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

Кафедра психології

Сухенко Олена Антонівна

Кваліфікаційна робота

Формування та підтримання навчальної мотивації учнів базової середньої школи у вивченні іноземної мови

053 «Психологія»

«Психологія»
Вказати назву освітньої програми

Подається на здобуття освітнього ступеня магістр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____О. А. Сухенко

Науковий керівник (консультант) Петрунько Ольга Володимирівна,
доктор психологічних наук, ст.наук.співр.
професор кафедри психології

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП……..……...……4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ……9

1.1. Вивчення і визначення мотивації у різних психологічних школах ..9

1.2. Основні чинники та функції мотивації…….…….……17

1.3. Онтогенез навчальної мотивації учнів базової середньої школи ..24

Висновки до розділу 1…….27

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ……..…….....30

2.1. Особливості дослідження мотивації учнів у навчальному процесі .30

2.2. Методологічні підходи до вивчення навчальної мотивації ……35

2.3. Методи емпіричних досліджень мотивації учнів ……..….40

Висновки до розділу 2…….....50

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИКА УСПІШНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ……52

3.1. Організація та методики дослідження навчальної мотивації школярів як чинника успішного вивчення іноземної мови ……..…...52

3.2. Аналіз результатів дослідження навчальної мотивації школярів як чинника успішного вивчення іноземної мови ……..…65

3.3. Корекційно - розвивальна програма «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11-15 років)»……...78

Висновки до розділу 3…….85

ВИСНОВКИ……...……...…89

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...……..94

ДОДАТКИ……...…....102

Декларація про академічну доброчесність……...123

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах розвитку української освіти проблема формування та підтримання навчальної мотивації учнів стає ключовим елементом освітнього процесу. Зокрема, вивчення іноземної мови в школах сприяє інтеграції України у глобальний освітній простір, зокрема через участь у міжнародних програмах (FLEX, Erasmus+), проєктах (Youth in Dialogue, eTwinning) та використання сучасних автентичних навчальних матеріалів (Macmillan, Pearson). Однак, навіть за умов оновленої програми Нової української школи, мотивація до навчання іноземної мови залишається недостатньо розвиненою та стійкою у значної частини учнів.

Питання мотивації навчальної діяльності ґрунтовно досліджували як українські, так і зарубіжні вчені. У працях українських дослідників (О. Васильченко, В. Климчук, Г. Костюк, Т. Кудріна, О. Никоненко, О. Петрунько, В. Семиченко, І. Сингаївська) мотивація розглядається як складне особистісне утворення, пов’язане з потребами, цінностями та смислами навчання. Проблеми формування навчальної мотивації у шкільному віці та її впливу на успішність навчання аналізувалися також у дослідженнях В. Рибалки, Г. Костюка, Т. Яценко. У контексті вивчення іноземних мов значний внесок зробили зарубіжні науковці, зокрема В. Апельт, Е. Бетні, Дж. Брунер, З. Дерней, К. Роджерс та Е. Ву, Л. Ченг, які розробили концепції інтегративної й інструментальної мотивації, теорію самодетермінації та модель Ideal L2 Self.

Мотивація безпосередньо впливає на формування ключових компетентностей учнів, таких як критичне мислення, вміння вирішувати проблеми та ефективно спілкуватися іноземною мовою. Проте, в реальному освітньому процесі часто спостерігається зниження інтересу до вивчення іноземної мови, особливо у підлітковому віці. Це зумовлено як недостатньою індивідуалізацією навчання, так і соціокультурними чинниками, такими як ієрархія пріоритетів учнів.

Зважаючи на зазначене, виникає потреба у розробці та впровадженні ефективних методів формування та підтримання мотивації учнів до вивчення іноземної мови. Ця проблема вимагає не лише теоретичного аналізу, але й емпіричного дослідження, орієнтованого на вітчизняні умови освіти.

Метою дослідження є дослідити особливості формування та підтримання навчальної мотивації учнів базової середньої школи у вивченні іноземної мови.

Для досягнення мети окреслено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми мотивації в різних психологічних школах, визначивши структуру, основні види й функції мотивації, а також ключові психологічні чинники, що впливають на її підтримання в підлітковому віці в умовах базової середньої школи.

2. Теоретично проаналізувати онтогенез навчальної мотивації учнів базової середньої школи, з’ясувати вікові особливості, динаміку та закономірності її розвитку в учнів 11-ти –15-ти років.

3. Теоретично обґрунтувати критерії добору психодіагностичних методик на основі аналізу існуючих підходів до оцінки й моніторингу мотивації; відібрати валідний, надійний і практично доцільний комплекс методів для використання в умовах закладу загальної середньої освіти з урахуванням вікових та культурно-освітніх особливостей українських школярів.

4. Провести емпіричне дослідження навчальної мотивації учнів 7-их –9-х класів у процесі вивчення іноземної мови як чинника успішності; здійснити аналіз результатів, дослідити особливості прояву мотивації в навчальних умовах.

5. Розробити та теоретично обґрунтувати корекційно-розвивальну програму формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнями базової школи; визначити спільні риси й відмінності, ефективність і доцільність застосування різних мотиваційних стратегій у роботі з підлітками.

Об'єктом дослідження є навчальна мотивація учнів базової середньої школи у процесі вивчення іноземної мови.

Предметом дослідження є психологічні чинники формування та підтримання навчальної мотивації учнів.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань було використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових праць з психології, психодидактики, психолінгвістики, методики викладання іноземних мов, педагогіки, комунікативістики для визначення сутності навчальної мотивації.

Для емпіричного дослідження навчальної мотивації школярів як чинника успішного вивчення іноземної мови застосовано: опитувальник для оцінювання рівня шкільної мотивації (Н. Г. Лусканова); тест локусу контролю Дж. Роттера (адаптація для підлітків); малюнковий тест фрустрації С. Розенцвейга (адаптація для підлітків); педагогічне спостереження за мотивованою поведінкою учнів на уроках іноземної мови, у позаурочній діяльності та в міжособистісній взаємодії.

Розроблено, обґрунтовано власну авторську корекційно-розвивальну програму «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11-15 років)».

Наукова новизна одержаних результатів:

уперше:

- розроблено та науково обґрунтовано щоденник педагогічного спостереження як інструмент системного моніторингу навчальної мотивації учнів на уроках іноземної мови, що дозволяє фіксувати поведінкові, емоційні та когнітивні індикатори мотиваційної сфери в природних умовах навчання;

- створено корекційно-розвивальну програму «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11–15 років)», спрямовану на розвиток внутрішньої мотивації, навчальної автономії, саморегуляції та подолання страху помилки;

удосконалено:

- підходи до психодіагностики навчальної мотивації підлітків шляхом інтеграції стандартизованих методик (опитувальник Н. Г. Лускановой, тест локусу контролю Дж. Роттера, малюнковий тест фрустрації С. Розенцвейга) з методом спостереження;

- практичні підходи до формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови через поєднання діяльнісних, медіаорієнтованих, проєктних і рефлексивних стратегій;

дістали подальшого розвитку:

- положення щодо ролі внутрішнього локусу контролю, саморегуляції та конструктивних стратегій подолання фрустрації як психологічних чинників успішності у вивченні іноземної мови;

- ідеї комплексного психолого-педагогічного супроводу формування навчальної мотивації, орієнтованого на розвиток суб'єктної позиції учня та позитивного ставлення до навчання.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів для розробки ефективного мотиваційного компонента формативної контрольно-оцінювальної стратегії навчання, яка може бути застосована в освітньому процесі для підвищення рівня мотивації учнів до вивчення іноземних мов. Ця робота також стане основою для магістерської кваліфікаційної роботи.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження здійснювалося на базі ТОВ «Загальноосвітній навчальний заклад "Київський ліцей бізнесу"». У ролі респондентів у дослідженні брали участь здобувачі освіти 7-9 класів зазначеного навчального закладу. Віковий діапазон учасників дослідження охоплював підлітків віком від 12 до 15 років. Загальна чисельність вибірки становила 92 особи. Добір респондентів здійснювався з урахуванням вікових особливостей, етапу навчання та відповідності завданням дослідження.

Апробація результатів дослідження. Головні теоретичні аспекти дослідження було представлено у тезах «Навчальна мотивація школярів як

чинник успішного вивчення іноземної мови», які були оприлюднено на VII Міжнародній конференції «Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку» (КРОК, м. Київ, 4 грудня, 2025). URL: https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE-2025/paper/view/3141

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел (81 найменувань). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 123 сторінки, основний обсяг – 90 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 7 додатків (на 20 сторінках).

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У розділі відображено результати теоретичного узагальнення тенденцій дослідження мотивації в українській та світовій науці, здійснюється комплексний теоретичний аналіз стану вивченості проблеми мотивації, розглядаються наукові підходи різних психологічних шкіл, виявляються можливі суперечності у трактуванні базових понять, аналізуються моделі та концепції, що пояснюють структуру та функції мотивації. Визначаються ключові особливості навчальної мотивації школярів та специфіка її формування на різних етапах онтогенезу.

1.1. Вивчення і визначення мотивації у різних психологічних школах

Питання мотивації займає одне з ключових місць у наукових дослідженнях як вітчизняних, так і закордонних учених. Теоретичні підходи до вивчення мотивації, її структури та розвитку як сфери діяльності особистості формувалися під впливом різних психологічних шкіл, кожна з яких пропонувала своє бачення цього поняття.

Так, наприкінці XIX – на початку XX століття одним із перших мотивацією зацікавився засновник теорії психоаналізу, З. Фройд (2008). Він вважав, що мотивація особистості визначається переважно несвідомими бажаннями, конфліктами та потягами. Його концепція пояснювала поведінку людини через механізми несвідомих імпульсів, що впливають на прийняття рішень та розвиток особистості.

На противагу психоаналізу, на початку XX століття сформувався біхевіоризм. Представники цього напряму, зокрема Дж. Уотсон (Watson, 1913) та Б. Ф. Скіннер (Skinner, 2014), вважали, що мотивація визначається зовнішніми стимулами, а поведінку можна змінювати через систему підкріплень (стимулів). Б. Ф. Скіннер розробив концепцію оперантного

обумовлення, згідно з якою поведінка людини закріплюється або пригнічується в залежності від наслідків її дій (Skinner, 2014, pp. 141-143).

У відповідь на теорії біхевіоризму та психоаналізу в 1950-х роках виникла гуманістична психологія, що наголошувала на унікальності кожної особистості, її прагненні до самореалізації та внутрішнього розвитку. Цей напрямок розглядав людину не як механізм, що реагує на стимули, а як істоту, що прагне до особистісного зростання, гармонії та реалізації власного потенціалу. А. Маслоу (Maslow, 1987) та К. Роджерс (Rogers, 1980) стали провідними представниками цієї школи, зробивши значний внесок у розуміння мотивації.

А. Маслоу розробив концепцію ієрархії потреб, згідно з якою мотивація людини рухається від задоволення базових фізіологічних потреб до досягнення самоактуалізації, тобто людина не може повністю розкрити свій потенціал, якщо її базові потреби залишаються незадоволеними (Maslow, 1987). Згодом модель Маслоу була адаптована для аналізу мотивації в освітньому процесі, оскільки вона дозволяє пояснити прагнення учнів до навчання через потреби визнання, розвитку та самоствердження. А отже, освітній процес стає ефективним лише за умови створення середовища, яке забезпечує безпеку, підтримку та можливості для особистісного розвитку. Зокрема, учні, які отримують підтримку у своїх досягненнях і відчувають себе компетентними, демонструють вищий рівень внутрішньої мотивації до навчання.

У свою чергу, К. Роджерс акцентував увагу на мотивації через концепцію самоактуалізації (Rogers, 1980). Він вважав, що основною рушійною силою функціонування особистості є потреба реалізувати свої природні потенційні можливості (Rogers, 1980). К. Роджерс підкреслював, що кожна людина має вроджений потенціал для розвитку і зростання, і що важливою умовою цього є позитивна увага з боку інших, а також позитивне ставлення до себе (Rogers, 1980). Цей підхід став основою для розвитку гуманістичних методів навчання, які акцентують увагу на створенні

підтримуючого середовища, що сприяє розвитку інтересу до навчання та автономії учня. У контексті учнівської мотивації К. Роджерс наголошував на значенні безумовної позитивної уваги від значущих людей, таких як батьки та вчителі. Це ставлення формує «Я-концепцію» учня, яка впливає на його самооцінку та мотивацію до навчання (Rogers, 1980). Якщо учень отримує підтримку незалежно від його успіхів, це сприяє розвитку його внутрішньої мотивації. Натомість, якщо позитивна увага залежить лише від досягнень, учень може розвинути зовнішню мотивацію, що базується на прагненні отримати схвалення, а не на внутрішньому бажанні пізнання.

Дослідження в цій галузі часто зосереджуються на впливі соціального схвалення на навчальну мотивацію, різних типах уваги (безумовної та обумовленої) і їхніх наслідках для розвитку учнів, а також важливості створення підтримуючого середовища для стимулювання самоактуалізації. Ці ідеї стали основою для багатьох сучасних педагогічних практик, орієнтованих на розвиток внутрішньої мотивації, емоційного інтелекту та усвідомленого навчання.

У 1950-х – 1980-х роках активно розвивалася когнітивна психологія, що фокусувалася на внутрішніх когнітивних процесах, зокрема очікуваннях, плануванні, самодетермінації. А. Бандура (1971) увів поняття самоефективності, тобто віри людини у власні здібності, що суттєво впливає на рівень мотивації та досягнення. Його соціально-когнітивна теорія, яка остаточно сформувалася у 1986 році, пояснювала, як особистість, поведінка і середовище взаємодіють у процесі мотивації та навчання (Bandura, 1971, pp. 3-10).

Серед українських вчених значний внесок у дослідження мотивації зробив Г. Костюк, один із основоположників вітчизняної психології, який розробив теоретико-методологічні основи дослідження психічного розвитку людини, зокрема мотивації та здібностей (Максименко, Андрієвська, 2010, с. 54). Його роботи залишаються актуальними для сучасної психології.

Психодидактика як окремий напрям психології, що безпосередньо пов'язаний із дослідженням навчальної діяльності, вивчає процеси навчання через призму мотивації, пізнавальних стратегій та особистісного розвитку. Формування цього напряму стало можливим завдяки внеску багатьох учених, які досліджували мотивацію та роль активної участі учнів у процесі здобуття знань.

Одним із перших, хто заклав фундаментальні основи психодидактики, був Дж. Дьюї (1938), американський філософ, психолог і педагог. Він наголошував на значенні досвіду в навчанні, стверджуючи, що ефективне засвоєння знань можливе лише через активну взаємодію учня з навчальним матеріалом та освітнім середовищем (Dewey, 1938). Його концепція «навчання через діяльність» стала основою для багатьох сучасних методик, що акцентують увагу на проблемному (problem-based learning, task-based learning) навчанні, дослідницькій діяльності та участі школярів у практичних завданнях. Дж. Дьюї вважав, що навчання не повинно зводитися до пасивного запам’ятовування інформації, а має бути спрямоване на розвиток критичного мислення та творчих здібностей (Dewey, 1938).

Подальший розвиток теоретичних основ психодидактики відбувся завдяки працям Л. Виготського, який розробив концепцію соціокультурного розвитку, згідно з якою когнітивний і мотиваційний розвиток особистості відбувається через взаємодію з більш досвідченими партнерами – батьками, вчителями, однолітками (Barnes, 2008, pp. 4-6). Його ідея «зони найближчого розвитку» пояснює, як соціальна підтримка може стимулювати навчальну мотивацію, а також підкреслює роль спільної діяльності та навчального діалогу у формуванні знань і навичок (Barnes, 2008, p. 5).

Серед дослідників, які вивчали мотивацію в контексті розвитку особистості дитини, важливе місце займають Д. Узнадзе (1966) та Д. Ельконін (1974) Їхні дослідження зосереджувалися на вивченні навчальної діяльності та ролі мотиваційних чинників у формуванні інтелектуальної активності школярів. Д. Узнадзе розробив теорію установки, що пояснює, як попередній

досвід впливає на сприйняття та поведінку людини в нових ситуаціях, зокрема в навчальному середовищі. Його роботи дозволили краще зрозуміти, як формується внутрішня мотивація учня і як зовнішні чинники можуть її змінювати (Унадзе, 1966).

Д. Ельконін, у свою чергу, досліджував розвиток ігрової та навчальної діяльності у дітей (Ельконін, 1974). Він підкреслював, що мотивація до навчання формується в процесі активної взаємодії з оточенням, а важливу роль у цьому відіграють ігрові та соціальні аспекти. Його роботи стали основою для багатьох сучасних досліджень про значення мотивації у навчанні молодших школярів, а також про роль гри у розвитку когнітивних та емоційних навичок (Ельконін, 1974).

Важливий внесок у психодидактику зробив Дж. Брунер (1960), американський психолог і педагог, який досліджував когнітивні процеси навчання та їхній вплив на мотивацію. Він наголошував на значенні відкритого навчання, що дає учням можливість самостійно здобувати (відкривати) знання, будувати власні теорії та шукати рішення (Bruner, 1960, pp. 69-81). Його підхід базувався на переконанні, що найкращий спосіб мотивувати учня – це зробити навчальний матеріал цікавим, доступним та інтерактивним, адже людина найкраще засвоює знання, коли відчуває особисту зацікавленість у навчанні (Bruner, 1960, pp. 69-81).

Ще одним важливим дослідником у сфері навчальної мотивації був Г. Келлер (1969), який розробив концепцію саморегуляції навчання. Він підкреслював, що успішність учня залежить не лише від викладання, а й від уміння контролювати власний навчальний процес, ставити цілі, оцінювати свої досягнення та використовувати ефективні стратегії навчання (Keller, 1969). Його ідеї лягли в основу сучасних моделей саморегульованого навчання, що використовуються в освітніх системах для формування автономності та відповідальності учнів за власні результати.

В Україні також сформувалася наукова традиція дослідження мотивації в контексті психодидактики. Важливими дослідженнями у цій сфері можна

вважати праці В. Семиченко (2004), яка вивчала особливості мотивації учнів та її вплив на навчально-виховний процес. В. Климчук (2008) досліджував розвиток внутрішньої мотивації та її вплив на навчальний процес, зокрема вивчав, як різні чинники освітнього середовища формують мотиваційну сферу учня.

Свій внесок у дослідження мотивації роблять й інші сучасні українські вчені. Так, О. Васильченко (2019) досліджує аспекти мотивації в освіті та психології; Т. Кудріна (2008) акцентує увагу на мотиваційній сфері особистості; І. Сингаївська (2005) активно працює над темами, що стосуються мотивації в корпоративній культурі; О. Петрунько займається питаннями мотивації у контексті психологічної підготовки студентів (Свіщевська, Петрунько, 2021; Петрунько, Порада, 2022); О. Никоненко зосереджує увагу своїх досліджень на прикладних аспектах мотивації як стійкого прагнення особистості до досягнення очікуваного успіху (Никоненко, Лимарева, 2024); Г. Юрчинська досліджує розвиток мотивації в навчанні та формування особистісної активності учнів (Юрчинська, Степаненко, 2019).

Також проблемами учнівської мотивації активно займаються педагоги, які досліджують та розробляють методику викладання іноземних мов. Значний внесок у цю сферу зробив В. Апельт (Apelt, 1981), який аналізував мотиваційні аспекти оволодіння іноземними мовами, звертаючи увагу на роль внутрішньої та зовнішньої мотивації у процесі навчання. Він наголошував, що інтерес до іншомовного середовища, культурний контекст і особистісна зацікавленість учня суттєво впливають на його мовну компетентність.

З. Дерней (Dörnyei, 2001; 2013) та Р. Гарднер (Gardner, 2000) також зробили вагомий внесок у цю галузь, досліджуючи роль мотивації у процесі засвоєння другої мови. Вони розглядали соціальні та когнітивні аспекти, які визначають успішність мовного навчання, наголошуючи, що інтегративна мотивація (бажання стати частиною іншомовної спільноти) є більш ефективною, ніж інструментальна (навчання мови заради практичних цілей, таких як кар’єра або екзамени). Дослідники Г. Крукс і Р. Шмідт (Crookes &

Schmidt, 1991) зосередилися на ролі мотивації у засвоєнні нових знань загалом, зокрема на тому, як увага, зусилля та інтерес учня впливають на ефективність навчання. Вони показали, що залученість у процес навчання, взаємодія з навчальним матеріалом та емоційна складова навчального досвіду значно підсилюють мотивацію і покращують результати (Crookes & Schmidt, 1991).

Сучасні дослідники, такі як Е. Ву, Л. Ченг та Е. Бетні (Wu, Cheng & Bettney, 2014), вивчають взаємозв'язок між мотивацією та успішністю навчання, наголошуючи на важливості індивідуальних стратегій саморегуляції та автономії учня. Їхні дослідження доводять, що студенти, які розвивають усвідомлені підходи до навчання, ставлять перед собою чіткі цілі та використовують ефективні навчальні стратегії, демонструють значно вищий рівень успішності та задоволеності процесом навчання (Wu, Cheng & Bettney, 2014).

Отже, різні дослідники пропонують різні підходи до розуміння мотивації, що відображає її складність і багатогранність. Їхній доробок засвідчує, що психологи розмежовують поняття «мотив» і «мотивація»: перше стосується конкретних спонукань (стимулів), що визначають поведінку людини, тоді як друге охоплює більш широку систему процесів, які активізують, спрямовують і підтримують діяльність. Традиційні психологічні школи здебільшого зосереджували увагу на аналізі мотивів як ключових рушійних сил поведінки, тоді як сучасні закордонні дослідники приділяють значну увагу вивченню мотиваційного компонента навчання, зокрема в контексті освітньої діяльності.

Досліджуючи мотиви у контексті навчальної діяльності, науковці пропонують різні її визначення. У радянський період українські лінгводидакти орієнтувалися на визначення мотиву як спонуки для досягнення мети, де мета – передбачений результат, що його ми уявляємо. Як зазначає Д. Унадзе, мотиви здатні змінювати поведінку особистості та визначати її активність у певній сфері діяльності (Унадзе, 1966, с. 404-407). Так, під мотивом прийнято було розуміти спрямованість учня на навчальну діяльність. Для учнів різного

віку одні мотиви можуть бути провідними, а інші – другорядними. Наприклад, у деяких школярів основним мотивом є прагнення досягти високих оцінок, в інших – бажання здобути якісну освіту, а для певної групи основним рушієм є пізнавальний інтерес. Також мотиви зазвичай поділяють на дві підгрупи: пізнавальні (ті, що стосуються змісту і процесу навчальної діяльності) та соціальні (взаємодія школяра з іншими учасниками навчального процесу) (Якобсон, 1969). Зарубіжні дослідники в свою чергу називають ще дві підгрупи комунікативних мотивів: спілкування з однолітками, дорослими і мотиви саморегуляції – орієнтація на здобуття додаткових знань та самовдосконалення (Apelt, 1981).

На відміну від мотивів, які є конкретними внутрішніми спонуканнями, мотивація охоплює весь процес активізації, спрямування та підтримки діяльності. Незважаючи на широку популярність терміну «мотивація» в дослідницькій літературі, його трактування залишається дискусійним, що зумовлено багатогранністю цього явища. Проте науковці єдині щодо широкого розуміння цього поняття: мотивація – це механізм, який спонукає людину до діяльності та забезпечує її цілеспрямованість. Саме мотивація відіграє ключову роль у формуванні поведінкових стратегій і визначає рівень зусиль, які людина докладає для досягнення певних результатів (Dörnyei, 2001, p. 8).

В освітньому контексті мотивація є важливим чинником ефективності навчального процесу. В Українському педагогічному словнику вона визначається як «система мотивів і стимулів», які визначають спрямованість діяльності людини та зумовлюють її активність (Гончаренко, 1997, с. 217).

