

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

ЖДАНЮК ЛЮДМИЛА ОЛЕКСІЇВНА

УДК: 378.015.3:005.32

СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ
АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Харків – 2019

Дисертацією є рукопис

Роботу виконано в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, Міністерства освіти і науки України

Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор,
Кузнєцов Марат Амірович,
Харківський національний університет
імені Г.С. Сковороди, професор кафедри
практичної психології

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор,
Євдокимова Наталя Олексіївна,
ПВНЗ «Міжнародний класичний університет
імені Пилипа Орлика», проректор з наукової та
міжнародної діяльності

кандидат психологічних наук,
Колчигіна Анна Валеріївна,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри практичної психології

Захист відбудеться «23» лютого 2019 р. о 12.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради К 64.053.08 Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за адресою: 61168, м. Харків, вул. Валентинівська, буд. 2, зал засідань.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за адресою: 61168, м. Харків, вул. Валентинівська, буд. 2, ауд. 215-В.

Автореферат розісланий «22» січня 2019 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради



К.І. Фоменко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження ставлення до навчання у студентів з низькою академічною мотивацією зумовлена втратою пізнавального інтересу до оволодіння майбутньою професією, формуванням «споживчого» відношення до трудової діяльності, що приводить до зниження рівня успішності. Як наслідок – процес отримання вищої освіти набуває ознак «формальності». Ці процеси призводять до зниження рівня конкурентноздатності майбутнього фахівця на ринку праці. Діяльність студентів, що направлена на досягнення навчальних цілей, завдань, проектів супроводжується психічними станами, що можуть не тільки сприяти, але і перешкоджати успішній їх реалізації (Н.Ю. Діомідова, А.В. Колчигіна, М.А. Кузнецов, О.І. Кузнецов, О.О. Прохоров, К.І. Фоменко, В.С. Шаповалова). Психічні стани студентів, що виникають у них у процесі навчальної діяльності – одна із ключових форм емоційного ставлення до навчання. В сучасній психологічній науці вивченню емоційного аспекту процесу навчання не приділяється належної уваги, що призводить до негативних наслідків, а саме: переважання зовнішньої мотивації у студентів, непривабливості навчальної діяльності, різних несприятливих проявів в емоційному розвитку особистості студента, що ускладнюють навчання.

Проблема ставлень активно розробляється з акцентом на окремих аспектах: мотивації (Б.Г. Ананьєв, В.Г. Асєєв, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, К. Вілюнас, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Б.І. Додонов, О.М. Леонтєв, А.К. Маркова, Є.П. Ільїн, Д.М. Узнадзе, Х. Хекхаузен, М.П. Якобсон та ін.), емоційної регуляції (І.О. Васильєв, О.В. Дашкевич, М.А. Кузнецов, О.К. Тихомиров, О.Я. Чебикін та ін.), саморегуляції (К.О. Абульханова-Славська, А. Бандура, Т.О. Гордєєва, Е. Десі, В.К. Калін, О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, В.О. Олефір, О.К. Осницький, Р.М. Райан, К.І. Фоменко та ін.), самоефективності (А. Бандура, А.М. Большакова, Т.О. Гордєєва, Є.М. Осін, К.І. Фоменко та ін.). Новітні дослідження ставлення до навчання та академічної мотивації відображені в роботах як зарубіжних, так і українських психологів (І.Г. Антіпова, А.О. Андреєва, О.В. Башмакова, Н.В. Біляєва, Т.О. Гордєєва, В.В. Гіжицький, А.В. Колчигіна, Я.В. Козуб, С.С. Занюк, Є.Л. Скворчевська та ін.). Втім, проблема психологічних особливостей ставлення до навчання студентів із низькою мотивацією у сучасній психологічній науці вивчена недостатньо.

Актуальність даної теми обумовлена наступними об'єктивними протиріччями між:

- об'єктивною необхідністю оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм навчальної мотивації у студентів закладів вищої освіти та недостатньою розробленістю в психологічній науці проблеми ставлення до навчання студентів з низькою академічною мотивацією;
- високою мірою теоретичного обґрунтування проблеми академічної мотивації і відсутністю наукових розвідок у вивченні особливостей низької мотивації навчання у студентів.

Таким чином, актуальність, теоретичне та практичне значення заявленої проблеми, недостатня її теоретична та методична розробленість, зумовили

вибір теми дослідження: *«Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження пов'язана з комплексною науково-дослідною темою кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія розвитку суб'єктів педагогічного процесу» (номер державної реєстрації 0111U008875), що координується Міністерством освіти і науки України. Тему дисертаційного дослідження було затверджено на засіданні Вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (протокол №9 від 22.12.2017 року).

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – визначити психологічні особливості ставлення до навчання у студентів з низькою академічною мотивацією та психологічні умови її оптимізації. Завдання дослідження:

1) проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми ставлення до навчання та академічної мотивації студентів у вітчизняній і зарубіжній психології;

2) розробити комплекс методів психодіагностики емоційного ставлення до навчання та академічної мотивації у студентів з урахуванням вивчення базових потреб у реалізації навчальної діяльності;

3) вивчити структуру, а також статеві, типологічні особливості навчальної мотивації студентів та взаємозв'язки показників потреб та мотивів навчання студентів у закладах вищої освіти;

4) емпірично дослідити специфіку емоційного ставлення до навчання у студентів з різними рівнями академічної мотивації;

5) виявити конативні особливості студентів з різними рівнями мотивації навчання у закладах вищої освіти;

6) розробити та апробувати корекційно-розвивальну програму, спрямовану на оптимізацію емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності та формування зрілих форм академічної мотивації у закладі вищої освіти.

Об'єкт дослідження – ставлення до навчання студентів.

Предмет дослідження – психологічні особливості ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем мотивації навчання.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали: фундаментальні положення діяльнісного та системного підходів до розгляду особистості як активного суб'єкта власного розвитку (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко та ін.); психолого-педагогічні дослідження психічного розвитку і навчання в студентському віці (Б.Г. Ананьєв, Н.О. Євдокимова, І.С. Кон та ін.); теорії та уявлення про відношення та ставлення особистості (К.О. Альбуханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, В.М. Бехтерев, Л.І. Божович, С.Т. Джанер'ян, О.Ф. Лазурський, О.В. Левченко, Б.Ф. Ломов, В.М. М'ясищев, С.Л. Рубінштейн); теоретико-емпіричні узагальнення в психології емоцій і почуттів (П.К. Анохін, М.Б. Арнольд, Г.М. Бреслав, І.О. Васильєв, В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, К. Ізард, Є.П. Ільїн, М.А. Кузнєцов, Р. Лазарус, О.М. Леонт'єв, О.П. Никітіна, Е.Л. Носенко, А.Є. Ольшаннікова, В.М. Орлов,

О.П. Саннікова, П.В. Симонов, О.Я. Чебикін, П.М. Якобсон); теорія ієрархії потреб (А. Маслоу); теорії самодетермінації (Е.Л. Десі, Р.М. Райан); теорія самоефективності (А. Бандура); теорія мотивації досягнення (І.О. Васильєв, Т.О. Гордєєва, Х. Хекхаузен).

