

CHAPTER «PSYCHOLOGICAL SCIENCES»

FEATURES OF THE FIRST YEAR STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ

Zlata Rzhevskya-Shtefan¹

DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-297-5-29>

Abstract. Knowledge of academic motivation content and character gives us the opportunity to understand the roots of the most acute academic process problems in order to provide the appropriate psychological support of the students' professional growth. *The purpose* of the paper is to investigate the features of the first-year pedagogical university students' motivation to study during the period of their adaptation to higher education. The relevance of the research is based on the necessity to build a more effective future teachers training system and to eliminate the tendency of the students' learning interest decline and further reluctance to work by specialty after graduation. *Methodology* of the study is based both on general research methods and the empirical methods including a variety of the techniques, such as "Academic motivation questionnaire" by T. Gordeeva, "Profession choice motives" by V. Semychenko, psychodiagnostic technique aimed at identifying the personality orientation type by T. Danilova. *Results* of the survey showed that beneath the positive surface of the fact that two-thirds of all students have optimal academic motivation, there exist several negative tendencies directly connected with the motivation decline during the following years of studying. Those first year students who are confident in their profession choice and have intrinsic motivation to study demonstrate negative attitude towards their future profession. At the same

¹ PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Philosophy, Politology and Psychology,
Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko, Ukraine

time those students who are positively disposed for their profession have no confidence in their choice. The problem is mainly determined by the immaturity of the students' future profession choice and their necessity to live through the period of self-determination crisis. In this context the most reliable form of the students' intrinsic motivation is the motivation of self-development, which plays the crucial role in the students transition to their adulthood. Another point that is to be taken into account is the fact that challenges of unpredictability (pandemic, war) create the stimulus to expedite the self-regulation processes of the first-year students. *Practical implications.* The study results can be used for working-out the first-year students' psychological maintenance based on understanding their motivation profiles. *Value/originality.* The essence of the psychological support of the first year students academic motivation growth is viewed in terms of eco-psychological approach which treats the situations of instability (motivation decline, motivational vacuum) as a transitional buffer towards a new identity. The transition towards the students motivation maturity lies in a plane of increasing their self-awareness in relation to their values, personal meanings and life-choices.

1. Вступ

Проблема мотивації є однією з стрижневих проблем психології. Як ядро особистості і як рушійна сила людської поведінки, вона пронизує її основні структурні утворення: спрямованість особистості, характер, емоції, здібності, психічні процеси і діяльність. В контексті здобуття освіти саме мотивація є тим джерелом, що запускає, спрямовує та регулює здійснення процесу учіння, і тим самим зумовлює успішність випускників у професійній сфері. Знання про зміст та характер мотивації надає можливість зрозуміти причини, які становлять підґрунтя проблем навчальної активності студентів, і реалізувати відповідний психологічний супровід становлення майбутніх професіоналів.

Актуальність вивчення особливостей академічної мотивації студентів педагогічного вишу зумовлена рядом важливих факторів. Основною проблемою залишається тенденція до зниження рівня вмотивованості студентів оволодівати професійними знаннями, що позначається на їх навчальній активності та подекуди виливається у відхід від справжньої навчально-професійної діяльності й заміну її на «фор-

мальне» виконання академічних вимог з єдиною метою – отримати документ про наявність вищої освіти.

Домінування зовнішньої мотивації та загальна непривабливість навчальної діяльності не можуть не позначатися на емоційному стані студентів: знижується їх рівень стресостійкості, ускладнюється процес навчально-професійної адаптації, що в свою чергу негативно впливає на рівень успішності. Особливого значення це набуває на першому курсі навчання у виші, коли молоді люди ще недостатньо впевнені у зробленому професійному виборі.

Від характеру мотивації залежить не лише успішність засвоєння студентами академічних знань, але й їх ефективність в майбутній професійній діяльності. Саме тому особливо гостро проблема академічної мотивації майбутніх педагогів постає в контексті відмови випускників працювати за фахом після закінчення вишу.

Такі чинники, як складні економічні умови, що змушують юнаків до вибору професії не за покликом, а також наявність в суспільстві феномену девальвації дорослості – знецінення сучасними юнаками зрілості, відповідальності та самоорганізованості, вочевидь мають значний вплив на те, як молоді люди здійснюють свій вибір професії, і якими мотивами вони керуються в подальшому навчанні. Проте вочевидь є й інші фактори, які визначають наявність означеної проблеми, і які потребують більш уважного вивчення з метою віднаходження ефективних шляхів оптимізації академічної мотивації.

Вивченню теми мотивації присвятили свої роботи численні дослідники (Б. Ананьєв, В. Асєєв, О. Асмолов, Л. Божович, К. Вілюнас, Л. Виготський, В. Давидов, Б. Додонов, Є. Ільїн, О. Леонтєв, А. Маркова, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, М. Якобсон та ін.). Сучасні дослідження академічної мотивації здійснювались як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (С. Занюк, І. Зязюн, Т. Гордєєва, Р. Гуревич, Д. Леонтєв, Л. Лук'янова, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Семиченко). Втім, проблема психологічних особливостей академічної мотивації студентів першокурсників педагогічного вишу вивчена недостатньо.

З огляду на актуальність проблеми нами було визначено **мету дослідження** – вивчити особливості академічної мотивації майбутніх вчителів, приділивши особливу увагу першому року навчання у виші, коли студенти проживають нелегкий період адаптації а також знахо-

дяться в епіцентрі нормативної вікової кризи самовизначення. На наш погляд саме цей період може бути для багатьох студентів вирішальним в контексті розв'язання суперечностей пов'язаних із вибором професії, а тому потребує найбільшої уваги.

Для досягнення поставленої мети нами були визначені наступні **завдання**: по-перше, вивчити сучасні науково-психологічні погляди на проблему академічної мотивації, по-друге, здійснити емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів першокурсників педагогічного вишу, по-третє, визначити ефективні напрямки оптимізації академічної мотивації майбутніх педагогів.

2. Академічна мотивація як предмет науково-психологічних досліджень

Вивчення проблеми мотивації є однією з найскладніших задач психологічної науки. Це зумовлюється з одного боку неоднозначним трактуванням поняття мотивації різними психологічними школами, а з іншого боку складністю самого психічного явища. Узагальнення різних підходів дозволяє розглядати мотивацію як складне багаторівневе утворення, ієрархію мотивів, що виступає основним джерелом і регулятором активності особистості. В свою чергу, мотиви, в найбільш широкому розумінні, розглядають як усвідомлювані та неусвідомлювані причини, що спонукають до активності.

В контексті академічної мотивації інтерес дослідників великою мірою зосереджувався на визначенні мотивів, які здатні забезпечувати успішне та ефективне засвоєння знань, умінь та навичок і водночас спонукати до свідомого і самостійного учіння. З цією метою були здійснені численні спроби класифікувати мотиви навчання і описати їх характер і значення для процесу навчання.

В найбільш ранній класифікації мотивів навчання, яку запропонувала Л. Божович, мотиви також розділяються на два основні види: мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, та мотиви, що знаходяться «за межами навчального процесу» і породжуються системою соціальних стосунків [1, с. 41]. Цю думку розділяла дослідниця М. Матюхіна, згідно якої мотиви навчання можна розділити на дві великі групи: мотиви, закладені в самій навчальній діяльності і мотиви, пов'язані з тим, що знаходиться поза нею. До останніх нале-

жать мотиви обов'язку та відповідальності; мотиви самовизначення, самовдосконалення; мотивація благополуччя, мотивація престижу, негативні мотиви, прагнення уникнути неприємностей.

Найбільш детально ці дві групи мотивів були описані А. Марковою. Згідно її класифікації мотиви навчальної діяльності в цілому розділяються на дві великі групи: пізнавальні (стосуються переважно навчальної діяльності і процесу учіння) і соціальні (пов'язані з міжособистісними стосунками і спілкуванням). В свою чергу, пізнавальні мотиви включають в себе: 1) широкі пізнавальні, тобто мотиви пов'язані з засвоєнням нових знань; 2) навчально-пізнавальні мотиви, які забезпечують засвоєння способів отримання знань та інтерес до самостійного оволодіння знаннями; 3) мотиви самоосвіти, які проявляються у спрямованості учнів до самостійного вдосконалення способів оволодіння знаннями. Соціальні мотиви, в свою чергу, включають: 1) широкі соціальні мотиви – бути корисним людям, суспільству; 2) вузькі соціальні – шлях до особистого благополуччя; 3) мотиви соціального співробітництва – прагнення зайняти певне місце в системі стосунків з оточуючими) [8].

З усіх вищезазначених мотивів найбільш дієвими традиційно вважають потяг до знань, а також інтерес до процесу їх здобування. Саме тому пізнавальна мотивація, її джерела виникнення та можливості цілеспрямованого розвитку стали предметом багатьох досліджень та експериментів.

