

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ
ТА БЕЗПЕКИ**

Кафедра практичної психології

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ЗВО З
ВИСОКИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
денної форми здобуття освіти
спеціальність 053 «Психологія»
ВІКТОРІЇ МОЧЕРАД

Науковий керівник
старший викладач
кафедри практичної психології
Вікторія БАГРІЙ

Рецензент
професор кафедри загальної та
соціальної психології, кандидат
психологічних наук, доцент
Олена ВАВРИНІВ

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

«_____» _____ 2026 р., протокол № _____
завідувач кафедри практичної психології

_____ **Галина ОДИНЦОВА**

**Львів
2026**

АНОТАЦІЯ

Мочерад Вікторія. Кваліфікаційна робота. Психологічні чинники мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти з високим рівнем академічної успішності.

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню психологічних чинників мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти. У роботі здійснено теоретичний аналіз проблеми мотивації досягнення, розкрито сутність мотивації як психологічного феномену, охарактеризовано особистісні та соціальні чинники, що впливають на мотивацію досягнення студентів, а також проаналізовано взаємозв'язок мотивації досягнення та академічної успішності у закладах вищої освіти. У ході емпіричного дослідження встановлено, що здобувачі вищої освіти з високим рівнем академічної успішності характеризуються вищими показниками мотивації досягнення, професійної спрямованості та внутрішньої навчальної мотивації.

Ключові слова: мотивація, мотивація досягнення, навчальна мотивація, академічна успішність, здобувачі вищої освіти, мотивація до успіху, мотивація уникнення невдач.

Mocherad Viktoriia. Qualification Work. Psychological Factors of Achievement Motivation among Higher Education Students with a High Level of Academic Achievement.

The qualification work is devoted to the study of psychological factors influencing achievement motivation among higher education students.

The work presents a theoretical analysis of the problem of achievement motivation, reveals the essence of motivation as a psychological phenomenon, characterizes personal and social factors influencing students' achievement motivation, and analyzes the relationship between achievement motivation and academic achievement in higher education institutions.

The empirical study established that higher education students with a high level of academic achievement demonstrate higher indicators of achievement motivation, professional orientation, and intrinsic learning motivation.

Keywords: motivation, achievement motivation, learning motivation, academic achievement, higher education students, motivation for success, motivation to avoid failure.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ЗВО З ВИСОКИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ.....	7
1.1. Психологічна характеристика мотивації досягнення у структурі мотивації особистості.....	7
1.2. Особистісні та соціальні чинники, що впливають на мотивацію досягнень.....	14
1.3. Взаємозв'язок академічної успішності та мотивації досягнень у ЗВО.....	22
Висновок до розділу I.....	29
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ЗВО З ВИСОКИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ.....	31
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	31
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	39
Висновок до розділу II.....	52
ВИСНОВКИ.....	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	60
ДОДАТКИ.....	66

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема мотивації навчальної діяльності студентської молоді набуває особливої актуальності у сучасних умовах розвитку системи вищої освіти. Успішність навчання у закладах вищої освіти значною мірою залежить не лише від інтелектуальних здібностей студентів, а й від особливостей їхньої мотиваційної сфери, зокрема від рівня мотивації досягнення, прагнення до самореалізації та професійного становлення. Важливим психологічним чинником, що визначає активність особистості у навчальній діяльності, наполегливість у досягненні поставлених цілей та готовність долати труднощі виступає саме мотивація досягнення.

Період навчання у закладі вищої освіти є важливим етапом професійного та особистісного розвитку молодшої людини. У цей час формується система життєвих цілей, професійних орієнтацій та ціннісних установок, що безпосередньо впливають на ставлення студентів до навчання та їхню академічну успішність. Сформована мотивація досягнення, внутрішні мотиви навчання, прагнення до професійного саморозвитку та відповідальне ставлення до власної діяльності часто пов'язана із високим рівнем навчальних досягнень.

Проблема мотивації досягнення є однією з ключових у психологічній науці. Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузени – зарубіжні науковці, які зробили значний внесок у її дослідження. Вони розглядали мотивацію досягнення як важливий чинник поведінки та діяльності особистості. У сучасних психологічних дослідженнях також значна увага приділяється вивченню навчальної мотивації студентів, її структури, особистісних та соціальних чинників, що впливають на ефективність навчальної діяльності.

Питання взаємозв'язку мотивації досягнення та академічної успішності студентів потребує подальшого дослідження, незважаючи на значну кількість наукових праць. Особливо є важливим виявлення психологічних чинників, що сприяють формуванню високого рівня навчальних досягнень, а також аналіз

особливостей мотиваційної структури особистості студентів із різним рівнем академічної успішності.

З огляду на це, дослідження мотивації у здобувачів вищої освіти, її психологічних детермінант та зв'язку з академічною успішністю є важливим як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Розуміння особливостей мотиваційної сфери студентів дозволяє глибше пояснити причини їхніх навчальних досягнень та може сприяти розробці ефективних підходів до підтримки та розвитку навчальної мотивації.

Об'єкт нашого дослідження є мотиваційні тенденції здобувачів вищої освіти.

Предмет дослідження – психологічні чинники мотивації досягнення у зво з високим рівнем академічної успішності.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічні чинники мотивації досягнення у зво з високим рівнем академічної успішності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічну характеристику мотивації досягнення у структурі мотивації особистості;
2. Розглянути особистісні та соціальні чинники, що впливають на мотивацію досягнень;
3. Виявити взаємозв'язок академічної успішності та мотивації досягнень у ЗВО;
4. Організувати та провести емпіричне дослідження психологічних чинників мотивації досягнення у зво з високим рівнем академічної успішності.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять класичні концепції мотивації досягнення (Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен); теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана; соціально-когнітивна теорія самоефективності А. Бандури; теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера; теорія рівня домагань і динамічна теорія особистості К. Левіна; концепція локусу контролю Дж. Роттера; концепція установки на розвиток К. Двек; теорія потреб і

самоактуалізації А. Маслоу; модель очікування й цінності Дж. Екклз і А. Вігфілд; підходи Т. Елерса до діагностики мотивації успіху та уникнення невдачі; положення вітчизняної психології особистості й мотивації, представлені у працях І. Бега, С. Максименка, Л. Карамушки, С. Занюка, Л. Сердюк, І. Страмоусової та І. Сингаївської.

Теоретична значущість дослідження полягає в систематизації сучасних наукових уявлень про мотивацію досягнення як інтегральне утворення мотиваційної сфери особистості; в уточненні її структурних компонентів і функціональних зв'язків з іншими особистісними характеристиками; у розкритті комплексу особистісних і соціальних детермінант, що зумовлюють динаміку мотивації досягнення в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти; в обґрунтуванні концептуального підходу до розгляду мотивації досягнення як ключового психологічного ресурсу академічної успішності; в інтеграції зарубіжних і вітчизняних теоретичних підходів у єдину пояснювальну модель психологічних чинників навчальної результативності студентів.

Практичне значення одержаних результатів визначається можливістю використання отриманих емпіричних даних і сформульованих висновків у практичній діяльності психологічних служб закладів вищої освіти, зокрема: для діагностики мотиваційної сфери здобувачів освіти; моніторингу динаміки навчальної мотивації; розроблення індивідуальних програм психолого-педагогічного супроводу й корекційно-розвивальних заходів, а також розробка тренінгових і психоосвітніх програм, спрямованих на формування мотивації досягнення, розвиток самоефективності та конструктивних стратегій подолання навчальних труднощів.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення та систематизація наукових досліджень; емпіричні методи: методика діагностики навчальної мотивації студентів, методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс), методика «Мотивація до уникнення невдач» (Т. Елерс) та методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» (В. Мільман); методи мат-статистики.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ЗВО З ВИСОКИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ

1.1. Психологічна характеристика мотивації досягнення у структурі мотивації особистості

Проблема мотивації посідає одне з центральних місць у психологічній науці, оскільки саме мотиваційні процеси визначають активність людини, зумовлюють вибір цілей і характер дій, орієнтованих на досягнення певних результатів. Мотивація постає як внутрішнє джерело діяльності особистості, що детермінує систему її інтересів, способів реалізації потенційних можливостей і стійкість прагнень [5; 16, с. 18]. У сучасній психологічній думці мотивацію розглядають як складно організовану систему внутрішніх і зовнішніх чинників, які активують поведінку людини та підтримують її цілеспрямованість упродовж усього циклу досягнення мети [8; 12, с. 142]. Серед різноманітних видів мотивації особливого науково-теоретичного й прикладного значення набуває мотив досягнення.

Мотивація досягнення (від фр. *motif* – спонукальна причина, лат. *Movere* – приводити в рух) трактується як один із самостійних різновидів мотивації діяльності, пов'язаний із потребою індивіда досягати успіхів та уникати невдач [14, с. 25]. Виражене прагнення до високих результатів свідчить про сформованість у суб'єкта стійкої мотивації досягнення. Для одних осіб переживання успіху в діяльності є особистісно значущим і смислоутворювальним, для інших – другорядним. Особистість із потужним мотивом досягнення характеризується низкою специфічних рис: вона наполеглива у просуванні до мети, не задовольняється вже отриманим результатом, прагне виконувати справу краще, ніж раніше, ставить перед собою віддалені, амбітні, але реалістичні цілі, уникає примітивних і легко досяжних завдань, переживає радість успіху як вищу екзистенційну цінність,

охоче приймає на себе відповідальність за результат. Загальновідомо, що ефективність діяльності визначається не лише сукупністю здібностей, а й цілеспрямованою працею та внутрішнім спонуканням до досягнення.

Як зазначає академік С. Максименко, мотивація становить систему внутрішніх спонукань, які забезпечують вибірковість і енергетику активності особистості, а також задають загальний вектор її поведінки [12, с. 214; 13; 24]. Саме тому мотиваційна сфера відіграє системотвірну роль у становленні особистості, її життєвої перспективи та ціннісних орієнтацій. До її структурних компонентів традиційно відносять мотиви, потреби, установки, цінності й інтереси, що в динамічній взаємодії формують індивідуальну спрямованість поведінки людини [23]. Принципово важливо, що мотиваційна сфера не є простою сумою окремих мотивів: вона є цілісною системою, в якій між компонентами існують відносини супідрядності, ієрархії та функціональної взаємодоповнюваності. На цьому ж наголошує В. Татенко, підкреслюючи, що особистість виступає водночас об'єктом впливу мотиваційних спонукань і суб'єктом, який активно структурує власну мотиваційну сферу відповідно до власних цілей і смислів [34, с. 35].

Засадничі основи теорії мотивації досягнення були закладені у працях Г. Мюррея, який запропонував концепцію базових потреб особистості й виокремив потребу в досягненні як одну з ключових. Подальший розвиток ці уявлення дістали у дослідженнях Д. Маккелланда, який експериментально довів, що потреба в досягненні (*n Achievement*) є відносно стійкою рисою особистості, формується у ранньому віці й залишається активним регулятором поведінки впродовж усього життя [45, с. 84]. Д. Маккелланд також показав, що високий рівень мотивації досягнення на рівні великих соціальних груп корелює з темпами економічного й культурного розвитку відповідних суспільств – висновок, що відкрив новий горизонт міждисциплінарних досліджень.

Класичним надбанням психології мотивації стала модель Дж. Аткинсона, який запропонував розглядати мотивацію досягнення як

результат взаємодії двох протилежно спрямованих тенденцій – прагнення до успіху та прагнення уникнути невдачі [37]. Згідно з цією моделлю, поведінка людини у ситуаціях, що передбачають оцінку результату, визначається співвідношенням двох незалежних мотиваційних диспозицій: мотиву досягнення успіху (M_s) і мотиву уникнення невдачі (M_{af}). Результируюча тенденція до досягнення (T_a) обчислюється як різниця між силою спонукання до успіху та силою прагнення уникнути невдачі, помножена на суб'єктивну ймовірність та цінність відповідних результатів. Це теоретичне положення відіграло визначальну роль у подальшому розвитку психодіагностики мотивації, зокрема стало підґрунтям для класичних опитувальників Т. Елерса, які й донині залишаються одними з найбільш широко вживаних інструментів дослідження двох полюсів мотивації досягнення.

Найповніший системний аналіз мотивації досягнення здійснив німецький психолог Х. Хекхаузен, який запропонував розглядати її як інтегральну характеристику особистості, що поєднує когнітивний, афективний та поведінковий компоненти [42]. У його концепції підкреслено, що мотивація досягнення не зводиться лише до сили спонукання, а охоплює також систему індивідуальних стандартів якості, тобто внутрішніх критеріїв, за якими людина оцінює власні результати. Саме наявність таких стандартів змушує суб'єкта порівнювати досягнуте з ідеальним і прагнути до постійного самовдосконалення. У такому розумінні мотивація досягнення набуває структурного характеру: вона перетворюється з простого імпульсу на складну психологічну систему, що інтегрує внутрішні стандарти, очікування, оцінні судження та емоційні переживання, пов'язані з результатами діяльності.

Сучасний етап розвитку психології мотивації позначений виникненням низки впливових теоретичних напрямів, які істотно поглибили розуміння природи мотивації досягнення. Зокрема, теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, починаючи з фундаментальної праці 1985 року, обґрунтувала розрізнення внутрішньої та зовнішньої мотивації як принципово різних за психологічною природою регуляторів поведінки [39]. Внутрішня мотивація,

що ґрунтується на задоволенні базових психологічних потреб у компетентності, автономії та зв'язку з іншими, забезпечує найбільш стійку й продуктивну форму активності. Натомість зовнішня мотивація, навіть якщо вона забезпечує короткострокову результативність, у тривалій перспективі поступається внутрішній за стабільністю та якістю діяльнісних результатів. У контексті мотивації досягнення це означає, що прагнення до успіху, яке має внутрішню природу (інтерес до самої діяльності, бажання вдосконалюватися), психологічно якісно відрізняється від зовнішньо-зумовленого прагнення до високого результату (бажання отримати винагороду, визнання, уникнути санкцій) [48].

Не менш важливим внеском у розвиток теорії мотивації досягнення стала соціально-когнітивна теорія А. Бандури, центральним поняттям якої є самоефективність – переконання особистості у своїй здатності досягати успіху в конкретному виді діяльності [38]. А. Бандура переконливо показав, що навіть за наявності об'єктивних здібностей та сприятливих зовнішніх умов реальні досягнення людини значною мірою залежать від того, наскільки вона вірить у власну спроможність впоратися із завданням. Низька самоефективність викликає уникнення складних завдань, передчасну капітуляцію перед труднощами та занижені результати; висока самоефективність, навпаки, стимулює готовність ризикувати, наполегливість у подоланні перешкод та інтенсивні зусилля для досягнення поставлених цілей.