Методи дослідження. Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс методів, вибір яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли наступні методи: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми; *емпіричні* – експериментальні та психодіагностичні методи дослідження емоційно-мотиваційної сфери особистості студентів; *математико-статистичної обробки* даних (параметричні та непараметричні критерії порівняння вибірок, кореляційний аналіз, факторний аналіз, кластерний аналіз, з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням). Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм Statistica 6.0.

Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягають у тому, що:

вперше:

- виявлено специфіку прояву емоційного ставлення до навчання у студентів з різними рівнями академічної мотивації;

- виявлено конативні особливості студентів з різними рівнями мотивації навчання у закладах вищої освіти;

- вивчено взаємозв'язки показників мотивів навчання та реалізації базових потреб у навчанні студентів у закладах вищої освіти;

розширено уявлення про:

- особливості навчальної мотивації студентів закладів вищої освіти;

- емоційне ставлення до навчання як чинник формування зрілих форм навчальної мотивації у студентів закладів вищої освіти;

- засоби психологічного забезпечення оптимізації емоційного ставлення студентів до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації;

дістали подальшого розвитку:

- засоби діагностики задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності;

- системи психологічних знань про особливості мотиваційної сфери студентів шляхом виявлення психологічних чинників низької академічної мотивації.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в розробці методики діагностики задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності, розробці і апробації в умовах навчально-професійної діяльності студентів корекційно-розвивальної програми оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації. Розроблена програма може бути використана для підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом впровадження в роботу психологічної служби закладу вищої освіти, викладанні навчальних курсів у системі професійної підготовки майбутніх фахівців, застосована в системі підвищення кваліфікації, професійної

перепідготовки психологів закладів освіти з метою оптимізації професійної діяльності.

Основні положення роботи та отримані в дисертаційному дослідженні результати можуть бути використані у ході професійної підготовки та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні навчальних курсів «Вікова та педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Психологія вищої школи».

Результати дисертаційного дослідження впроваджені у навчальний процес факультету соціальних наук Запорізького національного технічного університету (довідка № 37-78 / 1582, від 15.05.2018 р.); факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01 / 10-461, від 15.05.2018 р.), Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського (довідка № 78 / 1 від 03.05.2018 р.), Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка (довідка № 56 / 01 від 16.05.2018 р.).

База дослідження. Дослідження проводилося протягом 2015-2018 років. Загальна кількість досліджуваних, які взяли участь в експерименті, – 216 осіб, студенти 1-3 курсів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації Полтавської області (Полтавського кооперативного коледжу, Полтавського базового медичного коледжу, Полтавського політехнічного коледжу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»), з них – 101 жіночої статі та 115 – чоловічої, віком від 16 до 20 років.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та отримані в ході дослідження результати пройшли апробацію на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: «III Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава 17-18 травня 2018 р.); «IV Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (м. Запоріжжя 14-21 травня 2018 р.); «Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження в сфері педагогічних та психологічних наук» (м. Київ 4-5 травня 2018 р.); «Всеукраїнський круглий стіл «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу в процесі інтеграції змісту освітніх галузей» з нагоди 155-річчя від дня народження В.І. Вернадського і 100-річчя Національної академії наук України (м. Полтава, 12 березня 2018 р.); «Міжнародна наукова конференція «Модернізація образовательной системы: мировые тенденции и национальные особенности» (м. Каунас, Литва, 23 лютого 2018 р.); «Міжнародна науково-практична конференції «Роль інновацій в трансформації сучасної науки» (м. Київ, 29-30 грудня 2017 р.); «III Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (м. Запоріжжя, 15-22 травня 2017 р.); «II Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава, 17 травня 2017 р.); «Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічні засади навчання природознавства в загальноосвітній школі» (м. Полтава, 19-20 квітня 2017 р.); «Всеукраїнська науково-практична конференція «Наукові досягнення,

відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (м. Запоріжжя, 25-26 травня 2018 р.).

Публікації. Зміст роботи викладено у 15 публікаціях, 1 з яких – стаття в спеціалізованому науковому виданні з психологічних наук, затверджених ДАК МОН України; 5 – статті в фахових і наукометричних виданнях з психологічних наук, затверджених ДАК МОН України; 9 – тези доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій та інших наукових виданнях.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 283 найменування, з них 34 – іноземною мовою. Загальний обсяг дисертації становить 206 сторінок. Основний зміст викладено на 167 сторінках. Робота містить 40 таблиць, 11 рисунків, 7 додатків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми, визначено об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, розкрито теоретико-методологічні основи і методи дослідження, його наукову новизну, теоретичне і практичне значення, представлено дані щодо апробації та впровадження результатів дослідження, публікацій та структури дисертації.

У **першому розділі** – *«Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми ставлення до навчання та академічної мотивації»* викладено результати теоретичного аналізу проблеми ставлення до навчальної діяльності в системі базових відношень студентів у зв'язку з академічною мотивацією. Розглянуто психолого-педагогічні особливості академічної мотивації студентів, розкрито структуру, динаміку, розвиток академічної мотивації студентів, що навчаються у закладах вищої освіти.

Дослідження вікових особливостей розвитку особистості (А. Валлон, П.П. Блонский, Л.С. Виготський, Е. Еріксон, Ж. Піаже, Д.Б. Ельконін) як процесу активних змін та виникнення психічних і особистісних новоутворень, дозволив виокремити юнаків як осіб студентського віку. Визначаючи психологічні характеристики студентського віку, виділяємо як провідну діяльність студентів – навчально-професійну, в процесі якої студент оволодіває вищими формами професійної діяльності, з усіма її структурними і функціональними компонентами, а також перебудовується відповідно вимог майбутньої професійної діяльності.

Навчання студента нами розглядається як складний процес відповідної діяльності, в якій відбувається контрольоване засвоєння когнітивного, особистісного соціально-професійного (насамперед у вигляді інтелектуальних операцій і теоретичних понять) досвіду, необхідних способів, дій, які реалізуються через уміння.

Проблема ставлення до навчальної діяльності є частиною загальної проблеми ставлень особистості. Дослідженням різних аспектів проблеми ставлення до навчальної діяльності здійснювалися Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Божович, О.К. Дусавицьким, Г.С. Костюком, М.Г. Левандовським, О.М. Леонтьєвим, А.К. Марковою, М.В. Матюхіною, Ю.М. Орловим, С.Л. Рубінштейном, П.П. Якобсоном та ін. Звертаючись до аналізу поняття «ставлення студентів до навчальної діяльності», дослідники розглядають питання, що зачіпають: його

структуру (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв), властивості (Н.В. Кузьміна), особливості формування (Н.Ш. Валєєва, А.Т. Колденкова, Н.М. Пейсахов, Л.Б. Юшкова), умови (фактори) становлення (В.М. Косирєв, М.Г. Левандовський, М.І. Мешков, В.О. Сластьонін), динаміку розвитку і співвідношення з мотиваційною системою (Н.В. Кузьміна, М.І. Мешков, А.О. Реан, В.О. Якунін), вплив на успішність діяльності та поведінку (Б.Г. Ананьєв, О.А. Бодальов, С.Л. Рубінштейн); реалізацію потреб (Ю.М. Орлов).