Дослідження лінгводидактики підтверджують, що мотивація вивчення іноземної мови має особливі характеристики, оскільки безпосередньо пов’язана з прагненням до інтеграції в іншомовне середовище та розвитком комунікативної компетентності. Г. Крукс і Р. Шмідт (Crookes & Schmidt, 1991) трактують її як орієнтацію учня щодо мети оволодіння другою мовою, наголошуючи на впливі мотивації на рівень залученості у процес навчання.

С. Торнбері підкреслює, що мотивація є основним рушієм, який визначає успішність або труднощі у вивченні мови (Thornbury, 2006, p. 138).

Відтак, формування сталої навчальної мотивації є важливим завданням психодидактики, яке передбачає врахування індивідуальних потреб учнів, забезпечення цікавого та доступного навчального середовища, а також використання ефективних методів стимулювання пізнавальної активності.

1.2. Основні чинники та функції мотивації

Мотивація – це багатовимірне явище, що розглядається в різних наукових контекстах, зокрема в психології, педагогіці, лінгводидактиці та управлінні. Вивчення мотивації з різних перспектив дає змогу ширше розглянути її чинники й механізми та знайти ефективні рішення для покращення навчальної діяльності, оскільки принципи стимулювання людської діяльності можуть бути ефективно адаптовані до освітнього середовища.

О. Прокопенко (2006) пропонує класифікувати підходи до визначення мотивації за кількома основними типами.

Перший підхід трактує мотивацію як сукупність внутрішніх чинників, що детермінують поведінку людини, спрямовуючи її на досягнення мети (Прокопенко, 2006, с. 6-10). Ці внутрішні спонукальні мотиви і визначають рівень активності та спрямованість дій. Прихильниками даного підходу можна вважати С. Занюк (мотивація – система спонукальних чинників (мотиви, потреби та ситуативні умови), які визначають діяльність людини) (Занюк, 2002), Х. Хекхаузен (мотивація формується на основі оцінки очікуваних результатів і спрямовує поведінку відповідно до них) (Heckhausen & Heckhausen, 2018), Л. Орбан-Лембрик (мотивація – комплекс психологічних чинників, які визначають початок, спрямованість та рівень активності людини) (Орбан-Лембрик, 2003), О. Зозульов (мотивація є внутрішньою силою, яка спонукає людину до дії) (Зозульов, 2004).

Другий підхід розглядає мотивацію як процес зовнішнього впливу, спрямованого на стимулювання діяльності людини, що можна позначити терміном «мотивування» (Прокопенко, 2006, с. 6-10). За цим типом роль мотивації може полягати у формуванні поведінки для досягнення особистих, групових і соціальних цілей. Серед дослідників цього напряму, які трактують мотивацію як інструмент зовнішнього регулювання поведінки, слід зазначити О. Шпикуляка (2004), який визначає мотивацію як створення умов для всебічного заохочення та стимулювання продуктивної діяльності.

Окремий підхід, який поєднує внутрішні та зовнішні аспекти мотивації, розглядає її як результат взаємодії внутрішніх спонукань та зовнішніх стимулів (Прокопенко, 2006, с. 6-10). Ж. Андрійченко (2004) трактує мотивацію як організаційну діяльність, що визначає поведінку особистості через економічні інтереси, які поділяє на матеріальні, соціальні та моральні мотиви й стимули. Інші дослідники, які дотримуються цього підходу, описують мотивацію як систему чинників (потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення), які не лише відповідальні за активність організму та визначають поведінку людини, а й забезпечують процес підтримки на тривалій основі (Дмитренко, Шарапатова, Максименко, 2002).

Третій підхід визначає мотивацію як психологічний стан, що визначає поведінку людини (Прокопенко, 2006, с. 6-10). Наприклад, В. Куриляк (2004) пояснює мотивацію як готовність людини докладати максимум зусиль для досягнення цілей, а зусилля зрештою задовольняють індивідуальні потреби. Дослідники економічної психології, Е. Кірхлер та К. Родлер (Kirchler & Rodler, 2003) також наголошують, що мотивація формується під впливом потреб і визначає рівень ресурсу, який людина готова витратити для досягнення мети.

Також мотивація розглядається дослідниками як процес психічної регуляції поведінки, який детермінує діяльність і рівень активності та мобілізує енергію для виконання завдань (Прокопенко, 2006, с. 6-10; Верещагіна, Кареліна, 2002).

З іншого боку, деякі зарубіжні вчені вважають, що мотивація окрім внутрішнього стану об'єднує в собі ще й спонукання, які спрямовують цілеспрямовану діяльність людини (Ritchie & Martin, 1999). Тобто вони розглядають мотивацію як сукупність специфічних для кожної особистості спонукань і прагнень, що виникають після задоволення базових потреб, а також як складова психологічного процесу, який активізує почуття потреби та формує потяги, спрямовані на її реалізацію (Statt, 2003). Водночас мотивація може проявлятися у вигляді як зовнішніх, так і внутрішніх стимулів, що спонукають людину до діяльності задля досягнення визначених цілей, а також як наявність інтересу до певної діяльності та механізми його ініціювання й підтримки.

Таким чином, мотивація є багатовимірним феноменом, який формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників та відіграє ключову роль у навчальному процесі. Вона може виступати як внутрішня сила, що активізує діяльність, або як зовнішній вплив, що стимулює людину до досягнення певної мети.

Сучасні теорії мотивації в психології можна поділити на змістові та процесійні (Мачтакова, 2013). Змістові теорії, такі як ієрархія потреб Маслоу (Maslow, 1943), ERG-теорія Альдерфера, теорія «двох чинників» Герцберга та теорія набутих потреб МакКлелланда (McClelland, 1988), пояснюють мотивацію через потреби людини та прагнення до їхнього задоволення. В освітньому контексті ці теорії мають значний потенціал, адже допомагають визначити, які чинники спонукають учнів до навчальної діяльності, як формуються їхні мотиви та що сприяє їхній активності у навчальному процесі. Наприклад, одна з процесійних теорій, а саме теорія пізнання Дж. Келлі (Kelly, 1955) підкреслює, що мотивація до навчання тісно пов’язана з прагненням людини до розуміння навколишнього світу. Це особливо важливо у процесі вивчення іноземних мов, оскільки прагнення зрозуміти інших та висловити власні думки виступає потужним мотиватором для здобуття нових знань. Брак розуміння змісту висловлювань може стимулювати учня до

активнішого засвоєння матеріалу. Наприклад, на просунутих рівнях опанування мови зіткнення з новими граматичними конструкціями викликає природне бажання їх зрозуміти та інтегрувати у власну мовленнєву практику, що, у свою чергу, сприяє розвитку внутрішньої мотивації до навчання.

Процесійні теорії мотивації акцентують увагу на механізмах і чинниках, які впливають на мотиваційну поведінку. Теорія очікувань В. Врума (Vroom, 1964) пояснює, що мотивація визначається очікуванням людини щодо отримання бажаного результату. У контексті навчання це означає, що учні докладають більше зусиль, якщо вірять, що їхня праця приведе до успіху, наприклад, до високих оцінок чи можливості вступу до престижного університету. Теорія підкріплення Скіннера доводить, що поведінка учнів може регулюватися за допомогою позитивного та негативного підкріплення (Skinner, 2014). Наприклад, схвалення з боку вчителя або отримання високих балів може стимулювати учня до подальшого старанного навчання, тоді як критика або погані оцінки можуть знижувати мотивацію.

Теорія справедливості Дж. Адамса (Adams, 1965) підкреслює, що учні порівнюють свої зусилля та результати з іншими, і це впливає на їхню мотивацію. Наприклад, якщо учень бачить, що його однокласник отримує вищі оцінки за менші зусилля, він може відчувати несправедливість і втрачати мотивацію до навчання. Водночас, якщо система оцінювання сприймається як об’єктивна та справедлива, вона сприятиме підтриманню високого рівня мотивації в учнів (Adams, 1964, p. 272).

У контексті вивчення іноземних мов мотивація набуває особливого значення, оскільки вона визначає рівень залученості учня до процесу навчання. Мета учня може бути: короткостроковою (наприклад, успішне виконання домашньої вправи), і довгостроковою (наприклад, розвиток умінь, формування навичок, досягнення певного рівня) (Thornbury, 2006). Щодо довгострокових цілей, дослідники виокремлюють два основні типи мотивації: інструментальну (instrumental) й інтегративну (integrative) (Harmer, 2012, p. 269; Thornbury, 2006). Інструментальна мотивація

проявляється, коли учень вивчає мову для досягнення функціональної мети, наприклад, для успішного складання іспиту або отримання роботи. Інтегративна мотивація виникає, коли учень прагне глибше зрозуміти культуру, мову та суспільство, яке говорить цією мовою (Harmer, 2012, p. 269). У такому разі мовленнєва компетентність не є самоціллю, а лише допоміжним засобом досягнення конкретної професійної чи особистісної мети (Сухенко, 2018). Лінгводидактичні дослідження свідчать, що інтегративна мотивація сприяє довготривалому та більш ефективному навчанню, оскільки вона базується на глибокому особистісному інтересі, наприклад розуміння іноземної культури (Thornbury, 2006).

Окрім цього, науковці вирізняють два джерела мотивації: внутрішнє (intrinsic) і зовнішнє (extrinsic) (Thornbury, 2006), і відповідну мотивацію, яку вони спричиняють. Внутрішня мотивація виникає, коли учень отримує задоволення від самого процесу навчання, наприклад, від відчуття прогресу у вивченні мови (Harmer, 2012, p. 98, 270). Зовнішня мотивація, навпаки, пов’язана з чинниками, що знаходяться поза самим навчальним процесом, такими як необхідність скласти іспит або отримати похвалу від викладача чи батьків (Harmer, 2012, p. 266).

Мотивація навчальної діяльності виконує кілька ключових функцій: спонукальну, організуючу та смислотвірну. Саме смислотвірна функція є визначальною, оскільки надає навчальній діяльності особистісного значення, що, у свою чергу, впливає на характер реалізації інших функцій (Anderman & Patrick, 2012). Вона визначає, наскільки навчання буде усвідомленим і ціннісно важливим для учня. Спочатку навчально-пізнавальний мотив виникає як реакція на зовнішні стимули, поступово стає домінуючим і самостійним, а згодом переходить у розряд усвідомлених мотивів. Важливою передумовою його становлення є організація та структура навчальної діяльності, що підтримує активну пізнавальну діяльність школярів (Deci et al., 1991).

Одним із ключових джерел мотивації у вивченні іноземної мови є успіх (success). Досягнення позитивних результатів стимулює подальшу мотивацію до навчання, створюючи ефект самопідсилення. С. Торнбері називає це явище результативною (resultative) мотивацією (Thornbury, 2006, p. 138) і ставить питання: мотивація є причиною навчання чи його наслідком? Існує припущення про причинно-наслідковий характер мотивації, що дозволило виокремити спричинювальну (causative) мотивацію як окремий тип (Сухенко, 2018). Це означає, що певні успіхи в навчанні можуть сприяти подальшому бажанню вдосконалювати свої навички, а відсутність прогресу, навпаки, може знижувати рівень мотивації. З іншого боку, процес навчання, а не його високий результат може стати рушійною силою для вивчення мови.

Отже, ефективність навчальної мотивації значно підвищується, якщо акцент робиться не лише на досягненні результату, а й на оволодінні способами діяльності. Такий підхід сприяє формуванню внутрішньої мотивації, оскільки учень починає цінувати сам процес пізнання, а не лише кінцевий підсумок. Високий рівень розумового розвитку є однією з найважливіших умов формування та реалізації позитивної мотивації у навчальній діяльності. Дослідження підтверджують, що існує тісний взаємозв’язок між рівнем когнітивного розвитку учня та його мотиваційними тенденціями: чим вищий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, тим більш стійкою та усвідомленою є навчальна мотивація (Скрипченко та ін., 2007). Водночас, при недостатньому рівні розвитку когнітивних навичок може спостерігатися нестійкість мотиваційних установок або їхня зовнішня обумовленість.

Разом із позитивними чинниками, що підсилюють прагнення до навчання, існують і ті, що його послаблюють. Демотивація (demotivation) є одним із викликів, з якими стикаються учні у процесі оволодіння іноземною мовою. Її причиною можуть бути різноманітні чинники-демотиви, які негативно впливають на бажання навчатися (Dörnyei, 2001, p. 142). З. Дерней зазначає, що наявність демотивації не означає повну втрату попередніх

мотивів, однак у певний момент демотивуючі фактори можуть стати домінуючими (Dörnyei, 2001, p. 143). Наприклад, несприятлива атмосфера у класі, не вдало складений іспит, суб'єктивне сприйняття несправедливого оцінювання або відсутність визнання навчальних зусиль з боку вчителів і однокласників можуть суттєво знизити інтерес учня до навчання. Втрата зацікавленості часто пов'язана з відсутністю відчуття прогресу, оскільки учні очікують на помітні результати своїх зусиль (Harmer, 2012, p. 98).

Окрім демотивації, варто також розглянути явище амотивації (amotivation), яке суттєво відрізняється за своєю природою. На відміну від демотивації, що виникає під впливом зовнішніх чинників, амотивація є наслідком внутрішнього відчуття безпорадності та втрати віри у власні сили (Dörnyei, 2001, pp. 143-144). Вона виникає, коли учень стикається із завданнями, що здаються йому надто складними, а процес їх виконання – безрезультатним. У таких випадках учень може не просто втратити інтерес до предмета, а й почати уникати ситуацій, що вимагають активного залучення до навчального процесу.

Значний внесок у дослідження мотивації у вивченні мов зробив З. Дерней, який розробив модель динамічної мотивації (Dörnyei, 2001). Він підкреслював, що мотиваційні процеси змінюються залежно від контексту навчання, впливу викладачів і соціального середовища. Відповідно, підтримання високого рівня мотивації вимагає адаптації навчальних методів до потреб учнів, створення сприятливої атмосфери у класі та розвитку автономного навчання. Таким чином, мотивація у вивченні іноземної мови є багатовимірним процесом, що залежить від поєднання особистісних, педагогічних та соціальних чинників.

1.3. Онтогенез навчальної мотивації учнів базової середньої школи

Навчальна мотивація є складним багатовимірним утворенням, що має специфічну структуру та характеризується спрямованістю, стійкістю та динамічністю. Вона визначає активність учнів у навчальному процесі та формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів (Dörnyei, 2001). У процесі навчання школярів спонукає комплекс мотивів, серед яких можуть домінувати як внутрішні – пов'язані з інтересом до змісту та процесу діяльності, так і зовнішні – обумовлені соціальними очікуваннями, необхідністю відповідати певним стандартам або прагненням досягти успіху. Віковий розвиток впливає на зміну потреб та структури мотивів, що, у свою чергу, відображається на загальному рівні навчальної активності та зацікавленості учнів (Скрипченко та ін., 2007).

Мотиваційні орієнтації школярів у базовій середній школі можуть варіюватися залежно від їхніх вікових та когнітивних особливостей. Зокрема, з віком простежується поступовий перехід від орієнтації на оцінку вчителя та уникнення негативних наслідків до більш усвідомленого ставлення до власного навчання, що пов'язано зі зростанням рефлексивності та автономності (Holec, 1981). Водночас мотиваційні тенденції можуть мати стабільні зв'язки між орієнтаціями на процес навчання, кінцевий результат, соціальне схвалення та прагнення досягнення особистих освітніх цілей.

Мотиви навчальної діяльності розрізняються за змістовими та динамічними характеристиками. До змістових характеристик відносять наявність особистісного сенсу навчання, реальний вплив мотиву на поведінку учня, його місце в загальній структурі мотивації, рівень усвідомлення та поширення на різні типи навчальної діяльності, предмети та завдання (Dörnyei, 2001). Динамічні характеристики мотивів включають їх стійкість, тобто здатність учня продовжувати навчання навіть за несприятливих умов; модальність, що може бути як позитивною, так і негативною, та емоційне забарвлення, яке впливає на ставлення до навчальної діяльності (Dörnyei, 2013).

Прояви мотивів також визначаються їхньою інтенсивністю, швидкістю виникнення та виразністю. Час, який школяр витрачає на виконання завдань, кількість завдань, які він здатен виконати під впливом певного мотиву, а також рівень його наполегливості в подоланні труднощів є важливими показниками навчальної мотивації (Dörnyei, 2013). Висока результативність учнів часто корелює із сильними внутрішніми мотивами, які спрямовані на досягнення знань і вдосконалення навичок, а також із підтримкою з боку соціального оточення.

Важливу роль у формуванні мотиваційної структури відіграють процесуальна та результативна мотивації. Процесуальна мотивація ґрунтується на задоволенні від самого процесу навчання, тоді як результативна зосереджується на досягненні конкретних результатів і може бути стимульована зовнішніми факторами, такими як оцінки або соціальне визнання (Thornbury, 2006). Домінування цих двох типів мотивації надає їй стійкості та формує основу для подальшого розвитку навчальних стратегій учнів. Отже, ефективне поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів є ключовим фактором успішного навчання в базовій середній школі.

Рівень навчальної мотивації можна оцінювати опосередковано через успішність навчальної діяльності, що включає показники академічної успішності, рівень сформованості навчальних умінь, ступінь залученості у процес навчання та загальну відвідуваність занять (Deci et al., 1991). Важливо зазначити, що низькі академічні показники не завжди є свідченням відсутності мотивації – іноді вони можуть бути наслідком невідповідності методів навчання особливості мотиваційної структури учня або його стилю навчання.

У процесі навчання мотиваційний профіль школяра змінюється під впливом нових цілей, самонастанов, досвіду успіхів чи невдач. Зокрема, у період переходу з початкової школи до базової середньої відбуваються суттєві зміни в навчальних умовах, що можуть призвести до зниження рівня навчально-пізнавальної мотивації (Ryan & Deci, 2000a). Це пов’язано зі зміною навчального середовища, зростанням академічних вимог, збільшенням

кількості викладачів та необхідністю адаптації до нових навчальних підходів. Саме тому критично важливо підтримати мотивацію у цей період, адже вона закладає основу для подальшого розвитку особистісно значущого навчання.

Вік 10-12 років є сенситивним періодом для розвитку пізнавальних інтересів, коли формуються мотиви самоосвіти та навчально-пізнавальної діяльності. Учні в цей період починають виявляти інтерес не тільки до змісту навчання, а й до різних способів здобуття знань, що створює основу для формування навчальної автономії (Holec, 1981). Водночас перехідний вік супроводжується значними змінами в організмі та психіці підлітка, що впливає на її інтереси, мотиваційну сферу та загальну навчальну активність. Дослідження свідчать, що на початкових етапах підліткового віку може спостерігатися тимчасове зниження інтересу до навчання (Скрипченко та ін., 2007).

Вікові особливості навчальної мотивації підлітків характеризуються зростанням інтелектуальної активності та допитливості, що стимулює прагнення до пізнання нового. У цей період формується потреба у самостійності, що виявляється у бажанні приймати рішення щодо навчальної діяльності та обирати власні способи здобуття знань. Водночас значущість оцінки вчителя стає важливим чинником самосприйняття учня, а нестабільність самооцінки та рівня домагань впливає на мотиваційну динаміку. Соціальне оточення, групові норми та загальна атмосфера в класі відіграють ключову роль у формуванні навчальної мотивації, оскільки підлітки прагнуть одночасно зберігати свою індивідуальність і бути частиною колективу.

Навчальна мотивація підлітків формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Внутрішня мотивація ґрунтується на пізнавальній потребі, коли інтерес до навчального матеріалу стає рушійною силою діяльності. Однак важливу роль відіграють і зовнішні мотиви, зокрема прагнення до самоствердження, соціального визнання, досягнення успіху, виконання обов’язків та відповідність очікуванням значущих дорослих.

Світогляд, що активно формується в цьому віці, також впливає на мотиваційні пріоритети учнів, визначаючи їхнє ставлення до навчання та майбутнього розвитку.

Отже, онтогенез навчальної мотивації учнів базової середньої школи є складним і динамічним процесом, що залежить від вікових особливостей, соціальних умов та педагогічного впливу. Успішність цього процесу визначається створенням сприятливого навчального середовища, яке підтримує позитивну мотивацію та активізує внутрішні стимули до пізнання. Використання ефективних педагогічних стратегій, орієнтованих на розвиток автономності, зацікавленості та самореалізації учнів, сприятиме не лише їхньому академічному зростанню, а й становленню гармонійної та самодостатньої особистості.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретико-методологічного аналізу наукових підходів до вивчення мотивації у вітчизняній та зарубіжній психології встановлено, що поняття мотивації формувалося в процесі історичного розвитку психологічної науки та зазнавало суттєвих трансформацій під впливом різних наукових парадигм. Первинно мотивація пояснювалася через несвідомі потяги та внутрішні конфлікти особистості в межах психоаналізу (З. Фройд), а згодом – як результат дії зовнішніх стимулів і системи підкріплень у біхевіористичному підході (Дж. Уотсон, Б. Скіннер). Подальший розвиток психологічної думки, зокрема в межах гуманістичної традиції (А. Маслоу, К. Роджерс), змістив акцент на внутрішні потреби особистості, самореалізацію та надання діяльності особистісного сенсу. У когнітивній та соціально-когнітивній психології мотивація почала розглядатися як результат взаємодії когнітивних процесів, очікувань, цілей, уявлень про власну ефективність і механізмів саморегуляції у взаємозв’язку з соціальним середовищем (А. Бандура).

Сучасні наукові підходи демонструють тенденцію до інтеграції цих концепцій, трактуючи мотивацію як динамічне багаторівневе утворення, що

формується у взаємодії внутрішніх спонукань (потреб, цінностей, інтересів) і зовнішніх умов (підкріплення, соціальне схвалення, освітнє середовище), що є особливо значущим для аналізу навчальної діяльності.

У межах психодидактики та психології навчання мотивація набуває прикладного виміру, оскільки безпосередньо пов'язана з навчальною активністю учня, якістю засвоєння знань, рівнем саморегуляції та навчальної автономії. У розділі уточнено співвідношення понять «мотив» і «мотивація»: мотив розглядається як конкретне спонукання до дії (пізнавальне, соціальне, комунікативне тощо), тоді як мотивація охоплює ширшу систему чинників і процесів, що ініціюють, спрямовують і підтримують діяльність у часі.

У контексті вивчення іноземної мови мотивація має специфічний характер, зумовлений комунікативною природою предмета: вона реалізується через інтегративні та інструментальні орієнтації (Р. Гарднер, З. Дерней), а також через співвідношення внутрішньої й зовнішньої мотивації, що визначає тривалість, інтенсивність і стійкість навчальних зусиль. Таким чином, мотиваційний компонент у мовному навчанні виступає не лише умовою успішності, а й механізмом залучення учня до міжкультурної взаємодії, розвитку автономії та навчальної відповідальності.

Аналіз чинників і функцій мотивації дозволив визначити її спонукальну, регулятивну та смислотвірну роль у навчальному процесі, при цьому провідною визнано смислотвірну функцію, оскільки саме вона забезпечує особистісну значущість навчання й визначає ставлення учня до навчальної діяльності як цінної, доцільної та відповідної його потребам і цілям. Особливу роль у цьому контексті відіграє пізнавальна мотивація, що є ключовою передумовою ефективного засвоєння знань і тісно пов'язана з емоційними, когнітивними та поведінковими аспектами навчальної діяльності.

Встановлено, що такими важливими чинниками підтримання мотивації є очікування успіху, почуття компетентності, підтримка значущих дорослих, позитивний навчальний досвід та особистісна значущість навчання для учня. Ефективне стимулювання навчальної діяльності забезпечується поєднанням

внутрішніх і зовнішніх мотивів, що сприяє не лише досягненню короткострокових результатів, а й формуванню довготривалої стійкої навчальної активності.

Показано, що стійкість навчальної мотивації формується завдяки взаємодії когнітивних (усвідомлення мети, очікування результату), емоційно-вольових (самоконтроль, витривалість, переживання успіху й невдачі), соціальних (підтримка дорослих, взаємини з однолітками, психологічний клімат класу) та особистісних чинників (самооцінка, «Я-концепція», самоефективність).