В основі пізнавальної мотивації лежить ненасичувана специфічно людська потреба пізнавати [1, с. 12], яка й спонукає індивіда до активності в процесі пізнання. Пізнавальна потреба у свою чергу є основою для розвитку мотивів, пов'язаних з інтересом до процесу і змісту діяльності. Ці пізнавальні мотиви включають допитливість, інтерес до знань, потреба в розумовій діяльності, в пізнанні, в розширенні знань про навколишню дійсність, різноманітні інтелектуальні відчуття, прагнення добути нові знання і навчитися їх застосовувати, удосконалити свої пізнавальні можливості, інтелектуальні здібності. І хоча у деяких з пізнавальних мотивів зв'язок з процесом навчання може бути непрямий (наприклад, прагнення удосконалити свої уміння і навички), основною загальною рисою цих мотивів є те, що їх породжує і формує сам процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Іншими

словами вони є внутрішніми по відношенню до діяльності, й, у разі їх домінування, учнів привертає сам процес навчання, задоволення приносять інтелектуальні зусилля під час виконання навчальних завдань. Також домінування пізнавальної мотивації виражається в тому, що учні стають більш самостійними і самокритичними, для них не такою важливою є зовнішня оцінка й стимулювання, вони часто задумуються над своїм майбутнім й схильні самостійно його планувати.

Проте практика показує, що для багатьох суб'єктів навчання пізнавальні мотиви не є домінуючими. Часто вони є лише знаними і знаходяться ніби в латентному стані. Більш того під час навчання у вищому навчальному закладі сила пізнавального мотиву зазвичай знижується, й існує постійна необхідність його в цілеспрямованому стимулюванні й розвитку. Натомість головне місце в ієрархії учбової мотивації посідають так звані зовнішні мотиви – отримати диплом, задовольнити потребу схвалення з боку батьків, які мають певні очікування від них, або уникнути їх осуду тощо.

Річ у тім, що даний вид мотивації є структурою, яка легко руйнується в умовах зовнішнього тиску (контролю) або директивного нав'язування цілей та змісту навчання, що є типовою практикою у вишах. Створення ж недирективного навчального середовища з одного боку вимагає від викладача значно більших психоемоційних затрат та часу на підготовку, а з іншого боку не є гарантією високого рівня навчальної успішності студентів. З іншого боку звернення до зовнішніх форм мотивації задовольняють потребу викладача у контролі результатів навчання, проте підривають саму суть процесу навчання як пізнання заради оволодіння знаннями. Посилення зовнішнього тиску неминуче зустрічає опір у вигляді втрати інтересу до процесу навчання і зміщення його на пошуки найменш затратних шляхів отримання потрібного балу (списування, плагіат під час підготовки курсових та дипломних проектів тощо).

Протиставлення зовнішньої та внутрішньої мотивації скоріше загострює існуючу проблему, ніж розв'язує її. Тому більш перспективним напрямком дослідження, на наш погляд, є погляд на мотивацію як на певного роду континуум, як пропонують у своїй теорії самодетермінації Е. Дісі та Р. Райан [23, с. 14–16]. Даний континуум починається амотивацією (прагнення покинути діяльність), переходить до зовнішніх

форм мотивації (почуття обов'язку, прагнення отримати схвалення, прагнення уникнути осуду або проблем), а далі до внутрішніх форм (пізнавальна мотивація, мотивація досягнення та мотивація саморозвитку). Цінність даного підходу у більш глибокому розумінні зовнішньої мотивації, визначенні її форм в залежності від ступеню фрустрації потреби суб'єкта у автономії – прагненні бути активним суб'єктом, який керує власною діяльністю, є її джерелом.

До зовнішніх форм мотивації в тому числі належить мотивація самоповаги, яка спонукає суб'єкта до виконання діяльності виходячи з усвідомлення її важливості та цінності для нього самого. Т.О. Гордеева визначає її як найбільш позитивну і продуктивну форму зовнішньої мотивації, що сприяє досягненням в діяльності і не перешкоджає психологічному благополуччю суб'єкта [3, с. 59]. На її думку в умовах відсутності внутрішньої мотивації або її низького рівня, мотивація самоповаги є найкращим із доступних додаткових мотиваторів, здатних запустити стійку учбову активність та наполегливість

Суттєвий вплив на характер академічної мотивації мають вікові особливості здобувачів освіти. Для студентського віку визначальною є потреба й реалізація професійного самовизначення юнаків, успіх якого великою мірою залежить від того, наскільки молоді люди здатні усвідомлювати власні потреби та інтереси, наскільки розвинутою є їх здатність до саморефлексії, самосвідомість, ціннісні орієнтації. Сформованість даних вікових новоутворень великою мірою залежить від етапу проживання кризи ідентичності юнаків, тому в академічних групах можна зустріти студентів з різними рівнями умотивованості до здобуття професійних знань.

За О. Бубновською, для віку юності характерною є дезінтеграція в мотиваційно-особистісній сфері, наявність внутрішніх конфліктів, високий рівень невдоволення теперішньою ситуацією. В цілому більш вираженою є зовнішня мотивація навчання: для молодих людей важливим є не стільки захоплення діяльністю, скільки отримання відчутного конкретного результату. Професійна складова академічної мотивації юнаків є недостатньо зрілою: професійні плани і життєві цілі неузгоджені, ціннісні орієнтації суперечливі і мають поза професійну спрямованість. Водночас потреби безпеки і стабільності, що актуалізуються в умовах невизначеності та нестабільності

сучасного світу, суттєво обмежують юнаків в плані вибору варіантів кар'єри [2, с. 147–153].

Велике значення для становлення академічної мотивації в студентському віці мають мотиви вступу до вищого навчального закладу. Домінування зовнішньої мотивації під час вступу (бажання батьків, можливість навчатися на державні формі навчання) визначає тенденцію, яка зберігається і в подальшому навчанні, призводить до його формалізації та істотно впливає на навчальні досягнення [9, с. 101].

В цілому більшість досліджень академічної мотивації студентів вказують на те, що вона має тенденцію до зниження від першого до третього курсу. Іншою тенденцією є спрощення змісту мотивації: якщо на першому курсі навчальну діяльність спрямовує ціла система різнопланових мотивів, то до старших курсів відбувається виділення і кристалізація найбільш суттєвих, які мають найбільшу силу [6, с. 23]. Трансформація мотиваційної сфери студентів зумовлена передусім змістовним перетворенням самої навчальної діяльності: провідна діяльність пізнання на перших курсах змінюється науково-дослідницькою (теоретичною) та навчально-професійною (практичною) діяльністю на випускних курсах. Долаючи цей шлях, успішні студенти демонструють спрощення своєї мотиваційної структури і подекуди «мотиваційне виснаження», а неуспішні студенти навпаки мають ознаки більшої варіативності в мотиваційній сфері і бажання компенсувати низьку успішність на попередніх курсах.

Всі ці трансформаційні процеси свідчать не стільки про мотиваційну кризу, скільки про те, що вік юності є періодом, коли відбувається становлення мотивації як зрілої системи свідомих спонук в напрямку розвитку своєї самоефективності. Проте шлях до власної мотиваційної зрілості у кожного є унікальним і відбувається в своєму темпі.

3. Емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів-першокурсників педагогічного вишу

З 2017 по 2022 роки нами було здійснено ряд емпіричних досліджень особливостей академічної мотивації студентів першокурсників, які мали вирішити наступні **завдання**: 1) виявити домінуючі мотиви академічної діяльності студентів педагогічного вишу й мотиви їх вибору майбутньої професії [13]; 2) дослідити зв'язки

між академічною мотивацією та мотивами професійного вибору [15]; 3) дослідити мотивацію самоповаги студентів педагогічного вишу з метою виявлення її місця в загальній ієрархії мотивів учбової діяльності та визначення її потенціалу для забезпечення ефективного процесу навчання студентів [14]; 4) вивчити особливості академічної мотивації майбутніх вчителів в складних непередбачуваних умовах [12].

Для вирішення задачі діагностики мотивації учбової діяльності студентів нами було обрано ряд психодіагностик.

Тест «Шкала академічної мотивації» (скорочено ШАМ), розроблений Гордєєвою Т.О., Сичовим О.А. та Осінім Є.Н. у 2014 році на основі шкали академічної мотивації Валнеранда [4]. Дана методика являє собою питальник для вимірювання вираженості і типу мотивації учбової діяльності і дозволяє оцінити: а) три типи внутрішньої мотивації: мотиви пізнання, досягнення та саморозвитку (самовдосконалення); б) три типи зовнішньої мотивації: екстернальну (виконання діяльності з метою уникнення проблем), інтроєційовану (визначається фрустрацією потреби у автономності та переживанням почуттів сорому та обов'язку) і мотивацію самоповаги; в) амотивацію (суб'єктивне відчуття відсутності смислу діяльності).

Методика визначення типу спрямованості особистості (тест Т. Данілової) [11, с. 232–234]. Тест призначений для діагностики структури спрямованості особистості студентів – майбутніх педагогічних працівників, виявлення ступеня наявності в ній гуманістичної складової. Структура спрямованості розглядається з позицій двох протилежних векторів: «гуманізм – екзистенціалізм», який є професійно сприятливим типом спрямованості особистості та «еґоцентризм – праґматизм» – професійно несприятливим типом. При гуманістичному типі спрямованості особистості цілі, інтереси та потреби інших людей мають домінуючу значущість, у спілкуванні особистості преважують толерантність та емпатійність.

Методика «Мотиви вибору професії» В.А. Семиченко, яка спрямована на виявлення мотивів професійної діяльності [17]. Дана методика дозволяє виявити значущі мотиваційні праґнення вибору професії на основі оцінок переліку тверджень, які відповідають внутрішнім та зовнішнім мотивам навчання.