Концепція установки на розвиток К. Двек суттєво розширила розуміння того, як когнітивні переконання особистості про природу здібностей впливають на мотивацію досягнення [40, с. 33]. За результатами багаторічних експериментальних досліджень, К. Двек обґрунтувала існування двох типів імпліцитних теорій інтелекту: фіксованої («здібності даються від народження й не змінюються») та зростаючої («здібності розвиваються завдяки зусиллям і навчанню»). Зростаюча установка корелює з вищою мотивацією досягнення, кращою адаптацією до невдач та більш продуктивними стратегіями подолання труднощів, тоді як фіксована установка зумовлює уникнення складних

завдань, інтерпретацію невдач як свідчення «природної» некомпетентності та поступову втрату внутрішньої мотивації.

Особливий внесок у розвиток теорії мотивації досягнення зробив гуманістичний напрям, представлений насамперед працями А. Маслоу. Запропонована ним ієрархічна модель потреб охоплює широкий спектр людських спонукань – від базових фізіологічних потреб до потреби в самоактуалізації як вищого вияву людської мотиваційної природи [44, с. 80]. У рамках цієї моделі мотивація досягнення трактується не як ізольований мотив, а як одна з форм реалізації потреби в самоактуалізації – прагнення індивіда якомога повніше розкрити власний потенціал, реалізувати закладені від природи здібності та досягти суб'єктивно значущого рівня самореалізації [15]. Такий підхід підкреслює екзистенційний вимір мотивації досягнення: вона постає не просто інструментом досягнення зовнішнього результату, а способом утвердження особистістю власної ідентичності та сенсу життя.

Окреме теоретичне значення має сучасна модель експектації-цінності Дж. Екклз і А. Вігфілд, у межах якої мотивація навчальних досягнень розглядається як функція двох ключових компонентів – очікування успіху та суб'єктивної цінності діяльності для самого суб'єкта [41]. Згідно з цією моделлю, людина включається в діяльність і докладає до неї зусиль тоді, коли вона водночас вірить у можливість успішного завершення цієї діяльності і коли цей успіх має для неї суб'єктивну значущість. Ця модель особливо продуктивна в контексті освітніх досліджень, оскільки дозволяє пояснювати, чому здобувачі з однаковими здібностями демонструють принципово різні результати: за низької суб'єктивної цінності навчальних завдань навіть достатня впевненість у власних силах не призводить до високої залученості.

У вітчизняній психологічній традиції проблема мотивації досягнення розроблялася насамперед у працях класиків психології, зокрема Г. Костюка [20], а в контексті концепції особистісного розвитку – у дослідженнях С. Максименка, який наголошував на нерозривному зв'язку мотиваційної сфери з ціннісно-сміисловою організацією особистості [23]. М. Боришевський

у своїх дослідженнях самосвідомості особистості показав, що самосвідомість і самооцінка постають базовими психологічними механізмами, через які реалізуються мотиваційні спонукання, спрямовані на досягнення значущих результатів [3, с. 156]. У межах суб'єктно-вчинкового підходу, обґрунтованого В. Татенком, особистість розглядається як активний суб'єкт власної активності, який не лише реагує на спонукання, а й творить свою мотиваційну сферу через систему вчинків, що відображають її смислові пріоритети [34, с. 84].

Системний аналіз сучасних теоретичних підходів до мотивації досягнення дозволяє виокремити декілька ключових її структурних компонентів. Перший компонент – мотиваційно-енергетичний – охоплює силу спонукання до досягнення, інтенсивність прагнення до результату, готовність докладати тривалі та інтенсивні зусилля. Другий компонент – когнітивно-оцінний – пов'язаний з очікуваннями успіху, суб'єктивною оцінкою власних здібностей, переконаннями про природу інтелекту та атрибутивними поясненнями власних успіхів і невдач. Третій компонент – ціннісно-смисловий – визначається суб'єктивною значущістю діяльності, її особистісною цінністю для суб'єкта, зв'язком з ідентичністю та життєвими перспективами. Четвертий компонент – регулятивно-вольовий – забезпечує здатність утримувати спрямованість на мету в умовах труднощів, опір ситуативним відволіканням, наполегливість при подоланні перешкод. Лише за умови гармонійної взаємодії всіх чотирьох компонентів мотивація досягнення набуває стійкої продуктивної форми.

У студентському віці проблема мотивації досягнення набуває особливо виразного звучання. Період навчання у закладі вищої освіти є визначальним етапом особистісного становлення, формування професійної ідентичності та цілісної життєвої перспективи [11; 21]. Саме в цей період молода людина не лише оволодіває системою знань і фахових компетентностей, а й конструює власне ставлення до майбутньої професії та проєктує індивідуальний розвиток. На думку С. Кузікової, в юнацькому віці відбувається становлення

особистості як суб'єкта саморозвитку, що передбачає інтеріоризацію мотивів навчально-професійної діяльності та їх перетворення з зовнішньо нав'язаних на особистісно значущі [21, с. 78].

Емпіричні дослідження засвідчують [18], що здобувачі з високим рівнем мотивації досягнення демонструють активніше ставлення до навчальної діяльності, виявляють підвищену відповідальність за її результати та вирізняються вищим рівнем академічної успішності. Вони частіше формулюють довгострокові цілі, виявляють ініціативу в освітньому процесі та послідовно прагнуть до саморозвитку [30]. Натомість здобувачі з низьким рівнем мотивації досягнення схильні до пасивної навчальної позиції, формального ставлення до завдань і вибору стратегії мінімально достатнього зусилля.

Окремої уваги заслуговує питання діагностики мотивації досягнення у студентському віці. Сучасний арсенал психодіагностичних методик включає як класичні опитувальники Т. Елерса для вимірювання двох полюсів мотивації досягнення, так і структуровані методики, що дозволяють реконструювати змістову організацію навчальної мотивації – передусім методика діагностики навчальної мотивації студентів та методика мотиваційної структури особистості В. Мільмана [26; 27]. Комплексне використання цих інструментів дає можливість отримати багатовимірну характеристику мотиваційної сфери досліджуваних, що особливо важливо в контексті дослідження психологічних чинників академічної успішності.

Отже, мотивація досягнення є одним із центральних компонентів мотиваційної структури особистості. Вона визначає інтенсивність прагнення людини до успіху, її активність у діяльності та готовність долати перешкоди на шляху до поставлених цілей. У контексті навчальної діяльності студентів мотивація досягнення постає одним із провідних психологічних чинників, що опосередковує рівень академічної успішності та загальну продуктивність освітнього процесу. Водночас вона не функціонує ізольовано: її становлення тісно переплетене з іншими особистісними характеристиками та соціальними

умовами, які або підсилюють, або, навпаки, послаблюють прагнення особистості до високих результатів.

1.2. Особистісні та соціальні чинники, що впливають на мотивацію досягнень

Розгляд мотивації досягнення як комплексного психологічного феномена логічно передбачає звернення до сукупності чинників, що зумовлюють її становлення й подальший розвиток. Мотивація досягнення не виникає спонтанно, а формується внаслідок взаємодії особистісних і соціальних умов, які визначають загальний рівень активності індивіда, його прагнення до успіху та характер ставлення до результатів власної діяльності [23]. Складна архітектура цих чинників включає як стабільні особистісні риси, так і динамічні аспекти соціального оточення, причому взаємодія цих груп детермінант має нелінійний характер і опосередковується індивідуальним досвідом, життєвою історією та актуальною ситуацією розвитку особистості.

Мотив досягнення є відносно стійким атрибутом особистості, проте його прояви мають водночас і динамічну природу: вони актуалізуються у тісному переплетенні із ситуативними чинниками – суб'єктивною цінністю діяльності, оцінкою ймовірності успіху в обраній сфері, рівнем складності завдання тощо. Відтак мотивація досягнення охоплює не лише сам мотив, а й широке коло ситуативних детермінант, тоді як мотив досягнення становить лише одну з її складових. У такому розумінні мотивація досягнення зумовлюється і стійкими атрибутами особистості (зокрема мотивом досягнення), і ситуативними чинниками (шанси на успіх, цінність діяльності, ступінь її складності) [21]. Чим вищим є рівень упевненості людини в успішному результаті, тим більших зусиль вона готова докласти, тим інтенсивнішою стає її мотивація досягнення.

Серед чинників, що зумовлюють очікування успіху, особливе місце посідають уявлення індивіда про власні здібності, які формуються на основі узагальнення попереднього досвіду успіхів і невдач, а також суб'єктивна оцінка складності конкретного завдання й сприятливості ситуації загалом. Так,

актуалізація уявлень про власні ресурси здатна суттєво підвищити віру в ефективність діяльності: усвідомлення того, що людина має у своєму розпорядженні засоби для досягнення мети, позитивно позначається на її впевненості в успішності власних дій [21]. До переліку важливих механізмів варто додати й суб'єктивну цінність та емоційну привабливість успіху в певному виді діяльності, що безпосередньо живлять прагнення до досягнень.

Серед особистісних факторів мотивації досягнення провідне місце належить рівню самооцінки. У психологічній літературі неодноразово підкреслюється, що самооцінка опосередковує ступінь упевненості людини у власних можливостях, впливаючи на вибір цілей і рівень складності завдань, які вона готова приймати [3, с. 234]. Особи з адекватною або помірно високою самооцінкою схильні формулювати складніші цілі та виявляти підвищену наполегливість у їхньому досягненні. Натомість занижена самооцінка зумовлює формування заниженого рівня домагань, схильність до уникнення оцінних ситуацій та готовність задовольнитися мінімально достатнім результатом. Цікаво, що завищена самооцінка, попри зовнішню подібність до високої адекватної, також виявляється дезадаптивною: вона породжує нереалістичні очікування, тяжко переживає об'єктивні невдачі та може супроводжуватися афективними реакціями захисного характеру [28, с. 245].

Важливим особистісним чинником також є рівень домагань, що відображає прагнення індивіда до певної якості результату. У динамічній теорії особистості К. Левіна рівень домагань визначається як прагнення особистості до цілей такого ступеня складності, який відповідає її самооцінці та узагальненому досвіду успіхів і невдач [43]. Цей рівень має динамічну природу: він регулює поведінку через вибір завдань – успіх, як правило, сприяє його підвищенню, а невдача змушує знизити планку домагань, формуючи цілеспрямовану активність та наполегливість суб'єкта. Експериментальні дослідження Левіна та його послідовників переконливо показали, що зрушення рівня домагань після успіху чи невдачі не є автоматичним: воно опосередковується суб'єктивною оцінкою причин

результату, особистісною значущістю діяльності та індивідуальними особливостями емоційної регуляції.

Самооцінка та рівень домагань особистості становлять засадничі психологічні елементи у механізмі формування мотивації досягнення. Між реальним досвідом задоволення потреб і рівнем домагань зазвичай зберігається певна розбіжність, яка активізує діяльнісну сферу особистості та постає одним із вирішальних етапів становлення мотивації досягнення. Практичний досвід засвідчує, що набутий успіх стимулює постановку дедалі складніших цілей, тоді як низка невдач зумовлює тимчасове зниження рівня домагань. У свою чергу, сам ступінь індивідуальних домагань кристалізується під впливом самооцінки, накопиченого досвіду досягнення цілей та рівня внутрішнього усвідомлення власної соціальної ролі [28, с. 251].

У контексті прикладної психології вагомою особистісною детермінантою мотивації досягнення є локус контролю [25]. Як зазначав Дж. Роттер, особи з внутрішнім (інтернальним) локусом контролю схильні інтерпретувати результати своєї діяльності як прямий наслідок докладених зусиль та власних особистісних якостей. Саме така позиція зміцнює мотиваційну спрямованість на досягнення, забезпечує стійкість у просуванні до мети та формує здатність протистояти ситуативному зовнішньому тиску. Натомість зовнішній (екстернальний) локус контролю схильний послаблювати активність особистості та знижувати міру її відповідальності за результат [47, с. 17]. У навчальній діяльності інтернальність зазвичай корелює з вищою академічною успішністю, тоді як екстернальність – зі схильністю пояснювати невдачі зовнішніми обставинами, що блокує саморозвиток.

Закономірним продовженням аналізу зв'язку локусу контролю з мотивацією є атрибутивна теорія Б. Вайнера, згідно з якою інтерпретація особистістю причин власних успіхів і невдач у межах трьох вимірів – локусу (внутрішнього/зовнішнього), стабільності (стійкого/змінного) та керованості (контрольованого/неконтрольованого) – суттєво впливає на її подальші мотиваційні очікування й емоційні реакції [50]. Так, віднесення успіху до

власних зусиль і здібностей зміцнює мотивацію досягнення та зумовлює прагнення до подальших звершень, тоді як стійка атрибуція невдачі до неконтрольованих чинників послаблює активність і породжує феномен «вивченої безпорадності» в навчальній діяльності. Особливо деструктивним є патерн, коли успіхи приписуються везінню чи легкості завдання, а невдачі – власній некомпетентності: така асиметрія руйнує мотиваційне ядро особистості та підриває її готовність до подальших зусиль.

Важливу роль у становленні мотивації досягнення відіграє також тип когнітивної установки особистості. К. Двек переконливо показала, що установка на розвиток (growth mindset) сприяє прийняттю труднощів і помітно посилює мотивацію до навчання [40, с. 71]. Це означає, що здатність розглядати помилки як цінний джерельний матеріал для досвіду, а не як свідчення власної некомпетентності, є необхідною умовою збереження мотивації досягнення. Формування подібної конструктивної когнітивної настанови постає важливою передумовою розвитку самоефективної особистості. Натомість фіксована установка, що передбачає сприйняття здібностей як заданих і незмінних, веде до перфекціонізму захисного типу, уникнення складних завдань та емоційно важкого переживання будь-яких невдач.

Опосередкований, проте суттєвий вплив на функціонування мотивації досягнення справляє життестійкість, що ґрунтується на усвідомленні індивідом власних особистісних ресурсів. Ефективність адаптації та власне рівень життестійкості особистості визначаються не стільки об'єктивними умовами ситуації, скільки наявністю та продуктивним використанням внутрішніх ресурсів, а також адекватністю обраних копінг-стратегій, оскільки здатність до адаптації постає інтегральним результатом сформованих навичок і вродженої здатності до виживання [33]. Як підкреслюють І. Страмоусова та І. Сингаївська, життестійкість охоплює три ключові компоненти – залученість, контроль і прийняття ризику, які в сукупності забезпечують здатність

особистості зберігати продуктивну активність в умовах стресу й невизначеності [32].