Розгляд онтогенезу навчальної мотивації учнів базової середньої школи засвідчив, що з віком змінюється співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів, а також характер навчальної активності. Підлітковий вік постає періодом суттєвих мотиваційних трансформацій, коли поступово відбувається перехід від зовнішньо зумовленої мотивації (орієнтація на оцінки та соціальне схвалення) до більш автономної, внутрішньо детермінованої навчальної діяльності. Водночас зростає роль соціального середовища й взаємодії з однолітками, що може як посилювати, так і послаблювати навчальну мотивацію.

РОЗДІЛ 2.
МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Розділ присвячений методологічним аспектам дослідження мотивації: визначаються принципи, підходи та умови проведення психологічного аналізу мотиваційної сфери учнів. Розглядаються особливості добору валідних і надійних методик, а також специфіка їх застосування у шкільному середовищі. Подається систематизований огляд емпіричних методів, що дозволяють досліджувати як усвідомлені, так і неусвідомлені компоненти мотивації.

2.1. Особливості дослідження мотивації учнів у навчальному процесі

Дослідження мотивації учнів є складним і багатогранним процесом, що потребує глибокого аналізу внутрішніх мотивів, які не завжди є очевидними навіть для самих школярів. Вивчення мотивації передбачає виявлення та розуміння тих аспектів поведінки особистості, які часто залишаються прихованими або недостатньо усвідомленими. Як зазначають З. Дерней та Е. Ушіода (Dörnyei & Ushioda, 2021), сучасні дослідження мотивації у сфері вивчення другої мови (L2 motivation research) зосереджені на розумінні функціонування мотиваційних факторів і процесів у навчанні мов та пошуку шляхів оптимізації мотивації учнів. Ці завдання мають велике значення не лише для науковців, які досліджують мотиваційні аспекти, але й для викладачів, що щоденно стикаються з необхідністю стимулювати учнів до ефективного навчання (Dörnyei & Ushioda, 2021). Водночас мотиваційні дослідження в освіті загалом тяжіють до аналізу глибинних, часто неусвідомлюваних мотивів, які впливають на поведінку особистості, подібно до того, як експерти досліджують приховані мотиви споживачів у сфері маркетингу (Dichter, 1964).

У контексті шкільного навчання мотивація постає як один із ключових факторів, що визначає не тільки ефективність засвоєння знань, але й загальний

підхід учня до навчальної діяльності. Саме тому розуміння механізмів формування і зміни навчальної мотивації потребує ґрунтовного емпіричного вивчення. На практиці дослідження учнівської мотивації може здійснюватися за допомогою комплексу методів, серед яких важливе місце займає педагогічне спостереження. Спостереження дозволяє виявити, як учні поводяться на уроці, під час виконання навчальних завдань, у спілкуванні з учителями та однолітками (Кудріна, 2003). Важливими є не тільки результати навчання, але й ставлення до навчальної діяльності, прояв ініціативи, зусиль, наполегливості. Результати спостережень фіксуються в щоденниках спостереження, педагогічних характеристиках, що дозволяє аналізувати динаміку мотиваційної поведінки.

Крім спостережень, значущими для розуміння мотиваційної сфери учнів є індивідуальні бесіди з учнями, під час яких можна з’ясувати їхні особисті мотиви, цілі, ставлення до навчання, розуміння значущості освіти для майбутнього (Кудріна, 2003). Анкетування є ще одним ефективним методом, що дає змогу отримати узагальнені дані щодо мотиваційних установок, ціннісних орієнтацій, емоційного ставлення учнів до навчального процесу (Кудріна, 2003). Важливим є й створення спеціально підібраних педагогічних ситуацій у межах навчального процесу, які дозволяють дослідити, як учень діє у певних умовах вибору, як приймає рішення, як долає труднощі. Саме через поєднання різних методів дослідник може отримати цілісне уявлення про рівень і структуру навчальної мотивації, а також зрозуміти, які саме чинники сприяють або, навпаки, гальмують її розвиток.

Оскільки методологія досліджень учнівської мотивації ґрунтується на усвідомленні того, що мотивація – явище складне, динамічне та багатофакторне, її дослідження вимагає не лише глибокого теоретичного осмислення, але й системного емпіричного підходу. Як наголошують З. Дерней та Е. Ушіода (Dörnyei & Ushioda, 2021), справжнє наукове дослідження відрізняється від повсякденного пошуку відповідей тим, що воно є систематичним і спрямованим на мінімізацію суб’єктивних чинників і

випадкових впливів. Тобто дослідження мотивації учнів повинно бути не просто інтуїтивним вивченням їхніх реакцій, а строго впорядкованим, спланованим і методологічно обґрунтованим процесом, що дозволяє отримати об'єктивну картину мотиваційних особливостей школярів. Адже без глибокого розуміння того, як формується та змінюється мотивація до навчання, неможливо розробити ефективні педагогічні стратегії, які сприяли б підвищенню інтересу учнів до навчальної діяльності та збереженню стійкої пізнавальної мотивації.

Окремої уваги заслуговує проблема мотиваційного занепаду, що спостерігається у підлітковому віці. Як зазначають педагоги та психологи, у порівнянні з молодшими школярами, учні базової середньої школи демонструють значно нижчий рівень навчальної мотивації. При цьому зниження успішності підлітків часто не пов’язане із їхніми когнітивними можливостями, а є наслідком втрати інтересу до навчання (Токарева та ін., 2014). Статистичні дані свідчать, що лише 4,7% підлітків не мають труднощів у навчанні, тоді як решта стикаються з проблемами, які переважно зумовлені саме мотиваційними аспектами (Токарева та ін., 2014, с. 143). Багато учнів у підлітковому віці починають більше орієнтуватися на позашкільні інтереси, соціальні контакти з однолітками, що значно знижує значущість навчання у їхній особистісній ієрархії. Однак, незважаючи на цю проблему, саме підлітковий вік приховує величезний потенціал для розвитку нових форм навчальної мотивації, адже в цей період активно розвивається здатність до рефлексії, критичного мислення та самосвідомості.

Варто зазначити, що підліткова мотивація до навчання надзвичайно динамічна, гнучка та мінлива. Те, що сьогодні є сильним мотивом для учня, завтра може втратити своє значення, і навпаки. Саме тому мотивація потребує постійного дослідження і педагогічної підтримки. Формування сталої навчальної мотивації відбувається за двома основними напрямами: через усвідомлення суспільного сенсу навчання та через сам процес навчальної діяльності, яка має викликати інтерес, відповідати віковим та індивідуальним

потребам учня. В умовах підліткового віку особливої актуальності набуває створення таких освітніх середовищ, які сприяють розвитку автономії, залученості та компетентності, що, згідно з теорією самодетермінації (Ryan & Deci, 2000b), є основними умовами внутрішньої мотивації. Отже, грамотно організована навчальна діяльність, яка включає цікаві завдання, орієнтована на інтереси учнів, може не лише запобігти втраті мотивації, а й сприяти її розвитку, перетворюючи шкільне навчання на значущий особистісний процес.

Таким чином, методологія емпіричних досліджень мотивації учнів базової школи повинна враховувати як загальні закономірності розвитку мотивації в підлітковому віці, так і індивідуальні особливості конкретного учня. Існує три основні виклики, які ускладнюють емпіричне вивчення мотивації. По-перше, мотивація – це абстрактне явище, яке не піддається безпосередньому спостереженню, оскільки охоплює внутрішні психічні процеси та стани (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 197-198). Це означає, що для вивчення мотивації дослідник спирається на непрямі індикатори, такі як самооцінка учнів, зовнішні прояви поведінки або фізіологічні реакції. У результаті всі методи вимірювання мотивації мають суб'єктивний характер, і одним із головних завдань дослідника стає мінімізація цієї суб'єктивності (Dörnyei & Ushioda, 2021). По-друге, мотивація – багатовимірне явище, яке не може бути вичерпно описане лише кількома запитаннями анкети або спрощеними шкалами оцінювання. Дослідник має пам'ятати, що будь-який вибраний аспект мотивації, як правило, відображає лише окремий фрагмент складної психологічної конструкції (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 197-198). І по-третє, мотивація є динамічною і змінюється під впливом як особистих досягнень, так і зовнішніх соціальних чинників, що значно ускладнює її точне вимірювання в рамках одноразових досліджень (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 197-198).

Не менш важливим є чітке усвідомлення, що саме досліджується, тобто актуальною є проблема адекватного концептуального визначення мотивації, що підлягає дослідженню, адже мотивація – це комплексний конструкт, який

охоплює як стійкі особистісні характеристики, так і ситуативні чинники, пов’язані з конкретними навчальними умовами. Невизначеність у цьому питанні часто призводить до розчарування та недостовірних результатів, оскільки мотиваційні компоненти, які досліджуються, можуть не відповідати тому поведінковому прояву, який прагне оцінити дослідник (Dörnyei & Ushioda, 2021). Наприклад, значна кількість класичних досліджень мотивації зосереджена на вивченні загальних і стійких аспектів мотивації, таких як ставлення до мови, цінності, переконання, що більшою мірою пов’язані із перед початковим (preactional) етапом мотиваційного процесу (Heckhausen and Heckhausen, 2018). Однак ці аспекти не завжди здатні пояснити конкретну поведінку учня в навчальній ситуації – його залучення в діяльність, активність, наполегливість у виконанні завдань (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 197-198). Поведінкові прояви мотивації під час навчання активізуються виконавчими (executive) мотивами, які залежать від конкретного контексту і не завжди збігаються з тими мотивами, що формуються на початковому етапі (Dörnyei & Ottó, 1998). Наприклад, бажання учня відвідати курс англійської мови як прояв початкової мотивації ще не гарантує його активності на уроці, де вирішальними є ситуативні чинники, зокрема цікавість до теми, взаємодія з учителем і одногрупниками, впевненість у своїх силах.

Саме тому важливим методологічним завданням дослідника є чітке окреслення того аспекту мотивації, який підлягає вивченню, і точне визначення поведінкового прояву, на основі якого вона оцінюватиметься. Для прикладу, якщо метою є з’ясування того, як ставлення учня до іноземної мови впливає на його бажання вивчати її, варто зосередитися на вивченні ставлень, очікувань, довгострокових цілей. Якщо ж метою є аналіз мотивації під час виконання певного завдання на уроці, дослідження має враховувати ситуативні аспекти та безпосередню взаємодію учня з навчальним матеріалом. В іншому разі результати можуть виявитися суперечливими або малозначущими для реальної освітньої практики. Саме з цієї причини важливо застосовувати різні методи, що дозволяють поєднати широкі уявлення про

мотиваційні тенденції з глибоким розумінням індивідуальних мотиваційних процесів у конкретних ситуаціях.

Таким чином, емпіричне дослідження мотивації учнів базової школи повинно спиратися на системний підхід, який враховує як загальні установки та переконання, так і конкретні ситуативні впливи під час навчального процесу. Зважаючи на динамічність і складність мотиваційних процесів, важливо застосовувати змішані методи дослідження, поєднуючи анкетування, спостереження, інтерв'ю та аналіз навчальної поведінки. Це дозволяє не лише глибше зрозуміти особливості формування мотивації в учнів підліткового віку, а й розробити ефективні педагогічні інструменти для її підтримання та розвитку.

2.2. Методологічні підходи до вивчення навчальної мотивації

Однією з першочергових умов дослідження є чітке визначення поведінкового аспекту навчальної діяльності, що буде предметом аналізу. Загальні категорії на кшталт «вивчення іноземної мови» є надто широкими і включають багато різних форм поведінки, таких як активна участь у заняттях, виконання домашніх завдань, підготовка проєктів або навіть самостійне читання. Через таку різноманітність важко виокремити точний об'єкт для діагностики мотивації. Саме тому під час планування дослідження мотивацій варто максимально конкретизувати, що саме дослідник має на меті вивчати: наприклад, мотивацію до участі в усних комунікативних завданнях, мотивацію виконання письмових вправ або ж мотивацію до взаємодії з автентичними джерелами інформації. Окрім того, важливо розрізняти приховану мотивацію (латентний мотив) і актуальну мотивацію, яка проявляється в конкретній ситуації (Dörnyei & Ushioda, 2021). Учень може мати загалом високий рівень потреби досягнення, але в конкретних умовах навчальної ситуації цей мотив може не активуватися, якщо вона не набуває для нього особистісного сенсу. Наприклад, школяр з високою потребою досягнення може пасивно поводитися на уроці, якщо вважає завдання

нецікавими або надто легкими, що знижує для нього їхню значущість. Це вимагає від дослідника враховувати не лише наявність мотиву, але й рівень його актуалізації в конкретній навчальній ситуації.

Ще одним важливим етапом є виявлення різних мотиваційних впливів, які можуть впливати на обрану поведінкову сферу. Для розуміння поведінки учнів варто враховувати одночасно декілька мотиваційних чинників, які можуть мати різну «мотиваційну вагу» в кожній ситуації. Це означає, що необхідно не просто фіксувати наявність окремих мотивів, але й аналізувати їхню ієрархію, тобто визначати, які саме мотиви мають переважний вплив на поведінку школярів. Визначення «мотиваційної ваги» мотиву дозволяє глибше зрозуміти, наскільки цей мотив є рушієм конкретної діяльності. Наприклад, у ситуації вивчення іноземної мови мотиваційний профіль учня може включати як інтерес до мови (внутрішня мотивація), так і бажання отримати гарну оцінку (зовнішня мотивація), проте важливо встановити, який з цих мотивів є домінантним. Крім того, виявлення мотиваційної ієрархії дає змогу прогнозувати, чи збережеться ця мотивація в інших умовах, з іншими завданнями та вимогами.

Наступним кроком є визначення пріоритетів серед мотиваційних чинників, які будуть піддані глибокому аналізу. З огляду на складність явища мотивації, жодне окреме дослідження не може охопити всі можливі аспекти мотивації, тому звуження фокусу є виправданим, якщо дослідник чітко обґрунтує свій вибір. Зокрема, автори підкреслюють, що мотивацію слід розглядати не як абстрактне утворення, а в контексті конкретної поведінки, оскільки мотивація за своєю природою пов'язана з дією (Dörnyei & Ushioda, 2021, p. 199). При цьому важливо розуміти, що навіть висока мотивація до певної діяльності не завжди автоматично веде до високих досягнень. Хоча мотивовані учні зазвичай докладають більше зусиль і проявляють наполегливість, зв'язок між мотивацією і досягненнями не є прямолінійним. Адже на результати навчання впливають також здібності учня, доступні можливості для навчання та якість викладання. Наприклад, навіть дуже

мотивований учень може не показати високих результатів, якщо навчальні завдання не відповідають його рівню підготовки або не відповідають меті навчання. Якби мотивацію і результати ототожнювали, це призвело б до хибних висновків щодо впливу мотивації на успішність, тоді як насправді бар'єр міг бути в інших компонентах освітнього процесу.

Таким чином, емпіричне вивчення мотивації школярів потребує від дослідника високого рівня методологічної культури та усвідомлення багаторівневості самого поняття мотивації. Педагогічна реальність засвідчує, що для точного аналізу мотивації необхідно комбінувати кількісні методи (опитування, анкетування, шкали мотивації) із якісними (інтерв'ю, аналіз навчальних ситуацій, педагогічне спостереження). Лише системний підхід дозволяє отримати достовірну картину мотиваційного стану учнів, що надзвичайно важливо для розробки ефективних програм мотиваційної підтримки у школі, особливо в контексті навчання іноземної мови, де мотивація часто є ключем до досягнення успіху.

У сучасних емпіричних дослідженнях мотивації значна увага приділяється аналізу взаємозв'язку між мотивацією та кількісними результатами навчання. Так, критерієм успішності виступають оцінки, бали за тести чи інші академічні показники. Однак, варто з обережністю підходити до інтерпретації зв'язку між мотивацією і кількісними результатами навчання, оскільки цей зв'язок не є прямим і лінійним. Хоча мотивовані учні зазвичай проявляють більше зусиль, наполегливості та активності в навчанні, але реальні досягнення залежать ще від багатьох інших чинників, зокрема здібностей учнів, можливостей навчання, якості освітнього процесу та змісту завдань. Наприклад, навіть високо мотивовані учні можуть не досягати значного прогресу, якщо навчальні завдання не відповідають їхньому рівню чи цілям навчання, що спотворює реальний зв'язок між мотивацією та результатами.

Саме тому сучасні дослідники (Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Ellis, 2009) наголошують на важливості використання поведінкових показників як

критеріїв мотивації замість глобальних оцінок. До таких показників належать вибір мови для спілкування, відвідування занять, участь у наступних мовних курсах, добровільні відповіді на уроці, ступінь залученості у виконання завдань, кількість і якість домашніх робіт, а також позакласне використання мови. Ці індикатори дозволяють фіксувати реальні прояви мотивації в освітньому процесі, що значно точніше відображає внутрішній стан учня. Такий підхід особливо важливий у контексті вивчення іноземних мов, де реальна мовленнєва активність учнів є показником ефективності їх навчальної мотивації. У підсумку, щоб уникнути спрощеного трактування мотивації як єдиного чинника успішності, дослідження мають комплексно враховувати як мотиваційні, так і когнітивні, ситуативні й педагогічні чинники, що разом формують освітній результат (Dörnyei & Ushioda, 2021; Guilloteaux & Dörnyei, 2009).

У сучасних емпіричних дослідженнях учнівської мотивації не існує універсального чи «найкращого» методу, який був би оптимальним для всіх випадків. Кожний підхід має свої переваги і недоліки, і вибір методу значною мірою залежить від цілей, можливостей і специфіки дослідження. Головним завданням будь-якого первинного дослідження є збирання вихідних даних, які дозволяють зробити обґрунтовані висновки про досліджуване явище. Під час планування емпіричного дослідження необхідно визначити, які саме дані будуть зібрані – кількісні (через опитування, тести, анкетування) чи якісні (шляхом інтерв'ю, спостережень, аналізу щоденників учнів або щоденника спостереження вчителя) або ж комбіновані дані. Вибір потрібного підходу не лише технічне питання, а й глибше методологічне рішення, яке залежить від дослідницького досвіду, інтересів і можливостей самого науковця. Важливо також враховувати, яка вибірка учнів доступна для дослідження, і які ресурси (час, підтримка, керівництво) є у розпорядженні (Dörnyei, 2007).

Отже, у дослідженнях мотивації традиційно виділяють два основних підходи – кількісний і якісний, які відрізняються за способом збирання та аналізу даних (Dörnyei & Ushioda, 2021, p. 203). Кількісні дані мають

переважно числовий характер, що дозволяє аналізувати їх за допомогою статистичних методів. Прикладами є тести мотивації, анкети з фіксованими відповідями, кількісні показники залученості у навчальний (урочний) процес тощо. Вони дають змогу виявити загальні тенденції, виміряти рівень мотивації в різних групах, порівняти показники учнів. Якісні дані, навпаки, мають текстовий характер і отримуються шляхом відкритих опитувань, інтерв'ю, аналізу письмових робіт або щоденників учнів. Вони дозволяють глибше зрозуміти внутрішню мотивацію учня, відтворити його особистісний досвід навчання, виявити приховані мотиви, що не піддаються стандартизованому виміру (Creswell & Plano Clark, 2007; Dörnyei, 2007). Наприклад, завдяки інтерв’ю можна дослідити, що саме стимулює школяра вивчати іноземну мову – інтерес до культури, бажання спілкуватися з іноземцями чи прагнення отримати гарну оцінку.

Сучасна методологія досліджень мотивації також активно використовує змішані методи (mixed methods research), які поєднують якісні та кількісні результати для досягнення більш комплексного розуміння явища (Teddlie & Tashakkori, 2009). Наприклад, на першому етапі дослідження можна зібрати кількісні дані через анкетування з метою загальної оцінки мотивації учнів, а на другому – провести інтерв’ю з окремими учнями, щоб детально дослідити специфіку їхніх мотивів до навчання. Такий підхід дає змогу не тільки отримати узагальнені показники, але й зрозуміти індивідуальні особливості мотиваційних процесів. Особливо актуальним використання змішаних методів є у вивченні мотивації до вивчення іноземних мов, коли, з одного боку, важливо оцінити рівень і типи мотивації в класі або групі загалом, а з іншого – зрозуміти глибинні, особистісні причини, що спонукають учнів до активної участі у навчальному процесі. Ретельно спроєктоване поєднання різних підходів дозволяє адекватно оцінити настільки складний і мінливий феномен, як учнівська мотивація. Відтак, вивчення мотивації потребує інтегративного підходу, що дозволяє дослідникові охопити як кількісні аспекти (наприклад, рівень мотивації в різних групах), так і якісні (внутрішній сенс і динаміку

мотивів окремих учнів), що є особливо важливим у період середньої школи, коли мотивація перебуває у стані активного розвитку та переосмислення (Скрипченко та ін., 2007).

Ще одне ключове питання стосується того, чи буде дослідження зосереджене на груповому аналізі (виявленні спільного і відмінного у групах учнів) або ж на детальному аналізі окремих учнів, що передбачає вивчення унікальних індивідуальних характеристик і змін. Так, груповий підхід здебільшого відповідає кількісним дослідженням, тоді як аналіз окремих випадків більше притаманний якісним методам (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 201-202). Вибір залежить також від того, чи дозволяє досліджувана тема узагальнювати результати для великої кількості учасників, чи, навпаки, важливо показати індивідуальні шляхи мотиваційного розвитку, що є особливо актуальним у дослідженнях мотивації у навчанні, зокрема іноземних мов. Також при виборі методології потрібно враховувати часовий вимір: чи буде це довготривале спостереження за змінами мотивації (лонгітюдне дослідження), чи разове дослідження стану мотивації на певний момент (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 201-202). Кожен із підходів має свої сильні і слабкі сторони – лонгітюдне дослідження дозволяє простежити зміни у мотивації під впливом різних факторів, але вимагає значного часу і ресурсів. Натомість разові опитування дають можливість швидко отримати «зріз» даних, проте не дають повної картини мотиваційної динаміки. Тому важливо не лише обрати підхід, а й чітко описати, чому саме цей метод був використаний, щоб забезпечити прозорість та валідність отриманих результатів (Dörnyei, 2007).

2.3. Методи емпіричних досліджень мотивації учнів

Методи досліджень мотивації учнів охоплює різноманітні підходи до вивчення мотиваційної сфери школярів, зокрема прямі методи діагностики мотивації, які передбачають отримання інформації безпосередньо від респондента. В основі таких методів лежить принцип прямої оцінки уявлень

людини про власну поведінку, що дозволяє зафіксувати когнітивні репрезентації, тобто те, як сам учень пояснює свої дії та вчинки. Прямі методи дають змогу отримати уявлення радше про стереотипи і ціннісні орієнтації особистості, ніж про глибинні мотиви, що реально впливають на поведінку. Найпростішим прикладом прямого методу є безпосереднє питання до учня на кшталт «чому ти це зробив?» або «заради чого ти навчаєшся?». Для більш структурованого збору даних застосовують інтерв'ю та анкетування. Однак результати таких методів можуть бути спотворені через труднощі самоспостереження, відсутність усвідомлення власних мотивів або ж через чинник соціальної бажаності, коли учень прагне відповідати очікуванням дорослих і надає соціально схвалювані відповіді (Dörnyei & Ushioda, 2021).

Прямі методи частіше виявляють ситуативні або конкретні мотиви, пов'язані з навчальною чи іншими видами діяльності, ніж глибинні та стабільні мотиваційні утворення. Особливою групою серед таких методів є методики вимірювання установок, які передбачають, що з висловлювань людини можна зробити висновок про її мотиваційні установки. Однак численні дослідження показують, що вербально висловлені установки не завжди відповідають реальній поведінці, тому ці методики часто критикуються за недостатню валідність. Проте, попри ці обмеження, прямі методи залишаються важливим джерелом інформації про свідомий рівень мотивації учня. Зокрема, для вимірювання специфічних мотиваційних тенденцій школярів можуть застосовуватися адаптовані тести-опитувальники, які дозволяють оцінити окремі типи мотивів у формалізованій формі.