Також нами були використані окремі твердження методики «Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної, які стосуються виявлення професійних мотивів студентів (№ 12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії. № 22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення та матеріальний достаток в житті). У випадку згоди по обох пунктам, нами діагностувалась впевненість у виборі професії, у випадку згоди по одному з них – слабка впевненість, у випадку незгоди по обох пунктам – відсутність впевненості у виборі фаху. Додатково нами бра-лось до уваги твердження даної методики, яке спрямоване на виявлення емоційного ставлення до обраної професії: № 9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію. (Як відомо, студенти, які уникають розмов на тему обраної професії, виявляють тим самим негативне емоційне ставлення до неї).

Емпіричне дослідження домінуючих мотивів академічної діяль-ності майбутніх вчителів на першому році їх навчання у виші показало, що в цілому досліджуваним властиво переважаання внутрішньої моти-вації над зовнішньою (рис. 1). Найбільш вираженим видом мотивації у першокурсників є мотивація саморозвитку, на другому місці – піз-навальна, на третьому – мотивація самоповаги, яка є оптимальним для навчання різновидом контрольованої мотивації, на четвертому місці – мотивація досягнення. Зовнішня мотивація займає п'яте та шосте місця, амотивація – на останньому місці. В цілому можна зро-бити попередній висновок, що дві третини студентів демонструють оптимальну академічну мотивацію, що створює доволі оптимістичне загальне враження.

Розподіл студентів на групи за кількісними та якісними показни-ками дав нам можливість більш глибокого дослідження і більш точних висновків. Нами були виділені три майже однакові за кількістю осіб групи з різними мотиваційними профілями: група А – студенти, у яких високі показники внутрішньої мотивації і низькі показники зовніш-ньої (N=13; 32%), група Б – студенти, у яких високі показники вну-трішньої і високі показники зовнішньої мотивації (N=15, 36%), група В – студенти, у яких низькі показники внутрішньої мотивації і високі показники зовнішньої мотивації (N=13, 32%). Студентів із низькими показниками як внутрішньої так і зовнішньої мотивації не було вияв-лено, відповідно і групи з такими ознаками ми не виділяли.

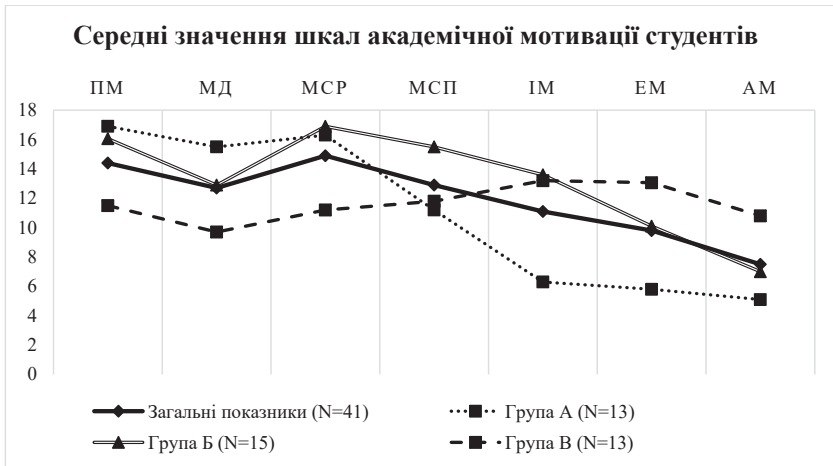


Рис. 1. Середні значення академічної мотивації у студентів I курсу педагогічного університету.

Підписи горизонтальної осі: ПМ – пізнавальна мотивація, МД – мотивація досягнення, МСА – мотивація саморозвитку, МСП – мотивація самоповаги, ІМ – Інтроєктована мотивація, ЕМ – екстернальна мотивація, АМ – амотивація

За результатами аналізу в групі А спостерігається домінування трьох внутрішніх академічних мотивів, при чому з них пізнавальна мотивація є найвищою. Це студенти, для яких об'єктивні та суб'єктивні смисли навчання злиті воедино, саме вони проявляють найбільшу активність і зацікавленість в процесі засвоєння знань.

В групі Б, у студентів, які мають високі показники як внутрішньої так і зовнішньої мотивації, найбільшою мірою виражена мотивація саморозвитку, а пізнавальна мотивація посідає місце поруч із мотивацією самоповаги, в той час як мотивація досягнення є суттєво «проваленою» і знаходиться майже на одному рівні з інтроєктованою мотивацією. Можна припустити, що це студенти, які проявляють активність в навчанні за умови, що зміст предмету певним чином відповідає їх суб'єктивним смислам навчання. Недостатній рівень мотивації досягнення зумовлює їх здебільшого пасивну позицію, страх зробити помилку й інфантильне очікування, що викладач буде «вести їх за руку», «вкладати в них знання».

Нарешті в групі В, у студентів, для яких характері низькі показники внутрішньої і високі показники зовнішньої мотивації, найбільш проявленими є інтроєктована та екстернальна мотивація. Це означає, що в навчанні вони здебільшого керуються мотивами обов'язку та страхом розчарувати батьків. Щодо внутрішньої мотивації, то найнижчу позицію займає мотивація досягнення, вказуючи на те, що цим студентам також характерна пасивність, страх зробити помилку і орієнтованість на уникнення невдачі. Єдиним більш менш проявленими мотивом оптимальним для навчання є мотив самоповаги.

Згідно проведених нами досліджень [14] мотивація самоповаги відіграє суттєву роль у випадку, коли домінують зовнішні мотиви або внутрішня мотивація недостатньо висока. Також мотивація самоповаги частіше домінує в мотиваційній сфері студентів, які впевнені в своєму професійному виборі. Це означає, що даний вид мотивів академічної діяльності варто враховувати і цілеспрямовано підтримувати, використовуючи позитивні шляхи досягнення самоповаги за рахунок докладання зусиль, подолання перешкод, досягнення результатів, які дозволяють пишатися своїми вміннями, компетентністю, майстерністю.

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення спрямованості особистості першокурсників (тест Т. Данілова) з метою виявлення у них міри вираженості гуманістичної складової, яка є найбільш оптимальною для вибору професії вчителя. Проте загальною для всіх студентів вибірки тенденцією виявилось домінування прагматичної та егоцентричної спрямованості.

Вивчення зв'язків між академічною мотивацією та типом спрямованості особистості першокурсників показало значущі зв'язки між мотивацією саморозвитку та прагматичною спрямованістю ($p \geq 0,01$), та між мотивацією самоповаги і шкалами егоцентричної та прагматичної спрямованості ($p \geq 0,05$).

Застосування даного методу в групах з різними мотиваційними профілями показало, що статистично значущі зв'язки є лише в двох групах: в групі А (високий рівень внутрішньої мотивації, низький рівень зовнішньої) у студентів наявний статистично значущий зв'язок між шкалою «Мотивація самоповаги» і шкалами «Егоцентрована спрямованість» та «Прагматична спрямованість» ($p \geq 0,05$), а в групі В (низький рівень внутрішньої мотивації, високий рівень зовніш-

ної) – статистично значущий зв'язок між шкалою «Амотивація» та шкалою «Екзистенційна спрямованість» ($p \geq 0,05$).

Отже, гуманістична складова, важлива для спрямованості майбутніх вчителів, у студентів I курсу не виражена навіть в групі А з високим рівнем внутрішньої мотивації і низьким рівнем зовнішньої. Натомість у студентів домінує егоцентризм та прагматизм, що в цілому свідчить про те, що їх вибір професії не є свідомим вибором людини, яка виходить із власних цінностей у пошуках відповідних цінностей у межах певної професійної діяльності.

Про невизначеність сфери професійної спрямованості особистості більшості студентів свідчить і факт, що суттєві зв'язки між типом спрямованості і мотивами навчання майже відсутні. Вони є лише в групі студентів з найбільш оптимальним мотиваційним профілем (А): їх прагматизм та егоцентризм мають достовірний зв'язок із мотивацією самоповаги. А також в групі студентів з найменш бажаним мотиваційним профілем (В): тут амотивація, як відсутність смислу навчання, корелює із екзистенційною спрямованістю, що свідчить про достатній рівень рефлексії та самоаналізу цих студентів з приводу вибору професії, усвідомлення цими невідповідності або хибності зробленого вибору.

Вивчення особливостей мотивації професійного вибору студентів першокурсників за методикою «Мотиви вибору професії» (В.А. Семиченко) показало, що загальною тенденцією при виборі професії (зокрема, вчителя іноземної мови) для всіх студентів є домінування мотивів, які безпосередньо із професією вчителя не пов'язані: 1) можливість використовувати професійні уміння поза роботою; 2) можливість проявляти творчість в межах професії; 3) професія наближена до улюбленого шкільного предмету. В цілому ці мотиви можна вважати досить позитивними рушійними спонуканнями для старту в професійному навчанні, але в подальшому їх енергії може виявитись недостатньо.