Сучасні наукові розробки з проблеми ставлення до навчання у студентів відбуваються в напрямках: дослідження ставлення до навчальної діяльності, як суб'єктивної реальності (І.Г. Антіпова), дослідження системи предикторів емоційного ставлення до навчання у студентів (Я.В. Козуб); розвитку позитивного ставлення студентів до навчання (Г.В. Гринь, С.В. Гринь, А.О. Андрєєва); формування відповідального ставлення до навчання (О.М. Шахова); визначення ставлення студента до свого навчання через ступінь його залучення (Н.Г. Малошонок); формування відповідального ставлення до навчання з опорою на особистісно-орієнтоване навчання (А.І. Іванова); життєві стратегії як фактор ставлення студентів до навчальної діяльності (О.О. Вороніна).

Ставлення до навчальної діяльності є одним з найважливіших психологічних факторів активності індивіда в цьому виді діяльності і її ефективності. Виходячи з порівняльного аналізу термінологічних значень понять «відношення» та «ставлення», під «*ставленням до навчання*» студентів ми розуміємо – внутрішню позицію, що встановлюється в особистості до навчання у вищій школі, що наповнена емоційно-оцінним зв'язком та виникає (актуалізується) на основі її життєвого досвіду та є результатом включеності у навчально-професійну діяльність.

Зв'язок ставлення до навчання з академічною мотивацією утворює комплекс мотиваційно-ціннісного та емоційного ставлення до навчання. Академічна мотивація студентів характеризується низкою пов'язаних між собою пізнавальних, соціальних, утилітарних та професійних мотивів студентів. Відповідно до теорії самодетермінації (Е.Л. Десі, Р.М. Райан, Д. Коннел, Т.О. Гордєєва, В.В. Гіжицький) низька академічна мотивація визначається як амотивація, що протиставляється пізнавальним мотивам і мотивації саморозвитку і пов'язана з різновидами зовнішньої регуляції навчальної діяльності студентів – екстенсивними, інтроектованими та ідентифікованими мотивами.

У другому розділі – «*Емпіричне дослідження ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації*» представлено результати емпіричного дослідження специфіки емоційного ставлення до навчання та особливостей низької академічної мотивації студентів у закладах вищої освіти.

У відповідності до виділених напрямків дослідження ставлення до навчання студентів з низьким рівнем навчальної мотивації до *психодіагностичного комплексу* увійшли: авторська психодіагностична методика «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності», методика «Кольоровий тест ставлень» (О. Еткінд), опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т.О. Гордєєва, О.О. Сичов, Є.М. Осін), методика «Градусник» (модифікація М.А. Кузнєцова), методика експрес-оцінки позитивної и негативної емоційності

«Шкали позитивного афекта і негативного афекта» (модифікація Є.М. Осіна), методика «Коротка шкала страху негативної оцінки» (М. Лірі), методика «Список емоцій» (М.А. Кузнецов), методика діагностики міри схильності студентів дії до різних видів пресингу (стрес-факторів), пов'язаних з навчальною діяльністю (М.А. Кузнецов), методика «Шкала самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалем, адаптація В.Г. Ромека), опитувальник «Здатність до самоуправління» (Н.М. Пейсахов), опитувальник «Юнацька копінг-шкала» (адаптація Т.Л. Крюкової).

З метою розробки авторської психодіагностичної методики «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності» було створено психометричну вибірку, яку склали 312 осіб – 196 жінок та 116 чоловіків в віці від 16 до 20 років (студенти Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтавського коледжу нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка).

Перевірка надійності опитувальника передбачала розрахування статистики альфа Кронбаха для шкали, що включала 20 пунктів, що склала 0,814, що є вищою, за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7, при видаленні пункту, що погіршував психометричний показник одномоментної надійності – 0,819.

Для перевірки внутрішньої валідності застосовувався факторний аналіз для 19 пунктів опитувальника. У результаті було виділено 5 факторів (шкал), які не корелюють один з одним: 1-й фактор (інформативність 27,52 %) утворили 3 пункти. Він був позначений як фактор, що відображає потреби в безпеці та захисті; 2-й фактор (інформативність 9,28 %) об'єднав 5 пунктів та відображає потреби у взаємозв'язку з іншими, приналежності і любові; 3-й фактор (8,58 % дисперсії) об'єднав 4 пункти шкали та відображає потреби в повазі та самоповазі; 4-й фактор (інформативність 7,19 %) об'єднав 5 пунктів шкали та відображає потреби в самореалізації, самовираженні; 5-й фактор (інформативність 5,93 %) об'єднав 2 пункти шкали та позначений як фактор, що відображає задоволення фізіологічних потреб. Ретестова надійність опитувальника склала $r=0,743$ ($n=96$) і є високою.

Відповідно до завдання вивчення типологічних особливостей навчальної мотивації студентів нами було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх для показників академічної мотивації студентів (рис. 1).

У першу групу увійшли студенти (27 % вибірки) з високими показниками за шкалами «пізнавальний мотив» і «мотив саморозвитку», середніми показниками за шкалами «мотив досягнення» і «мотив самоповаги», «інтродюкована регуляція», зниженими по «екстернальній регуляції», низькими показниками по «амотивації», надалі – група «*Вмотивовані на пізнання*».

У другу групу увійшли студенти (48% вибірки) з низькими показниками по внутрішніх мотивах і помірними за зовнішніми особистісним мотивами, і високими показниками по амотивації, надалі – група «*Амотивовані*».

У третю групу увійшли студенти (25 % вибірки) з високими показниками «мотиву саморозвитку», помірними показниками «пізнавального мотиву», і «мотиву досягнення», зниженими за показниками «інтродюкованої та екстернальної

регуляції», низькими показниками по шкалі «амотивація», надалі – група «Вмотивовані на саморозвиток».