Прикладом таких методик є модифікація тесту-опитувальника мотивації афіліації (ТМА) А. Мехрабіана (Клочко, 2003). Цей тест дозволяє діагностувати два стійких мотиви: прагнення до прийняття (ПП) і страх нехтування (СН), які є основою соціальної мотивації школярів. Афіліація як мотив передбачає потребу у встановленні позитивних стосунків, збереженні і зміцненні доброзичливих відносин з оточенням. Методика ТМА застосовується як для дітей, так і для дорослих, у тому числі старших школярів

і студентів, і містить 62 твердження, які оцінюються респондентом (Клочко, 2003). Ще одним прикладом є модифікований тест мотивації досягнення (ТМД) А. Мехрабіана (Mehrabian Achieving Tendency Scale, MATS), який дозволяє виявити співвідношення між прагненням до успіху та уникненням невдачі, тобто визначити домінуючу спрямованість мотивації досягнення в учнів. Ця методика має дві форми – для чоловіків і для жінок, що враховує гендерні особливості мотиваційних установок, і містить по 32 твердження у кожній версії (Рогів, 1999).

Особистісні опитувальники є важливим інструментом емпіричних досліджень мотивації учнів, оскільки дозволяють оцінити різні аспекти мотиваційної сфери за допомогою вербальних стимулів. Відмінною особливістю цих опитувальників є те, що респонденту пропонують не прямі питання, а твердження, які стосуються певних моделей поведінки, що емпірично пов’язані з окремими мотивами. Однак варто враховувати, що одним із головних недоліків таких опитувальників є потенційний вплив соціальної бажаності або захисної мотивації, які можуть знижувати достовірність відповідей. Учень, відповідаючи на подібні опитувальники, нерідко прагне відповідати очікуванням соціуму або власним уявленням про бажану поведінку, що суттєво спотворює результати. Попри це, низка особистісних опитувальників широко застосовується в практиці зарубіжних досліджень мотивації.

Одним із найвідоміших є «Список особистісних переваг» А. Едвардса (Edwards Personal Preference Schedule – EPPS), який оцінює силу потреб за класифікацією Г. Мюррея (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 181). Цей опитувальник базується на методі вимушеного вибору між двома твердженнями, що дозволяє зменшити вплив соціальної бажаності та фіксує відносну силу потреби в системі інших. Для кожної з 15 шкал визначено індикатори потреб, сформульовані у вигляді тверджень (загалом 210 пар тверджень) (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 181). Іншою вагомою методикою є «Форма по вивченню особистості» Д. Джексона (Personality Research Form – PRF), яка вимірює 20

мотиваційних змінних, більшість із яких корелюють із потребами за Г. Мюрреєм, зокрема потребою досягнення, автономії, аффіляції та іншими (Коломієць, Шульга, 2012). Ця методика дозволяє отримати більш розгорнутий профіль мотиваційної сфери індивіда.

Важливим є також «Опитувальник для вимірювання афілятивної тенденції і чутливості до нехтування» А. Мехрабіана, що дозволяє оцінити прагнення особистості до соціального прийняття та страх бути відкинутим (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 182). Методика складається з двох окремих шкал: афілятивної тенденції (26 пунктів) і чутливості до нехтування (24 пункти), що демонструють високу надійність у тест-ретесті (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 182). Цей опитувальник дозволяє детально дослідити соціальну мотивацію, що є актуальним для учнівської молоді, де групова належність підлітків і прийняття є важливими факторами мотивації.

Окремо слід виділити «Опитувальник для вимірювання результуючої тенденції мотивації досягнення» (Resultant Achievement Motivation – RAM) А. Мехрабіана, побудований на базі теорії мотивації досягнення Дж. Аткінсона (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 182). Цей опитувальник спрямований на діагностику співвідношення між мотивом прагнення до успіху (Ms) і уникнення невдачі (Maf), що є особливо важливим для розуміння мотиваційної динаміки школярів у навчальній діяльності. Ця методика дозволяє виявити домінуючу стратегію досягнення: орієнтацію на успіх або уникнення невдач, що суттєво впливає на поведінку учнів. Особливістю RAM є наявність окремих форм для чоловіків і жінок, а також висока надійність при повторному тестуванні (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 182). Показники опитувальника дозволяють не лише визначити рівень мотивації досягнення, але й спрогнозувати навчальну поведінку, наприклад, схильність до активної участі в завданнях або, навпаки, уникання складних ситуацій.

Не менш цікавою є методика Р. Нігарда і Т. Пєсме, яка також базується на теорії Аткінсона і дозволяє оцінити мотиви прагнення до успіху (Ms) і уникнення невдачі (Maf) окремо (Коломієць, Шульга, 2012). Особливістю

цього інструменту є ретельно сформульовані ситуації, що забезпечують однакове сприйняття усіма респондентами, що мінімізує варіативність відповідей через індивідуальні особливості. Завдяки цьому методика має високу діагностичну точність і дозволяє досліджувати як загальний рівень мотивації досягнення, так і специфіку її прояву в окремих ситуаціях.

Проєктивні (непрямі) методи також широко застосовуються для дослідження навчальної мотивації школярів, оскільки вони дозволяють виявити не лише усвідомлені, але й приховані чинники, що впливають на навчальну діяльність. Ці методи засновані на ідеї, що людина несвідомо проєктує власні мотиви, потреби та емоції на невизначений або частково структурований стимул, що дозволяє глибше зрозуміти її внутрішні спонукання. Серед найпоширеніших проєктивних методик виокремлюють тематичний апперцептивний тест (ТАТ) Г. Мюррея, тест фрустрацій Розенцвейга, методику мотиваційної індукції Ж. Ньюттона, методику портретних виборів Сонді, тест кольорових виборів Люшера та ін (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 184).

Окрім класичних варіантів ТАТ, у сучасних дослідженнях мотивації широко застосовуються його модифікації. Так, у зарубіжній психології особливу популярність здобула модифікація ТАТ, розроблена Д. Макклелландом і Дж. Аткінсоном, яка використовується для визначення індивідуальних відмінностей у мотиві досягнення шляхом аналізу змісту розповідей, складених на основі серії стимульних малюнків (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 183). Контент-аналіз текстів дозволяє оцінити інтенсивність цього мотиву, а також виявити наявність інших значущих потреб особистості, таких як потреба у владі або афіліації. Разом із тим, наукова спільнота неодноразово висловлювала сумніви щодо надійності цієї методики. Так, результати повторного тестування демонструють невисоку стабільність, що ставить під сумнів її валідність у довгостроковій перспективі. Окрім того, було відзначено, що модель Д. Макклелланда та Дж. Аткінсона

менш ефективна при аналізі потреб жінок, оскільки побудована переважно на дослідженнях чоловічої вибірки.

У вітчизняній психології розроблено власні варіанти проєктивних методик для діагностики мотивації підлітків. Зокрема, у 1982 році була створена одна з модифікацій ТАТ, адаптована до особливостей мотиваційної сфери школярів (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 183). Стимульний матеріал цієї версії тесту включає 20 сюжетних таблиць, які пред'являються індивідуально у два сеанси по 10 таблиць. Аналіз розповідей дозволяє дослідити не лише потребу в досягненні, а й мотивацію до емоційних контактів, покори, уникнення покарання та агресії. У процесі апробації методики було підтверджено її ефективність на контингенті школярів з адаптивною поведінкою, що свідчить про її потенційну цінність у дослідженні мотиваційних особливостей учнів (Дзюбко, Гриценок, 2011).

Малюнковий тест фрустрації Розенцвейга є ефективним методом дослідження особливостей поведінки учнів у ситуаціях перешкод на шляху до досягнення мети (Чала, Шахрайчук, 2018, с.183-184). Основним стимульним матеріалом є малюнки, на яких зображені ситуації міжособистісної взаємодії. Один із персонажів висловлює свою думку, а випробуваний повинен сформулювати відповідь іншого персонажа. В процесі аналізу отриманих відповідей дослідники виявляють, як людина реагує на фрустрацію потреби, які стратегії поведінки застосовує та які аспекти агресії у неї домінують. Концептуальна основа тесту базується на психоаналітичних теоріях, що дозволяє класифікувати відповіді за типами спрямованості агресії. Виділяють три основні типи: екстрапунітивний, коли відповідальність за ситуацію покладається на інших, інтрапунітивний, коли випробуваний звинувачує самого себе, та імпунітивний, коли відповідальність переноситься на зовнішні обставини (Rosenzweig et al., 1948). Такий підхід допомагає виявити, як учень схильний розподіляти відповідальність у складних ситуаціях, що може мати значення для розуміння його мотиваційних установок і міжособистісних взаємин. Оскільки цей тест містить окремі версії для дітей і дорослих, це

дозволяє використовувати його у різних вікових групах. Методика активно використовується у вітчизняних дослідженнях мотивації школярів. У сучасних умовах здійснюються спроби її адаптації та створення малюнків, більш характерних для культурного контексту нашої країни. При цьому в роботі з підлітками віком 12-15 років можливе застосування як дитячої, так і дорослої версії тесту, оскільки вони співставні за типами ситуацій. Однак вибір відповідного варіанту залежить від рівня інтелектуальної та емоційної зрілості учня, що є ключовим критерієм для отримання достовірних результатів (Дзюбко, Гриценок, 2011).

Методика мотиваційної індукції Ж. Ньюттона (МІМ), у свою чергу, спрямована на виявлення різніх аспектів мотивації, зокрема пізнавальну мотивацію, мотивацію досягнення та комунікативну мотивацію шляхом доповнення незавершених речень (Дзюбко, Гриценок, 2011). Учасникам пропонують серію речень, які вони мають завершити відповідно до власних думок, почуттів і уявлень, що дає змогу виявити приховані мотиваційні тенденції. Аналіз відповідей здійснюється за допомогою спеціально розробленої системи категорій, яка дозволяє класифікувати мотиваційні установки учнів та виявити особливості їхніх ціннісних орієнтацій. Дослідження, проведені у вітчизняній психології, підтверджують ефективність цього методу у вивченні мотиваційної сфери школярів (Дзюбко, Гриценок, 2011). Важливо зазначити, що методика є досить гнучкою та може адаптуватися відповідно до дослідницьких завдань. Існують різні варіанти методик незавершених речень, які модифікуються залежно від цілей дослідження. Наприклад, у вивченні мотивації досягнення можуть використовуватися речення, що стосуються уявлень про успіх, невдачу та зусилля, тоді як при аналізі комунікативної мотивації акцент робиться на ситуаціях міжособистісної взаємодії. Завдяки простоті застосування та високій чутливості до індивідуальних особливостей учнів методика мотиваційної індукції є цінним інструментом у психологічних дослідженнях,

дозволяючи отримати глибоке розуміння внутрішніх мотивів і орієнтацій школярів.

Окрему групу методів становлять ті, що базуються на впливі мотивації на когнітивні процеси, зокрема на сприйняття та інтерпретацію інформації. Наприклад, методики діагностики мотивації через викривлення об'єкта перцепції, що засновані на припущенні, що мотиваційні тенденції впливають на сприйняття зовнішніх стимулів, викликаючи систематичні помилки у їх оцінці. Цей принцип був вперше застосований Д. Брунером та його колегами і став основою для низки досліджень у сфері мотивації. Згодом була розроблена методика, спрямована на виявлення домінуючих мотивів підлітків через аналіз похибок у визначенні на око довжини лінії (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 184). Випробувані оцінювали довжину лінії в різних мотиваційних умовах, а отримані помилки сприйняття використовувалися для визначення сили та характеру актуалізованих мотивів. Цей метод передбачає експериментальну процедуру актуалізації мотивів, що дає змогу створити різні ситуації, у яких домінуючі мотиваційні тенденції впливають на сприйняття випробуваних. Використання графічного способу пред'явлення стимулів дозволяє з мінімальним впливом зовнішніх факторів оцінити, які саме мотиви визначають поведінкові реакції особистості. Виявлені переважаючі помилки дають змогу не лише оцінити наявні мотиви, а й визначити загальну спрямованість особистості. Згодом було створено кілька модифікацій цієї методики, що розширило можливості її застосування у вивченні мотиваційної сфери школярів. Оскільки перцептивні викривлення є тонким і непрямим показником внутрішніх установок, цей підхід дозволяє виявити несвідомі аспекти мотивації, які можуть не проявлятися у відповідях на традиційні опитувальники або анкетування. Таким чином, методики, що базуються на аналізі перцептивних викривлень, є ефективним інструментом у психологічних дослідженнях мотивації, особливо в контексті вивчення домінуючих потреб і загальної спрямованості особистості.

Діагностика мотивів через особистісний смисл ґрунтується на ідеї, що узагальнені мотиви особистості можуть бути визначені через аналіз смислів, які людина надає різним характеристикам поведінки, ситуаціям або міжособистісним відносинам (Чала, Шахрайчук, 2018, с. 184-185). Оскільки мотиви визначають значущість і пріоритетність тих чи інших аспектів реальності, цей підхід дозволяє оцінити внутрішню структуру мотиваційної сфери шляхом аналізу ставлення особистості до певних подій або обставин.

Діагностика мотивів за допомогою когнітивних оцінок базується на впливі мотивації на процеси сприйняття, категоризації та обробки інформації. Оскільки мотиваційні установки спрямовують увагу та визначають структурування матеріалу, використовуються спеціальні експериментальні процедури, що вимагають різних когнітивних відповідей та класифікації. Завдання, які пропонуються випробуваним, за своєю характеристикою не є аналогами поведінки, що вивчається, але дозволяють виявити приховані мотиваційні тенденції через спосіб їх виконання. Один із методів, що використовують цей підхід, передбачає аналіз реакцій на гумор, оскільки сприйняття комічного відображає особистісні особливості та мотиваційні змінні. Так, «особистий тест гумору» (IPAT) дозволяє визначити 13 особистісних факторів, пов’язаних із мотиваційними преференціями (Anastasi, 1954).

Тест гумористичних фраз (ТГФ), запропонований А. Шмельовим і В. Бабіною, є оригінальною методикою, яка поєднує елементи стандартизованого вимірювального тесту та проєктивної техніки (Рогів, 1999). Його унікальність полягає у використанні гумористичних стимулів, що дозволяють досліджувати мотиваційні установки особистості через спонтанні реакції, які залежать від індивідуальних особливостей когнітивної обробки інформації та емоційного ставлення. Стимульний матеріал складається з 80-ти афоризмів, 40 з яких однозначно відносяться до однієї з десяти визначених тем (садизм, секс, шкідливі звички, гроші, мода, кар’єра, сімейні та соціальні безлади, бездарність у мистецтві, людська дурість), а решта є багатозначними

й інтерпретуються залежно від особистого сприйняття (Рогів, 1999). Учасник тесту класифікує фрази за тематичними групами, самостійно визначаючи їхні назви, що дозволяє експериментатору аналізувати домінуючі мотиви та когнітивні особливості випробуваного (Рогів, 1999). Така діагностика може бути використана в індивідуальному психологічному консультуванні та психокорекційній роботі. Оскільки гумор викликає асоціативні реакції, пов’язані з особистісними цінностями та установками, цей тест дозволяє виявляти приховані мотиви, рівень соціальної адаптації та особливості емоційного реагування. Компактність і доступність тесту роблять його ефективним інструментом для психологів, які працюють у сфері практичної діагностики. Його застосування може сприяти більш глибокому розумінню внутрішніх мотиваційних процесів особистості та бути корисним у розробці індивідуальних стратегій психокорекції.

Проєктивні методи діагностики мотивації учнів мають як переваги, так і недоліки, які слід враховувати при їх використанні. Основна критика пов'язана з труднощами валідизації, низькою надійністю та значним впливом суб'єктивного фактору експериментатора. Проте ці зауваження набувають іншого змісту, якщо проєктивні методики розглядати не як інструменти загальної діагностики особистості, а як спосіб дослідження мотиваційної сфери. Важливо також уникати механічного перенесення психометричних принципів, розроблених для опитувальників, на проєктивні методики, оскільки ці два підходи ґрунтуються на різних концепціях вимірювання. Відсутність значущих кореляцій між результатами проєктивних методик і опитувальників підтверджує, що вони оцінюють різні аспекти мотивації. Д. Макклелланд (McClelland, 1988) розрізняє респондентні методи, що передбачають чітко структуровані стимули та обмежені відповіді, і оперантні методи, де відповіді є спонтанними та неструктурованими. Вибір методики залежить від дослідницьких завдань і того, який саме аспект мотивації необхідно діагностувати.

Висновки до розділу 2

Дослідження навчальної мотивації школярів є складним процесом, що вимагає комплексного підходу, оскільки мотивація не є сталою характеристикою, а змінюється під впливом вікових особливостей, соціального середовища та навчальних умов. Вона визначає рівень активності, наполегливості та ставлення учнів до навчальної діяльності, що безпосередньо впливає на їхню успішність. Тому вивчення мотивації потребує не лише аналізу зовнішніх проявів поведінки, а й глибокого розгляду внутрішніх мотивів, які можуть бути неусвідомленими.

Методологія емпіричних досліджень навчальної мотивації передбачає використання як кількісних, так і якісних методів, що дозволяє отримати повнішу картину мотиваційних процесів. До основних методів належать педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ю, а також аналіз навчальної поведінки учнів. Поєднання різних підходів дає змогу визначити ключові фактори, які впливають на навчальну активність школярів, і розробити ефективні стратегії для її стимулювання. Особливу увагу слід приділяти врахуванню вікових та когнітивних особливостей учнів, оскільки підліткова мотивація є нестабільною і потребує педагогічної підтримки.

Методи емпіричних досліджень мотивації учнів охоплюють широкий спектр підходів, що дозволяють оцінити як усвідомлені, так і неусвідомлені аспекти мотиваційної сфери школярів. Прямі методи, зокрема анкетування та інтерв'ю, надають інформацію про вербально усвідомлені мотиви, але можуть бути спотворені через соціальну бажаність відповідей. Особистісні опитувальники, такі як тести-опитувальники А. Мехрабіана, Д. Джексона та А. Едвардса, дозволяють кількісно оцінити домінуючі мотиваційні тенденції, проте мають певні обмеження щодо надійності отриманих даних.

Проєктивні методи, зокрема тематичний апперцептивний тест (ТАТ), тест фрустрації Розенцвейга та методика мотиваційної індукції Ж. Ньюттона, спрямовані на виявлення неусвідомлених мотиваційних тенденцій, що робить їх цінним інструментом дослідження. Однак такі методики часто критикують

через труднощі валідації та суб’єктивність інтерпретації результатів. Незважаючи на це, їхнє застосування є важливим доповненням до традиційних методів оцінки мотивації, оскільки вони дозволяють отримати глибше розуміння внутрішніх спонукальних факторів навчальної активності.

Таким чином, оптимальним підходом до вивчення навчальної мотивації школярів є поєднання різних методик, що дає змогу отримати комплексну й об’єктивну картину мотиваційної поведінки учнів. Використання змішаних методів дозволяє розглядати мотивацію як динамічний процес, що змінюється під впливом різних факторів, і сприяє розробці ефективних педагогічних стратегій для її стимулювання.

РОЗДІЛ 3.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИКА УСПІШНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У розділі подано практичну частину дослідження, описуються обрані методики та обґрунтовується їх застосування, визначаються критерії та показники оцінювання мотиваційної сфери. Наводиться аналіз отриманих результатів, порівняння даних між різними групами учнів, інтерпретація показників та формулювання висновків щодо впливу навчальної мотивації на успішність у вивченні іноземної мови.

3.1. Організація та методики дослідження навчальної мотивації школярів як чинника успішного вивчення іноземної мови

На основі результатів теоретичного аналізу було визначено мету, структуру та послідовність організації емпіричного дослідження навчальної мотивації підлітків у процесі вивчення іноземної (англійської) мови. Метою емпіричної частини було дослідити особливості, рівень і провідні типи навчальної мотивації учнів базової середньої школи, а також визначити, яким чином ключові мотиваційні чинники впливають на їхню успішність у вивченні іноземної мови. Отримані результати стали основою для обґрунтування ефективних педагогічних умов, стратегій і методичних підходів щодо підтримання та розвитку навчальної мотивації учнів.

Емпіричне дослідження було організовано у три взаємопов’язані етапи, кожен з яких мав власні завдання, інструменти та логіку опрацювання даних.

Перший, ***діагностичний етап***, був спрямований на визначення поточного рівня навчальної мотивації підлітків, окреслення домінуючих мотивів, виявлення індивідуально-психологічних та соціальних чинників, що впливають на ставлення учнів до вивчення іноземної мови, а також фіксацію можливих мотиваційних труднощів. З цією метою було підібрано надійні, валідні та адаптовані до українського освітнього контексту методики.

Зокрема, застосовано методику «Визначення рівня шкільної мотивації» Н. Г. Лускановой, спрямовану на встановлення загального рівня навчальної мотивації та виявлення можливих труднощів адаптації до навчального процесу. Використано тест локусу контролю Дж. Роттера (адаптація для підлітків), який дозволяє визначити переважаючий тип регуляції поведінки (внутрішній чи зовнішній контроль), що є важливим мотиваційним предиктором у вивченні іноземної мови. Для дослідження реакцій учнів на складні, фрустраційні ситуації та встановлення особливостей їхньої поведінкової та емоційної регуляції було використано малюнковий тест фрустрації. Додатково у дослідженні застосовувався щоденник педагогічного спостереження, що забезпечив фіксацію динаміки мотиваційних проявів у природних умовах навчання. Розглянемо мету застосування кожної методики, її структуру, діагностичні можливості та особливості інтерпретації результатів.

Збір емпіричних даних охоплював аналіз мотиваційних тенденцій, поведінкових проявів на уроках, ставлення до предмета, уміння долати труднощі та рівень саморегуляції. Первинне опрацювання даних дало змогу окреслити типові профілі навчальної мотивації та виокремити групи ризику щодо її зниження.

Другий, ***інтерпретаційно-аналітичний етап***, був спрямований на якісну та кількісну інтерпретацію отриманих результатів, виявлення взаємозв’язків між мотиваційними характеристиками учнів, емоційно-вольовою сферою, навчальною поведінкою та успішністю у вивченні англійської мови. На цьому етапі аналізувалися як внутрішні, так і зовнішні чинники, встановлювалися причинно-наслідкові зв’язки між рівнем мотивації, локусом контролю, особливостями реагування на фрустрацію та показниками навчальної діяльності. Це дозволило сформулювати висновки щодо ключових факторів, які підтримують або знижують мотивацію в умовах сучасного освітнього середовища, а також визначити потенціал розвитку внутрішніх та зовнішніх мотивів.

Третій, ***корекційно-розвивальний (проєктувальний) етап***, передбачав розробку програми підвищення навчальної мотивації підлітків на уроках іноземної мови, орієнтованої на оптимізацію освітнього середовища, розвиток автономності, формування пізнавального інтересу та підсилення навчальної активності. Обґрунтовані на цьому етапі методичні рекомендації мають сприяти ефективнішому педагогічному впливу й забезпечувати стійке зростання мотивації учнів.

Детально зупинимося на аналізі структури та специфіки кожної з обраних методик, використаних для дослідження навчальної мотивації школярів як психологічного чинника успішного оволодіння іноземною мовою.

Методика «Визначення рівня шкільної мотивації» (Н. Г. Лусканова) призначена для експрес-оцінювання ставлення школярів до навчальної діяльності та умов шкільного середовища (див. Додаток А). Методика спрямована на виявлення рівня шкільної мотивації та адаптованості дитини до шкільного навчання.

Вона є короткою, доступною за формою та змістом учням, не потребує тривалого часу для проведення та дозволяє отримувати надійні скринінгові дані щодо готовності дитини до навчальної діяльності, рівня задоволеності перебуванням у школі, наявністю або відсутністю ознак шкільної дезадаптації, сформованістю позитивного ставлення до вчителя та однолітків, тенденції у зниженні або підвищенні навчальної мотивації. Тобто, мета методики полягає у визначенні загального рівня шкільної мотивації учнів, тобто їх емоційного, поведінкового та когнітивного ставлення до навчальної діяльності й шкільного середовища.