Можливість використовувати професійні уміння поза роботою є ведучим мотивом для всіх студентів з різними мотиваційними профілями. Проте в різних підгрупах він корелює з різними академічними мотивами: в групі А – із пізнавальними мотивами ($p \geq 0,05$), в групі Б та В – із мотивами досягнення ($p \geq 0,05$). На наш погляд, це свідчить про різні вектори сприймання професії у студентів цих груп: для перших – професія сприймається як можливість розширити свої горизонти

пізнання, використовувати свої знання й уміння якомога більше, зростати як професіонал, а в сприйнятті студентів інших груп – професія в першу чергу відкриває можливості кар'єрного росту поза межами вчителювання, адже знання іноземної мови відкриває широкі можливості. Таким чином студенти Груп Б та В у першу чергу прагнуть забезпечити себе можливістю більш широкого маневру, можливістю не бути обмеженими лише професією педагога, що також вказує на суттєві сумніви а то й небажання займатися вчителюванням в майбутньому.

Мотив «можливість проявляти творчість в межах професії» посідає друге місце лише в групах А і Б. У групі В він вже на четвертому місці, а його місце займає мотив вибору «єдина можливість у ситуації, що склалася». Окрім того даний мотив корелює в групі А із мотивацією саморозвитку та самоповаги ($p \geq 0,05$), в групі Б – із інтроєктованою мотивацією ($p \geq 0,05$), а в групі В жодних зв'язків не виявлено. Отже, лише у студентів групи А даний мотив вибору пов'язаний із внутрішніми прагненнями розвивати свій потенціал, в той час як для студентів групи Б цей мотив скоріше є знаним, а не реально діючим, впливає не з особистісних смислів, а із запозичених від батьків або інших значущих фігур смислових конструктів. Для студентів групи В цей мотив вибору професії взагалі не має зв'язків із мотивами професійного навчання, що говорить про відсутність ясності та усвідомленості щодо здійсненого вибору.

Мотив вибору «професія наближена до улюбленого шкільного предмету» на третьому місці у студентів груп Б та В, в той час як в групі А він на четвертому місці, де третє місце посідає мотив «професія відповідає моїм здібностям». Проте значущі зв'язки між даним мотивом вибору професії та навчальною мотивацією в групах А і Б відсутні, а в групі В виявлено зв'язок із інтроєктованою мотивацією. На наш погляд, це свідчить про те, що даний мотив для більшості студентів виступає як знаний або запозичений від авторитетних осіб, і не має достатньої сили для того, щоб вивести студента на особистісний рівень саморегуляції навчальної діяльності.

Отже, попри зовнішню позитивність, більшість мотивів вибору професії студентів першокурсників не можна вважати такими, які здатні забезпечити ефективне здійснення професійної підготовки майбутнього вчителя. Отримані нами результати співзвучні з результатами

досліджень інших науковців. За даними Турбіної Є. 60% студентів педагогічного вишу мотивовані до навчання зовнішніми мотивами, мають схильність до залежності від інших, надають перевагу спрощеним навчальним діям і мають слабку інтелектуальну гнучкість в учбовій діяльності [18]. За результатами дослідження Докучиної Т. більша частина студентів здійснює вибір майбутньої професії педагога несвідомо, що у процесі навчання проявляється у недостатній сформованості позитивного та активного ставлення до навчання [21].

Виявлена нами тенденція вибору студентами професії вчителя іноземної мови за можливість використовувати професійні вміння поза роботою, також є достатньо типовою для студентів, які здобувають педагогічну спеціальність на факультеті іноземних мов, про що свідчать дослідження Чалої О.А. [19]. Авторка зазначає, що перспектива працевлаштування педагогом приваблює далеко не всіх студентів, причому така тенденція є стійкою щодо студентів всіх опитаних курсів та спеціальностей. Більш того, за даними Кузьо Л.І., для студентів-відмінників факультету іноземних мов важливим мотиваційним чинником вивчення англійської мови властиво переважає прагнень виїхати за кордон [22].

В цілому отримані результати свідчать про незрілість академічної мотивації першокурсників, що є природним наслідком їх вікової психодинаміки. На думку Яскевич О.І. та Миколайчук М.І., у віці 16 років мало кому вистачає зрілості належно усвідомлювати перспективу свого рішення та брати на себе відповідальність за своє бажання [24]. Автори справедливо зазначають, що на відміну від студентів країн Заходу, українські першокурсники не мають часу і простору для мораторію – випробування різних версій своєї ідентичності, і мають обирати свою фахову ідентичність не в 21 рік, коли їх еґо-ідентичність вже відносно стабілізована, а в буремний час незавершеної кризи ідентичності.

Отримані результати також свідчать про важливість психологічного супроводу першокурсників з урахуванням особливостей їх мотиваційних профілів. Особливо це стосується студентів, які відчують розгубленість і не чувають сенсу у навчальній діяльності. По відношенню до таких студентів викладачі схильні демонструвати жорстку позицію: «не хочеш вчитися – це твій вибір», що радше підштовхує їх до відходу від навчання, ніж до прийняття свідомої відповідальної позиції.

Логічним продовженням нашого дослідження стало виявлення зв'язків між академічною мотивацією студентів першого курсу та їх впевненістю в виборі своєї професії. В дослідженні приймали участь 76 студентів 1 курсу педагогічних спеціальностей Центрального державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, які навчаються на фізико-математичному факультеті (41 студент) та на факультеті іноземних мов (35 студентів). Дослідження проводилось в кінці другого семестру, коли студенти вже отримали досвід навчання у виші і змогли перевірити свої перші очікування від навчання за обраним фахом.

Аналіз вибірки на предмет впевненості студентів у виборі свого фаху показав, що впевненість у своєму виборі професії декларують 35 студентів (46%), слабку впевненість – 18 студентів (23,7%), і невпевненість – 23 студенти (30,3%). Отже, в цілому біля половини першокурсників впевнені в своєму виборі професії. Для більш глибокого аналізу був використаний параметр «емоційне ставлення», в результаті чого нами було виокремлено чотири підгрупи студентів: 1) група студентів, які впевнені у виборі, і мають позитивне емоційне ставлення до професії (7,9%); 2) група студентів, які впевнені у виборі, але мають негативне емоційне ставлення до професії (38,2%); 3) група студентів, які слабо впевнені або не впевнені у виборі фаху, проте мають позитивне емоційне ставлення до професії (31,6%); 4) група студентів, які слабо впевнені або не впевнені у виборі фаху, і мають негативне емоційне ставлення до професії (22,3%).

З діаграми (рис. 2) видно, що найбільшу групу склали студенти впевнені у виборі професії, проте їх ставлення до неї негативне. В той же час позитивно налаштовані до професії студенти, які впевнені у виборі фаху – склали найменшу групу.

Для того, щоб зрозуміти який вплив має впевненість у виборі фаху на академічну мотивацію нами було проведено додаткове дослідження. Всі студенти знову були розподілені на групи, але тепер вже відповідно до мотиваційних профілів: 1) домінування виключно внутрішніх мотивів учіння (23,7%); 2) домінування мотиву самоповаги при високих показниках внутрішніх мотивів навчання (7,9%); 3) представленість в рівній мірі внутрішніх мотивів, мотивів самоповаги та контрольованих форм зовнішньої мотивації (при низьких показниках амотивації) (50%); 3) домінування зовнішніх мотивів (18,4%).



Рис. 2. Впевненість у виборі фаху та характер емоційного ставлення до професії

Розподіл даних профілів за виділеними групами показав що в групі студентів, впевнених у професійному виборі і позитивно налаштованих до фаху, рівною мірою представлені всі мотиваційні профілі. (див. рис. 3). З них, на нашу думку, лише двоє студентів (2,6%) відповідають тому свідомому вибору фаху, який створює позитивне підґрунтя для успішного оволодіння професією – це студенти з домінуючою внутрішньою мотивацією.

Ще у двох студентів цієї ж групи на першому місці – мотив самоповаги. Це свідчить про те, що для них вибір професії зумовлений скоріше прагненням досягти певного соціального статусу, довести собі та іншим свою здатність отримати вищу освіту, не залишитись «за бортом». Мотивація самоповаги забезпечує високий рівень наполегливості в навчанні, проте не може замінити внутрішньої зацікавленості в діяльності, а тому менш ефективна. Ще двоє студентів в цій групі мають профілі із домінуючою зовнішньою мотивацією, при цьому один із них з має дуже високі показники амотивації, для якої характерною є втрата смислу діяльності. На наш погляд, це свідчить про те, впевненість у професійному виборі так само, як і позитивне ставлення до професії часто є інтроєктованими конструктами: студент обирає професію не тому, що вона має для нього особистісний смисл, а під

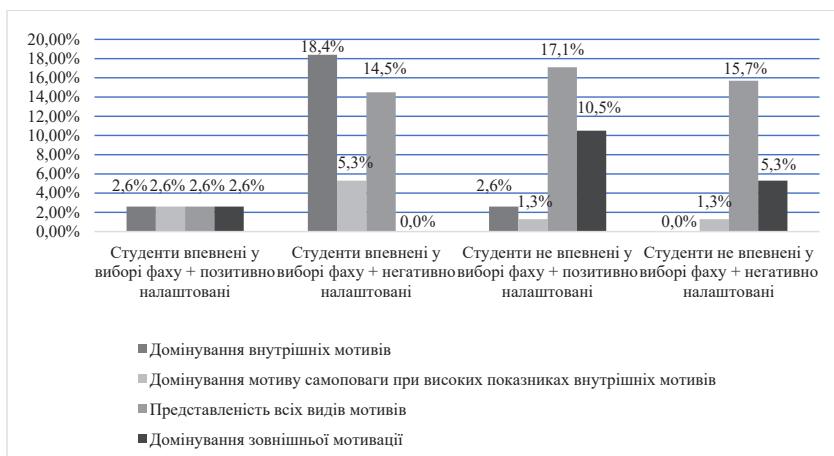


Рис. 3. Мотиваційні профілі студентів в групах з різним рівнем впевненості та характером ставлення до майбутньої професії

впливом суспільної думки: отримати вищу освіту (диплом) необхідно для майбутнього кар'єрного росту. Якщо ці смисли непривласнені, вони не можуть бути рушійними силами в навчанні і створюють внутрішній конфлікт між смислом учбово-професійної діяльності і особистісними смислами студента.