Життєстійкість позитивно позначається на відчутті психологічного комфорту, сприяє зміцненню самооцінки та стимулює прагнення особистості ставити перед собою цілі особистісного зростання й реалізації власного потенціалу, що, у свою чергу, підтримує мотивацію досягнення на високому рівні та живить прагнення до професійного самовдосконалення. Особливо важливою життєстійкість виявляється в навчально-професійній діяльності, де здобувачі регулярно стикаються з ситуаціями інтелектуального виклику, ризику невдачі та необхідністю долати тривале фрустраційне навантаження.

Важливою складовою механізму формування мотивації досягнення є самоефективність, яка визначається ступенем переконаності людини у власній спроможності успішно реалізувати необхідні дії та досягти поставлених цілей. За А. Бандурою, самоефективність – це переконання особистості у своїй здатності досягати успіху в конкретному виді діяльності, що, по суті, є суб'єктивною оцінкою власної компетентності. Поняття «самоефективність», уведене в межах соціально-когнітивної теорії наuczіння, описує впевненість суб'єкта у власній спроможності діяти таким чином, який зумовить очікувані результати. Подібні переконання можуть стосуватися як конкретних форм поведінки, так і загального потенціалу успіху – здатності виконувати складні дії або долати труднощі в найрізноманітніших сферах життя. Самоефективність передбачає усвідомлену суб'єктом спроможність бути дієвим, керувати своїми діями й долати перешкоди [38]. Уявлення про самоефективність функціонують як інтегральна система чинників, що визначають мотивацію, емоційну сферу та поведінкові реакції людини.

Поряд із самоефективністю помітну роль відіграють емоційно-вольові характеристики особистості: вольова саморегуляція, рівень тривожності, стресостійкість, здатність до відстроченого задоволення потреб. Усі ці властивості формують той «характерологічний фундамент», на якому розгортається будь-яка цілеспрямована активність. Високий рівень вольової

саморегуляції, зокрема, забезпечує здатність утримувати мотивацію в актуальному стані тривалий час, опір спокусам короткострокового задоволення на користь стратегічних цілей, наполегливість у виконанні монотонних, проте важливих для результату дій. Сучасні дослідники наголошують, що саме поєднання внутрішньої мотивації досягнення з розвиненою вольовою саморегуляцією формує психологічну основу досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності [7; 49].

Поряд із особистісними характеристиками вагомий вплив на мотивацію досягнення справляють соціальні детермінанти. У першу чергу йдеться про сімейне середовище, яке виконує системотвірну функцію у становленні мотиваційної сфери особистості ще з раннього дитячого віку [9]. Як підкреслює видатний український психолог і педагог І. Бех, саме у процесі виховання закладаються базові цінності, установки та ставлення до успіху й праці. Підтримка з боку батьків, їхні очікування та обраний стиль виховання можуть як підсилювати мотивацію досягнення, так і послаблювати її [1, с. 158]. Виховання становить фундамент формування ціннісних орієнтацій особистості: завдяки інтеріоризації духовно-моральних цінностей вихованець набуває стійких установок на саморозвиток, усвідомленого ставлення до праці, успіху та відповідальності за власне життя.

Принципово важливим є стиль батьківського виховання. Авторитетний стиль, що поєднує високу вимогливість із теплим емоційним ставленням і повагою до автономії дитини, найбільш сприяє формуванню зрілої мотивації досягнення. Авторитарний стиль, який ґрунтується на жорсткому контролі без емоційної підтримки, переважно породжує мотивацію уникнення невдачі, страх покарання та формальне виконання вимог. Ліберальний стиль, що передбачає мінімальні вимоги й слабкий контроль, не формує внутрішніх стандартів якості й сприяє низькому рівню мотивації досягнення. Особливо деструктивним для мотиваційної сфери є непослідовний, амбівалентний стиль виховання, який створює умови для тривожно-унікальної мотивації та постійного емоційного дискомфорту в ситуаціях оцінки.

Не менш важливим соціальним чинником є освітнє середовище, оскільки умови навчання, стиль викладання, система оцінювання й характер взаємодії з викладачами значною мірою позначаються на мотивації здобувачів [2]. Як зазначає С. Занюк, позитивний психологічний клімат у навчальній групі та підтримка з боку педагога сприяють формуванню внутрішньої мотивації та підвищенню навчальної активності студентів [5, с. 214]. Натомість несприятливий клімат породжує конфліктність, песимістичні очікування та страх помилки, що гальмує перебіг навчального процесу й знижує його продуктивність. Дослідження Л. Карамушки, виконані в межах організаційної психології, переконливо демонструють, що рівень внутрішньої мотивації співробітників (а у вищій школі – здобувачів) визначається не лише особистісними характеристиками, а й параметрами організаційної культури – ступенем демократичності, прозорістю комунікацій, справедливістю системи оцінювання [17, с. 156].

Особливе значення для становлення мотивації досягнення має педагогічний стиль викладача. Як показано у дослідженнях О. Сергєєнкової та її колег у галузі педагогічної психології, демократичний стиль викладання, що передбачає повагу до особистості здобувача, заохочення ініціативи, надання обґрунтованого зворотного зв'язку та опору на самостійність студента, найбільш сприяє формуванню внутрішньої мотивації та підвищенню академічної успішності [6; 29, с. 78]. Натомість авторитарний стиль, попри короткострокову результативність, тривалий час підриває мотиваційний фундамент діяльності, формуючи зовнішню контрольовану мотивацію, що не забезпечує стійкості освітніх результатів.

Суттєву роль відіграє також вплив референтного соціального оточення – однолітків і навчальної групи. Соціальне порівняння, конструктивна конкуренція або, навпаки, дружня підтримка можуть стимулювати прагнення до досягнення значущих результатів. Це підтверджує, що мотивація досягнення постає як індивідуальна характеристика особистості та одночасно як соціально зумовлений процес, який розгортається у системі

міжособистісних взаємин [22]. Класичні дослідження засвідчили, що ефект соціального порівняння залежить від того, наскільки референтна група є психологічно близькою для індивіда: порівняння з аналогічними за здібностями однолітками може стимулювати мотивацію досягнення, тоді як порівняння з очевидно перевершуючими у своїх досягненнях ровесниками часто породжує реакцію уникнення та зниження активності.

Сучасні дослідження приділяють особливу увагу і таким соціокультурним чинникам, як культура досягнень, що формується у певному суспільстві. Вона задає ціннісну значущість успіху, нормативне ставлення до помилок і соціальні очікування щодо результатів діяльності. У середовищах, які підтримують особистісний розвиток, ініціативність і прагнення до самореалізації, рівень мотивації досягнення помітно вищий. На міжнародному рівні Д. Маккелланд продемонстрував, що макроекономічна динаміка суспільств тісно корелює з рівнем мотиву досягнення, який домінує в культурі, – висновок, що відкрив нові горизонти соціально-психологічних досліджень мотивації [45, с. 287].

Важливе значення в дослідженні мотивації досягнення має її структурна організація та спрямованість у навчальній діяльності. Так, за Т. Елерсом, мотивація досягнення проявляється водночас у прагненні до успіху та в уникненні невдач, що визначає, як уже зазначалося вище, специфіку поведінки особистості в діяльності. У свою чергу, В. Мільман репрезентує мотиваційну сферу як багаторівневу систему, в якій поєднуються різні мотиви, що детермінують активність людини та її ставлення до результатів власної діяльності [26, с. 134].

Заслужовують на увагу й підходи вчених, які стверджували, що мотивація студентів формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників та безпосередньо пов'язана з академічною активністю та результативністю здобувачів освіти. Це дає підстави розглядати мотивацію досягнення як стрижневий психологічний ресурс навчальної діяльності у закладах вищої освіти [30; 31]. Сучасні емпіричні дослідження Л. Сердюк переконливо

показали, що серед мотиваційних детермінант академічної успішності провідне місце посідають фактори внутрішньої мотивації та самодетермінації, тоді як зовнішньо-контрольовані мотиви відіграють істотно менш стійку роль [31, с. 169].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що мотивація досягнення формується під дією комплексу взаємопов'язаних особистісних і соціальних чинників. До першої групи належать самооцінка, рівень домагань, локус контролю, атрибутивні стилі, когнітивні установки, життєстійкість, самоефективність і вольова саморегуляція; до другої – сімейне середовище, освітні умови, культура досягнень, стиль викладання та вплив соціального оточення. Лише в системній взаємодії ці чинники забезпечують стійке функціонування мотиваційної сфери особистості та її продуктивну реалізацію в навчальній діяльності.

1.3. Взаємозв'язок академічної успішності та мотивації досягнень у ЗВО

Академічна успішність здобувачів є однією з ключових характеристик ефективності навчальної діяльності у закладах вищої освіти, оскільки вона відображає не лише ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, а й загальний рівень включеності суб'єкта в освітній процес, його ставлення до навчання, здатність до саморегуляції та наполегливість у послідовному русі до поставлених цілей [22]. Саме тому академічну успішність доцільно розглядати не як формалізований показник оцінок, а як інтегральний результат взаємодії інтелектуальних, особистісних, мотиваційних і соціальних чинників. Сучасні концепції розуміння академічної успішності виходять далеко за межі суто когнітивної інтерпретації цього феномена й охоплюють широке коло психологічних детермінант, серед яких мотиваційні характеристики посідають одне з провідних місць.

У сучасній науковій літературі академічна успішність здобувачів вищої освіти трактується щонайменше у трьох взаємопов'язаних значеннях. По-

перше, як кількісний показник, представлений середнім балом, рейтинговим положенням, частотою отримання найвищих оцінок з фахових дисциплін. По-друге, як якісна характеристика, що відображає глибину засвоєння навчального матеріалу, здатність до творчого застосування знань, рівень професійних компетентностей. По-третє, як суб'єктивне переживання, що відбиває особистісне задоволення процесом і результатами навчальної діяльності, відчуття власної ефективності й послідовного просування до професійних цілей. Така багатовимірна структура академічної успішності робить її продуктивним об'єктом психологічного аналізу, оскільки кожен із зазначених аспектів пов'язаний із власним набором особистісно-мотиваційних чинників.

Мотивація досягнення належить до тих психологічних чинників, які мають найбільш виражений вплив на академічну успішність студентів [19]. Це пояснюється тим, що саме мотивація детермінує ступінь спрямованості здобувача на результат, його готовність докладати зусиль, долати труднощі та зберігати стабільну активність у навчанні навіть в умовах підвищеного навчального навантаження. Так, Дж. Екклз і А. Вігфілд підкреслюють, що навчальна активність і досягнення значною мірою залежать від очікування успіху та суб'єктивної цінності діяльності для самого суб'єкта [41]. Відтак, якщо студент вірить у власні можливості та усвідомлює сенс навчання, його академічна успішність, як правило, виявляється закономірно вищою.

У межах теорії самодетермінації американських психологів Е. Десі та Р. Райана якість навчальної мотивації має не менш суттєве значення, ніж її загальна сила. Внутрішня й автономна мотивація позитивно корелюють із вищим рівнем залученості до навчання, більшою наполегливістю у роботі та якіснішими освітніми результатами. Як зазначають самі автори, внутрішньо мотивована діяльність підтримується інтересом, особистісною значущістю та відчуттям компетентності [39]. У контексті вищої освіти це означає, що стійка академічна успішність формується передусім там, де навчання переживається здобувачем як особистісно значуща діяльність, а не як зовнішньо нав'язаний

обов'язок. У сучасній редакції теорії самодетермінації (Р. Райан, Е. Десі, 2017) ця теза розгорнута через концепцію базових психологічних потреб у компетентності, автономії та зв'язку з іншими, задоволення яких створює оптимальні умови для розгортання продуктивної навчальної мотивації [48].

Емпіричні дослідження останнього десятиліття переконливо демонструють складність зв'язку між мотиваційними змінними та академічною успішністю. Зокрема, мета-аналіз Д. Шанка та М. ДіБенедетто узагальнив дані понад двохсот досліджень і показав, що серед мотиваційних предикторів академічної успішності найбільшу прогностичну валідність мають самоефективність, цілеорієнтація на майстерність (*mastery orientation*) та внутрішня мотивація, тоді як загальний показник мотивації успіху сам по собі виявляється істотно слабшим предиктором результативності [49]. Подібну закономірність встановили й П. Пінтрич та його послідовники в межах мотиваційної моделі саморегульованого навчання: ключове значення для прогнозування академічних результатів має не «сила мотивації» загалом, а її якісна структура, тобто співвідношення цільових орієнтацій, цінностей і компонентів афективної регуляції [46, с. 672].

Слід зауважити, що взаємозв'язок між мотивацією досягнення та академічною успішністю не має механічного характеру. Високі результати навчання не завжди автоматично свідчать про високий рівень внутрішньої мотивації, як і тимчасове зниження успішності не обов'язково означає її повну відсутність. Однак у переважній більшості випадків здобувачі з вираженою мотивацією досягнення демонструють вищу навчальну активність, ефективніше планують власну діяльність, з більшою відповідальністю ставляться до виконання навчальних завдань та виявляють стійкість у складних ситуаціях. Сучасні емпіричні дослідження неодноразово підтверджували позитивний характер зв'язку між мотиваційними показниками, самоефективністю та академічними результатами студентів [30; 31].

У сучасній науковій думці закріпилося розуміння того, що академічна результативність здобувача значною мірою опосередкована психологічними чинниками, серед яких провідне місце посідають мотивація, самоефективність і ставлення до навчання. Дослідники наголошують, що мотивація може як підтримувати академічну успішність, так і послаблювати її – за умови низької особистісної включеності здобувача в навчальну діяльність. Це особливо важливо для студентського середовища, де самостійність, навички самоорганізації та вміння раціонально розподіляти власні зусилля безпосередньо позначаються на навчальних результатах [31, с. 171]. У цьому контексті продуктивним постає звернення до концепції становлення суб'єкта саморозвитку, обґрунтованої С. Кузіковою, відповідно до якої академічна успішність є наслідком сформованості саморегулятивних механізмів, що дозволяють здобувачу свідомо планувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність [21, с. 156].

Окремої уваги заслуговує співвідношення мотивації до успіху та мотивації уникнення невдачі. Якщо студент орієнтований переважно на досягнення успіху, він схильний інтерпретувати навчальні труднощі як завдання, що піддаються розв'язанню, та виявляє підвищену наполегливість. Натомість домінування страху невдачі зазвичай супроводжується уникненням складних завдань, тривожністю та формальним ставленням до навчання. Саме тому для адекватного розуміння академічної успішності недостатньо враховувати лише загальний рівень мотивації – необхідно аналізувати її спрямованість, емоційне забарвлення та смислове наповнення [16, с. 213]. У цьому контексті особливо актуальною є концепція адаптивного перфекціонізму, згідно з якою помірно високий рівень самовимогливості, поєднаний із позитивним ставленням до помилок і толерантністю до невизначеності, виступає продуктивним психологічним чинником академічних досягнень.