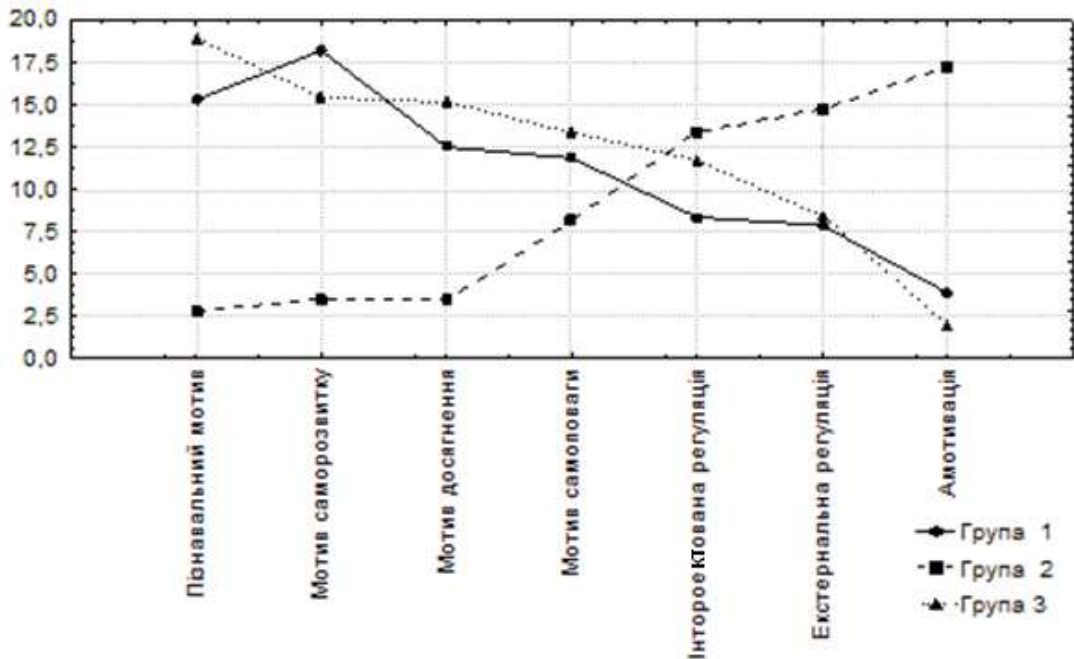


Рис. 1 Типологічні профілі студентів на основі показників академічної мотивації

За результатами дослідження статевих особливостей академічної мотивації було виявлено, що існують значимі різниці за 6 показниками академічної мотивації: *пізнавальний мотив* ($t=3,34$; $p<0,0005$) *мотив саморозвитку* ($t=2,52$; $p<0,05$), *мотив досягнення* ($t=3,50$; $p<0,001$), *мотив самоповаги* ($t=3,50$; $p<0,001$), *екстернальна регуляція* ($t=-2,97$; $p<0,005$) та *амотивація* ($t=-3,42$; $p<0,001$). Визначено, що студенти-дівчата загалом більш вмотивовані до навчально-професійної діяльності в закладі вищої освіти.

За результатами дослідження особливостей академічної мотивації у студентів з різною навчальною успішністю було встановлено існування відмінностей за показниками академічної мотивації: *пізнавальний мотив* ($t=50,13$; $p<0,0001$), *мотив саморозвитку* ($t=60,76$; $p<0,0001$), *мотив досягнення* ($t=56,69$; $p<0,0001$), *мотив самоповаги* ($t=24,17$; $p<0,0001$) в успішних помітно вище, чим у невстигаючих студентів. *Інтроєктована регуляція* ($t=-15,68$; $p<0,0001$), *екстернальна регуляція* ($t=-47,01$; $p<0,0001$) та *амотивація* ($t=-86,59$; $p<0,0001$) є вищою у неуспішних студентів.

Визначено цілу низку негативних зв'язків *фізіологічних потреб* з такими мотивами навчання студентів як: *пізнавальний мотив* ($r_{x,y}=-0,46$; $p\leq 0,000001$), *мотив саморозвитку* ($r_{x,y}=-0,53$; $p\leq 0,000001$), *мотив досягнення* ($r_{x,y}=-0,37$; $p\leq 0,000001$), *мотив самоповаги* ($r_{x,y}=-0,30$, $p\leq 0,0001$) а також позитивні зв'язки з *інтроєктованою* ($r_{x,y}=0,14$; $p\leq 0,05$), *екстернальною регуляцією* ($r_{x,y}=-0,26$; $p\leq 0,0001$) і *амотивацією* ($r_{x,y}=0,31$; $p\leq 0,0001$). Отже, прагнення до задоволення фізіологічних потреб передбачає низьку академічну мотивацію, зовнішній вектор її спрямування, низький пізнавальний інтерес до навчання. Крім того, *потреби у безпеці і захисті* позитивно пов'язані з *екстернальною регуляцією* ($r_{x,y}=0,21$; $p\leq 0,01$) та *амотивацією* ($r_{x,y}=0,15$; $p\leq 0,05$). Отже, нижчий щабель базових потреб пов'язаний з низькою академічною мотивацією та її зовнішнім стимулюванням.

Базова потреба у зв'язку відповідає *інтроєктованій регуляції* ($r_{x,y}=0,28$, $p\leq 0,0001$), що може бути пояснено тим, що страх сорому та домінування почуття провини, як орієнтація на соціальні вимоги на навчання, обумовлені прагненням бути приналежним та мати друзів, отримувати соціальне схвалення. Встановлено, що потреби в повазі та компетентності мають позитивний зв'язок з пізнавальним мотивом ($r_{x,y}=0,2$; $p\leq 0,01$) та з мотивами: *саморозвитку* ($r_{x,y}=0,41$; $p\leq 0,00001$), *досягнення* ($r_{x,y}=0,36$; $p\leq 0,000001$), *самоповаги* ($r_{x,y}=0,61$; $p\leq 0,000001$) та інтроєктованою регуляцією ($r_{x,y}=0,23$; $p\leq 0,001$). Потреби в самореалізації позитивно корелюють з пізнавальним мотивом ($r_{x,y}=0,47$; $p\leq 0,000001$) та мотивами: *саморозвитку* ($r_{x,y}=0,53$; $p\leq 0,000001$), *досягнення* ($r_{x,y}=0,40$; $p\leq 0,000001$), *самоповаги* ($r_{x,y}=0,35$; $p\leq 0,000001$) та негативно з інтроєктованою ($r_{x,y}=-0,26$; $p\leq 0,0001$), екстернальною ($r_{x,y}=-0,43$; $p\leq 0,000001$) мотиваціями та амотивацією ($r_{x,y}=-0,58$; $p\leq 0,000001$). Отже, базові потреби вищого рівня пов'язані з високою академічною мотивацією та її внутрішнім стимулюванням.

Для виявлення латентних (прихованих) змінних, що вказують на різноманітність проявів емоційних переживань під час навчальної діяльності у студентів з різними рівнями академічної мотивації в закладі вищої освіти був проведений експлораторний факторний аналіз методом головних компонент з подальшим Varimax-обертанням з нормалізацією значень.

У результаті факторизації досліджуваних показників групи «*Вмотивовані на пізнання*» виділені 5 факторів, що в сукупності пояснюють понад 40 % загальної дисперсії та мають загальні значення більше 1. Кожний фактор утворили від 4 до 9 показників з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менше 0,5. Перший фактор (16,04 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 10,91) отримав назву «Печаль та ненависть». Другий фактор (8,67 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,89) отримав назву «Задоволення та щастя». Назва і змістовне навантаження фактору відображають позитивні емоційні переживання та інтроцептивні відчуття. Третій фактор (5,55 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,78) отримав назву «Бажання змін». Четвертий фактор – «Пасивність» (5,36 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,65). П'ятий фактор названий «Значиме минуле» (5,05 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,43). Змістовні навантаження факторів показників свідчать про приховане домінування емоцій групи печалі та ненависті, що підкріплюються амбівалентними станами пасивності та бажання змін.