Серед студентів, які впевнені у виборі фаху, проте негативно налаштовані до нього, переважає мотиваційний профіль домінування внутрішньої мотивації (18,4%), а профіль з домінуванням зовнішньої мотивації взагалі не представлений. У більшості студентів на першому місці в ієрархії мотивів – пізнавальні, які вважаються найбільш бажаними для успішного здійснення учбово-професійної діяльності. На наш погляд, негативне ставлення до професії цих студентів пов'язане із тим, що при вступі вони обирали скоріше предмет (іноземну мову, математику, фізику), а не професію вчителя. Це підтверджують коментарі, які ці студенти залишали в своїх бланках психодіагностики: «моя впевненість стосується мови», «це все не про професію вчителя». На наш погляд, при вступі у виш ці студенти керувались готовністю прийняти той варіант, який буде максимально близьким до бажаного

і думкою про те, що в майбутньому можливі зміни (наприклад отримання другого фаху).

Що до групи студентів, які не впевнені у виборі фаху, то серед них найбільшу кількість (17,1%) склали студенти з профілем, де представлені різні мотиви. Серед них достатня кількість студентів, у яких на першому місці внутрішні пізнавальні мотиви та мотиви саморозвитку. Позитивне ставлення таких студентів до майбутньої професії може свідчити про інтроєктовані конструкти соціальної значущості професії вчителя, які поки що не мають достатньої сили для того, щоб перетворитися на власний особистісний смисл учбово-професійної діяльності. На другому місці – студенти з профілем, де домінує зовнішня мотивація (10,5%). Серед них більше половини студенти у яких на першому місці екстернальні мотиви, яким відповідає високий рівень фрустрації потреби у автономії (відчуття, що вибору немає). Це відмова від власної активної позиції при виборі фаху, а позитивне емоційне ставлення до професії скоріше стосується інтроєктованого соціального уявлення про необхідність отримати вищу освіту.

Остання група – студенти, які не впевнені у виборі фаху і емоційно негативно налаштовані до майбутньої професії. Серед них лівова частина – студенти із профілем, де представлені різні мотиви (15,7%). Також тут є студенти, у яких на першому місці пізнавальна мотивація (3,9%) та мотивація саморозвитку (5,3%). Відчуження цих студентів від власної професійної освіти скоріше за все пов'язане із неспівпадінням очікувань і дійсності.

В своєму дослідженні мотиваційних профілів студентів університету Т.О. Гордєєва та О.А. Сичов виявили, що мотиваційний профіль, в якому домінує внутрішня мотивація, має перевагу над профілем, в якому в рівній мірі представлені всі види мотивів (при низьких показниках амотивації). Такі студенти більш допитливі, їх пізнавальні інтереси в межах академічної діяльності більш стійкі [3, с. 45]. Результати нашого дослідження підтверджують факт переваги даного мотиваційного профілю, оскільки саме він переважає у тих, хто впевнений у своєму професійному виборі. Однак, як показало наше дослідження наявність даного мотиваційного профілю ще не гарантує позитивного ставлення до майбутньої професії та відсутності внутрішнього конфлікту між особистісними смислами та смислами учбово-професійної діяльності.

Отримані нами результати також резонують із дослідженнями М. Чобітько [20]. Великий відсоток студентів педагогічних спеціальностей, як і чотирнадцять років тому, орієнтований не на оволодіння професією, а на інтерес до навчального предмету.

Наступним етапом нашого емпіричного дослідження стало вивчення академічної мотивації майбутніх вчителів в умовах карантинного дистанційного навчання [12]. Традиційним є постулат, що непередбачувані зміни та екстремальні умови є фактором стресу, який впливає негативно на характер мотивації, знижуючи загальну активність студентів. В нашому дослідженні нашою метою було перевірити справедливості даного твердження і виявити особливості академічної мотивації першокурсників в умовах карантинного дистанційного навчання. Для досягнення мети нами було здійснено порівняльний аналіз показників академічної мотивації до навчання студентів, що навчалися в умовах карантинного дистанту та в умовах звичного очного навчання за допомогою «Шкали академічної мотивації». Також нами були використані відповіді студентів на запитання стосовно того, від яких труднощів вони потерпали найбільше під час карантинного дистанційного навчання.

В дослідженні прийняли участь студенти перших курсів факультету іноземних мов ЦДПУ імені Володимира Винниченка: 41 студент з набору 2019 року, які навчались переважно очно, та 39 студентів з набору 2020 року, які навчались під час першого семестру переважно дистанційно, а під час другого семестру – на змішаній формі навчання. Дослідження в групі студентів, що навчались очно, проводилось в кінці першого семестру, до початку карантину. Дослідження в групі студентів, що навчались на дистанційній та змішаній формі навчання проводилось двічі – в кінці першого та в кінці другого семестрів.

В результаті дослідження академічної мотивації студентів набору 2020, які навчались переважно дистанційно та на змішаній формі навчання, нами були виявлені наступні особливості Під час обох вимірювань найбільші числові показники були у мотивації саморозвитку, друге місце посіла мотивація самоповаги, яка є оптимальним для навчання різновидом контрольованої мотивації, а третє – пізнавальна. Четверте місце посіла інтроєктована мотивація, а під час другого зрізу – інтроєктована та мотивація досягнення, яка займала під час першого вимірю-

вання п'яте місце. Екстернальна мотивація та амотивація в обох випадках зайняли відповідно шосте і сьоме місця (див. рис. 4).

Порівняння середніх значень двох зрізів за критерієм Стюдента не виявило жодних суттєвих відмінностей, проте загальною тенденцією стало незначне зниження показників за всіма шкалами як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. Виключенням виявилась амотивація, показники якої несуттєво зросли. Отже в цілому підтверджується той факт, що в умовах стресу мотивація до навчання знижується. Водночас в контексті глобальних викликів пандемії ми схильні інтерпретувати той факт, що зниження академічної мотивації є незначним, скоріше як позитивне явище.

Для кращого розуміння змін, що відбулися в мотиваційній сфері студентів внаслідок впливу дистанційного карантинного навчання, нами було здійснено порівняння середніх значень шкал академічної мотивації двох груп першокурсників: першокурсників набору 2020 (вимірювання в кінці 1 семестру) та першокурсників набору 2019 (вимірювання в кінці 1 семестру, до початку пандемії). Для порівняння було застосовано критерій Стюдента. Отримані результати наведені в табл. 1.

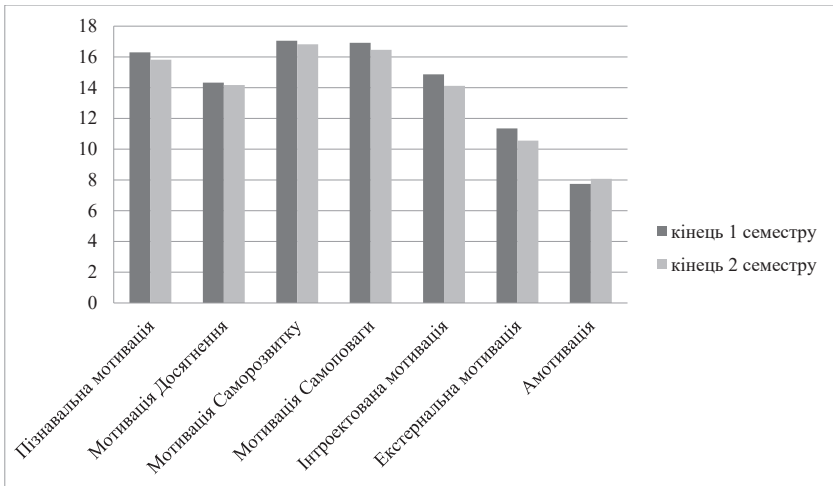


Рис. 4. Динаміка академічної мотивації студентів в умовах дистанційного карантинного навчання

**Показники середніх значень шкал академічної мотивації
студентів першого курсу різних академічних років**

Студенти 1-го курсу	Мотивація						
	Пізнавальна	Досягнення	Саморозвитку	Самоповаги	Інтроєктована	Екстарнальна	Амотивація
Набір 2019 (N=41)	14,4*	12,7*	14,9**	12,9**	11,2**	9,8	7,5
Набір 2020 (N=39)	16,3*	14,3*	17,5**	16,9**	14,8**	11,6	7,7

Примітка: жирним шрифтом в таблиці виділені середні значення, які достовірно відрізняються (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$)

Згідно даних, що представлені у табл. 1 у студентів першокурсників, що навчалися в умовах дистанційного навчання, показники всіх шкал внутрішньої мотивації є достовірно вищими, ніж в групі першокурсників, що навчались очно. Також у них є достовірно вищими показники мотивації самоповаги та інтроєктованої мотивації, в той час як інші види мотивації відрізняються несуттєво. Отже, можна припустити, що, попри негативний вплив умов локдауну, студенти виявились достатньо мобілізованими для подолання викликів адаптації до незвичних умов навчання і продемонстрували достатньо високий рівень академічної мотивації.

