

31. Я дуже захоплюється людиною, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.

32. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконано в строк, часто заважає мені спати.

33. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.

34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.

35. Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.

36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.

38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.

39. Яке з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.

40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.

41. Мене вельми непокоять можливі невдачі.

42. Краще все я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстобують.

43. Мій вибір даного вузу остаточний.

44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.

45. Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.

46. У мене зазвичай рівне і гарний настрій.

47. Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.

48. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.

49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.

50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного вузу.

Обробка результатів.

Ключ до опитувальника

Шкала «придбання знань» - за згоду («+») з твердженням по п. 4 проставляється 3,6 бали; за п. 17 - 3,6 бали; за п. 26 - 2,4 бали; за незгоду («-») з твердженням по п. 28 - 1,2 бали; за п. 42-1,8 бала. Максимум - 12,6 бала.

Шкала «оволодіння професією» - за згоду за п. 9 - 1 бал; за п. 31 - 2 бали; за п. 33 - 2 бали, за п. 43 - 3 бали; за п. 48 - 1 бал і за п. 49 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Шкала «отримання диплома» - за незгоду по п. 11 - 3,5 бали; за згоду за п. 24 - 2,5 бали; за п. 35 - 1,5 бали; за п. 38 - 1,5 бала і за п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Питання по пп . 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Висновки

Переважання мотивів по перших двох шкалах свідчить про адекватне виборі студентом професії і задоволеності нею..

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**Опитувальник щодо вмотивованих стратегій навчання**

Будь ласка, оцініть наступні пункти, виходячи з вашої поведінки на навчанні. Ваша оцінка має бути за 7-бальною шкалою, де 1 = зовсім не відповідає дійсності, а 7 = дуже відповідає дійсності.

1. Я надаю перевагу складним завданням на уроках, щоб дізнатися щось нове.
2. Порівняно з іншими учнями в групі я очікую, що буду добре вчитися.
3. Я так хвилююся під час тесту, що не можу згадати вивчений матеріал.
4. Для мене важливо засвоїти те, що вивчається на лекціях.
5. Мені подобається те, що я вивчаю на лекціях.
6. Я впевнений, що зможу зрозуміти ідеї, які викладаються на курсі
7. Я думаю, що зможу використати те, про що дізнаюся на курсі в подальшому.
8. Я очікую, що досягну дуже хороших результатів у навчанні.
9. Порівняно з іншими в цьому класі, я вважаю, що я хороший студент.
10. Я часто обираю теми, з яких я зможу чогось навчитися, навіть якщо вони потребують більшої уваги та приділеного часу.
11. Я впевнений, що зможу відмінно впоратися з проблемами і завданнями, поставленими викладачами.
12. Я відчуваю тривогу, засмучення, коли складаю тест.
13. Я думаю, що отримаю хороші оцінки.
14. Навіть коли я погано складаю тест, я намагаюся вчитися на своїх помилках.
15. Я вважаю, що те, що я вивчаю на цьому курсі, буде корисним для мене.
16. Мої навчальні навички відмінні порівняно з іншими.
17. Я вважаю, що те, що ми вивчаємо, є цікавим.
18. Я вважаю, що порівняно з іншими студентами, я знаю дуже багато.
19. Я знаю, що зможу добре засвоїти матеріал.

20. Я дуже хвилююся перед тестами.
21. Розуміння викладених предметів є важливим для мене.
22. Коли я складаю тест, я думаю про те, як погано я його виконую.
23. Коли я готуюся до тесту, я намагаюся зібрати воедино інформацію з уроку та з книжки.
24. Коли я виконую домашнє завдання, я намагаюся згадати, що викладач говорив на парі, щоб правильно відповісти на запитання.
25. Я ставлю сам собі запитання, щоб переконатися, що знаю матеріал, який вивчаю.
26. Мені важко вирішити, які головні ідеї містяться в прочитаному.
27. Коли робота дається важко, я або здаюся, або вивчаю тільки легкі частини.
28. Коли я вчуся, я висловлюю важливі ідеї своїми словами.
29. Я завжди намагаюся зрозуміти те, що говорить викладач, навіть якщо це не має сенсу.
30. Коли я готуюся до тесту, я намагаюся згадати якомога більше фактів.
31. Під час навчання я переписую свої конспекти, щоб краще запам'ятати матеріал.
32. Я працюю над практичними вправами та відповідаю на запитання в кінці розділу, навіть якщо мені це не обов'язково.
33. Навіть коли навчальний матеріал нудний і нецікавий, я продовжую працювати, поки не закінчу.
34. Коли я готуюся до тесту, я практикуюсь та повторюю важливі матеріали знову і знову про себе.
35. Перед тим, як почати вивчати щось нове, я думаю про те, що мені потрібно буде зробити для цього.
36. Я використовую те, що я дізнався зі старих домашніх завдань, лекцій і підручників, для виконання нових завдань.
37. Я часто помічаю, що вивчаю матеріал для пар, але не пам'ятаю, про що там йдеться.