Поряд із цим важливо враховувати ціннісно-смісловий вимір мотивації навчальної діяльності. Як показують сучасні емпіричні розвідки С. Кузікової

та С. Пухно, мотивація навчання студентів педагогічних спеціальностей істотно опосередковується ціннісними орієнтаціями, спрямованими на майбутню професійну діяльність: здобувачі, для яких педагогічна діяльність становить особистісно значущу цінність, демонструють вищу академічну успішність та продуктивніше реалізують навчальні стратегії [22, с. 92]. Подібні закономірності зафіксовані у дослідженнях інших фахових напрямів, що дає підстави розглядати ціннісно-смысловий компонент мотивації як універсальний предиктор академічної результативності.

У дослідженнях останніх років наголошується, що академічна успішність пов'язана не лише з індивідуальними особливостями студента, а й із характеристиками освітнього середовища. Підтримка з боку викладачів, прозорість і зрозумілість навчальних вимог, позитивний психологічний клімат у групі, а також відчуття власної компетентності здатні посилювати мотивацію досягнення і, як наслідок, позитивно впливати на навчальні результати. Підтримка з боку викладачів позитивно пов'язана з академічною мотивацією здобувачів, а через неї – і з їхньою навчальною результативністю [10]. Це дає підстави розглядати академічну успішність як показник, що віддзеркалює як особистісні якості самого студента, так і ступінь, у якому навчальне середовище сприяє розкриттю його мотиваційного потенціалу [29, с. 87]. У цьому зв'язку особливого значення набуває впровадження в освітній процес засад студенто-центрованого навчання, орієнтованих на побудову суб'єкт-суб'єктної взаємодії та активізацію внутрішніх ресурсів здобувачів.

Заслуговує на спеціальний розгляд гендерний аспект академічної успішності та мотивації досягнення. Численні емпіричні дослідження засвідчують наявність помітних статевих відмінностей у структурі навчальної мотивації: жінки, як правило, демонструють вищу диференційованість мотиваційного профілю, більш виражену внутрішню мотивацію та орієнтацію на майстерність, тоді як чоловіки частіше проявляють зовнішньо-результативну мотивацію та орієнтацію на змагання [35, с. 141]. Ці відмінності не зводяться до простих кількісних розбіжностей у «силі» мотивації, а

охоплюють якісні характеристики мотиваційної сфери, що по-різному опосередковують зв'язок із академічною успішністю.

Сучасні психодіагностичні дослідження дозволяють отримати багатовимірну характеристику мотиваційної сфери здобувача та її зв'язку з академічними результатами. Зокрема, методика діагностики навчальної мотивації студентів, призначена для діагностики структури навчальної мотивації, дозволяє виокремити сім змістових компонентів мотивації – професійні, навчально-пізнавальні, комунікативні, соціальні, мотиви творчої самореалізації, мотиви престижу та мотиви уникнення [27]. Подібний змістовий підхід продуктивно поєднується з вимірюванням загальних мотиваційних диспозицій за класичними методиками Т. Елерса, а також зі структурно-смісловим аналізом мотиваційної сфери за методикою В. Мільмана, представленою у виданні «Психодіагностика» О. Музики та її співавторів [26, с. 67]. Таке поєднання інструментарію забезпечує можливість багаторівневого вивчення мотивації досягнення та її диференційованого співвіднесення з показниками академічної успішності.

Особливе значення має проблема мотиваційної підтримки здобувачів у періоди підвищеного навчального навантаження – під час сесій, державних іспитів, захисту кваліфікаційних робіт. Як показують дослідження О. Сергєєнкової та її колег у галузі педагогічної психології, саме у такі періоди особливо чітко проявляється диференціальна роль внутрішньої мотивації: здобувачі з домінуванням професійних та навчально-пізнавальних мотивів демонструють вищу психологічну стійкість, конструктивніші стратегії опанування стресу та кращу академічну успішність порівняно з тими, чия мотивація переважно зовнішня та зорієнтована на уникнення санкцій [29, с. 102].

Сучасні наукові пошуки фіксують зміщення фокусу досліджень мотивації досягнення в бік аналізу динамічних, контекстуально-чутливих аспектів мотиваційної сфери. Якщо у класичних дослідженнях мотивація трактувалася переважно як стабільна особистісна риса, то сучасні підходи

акцентують увагу на її мікродинамічних коливаннях у конкретних навчальних ситуаціях, на ситуативних впливах академічного контексту, на ролі емоційної регуляції в підтримці мотиваційної активності. Ця тенденція відкриває нові перспективи для практичної психолого-педагогічної роботи: вона дозволяє розробляти точкові інтервенції, спрямовані на підтримку мотивації досягнення в критичних точках навчального процесу.

Отже, взаємозв'язок академічної успішності та мотивації досягнення у закладах вищої освіти має закономірний і багаторівневий характер. Мотивація досягнення постає важливим психологічним ресурсом навчальної діяльності, який безпосередньо позначається на активності здобувача, його наполегливості, цілеспрямованості та ставленні до освітнього процесу в цілому. Водночас сама академічна успішність не може розглядатися ізольовано від ширшого контексту – особистісних характеристик здобувача, якісних параметрів навчальної мотивації, умов освітнього середовища та системи соціальної підтримки. Саме тому емпіричне дослідження психологічних чинників мотивації досягнення в групах здобувачів з різним рівнем академічної успішності становить актуальне дослідницьке завдання, реалізації якого присвячено другий розділ цієї роботи.

Висновок до розділу I

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти, що дало змогу узагальнити сучасні наукові підходи до розуміння її сутності, структурної організації та функціональної ролі у навчальній діяльності.

Проаналізовано психологічну характеристику мотивації досягнення у структурі мотиваційної сфери особистості та встановлено, що вона є складним багатовимірним утворенням, яке поєднує систему потреб, мотивів, цілей та очікувань особистості й визначає її спрямованість на досягнення результату. Мотивація досягнення постає важливим регулятором активності людини,

забезпечує цілеспрямованість діяльності та органічно пов'язана з прагненням до самореалізації й послідовного підвищення власних досягнень. Узагальнення класичних теорій (Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен) і сучасних концепцій (теорія самодетермінації Е. Десі, теорія самоефективності А. Бандури, гуманістичний підхід А. Маслоу, концепція установки К. Двек, модель експектації-цінності Дж. Екклз і А. Вігфілд) дає підстави стверджувати, що у структурі мотиваційної сфери особистості мотивація досягнення посідає провідне місце, оскільки безпосередньо опосередковує ефективність діяльності та визначає орієнтацію суб'єкта на успіх.

Розглянуто особистісні та соціальні чинники, що впливають на мотивацію досягнення, та з'ясовано, що її формування зумовлюється системною взаємодією зазначених детермінант. До ключових особистісних чинників належать особливості самооцінки, рівень домагань (К. Левін), локус контролю (Дж. Роттер), атрибутивні стилі (Б. Вайнер), когнітивні установки (К. Двек), життєстійкість, самоефективність (А. Бандура), а також емоційно-вольові характеристики, які визначають готовність особистості до постановки цілей і подолання труднощів. Соціальне середовище – сімейне виховання, освітній простір, характер референтного оточення та культура досягнень – створює умови для становлення, підтримання або трансформації мотиваційної спрямованості. Особливого значення в цьому процесі набуває освітнє середовище закладу вищої освіти як простір, у якому особистісні та соціальні детермінанти мотивації досягнення безпосередньо втілюються в реальну навчальну діяльність.

Виявлено взаємозв'язок академічної успішності та мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти й обґрунтовано, що мотивація досягнення є одним із провідних психологічних чинників, які детермінують рівень академічних результатів. Вона впливає на інтенсивність навчальної діяльності, ступінь залученості в освітній процес, наполегливість у досягненні поставлених цілей та здатність до саморегуляції. Установлено, що визначальне значення має не лише власне рівень мотивації, а і її якісні характеристики – спрямованість на успіх або уникнення невдачі, співвідношення внутрішніх і зовнішніх спонукань,

суб'єктивна цінність навчальної діяльності та сила очікування успіху. Підтверджено, що академічна успішність є інтегральним результатом взаємодії особистісних якостей здобувача та умов освітнього середовища, які сприяють розкриттю його мотиваційного потенціалу.

Отже, мотивація досягнення постає як ключовий психологічний ресурс навчальної діяльності студентів, що формується під впливом комплексу взаємопов'язаних особистісних і соціальних чинників та визначає характер їхньої освітньої активності. Узагальнення теоретичних положень дає підстави розглядати її як центральний компонент, що опосередковує взаємозв'язок між особистісними характеристиками здобувача освіти й результативністю його навчальної діяльності. Виявлені теоретичні закономірності становлять концептуальне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження психологічних чинників мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти з високим рівнем академічної успішності.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ЗВО З ВИСОКИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Теоретичне обґрунтування проблеми психологічних чинників мотивації досягнення, представлене у попередньому розділі, заклало концептуальну рамку для організації емпіричного дослідження. Її програма передбачала виявлення тих особливостей мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти, які системно поєднуються з різним рівнем академічної успішності, а також з'ясування того, у який спосіб мотивація до успіху, мотивація уникнення невдачі та структурно-сміслові компоненти навчальної мотивації співвідносяться між собою у студентському віковому діапазоні. Така постановка завдання логічно випливає з висновків першого розділу, де мотивація досягнення була окреслена як інтегральне утворення, що опосередковує продуктивність навчальної діяльності в умовах закладу вищої освіти [21, с. 27].

Реалізація програми емпіричного дослідження здійснювалася у три послідовні етапи:

1. На підготовчому етапі було уточнено понятійний апарат, операціоналізовано базові конструкти й сформовано блок діагностичного інструментарію, релевантний дослідницьким завданням;

2. Діагностичний етап охоплював безпосереднє опитування здобувачів за допомогою чотирьох взаємодоповнювальних методик, з акцентом на онлайн-формат збору даних, що дозволяло забезпечити рівні умови для всіх респондентів;

3. На аналітичному етапі здійснювалися кількісна і якісна обробка отриманих емпіричних даних, їхнє порівняння у розрізі груп, виокремлених за рівнем академічної успішності, а також змістовна психологічна інтерпретація

встановлених закономірностей, які опиралися на сучасні концепції мотивації [1; 40].

Базою дослідження виступило академічне середовище здобувачів вищої освіти різних спеціальностей, поєднаних спільним фактом залученості до повноцінного освітнього процесу й наявністю формалізованих результатів навчальної діяльності у вигляді поточних і підсумкових оцінок. Така добірка узгоджується з вимогою релевантності вибірки меті дослідження: до неї увійшли особи, для яких академічна успішність є реальним і водночас особистісно значущим параметром повсякденної життєдіяльності [36]. Збір даних відбувався упродовж 2026 навчального року дистанційно, через електронну форму, що уможливило участь респондентів із різних регіонів і навчальних закладів та забезпечило конфіденційність відповідей.

У дослідженні взяли участь 45 осіб віком від 17 до 33 років ($M = 20,96$; $SD = 2,35$) (див.рис. 2.1), що відповідає рекомендованому методичним вимогам обсягу студентської вибірки для кваліфікаційної роботи емпіричного характеру. У гендерній структурі переважали жінки – 25 осіб (55,6 %), чоловіки представлені 20 учасниками (44,4 %), що загалом відтворює реальний розподіл статей у гуманітарних і соціально-економічних спеціальностях ЗВО. За освітнім статусом домінували здобувачі четвертого курсу бакалаврського рівня (23 особи, 51,1 %), що пояснюється завершальним характером цього етапу й сформованістю в цій когорті відносно стабільного академічного «портрета». Менш чисельно представлені здобувачі третього (9 осіб, 20 %), другого (5 осіб, 11,1 %) і першого (4 особи, 8,9 %) курсів та магістерського рівня (3 особи, 6,7 %); один респондент позначив свій статус як «працюю». Спеціальності учасників мають виражений міждисциплінарний спектр – психологія, право, маркетинг, інженерія, культурологія, освітні науки, агроінженерія, ІТ, соціологія тощо, що відкриває можливість розглядати виявлені закономірності як такі, що не редукуються до галузевої специфіки конкретного фаху [35].

Статева структура вибірки (N = 45)

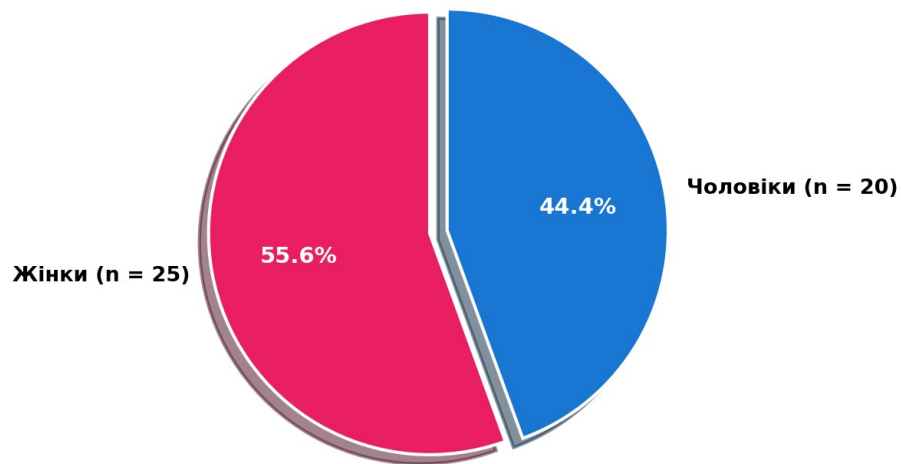


Рис. 2.1. Статева структура вибірки (N = 45)

Класифікація учасників за рівнем академічної успішності здійснювалася на основі їхньої самооцінки навчальних результатів за стандартизованою шкалою балів, що відтворює інституційні діапазони оцінювання у вітчизняних ЗВО. До групи з високою академічною успішністю (90–100 балів) було віднесено 19 здобувачів (42,2 % вибірки), до групи з середньою успішністю (74–89 балів) – 24 особи (53,3 %), нижчий за середній рівень засвідчили 2 респонденти (4,4 %) (див.рис. 2.2.).