Ми вважаємо не випадковим той факт, що найбільш достовірні відмінності між вибірками стосуються мотивації саморозвитку, самоповаги та інтроєктованої мотивації. Мотивація саморозвитку є домінуючою мотивацією для більшості внутрішньо мотивованих студентів і має велике значення для першокурсників в цілому. Вона зумовлена посиленням процесів усвідомлення себе як суб'єктів своєї життєдіяльності під час здійснення життєво важливого вибору – вибору майбутньої професії. Саморозвиток виступає для юнаків провідною життєвою цінністю і відіграє суттєву роль у переході до дорослого життя. За результатами дослідження динаміки спрямованості учбової мотивації студентів різних курсів Дворецкої Т.А. та Ахмадієвої Л.Р. даний вид мотивації знаходиться на другому місці після мотивації

пізнання [5]. Посилення мотивації саморозвитку в умовах дистанційного карантинного навчання, на наш погляд, є результатом активізації у студентів процесів саморегуляції, пов'язаних із необхідністю приймати на себе відповідальність за регулювання режиму власного навантаження та здійснення самоконтролю в умовах обмеженого зовнішнього стимулювання та контролю.

Посилення мотивації самоповаги також, на наш погляд, не є випадковим: навчання в умовах пандемії збільшило кількість життєвих викликів, а з ними і шляхів для досягнення самоповаги юнаками.

Щодо інтроєктованої мотивації, то на наш погляд, її посилення напряму пов'язане із перебуванням студентів під час локдауну дома поруч з батьками. В традиційних умовах очного навчання в університеті контроль з боку батьків та викладачів на порядок менше ніж у школі, що зазвичай приводить до її зниження.

Порівняння виявлених особливостей мотивації першокурсників під час карантинного дистанту з особливостями мотивації першокурсників попередніх років показало, що для них не є типовим домінування пізнавальної мотивації, яка зазвичай займає перше місце в мотиваційній сфері першокурсника поруч із мотивацією саморозвитку [10]. Ми схильні пояснювати цей факт активним залученням в навчальний процес використання мережі Інтернет з її доступністю будь-якої інформації з одного боку, а з іншого – з тим, що в умовах опосередкованої технічними засобами взаємодії привабливість і мотиваційний потенціал навчального контенту суттєво знижується.

Порівняння динаміки мотиваційних процесів першокурсників в різних умовах навчання також дозволяє зробити висновок про суттєві відмінності. Зокрема, Т.А. Дворецкая та Л.Р. Ахмадиева зазначають, що в звичних умовах навчання у студентів до кінця першого курсу спостерігається ряд змін. По-перше, спостерігається значне підвищення рівня мотивації досягнення, яке дослідники пов'язують із розвитком групової динаміки, порівнянням себе із іншими студентами під час практичних та семінарських занять [5, с. 1927]. По-друге, у них наявне значне зниження рівня мотивації самоповаги, яке дослідники пояснюють тим, що студенти, які із зростанням мотивації досягнення починають більше орієнтуватися на зовнішню оцінку результатів своєї навчальної діяльності, втрачають потребу доводити самим собі, що

вони здатні успішно вчитися. І, по-третє, внаслідок зниження, порівняно із шкільним навчанням, рівня контролю в університеті з боку викладачів та батьків, у першокурсників суттєво знижується інтроєктована мотивація.

Відсутність даної динаміки мотивації у першокурсників, які навчалися дистанційно під час карантину, в першу чергу пов'язано із особливостями організації процесу навчання, позбавленого тих чинників, які могли б спонукати відповідні зміни: студенти не мали змоги активно взаємодіяти із однокласниками під час більшості занять, а перебування дома поруч з батьками не дало можливості створити умови, які б суттєво відрізнялися від попереднього шкільного навчання. Крім того, в умовах подолання труднощів дистанційного карантинного навчання значення мотивації самоповаги не знизилось: для більшості студентів залишається важливим доводити собі, що вони здатні впоратись з викликами пандемії.

Отже, адаптаційні процеси студентів першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання мають свою специфіку: найбільш важливими мотиваційними конструктами для них є саморозвиток і самоповага.

Згідно досліджень Савина Є.Ю., внутрішня мотивація та мотивація самоповаги позитивно корелюють із суб'єктивним досвідом – досвідом ініціативної і автономної активності, яка призводить до змін в оточуючому світі і самому собі [16]. В сфері навчання дані різновиди мотивації виступають ресурсом для акумуляції суб'єктивного досвіду, в той час як екстернальна мотивація та амотивація блокують його накопичення. Виходячи з цього, ми можемо припустити, що у першокурсників, які зустрілися з викликами дистанційного карантинного навчання, активно відбувався процес становлення їх суб'єктності.

З метою більш глибокого дослідження процесів, які відбувалися в мотиваційній сфері першокурсників в напрямку розвитку їх суб'єктності, ми розділили вибірку на групи в залежності від того, які труднощі були для студентів найбільш актуальними в умовах дистанційного навчання в першому семестрі. Ми припустили, що для студентів із низьким рівнем суб'єктності найбільшу складність становить відсутність достатнього зовнішнього контролю та стимулювання (Група А), більш високий рівень суб'єктності відповідає труднощам із необ-

хідністю брати на себе більше відповідальності за те, як навчається (Група Б), а для студентів з високим рівнем суб'єктності труднощі пов'язані не з самоорганізацією, а скоріше із незадоволенням з приводу змісту навчальних курсів (Група В).

Для порівняння груп було застосовано критерій Стюдента. Результати представлені в табл. 2.

Таблиця 2

**Розподіл студентів першого курсу
в залежності від характеру актуальних труднощів**

Розподіл студентів 1-го курсу в кінці першого семестру	Мотивація						
	Пізнавальна	Досягнення	Саморозвитку	Самоповаги	Інтроєктована	Екстарнальна	Амотивація
Група А (48,7%)	15,3	12,8	16,5	16,2	15,3	12,1	8,2
Група Б (32,4%)	16,5	15,3*	16,7	16,6	14,2	10,8	8,2
Група В (18,9 %)	18,3*	16,1**	19,1**	19,1*	15	10	5,9

Примітка: жирним шрифтом в таблиці виділені середні значення, які достовірно відрізняються (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$)

Як видно з табл. 2, найбільш численною виявилась група студентів, які відчували серйозні труднощі із саморегуляцією і потерпали від недостатнього зовнішнього контролю (Група А), найменш численною – група студентів з високим рівнем саморегуляції (Група В). В групі А рівень мотивації виявився значно нижче. Мотиваційні показники цих двох груп достовірно відрізняються по всіх шкалах внутрішньої мотивації та мотивації самоповаги. Всі показники мотивації групи з середнім рівнем суб'єктності (група Б), нижче, хоча і несуттєво, порівняно із групою з високим рівнем суб'єктності, і вище ніж в групі з низьким рівнем суб'єктності, проте достовірні відмінності спостерігаються виключно за шкалою «мотивація досягнення».

Слід зазначити, що при повторному зрізі в кінці другого семестру мотиваційні показники студентів суттєво не змінилися, проте відбулися зміни в сприйманні ними труднощів: біля половини студентів

групи з високим рівнем суб'єктності (Група В), виявили потребу у зовнішньому контролі та стимуляції, або труднощі із необхідністю брати на себе відповідальність за навчання. В той самий час певна кількість студентів з групи А виявили більш високий рівень саморегуляції.

Отримані результати свідчать про те, що умови дистанційного навчання в купі з викликами пандемії створили підґрунтя для активізації процесів саморегуляції першокурсників і набуття ними суб'єктного досвіду. Водночас, даних умов вочевидь недостатньо для того, щоб ці процеси набули масовості та більшої глибини. На наш погляд, це неможливо здійснити без спеціальної організації процесу дистанційного навчання, в якому забезпечена психологічна комфортність навчального середовища для користувача, а викладач займається в першу підтримуванням і (збереженням) готовності студента до учебної діяльності.

4. Екопсихологічний погляд на проблему оптимізації академічної мотивації першокурсників педагогічного вишу

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у побудові моделі психологічного супроводу адаптації першокурсників до умов навчання у виші, яка б спиралась на розуміння мотиваційних процесів, що відбуваються в даний період їх вікового та психосоціального розвитку і сприяла б розв'язанню тих внутрішніх суперечностей, які невідвратно є його природною частиною. На нашу думку дані суперечності найкращим чином можуть бути розв'язані в контексті екопсихологічного підходу в психології (Лушин П.В.), який розглядає зниження мотивації або її відсутність не як негативне явище, а як перехідний етап до більш складних та вищих форм розвитку [7].