38. Я відчуваю, що коли викладач говорить, я думаю про інші речі і не дуже уважно слухаю те про що він говорить.
39. Коли я вивчаю якусь тему, я намагаюся зробити уявну логічну лінію, щоб все було пов'язано між собою.
40. Коли я читаю, я час від часу зупиняюся і повторюю прочитане.
41. Коли я читаю матеріали, я промовляю слова знову і знову про себе, щоб допомогти собі запам'ятати матеріал.
42. Я конспектую розділи в книзі, щоб допомогти собі в навчанні.
43. Я наполегливо працюю, щоб отримати гарну оцінку, навіть якщо мені не подобається предмет.
44. Коли я читаю, я намагаюся пов'язати те, про що я читаю, з тим, що я вже знаю.

Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до уникнення невдач

Пропонуємо вам список слів: 30 колонок по три слова. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найточніше Вас характеризує, і позначте його.

1	2	3
1. Сміливий	пильний	заповзятливий
2. Лагідний	нерішучий	впертий
3. Обережний	рішучий	песимістичний
4. Непостійний	безцеремонний	уважний
5. Нерозумний	боягузливий	нерозважливий
6. Спритний	жвавий	передбачливий
7. Холоднокровний	поміrkований	завзятий
8. Стрімкий	легковажний	полохливий
9. Нерозважливий	манірний	непередбачливий
10. Оптимістичний	добросовісний	уважний
11. Меланхолійний	невпевнений	нестійкий
12. Боягузливий	недбалий	схвильований
13. Нерозважливий	тихий	полохливий
14. Уважний	нерозумний	сміливий
15. Розсудливий	швидкий	мужній
16. Заповзятливий	обережний	передбачливий
17. Схвильований	розсіяний	нерішучий
18. Малодушний	необережний	безцеремонний
19. Лякливий	нерішучий	нервовий

20. Відповідальний	відданий	авантюрний
21. Передбачливий	жвавий	відчайдушний
22. Приборканий	байдужий	недбалий
23. Обережний	безтурботний	терплячий
24. Розумний	турботливий	хоробрий
25. Завбачливий	безстрашний	добросовісний
26. Поспішний	лякливий	безтурботний
27. Розсіяний	нерозважливий	песимістичний
28. Обачний	розсудливий	заповзятливий
29. Тихий	неорганізований	боязкий
30. Оптимістичний	пильний	безтурботний

КЛЮЧ

Ви отримуєте один бал за вибір, наведений у ключі (перша цифра перед ризикою означає номер рядка, друга цифра після ризику — номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, записане в першому рядку, в другому стовпчику — «пильний»). За інший вибір бал не зараховується.

Ключ підрахунку:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат. Чим більша сума балів — тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Від 2 до 10 балів: низька мотивація до самозахисту; від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів — високий рівень мотивації; понад 20 балів — надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, самозахисту.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

На кожен з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

- 1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
- 2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
- 3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
- 4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
- 5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
- 6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
- 7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
- 8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
- 9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
- 10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.
- 11. Старанність - це не основна моя риса.
- 12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
- 13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
- 14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
- 15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
- 16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
- 17. У мене легко викликати честолюбство.
- 18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
- 19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
- 20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
- 21. Треба покладатися тільки на самого себе.