Розподіл здобувачів за рівнем академічної успішності (N = 45)

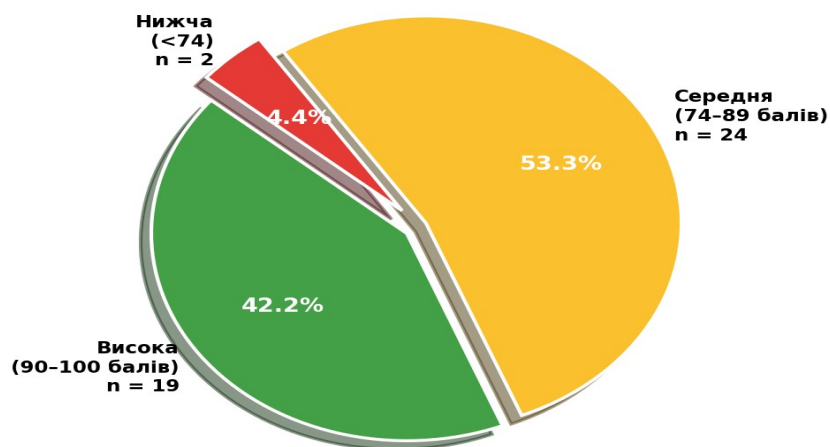


Рис. 2.2. Розподіл здобувачів за рівнем академічної успішності

Така структура вибірки дає змогу здійснити змістовне порівняння двох ключових для нашого дослідження когорт – «успішних» і «помірно успішних» здобувачів, тоді як група з нижчою успішністю розглядається як референсна, а не основна для статистичних узагальнень з огляду на її обмежений обсяг [30].

Діагностичний інструментарій дослідження сформовано з огляду на необхідність комплексного, багаторівневого охоплення мотиваційної сфери особистості: від загальних диспозиційних установок на успіх і уникнення невдачі – до структурованих компонентів навчальної та життєвої мотивації. До нього увійшли чотири психодіагностичні методики: методика діагностики навчальної мотивації студентів, методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса; методика «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса; методика діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана. Узяті разом, вони дозволяють реконструювати не лише силу, а і якісну спрямованість мотивації досягнення, її співвідношення з мотивами уникнення та структурний профіль особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності [26; 27; 29]. Стимульний матеріал використаних методик, інструкції до проведення та ключі обробки представлено у Додатку А (див. додаток А).

Методика діагностики навчальної мотивації студентів спрямована на виявлення системи мотивів, які актуалізуються у здобувачів у процесі навчальної діяльності, та на встановлення провідної мотиваційної тенденції конкретного суб'єкта. Методика побудована як список з 34 спонукальних формулювань, що охоплюють широкий спектр причин, через які людина включається у навчання, – від професійного інтересу до прагнення уникнути соціального осуду. Завдання респондента полягає у суб'єктивній оцінці значущості кожного мотиву за 5-бальною шкалою, від 1 («не значущий») до 5 («вельми значущий»), без обмежень на кількість «високих» виборів, що дозволяє реконструювати не лише ієрархію, а й щільність мотиваційної структури особистості [27].

Опитувальник передбачає виокремлення семи смислових шкал, кожна з яких відтворює окремий змістовий вектор навчальної мотивації:

комунікативні мотиви (відображають прагнення здобувача до соціальної взаємодії в межах освітнього середовища); мотиви уникнення (зорієнтовані на запобігання негативним наслідкам поганого навчання – невдоволенню батьків, соціальному осуду, відрахуванню); мотиви престижу (артикулюють орієнтацію на високий соціальний статус, зовнішнє визнання, статусні переваги диплома); професійні мотиви (фіксують спрямованість на оволодіння обраним фахом); мотиви творчої самореалізації (прагнення розкрити власний потенціал у науково-дослідницькій або творчій діяльності); навчально-пізнавальні мотиви (внутрішній інтерес до самого процесу пізнання); соціальні мотиви (корелюють із потребою принести користь суспільству й виконувати свою соціальну роль) [27, с. 32].

Інтерпретація результатів передбачає обчислення середнього бала за кожною шкалою, після чого визначається домінуючий мотив навчання як той, що отримав найвище значення. У психологічному плані це означає виявлення того смислового стрижня, навколо якого структурується навчальна активність студента. Високі показники за професійними та навчально-пізнавальними шкалами розглядаються як ознака внутрішньо мотивованої діяльності, що, відповідно до теорії самодетермінації, корелює з більшою стійкістю мотивації, глибшою залученістю та якіснішими освітніми результатами [48]. Натомість провідні позиції шкали мотивів уникнення засвідчують перевагу зовнішньо контрольованої мотивації, орієнтованої на негативне підкріплення, що зазвичай супроводжується підвищеною тривожністю та зниженою продуктивністю на тривалому часовому проміжку.

Методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса є однією з класичних діагностичних процедур, спрямованих на виявлення міри особистісної зорієнтованості індивіда на досягнення успіху в діяльності [1, с. 156]. Опитувальник складається з 41 твердження, на кожне з яких передбачена дихотомічна відповідь «Так» або «Ні», що мінімізує ефект соціальної бажаності та робить процедуру компактною за часом виконання.

Підрахунок балів здійснюється за ключем: один бал нараховується за стверджувальну відповідь на запитання, що відображають конструктивне прагнення до досягнення (наполегливість, готовність брати відповідальність, вимогливість до себе, орієнтація на результат), а також за заперечну відповідь на запитання, які фіксують прояви протилежної тенденції (відкладання справ, заздрість успішнішим, непослідовність у виконанні взятих зобов'язань). Сумарний бал відображає інтегральну вираженість мотивації до успіху й розподіляється за чотирма діагностичними рівнями: низький (1–10 балів), середній (11–16), помірно високий (17–20) та дуже високий (21 і більше балів) [26].

Із психологічної точки зору високі бали за методикою свідчать про сформованість у досліджуваного стійкої диспозиції на досягнення: він схильний обирати завдання середньої та підвищеної складності, демонструє наполегливість у подоланні труднощів, інтерпретує невдачу як інформацію для самовдосконалення, а не як підставу для відмови від цілі. Натомість низькі показники свідчать про послаблення цієї тенденції, схильність до уникання активності, що передбачає оцінювання, та зниження готовності ставити перед собою амбітні цілі. Особливий діагностичний інтерес становить помірно високий рівень, який, як показують емпіричні дані, найчастіше супроводжує продуктивну адаптацію особистості до навчальних викликів і не несе ризику тих регуляторних збоїв, що інколи спостерігаються при надмірному прагненні до успіху [35].

Методика «Мотивація до уникнення невдач» Т. Елерса доповнює попередню процедуру, оскільки дає змогу окремо оцінити вираженість другого полюсу мотивації досягнення – тенденції до самозахисту й мінімізації ризику. Тестовий матеріал організовано у вигляді 30 рядків, кожен з яких містить три прикметники, що характеризують особистість; з-поміж них досліджуваному пропонується обрати той, що, на його думку, найбільш йому притаманний. Підрахунок балів здійснюється за фіксованим ключем: один бал нараховується за вибір ключових слів, які діагностично навантажені на

самозахисний полюс мотивації – обережність, нерішучість, передбачуваність, схильність до запобіжних дій. Підсумкові показники розподіляються на чотири рівні: низький (2–10), середній (11–16), високий (17–20) та дуже високий (понад 20 балів) [26].

Психологічно високі значення за методикою інтерпретуються як індикатор стійкої орієнтації особистості на запобігання негативним наслідкам, прагнення зберегти наявне становище та звести ризик до мінімуму. У навчальній діяльності така диспозиція може супроводжуватися ретельністю, відповідальністю й уникненням повторюваних помилок, проте за межі певного оптимуму вона починає діяти як гальмівний фактор: студент відмовляється від складних завдань, занижує рівень домагань, перебуває у стані хронічної тривоги перед оцінюванням. Саме тому продуктивний мотиваційний профіль у психологічній літературі описується як такий, де помірно високі значення за обома шкалами Елерса поєднуються із відносним домінуванням мотивації успіху над мотивацією уникнення [1; 36].

Методика діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана відрізняється принципово іншим теоретичним підходом: замість фокусування на мотивації досягнення як ізольованому утворенні вона реконструює загальну мотиваційну структуру особистості, інтегруючи широкий спектр життєвих і робочих мотивів. Опитувальник побудований за принципом самооцінки міри особистісної згоди з 14 запитаннями, кожне з яких містить 7–8 варіантів відповідей, що ілюструють різні мотиваційні тенденції особистості [29, с. 67].

Опитувальник передбачає сім діагностичних шкал. Перша – «життєзабезпечення» (Ж) – фіксує мотиви матеріального й побутового благополуччя; друга – «комфорт» (К) – орієнтацію на спокій, безконфліктність і зручні умови; третя – «соціальний статус» (С) – прагнення до визнання, авторитету, посадового зростання; четверта – «спілкування» (О) – цінність міжособистісної взаємодії та емоційно теплих стосунків; п'ята – «загальна активність» (Д) – широку особистісну продуктивність і енергетичну

включеність у різні сфери життя; шоста – «творча активність» (ДР) – мотиви новизни, винахідливості, самореалізації у творенні; сьома – «соціальна корисність» (ОД) – орієнтацію на діяльність на користь інших і суспільства загалом. Сумування шкал Ж + К + С + О утворює інтегральний показник життєвої (підтримувальної) спрямованості, тоді як сума Д + ДР + ОД – робочу (розвивальну) спрямованість особистості [35].

Зіставлення цих двох інтегральних показників дозволяє визначити тип мотиваційного профілю респондента: якщо переважає робоча спрямованість, профіль тлумачиться як розвивальний, тобто особистість орієнтована на самореалізацію, продуктивну діяльність і соціальну користь; якщо домінує життєва спрямованість – підтримувальний, орієнтований на стабільність, комфорт і збереження досягнутого. У контексті дослідження психологічних чинників мотивації досягнення цей розподіл має концептуальне значення: розвивальний профіль теоретично узгоджується із внутрішньою мотивацією до зростання, тоді як підтримувальний – з мотивами безпеки та збереження ресурсу [48]. Методика забезпечує контекст, у якому навчальна мотивація осмислюється як частина ширшої життєвої системи мотивів, а не як ізольоване утворення [26, с. 91].

Обробка отриманих даних здійснювалася із залученням методів описової статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення, відсоткові розподіли частот), порівняльного аналізу за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок та кореляційного аналізу із застосуванням рангового коефіцієнта Спірмена, що адекватно враховує порядкову природу змінної академічної успішності. Усі обчислення виконано у статистичному пакеті, що підтримує процедури непараметричної статистики, з контрольним рівнем значущості $p \leq 0,05$. Така обчислювальна стратегія дозволяє не лише описати

індивідуальні особливості мотиваційної сфери учасників, а й виявити закономірності, які виходять за межі окремого випадку та можуть розглядатися як емпіричне підґрунтя для перевірки висунутої гіпотези [46; 49]. Зведену таблицю первинних показників усіх 45 учасників за чотирма використаними методиками наведено у Додатку Б (див.додаток Б).

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Аналіз отриманих емпіричних даних розпочато з реконструкції загального мотиваційного «портрета» вибірки за провідним для нашого дослідження параметром – вираженістю мотивації до успіху, виміряною за методикою Т. Елерса. Розподіл здобувачів за чотирма діагностичними рівнями узагальнено та проілюстровано (див.рис. 2.3.).

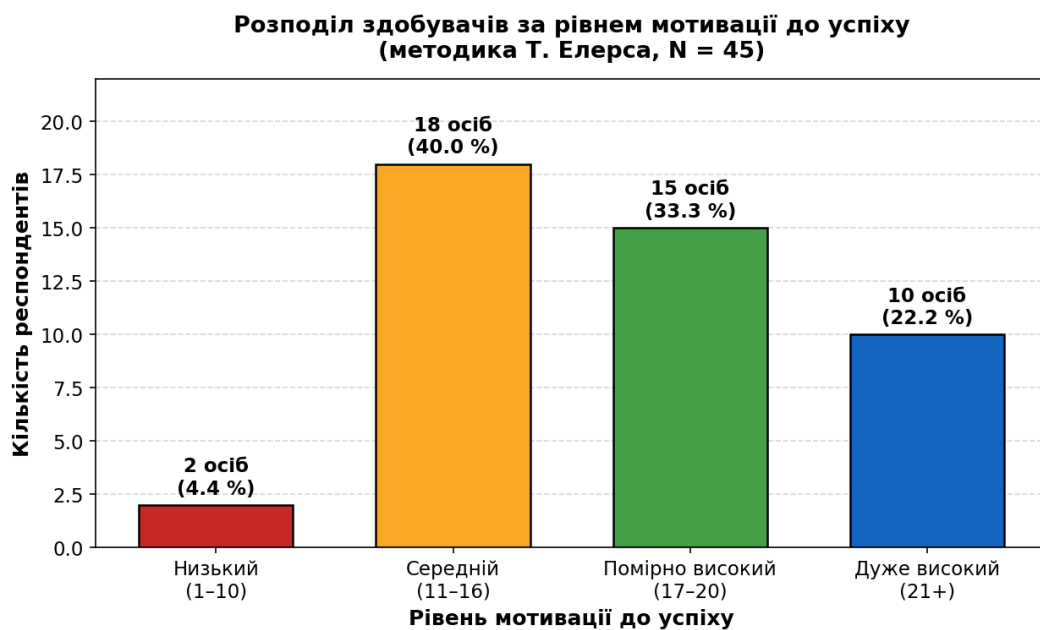


Рис. 2.3. Розподіл здобувачів за рівнем мотивації до успіху (методика Т. Елерса)

Узагальнені показники переконливо засвідчують, що в обстеженій вибірці переважає не низький, а підвищений мотиваційний фон: сумарна частка респондентів із помірно високим і дуже високим рівнем мотивації до

успіху сягає 55,5 %, тоді як низький рівень виявлено лише у двох учасників (4,4 %). Середнє значення показника становить 17,27 бала за стандартного відхилення 4,08, що відповідає нижній межі помірно високого діапазону. Психологічно це означає, що для типового представника вибірки властиве конструктивне ставлення до завдань, які передбачають оцінку результату: переживання успіху виступає для нього особистісно значущим утворенням і функціонує як автономний регулятор активності, узгоджуючись із класичними положеннями Х. Хекхаузена про мотив досягнення як прагнення підтримувати власну компетентність на максимально високому рівні [37; 42].

Водночас важливо звернути увагу на змістовну неоднорідність вибірки з підвищеним фоном мотивації успіху. У 22,2 % учасників діагностовано дуже високий рівень мотивації – результат, що в деяких теоретичних моделях розглядається як ризиковий, оскільки гранична зорієнтованість на успіх інколи поєднується із надмірною самокритикою, перфекціонізмом і вразливістю до невдачі [40, с. 73]. Відтак сам по собі високий бал за шкалою Елерса не гарантує оптимального функціонування мотиваційної сфери – ключовим стає його співвіднесення з мотивацією уникнення, до аналізу якої доцільно перейти на наступному кроці.