З такої точки зору незрілість академічної мотивації першокурсників та їх неготовність до професійного самовизначення є природним етапом розвитку, а не вироком, згідно якого впливає необхідність боротися з їх недостатньою активністю або формальним виконанням вимог невмотивованих студентів. Практика показує, що навіть зміна умов чи змісту навчання не завжди є дієвою для підвищення академічної мотивації. В умовах недирективного управління студенти також відчують труднощі, особливо там, де від них вимагають прийняття на себе відповідальності за власну навчальну діяльність. Вони вияв-

ляють своєрідну залежність від управління ззовні й не схильні розподіляти контроль за навчальним процесом. Більш того, зусилля педагога по впровадженню недирективних установок, наприклад надання свободи в постановці навчальних цілей, можуть викликати у студентів стан втрати звичного смислу навчальної діяльності. Останнє часто інтерпретується педагогом як опір нововведенням. Насправді ж такий стан, коли старі мотиваційні установки по відношенню до навчального процесу вже не діють, а нові ще не сформовані, має характер так званого «мотиваційного вакууму».

Як феномен, властивий навчально-педагогічному простору, в своєму найбільш широкому розумінні, це явище співвідноситься з втратою бажання навчатися, з втратою смислу навчальної діяльності. Саме тому він споріднений таким явищам як «смисловий вакуум» та «екзистенціальний вакуум». Але в той час, як екзистенціальний вакуум є відчуттям втрати сенсу життя як такого, а смисловий вакуум пов'язаний з втратою смислу певних життєвих орієнтирів, мотиваційний вакуум є феноменом, що має відношення здебільшого до втрати смислу конкретної діяльності.

Вочевидь, всі три види «вакууму» мають спільну рису – переживання особистістю періоду невизначеності й, відповідно, дискомфорту. На наш погляд, саме це і стало передумовою віднесення феномену мотиваційного вакууму до розряду негативних явищ, особливо там, де це стосується навчально-виховного процесу. В контексті останнього мотиваційний вакуум розглядається як деструктивний фактор, що гальмує процеси розвитку й навчання, порушує їх запланований хід й досягнення поставлених цілей [7, с. 249].

У зв'язку з цим створюється враження, що зміна способу впливу на недирективний не знімає, а скоріше загострює проблему становлення суб'єкта діяльності, так само як і проблему формування мотивації навчання. Переживаючи мотиваційний вакуум, учні демонструють відхід від діяльності, в той час як суб'єктивні особистісні смисли навчальної діяльності не тільки не стають більш адекватними суспільним смислам діяльності, але, більш того, перестають діяти взагалі.

Оригінальне розв'язання даної проблеми, запропоноване українським вченим П.В. Лушиним, полягає в тому, щоб розглядати кризові явища як важливі конструктивні процеси, що дозволяють відкритий

системі самоорганізовуватися з метою подальшого розвитку. Частиною процесу самоорганізації є формування нових смислових ідентичностей, які забезпечують вирішення протиріч, що лежать в основі кризової ситуації.

Виходячи з цих положень, П.В. Лушин визначає головним фактором, що обумовлює дію феномена мотиваційного вакууму, неекологічний зміст існуючих психолого-педагогічних систем. На його думку, вони односторонньо орієнтовані на формування й розвиток в особистості учнів та студентів новоутворень, які мають конвенційно позитивний характер. Зокрема, як учителі, так і адміністратори навчальних закладів, а також і самі батьки усе ще вважають, що більшість учнів і студентів при переході з одного освітнього щабля на інший може і має бути однаково позитивно мотивована не тільки на результат, але й на процес навчальної діяльності. Насправді ж цілком очевидно, що для формування нових системоутворювальних мотивів індивід має спочатку прийти до усвідомлення неідеальності чи, принаймні, обмеженості чи ситуативності дії колишніх мотивів. І лише після цього звернутися до створення нових. Отже, опір і відхід (відмовлення від навчальної взаємодії), що супроводжують мотиваційний вакуум, говорять скоріше про небайдужість учня чи студента до власної діяльності і про пошук її смислу. І навпаки, стан стабільності навчального процесу, до якого прагнуть вчителі в плані загальної зацікавленості й позитивного ставлення до навчання, може бути лише примарою благополуччя.

У даному контексті проблематичним, скоріше, варто вважати те, що, студенти не переживають мотиваційного вакууму і продовжують опановувати навчальний зміст винятково за рахунок оптимальних мотивів навчальної діяльності. По суті, це має означати, що його особистість є дефіцитарною у плані розвитку певних якостей, властивих для більш високого рівня розвитку, у порівнянні з тим віковим чи ситуативним періодом, який вже завершено.

Отже, спираючись на теоретичну закономірність, практичну й екологічну доцільність феномена мотиваційного вакууму, можна припустити, що його «усунення» можливо тільки парадоксальним шляхом. А саме: за допомогою зміни ставлення педагогів до феномена мотиваційного вакууму вбік визнання його більшої конструктивності, а також

довільної і системної його організації при наявності застійних ознак розвитку особистості студента.

В контексті моделі психологічного супроводу студентів першокурсників, це означає, що в полі зору мають бути не лише студенти, які демонструють високий рівень зовнішньої мотивації або негативне ставлення до майбутньої професії. Увагу варто приділити й «зручним» сумлінним студентам, чиє позитивне ставлення до майбутньої професії здебільшого є інтроєктованим конструктом: студент обирає професію не тому, що вона має для нього особистісний смисл, а під впливом суспільної думки: отримати вищу освіту (диплом) необхідно для майбутнього кар'єрного росту. Домінування або високий рівень інтроєктованої мотивації зазвичай також є ознакою запозичених від авторитетних осіб смислів навчання, в той час як сам юнак поки що не має опори на себе, свої власні смисли та цінності. Суть психологічного супроводу в даному випадку полягає у сприянні підвищення рівня усвідомлення студентами своїх особистісних смислів навчання, цінностей та перспектив розвитку, а також виведенні в зону усвідомлення процесів здійснення вибору.

5. Висновки

Розглянуті нами особливості академічної мотивації студентів першокурсників педагогічного університету в контексті їх професійного вибору дають нам можливість сформулювати наступні висновки.

1. Для студентів в цілому властивим є переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою (оптимальну академічну мотивацію демонструють дві третини студентів). На першому місці – мотивація саморозвитку, на другому – пізнавальна, на третьому – мотивація самоповаги, яка є оптимальним для навчання різновидом контрольованої мотивації, на четвертому місці – мотивація досягнення. Проте більш глибокий аналіз проблеми показує існування низки негативних тенденцій, на які варто зважати викладачам про здійсненні навчального процесу. По-перше, гуманістична складова, важлива для спрямованості майбутніх вчителів, у студентів I курсу не виражена навіть в групі з високим рівнем внутрішньої і низьким рівнем зовнішньої мотивації. По-друге, суттєві зв'язки між типом спрямованості і мотивами навчання майже відсутні, що свідчить про невизначеність сфери професійної спрямованості особистості більшості студентів.

2. Більшість впевнених у своєму виборі студентів, у яких домінують внутрішні форми мотивації, налаштовані негативно по відношенню до майбутньої професії вчителя. Їх вибір здебільшого зумовлений інтересом до вивчення самого предмету викладання, а не схильністю до оволодіння педагогічною майстерністю. З іншого боку позитивне ставлення до професії у студентів, які не впевнені у своєму виборі, скоріше свідчить про інтроєктовані конструкти соціальної значущості професії вчителя, які поки що не мають достатньої сили для того, щоб перетворитися на власний особистісний смисл учбово-професійної діяльності.

3. Домінування зовнішніх форм мотивації корелює з невпевненістю у професійному виборі та асоціюється із відмовою студентів від власної активної позиції при виборі фаху та із втратою смислу навчання. Отримані результати говорять про те, що проблема учбово-професійної діяльності студентів-педагогів зароджується ще на етапі вибору фаху і великою мірою зумовлюється тим, що професію вчителя обирають молоді люди, які не схильні до педагогічної діяльності, або мають досить ідеалізовані уявлення про неї.

4. Хоча в цілому стресові умови навчання (вимушене дистанційне навчання), знижують рівень академічної мотивації (як внутрішньої, так і зовнішньої), водночас, у порівнянні з очним навчанням, мотивація студентів, що навчалися он-лайн, виявилась достовірно вищою за всіма шкалами внутрішньої мотивації, а також за шкалами мотивації самоповаги та інтроєктованої мотивації. Це свідчить про те, що складні умови навчання в купі з викликами пандемії створили підґрунтя для активізації процесів саморегуляції першокурсників й набуття ними суб'єктного досвіду. Водночас, даних умов вочевидь недостатньо для того, щоб ці процеси набули масовості та більшої глибини.

5. Найбільш важливим різновидом внутрішньої академічної мотивації для першокурсників є мотивація саморозвитку. На другому місці – мотивація самоповаги. В стресових непередбачуваних умовах локдауну дані різновиди мотивації виявились найбільш проявленими, що робить їх мішенню для цілеспрямованого впливу з метою цілеспрямованого розвитку.

6. Суть психологічного супроводу студентів з метою оптимізації їх академічної мотивації полягає у зміні ставлення викладачів до зниження мотивації студентів або переважання її зовнішніх форм. Важливим є пере-

осмислення даних явищ в якості ресурсів розвитку в напрямку мотиваційної зрілості, а також сприяння підвищенню рівня усвідомленості студентами їх особистісних смислів навчання, цінностей, перспектив розвитку, а також виведення в зону усвідомлення процесів здійснення вибору.