Анкета складається з 10 запитань, кожне з яких містить три варіанти відповіді. Варіанти відповідей відображають позитивне, нейтральне або негативне ставлення до шкільної ситуації.

Досліджуваному пропонується уважно прочитати кожне питання й вибрати один із варіантів відповіді, який найточніше відображає його ставлення або поведінку. Пояснення та додаткові коментарі під час виконання

методики не надаються, щоб уникнути зміщення результатів. Відповіді учень обирає самостійно, виходячи зі своїх відчуттів та досвіду. Середній час виконання – 5-7 хвилин.

Опитування може проводитися індивідуально чи груповим способом у класі. Сума балів за всі 10 запитань може становити від 0 до 30. Кожна відповідь кодується за трьохбальною шкалою:

- за кожну відповідь «а» надається 3 бали, що відповідає позитивному ставленню до школи, задоволенню навчальною діяльністю;
- за кожну відповідь «б» надається 1 бал – нейтральне, невизначене ставлення до навчальної діяльності;
- за кожну відповідь «в» надається 0 балів – негативне ставлення, виражена шкільна тривога, небажання відвідувати школу.

Обробка результатів проводиться за шкалою:

1 рівень – 25-30 балів – висока шкільна мотивація: учень/учениця позитивно ставиться до школи, проявляє навчальну активність, легко включається у навчальний процес, адекватно сприймає вимоги вчителя, виконує завдання самостійно та охоче сприяє навчанню.

2 рівень – 20-24 бали – нормальна шкільна мотивація: учень/учениця добре адаптований, засвоює навчальний матеріал на достатньому рівні, позитивно ставиться до уроків, але може потребувати періодичного контролю з боку дорослих.

3 рівень – 15-19 балів – зовнішня, недостатньо сформована шкільна мотивація: навчання приваблює меншою мірою, ніж позанавчальна діяльність. Учень/учениця може відвідувати школу через соціальні мотиви (друзі, перерви), а не через інтерес до навчання.

4 рівень – 10-14 балів – низька шкільна мотивація: виявляється байдужість або часткове негативне ставлення до школи; труднощі у засвоєнні матеріалу, нестійка увага, недостатня самостійність.

5 рівень – Менше 10 балів – негативне ставлення до школи, дезадаптація: учень/учениця переживає труднощі адаптації: негативні емоції, небажання

відвідувати школу, порушення дисципліни, відсутність друзів, скарги на здоров'я, фрагментарне засвоєння матеріалу.

Показники адаптації:

- 1–2 рівні – сприятлива адаптація;
- 3–4 рівні – можливі ризики дезадаптації;
- 5 рівень – виражена дезадаптація.

Психологічний зміст рівнів адаптації:

Високий рівень адаптації демонструє, що навчальне середовище є емоційно комфортним для досліджуваного, він є навчально активним, уважним та відповідальним, приймає вимоги школи, має позитивні стосунки з однокласниками, виконує доручення самостійно, зацікавлений в навчальному процесі.

Середній рівень адаптації виявляє позитивне ставлення до школи, навчальні завдання засвоюються на базовому рівні. Досліджуваний є працездатним, однак потребує додаткового контролю; дружить з багатьма однолітками.

Низький рівень адаптації характеризується негативними емоціями щодо школи, частими скаргами на самопочуття, порушенням дисципліни, слабкою концентрацією уваги, нерегулярною підготовкою до уроків, відсутністтю друзів та низькою активністю під час уроків.

Анкета Н. Г. Лускановоїзарекомендувала себе як ефективний інструмент скринінгової діагностики. Методика допускає проведення повторного опитування (1-3 рази на рік) для оцінювання динаміки шкільної мотивації.

Підвищення балів свідчить про успішну адаптацію, розвиток пізнавальної активності та покращення емоційного стану. Зниження – про можливі труднощі, які вимагають індивідуальної роботи з психологом, педагогом або батьками.

Методика «Локус контролю Дж. Роттера» є однією з перших тестових методик, спрямованих на виявлення локусу контролю поведінки

(інтернальність–екстернальність). Вона була розроблена у 1950-х роках американським психологом Дж. Роттером у межах концепції біхевіоральної психології, а у 1966 році ним створено окрему шкалу локусу контролю (Rotter's Internal–External Locus of Control Scale) для вимірювання рівня особистої відповідальності людини. Методика ґрунтується на теорії соціального научіння та суб'єктивної локалізації контролю, згідно з якою очікування людини щодо ступеня контролю над подіями впливають на її поведінку та особистісний розвиток. Теорія соціального научіння Дж. Роттера підкреслює необхідність розуміння поведінки в контексті соціальних ситуацій і пояснює, як основним типам поведінки люди навчаються у взаємодії з іншими людьми та елементами оточення. Усі форми поведінки, за Дж. Роттером, складним чином пов'язані з потребами, що задовольняються у спілкуванні з іншими людьми (Rotter, 1966).

Центральним поняттям у підході Дж. Роттера є «локус контролю» – суб'єктивне уявлення людини про те, де розташоване джерело контролю над подіями її життя. Локус контролю оцінюється за шкалою інтернальності–екстернальності (від виражено інтернального до виражено екстернального). Дж. Роттер класифікує людей на два полюсні типи: з інтернальним локусом контролю, які вважають, що їхні успіхи й невдачі залежать передусім від власних зусиль, здібностей і рішень, та з екстернальним локусом контролю, які приписують результати зовнішнім чинникам, наприклад, випадку, долі, обставинам чи іншим людям. Важливо, що локус контролю не описує реальний ступінь контролю ситуації внутрішніми чи зовнішніми причинами, а відображає лише суб'єктивне її сприйняття. Разом із тим локус контролю розглядається як відносно стійка індивідуальна характеристика, що формується в процесі соціалізації (Rotter, 1966).

Метою психологічної психологічного опитувальника «Шкала локус контролю Дж. Роттера» (адаптація для підлітків) є визначення домінуючого способу пояснення причин подій у житті людини (локусу контролю).

Методика Дж. Роттера є одним із найпоширеніших інструментів у психологічній діагностиці. Вона використовується в клінічній, організаційній, соціальній та педагогічній психології для оцінки особистісних рис, прогнозування поведінки та дослідження адаптації.

Для методики когнітивної орієнтації важливо, що у екстерналів мотивація слабша, ніж у інтерналів; звідси схильність до конформізму та залежності. Фіксується позитивна кореляція між інтернальністю та відчуттям сенсу життя: що більше людина вірить, що її життя залежить від її власних зусиль і здібностей, то частіше вона знаходить сенс і ясніше бачить свої цілі.

У роботі з асоціальними групами методика може бути корисною для виявлення тривожних, дезадаптованих підлітків з екстернальним локусом контролю. Це допомагає своєчасно надати допомогу, поки стан затяжного стресу не призвів до протиправної поведінки або суїцидальних спроб. Є дані про більшу схильність екстерналів до обману та аморальних вчинків. Також розглядається зв’язок між рівнем суб’єктивного контролю та поведінкою підлітків і молоді у криміногенних і посткриміногенних ситуаціях.

У контексті навчання школярів, зокрема у процесі вивчення англійської мови, відмінності між інтерналами та екстерналами можуть суттєво впливати на їхні навчальні стратегії та результати. Екстернальні учні зазвичай більше орієнтуються на зовнішню оцінку, є чутливішими до думки вчителя та однолітків і легше піддаються впливу зовнішніх обставин. Такі школярі краще працюють у структурованих умовах, коли завдання чітко визначені, а процес навчання контролюється дорослим. Вони часто потребують додаткової підтримки, регулярного підкріплення та зовнішньої мотивації, щоб утримувати навчальну активність. Інтернальні учні, навпаки, виявляють більше самостійності у навчанні, охочіше шукають додаткову інформацію, активно користуються ресурсами для самонавчання (онлайн-платформи, словники, відео), а також краще справляються із завданнями, які потребують ініціативи. Вони більш упевнені у власних силах, готові брати відповідальність за успіхи й помилки, менше бояться ризикувати, наприклад,

використовувати складніші граматичні структури або говорити англійською без страху помилитися. Дослідження показують, що учні з інтернальним локусом контролю частіше демонструють вищі результати у вивченні іноземних мов, оскільки мають внутрішню мотивацію, більше наполегливості та здатність до саморегуляції навчального процесу.

Інтернали та екстернали відрізняються також особливостями самооцінки. Учні з інтернальним локусом контролю зазвичай сприймають себе як доброзичливих, рішучих, чесних та самостійних, тобто бачать у собі риси, що підтримують їхню внутрішню мотивацію і віру у власні можливості. Натомість екстернали схильні оцінювати себе як більш залежних, нерішучих, невпевнених у власних силах і дратівливих, що може свідчити про їхню вразливість до зовнішніх впливів та труднощів у формуванні стабільної позитивної самооцінки.

Опитувальник складається з 29-ти пар тверджень; твердження в кожній парі описують полярні варіанти ставлення до ситуації (див. Додаток Б). У кожній парі потрібно обрати лише одне твердження. 6 пунктів є «порожніми». Максимальний бал за шкалою – 23. За кожне співпадіння з ключем нараховується 1 бал. Значення шкал у сумі завжди дорівнюють 23 (Табл. 1).

Таблиця 1

Підрахунок балів методики «Локус контролю» Дж. Роттера

Шкала	**А**	**Б**
Екстернальність	2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29	3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, 28
Інтернальність	3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, 28	2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29

Для більш детального визначення детермінант розвитку локусу контролю в підлітковому віці доцільно використовувати Тест-опитувальник показників локалізації суб'єктивного контролю підлітків (ЛКС-П), розроблений О. Дмишко. Ця психодіагностична методика (№ 33971, заявл. 05.07.2010) дає змогу глибше оцінити особливості формування внутрішнього та зовнішнього контролю в учнів і визначити специфічні чинники, що впливають на їхню мотиваційну та поведінкову сферу (Дмишко, 2012).

Для діагностики особливостей реагування особистості на фруструючі ситуації застосовано **Малюнковий тест фрустрації С. Розенцвейга (адаптація для підлітків)**. Малюнковий тест фрустрації є ефективною проєктивною методикою для визначення учнівської мотивації та способів реагування школярів на труднощі у навчальній діяльності. Тест дозволяє виявити домінуючі мотиви (досягнення, уникнення та афіліації), а також типові стратегії подолання перешкод. Методика спрямована на діагностику фрустраційної толерантності, напрямку агресивної реакції та характерних coping-стратегій, що формуються у підлітковому віці (Шамне, Прахова, 2018). Застосування малюнкового тесту дає змогу визначити, як учні реагують на стресові ситуації: чи схильні вони приписувати відповідальність іншим (екстрапунітивність), звинувачувати себе (інтрапунітивність) або мінімізувати значущість події чи уникати відповідальності (імпунітивність) (Табл. 2).

Стимульний матеріал методики складається з 24 сюжетних рисунків у комікс-форматі (див. Додаток В), де один персонаж висловлює фруструючу репліку, а завдання учня полягає у формулюванні відповіді іншого персонажа (Шамне, Прахова, 2018). Така форма подачі забезпечує спонтанність реакцій та мінімізує свідомий контроль, що робить тест особливо цінним у роботі з підлітками.

Процедура може проводитися індивідуально або у групі, триває 15–20 хвилин і не потребує додаткової підготовки. Отримані відповіді класифікуються за визначеними категоріями, що дозволяє дослідникові

встановити домінуючий тип фрустраційного реагування та загальну структуру мотиваційної поведінки (Шамне, Прахова, 2018).

Таблиця 2

Класифікація відповідей

Напрям	**Опис**	**Приклад реакцій**
Екстрапунітивний	Агресія назовні (на іншого)	*«Це твоя провина! »*
Інтропунітивний	Агресія на себе	*«Я знову все зіпсував…»*
Імпунітивний	Заперечення проблеми або її значущості	*«Таке буває, нічого страшного»*

Малюнковий тест фрустрації є інформативним діагностичним інструментом для оцінки емоційно-вольової регуляції та стилів взаємодії учня з конфліктними чи стресогенними шкільними ситуаціями. У поєднанні з іншими психодіагностичними методами він дозволяє отримати цілісне уявлення про мотиваційний профіль школяра, виявити потенційні труднощі у навчанні та визначити напрями подальшої психолого-педагогічної підтримки.

Для дослідження проявів навчальної мотивації учнів у процесі вивчення іноземної мови було застосовано метод спостереження, який передбачає цілеспрямовану, систематичну й планомірну фіксацію поведінкових індикаторів у природних умовах навчальної діяльності. У психології цей метод визначається як організоване сприйняття зовнішніх проявів з метою отримання інформації про особливості поведінки, емоційних станів та моделей взаємодії учнів (Тверезовська, Сидоренко, 2013). Застосування спостереження дозволило дослідити реальний рівень навчальної активності, автономності, комунікативних умінь та міжособистісної взаємодії школярів, що є важливими індикаторами їхньої навчальної мотивації.

Метод спостереження здійснювався поетапно відповідно до попередньо сформованого плану, який визначав об’єкт, умови, критерії та способи реєстрації даних. Метою спостереження було глибше розуміння особливостей навчальної мотивації учнів, зокрема рівня їхньої включеності в навчальні завдання, відповідальності, здатності до співпраці, проявів ініціативності та дотримання норм поведінки в шкільному середовищі. Для систематизації роботи були визначені такі основні завдання:

1) оцінити відповідальність учнів у виконанні навчальних завдань;

2) визначити рівень активності у взаємодії з однолітками та вчителем;

3) зафіксувати ступінь умотивованості та готовності до навчальної діяльності;

4) описати особливості когнітивних навичок (аналітичність, здатність до розв’язання проблем, творчість);

5) встановити характер міжособистісних стосунків, рівень поваги, емпатії та толерантності.

Спостереження здійснювалося зовнішнім (об’єктивним) способом і проводилося вчителями методичного об’єднання іноземних мов під час уроків англійської мови.

Щоб забезпечити структурованість процесу та уникнути суб’єктивності, результати спостереження фіксувалися у спеціально розробленому щоденнику спостереження, який був адаптований до завдань дослідження та містив інформацію про навчальний заклад, мету спостереження, дату, учителя, клас й навчальна група, спостережуваного учня та обрані для спостереження показники (див. Додаток Г). Показники були систематизовані та згруповані у п’ять взаємопов’язаних блоків: автономність, комунікація та взаємодія, міжособистісна взаємодія та соціальні навички, навчальна залученість і мотивація, а також когнітивні навички. Така структура забезпечила можливість порівняльного аналізу поведінкових даних у різних учнів та в різних навчальних ситуаціях.

Для забезпечення надійності результатів і чіткої інтерпретації поведінкових проявів учнів було попередньо визначено критерії оцінювання

рівня навчальної активності, зацікавленості, автономності та взаємодії в навчальному середовищі. З метою полегшення роботи педагогів і мінімізації потреби у додатковому навчанні було запропоновано використовувати підходи формативного оцінювання (Сухенко, 2020), рекомендованого МОН України. Такий вид оцінювання спрямований на відстеження індивідуальної динаміки навчального поступу здобувача освіти, визначення його освітніх потреб і коригування педагогічних впливів для підвищення ефективності навчання (Наказ МОН №1093, 2024). У межах формувального оцінювання поточні результати учня порівнюються з його попередніми досягненнями, що дає можливість виявити зміни у навчальній активності та мотиваційних тенденціях. Воно забезпечує більш гнучке та індивідуалізоване відображення реальної залученості учнів. Рівнева шкала, яка включає рівні «початковий (П)», «середній (С)», «достатній (Д)» та «високий (В)» (див. Додаток Г), а також обов'язковий вербальний коментар учителя, дозволила здійснювати якісну інтерпретацію результатів спостереження та фіксувати зміни в навчальній мотивації школярів протягом дослідження (Наказ МОН №1093, 2024).

Використання цього методу дає змогу отримати емпіричні дані щодо рівня сформованості навчальної мотивації школярів базової середньої школи, уточнити результати, отримані за допомогою інших психодіагностичних інструментів, а також виявити індивідуальні та групові особливості мотиваційної поведінки. Завдяки включенню спостереження до комплексу методів дослідження стало можливим сформувати цілісне уявлення про мотиваційні тенденції та чинники, що впливають на успішність у вивченні іноземної мови.

В процесі емпіричного дослідження було розроблено корекційно-розвивальну програму «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11-15 років)», яка спрямована на подолання зниження навчальної активності, характерного для підліткового віку. Зміни ціннісних орієнтирів, переорієнтація на соціальні мотиви та

зростання емоційної вразливості часто ускладнюють засвоєння іноземної мови, що зумовлює потребу у спеціально організованому психолого-педагогічному супроводі. Мета програми полягає у підвищенні внутрішньої мотивації, формуванні позитивного ставлення до навчання та розвитку здатності учнів усвідомлено регулювати власну навчальну поведінку.

Програма ґрунтується на комплексній діагностиці, що охоплює оцінювання рівня навчальної мотивації, типу локусу контролю та особливостей реагування на навчальні труднощі. На корекційно-розвивальному етапі реалізується система інтерактивних занять, спрямованих на розвиток пізнавального інтересу, формування ситуацій успіху, підвищення впевненості у власних можливостях та зниження фрустраційних реакцій. Завершальний етап включає повторну діагностику, аналіз динаміки змін і формування індивідуальних рекомендацій.

Очікуваним результатом участі учнів у програмі є підвищення рівня внутрішньої навчальної мотивації, зростання навчальної активності, покращення емоційного стану під час вивчення іноземної мови, а також розвиток рефлексивних умінь і відповідального ставлення до результатів власного навчання.

Таким чином, навчальна мотивація школярів є багатофакторним утворенням, на яке впливають когнітивні, емоційно-вольові та особистісні характеристики учнів, а також особливості їхньої шкільної адаптації. Використання комплексу психодіагностичних і педагогічних методик забезпечує цілісне й глибоке вивчення мотиваційної сфери учнів у контексті вивчення іноземної мови.

Ефективне формування навчальної мотивації при вивченні іноземної мови потребує поєднання діагностики, корекційної роботи та педагогічних інтервенцій, спрямованих на розвиток відповідальності, саморегуляції та позитивного емоційного ставлення до навчального процесу. Такий комплексний підхід створює оптимальні умови для підвищення навчальної

успішності, розвитку ключових компетентностей і формування стійкої внутрішньої мотивації учнів.

3.2. Аналіз результатів дослідження навчальної мотивації школярів як чинника успішного вивчення іноземної мови

Ефективність оволодіння іноземною мовою визначається не лише якістю навчальних програм і професійністю педагога, а й низкою психологічних чинників, серед яких провідне місце посідає навчальна мотивація школярів. Саме мотивація забезпечує стійкість пізнавальних намірів, регулює рівень активності учнів та визначає їх готовність долати труднощі, пов’язані з вивчення іноземної мови та її теоретичних граматичних складових.

Навчальна мотивація є багаторівневим процесом, що охоплює внутрішні та зовнішні стимули, особистісні смисли, інтереси, потреби й уявлення учнів про значущість вивчення іноземної мови. Вивчення її структури та динаміки є необхідною умовою для розроблення ефективних педагогічних стратегій, спрямованих на підвищення результативності освітнього процесу. Особливої актуальності ця проблема набуває в закладах загальної середньої освіти, де формуються базові навчальні мотиви та закладається фундамент комунікативної компетентності у вивченні іноземної мови.

Попри значну кількість досліджень у галузі психології та педагогіки, питання взаємозв’язку мотивації та успішності у вивченні іноземних мов потребує подальшого уточнення, зокрема в контексті реальних навчальних ситуацій, вікових особливостей школярів та умов освітнього середовища. Аналіз отриманих емпіричних даних дозволяє виявити провідні тенденції, визначити чинники, які стимулюють або, навпаки, гальмують навчальну активність, а також окреслити напрями психолого-педагогічного супроводу учнів.

Таким чином, дослідження навчальної мотивації школярів як чинника успішного вивчення іноземної мови є важливим науковим завданням, що має як теоретичне, так і практичне значення. Воно сприяє підвищенню якості мовної освіти, удосконаленню підходів до організації навчання та створенню сприятливих умов для формування стійкої позитивної мотивації учнів.

Емпіричне дослідження навчальної мотивації учнів базової середньої школи було проведене на базі ТОВ «Загальноосвітній навчальний заклад “Київський ліцей бізнесу”». Обрана база дослідження є показовою з огляду на інноваційний характер освітнього середовища, орієнтацію на розвиток автономності, відповідальності та підприємницького мислення учнів, а також системну психологічну підтримку навчального процесу. Київський ліцей бізнесу, заснований у 1991 році як перша в Україні приватна школа управлінсько-підприємницького профілю, функціонує у тісній взаємодії з Університетом «КРОК», що створює умови для формування в учнів довгострокових освітніх і професійних цілей, зокрема пов’язаних із володінням іноземною мовою.

На момент початку дослідження (01.09.2025) у ліцеї навчалося 193 учні. До вибірки було включено лише учнів базової середньої школи, а саме школярів 7-х – 9-х класів. Загальна кількість можливих респондентів становила 116 учнів, з яких 26 учнів навчалися у 7-му класі, 45 – у 8-му класі та 45 – у 9-му класі. Саме цей віковий етап є особливо значущим для вивчення навчальної мотивації, оскільки підлітки поступово переходять від зовнішньо зумовлених мотивів навчання до більш усвідомлених, внутрішніх і ціннісно орієнтованих.

Отже, у нашому дослідженні оцінювання рівня шкільної мотивації учнів підліткового віку за методикою Н. Лускановой взяли участь учні 7-х – 9-х класів закладу загальної середньої освіти. Вибірка формувалася за принципом суцільного охоплення учнів відповідних класів, що забезпечує її репрезентативність для даної вікової категорії. Загальна кількість учасників становила 92 учні.

Розподіл вибірки за класами був таким:

- 7 клас – 24 учні,
- 8 клас – 30 учнів,
- 9 клас – 38 учнів.

Співвідношення учнів за статтю:

- хлопці – 45 (48,8 %),
- дівчата – 47 (51,2 %).

Вибірка включала учнів віком від 12-ти до 15-ти років, тобто підлітків середнього шкільного віку, для яких характерні інтенсивні зміни в мотиваційній сфері, підвищена чутливість до навчального навантаження та значимість соціально-психологічних чинників. Оскільки усі учні навчаються у звичайних умовах закладу загальної середньої освіти та не мають задокументованих порушень пізнавального або інтелектуального розвитку, то це дозволяє нам обґрунтовано застосовувати методику Н. Г. Лускановї без модифікації.

Вибірка є репрезентативною для дослідження мотивації у середній школі, оскільки відображає різні етапи підліткового віку та дозволяє порівнювати особливості навчальної мотивації між паралелями.

Діагностика проводилася у звичних навчальних умовах закладу середньої освіти:

- у приміщеннях навчальних аудиторій;
- у груповій формі, по 12-15 осіб одночасно;
- у першій половині дня, в період максимальної працездатності учнів;
- без присутності класного керівника (куратора) під час заповнення анкети, щоб мінімізувати вплив соціально бажаних відповідей.

Перед початком роботи учням надавалась стандартизована інструкція. Методика виконувалася письмово, індивідуально кожним учасником. Середній час тестування становив 10-12 хвилин.

Після завершення опитування бланки збиралися та оброблялися у відповідності до вимог методики.