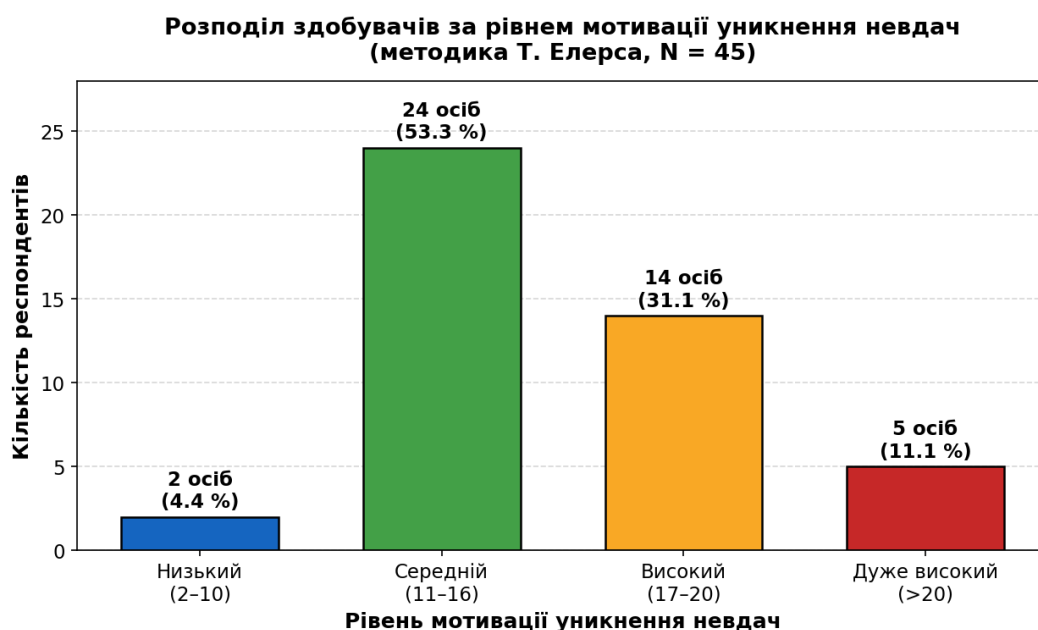


Рис. 2.4. Розподіл здобувачів за рівнем мотивації уникнення невдач

Дані рисунка (див.рис. 2.4.) свідчать, що мотивація уникнення невдач у вибірці виражена дещо помірніше за мотивацію успіху: середнє значення складає 16,16 бала за стандартного відхилення 3,95, що локалізує його у верхній межі середнього діапазону. Понад половину респондентів (53,3 %) мають середній рівень уникнення, що відповідає функціонально оптимальному показникові – цей рівень забезпечує здорову обачність, без переходу у тривожне гальмування активності. Високий і дуже високий рівні діагностовано у 42,2 % досліджуваних, що, у свою чергу, вказує на наявність у вибірці підгрупи здобувачів, для яких страх невдалого результату становить значущий регулятор поведінки.

Особливе теоретичне і прикладне значення має співвіднесення обох показників в одного й того самого респондента. Кореляція між шкалами мотивації успіху та мотивації уникнення невдач у нашій вибірці виявилася слабкою і від'ємною ($r = -0,21$; $p = 0,17$), що відповідає класичним уявленням про відносну незалежність двох полюсів мотивації досягнення в моделі Дж. Аткинсона: вони не є простими протилежностями однієї шкали, а функціонують як відносно автономні диспозиції, котрі по-різному поєднуються в індивідуальному мотиваційному профілі [37, с. 162]. У термінах Х. Хекхаузена та сучасних інтерпретаторів його ідей продуктивним вважається той варіант поєднання, за якого мотивація успіху помірно перевищує мотивацію уникнення, забезпечуючи особистості здатність ризикувати, не втрачаючи водночас здорової обачності [42].

Таблиця 2.1

Середні значення шкал за методикою діагностики навчальної мотивації студентів, N = 45

Шкала	Середнє (M)	Стандартне відхилення (SD)
Професійні мотиви	3,52	1,13
Комунікативні мотиви	3,43	1,01
Мотиви творчої самореалізації	3,33	1,19

Шкала	Середнє (M)	Стандартне відхилення (SD)
Навчально-пізнавальні мотиви	3,30	1,05
Соціальні мотиви	3,28	0,88
Мотиви престижу	2,60	1,07
Мотиви уникнення	2,50	1,06

Перехід до аналізу даних, отриманих за методикою діагностики навчальної мотивації студентів, дозволяє реконструювати не лише силу, а й змістовну спрямованість навчальної мотивації досліджуваних. Усереднені значення семи шкал, обчислені за вибіркою в цілому, узагальнено у таблиці 2.1.

Структура мотиваційного профілю вибірки (див.табл. 2.1) має теоретично передбачуваний, проте для нашого дослідження принципово важливий вигляд: на передніх позиціях ієрархії розташувалися професійні мотиви (3,52 бала), мотиви творчої самореалізації (3,33) та навчально-пізнавальні мотиви (3,30), тоді як мотиви престижу (2,60) і мотиви уникнення (2,50) посіли нижчі рівні. Така конфігурація відповідає тому варіанту мотиваційної організації, який Е. Десі описує як прояв автономної (внутрішньої) мотивації: студент включається у навчальну діяльність насамперед заради самого процесу пізнання, оволодіння фахом і реалізації власного потенціалу, а не задля зовнішніх атрибутів статусу чи уникнення санкцій [39; 48].

Розподіл респондентів за домінуючим мотивом навчання дозволяє конкретизувати цю картину на рівні індивідуальних виборів. Найчисельнішою виявилася підгрупа з домінуванням професійних мотивів – 15 осіб (33,3 %), наступну за обсягом утворили здобувачі з провідними комунікативними мотивами – 12 осіб (26,7 %); домінування мотивів творчої самореалізації засвідчили 5 учасників (11,1 %), мотивів престижу – 4 (8,9 %), соціальних

мотивів, навчально-пізнавальних мотивів та мотивів уникнення – по 3 особи (по 6,7 %). Відсутність у структурі домінант сегмента, у якому уникнення невдачі виступало б основним рушієм навчальної активності у переважній частині вибірки, є важливим симптоматичним фактом: він свідчить про те, що для більшості сучасних здобувачів рушійним стрижнем навчання залишаються конструктивні, самоцінні мотиви, а не страх негативних наслідків [26, с. 87]. Розподіл здобувачів за домінуючими мотивами візуалізовано на рисунку (див.рис. 2.5).

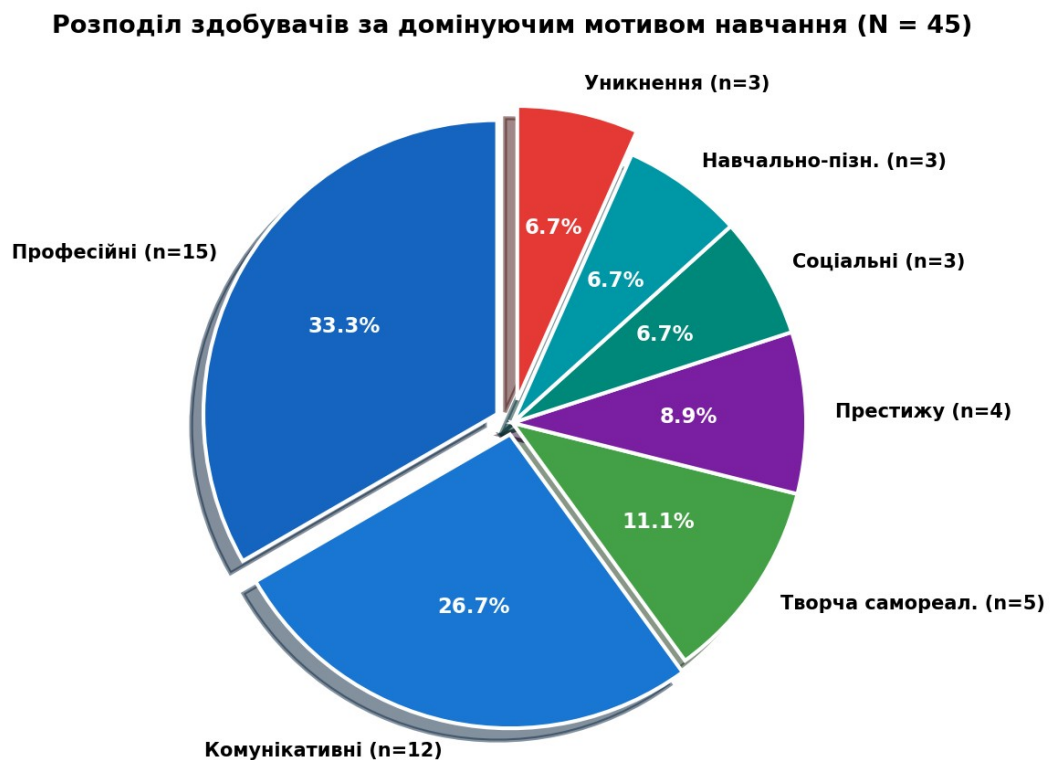


Рис. 2.5. Розподіл здобувачів за домінуючим мотивом навчання

Перехід від рівня окремих мотивів до загальної організації мотиваційної сфери особистості забезпечує методика В. Мільмана. Узагальнені кількісні дані за її семи шкалами, а також за двома інтегральними показниками – життєвою (підтримувальною) та робочою (розвивальною) спрямованістю – зображено у формі радіальної діаграми (див.рис. 2.6).

Мотиваційний профіль вибірки за методикою В. Мільмана (N = 45)

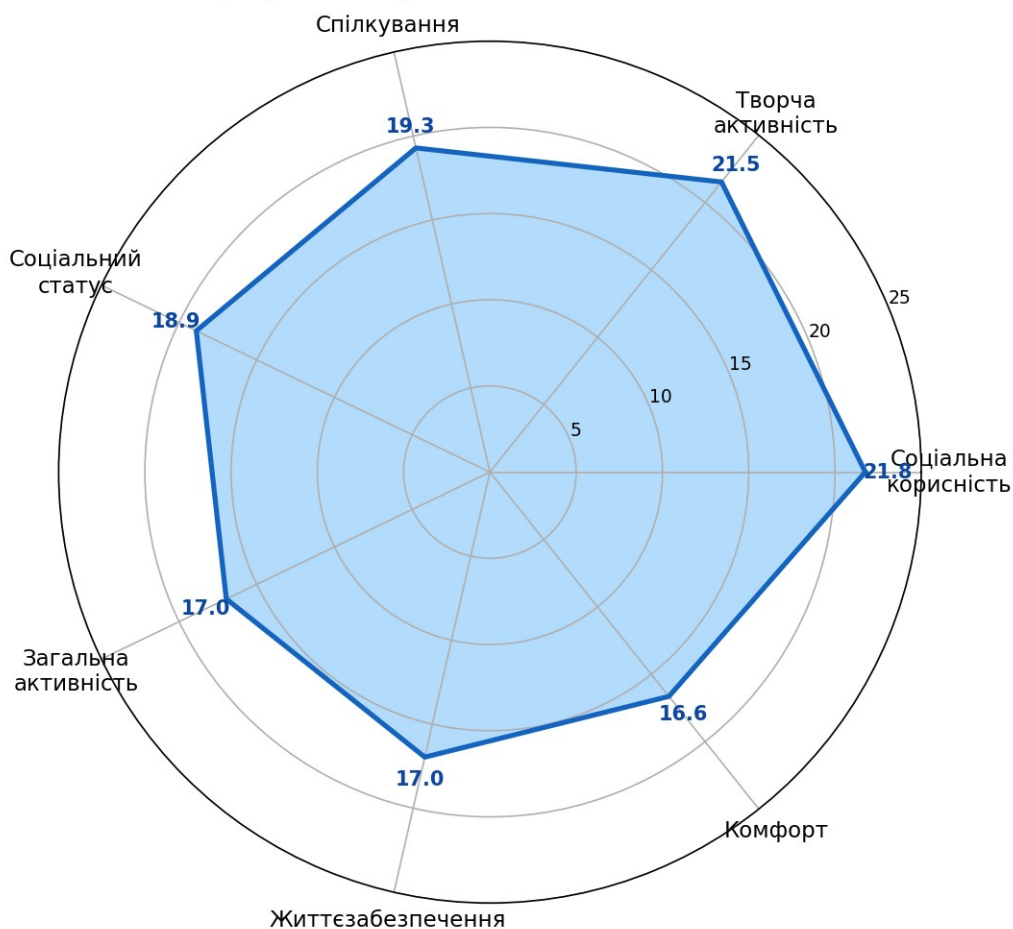


Рис. 2.6. Мотиваційний профіль вибірки за методикою В. Мільмана

Аналіз провідної шкали методики діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана у структурі індивідуальних профілів увиразнює означену тенденцію. Найчастіше домінантною виявлялася шкала соціальної корисності – у 18 респондентів (40,0 %), наступним за частотою стало домінування творчої активності – 14 учасників (31,1 %), спілкування – 6 осіб (13,3 %), а решта шкал (комфорт, життєзабезпечення, соціальний статус) посіли лідерські позиції лише у поодиноких випадках (див.рис. 2.6). Психологічно це означає, що у досліджуваній вибірці провідним «змістовим стрижнем» особистості найчастіше виступає не прагнення до власного добробуту, а потреба у тому, щоб результати діяльності мали значущий для інших ефект – висновок, який змістовно перегукується із класичним положенням А. Маслоу про самоактуалізацію як вершинну форму мотивації людини [44].