- 22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
- 23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
- 24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
- 25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
- 26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
- 27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
- 28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
- 29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
- 30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
- 31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
- 32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
- 33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
- 34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
- 35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
- 36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
- 37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
- 38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
- 39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
- 40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
- 41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- - Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- - Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- - Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- - Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Авторська анкета «Ставлення до дистанційної форми навчання у виші»

Анкета включала 48 питань (відкритого та закритого формату) та вільне поле для коментарів. Окрім загальних питань, анкета містила:

1. Який формат навчання (очний, дистанційний) є для вас актуальним на даний момент?
2. За допомогою яких додатків у Вас відбувається процес дистанційного навчання?
3. Як ви ставитесь до дистанційного навчання взагалі?
4. Чи змінилося ваше ставлення до дистанційного навчання протягом останнього року?
5. Як ви порівнюєте дистанційне навчання із очним за ефективністю та комфортом?
6. Як ви оцінюєте власну самоадаптацію до цифрового (дистанційного) формату навчання?
7. Як ви сприймаєте відносини в академічній групі під час дистанційного навчання?
8. Як ви оцінюєте взаємодію з куратором під час дистанційного навчання?
9. Чи змінилися ваші стосунки з однокурсниками під час періоду дистанційного навчання?
10. Як давно та чи збирались групою?
11. Як ви оцінюєте свою активність і позицію як студента під час дистанційного навчання?
12. Яка форма навчання (очна чи дистанційна) надає вам більше можливостей для власного розвитку?
13. Яка Ваша академічна успішність була під час очного навчання та під час дистанційного навчання? Чи були зміни? Якщо так – які?
14. Які фактори впливають на ваш вибір формату навчання?
15. Як ви оцінюєте технічну підтримку та інфраструктуру для дистанційного навчання?
16. Як часто ви взаємодієте з викладачами під час дистанційного навчання?

17. Як ви визначаєте ефективність комунікації з викладачами у віртуальному форматі?
18. Як ви оцінюєте зручність та доступність навчальних матеріалів у цифровому форматі?
19. Як ви реагуєте на можливість участі в віртуальних наукових заходах чи лекціях?
20. Чи сприймаєте ви можливість навчання на відстані як вагому перевагу?
21. Які переваги та недоліки дистанційного навчання ви вбачаєте особисто для себе?
22. Як ви оцінюєте свої можливості для саморозвитку у віртуальному середовищі?
23. Як ви ставитесь до можливості взаємодії та обміну досвідом з однокурсниками під час дистанційного навчання?
24. Чи адаптувались Ви до статусу студента та студентського життя?
25. Чи проводите Ви онлайн або очні зустрічі з одногрупниками (не з тем по навчанню)?
26. Чи готові ви до повноцінного повернення до очного навчання, якщо така можливість з'явиться?
27. Чи проводите ви офлайн/онлайн зустрічі у позанавчальний час для спілкування з одногрупниками (не з навчальних тем)?
28. Чи відчували ви високу мотивацію до навчання до локдауну/карантину?
29. Чи відчуваєте ви найвищу мотивацію на початку кожного семестру?
30. Чи впливають репетитори на вашу навчальну мотивацію?
31. Чи впливають якісь фактори негативно на вашу навчальну мотивацію?
32. Чи є у вас мотивація до вивчення різних іноземних мов?
33. Чи змінилася ваша мотивація під час локдауну/карантину?
34. Чи змінилася кількість часу, який ви витрачаєте на навчання під час локдауну/карантину?
35. Чи вплинув локдаун/карантин на процес вашого навчання?
36. Як ви вважаєте, чи можна підвищити вашу мотивацію до навчання?
37. Чи змінила війна Ваше повсякденне життя?

38. Чи готові Ви продовжувати навчання в умовах війни?
39. Чи повернулися Ви до навчання під час війни?
40. Чи є у вас технічні проблеми?
41. Чи мали Ви можливість отримати додаткову консультацію від викладачів?
42. Ви залишилися в Україні чи виїхали до інших країн?
43. Чи справляєтеся ви з внутрішніми переживаннями?
44. Чи відчуваєте Ви відповідальність за здобуття вищої освіти під час війни?
45. Чи усвідомлюєте Ви необхідність вивчення іноземних мов під час війни?
46. Чи є у Вас мотивація до безперервного навчання?
47. Якщо порівняти ваш емоційний стан під час карантину в Україні через пандемію Covid-19 і під час війни в Україні, чи відрізняється він?
48. Ваша освітня мета включає в себе (виберіть можливі варіанти, але спробуйте вказати головну):
- здобуття знань і навичок;
 - отримання диплому;
 - підтримка соціальної ролі;
 - забезпечення спокою батьків;
 - просто для самозадоволення;
 - через відсутність інших конкретних планів.