Таблиця 3.1

Середні показники рівня шкільної мотивації

(за результатами опитувальника Н. Г. Лускановой)

Клас	Кількість учнів	Середній бал	Мінімум	Максимум	Рівень мотивації
7 клас	24	18,4	9	27	Середній / з тенденцією до зовнішньої
8 клас	30	16,2	7	25	Зовнішня / з ризиком зниження
9 клас	39	14,1	6	23	Низька / частково дезадаптація

Таблиця 3.2

Розподіл учнів за рівнями шкільної мотивації

Рівень	Діапазон балів	7 клас	8 клас	9 клас
Висока мотивація	25–30	5 учнів	3 учні	2 учні
Нормальна	20–24	7 учнів	5 учнів	4 учні
Зовнішня (інтерес поза навчанням)	15–19	8 учнів	10 учнів	11 учнів
Низька	10–14	3 учні	8 учнів	13 учнів
Негативне ставлення (дезадаптація)	<10	1 учень	4 учні	9 учнів

Отримані результати демонструють виражену вікову динаміку зниження шкільної мотивації (див. Додаток Д). Перехід від молодшого шкільного віку до середньої школи супроводжується зміною провідної діяльності, посиленням потреби в автономії, зростанням значення міжособистісних стосунків та самооцінки. Це пояснює збільшення частки учнів із перевагою позанавчальних мотивів. Середній бал поступово зменшується від 7-го до 9-го класу, що відповідає психологічним закономірностям підліткового віку: посилення потреби в автономії, зниження навчальної залежності від учителя, зростання значущості однолітків, критичність до шкільних вимог.

7 клас характеризується найбільшою стабільністю та позитивним ставленням до навчання. Учні цього віку ще значною мірою орієнтовані на

вчителя, підтримують інтерес до предметів та мають відносно високий рівень саморегуляції.

У 8-му класі починає проявлятися зниження інтересу до інтелектуально-навантажених видів діяльності, наростає значення соціальних мотивів – спілкування, статусу, групової належності.

У 9-му класі, на тлі професійного самовизначення та адаптації до підвищених навчальних вимог, мотивація до навчання є найбільш нестійкою. Частина учнів демонструє ознаки втоми, зниження інтересу, підвищену потребу в емоційній підтримці та автономії.

Наявність 24 учнів із низькою або негативною мотивацією вказує на групу ризику шкільної дезадаптації. Такі школярі можуть потребувати:

- педагогічної підтримки;
- корекції навчального навантаження;
- роботи шкільного психолога;
- індивідуальної бесіди щодо труднощів навчання;
- розвитку навичок саморегуляції та навчальної організованості.

Водночас 16 учнів із нормальною мотивацією та 10 із високою свідчать про достатній загальний рівень адаптації у школі та збереження внутрішніх навчальних стимулів.

Отже, серед учнів 7-х – 9-х класів спостерігається поступове зниження рівня шкільної мотивації (див. Додаток Е), що відповідає віковим та соціальним особливостям підлітків. Найбільш вразливою є група 9-го класу, де виявлено найбільшу кількість учнів із низькою мотивацією та ознаками шкільної дезадаптації. Позитивна мотивація зберігається лише у незначної частини учнів, що свідчить про потребу в цілеспрямованих педагогічних і психолого-профілактичних заходах. Результати дослідження підтверджують ефективність методики Н. Г. Лускановой як інструменту раннього виявлення мотиваційних проблем у підлітковому віці. Отримані дані можуть слугувати основою для розробки психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на підтримку навчальної мотивації в учнів 7-х – 9-х класів.

Отримані результати методики локус контролю Дж. Роттера для вимірювання рівня особистої відповідальності людини дають можливість всебічно охарактеризувати особливості розвитку локусу суб'єктивного контролю учнів середнього шкільного віку та виявити провідні тенденції формування інтернальності в підлітковому періоді.

Таблиця 4

Розподіл учнів за рівнем інтернальності

Клас	Кількість учнів	Низький n (%)	Середній n (%)	Високий n (%)
7	24	5 (20,8%)	14 (58,3%)	5 (20,8%)
8	30	6 (20,0%)	17 (56,7%)	7 (23,3%)
9	38	5 (13,2%)	20 (52,6%)	13 (34,2%)
Усього	**92**	**16 (17,4%)**	**51 (55,4%)**	**25 (27,2%)**

Варто зазначити, що переважання у вибірці середнього рівня інтернальності (55,4%) співпадають з даними сучасних психологічних досліджень, які вказують, що підлітки зазвичай перебувають на етапі поступового переходу від зовнішньо контрольованої поведінки до внутрішньої саморегуляції та відповідальності (Łubianka et al., 2020). Така структура рівнів свідчить про відносну рівновагу між залежністю від зовнішніх обставин і зростанням автономності у прийнятті рішень.

Важливою є наявність у вибірці порівняно невеликої, але значущої групи учнів із низьким рівнем інтернальності (17,4%) (Табл. 4). Такі підлітки схильні пояснювати події випадковістю або впливом інших людей, що може свідчити про підвищену тривожність, недостатній розвиток суб'єктності або негативний досвід навчальних невдач. Наявність цієї групи серед опитуваних зумовлює необхідність адресної психолого-педагогічної підтримки.

Порівняльний аналіз між класами демонструє чітку вікову динаміку з поступовим зростанням інтернальності. Зокрема, середні значення інтернальності зростають від 24,1 бала у семикласників до 28,7 бала у

дев’ятикласників. Таким чином, розвиток локусу контролю підпорядковується загальним закономірностям становлення особистості: на тлі інтенсивних когнітивних змін, формування світоглядних орієнтацій та розвиту рефлексії підлітки набувають здатності оцінювати власні дії як основний чинник життєвих результатів.

Відмінності між учнями різних класів також можна пояснити підвищенням навчальних вимог, розширенням сфер відповідальності та активним формуванням навчальної мотивації. Дев’ятикласники перебувають у ситуації вибору подальшої освітньої траєкторії, що закономірно актуалізує внутрішні механізми самоконтролю, самостійності та планування майбутнього. Тому висока частка учнів із високим рівнем інтернальності у 9-му класі (34,2%) (Табл. 4) може інтерпретуватися як наслідок загальної психологічної готовності до відповідального вибору.

У 7-х – 8-х класах зберігається значна частка учнів із низьким і середнім рівнями інтернальності. Це підтверджує гіпотезу про те, що розвиток внутрішнього контролю не є однорідним процесом і значною мірою залежить від індивідуальних особливостей, умов виховання, емоційного досвіду та навчальної успішності. Особливо помітна роль соціально-психологічних факторів: підтримка батьків, конструктивна позиція педагога, позитивний досвід подолання труднощів суттєво впливають на формування відповідальності.

Порівняння результатів різних вікових груп дає підстави стверджувати, що формування інтернальності є поступовим, послідовним та залежним від вікового етапу, а також від рівня зрілості особистості. Зменшення кількості екстерналів до старших класів можна розглядати як показник успішного особистісного розвитку та нарощування здатності до саморегуляції.

Отже, результати дослідження підтверджують, що локус суб’єктивного контролю є чутливим індикатором психологічної зрілості підлітків. Виявлена вікова динаміка свідчить про необхідність цілеспрямованої педагогічної та психологічної підтримки формування інтернальності, особливо у 7-х – 8-х

класах, коли вплив зовнішніх чинників на самооцінку та поведінку учнів залишається значним.

Підвищення рівня інтернальності в підлітковому віці сприяє розвитку відповідальності, вольової регуляції, академічної успішності та психологічної стійкості. Тому саме врахування особливостей локусу контролю в освітньому процесі є важливою умовою гармонійного розвитку особистості школяра.

У дослідженні Малюнкового тесту фрустрації С. Розенцвейга (адаптація для підлітків) взяли участь учні 7-х – 9-х класів закладу загальної середньої освіти. Загальна чисельність вибірки становила 92 школярі, середній вік – 13 років. Дослідження проводилося у звичних навчальних умовах, у груповій формі, що дало змогу зберегти природність поведінки та мінімізувати вплив зовнішніх факторів. Структуру вибірки подано в «Таблиці 5.1».

Таблиця 5.1

Характеристика вибірки учнів 7-х – 9-х класів Малюнкового тесту фрустрації С. Розенцвейга

Клас	Кількість учнів	Хлопці	Дівчата
7 клас	24	12	12
8 клас	30	14	16
9 клас	38	18	20
Разом	**92**	**44**	**48**

Для аналізу фрустраційних реакцій застосовано Малюнковий тест фрустрації С. Розенцвейга. Обробка результатів здійснювалася за двома параметрами: спрямованість фрустраційної реакції, домінуюча мотиваційна тенденція. У «Таблиця 5.1» наведено розподіл реакцій за основними типами спрямованості у вибірці.

Таблиця 5.2

Спрямованість фрустраційних реакцій учнів

Клас	Екстрапунітивні (%)	Інтрапунітивні (%)	Імпунітивні (%)
7 клас	46	29	25
8 клас	39	34	27
9 клас	33	37	30

Отримані дані свідчать, що для учнів 7-го класу переважає екстрапунітивна спрямованість фрустраційної реакції, що відповідає віковим особливостям молодшого підліткового періоду, коли емоційні реакції є більш імпульсивними й часто спрямованими назовні. В учнів 8-го класу спостерігається поступове зниження зовнішньої агресивності на тлі зростання інтрапунітивних способів реагування, що свідчить про формування рефлексивності та почуття особистої відповідальності. Найбільш вираженою інтрапунітивність є у 9-му класі, де зростає рівень самоконтролю та схильність до внутрішнього опрацювання фрустраційної ситуації.

Окрім спрямованості реакцій, оцінювалася їх мотиваційна структура. Розподіл типів мотиваційних тенденцій подано в «Таблиця 5.3».

Таблиця 5.3

Мотиваційні типи фрустраційних реакцій учнів

Клас	Перешкодно-домінантні (%)	Самозахисні (%)	Потребово-настійливі (%)
7 клас	42	33	25
8 клас	38	31	31
9 клас	31	28	41

Аналіз мотиваційних тенденцій засвідчив позитивну вікову динаміку. Учні 7-го класу характеризуються значною часткою перешкодно-домінантних реакцій, що вказує на емоційне переживання самої перешкоди та недостатню сформованість конструктивних стратегій. У 8-му класі відзначається вирівнювання частоти самозахисних і потребово-настійливих реакцій, що вказує на поступове формування раціональнішого та врівноваженішого стилю

поведінки. Найвищий показник конструктивності й орієнтації на подолання фрустраційної ситуації спостерігається у 9-му класі, де домінують потребово-настійливі реакції (41%).

Отримані результати демонструють закономірну вікову динаміку розвитку фрустраційного реагування. У міру дорослішання зменшується рівень зовнішньої агресивності та імпульсивності, натомість зростає здатність до внутрішньої рефлексії, контролю емоцій та конструктивного вирішення проблемних ситуацій. Домінування потребово-настійливих реакцій у 9-му класі вказує на поступове становлення більш зрілої системи саморегуляції, що відповідає особливостям старшого підліткового віку.

Водночас важливо враховувати, що будь-який проєктивний тест має свої методологічні обмеження, тому отримані за його допомогою результати не можуть бути підставою для глобальних висновків щодо особистості учня. Отже, цю методику ми роглядаємо як допоміжний інструмент, який дозволяє поглибити розуміння мотиваційних і емоційно-вольових процесів та уточнити дані, отримані за допомогою більш стандартизованих діагностичних методів. Такий комплексний підхід забезпечує більшу надійність висновків та сприяє цілісному аналізу особливостей навчальної мотивації школярів.

В ході емпіричного дослідження навчальної мотивації як чинника успішного вивчення іноземної мови окрім існуючих методик було використано метод спостереження за обраними 11 учнями 9-го класу. Учнів, в ході дослідження, було ідентифіковано під присвоєними іменами.

Методика педагогічного спостереження була спрямована на вивчення мотивованої поведінки учнів у навчальному процесі, позаурочній діяльності та міжособистісній взаємодії.

Аналіз охоплював такі групи індикаторів: автономність, комунікативну активність, міжособистісні якості, навчальну залученість і когнітивні прояви. За результатами спостереження встановлено різні рівні сформованості навчальної мотивації, що дозволило виокремити групи учнів за рівнем їх навчальної активності та поведінкових характеристик.

Дані таблиці показують чітку градацію від учнів із високою мотивацією – відповідальних, аналітичних, здатних до продуктивної командної роботи – до учнів із низьким і дуже низьким рівнями, у яких спостерігається уникнення навчальних завдань, відсутність ініціативи, порушення навчальної дисципліни та знижена емоційно-вольова саморегуляція. Спостереження засвідчує, що високий рівень мотивації прямо корелює з умінням організовувати власну діяльність, здатністю концентруватися, готовністю до співпраці та вираженими когнітивними стратегіями. Натомість низька мотивація супроводжується пасивністю, замкнутістю, відсутністю відповідальності та зниженням компенсаторних інтелектуальних механізмів.

Таблиця 6

Результати спостереження за мотивованою поведінкою учнів

Учень	Автономність	Комунікація та взаємодія	Міжособистісні якості	Навчальна залученість / мотивація	Когнітивні прояви	Загальний рівень мотивації
Bor	Низька–середня	Низька	Середні	Середня	Сильна аналітичність, творче мислення	**Середній**
Myt	Висока	Середня	Високі	Середньо-висока	Аналітичність, помірна творчість	**Високий**
Mor	Низька	Середньо-висока	Середні	Середня	Розвинений аналіз	**Середній**
Oki	Висока	Середня	Високі	Висока	Розвиток аналітичності, обмежена творчість	**Середньо-високий**
Pot	Висока	Висока	Висока	Висока	Аналітика, проблемне мислення, творчість	**Високий**
Pro	Висока	Висока	Висока	Висока	Аналіз та творчість розвиваються	**Високий**
Syd	Середня	Низька	Середні	Низько-середня	Частково сформовані	**Низько-середній**
Fain	Висока	Середня	Висока	Висока	Аналітичність, епізодична творчість	**Високий**
Fed	Низька	Дуже низька	Низькі	Низька	Не спостерігаються	**Низький**

Учень	Автономність	Комунікація та взаємодія	Міжособистісні якості	Навчальна залученість / мотивація	Когнітивні прояви	Загальний рівень мотивації
Shar	Низька	Висока, деструктивна	Низькі	Низька	Високі, але не реалізовані	**Низький (при високому потенціалі)**
Shah	Дуже низька	Дуже низька	Низькі	Дуже низька	Не проявлені	**Дуже низький**

Проведене педагогічне спостереження дало змогу комплексно оцінити прояви мотивації учнів у навчальній, комунікативній та міжособистісній сферах. Виявлено значну індивідуальну диференціацію: від високої саморегуляції, відповідальності та стійкої мотивації (Pot, Pro, Myt, Fain) до повної відсутності включення та деструктивних форм поведінки (Shah, частково Shar).

Учні з високою мотивацією демонструють сформовану навчальну автономність, ефективну комунікацію та здатність до рефлексії. Їхні когнітивні показники – аналітичність, уміння розв’язувати проблемні завдання та творчість – корелюють зі сталим інтересом до вивчення іноземної мови та якісною участю в командній роботі.

Учні із середнім рівнем мотивації зберігають потенціал до успішного вивчення іноземної мови, але демонструють нестійкість у саморегуляції, нерівномірність включення та потребують постійного педагогічного супроводу та структурованих інструкцій.

Учні з низьким рівнем мотивації характеризуються порушеннями навчальної дисципліни, уникненням навчальних завдань і низькою комунікативною активністю. Особливої уваги потребують учні Shar та Fed, які, попри достатні або високі когнітивні можливості, не реалізують їх. Учень Shah демонструє повну відсутність включеності, що свідчить про глибоку демотивацію та потребує індивідуальної психолого-педагогічної корекції.

Отримані дані свідчать, що рівень мотивації безпосередньо пов’язаний із сформованістю навчальної автономності, умінням працювати в команді, емоційною врівноваженістю та здатністю до самоконтролю. Таким чином,

педагогічне спостереження підтверджує ефективність якісних методів у виявленні індивідуальних особливостей мотиваційної сфери учнів та створює основу для подальшої індивідуалізації навчання, раннього виявлення проблем та вибору адекватних стратегій педагогічної підтримки.

Окрім діагностичної функції, методика має виразний практичний потенціал. Вербальні коментарі вчителя, зафіксовані у щоденнику спостереження, можуть слугувати основою для складання семестрової індивідуальної вербальної характеристики учня. Такі характеристики доцільно використовувати як форму зворотного зв'язку для батьків з метою налагодження подальшої співпраці (див. Додаток Ж), підвищення навчальної мотивації або підтримання вже сформованого стійкого мотиваційного рівня.

Також результати спостереження мають практичну цінність для роботи шкільного психолога, зокрема у випадках зниження мотивації або проявів дезадаптації учнів. Узагальнений аналіз даних на рівні навчальної групи або класу дає змогу отримати цілісний мотиваційний зріз, який може слугувати підґрунтям для корекції педагогічної діяльності, оптимізації організації уроків і вдосконалення методичної роботи. Таким чином, педагогічне спостереження виступає не лише засобом фіксації стану навчальної мотивації, а й ефективним інструментом індивідуалізації освітньої траєкторії учнів та підвищення якості освітнього процесу.

Так, результати педагогічного спостереження дали змогу не лише встановити рівні навчальної мотивації окремих учнів, а й визначити ключові напрями подальшого педагогічного впливу, зокрема розвиток автономності, формування комунікативних умінь, посилення навчальної залученості, а також стимулювання аналітичного й творчого мислення. Застосована методика продемонструвала свою ефективність у комплексній оцінці поведінково-мотиваційних характеристик учнів у процесі вивчення іноземної мови та навчального процесу загалом, що дає підстави рекомендувати її як інструмент системного моніторингу навчальної мотивації.

3.3. Корекційно - розвивальна програма «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11-15 років)»

Результати теоретичного та емпіричного етапів дослідження засвідчили необхідність розробки цілеспрямованої корекційно-розвивальної програми, спрямованої на підвищення навчальної мотивації підлітків у процесі вивчення іноземної мови. Виявлені мотиваційні труднощі, зокрема переважання зовнішньо зумовлених мотивів, нестійкість внутрішньої мотивації, страх помилки, фрустраційні реакції та недостатній рівень саморегуляції, зумовили потребу в системному психолого-педагогічному впливі, орієнтованому не лише на результат навчання, а й на сам процес оволодіння мовою.

Метою розробки корекційно-розвивальної програми є підвищення навчальної мотивації як чинника успішного вивчення іноземної мови учнів підліткового віку, шляхом розвитку внутрішніх мотивів, навчальної автономії та позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Відповідно до поставленої мети визначено такі основні завдання програми:

1. Допомогти підліткам усвідомити власні мотиваційні ресурси та опанувати ефективні інструменти і стратегії підвищення зацікавленості у вивченні іноземної мови.
2. Сформувати в учнів навички саморегуляції, самостійності та відповідальності за власний навчальний поступ, уміння ставити реалістичні цілі, контролювати та оцінювати результати своєї діяльності.

Очікуваними результатами впровадження програми є зростання рівня внутрішньої навчальної мотивації, розвиток критичного мислення, підвищення здатності до самоорганізації й автономного навчання, а також зменшення проявів фрустрації, тривожності та страху помилки під час вивчення іноземної мови. Передбачається, що реалізація програми сприятиме більш успішній адаптації учнів до сучасних освітніх умов і забезпечить позитивну динаміку їхньої навчальної активності та успішності.

Програма «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11-ти – 15-ти років)» була спроєктована з урахуванням результатів діагностичного етапу дослідження, виявлених мотиваційних профілів учнів, вікових та індивідуально-психологічних особливостей підлітків, а також їхніх освітніх потреб і актуальних інтересів. Вона ґрунтується на принципах інтерактивності, особистісної значущості навчальної діяльності, створення безпечного освітнього простору та практичної спрямованості завдань.

Передбачені програмою вправи та тематичні модулі спрямовані на формування образу Ideal L2 Self, розвиток внутрішнього локусу контролю, здатності долати труднощі, переосмислення помилок як ресурсу навчання, а також усвідомлення особистісної та практичної цінності іноземної мови. Програма поєднує діяльнісний, медіаорієнтований і проєктний підходи, що забезпечує цілісний вплив на ключові компоненти мотиваційної сфери, які визначають успішність мовного навчання.

Корекційно-розвивальна програма має практичну спрямованість і передбачає використання завдань, які можуть бути застосовані учнями в реальних навчальних і життєвих ситуаціях. Заняття сприяють розвитку навичок самоаналізу та рефлексії, що дозволяє підліткам усвідомлено осмислювати власний навчальний досвід. У процесі реалізації програми передбачається гнучке коригування змісту та форм роботи відповідно до змінних потреб і реакцій учнівської аудиторії з метою забезпечення ефективного та мотивуючого освітнього впливу.

Корекційно-розвивальна програма

«ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ (11–15 РОКІВ)»

Обґрунтування проблеми. У сучасному освітньому середовищі спостерігається тенденція до зниження навчальної мотивації підлітків у вивченні іноземних мов, що зумовлено як віковими, так і когнітивно-мотиваційними чинниками. Підлітковий вік (11–15 років) характеризується кризою ідентичності, потребою у самостійності та визнанні з боку однолітків, зміною ціннісних орієнтацій. Навчальна діяльність у цей період часто перестає сприйматися як значуща, тоді як інтерес до соціальної взаємодії виходить на перший план.

Додаткові труднощі створює «ефект плато»: досягнувши рівня A2–B1, учні нерідко вважають його достатнім та втрачають потребу у подальшому вдосконаленні. Водночас учні з низьким рівнем іншомовної компетентності (A1) можуть відчувати фрустрацію та уникати мовленнєвої активності через страх помилки. Така ситуація зумовлює необхідність спеціально розробленої програми, спрямованої на підтримку, розвиток та формування внутрішньої навчальної мотивації.

Мета програми. Сприяти підвищенню навчальної мотивації та емоційно-вольової регуляції учнів 11-ти – 15-ти років у процесі вивчення іноземної мови шляхом розвитку внутрішньої мотивації, позитивної самооцінки, саморегуляції, зниження фрустраційних реакцій та формування суб’єктної позиції у навчанні. ***Завдання програми:***

1. Активізувати внутрішні мотиви вивчення іноземної мови через формування позитивного образу «Я-мовець» (Ideal L2 Self).
2. Розвивати здатність до постановки мовних цілей та планування власної навчальної траєкторії.
3. Підвищити рівень самоконтролю та інтернальності, переосмислити роль помилок.
4. Зменшити рівень тривожності та фрустрації в навчальних ситуаціях.

5. Підвищити залученість і пізнавальний інтерес через інтерактивні, проєктні та CLIL-методи.
6. Створити навчальний простір, у якому учні можуть пережити досвід успіху та навчальної автономії.

Структура програми. Програма реалізується у три етапи: діагностично-аналітичний, корекційно-розвивальний, рефлексивно-оцінювальний.

ЕТАП 1. ДІАГНОСТИЧНО-АНАЛІТИЧНИЙ (2–3 тижні)

Мета: визначити вихідний рівень мотивації, локусу контролю, реакцій на фрустрацію, потреби та бар'єри у навчанні.

Кроки етапу:

1. Вступна зустріч з учнями
   - Формування довірливого клімату.
   - Пояснення мети програми.
   - Міні-опитування щодо ставлення до англійської.
2. Психодіагностика
   - Опитувальник Н. Лускановї – рівень шкільної мотивації.
   - Тест локусу контролю Дж. Роттера – інтернальність/екстернальність.
   - Малюнковий тест фрустрації С. Розенцвейга – тип реагування на труднощі.
   - Коротке самооцінювання тривожності та впевненості (3-5 пунктів).
3. Педагогічне спостереження
   - Використання щоденника спостереження.
   - Фіксація проявів активності, включеності, взаємодії.
4. Інтерв'ю з учнями та батьками (короткі)
   - Виявлення індивідуальних запитів.
   - Аналіз умов домашньої підтримки.
5. На основі всіх даних побудова індивідуальних карт мотиваційного профілю

Результат етапу: сформовано стартовий портрет мотивації кожного учасника; визначено групові та індивідуальні проблеми.

ЕТАП 2. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ (6–8 тижнів)

Складається з 4 блоків та 8–12 занять.

БЛОК 1. «Я І МОВА» (2–3 заняття)

Мета: сформувати позитивний образ Ideal L2 Self, подолати негативні установки, підвищити цінність вивчення мови.

Заняття 1. «Моя історія з англійською»

Завдання: усвідомити індивідуальний досвід та бар'єри.