Список літератури:

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. Москва : Педагогика, 1972. 352 с.
2. Бубновская ОВ. Мотивационно-личностная сфера юношества: возрастной и гендерный аспекты. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 1. С. 147–153.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. *Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология*. 2017. № 1. С. 67–87.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*. 2014. Т. 35. № 4. С. 98–109.
5. Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года. *Профессиональное образование в современном мире*. 2018. № 8 (2). С. 1924–1933. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20180222>
6. Кузнецов М.А., Фоменко К.И., Жданюк Л.О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації : монографія. Харків : ХНПУ, 2019. 154 с.
7. Лушин П.В., Ржевська З.О. «Мотиваційний вакуум» як можливість розвитку: екопсихологічна перспектива. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ : Міленіум, 2003. Т. 7 (1). С. 244–251. URL: http://www.ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_39.pdf (дата звернення 25.02.2023).
8. Маркова А.К., Матис Г.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения : Кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
9. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
10. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Академическая мотивация: как фактор удовлетворенности образовательными услугами. *Креативная экономика*. 2019. № 3. С. 533–544.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. Москва : Изд-во «Бахрам», 2000. С. 232–235.
12. Ржевська-Штефан З.О. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологія*. 2021. Вип. 14 (59). С. 80–89. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).09)
13. Ржевська-Штефан З.О. Мотивація учебної діяльності студентів першого курсу педагогічного університету. *Наука і освіта – науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного уні-*

верситету імені Л.Д. Ушинського. 2020. № 3. С. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-3-11>

14. Ржевська-Штефан З.О. Самоповага як мотив учбової діяльності студента. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 178. С. 158–162.

15. Ржевська-Штефан З.О. Впевненість у виборі фаху та мотивація учбово-професійної діяльності студентів педагогічних спеціальностей. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 1(48). С. 208–216.

16. Савин Е.Ю. Соотношение субъектного опыта студента с внешней и внутренней мотивацией академической активности. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Вип. 7. № 2. С. 59. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN219.pdf> (дата звернення 25.02.2023).

17. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». Киев : Милениум, 2004. 521 с.

18. Турбина Е.П. Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2017. № 3 (35). С. 65–70.

19. Чала О.А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України/за ред. С. Максименка*. Київ : Логос. 2008. № 7. Вип. 15. С. 305–309.

20. Чобітько М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя. *Освіта і управління*. 2005. № 1. С. 135–140.

21. Dokuchyna T. Academic motivation of students Majoring in «special education». *Science and Education*. 2018. Issue 2, p. 94–100. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-2-12>

22. Kuzo L.I. Motivational characteristics of temporal perspective of english learners majoring in different specialties. *Science and Education*. 2017. Issue 1. P. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-1-9>

23. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. N.Y.; London : Guilford Press, 2017. 756 p. URL: <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf> (дата звернення: 25.02.2023).

24. Yaskevych O., Mykolaychuk M. Learning motivation peculiarities of first-year students of psychological specialties. *Psychological journal*. 2018. Vol. 4(5). P. 268–282. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.17>

References:

1. Bozhovich L.I. (1972) *Izuchenie motivatsii povedeniya detey i podrostkov* [Investigation of children and teenagers' behavior motivation] / In Blagonadezhina L.V., Bozhovich L.I. (Eds.). Moskva: Pedagogika. (in Russian)

2. Bubnovskaya O.V. (2014) Motivatsionno-lichnostnaya sfera yunoshstva: vozrastnoy i gendernyy aspektiy [Motivational and personal sphere of youth: age and gender aspects]. *Fundamentalnyie issledovaniya*, vol. 1, pp. 147–153. (in Russian)

3. Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2017) Motivatsionnyie profili kak predikto-ryi samoregulyatsii i akademicheskoy uspeshnosti studentov [Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], vol. 1, pp. 67–87.
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. (2014) Oprosnik "Shkaliy akademicheskoy motivatsii" ["Academic motivation scales" questionnaire]. *Psihologicheskii zhurnal*, vol. 35 (4), pp. 96–107. (in Russian)
5. Dvoretzkaia T.A., Akhmadieva L.R. (2018) Dinamika napravlenosti uchebnoy motivatsii u studentov raznykh kursov v techenie uchebnogo goda [Orientation dynamic of students' educational motivation of different courses during the academic year]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, vol. 8(2), pp. 1924–1933. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20180222> (in Russian)
6. Kuznietsov M.A., Fomenko K.I., Zhdaniuk L.O. (2019) *Stavlennia do navchannia studentiv z nyzkym rivnem akademichnoi motyvatsii: monohrafiia* [Attitude towards learning process of those students with low level of academic motivation: monograph]. Kharkiv: KhNPU. (in Ukrainian)
7. Lushyn P.V., Rzhevskya Z.O. (2003) "Motyvatsiinyi vakuum" yak mozhlyvist rozvytku: ekopsykholohichna perspektyva [Motivational vacuum as a possibility of transformation: ecopsychological perspective]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*, vol. 7 (1), pp. 244–251. Available at: http://www.ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_39.pdf (accessed February 25, 2023). (in Ukrainian)
8. Markova A.K., Matis G.A., Orlov A.B. (1990) *Formirovanie motivatsii ucheniya: Kn. dlya uchitelya* [Forming the motivation to learn: teachers' book]. Moskva: Prosveschenie. (in Russian)
9. Panok V.H., Rud H.V. (2006) *Psykholohiia zhyttievoho shliakhu osobystosti: monohrafiia* [Psychology of personality way of life: monograph]. Kyiv: Nika-Tsentr. (in Ukrainian)
10. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. (2019) Akademicheskaya motivatsiya: kak faktor udovletvorennosti obrazovatelnyimi uslugami. [Academic motivation as a factor of satisfaction with educational]. *Kreativnaya ekonomika*, vol. 3, pp. 533–544. (in Russian)
11. Raygorodskiy D.Ya. (2000) *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testyi: uchebnoe posobie* [Practical psychodiagnostics. Techniques and tests. manual]. Moskva: Izd-vo "Bahram", pp. 232–235. (in Russian)
12. Rzhevskya-Shtefan Z.O. (2021) Osoblyvosti motyvatsii studentiv-pershokursnykiv v umovakh dystantsiinoho karantynnoho navchannia [The first year students' motivation features in emergency remote education settings]. *Naukovyi chasopys NPU imeni MP Drahomanova. Seriya 12. Psykholohiia*, vol. 14(59), pp. 80–89. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).09) (in Ukrainian)
13. Rzhevskya-Shtefan Z.O. (2020) Motyvatsiia uchbovoi diialnosti studentiv pershoho kursu pedahohichnoho universytetu [Academic motivation of first year pedagogical university students]. *Nauka i osvita – naukovo praktychnyi zhurnal Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni*

L.D. Ushynskoho, vol. 3, pp. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-3-11> (in Ukrainian)

14. Rzhavska-Shtefan Z.O. (2019) Samopovaha yak motyv uchbovoi diialnosti studenta [Self-respect as learning process motiv]. *Naukovi zapysky. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Yvnychenka. Serii: Pedahohichni nauky*, vol. 178, pp. 158–162. (in Ukrainian)

15. Rzhavska-Shtefan Z.O. (2019) Vpevnenist u vybori fakhu ta motyvatsiia uchbovo-profesiinoi diialnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Confidence in profession choice and pedagogical university students' academic motivation]. *Teoretychni i prykladni problemy psikhologii*, vol. 1(48), pp. 208–216. (in Ukrainian)

16. Savin E.Yu. (2019) Sootnoshenie sub'ektnogo opyita studenta s vneshney i vnutrenney motivatsiey akademicheskoy aktivnosti [Correlation of student's subject experience with extrinsic and intrinsic motivation of academic activity]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, no. 2, vol. 7. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN219.pdf> (accessed February 25, 2023). (in Russian)

17. Semichenko V.A. (2004) *Problemy motivatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka. Modulnyi kurs psihologii. Modul "Napravlennost"* [Problems of individual's behaviour and activity. Psychology module course. Module "Personality orientation"]. Kyiv: Millenium. (in Russian)

18. Turbina E.P. (2017) Formirovanie professionalnoy motivatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of professional motivation of the pedagogical university students]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 3 (35), pp. 65–70. (in Russian)

19. Chala O.A. (2008) Spetsyfika motyvatsii maibutnoi profesiinoi diialnosti studentiv pedahohichnoho universytetu [Specifics of future professional activity of the pedagogical university students]. *Aktualni problemy psikhologii: zb. nauk. pr. / In-t psikhologii im. H. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. Maksymenka*. Kyiv: Lohos, 7(15), pp. 305–309. (in Ukrainian)

20. Chobitko M. (2005) Profesiine samovyznachennia maibutnoho vchytelia [Professional self-determination of future teachers] *Osvita i upravlinnia*, vol. 1, pp. 135–140. (in Ukrainian)

21. Dokuchyna T. (2018) Academic motivation of students Majoring in "special education". *Science and Education*, vol. 2, pp. 94–100. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-2-12>

22. Kuzo L.I. (2017) Motivational characteristics of temporal perspective of english learners majoring in different specialties. *Science and Education*, vol. 1, pp. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-1-9>

23. Ryan R.M., Deci E.L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. N.Y.; London: Guilford Press. Available at: <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf> (accessed February 25, 2023).

24. Yaskevych O., Mykolaychuk M. (2018) Learning motivation peculiarities of first-year students of psychological specialties. *Psychological journal*, vol. 4(5), pp. 268–282. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.17>