У процесі процедури факторного аналізу досліджуваних показників групи «*Амотивовані*» було прийнято рішення про виділення п'яти факторів як таких, що найбільш змістовно інтерпретується. Виділені 5 факторів в сукупності пояснюють понад 41 % загальної дисперсії та мають загальні значення більше 1. Кожний фактор утворили від 3 до 12 показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менше 0,5. Перший фактор отримав назву «Виснаження» (20,65 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 15,69). Другий, за значимістю фактор, отримав назву «Впевненість» (7,26 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,51). Третій фактор – «Бажання тріумфу та переваги» (4,86 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,69). Четвертий має назву «Жах та лють» (4,69 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,56). П'ятий фактор був

позначений як «Страх та тривога» (4,38 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,33). Отже, представленій групі студентів властиве приховане домінування станів виснаженості, підкріплене негативними емоційними станами жаху, тривоги, люті, страху, що може вказувати на зниження енергетичного потенціалу у таких студентів. Досить не великими за вираженістю є присутність ресурсних станів – відчуття впевненості та бажання тріумфу.

У результаті факторизації досліджуваних показників групи «*Вмотивовані на саморозвиток*» ми зупинитися на чотирьох факторному рішенні. Виділені 4 фактори в сукупності пояснюють понад 41 % загальної дисперсії та мають загальні значення більше 1. Кожний фактор утворили від 2 до 21 показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менше 0,5. Перший фактор отримав назву «Страх та печаль» (21,2 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 13,16). Другий за значимістю фактор отримав назву «Ресурси та задоволення» (9,28 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,76). Третій фактор – «Пригніченість» (6,15% сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,82). Четвертий фактор під назвою «Пошук рівноваги» (4,72% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,93). Студентам цієї групи властиве домінування станів страху та печалі, що підкріплюються негативними емоційним станом пригніченості. Досить значимими є стани ресурсності, задоволення та намаганнями знайти емоційну рівновагу.

З метою дослідження структури кластерів (таксонів), емоційних проявів (їх кількості, змістовної наповненості), що актуалізуються у студентів з різними рівнями академічної мотивації під час навчальної діяльності, проводився кластерний аналіз показників з наступною побудовою дендрограм.

У групи «*Вмотивовані на пізнання*» виділено 3 кластери емоційних переживань: кластер I «азарт-обережність», кластер II «безнадійність-роздратування», кластер III «потяг-зручність». У цілому, даючи оцінку дендрограмі групи «*Мотивовані на пізнання*», можна констатувати її не структурованість та переважну наповнюваність кластерами негативної емоційної направленості, що можна визначити як фоніві, віддалені емоційні прояви. Слід відмітити, що у структурі дендрограми спостерігаємо досить великий за об'ємом (24, % з числа тих, що зазнали кластеризації) понять кластер III «потяг-зручність» з позитивною емоційною направленістю, який не великий за кількістю об'єднаних понять, але є більш вираженим і значимим за коефіцієнтами злиття кластерів.

У групи «*Амотивовані*» виділено 4 кластери: кластер I «азарт-радість», кластер II «безнадійність-незібраність», кластер III «блаженство-розслабленість», кластер IV «занепокоєння-слабкість». Провівши аналіз дендрограми емоційних переживань групи «*Амотивовані*» можна відзначити його не структуровану кластерну будову з загальною тенденцією до домінування негативних емоційних переживань та інтроцептивних відчуттів, що може вказувати на прояв астеничних та депресивних станів у досліджуваних вище визначеної групи в процесі навчальної діяльності у закладі освіти

Досліджено, що у порівнянні з «Вмотивованими на пізнання» студентами, «Амотивовані» характеризуються більшою дифузністю емоційних переживань. Позитивні емоційні переживання у вмотивованих на навчання (пізнання) студентів

характеризуються більшою щільністю та ширшим діапазоном, втім у амотивованих студентів у навчанні позитивні емоції переплітаються з негативними емоціями. Тобто, емоційний фон навчання в амотивованих студентів є амбівалентним.

У групи «*Вмотивовані на саморозвиток*» виділено 2 кластери емоційних переживань: кластер I «азарт-страх», кластер II «безнадійність-слабкість». Провівши аналіз дендрограми емоційних переживань групи «*Вмотивовані на саморозвиток*» відзначаємо його різнорідну кластерну будову, що може вказувати на переважання суперечливих та невизначених емоційних переживань та інтроцептивних відчуттів у досліджуваних вище визначеної групи в процесі навчальної діяльності у закладах освіти.

Отже, студенти кластеру «*Вмотивовані на саморозвиток*» характеризуються негативним емоційним ставленням до навчання і амбівалентністю емоційних переживань у навчальній діяльності. Втім, кількість позитивних емоційних станів в них вище, ніж в «*Амотивованих*», проте є меншою ніж у «*Вмотивованих на пізнання*». Зазначені результати свідчать, що перевага мотивації на пізнання у студентів сприяє більш позитивному ставленню до навчання та переживанню більш сприятливих психоемоційних станів у ситуаціях навчання.

За результатами дослідження *парціальних показників емоційного ставлення до навчання* студентів з різними типологічними профілями академічної мотивації встановлено, що у групі «*Амотивованих*» студентів менш виражені стани: захоплення ($t_{3-2} = 3,76$; $t_{1-2} = 2,91$), повноти сил ($t_{3-2} = 2,53$; $t_{1-2} = 2,28$), зацікавленості ($t_{3-2} = 2,29$; $t_{1-2} = 2,01$), зосередженості ($t_{3-2} = 5,16$; $t_{1-2} = 2,93$), натхненності ($t_{3-2} = 2,62$; $t_{1-2} = 3,29$), рішучості ($t_{3-2} = 2,12$; $t_{1-2} = 3,67$), уважності ($t_{3-2} = 3,90$; $t_{1-2} = 3,90$), бадьорості ($t_{3-2} = 2,96$; $t_{1-2} = 2,53$), інтересу ($t_{1-2} = 4,34$; $t_{3-2} = 3,78$), радості ($t_{1-2} = 2,68$; $t_{3-2} = 2,11$), здивування ($t_{1-2} = 2,98$). По відношенню до навчального закладу вони виявляють менш позитивне неусвідомлюване емоційне ставлення, ніж студенти «*Вмотивовані на саморозвиток*» ($t = 2,96$), а емоційне ставлення по відношенню до викладачів ($t_{3-2} = 2,54$; $t_{1-2} = 2,00$), екзамену ($t_{3-2} = 2,99$), занять в цілому ($t_{3-2} = 3,34$) у них проявляються більш виражені негативні емоції. Крім того, «*Амотивовані*» студенти мають більший страх негативної оцінки ($t_{2-3} = 4,028$).

Одним із завдань нашого дослідження було з'ясування конативних особливостей студентів з різними рівнями академічної мотивації. За результатами дослідження *самоефективності* студентів можна стверджувати, що існують відмінності у групах досліджуваних студентів груп «*Вмотивовані на саморозвиток*» та «*Амотивовані*» ($t = 2,22$; $p \leq 0,05$); «*Вмотивовані на пізнання*» та «*Амотивовані*» ($t = 2,49$; $p \leq 0,005$) за показником «*Загальна самоефективність*». Встановлено, що амотивовані студенти мають низькі суб'єктивні очікування (уявлення) про власну самоцінність та значущість, низьку віру в самоефективність, що нівелює можливості вузівського навчання, як можливості збагачення спеціальними знаннями та розвитку професійної ідентичності. Високий рівень самоефективності у студентів мотивованих на пізнання стимулює зростання академічної мотивації та пошуку шляхів розширення своїх можливостей в навчальній діяльності, способів самореалізації та може бути визначений, як необхідна умова, стимул для подальшого професійного становлення.