- Вправа «Мовний щоденник»: короткий опис власного досвіду.
- Групова дискусія: «Що допомагало? Що заважало?».
- Вправа «Мій ресурс»: учні визначають власні сильні сторони.
- Рефлексія (картки): «Я хочу, щоб англійська дала мені…».

Заняття 2. «Ideal L2 Self»

Завдання: сформувати майбутній позитивний образ себе як мовця.

- Візуалізація: «Сцена з майбутнього» (подорож, робота, спілкування).
- Робота у парах: «Мій майбутній день з англійською».
- Колаж або постер «Я – успішний мовний користувач».
- Обговорення зв'язку між зусиллями та досягненнями.

Заняття 3. «Подолання негативних установок»

Завдання: змінити деструктивні переконання.

- Вправа «Знак питання» – аналіз негативних думок.
- Техніка переоцінки (CBT): трансформація думки «Я не здібний» → «Я можу розвиватися».
- Робота в трійках: «Сильна сторона замість слабкості».
- Міні-щоденник успіху (1 тиждень).

БЛОК 2. «УСПІХ І КОНТРОЛЬ» (2–3 заняття)

Мета: розвинути саморегуляцію, інтернальність, навички постановки цілей.

Заняття 4. «Помилка як ресурс»

- Аналіз ситуацій: «Що я відчую, якщо помилюся?».

- Мозковий штурм: «Для чого потрібні помилки?».
- Гра «Помилися красиво» – учні навмисно роблять помилки і сміливо виправляють.
- Рефлексія: як змінилося ставлення до помилок?

Заняття 5. «Всередині чи зовні? (Локус контролю)»

- Міні-діагностика: 8 карток ситуацій → інтернальна чи екстернальна реакція.
- Групове обговорення: «Що я контролюю в навчанні?».
- Вправа «Коло контролю» С. Кові: поділ на «контролюю / не контролюю» (Кові, 2024).
- Індивідуальний висновок: 3 дії, які учень може контролювати вже завтра.

Заняття 6. «Мікроцілі – великі результати»

- Тренінг «SMART ідеальна ціль».
- Створення «Мовної траєкторії» (індивідуального плану).
- Практична вправа: «Моя ціль на 7 днів»
- Рефлексія: що вдалося, що варто змінити.

БЛОК 3. «ЕМОЦІЇ І ТРУДНОЩІ» (2–3 заняття)

Мета: зменшити тривожність, навчити опановувати фрустрацію, розвинути стресостійкість.

Заняття 7. «Що я відчуваю на уроці?»

- Емоційний барометр (вступ).
- Арт-вправа «Моя мотивація кольором».
- Аналіз типових ситуацій: «Що робити, коли…» (страх помилки, складне завдання, відповідь біля дошки).
- Релаксаційна техніка «4–7–8».

Заняття 8. «Фрустрація: реагувати інакше»

- Коротка бесіда: що таке фрустрація у навчанні.
- Карточки Розенцвейга: моделювання альтернативних відповідей.
- Техніка «Стоп – подих – дія».

- Інсценування шкільних ситуацій → пошук конструктивних рішень.

Заняття 9. «Антистрес-інструменти для уроку»

- Вправа «Позитивна пам’ятка» – фрази підтримки.
- Міні-арт-терапія: створення антистрес-картки.
- Робота з тілесною напругою: техніка напруження–розслаблення.
- Обмін досвідом у колі: «Що працює для мене».

БЛОК 4. «СЕНС І ЗАЛУЧЕНІСТЬ» (2–3 заняття)

Мета: підвищити залученість, створити ситуації успіху, показати практичну цінність мови.

Заняття 10. «Мова як ключ до світу»

- Інтерактивна презентація: «Навіщо людям англійська сьогодні?».
- Вправа «Професії майбутнього» (CLIL).
- Робота в групах: створення постера «Англійська в моєму житті через 10 років».

Заняття 11. «Проєкт eTwinning / Erasmus+» (Любашенко та ін., 2018)

- Мозковий штурм тем проєктів.
- Формування міні-груп.
- Створення інфографіки або короткого відео англійською.
- Представлення міні-проєктів.

Заняття 12. «Я у команді»

- Вправа «Мовна місія» – групове вирішення творчої задачі англійською.
- Ціннісні дилеми (обговорення англійською).
- Рефлексивне коло: «Що змінилося в мені за цей час?».

ЕТАП 3. РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ (2 тижні)

Мета: оцінити ефективність програми, визначити індивідуальний прогрес.

Кроки етапу:

1. Повторна діагностика
   - Лусканова
   - Роттер

- Тест фрустрації
- Самооцінка «Моя мотивація зараз»

2. Порівняльний аналіз динаміки
3. Індивідуальні рекомендації для учнів
   Зустріч із батьками (за потребою)
4. Фінальне заняття «Свято досягнень»

- аналіз власного прогресу;
- формування плану подальшого розвитку.

Заплановано, що програма буде інтегрована у навчальний процес ТОВ «Загальноосвітній навчальний заклад “Київський ліцей бізнесу”» з вересня 2026 року. Її апробація здійснюватиметься під керівництвом штатних психологів ліцею О. Глуговської та С. Нечипоренка, що забезпечить науково обґрунтований супровід, професійний контроль та оцінку ефективності впровадження корекційно-розвивальних заходів.

Висновки до розділу 3

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно охарактеризувати навчальну мотивацію школярів підліткового віку у процесі вивчення іноземної мови та визначити ключові психологічні чинники, що впливають на успішність мовленнєвої діяльності. На основі поєднання кількісних та якісних методів – опитувальника Н. Г. Лускановой, методики локусу контролю Дж. Роттера (адаптація для підлітків), Малюнкового тесту фрустрації С. Розенцвейга (адаптація для підлітків) та педагогічного спостереження – отримано багатовимірну картину мотиваційного профілю підлітків.

Результати методики Н. Г. Лускановой засвідчили стійку вікову тенденцію до зниження навчальної мотивації від 7-го до 9-го класу. Це проявляється у зменшенні кількості учнів із високою та нормальною мотивацією та збільшенні частки школярів із зовнішньою, низькою або

негативною мотивацією. Виявлена закономірність відповідає віковим особливостям підлітків: зростанню потреби в автономії, переорієнтації на міжособистісні мотиви, посиленню критичності та емоційної вразливості. Саме учні 9-го класу демонструють найбільший ризик втрати інтересу до навчання, що потребує системної педагогічної та психологічної підтримки.

Результати методики Дж. Роттера показали, що більшість підлітків мають середній рівень інтернальності, що свідчить про перехідний характер локусу контролю в цьому віці. Водночас виявлено значущу групу учнів з низьким рівнем інтернальності, які схильні приписувати успіхи та невдачі зовнішнім чинникам. Це може знижувати їх академічну наполегливість, збільшувати залежність від оцінки вчителя та вплив соціального оточення. Виявлена вікова динаміка зростання інтернальності від 7-го до 9-го класу підтверджує теоретичну модель поступового розвитку саморегуляції та відповідальності у підлітковому віці.

Дані Малюнкового тесту фрустрації С. Розенцвейга засвідчили суттєві зміни у способах реагування на труднощі. У 7-му класі переважають екстрапунітивні реакції, що вказує на емоційну імпульсивність та недостатню сформованість механізмів самоконтролю. У 8-му класі спостерігається вирівнювання трьох типів реакцій, що свідчить про перехідний характер вікової стадії. У 9-му класі домінують інтрапунітивні та потребово-настійливі реакції, які є ознакою більш конструктивного й усвідомленого підходу до подолання труднощів. Це корелює з підвищенням рівня інтернальності та свідчить про формування здатності до рефлексії та самоконтролю.

Педагогічне спостереження доповнило дані стандартизованих методик, виявивши різкі індивідуальні відмінності у навчальній поведінці учнів. Для учнів з високим рівнем мотивації характерними є відповідальність, автономність, ініціативність, розвинені когнітивні навички, готовність до співпраці та позитивне ставлення до предмета. Учні із середнім рівнем демонструють нестійку залученість та залежність від зовнішніх умов, тоді як учні з низькою мотивацією характеризуються пасивністю, униканням

навчальної діяльності, емоційною нестабільністю та недостатністю саморегуляції. Особливу увагу потребують учні з високим інтелектуальним потенціалом, але низькою навчальною мотивацією, що може свідчити про внутрішні конфлікти, фрустрацію чи соціальні труднощі.

Інтеграція отриманих результатів дозволяє зробити узагальнений висновок: навчальна мотивація школярів є багатокомпонентним утворенням, у структурі якого провідну роль відіграють рівень шкільної адаптації, локус контролю, емоційно-вольова регуляція та стратегія подолання труднощів. Підлітки з високою мотивацією мають сформовані внутрішні пізнавальні мотиви, стійкий інтерес до іноземної мови та конструктивні coping-стратегії, тоді як низька мотивація часто поєднується з екстернальністю, фрустраційними реакціями та емоційними бар'єрами.

Важливим практичним результатом дослідження стало обґрунтування необхідності спеціально організованої корекційно-розвивальної програми, спрямованої на підвищення внутрішньої мотивації, розвиток саморегуляції, усвідомлення особистісної значущості вивчення іноземної мови та формування емоційної стійкості учнів. Програма, розроблена на основі діагностичних даних, враховує вікові та індивідуальні особливості підлітків і має значний потенціал для покращення якості навчальної діяльності, підвищення успішності та створення позитивного емоційного фону навчання.

Загалом результати емпіричного дослідження підтверджують, що формування навчальної мотивації є складним і динамічним процесом, який потребує цілісного психолого-педагогічного супроводу. Поєднання діагностики, індивідуальної підтримки, корекційної роботи та створення ситуацій успіху забезпечує підвищення внутрішньої мотивації, розвиток ключових компетентностей та покращення результатів у вивченні іноземної мови. Отримані дані можуть бути використані в освітній практиці для планування індивідуальних маршрутів розвитку, підвищення ефективності навчального процесу та оптимізації взаємодії між учнями, педагогами та батьками.

Практичним підсумком розділу стало обґрунтування й розробка корекційно-розвивальної програми «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11-15 років)», спрямованої на підвищення внутрішньої мотивації, розвиток саморегуляції, подолання страху помилки, підтримку навчальної автономії, формування продуктивних стратегій реагування на труднощі та актуалізацію особистісної цінності володіння мовою. Програма спроєктована на основі діагностичних даних і враховує вікові особливості підлітків, принципи інтерактивності, безпечного освітнього простору, практичної значущості та діяльнісного залучення.

Апробацію програми у навчальний процес Київського ліцею бізнесу заплановано розпочати з вересня 2026 року.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання дослідження було комплексно розглянуто проблему навчальної мотивації учнів базової середньої школи у вивченні іноземної мови як чинника успішності, що забезпечило досягнення мети та реалізацію визначених завдань.

1. Здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми мотивації в різних психологічних школах, уточнено її структуру, основні види й функції, а також визначено психологічні чинники підтримання мотивації в підлітковому віці. Узагальнення класичних і сучасних підходів показало, що трактування мотивації еволюціонувало від пояснення поведінки через несвідомі потяги (психоаналіз) та детермінацію через підкріплення і стимули (біхевіоризм) до гуманістичних і когнітивно-соціальних концепцій, які акцентують роль особистісного сенсу, самореалізації, очікувань, самоконтролю та самоефективності. На цій основі мотивацію визначено як багатовимірне, динамічне утворення, що інтегрує внутрішні та зовнішні спонукання й регулює активність, спрямованість і стійкість діяльності. Показано, що навчальна мотивація має структурні компоненти (ціннісно-смисловий, когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий), а у контексті вивчення іноземної мови особливого значення набувають внутрішня/зовнішня, інструментальна/інтегративна, а також процесуальна/результативна мотивації. Визначено основні функції мотивації (спонукальна, регулятивна, смислотвірна, когнітивна), при цьому провідною для стабільного навчання є смислотвірна функція, яка забезпечує переживання навчання як особистісно значущого. Доведено, що підтримання мотивації підлітків у базовій школі зумовлюється взаємодією когнітивних чинників (цілі, очікування успіху), емоційно-вольових (самоконтроль, толерантність до труднощів), особистісних (самооцінка, локус контролю, «Я-концепція») та соціальних (підтримка вчителя, стосунки з однолітками, навчальний клімат), що формує основу для подальших емпіричних перевірок і практичних інтервенцій.

2. Проаналізовано онтогенез навчальної мотивації учнів 11-ти – 15-ти років та з’ясовано вікові особливості, динаміку й закономірності її розвитку в умовах базової середньої школи. Теоретичний аналіз засвідчив, що підлітковий вік є періодом нестійкої мотиваційної перебудови, коли одночасно відбувається зростання потреби в автономії, підвищення значущості соціального визнання та посилення рефлексії щодо власних навчальних результатів. У цей період змінюється співвідношення мотивів: зовнішні стимули (оцінка, контроль, вимоги) поступово втрачають ефективність, натомість посилюється потреба у внутрішній обґрунтованості навчальної діяльності (сенс, інтерес, саморозвиток). Разом із тим перехід від переважно зовнішньої до більш автономної мотивації не є лінійним: він супроводжується кризовими проявами (коливання навчальної залученості, підвищена чутливість до успіху/невдачі, страх помилки, знецінення шкільних вимог), а також залежить від соціального контексту та стилю педагогічної взаємодії. Уточнено, що саме в базовій школі (7-9 класи) значною мірою формується навчальна суб’єктність – здатність ставити цілі, контролювати процес навчання та відповідати за результат, і цей процес прямо пов’язаний із розвитком саморегуляції, внутрішнього локусу контролю та досвіду успіху. Висновки щодо онтогенезу навчальної мотивації підкреслюють, що ефективна підтримка підлітків має будуватися не на посиленні контролю, а на розвитку автономії, створенні ситуацій успіху, зниженні тривожності та формуванні позитивної «Я-позиції» у навчанні, що є принципово важливим для іншомовної діяльності з її високою комунікативною та емоційною залученістю.

3. Теоретично обґрунтовано критерії добору психодіагностичних методик та сформовано валідний, надійний і практично доцільний комплекс методів для оцінювання й моніторингу мотивації в умовах українського закладу загальної середньої освіти. Установлено, що діагностика навчальної мотивації підлітків потребує поєднання різних методів, оскільки мотивація включає як усвідомлені дії та установки, так і емоційно-вольові реакції на

труднощі, які не завжди доступні прямому опитуванню. Як критерії добору методик визначено: відповідність віку (11-15 років) і можливостям підліткового самоопису; валідність і надійність; культурно-освітню релевантність для українських школярів; практичну зручність (час виконання, зрозумілість інструкцій, можливість групового проведення); чіткі алгоритми інтерпретації та придатність для повторного застосування в моніторинговому режимі.

На основі цих критеріїв до комплексу було відібрано інструменти, що взаємно доповнюють один одного: методику Н. Г. Лускановї для скринінгової оцінки рівня шкільної мотивації та ризиків дезадаптації; тест локусу контролю Дж. Роттера (адаптація для підлітків) як індикатор суб'єктності, відповідальності й стилю пояснення успіху/невдач; Малюнковий тест фрустрації С. Розенцвейга (адаптація) для виявлення типових стратегій реагування на труднощі та емоційно-вольових бар'єрів; педагогічне спостереження (щоденник) для фіксації поведінкових індикаторів мотивації у природних умовах навчання іноземної мови. Доведено, що саме такий комплекс забезпечує більш об'єктивне й цілісне розуміння мотиваційної сфери та дозволяє не лише констатувати рівень мотивації, а й визначати механізми її зниження та точки психолого-педагогічного впливу.

4. Проведено емпіричне дослідження навчальної мотивації учнів 7-х – 9-х класів у процесі вивчення іноземної мови як чинника успішності та здійснено аналіз результатів із урахуванням особливостей прояву мотивації в реальних навчальних умовах. Дані, отримані за методикою Н. Г. Лускановї, засвідчили виразну вікову динаміку зниження навчальної мотивації від 7-го до 9-го класу: у старших підлітків зростає частка зовнішньо зумовленої, низької та негативної мотивації, що вказує на посилення ризиків дезадаптації та втрати інтересу до навчання. Результати тесту Дж. Роттера показали, що для більшості учнів характерний середній рівень інтернальності (перехідна позиція між залежністю від зовнішніх умов і розвитком самоконтролю), проте наявність групи з низькою інтернальністю пояснює частину мотиваційних

труднощів (зниження наполегливості, орієнтація на зовнішню оцінку, уникнення відповідальності). Матеріали тесту С. Розенцвейга виявили вікові відмінності у фрустраційному реагуванні: від більш імпульсивних екстрапунітивних реакцій у молодших підлітків до зростання інтрапунітивних і потребово-настійливих реакцій у 9 класі, що свідчить про формування рефлексії та більш конструктивного подолання труднощів у частини учнів. Педагогічне спостереження підтвердило, що високий рівень мотивації у вивченні іноземної мови пов'язаний із навчальною автономністю, активною комунікацією, здатністю працювати в команді, емоційною врівноваженістю й вищим рівнем саморегуляції; натомість низька мотивація супроводжується униканням мовленнєвих завдань, страхом помилки, нестійкою залученістю та зниженим самоконтролем. Таким чином, емпіричні результати підтвердили, що мотивація є системним чинником успішності у мовному навчанні й потребує адресної підтримки, особливо в учнів із поєднанням низької мотивації та емоційно-вольових бар'єрів.

5. Розроблено та теоретично обґрунтовано корекційно-розвивальну програму формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнями базової школи та визначено доцільність застосування мотиваційних стратегій у роботі з підлітками. Програма «Формування навчальної мотивації у вивченні іноземної мови учнів базової школи (11-15 років)» спроєктована на основі результатів діагностичного етапу та враховує провідні мотиваційні труднощі підлітків: переважання зовнішніх мотивів, нестійкість внутрішньої мотивації, страх помилки, фрустраційні реакції та дефіцит навичок саморегуляції. Її зміст орієнтований на системний вплив на мотиваційну сферу через формування образу Ideal L2 Self, розвиток внутрішнього локусу контролю, переосмислення помилки як ресурсу навчання, створення ситуацій успіху та підвищення особистісної значущості іншомовної компетентності. У програмі поєднано інтерактивні, проєктні, медіа-орієнтовані та рефлексивні стратегії, які відповідають віковим потребам підлітків у активності, автономії, визнанні та груповій взаємодії; при цьому наголошено на важливості безпечного

психологічного простору, емоційної підтримки та практичної спрямованості завдань.

Обґрунтовано, що зовнішнє стимулювання (оцінка, контроль) може давати короткочасний ефект, тоді як довготривалий результат забезпечується розвитком внутрішньої мотивації, саморегуляції та суб'єктної позиції учня.

Отже, результати дослідження підтверджують, що навчальна мотивація підлітків у вивченні іноземної мови є складним, багаторівневим і динамічним утворенням, яке істотно визначає навчальну активність та успішність. Її підтримання вимагає поєднання теоретично обґрунтованих підходів, системної діагностики та цілеспрямованих корекційно-розвивальних впливів. Реалізація комплексного психолого-педагогічного супроводу, орієнтованого на розвиток внутрішньої мотивації, автономії та саморегуляції, створює умови для підвищення якості іншомовної підготовки, позитивного навчального досвіду учнів і формування готовності до навчання впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійченко, Ж. О. (2004). *Організація мотивації праці на підприємствах в умовах реструктуризації* (Автореф. канд. екон. наук). Харків.
2. Васильченко, О. М., Жебчук, І. В. (2019). Прихильність та прохання як засоби психологічного впливу в управлінській діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. *Психологічний часопис, 5*(11), 297-308.
3. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
4. Дзюбко, Л. В., Гриценок, Л. В. (2011). *Діагностика навчальної мотивації: Збірник методик.* Київ: Шкільний світ.
5. Дмитренко, Г. А., Шарапатова, К. О., Максименко, Т. М. (2002). *Мотивація та оцінка персоналу*. Київ: МАУП.
6. Дмишко, О. С. (2012). *Психологічні детермінанти розвитку локус-контролю підлітків* (Дисертація кандидата психологічних наук). Львівський національний університет імені Івана Франка.
7. Занюк, С. (2002). *Психологія мотивації.* Київ: Ельга-Н; Ніка-Центр.
8. Зозульов, О. В. (2004). *Поведінка споживачів: Навчальний посібник.* Київ: Знання.
9. Кислюк, О. (2004). Співвідношення понять «мотив», «стимул», «потреба» та інтерес до навчання. *Соціальна психологія*, (5), 109-118.
10. Климчук, В. О. (2008). Феномени розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія, 6*(32), 70-77.
11. Клочко, В. Є. (Ред.). (2003). *Вікова психологія*. Отримано з http://medbib.in.ua/metodika-tsennostnyie-orientatsii39997.html
12. Кові, С. Р. (2024). *7 звичок надзвичайно ефективних людей* (пер. О. Любенко). Харків: КСД.

13. Коломієць, Л., Шульга, Г. (2012). *Психологічна діагностика мотивації та комунікації особистості: навч.-метод. посібник.* Вінниця: Вінницький держ. пед. університет ім. М. Коцюбинського.
14. Кудріна, Т. С. (2003). *Методи дослідження мотивації: навчальний посібник.* Геопринт.
15. Кудріна, Т. С. (2008). *Психологія мотивації*: *Підручник.* Київ: ВПЦ «Київський університет».
16. Куриляк, В. Є. (2004). *Міжкультурний менеджмент.* Тернопіль: Астон.
17. Любашенко, О., Кавицька, Т., Сухенко, О. (2018). *Учитель-філолог у міжнародних проєктах: проєктна діяльність, мовний тренінг, дидактична майстерність* : навчальний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет».
18. Максименко, С. Д. (Ред.), Андрієвська, В. В. (Упоряд.). (2010). *Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин.* Київ: Ніка-Центр.
19. Мачтакова, О. Г. (2013). *Мотивація: від античності до постмодернізму: Монографія.* Одеса: Атлант.
20. Наказ МОН України № 1093 від 02.08.2024 «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання»
21. Никоненко, О., Лимарева, І. (2024). Соціально-психологічні чинники формування мотивації досягнень в умовах війни. *Вчені записки Університету «КРОК», 1*(73), 244-253. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-73-244-253
22. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2003). *Психологія управління: Посібник*. Київ: Академвидав.
23. Петрунько, О. В., Порада, Т. М. (2022). Трансформація навчальної мотивації студентів на різних етапах навчання у ВНЗ. У *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку* (тези доповідей IV Міжнародної конференції, 7 грудня 2022 р., м. Київ). Київ: Університет «КРОК».

24. Прокопенко, О. В. (2006). *Конспект лекцій з курсу «Теорія мотивації»*. Суми: Вид-во СумДУ.

25. Рогів, Є. І. (1999). *Настільна книга практичного психолога. Система роботи психолога з дітьми різного віку. Навчальний посібник (В 2-х кн.)* [Електронний ресурс]. Отримано з https://stud.com.ua/82652/psihologiya/sistema_roboti_psihologa_z_ditmi_riznogo_viku

26. Свіщевська, І. П., Петрунько, О. В. (2021). Формування мотиваційно-вольової сфери підлітків - користувачів соціальних мереж. У *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку* (матеріали III Міжнародної конференції, 2-3 грудня 2021 р., м. Київ). Київ: Університет «КРОК».

27. Семиченко, В. А. (2004). *Проблеми мотивації поведінки та діяльності людини*. К.: Міленіум.

28. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. (2007). *Вікова та педагогічна психологія* (2-ге вид., доповн.). Каравела.

29. Сухенко, О. А. (2018). Мотиваційний компонент стратегії контролю й оцінювання у процесі навчання англійського письма в середній школі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки, 4*(15), 393-406.

30. Сухенко, О. А. (2020). *Стратегія формативного контролю та оцінювання у навчанні англійського письма учнів базової середньої школи* (Кваліфікаційна наукова праця, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України).

31. Тверезовська, Н. Т., Сидоренко, В. К. (2013). *Методологія педагогічного дослідження* (навчальний посібник). Центр учбової літератури.