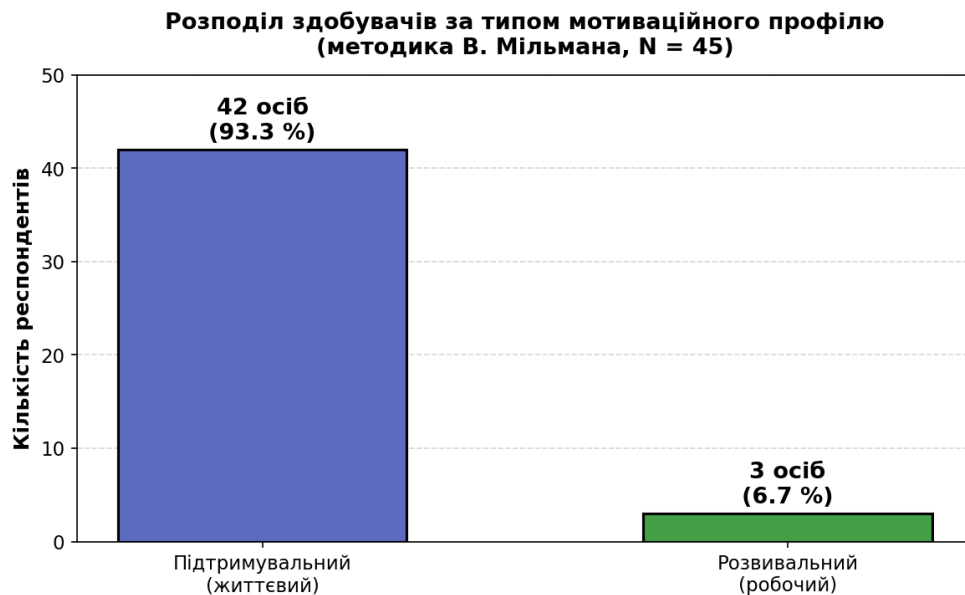


Рис. 2.7. Розподіл здобувачів за типом мотиваційного профілю

Особливо показовим є те, що життєва (підтримувальна) спрямованість значно переважає над робочою (розвивальною) у 93,3 % респондентів (42 особи), тоді як домінування розвивальної спрямованості зафіксовано лише у 3 учасників (6,7 %). Це не варто інтерпретувати як «низький» рівень мотивації досягнення – радше як свідчення складної конфігурації сучасного мотиваційного профілю студентського віку, у якому стабільність базових життєвих умов залишається важливим тлом, на якому розгортається пізнавальна та творча активність [28; 34].

Подальший аналітичний крок – порівняння мотиваційних показників у підгрупах здобувачів з різним рівнем академічної успішності – є центральним для розв’язання поставлених у дослідженні завдань. Узагальнені дані проілюстровано діаграмою (див.рис. 2.8.).

Аналіз рис. 2.8 виявляє декілька принципово важливих закономірностей. Перша з них стосується співвідношення мотивації до успіху та академічної успішності. Хоча здобувачі з високою успішністю демонструють дещо вищий середній бал за методикою Елерса, ніж їхні «середні» однокурсники (17,74 проти 16,88), різниця ця статистично не сягає рівня значущості ($t = 0,67$; $p = 0,506$). Психологічно це означає, що академічно успішніші студенти відрізняються від «середніх» не стільки сумарним «градусом» прагнення до

успіху, скільки якісним змістом цього прагнення: воно щільно сплетене з професійним самовизначенням, інтересом до самого процесу пізнання та потребою у творчій реалізації [26; 36].

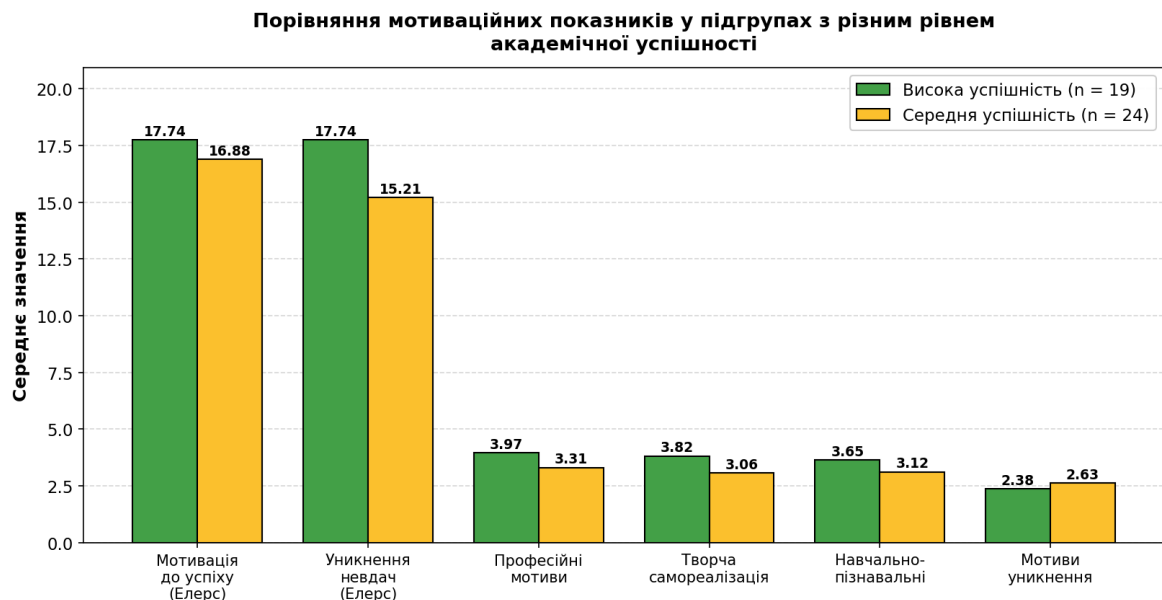


Рис. 2.8. Порівняння мотиваційних показників у підгрупах з різним рівнем академічної успішності

Деталізовані середні значення основних мотиваційних показників за рівнем академічної успішності, статтю та курсом навчання представлено у Додатку В (див.додаток В).

Друга важлива закономірність полягає у статистично значущо вищому рівні мотивації уникнення невдач у академічно успішних здобувачів (17,74 проти 15,21; $t = 2,21$; $p = 0,033$). На перший погляд цей результат може видатися парадоксальним – чому здобувачі, які демонструють найвищі академічні результати, водночас демонструють найвищу обачність щодо невдач? Проте у психологічному плані цей факт відповідає тому, що в літературі описується як «конструктивна тривожність» – помірно за інтенсивністю переживання можливих негативних наслідків, що мобілізує особистість, не блокуючи її активності [33, с. 78]. Висока успішність як стан, що потенційно загрожений можливою регресією, психологічно вимагає

внутрішніх механізмів обачності й моніторингу власних дій – і саме цим, очевидно, пояснюється виявлений результат.

Третя закономірність стосується мотивів уникнення за методикою діагностики навчальної мотивації студентів (страх осуду, бажання уникнути соціального покарання, прагнення «не відстати від групи»): у підгрупі з високою успішністю вони виражені дещо слабше, ніж у підгрупі з середньою (2,38 проти 2,63). Хоча різниця статистично недостовірна ($t = -0,77$; $p = 0,45$), сам напрям відмінностей є показовим: він свідчить, що для академічно успішніших здобувачів навчання менше тримається на негативно забарвлених, зовнішніх стимулах, тоді як у студентів із середнім рівнем успішності частка таких мотивів у структурі навчальної активності помітно вища. Це повторює загальну логіку теорії самодетермінації: автономна, внутрішньо опосередкована мотивація стійко поєднується з вищими освітніми результатами, тоді як контрольована мотивація, особливо у її унікальній формі, корелює з нижчою якістю навчальної залученості [48].

Цікавий зворотний характер має співвідношення підгруп за шкалою «соціальна корисність» Мільмана: у підгрупі з нижчою успішністю середній бал вищий (23,00), ніж у академічно успішних здобувачів (20,84). Цей результат, попри обмежений обсяг найменшої групи, варто інтерпретувати обережно й, очевидно, з огляду на специфіку формулювань пунктів самої шкали, спрямованих радше на загальногуманістичну орієнтацію, ніж на конкретно навчальну активність. Психологічно це може означати, що значна частина мотиваційного ресурсу окремих здобувачів із нижчою успішністю «зміщується» поза межі академічного контексту – у простір неформальної соціальної включеності, волонтерства, допомагальної взаємодії, що компенсує знижену продуктивність у навчанні, проте не переходить у академічний результат [23].

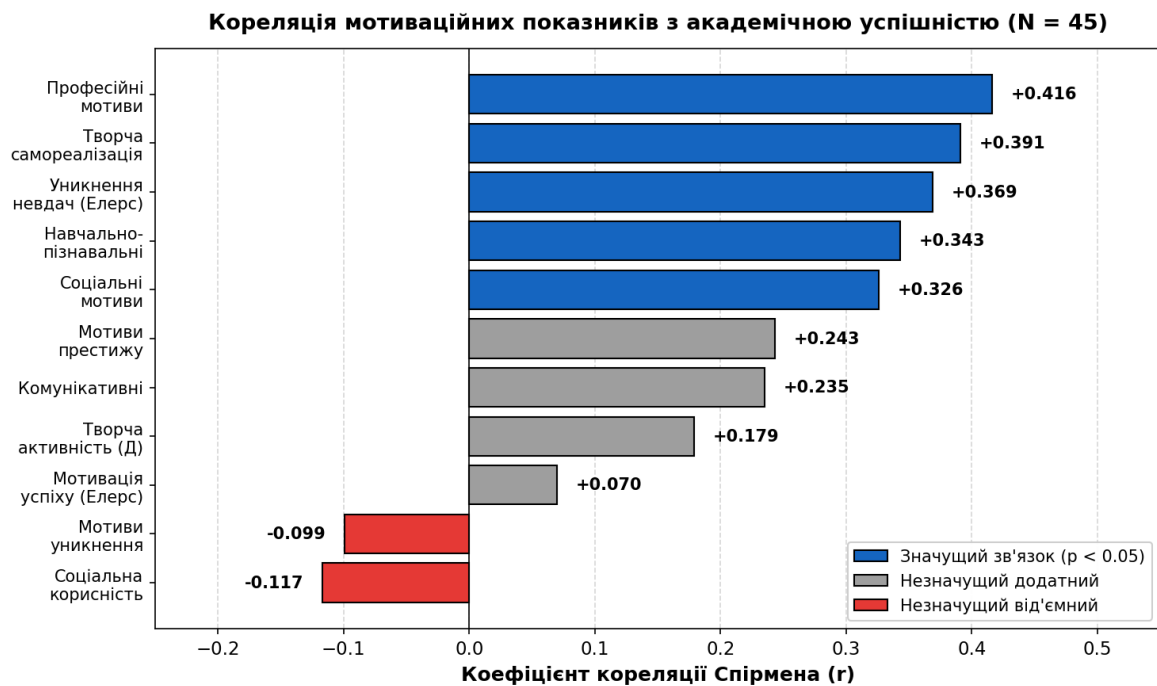


Рис. 2.9. Кореляційна плеяда: зв'язок мотиваційних показників із академічною успішністю

Поглиблений погляд на структуру мотиваційних відмінностей між підгрупами забезпечує кореляційний аналіз, узагальнений у візуалізований на рис. 2.9 (див.рис. 2.9). У таблиці наведено коефіцієнти рангової кореляції Спірмена між рівнем академічної успішності, закодованим від 1 (нижча) до 3 (висока), та основними діагностичними показниками мотиваційної сфери здобувачів. Повну матрицю кореляційних та порівняльних статистичних показників, отриманих у ході аналізу даних, подано у Додатку Г (див. додаток Г).

Найзначущіші кореляційні зв'язки академічної успішності, відображені на рис. 2.9, (див.рис. 2.9), вибудовуються навколо тих самих змістових ліній, які прозвучали у порівняльному аналізі підгруп: професійні мотиви ($r = 0,42$; $p = 0,005$), мотиви творчої самореалізації ($r = 0,39$; $p = 0,008$), мотивація уникнення невдачі за Елерсом ($r = 0,37$; $p = 0,013$), навчально-пізнавальні мотиви ($r = 0,34$; $p = 0,02$) і соціальні мотиви ($r = 0,33$; $p = 0,03$) утворюють статистично значуще ядро факторів, що супроводжують вищі освітні результати. Натомість загальний показник мотивації до успіху, що інтуїтивно очікувано займав би провідне місце, виявився значно слабшим предиктором (r

= 0,07; $p = 0,65$), що становить один із найцікавіших і теоретично продуктивних результатів дослідження [46].

Психологічна інтерпретація цього спостереження вимагає виходу за межі простої кількісної логіки. Емпіричні дані свідчать, що для прогнозування академічної успішності здобувача важливіше не те, наскільки сильно він прагне до успіху взагалі, а те, у яку конкретну змістову форму це прагнення вкладено: чи орієнтоване воно на оволодіння обраним фахом, на самореалізацію в творчості та пізнанні, на підтримку соціально значущих стандартів. Сама по собі генералізована «жага успіху», нерідко описувана у популярних мотиваційних концепціях як гарант продуктивності, у нашій вибірці майже не пов'язана з реальними академічними результатами – закономірність, що співзвучна положенням теорії очікування і цінності Дж. Екклз і А. Вігфілд, які наголошували саме на змістовній цінності діяльності, а не на абстрактній мотиваційній «силі» [41].

Окрему увагу варто приділити позитивному зв'язку академічної успішності з мотивацією уникнення невдач ($r = 0,37$; $p = 0,013$). Цей результат поглиблює зроблене вище порівняння середніх і дозволяє говорити про мотивацію уникнення не як про однозначно дезадаптивний фактор, а як про потенційно конструктивний регулятор у випадку її помірної інтенсивності. Психологічно це означає, що академічно успішні здобувачі усвідомлюють реальні наслідки невдач (втрата стипендії, відрахування, неотримання омріяних можливостей професійної самореалізації) і використовують цю обачність як додатковий ресурс мобілізації, не дозволяючи їй переходити у форму паралізуючої тривожності. Така інтерпретація узгоджується із тлумаченням адаптивних форм перфекціонізму у сучасній психології особистості [40].

Натомість шкали Мільмана продемонстрували відсутність статистично значущого зв'язку з рівнем академічної успішності: ні робоча ($r = 0,03$; $p = 0,95$), ні життєва ($r = -0,03$; $p = 0,85$) спрямованість не виявилася диференціюючим фактором. Це спостереження, попри свою «нульову»

статистику, має чітку психологічну інтерпретацію: загальножиттєва мотиваційна спрямованість особистості функціонує як ширше підґрунтя, на якому розгортається конкретна навчальна активність, проте академічні результати безпосередньо опосередковуються радше специфічними навчальними мотивами, аніж глобальними життєвими орієнтаціями. Інакше кажучи, у студентському віці «робочість» як риса особистості не редукується до суми оцінок у заліковій книжці, а реалізується через значно складнішу систему опосередкувань – інтерес до фаху, переживання сенсу навчання, відчуття самоефективності у конкретних дисциплінах [31; 38].

Синтетичний погляд на отримані дані дозволяє реконструювати психологічний «портрет» академічно успішного здобувача вищої освіти у нашій вибірці. Це особа, у якої внутрішня (професійна, навчально-пізнавальна, творча) мотивація суттєво переважає над зовнішньою; для якої навчання є не способом уникнути санкцій, а простором смислової реалізації; яка демонструє помірно високий рівень мотивації до успіху, поєднаний із достатньо вираженою, проте не паралізуючою мотивацією уникнення невдач; чий мотиваційний профіль за Мільманом має «гібридний» вигляд із вираженим компонентом творчої активності та соціальної корисності. Така конфігурація відповідає теоретичній моделі продуктивної навчальної мотивації, обґрунтованій у першому розділі, та емпірично підтверджує висунуту гіпотезу щодо існування закономірного позитивного зв'язку між якісно структурованою мотивацією досягнення і високим рівнем академічної успішності здобувачів вищої освіти.