Виявлено відмінності у групах студентів з різною академічною мотивацією за показниками **здатності до самоуправління**. Так виявлено значимі різниці між групами досліджуваних студентів «*Вмотивовані на саморозвиток*» та «*Амотивовані*» за 3 парціальними показниками: прогнозування ($t=2,88$; $p\leq 0,005$), цілепокладання ($t=4,03$; $p\leq 0,00005$), корекція ($t=2,55$; $p\leq 0,05$); «*Вмотивовані на пізнання*» та «*Амотивовані*» за 3 парціальними показниками: прогнозування ($t=2,35$; $p\leq 0,05$), критерії якості ($t=2,47$; $p\leq 0,05$), корекція ($t=3,19$; $p\leq 0,0005$); «*Вмотивовані на саморозвиток*» та «*Вмотивовані на пізнання*» за парціальним показником цілепокладання ($t=2,56$; $p\leq 0,05$). Отримані статистично значимі відмінності по 4 з 8 парціальних показників. Зокрема різниці по показнику «цілепокладання» у групах «*Амотивованих*» студентів та «*Вмотивованих на саморозвиток*», свідчать про те, що у останніх процес цілепокладання у навчальній діяльності проходить свідомо та ціленаправлено, що зменшує ризик помилкового, некоректного розвитку наступних етапів в самоуправлінні навчальною діяльністю. «*Амотивовані*» студенти, на відміну від студентів «*Вмотивованих на саморозвиток*», відчують труднощі при проведенні раціонального аналізу, і як наслідок, в прогнозуванні навчальної ситуації. У таких студентів не створена власна цільова система, яка включає стратегічні, тактичні й оперативні цілі в професійному навчанні. «*Амотивовані*» студенти не будують чітких планів щодо досягнення успіхів у навчанні, не мотивовані на виправлення помилок та прорахунків. Студенти «*Вмотивовані на пізнання*» використовують систему оцінок успіхів в реалізації навчального плану, що допомагає їм оцінити необхідність і достатність проведених дій, вчинків та в необхідний момент провести їх корекцію.

«*Амотивовані*» студенти характеризуються меншою вираженістю конструктивних (адаптивних) **копінг-стратегій**: рішення проблеми ($t_{1-2}=5,53$; $t_{3-2}=4,40$), занурення в роботу, направленість на досягнення ($t_{1-2}=4,66$; $t_{3-2}=5,19$), пошук соціальної підтримки ($t_{1-2}=2,99$; $t_{3-2}=3,27$), звернень до друзів ($t_{1-2}=2,11$; $t_{3-2}=2,18$), чи професіоналів ($t_{1-2}=3,13$), меншою здатністю до відволікання та відпочинку ($t_{1-2}=3,37$; $t_{3-2}=2,83$) та позитивним фокусом ($t_{1-2}=2,11$; $t_{3-2}=2,52$).

За результатами дослідження **пресингів (стрес-факторів) у навчальній діяльності студентів** визначено, що «*Амотивовані*» студенти характеризуються меншою чутливістю до таких стресорів, як стосунки зі студентами ($t_{3-2}=4,98$) та з викладачами ($t_{3-2}=2,73$). Отже, на неусвідомлюваному рівні, вони характеризуються негативним ставленням до навчально-професійної діяльності, а на усвідомлюваному – більш індиферентним.

У третьому розділі – «*Психологічні шляхи оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів*» розкрито методологічні засади оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти. Представлено структуру і зміст корекційно-розвивальної програми спрямованої на оптимізацію емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів та проведено аналіз її ефективності.

Основні цілі розробленої корекційно-розвивальної програми: розвиток у студентів навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій і почуттів, рефлексії, що

виникають у процесі навчально-професійної діяльності; розвиток конативних особливостей студентів, що сприяють трансформації ЕСН та формуванню зрілих форм навчальної мотивації.

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

Основні завданнями корекційно-розвивальної програми: 1) створення умов для набуття досвіду самопізнання, самоаналізу, самозміни, пов'язаного з емоційним ставленнями до різноманітних явищ оточуючого світу, учасниками тренінгу; напрацювання студентами вмінь ідентифікації емоційних, ставлень і їх проявів в навчальній діяльності; створення умов для розширення спектру емоційного реагування шляхом зміни негативних емоційних та мотиваційних установок на навчання; 2) сприяння формуванню в учасників тренінгу продуктивних моделей самоефективності для трансформації свого ЕСН та підвищення академічної мотивації; 3) оптимізація ЕСН та формування зрілих форм академічної мотивації через розвиток здатності до самоуправління навчальною діяльністю і формування окремих її етапів (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, критеріїв оцінки якості, прийняття рішень, самоконтроль, корекція) у цілісному процесі самоуправління навчальною діяльністю; 4) розвиток ефективних прийомів саморегуляції та рефлексії емоційних станів, що виникають під час навчання у закладі вищої освіти; 5) розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу оптимізації ЕСН; 6) створення умов для учасників тренінгу для набуття досвіду самопізнання та самоаналізу, самовідношення, пов'язаного з розкриттям особистісних характеристик «власного Я»; напрацювання студентами вмінь їх ідентифікації та усвідомлення впливу на формування ставлень і їх проявів в навчальній діяльності.

В структурі програми виділено три етапи – початковий, основний та завершальний, які представлено чотирма блоками. *Мотиваційний блок* направлений на забезпечення позитивної мотивації до участі в корекційно-розвивальній програмі та актуалізацію мотивації самозміни у студентів.

Зміст *мотиваційного етапу* включає три стадії. *Перша стадія* забезпечує формування позитивної мотивації учасників до участі у корекційно-розвивальній програмі через усвідомлення можливості самозміни, зміни ставлення до навчання і як результат – зміна академічної мотивації та навчальної успішності. *Друга стадія* забезпечує позитивну мотивацію до участі у корекційно-розвивальній програмі через знайомство з її метою, змістом, завданнями, термінами проведення, очікуваними результатами. *Третя стадія* забезпечує позитивну мотивацію учасників через знайомство з мотивацією ведучого корекційно-розвивальної програми, що спонукала до її розробки та впровадження.

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

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

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

Впровадження програми спричинило якісні зрушення за типологічними особливостями академічної мотивації студентів, якісні і сталі трансформації у сфері самооцінки власної продуктивності та ефективності у навчальній діяльності ($F=71,42$; $p<0,00001$), здатності до самоуправління ($F=25,34$; $p<0,00001$) та оптимізацію емоційного ставлення до навчання за показниками позитивного ($F=31,61$; $p<0,00001$) та негативного ($F=28,34$; $p<0,00001$) афекту у студентів експериментальної групи ($n=53$) у порівнянні зі студентами контрольної групи ($n=50$).