32. Токарева, Н. М., Шамне, А. В., Макаренко, Н. М. (2014). *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія*. Кривий Ріг.

33. Фройд, З. (2008). Три нариси з теорії сексуальності. *Психологія і суспільство*, (4), 45-91.
34. Чала, Ю. М., Шахрайчук, А. М. (2018). *Психодіагностика: навчальний посібник*. Харків: НТУ «ХПІ».
35. Шамне, А. В., Прахова, С. А. (2018). *Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика* (монографія). НУБіП України.
36. Шпикуляк, О. Г. (2004). *Менеджмент персоналу та мотивація праці в аграрних підприємствах* (Автореф. канд. екон. наук). Київ.
37. Юрчинська, Г. К., Степаненко, О. О. (2019). Особливості мотиваційних тенденцій користувачів мережі Інтернет. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць, 3*(50), Том 2, 220-233. Сєвєродонецьк.
38. Adams, J. S. (1965) Inequity in Social Exchange. In: Berkovitz, L., Ed., *Advances in Experimental Social Psychology, 2*, Academic Press, New York, 267-299. http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2
39. Anastasi, A. (1954). *Psychological testing*. Macmillan Co.
40. Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). Springer: Boston, MA.
41. Apelt, W. (1981). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag.
42. Bandura, A. (1971). S*ocial learning theory*. New York: General Learning Press.
43. Barnes, C. M. (2008, October 26). *Piaget and Vygotsky's views on motivation.* Educational Psychology, Professor Boerman-Cornell. Retrieved from https://dl.icdst.org/pdfs/files3/dc712fac76e9666388218c400c099440.pdf
44. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
45. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* SAGE Publications.

46. Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning, 41*, 469-512. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x doi:10.1037/h0086854

47. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*(3-4), 325-346.

48. Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan Company.

49. Dichter, E. (1964). *The Handbook of Consumer Motivations: The Psychology of the World of Objects*. McGraw-Hill.

50. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.

51. Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies.* Oxford University Press.

52. Dörnyei, Z. (2013). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

53. Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, *4*, 43–69.

54. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation.* Routledge.

55. Ellis, R. (2009). A critique of the motivated strategies for learning questionnaire. *TESOL Quarterly, 43*(4), 773-778. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00194.x

56. Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *41*(1), 10-24.

57. Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on

student motivation. *TESOL Quarterly, 42*(1), 55-77. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x

58. Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge core concepts in English language teaching*. Harlow: Pearson/Longman.
59. Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. Springer.
60. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
61. Keller, F. S. (1969) *Learning: reinforcement theory.* (2nd ed.) New York: Random House.
62. Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton.
63. Kirchler, E., & Rodler, C. (2002). *Motivation in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 1*. WUV Universitätsverlag.
64. Łubianka, B., Filipiak, S., & Mariańczyk, K. (2020). Developmental Changes in the Locus of Control in Students Attending Integrated and Non-integrated Classes during Early Adolescence in Poland. *Behavioral Sciences, 10*(4), 74. https://doi.org/10.3390/bs10040074
65. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346
66. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row Publishers.
67. McClelland, D. C. (1988). *Human motivation.* Cambridge University Press.
68. Ritchie, S., & Martin, P. (1999). *Motivation management.* Aldershot: Gower.
69. Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Palo Alto, CA: Houghton Mifflin.
70. Rosenzweig, S., Fleming, E. E., & Rosenzweig, L. (1948). The children's form of the Rosenzweig picture-frustration study. *Journal of Psychology, 26*, 141-191.
71. Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976

72. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
73. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
74. Skinner, B. F. (2014). *Science and human behavior*. The B. F. Skinner Foundation. (Original work published by Pearson Education, Inc.)
75. Statt, D. A. (2003). *A Student's Dictionary of Psychology* (1st ed.). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781003076360
76. Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* SAGE Publications.
77. Thornbury, S. (2006). *An AZ of ELT : a dictionary of terms and concepts used in English language teaching.* Oxford: Macmillan Publishers Limited.
78. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation.* Wiley.
79. Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, *20*(2), 158-177.
80. Weinhold, J. B., & Weinhold, B. K. (2010). *The flight from intimacy: Healing your relationship of counter-dependence: The other side of codependency.* New World Library.
81. Wu, Y., Cheng, L. & Bettney, E. (2014). *Assessment and Motivation: Perspectives from Teacher Candidates.* Oshawa, ON: International Council on Education for Teaching World Assembly.

Всього джерел – 81.

Джерел за останні десять років – 14.

Джерел зарубіжних авторів за останні десять років – 3 (Dörnyei, 2021; Heckhausen, Heckhausen, 2018; Łubianka, Filipiak, Mariańczyk, 2020).

Джерел українських авторів за останні десять років – 10 (Васильченко, Жебчук, 2019; Любашенко, Кавицька, Сухенко, 2018; *Никоненко, Лимарева, 2024; Петрунько, Порада, 2022; Свіщевська, Петрунько, 2021; Сухенко, 2018; Сухенко, 2020; Чала, Шахрайчук, 2018; Шамне, Прахова, 2018; Юрчинська, Степаненко, 2019).*

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для визначення шкільної мотивації (за Н. Г Лускановою)

1. Тобі подобається в школі?

а) Так;

б) не дуже;

в) ні.

2. Уранці ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі часто хочеться залишитися вдома?

а) Іду з радістю;

б) буває по-різному;

в) частіше хочеться залишитися вдома.

3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, ти б пішов до школи чи залишився б вдома?

а) Пішов би до школи;

б) не знаю;

в) залишився б удома.

4. Тобі подобається, коли відміняють уроки?

а) Не подобається;

б) буває по-різному;

в) подобається.

5. Ти хотів би, щоб тобі не задавали ніяких домашніх завдань?

а) Не хотів би;

б) не знаю;

в) хотів би.

6. Ти хотів би, щоб у школі залишилися лише перерви?

а) Ні;

б) не знаю;

в) хотів би.

7. Ти часто розповідаєш про школу своїм батькам і друзям?

а) Часто;

б) рідко;

в) не розповідаю.

8. Ти хотів би, щоб у тебе був інший, менш суворий учитель?

а) Мені подобається наш учитель;

б) точно не знаю;

в) хотів би.

9. У тебе в класі багато друзів?

а) Багато;

б) мало;

в) немає друзів.

10. Тобі подобаються твої однокласники?

а) Подобаються;

б) не дуже;

в) не подобаються.

Додаток Б

Опитувальник «Шкала локус-контролю»

(Дж. Роттер, 1966 р., адаптація для підлітків)

1.

А. Діти потрапляють у біду тому, що батьки дуже часто карають їх.

Б. У наш час неприємності з дітьми трапляються часто тому, що батьки дуже м'яко ставляться до них.

2.

А. Багато невдач буває, коли не щастить.

Б. Невдачі людей є результатом їх власних помилок.

3.

А. Одна з головних причин, чому здійснюються неморальні вчинки в суспільстві, полягає у тому, що оточуючі примиряються з ними.

Б. Завжди будуть неморальні вчинки, незалежно від того, на-скільки старанно оточуючі прагнуть запобігти їм.

4.

А. Врешті-решт до людей приходить заслужене визнання.

Б. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.

5.

А. Думка, що викладачі несправедливі до учнів, є хибною.

Б. Багато учнів не розуміє, що їхні оцінки можуть залежати від випадкових обставин.

6.

А Успіх керівників багато в чому залежить від вдалого збігу об-ставин.

Б. Здібні люди, які не стали керівниками, самі не використали своїх можливостей.

7.

А. Хоч би як ви старалися, деякі люди не симпатизуватимуть вам.

Б. Той, хто не зумів завоювати симпатії оточуючих, просто не вміє спілкуватися з людьми.

8.

А. Спадковість відіграє головну роль у формуванні характеру і поведінки людини.

Б. Тільки життєвий досвід визначає характер і поведінку людини.

9.

А. Я часто помічаю слушність приказки: «Чому бути – того не минути».

Б. Мені здається, що краще прийняти рішення і діяти, ніж по-кладатися на долю.

10.

А. Для добре підготовленого спеціаліста не існує такої речі, як упереджена перевірка.

Б. Навіть добре підготовлений спеціаліст часто не витримує упе-редженої перевірки.

11.

А. Успіх є результатом старанної праці і мало залежить від везіння.

Б. Щоб досягти успіху, треба не пропустити щасливого випадку.

12.

А. Кожний громадянин може впливати на важливі державні рі-шення.

Б. Суспільством керують люди, які висунуті на відповідальні по-сади, а інші мало що можуть зробити.

13.

А. Будуючи плани, я завжди впевнений, що зможу їх здійснити.

Б. Не завжди доцільно планувати далеко вперед, оскільки багато залежить від того, як складуться обставини.

14.

А. Є люди, про яких упевнено можна сказати, що вони недобрі.

Б. У кожної людини є щось добре.

15.

А. Здійснення моїх бажань не пов'язане з везінням.

Б. Коли не знають, як бути, підкидають монету. По-моєму, в житті це часто можна використовувати.

16.

А. Керівником часто стають завдяки щасливому збігу обставин.

Б. Досягнення певної керівної посади залежить від здатності ке-рувати людьми, везіння тут ні до чого.

17.

А. Більшість із нас не може впливати якось суттєво на світові події.

Б. Беручи активну участь у суспільному житті, люди можуть ке-рувати подіями у світі.

18.

А. Більшість людей не розуміє, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин.

Б.У дійсності не існує такої речі, як везіння.

19.

А. Завжди слід бути готовим визнати свої помилки.

Б. Як правило, легше не підкреслювати свої помилки.

20.

А. Важко дізнатися, чи справді Ви подобаєтеся людині, чи ні.

Б. Кількість Ваших друзів залежить від того, наскільки Ви при-ваблюєте до себе інших.

21.

А. Зрештою, неприємності, які трапляються з Вами, урівноважу-ються приємними подіями.

Б. Більшість невдач є результатом незнання, лінощів, відсутності здібностей або всіх трьох причин відразу.

22.

А. Якщо докласти досить зусиль, то можна викоріняти бездуш-ність і формалізм.

Б. Є речі, з якими важко боротися, тому бездушність і форма-лізм викоріняти неможливо.

23.

А. Інколи важко зрозуміти, із чого виходить адміністрація, коли ви-сувають людину на винагороду.

Б. Винагорода залежить від того, як старанно людина працює.

24.

А. Хороший лідер (керівник) очікує від своєї команди (підлеглих), аби вони самі вирі-шували, що вони повинні робити.

Б. Хороший лідер (керівник) дає чітко зрозуміти, в чому полягає робота кожного члена команди (підлеглого).

25.

А. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

Б. Не можу повірити, що випадок або доля відіграють важливу роль у моєму житті.

26.

А. Люди самотні через те, що не виявляють товариськості до ото-чуючих.

Б. Не має сенсу добиватися прихильності людей: якщо ти їм по-добаєшся, то подобаєшся.

27.

А. Характер людини залежить головним чином від її сили волі.

Б. Характер людини формується переважно у колективі.

28.

А. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.

Б. Інколи я Відчуваю, що моє життя розвивається у напрямі, який не залежить від моєї волі.

29.

А. Я часто не можу зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.

Б. Зрештою, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

Додаток В

Малюнковий тест фрустрації С. Розенцвейга (адаптація для підлітків)

Ситуація 1.



Ситуація 2.



Ситуація 3.



Ситуація 4.



Ситуація 5.



Ситуація 6.



Ситуація 7.



Ситуація 8.



Ситуація 9.



Ситуація 10.



Ситуація 11.



Ситуація 12.



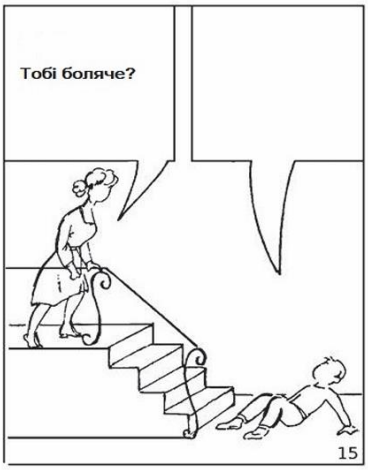
Ситуація 13.



Ситуація 14.



Ситуація 15.



Ситуація 16.



Ситуація 17.



Ситуація 18.



Ситуація 19.



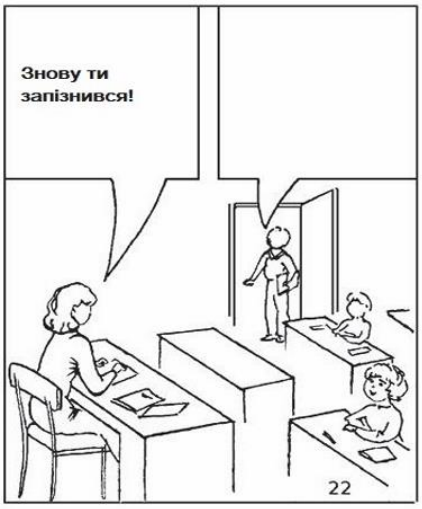
Ситуація 20.



Ситуація 21.



Ситуація 22.



Ситуація 23.



Ситуація 24.



Додаток Г

OBSERVATION JOURNAL

General Information

Educational institution: Kyiv Lyceum of Bussiness (KLB)

Subject: English

Teacher: _____

Grade: _____

Learning group: _____

Duration of observation: I term (2025-2026)

Purpose of Observation

To identify the characteristics of students' learning motivation, level of autonomy, communicative activity, interpersonal interaction, learning involvement and cognitive skills in the process of learning a foreign language in natural classroom conditions.

Four-Level Assessment Scale and Descriptors

Beginner (Initial) (B)

The student demonstrates minimal or inconsistent engagement in learning activities. Tasks are completed irregularly or only with significant support. There is limited autonomy, weak participation in communication, and low learning motivation. Cognitive skills and learning strategies are poorly developed or not consistently observable.

Intermediate (I)

The student shows partial and situational engagement in learning. Tasks are sometimes completed independently, though support and guidance are often required. Communication and interaction occur but lack consistency. Learning motivation and cognitive skills are developing but remain unstable.

Sufficient **(S)**

The student demonstrates stable engagement and responsibility in learning activities. Tasks are generally completed independently and on time. Communication and cooperation with peers are effective. Learning motivation is evident, and cognitive skills such as analytical thinking and problem-solving are appropriately developed.

High (H)

The student consistently demonstrates a high level of autonomy, engagement, and responsibility for learning. Tasks are completed independently, accurately, and on time. Communication is active and constructive, learning motivation is strong and intrinsic, and cognitive skills – including analytical, problem-solving, and creative thinking – are well developed and consistently applied.

Date	**Student**	**Autonomy**		
		Completes of the **homework**	Meets the **deadlines**	Takes **responsibility for** own **learning** (asks for clarification, self-corrects, and redoes the tasks)

Observations / Comments:_____

_____

_____

Date	**Student**	**Communication/ Interaction**			
		Initiates and participates in conversations **with peers**	Participates co-operatively in team activities and **group work**	**Listens** actively to **the ideas** shared by teachers and peers. Shows **interest**	**Shares** personal **ideas** and experiences with teachers and peers

Observations / Comments:_____

_____

Date	**Student**	**Interpersonal Interaction/ Social skills**		
		Respects themselves, teachers and peers. Follows **classroom rules**	**Considers** and **values** (tolerates) **the ideas** shared by teachers and peers	Provides **support** and shows **empathy** to the teacher and peers

Observations / Comments:_____

_____

Date	Student	Learning Involvement / Motivation		
		Follows and applies (listens to) **instructions** shared by teachers and peers	**Reads** and **understands** the **instructions** provided in the learning materials	Maintains **focus** & stays **engaged** with a task or activity (**follows the lesson flow**)

Observations / Comments:_____

_____

Date	Student	Cognitive Skills		
		Displays **analytical thinking**, e.g. evaluates and analyse new ideas, makes a decision	Approaches challenges with **problem-solving** strategies	Displays **creative thinking**, e.g. develops new ideas

Observations / Comments:_____

_____

Overall Conclusion Based on Observation Results (A generalised description of the student's learning behaviour, motivation and engagement)

_____

_____

_____

_____

Recommendations (if applicable: for the student / teacher / parents)

_____

_____

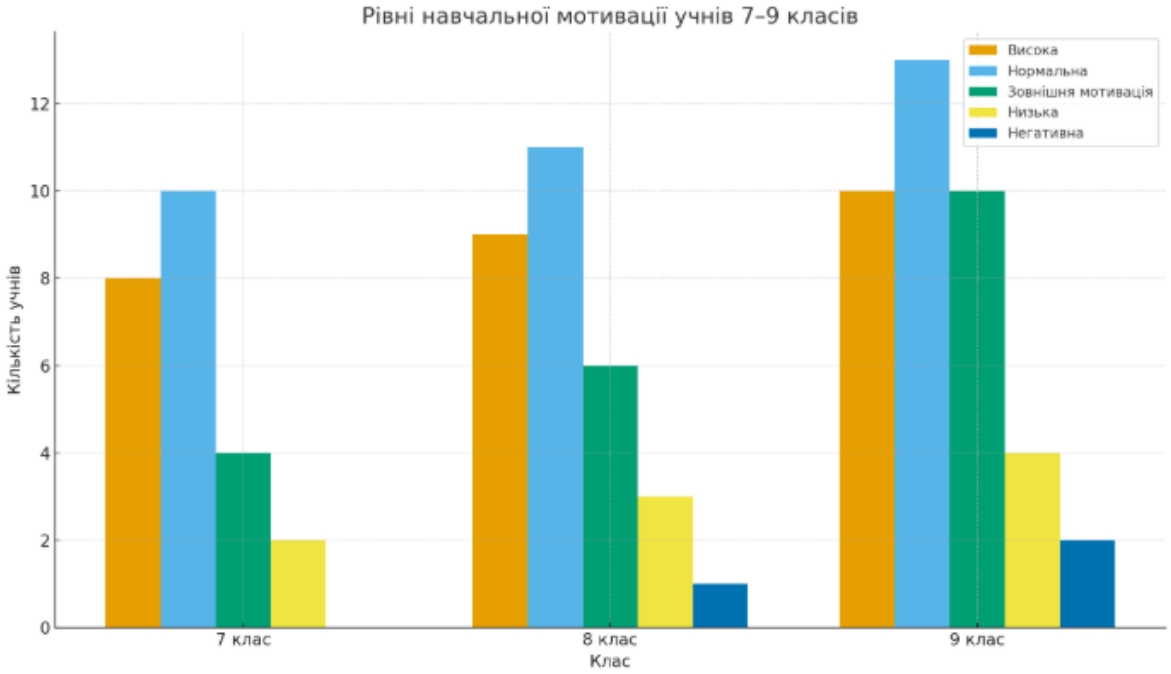
_____

_____

Додаток Д


Середні показники рівня мотивації
Середній бал
17.5
15.0
12.5
10.0
7.5
5.0
2.5
0.0
7 клас
8 клас
9 клас
Клас

Додаток Е


Рівні навчальної мотивації учнів 7–9 класів
Висока
Нормальна
Зовнішня мотивація
Низька
Негативна
Кількість учнів
0
2
4
6
8
10
12
7 клас
8 клас
9 клас
Клас

Додаток Ж

Зразок листа-характеристики батькам

Шановні батьки!

Пишу Вам, щоб проінформувати про результати навчальної діяльності Вашої дитини.

Упродовж семестру я проводила систематичні спостереження за навчальною діяльністю та міжособистісною взаємодією учнів під час уроків англійської мови. Метою спостереження було глибше розуміння особливостей навчальної мотивації, рівня автономності, комунікативних навичок, уміння працювати в команді та дотримуватися загальних правил поведінки. У щоденнику спостереження фіксувалися такі показники:

- *виконання домашніх завдань і дотримання дедлайнів;*
- *здатність брати відповідальність за власне навчання;*
- *участь у спілкуванні та командній роботі; поведінка та рівень взаємоповаги в колективі;*
- *уміння слідувати інструкціям і зосереджуватися на завданні;*
- *прояви аналітичного, творчого та проблемно-орієнтованого мислення.*

Хочу підкреслити, що спостереження не є остаточною оцінкою, а слугує інструментом для відстеження динаміки розвитку, допомагає створити більш ефективну, комфортну та підтримувальну навчальну атмосферу.

У додатку в кінці листа Ви можете ознайомитися з індивідуальними результатами Вашої дитини.

Я завжди відкрита до співпраці й готова обговорити результати та визначити можливі кроки для подальшого покращення навчальних досягнень.

Дякую Вам за підтримку, розуміння та партнерство в освітньому процесі. Переконана, що спільними зусиллями ми допоможемо учням досягти ще кращих результатів та розкрити їхній потенціал.

З повагою,
вчителька англійської мови,
міс Хелен

ДОДАТОК

Протягом спостереження Bor. продемонстрував загалом позитивне ставлення до навчання, хоча рівень автономності та організованості залишається нестабільним. Виконання домашніх завдань є нерегулярним: інколи він виконує окремі завдання, однак часто пропускає домашню роботу й не завжди дотримується встановлених дедлайнів. Попри це, Bor. уважно слухає пояснення та за потреби звертається за уточненням, що свідчить про намагання розібратися в матеріалі. На уроках він упевнено ділиться власними думками та може наводити якісні приклади й аргументи.

У комунікативній взаємодії учень зазвичай не ініціює розмову з однолітками та спілкується мінімально. Під час роботи в групах бере участь у виконанні завдань, проте не проявляє лідерських якостей для ефективним управлінням процесом. Водночас Bor. уважно слухає вчителя, виявляє інтерес до теми уроку та підтримує концентрацію. У школі він поводиться коректно, дотримується правил класу та демонструє повагу до вчителя й однокласників. Хоча прояви підтримки чи емпатії з його боку зустрічаються рідко, ставлення до інших переважно нейтрально-доброзичливе.

У навчальній діяльності Bor. зазвичай правильно розуміє інструкції та слідує їм. На уроках проявляє увагу, зосередженість і зацікавленість у змісті завдань. Щодо когнітивних умінь, учень демонструє вміння логічно обґрунтовувати свої думки та робити аргументовані висновки. Він здатний наводити креативні особисті приклади, однак прояви навичок розв’язування проблем поки що обмежені.

Загалом Bor. має хороші передумови для успішного навчання: уважність, інтерес до матеріалу та здатність аргументувати власні думки. Подальший прогрес значною мірою залежатиме від підвищення рівня самоорганізації, регулярності виконання домашніх завдань і активнішої взаємодії з однолітками.

Bor.

Autonomy

Homework completion: Irregular; sometimes completes tasks but often misses homework.
Meeting deadlines: Frequently misses deadlines.
Responsibility for learning: Asks for clarification occasionally; shares ideas and arguments confidently; listens carefully.

Communication / Interaction

Peer conversations: Rarely initiates; communicates minimally.
Teamwork: Participates in group work, but outcomes are not successful.
Active listening: Listens attentively to the teacher.
Sharing ideas: Easily shares personal ideas; gives good examples.

Interpersonal Skills

Respect & rules: Behaves well and shows respect.
Tolerance of others' ideas: Accepts ideas of peers.
Support & empathy: Not actively supportive, but neutral.

Learning Involvement / Motivation

Following instructions: Follows instructions.
Understanding instructions: Understands materials; listens carefully.
Focus & engagement: Shows interest; maintains attention in class.

Cognitive Skills

Analytical: Gives good reasoning when speaking.
Problem-solving: Limited evidence.
Creative thinking: Shows creative personal examples.

Декларація про академічну доброчесність

Моя наукова робота була написана мною у моєму власному викладенні, за виключенням цитат з опублікованих та неопублікованих джерел, які чітко ідентифіковані в роботах і визнані як такі.

Я усвідомлюю, що використання матеріалів з інших робіт чи парафраз таких матеріалів без вказання авторства будуть розтлумачені як плагіат. Джерело ілюстрацій, а також джерела матеріалів, опублікованих чи неопублікованих, які не є результатом моїх власних досліджень чи спостережень, відповідно ідентифікується.