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення актуального наукового завдання, що виявляється у визначенні психологічних особливостей ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Отримані в процесі дослідження теоретичні й емпіричні результати свідчать про досягнення мети дослідження, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми ставлення до навчання студентів в системі базових відношень особистості дозволяє визначити його як внутрішню позицію, що встановлюється по відношенню до навчання, наповнену емоційно-оцінним зв'язком, що виникає на основі її життєвого досвіду та реалізується у навчально-професійній діяльності. Зв'язок ставлення до навчання з академічною мотивацією утворює комплекс мотиваційно-ціннісного та емоційного ставлення до навчання. Академічна мотивація студентів характеризується низкою пов'язаних між собою пізнавальних, соціальних, утилітарних та професійних мотивів студентів. Відповідно до теорії самодетермінації низька академічна мотивація визначається як амотивація, що протиставляється пізнавальним мотивам і мотивації саморозвитку, і пов'язана з різновидами зовнішньої регуляції навчальної

діяльності студентів – екстенсивними, інтроєктованими та ідентифікованими мотивами.

2. Комплекс методів психодіагностики для вивчення специфіки ставлення студентів до навчання при низькій академічній мотивації студентів вищої школи включав авторську методiku діагностики задоволення базових потреб студентів у навчальній діяльності, а також методики, що діагностують особливості навчальної мотивації, неусвідомлюване емоційне ставлення до навчання, прояви емоційних станів та переживань під час навчання, страх негативної оцінки, чутливість студентів до дії пресингів (стрес-факторів) навчальної діяльності, самоефективність, здатність до самоуправління та копінг-стратегії.

3. Визначено, що дівчата студентського віку характеризуються вищим рівнем прояву пізнавального мотиву, мотиву саморозвитку, досягнення та мотиву самоповаги. Вони більшою мірою у навчальній діяльності керуються інтересом до майбутньої професійної діяльності та опанування професійно-значущими знаннями та компетентностями, їм властиве прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у процесі навчання, вмотивованість на досягнення успіху, високі оцінки та високі результати навчальної діяльності. Юнаки, навпроти, більшою мірою зовнішньо вмотивовані – у навчальній діяльності вони залежні від нагород та покарань, зовнішніх мотиваційних факторів, керуються почуттям обов'язку та ситуацією необхідності, загалом менш вмотивовані до навчально-професійної діяльності в закладі вищої освіти.

4. Вивчення особливостей навчальної мотивації дозволило виокремити три типологічні профілі студентів: *«Вмотивовані на пізнання»*, *«Вмотивовані на саморозвиток»*, *«Амотивовані»* та дослідити особливості академічної мотивації у студентів з різною навчальною успішністю. В успішних студентів, що здебільшого представлені першими двома типологічними профілями, пізнавальний мотив є домінуючим, що вказує на бажання до пізнання нового, розуміння навчального предмету. Вектор їх навчальної діяльності вказує на прагнення до розвитку своїх здібностей, потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності і компетентності, успішності при вирішенні складних, нестандартних задач. Для успішних студентів значущими є їх результати у навчальній діяльності, а стратегії їх діяльності спрямовані на досягнення максимально високих результатів у навчанні, що підвищують самоповагу, самооцінку, підкріплюють відчуття власної значущості. Невстигаючі студенти, які характеризуються переважно *«Амотивованим»* профілем, а відтак керуються інтроєктованими та екстернальними спонуканнями до навчання, мають низький пізнавальний інтерес.

5. Мотиви навчальної діяльності студентів пов'язані з реалізацією їх базових потреб у навчанні. Визначено негативні зв'язки фізіологічних потреб з такими мотивами навчання студентів, як пізнавальний мотив, мотив саморозвитку, мотив досягнення, а також позитивні зв'язки з інтроєктованою, екстернальною регуляцією і амотивацією. Крім того, потреби у безпеці і захисті позитивно пов'язані з екстернальною регуляцією та амотивацією. Встановлено, що потреби в повазі та компетентності мають позитивний зв'язок з пізнавальним мотивом та з мотивами саморозвитку, досягнення, самоповаги та інтроєктованою регуляцією. Потреби в самореалізації позитивно корелюють з пізнавальним мотивом та

мотивами саморозвитку, досягнення, самоповаги та негативно – з інтроектованою, екстернальною мотиваціями та амотивацією. З мірою зростання щаблів базових потреб змінюється вектор академічної мотивації – від зовнішнього до внутрішнього стимулювання.

6. Доведено специфіку ставлення до навчання студентів в залежності від типологічних профілів мотивації до навчання. У порівнянні з вмотивованими на пізнання, амотивовані студенти характеризуються більшою дифузністю та амбівалентністю емоційних переживань. Психологічні стани амотивованих студентів залежать від очікування негативної оцінки від учасників освітнього процесу. Зазначено, що негативні когнітивні установки як очікування оцінки від однокласників, адміністрації, викладачів є вагомими факторами, що прямо впливають на емоційні стани студентів та формують негативне емоційне ставлення до навчання.

7. Дослідження конативних особливостей студентів з різними типологічними профілями мотивації навчання показало, що «амотивовані» студенти мають низькі суб'єктивні очікування (уявлення) про власну самоцінність та значущість, низьку самоефективність, що нівелює упевненість у власних здібностях до оволодіння професією. Високий рівень самоефективності у студентів вмотивованих на пізнання стимулює зростання академічної мотивації та пошуку шляхів розширення своїх можливостей в навчальній діяльності, способів самореалізації та може бути визначений як необхідна умова, стимул для подальшого професійного становлення. Виявлено відмінності за показниками здатності до самоуправління у групах студентів з різною академічною мотивацією свідчать про те, що в амотивованих студентів не сформована горизонтальна структура самоуправління, на відміну від студентів, вмотивованих на саморозвиток, в яких загальна здатність до самоуправління є більш розвинутою. Визначено, що студенти вмотивовані на пізнання та саморозвиток, для зменшення ризику впливу стресогенних факторів у процесі навчальної діяльності, в більшій мірі використовують більш продуктивні копінг-стратегії у порівнянні з амотивованими студентами, які, в свою чергу, є менш чутливими до дії двох стрес-факторів навчальної діяльності – стосунки з викладачами та стосунки зі студентами.

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

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у фахових виданнях з психології, включених до наукометричних баз

1. Жданюк Л.О. Теоретичні аспекти ставлення до навчання у студентів / Л.О. Жданюк // Вісник Харківського Національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Психологія. Випуск 55. – Х.: – ХНПУ, 2017. – С. 338-344.

2. Жданюк Л.О. Емпіричне дослідження емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності / Л.О. Жданюк // Науковий журнал «Психологія і особистість». – Київ – Полтава : Видавництво Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, ПНТУ імені В.Г. Короленка, 2018. – № 1 (13). – С. 62-73.

3. Жданюк Л.О. Діагностичний інструментарій для дослідження базових потреб студентів під час навчальної діяльності та вивчення динаміки формувальних впливів / Л.О. Жданюк // Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». – Запоріжжя, 2018. – Вип. 2. – С. 181-185.

4. Жданюк Л.О. Емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів / Л.О. Жданюк // Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології». – Запоріжжя, 2018. – Вип. 3. – С. 124-128.

5. Жданюк Л.О. Особливості емоційного ставлення до навчання у студентів з різними типами емоційних профілів, рівнями навчальної мотивації та гендерними ознаками / Л.О. Жданюк // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2018. – Вип. 6. – С. 39-54.

Статті у фахових виданнях з психології

6. Жданюк Л.О. Соціально-психологічні особливості студентського віку / Л.О. Жданюк // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В.В. Олійник; ред.кол. О.Л. Ануфрієва [та ін.]. Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2017. – Вип. 4/5 (33/34). – С. 28-40 (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).

Статті в інших наукових виданнях та матеріали конференцій

7. Жданюк Л.О. Мотивація навчальної діяльності студентів / Л.О. Жданюк // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (15-22 травня 2017 року). – Електронний збірник наукових праць КЗ «ЗОППО» ЗОР. – Випуск №2 (28). – Запоріжжя, 2017. Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip28.html

8. Жданюк Л.О. Емоційне ставлення до навчання у студентів / Л.О. Жданюк // Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи : збірник наукових матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава : Видавець Шевченко Р.В., 2017. – С. 60-63.

9. Жданюк Л.О. Гендерні особливості емоційного ставлення до навчальної діяльності у студентів / Л.О. Жданюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Роль інновацій в трансформації сучасної науки». / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. У 2-х частинах. – Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. – ч. 1. – С. 135-137.

10. Жданюк Л.О. Дослідження показників емоційного ставлення до навчальної діяльності у студентів в залежності від рівня їх навчальної мотивації і гендерних ознак / Л.О. Жданюк // International scientific conference «Modernization

of educational system: wordl trends and national peculiarities» : Conference Proceedings, February 23rd. Kaunas : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. – P. 109 -112.

11. Жданюк Л.О. Структура і зміст корекційно-розвивальної програми оптимізації емоційного ставлення до навчальної діяльності у студентів з низьким рівнем навчальної мотивації/ Л.О. Жданюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні наукові дослідження в сфері педагогічних та психологічних наук». – Київ. – 2018. – С. 156-159.

12. Жданюк Л.О. Структура та особливості мотиваційної сфери юнацького віку / Л.О. Жданюк // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи». – Електронний збірник наукових праць КЗ «ЗОПППО» ЗОР – Випуск №2 (28). – Запоріжжя. – 2018. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1kb1PFq9vZGD8y-UNxORsTswCoixXQ1Hd/view?usp=sharing>

13. Жданюк Л.О. Психологічні засоби формування у студентів позитивного ставлення до навчальної діяльності та зрілих форм навчальної мотивації / Л.О. Жданюк // Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи : зб. Наук. матеріалів III Всеукр. наук.- практ. конф. з міжнар. участю до 100-річчя Національної академії наук України (17-18 травня 2018 р., м. Полтава). – Полтава : Видавець Шевченко Р.В., 2018. – С. 71-75.

14. Жданюк Л.О. Емоції в процесі навчальної діяльності студентів / Л.О. Жданюк // Науково-методичні записки ПОПППО : Роль методичної служби у забезпеченні якості освіти. – 2017. – Випуск 9. – Полтава : ПОПППО. – С. 102-107.

15. Жданюк Л.О. Емоційна регуляція навчальної діяльності студентів / Л.О. Жданюк // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки». – Запоріжжя. – 2018. – С. 112-114.

АНОТАЦІЯ

Жданюк Л.О. Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2019.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації. У роботі узагальнено і систематизовано наукові підходи і напрямки дослідження проблеми впливу мотивації на формування психологічних ставлень особистості студента.

За результатами емпіричного дослідження розроблено методику діагностики «Задоволення базових потреб студентів під час навчальної діяльності»; вивчено типологічні особливості навчальної мотивації студентів закладів вищої освіти. Виявлені статеві та типологічні особливості академічної мотивації студентів. Показано специфіку емоційного ставлення до навчання у студентів з різними рівнями академічної мотивації; вивчено взаємозв'язки показників потреб та мотивів навчання студентів у закладах вищої освіти. З'ясовано конативні особливості студентів з різними рівнями мотивації навчання у закладах вищої освіти.

У дисертації представлено структуру і зміст корекційно-розвивальної програми спрямованої на оптимізацію емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів, та доведено її ефективність.

Ключові слова: ставлення до навчання, емоційне ставлення до навчання, академічна мотивація, особистість студента.

SUMMARY

Zhdanyuk L.O. Attitude to studying students with low academic motivation. Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Thesis for a candidate degree in psychological sciences, specialty 19.00.07 – pedagogical and age psychology. – Kharkiv National Pedagogical University named after G. Skovoroda. – Kharkiv, 2019.

The dissertation is devoted to the problem of the attitude towards the teaching of students with low level of educational motivation. The paper summarizes and systematizes the scientific approaches and directions of study of the problem of relation to educational activity in the system of basic relations of students. The general theoretical aspects of the definition of "attitude", "the attitude of students to learning" are revealed and specified. Attitude to educational activity is one of the most important psychological factors of the activity of the individual in this type of activity and its effectiveness. We differ the "attitude" – the internal phenomenal, active, integral, dynamic position of the individual towards himself and the surrounding reality, which is filled with an emotional and evaluative connection and arises (actualized) on the basis of her life experience and is implemented in educational and professional activities. The attitude to studying at students is connected with academic motivation, with which forms a complex of motivational-value and emotional attitude towards learning. Academic motivation of students is characterized by a number of interrelated cognitive, social, utilitarian and

professional motives. According to the theory of self-determination, low academic motivation is defined as amotivation, which is opposed to cognitive motives and motivation for self-development, and is associated with the types of external regulation of students' educational activities - externally, introverted and identified motives.

According to the results of the empirical research, a methodology for diagnosing the satisfaction of basic needs of students during educational activities has been developed. In the course of the recording experiment, sexual differences in the manifestations of academic motivation among students were identified.

Three typological profiles of students are singled out: "Motivated for cognition", "Motivated to self-development", "Amateur", and the features of academic motivation for students with different academic achievements are researched. It is determined that the motives of students' educational activity are related to the implementation of their basic educational needs.

The specificity of the attitude towards the teaching of students depending on the typological profiles of motivation to study is proved. Compared with motivated cognition, motivated students are characterized by greater diffusion and ambivalence of emotional experiences. The psychological states of the amateur students depend on the expectation of a negative assessment from the participants in the educational process.

Studying the condomicative features of students with different typological profiles of learning motivation has shown that "motivated" students have low subjective expectations (representations) about their own self-value and significance, low self-efficacy, which reduces confidence in their own ability to master the profession. The high level of self-efficacy in students motivated by cognition stimulates the growth of academic motivation and the search for ways to expand their opportunities in learning activities, ways of self-realization and can be defined as a necessary condition, an incentive for further professional development.

Differences in self-management ability in groups of students with different academic motivation are revealed, and it is determined that students are motivated by cognition and self-development, in order to reduce the risk of stress-induced factors in the process of learning activities, more use is made of more productive coping strategies in comparison with "Motivated" students.

Within the framework of the developed correction-development program, the corrective actions aimed at optimizing the attitude towards learning and the formation of mature forms of academic motivation have led to an increase in the indicators of self-efficacy, self-governance and positive attitude towards higher education students.

Key words: attitude towards learning, emotional attitude towards learning, academic motivation, student's personality.