Окремий змістовий шар аналізу становлять статеві відмінності у мотиваційному профілі, виявлені при зіставленні підгруп жінок ($n = 25$) і чоловіків ($n = 20$). Жіноча підгрупа продемонструвала вищі показники за шкалами навчально-пізнавальних мотивів (3,70 проти 2,80), мотивів творчої самореалізації (3,88 проти 2,65) і соціальної корисності за Мільманом (22,80 проти 20,45), тоді як показники мотивації до успіху за Елерсом виявилися

практично рівними (17,16 у жінок проти 17,40 у чоловіків). Гендерний профіль мотивації представлено у виді пелюсткової діаграми (див.рис. 2.10.).

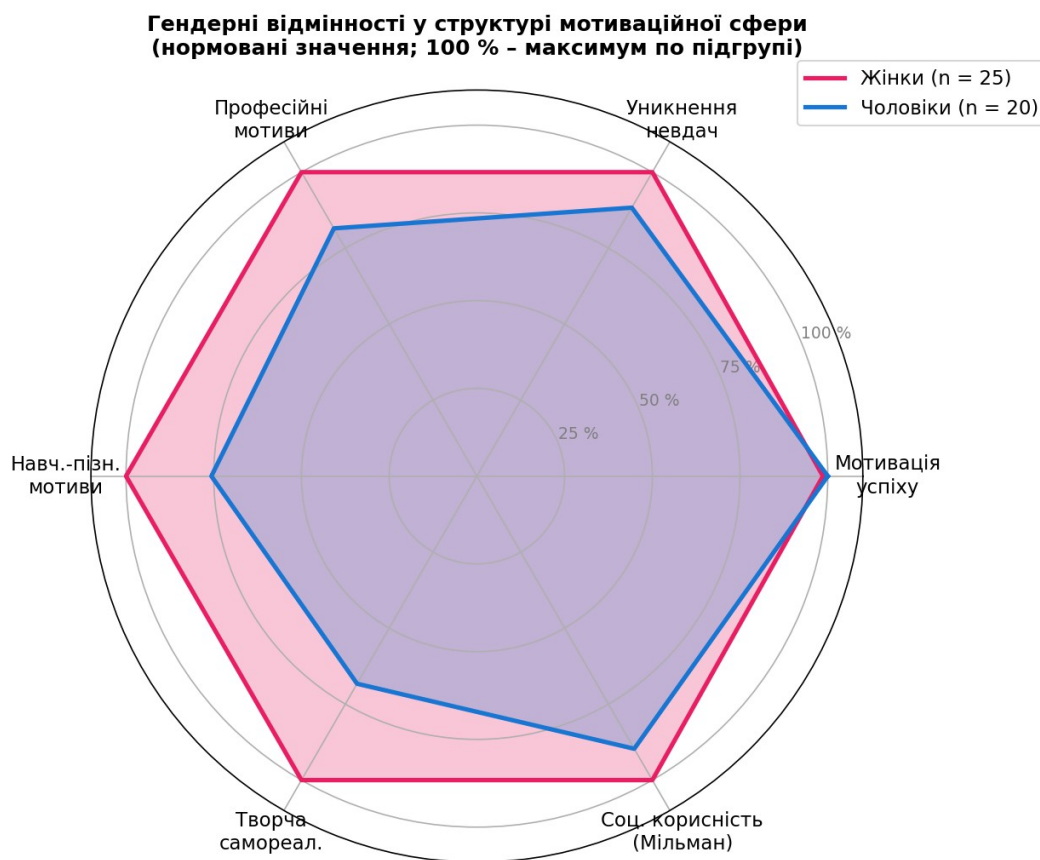


Рис. 2.10. Гендерні відмінності у структурі мотиваційної сфери (нормовані значення)

Психологічно це означає, що при подібному загальному «градусі» прагнення до успіху жінки в обстеженій вибірці схильні наповнювати його щільнішим змістовим розмаїттям мотивів, тісніше пов'язаних із самоцінною навчальною діяльністю, тоді як чоловіча мотивація постає більш «лаконічною» за структурою. Цей висновок узгоджується з даними сучасних емпіричних розвідок, у яких відзначено вищу диференційованість мотиваційної сфери жінок-студентів у системі вищої освіти [35].

У змістовому й концептуальному плані отримані результати вибудовують цілісну емпіричну картину, у якій мотивація досягнення постає не як одновимірний «двигун успіху», а як багаторівневе утворення, продуктивне функціонування якого визначається конкретним поєднанням базових диспозицій (сила прагнення до успіху, рівень обачності щодо невдач),

змістовних компонентів навчальної мотивації (професійних, пізнавальних, творчих, соціальних) та глибинної мотиваційної структури особистості (співвідношення підтримувальної та розвивальної спрямованості). Саме ця складна архітектоніка, а не один-єдиний показник, виступає реальним психологічним чинником академічної успішності у здобувачів вищої освіти.

Висновок до розділу II

У межах другого розділу здійснено емпіричне дослідження психологічних чинників мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти з різним рівнем академічної успішності. У дослідженні взяли участь 45 осіб віком від 17 до 33 років, що репрезентують широкий спектр спеціальностей; діагностичний інструментарій сформовано з чотирьох взаємодоповнювальних методик: методика діагностики навчальної мотивації студентів, двох опитувальників Т. Елерса («Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення невдач») та методики діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана. Дані опрацьовано з використанням методів описової статистики, t-критерію Стюдента та рангової кореляції Спірмена.

Установлено, що в обстеженій вибірці переважає підвищений мотиваційний фон: сумарна частка респондентів із помірно високим і дуже високим рівнем мотивації до успіху сягає 55,5 %, тоді як низький рівень виявлено лише у 4,4 % учасників. Мотивація уникнення невдач розподіляється переважно у середньому діапазоні (53,3 %), що свідчить про здорову обачність більшості респондентів. Кореляція між обома показниками виявилася слабкою і від'ємною, що відповідає класичному уявленню про відносну автономію цих двох полюсів мотивації досягнення.

У структурі навчальної мотивації за методикою діагностики навчальної мотивації студентів провідні позиції посіли професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації та навчально-пізнавальні мотиви, тоді як мотиви престижу й уникнення локалізувалися на нижчих рівнях ієрархії. Найчисельнішою у вибірці є підгрупа з домінуванням професійних мотивів

(33,3 %); сегмент здобувачів, для яких уникнення негативних наслідків виступає основним рушієм навчання, виявився мінімальним. Результати методики В. Мільмана засвідчили перевагу життєвої (підтримувальної) спрямованості над робочою (розвивальною) у 93,3 % респондентів, проте на рівні окремих шкал лідерські позиції посіли соціальна корисність і творча активність, що формує характерний «гібридний» профіль мотиваційної структури сучасного студента.

Порівняльний аналіз підгруп здобувачів із різним рівнем академічної успішності виявив, що академічно успішніші студенти відрізняються від «середніх» не стільки інтегральним показником мотивації успіху за Елерсом (різниця статистично недостовірна), скільки якісно іншим змістовим наповненням мотиваційної сфери. У групі з високою академічною успішністю значуще вищими є показники професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та навчально-пізнавальних мотивів. Парадоксальним на перший погляд, проте теоретично прозорим виявився статистично значущий перевищувальний рівень мотивації уникнення невдач у групі академічно успішних здобувачів, що свідчить про наявність у них адаптивної «конструктивної тривожності», яка мобілізує особистість перед складними завданнями, не переходячи у форму паралізуючого страху.

Кореляційний аналіз дозволив виокремити змістове ядро мотиваційних предикторів академічної успішності, до складу якого увійшли професійні мотиви ($r = 0,42$; $p = 0,005$), мотиви творчої самореалізації ($r = 0,39$; $p = 0,008$), мотивація уникнення невдачі за Елерсом ($r = 0,37$; $p = 0,013$), навчально-пізнавальні мотиви ($r = 0,34$; $p = 0,021$) та соціальні мотиви ($r = 0,33$; $p = 0,029$). Натомість загальний показник мотивації до успіху виявився значно слабшим предиктором ($r = 0,07$; $p = 0,65$), що уточнює та поглиблює висунуту гіпотезу: для прогнозування академічної успішності важливим є не загальний «градус» прагнення до успіху, а конкретна змістова форма, в яку це прагнення вкладено.

Висунута гіпотеза про закономірний позитивний зв'язок мотивації досягнення і академічної успішності у здобувачів вищої освіти знайшла

емпіричне підтвердження, проте у формі, що уточнює і поглиблює її початкове формулювання. Не «сила мотивації досягнення взагалі», а її якісна змістова організація – переважання внутрішньої професійної, пізнавальної й творчої мотивації, поєднання помірно високої мотивації успіху з адаптивно вираженою мотивацією уникнення невдачі та структурно зрілий профіль особистості за Мільманом – виступає реальним психологічним чинником високої академічної результативності. Отримані дані можуть слугувати концептуальним підґрунтям для розроблення психолого-педагогічних програм підтримки навчальної мотивації, орієнтованих не лише на «підсилення прагнення до успіху», а й на розвиток смислової архітектури навчальної діяльності здобувача.

ВИСНОВКИ

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти, що дало змогу узагальнити сучасні наукові підходи до розуміння її сутності, структурної організації та функціональної ролі у навчальній діяльності.

Проаналізовано психологічну характеристику мотивації досягнення у структурі мотиваційної сфери особистості та встановлено, що вона є складним багатовимірним утворенням, яке поєднує систему потреб, мотивів, цілей та очікувань особистості й визначає її спрямованість на досягнення результату. Мотивація досягнення постає важливим регулятором активності людини, забезпечує цілеспрямованість діяльності та органічно пов'язана з прагненням до самореалізації й послідовного підвищення власних досягнень. Узагальнення класичних теорій (Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен) і сучасних концепцій (теорія самодетермінації Е. Десі, теорія самоефективності А. Бандури, гуманістичний підхід А. Маслоу, концепція установки К. Двек, модель експектації-цінності Дж. Екклз і А. Вігфілд) дає підстави стверджувати, що у структурі мотиваційної сфери особистості мотивація досягнення посідає провідне місце, оскільки безпосередньо опосередковує ефективність діяльності та визначає орієнтацію суб'єкта на успіх.

Розглянуто особистісні та соціальні чинники, що впливають на мотивацію досягнення, та з'ясовано, що її формування зумовлюється системною взаємодією зазначених детермінант. До ключових особистісних чинників належать особливості самооцінки, рівень домагань (К. Левін), локус контролю (Дж. Роттер), атрибутивні стилі (Б. Вайнер), когнітивні установки (К. Двек), життєстійкість, самоефективність (А. Бандура), а також емоційно-вольові характеристики, які визначають готовність особистості до постановки цілей і подолання труднощів. Соціальне середовище – сімейне виховання, освітній простір, характер референтного оточення та культура досягнень – створює умови для становлення, підтримання або трансформації мотиваційної спрямованості. Особливого значення в цьому процесі набуває освітнє

середовище закладу вищої освіти як простір, у якому особистісні та соціальні детермінанти мотивації досягнення безпосередньо втілюються в реальну навчальну діяльність.

Виявлено взаємозв'язок академічної успішності та мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти й обґрунтовано, що мотивація досягнення є одним із провідних психологічних чинників, які детермінують рівень академічних результатів. Вона впливає на інтенсивність навчальної діяльності, ступінь залученості в освітній процес, наполегливість у досягненні поставлених цілей та здатність до саморегуляції. Установлено, що визначальне значення має не лише власне рівень мотивації, а і її якісні характеристики – спрямованість на успіх або уникнення невдачі, співвідношення внутрішніх і зовнішніх спонукань, суб'єктивна цінність навчальної діяльності та сила очікування успіху. Підтверджено, що академічна успішність є інтегральним результатом взаємодії особистісних якостей здобувача та умов освітнього середовища, які сприяють розкриттю його мотиваційного потенціалу.

Отже, мотивація досягнення постає як ключовий психологічний ресурс навчальної діяльності студентів, що формується під впливом комплексу взаємопов'язаних особистісних і соціальних чинників та визначає характер їхньої освітньої активності. Узагальнення теоретичних положень дає підстави розглядати її як центральний компонент, що опосередковує взаємозв'язок між особистісними характеристиками здобувача освіти й результативністю його навчальної діяльності. Виявлені теоретичні закономірності становлять концептуальне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження психологічних чинників мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти з високим рівнем академічної успішності.

У межах другого розділу здійснено емпіричне дослідження психологічних чинників мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти з різним рівнем академічної успішності. У дослідженні взяли участь 45 осіб віком від 17 до 33 років, що репрезентують широкий спектр спеціальностей; діагностичний інструментарій сформовано з чотирьох взаємодоповнювальних

методик: методика діагностики навчальної мотивації студентів, двох опитувальників Т. Елерса («Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення невдач») та методики діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана. Дані опрацьовано з використанням методів описової статистики, t-критерію Стюдента та рангової кореляції Спірмена.

Установлено, що в обстеженій вибірці переважає підвищений мотиваційний фон: сумарна частка респондентів із помірно високим і дуже високим рівнем мотивації до успіху сягає 55,5 %, тоді як низький рівень виявлено лише у 4,4 % учасників. Мотивація уникнення невдач розподіляється переважно у середньому діапазоні (53,3 %), що свідчить про здорову обачність більшості респондентів. Кореляція між обома показниками виявилася слабкою і від'ємною, що відповідає класичному уявленню про відносну автономію цих двох полюсів мотивації досягнення.

У структурі навчальної мотивації за методикою діагностики навчальної мотивації студентів провідні позиції посіли професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації та навчально-пізнавальні мотиви, тоді як мотиви престижу й уникнення локалізувалися на нижчих рівнях ієрархії. Найчисельнішою у вибірці є підгрупа з домінуванням професійних мотивів (33,3 %); сегмент здобувачів, для яких уникнення негативних наслідків виступає основним рушієм навчання, виявився мінімальним. Результати методики В. Мільмана засвідчили перевагу життєвої (підтримувальної) спрямованості над робочою (розвивальною) у 93,3 % респондентів, проте на рівні окремих шкал лідерські позиції посіли соціальна корисність і творча активність, що формує характерний «гібридний» профіль мотиваційної структури сучасного студента.

Порівняльний аналіз підгруп здобувачів із різним рівнем академічної успішності виявив, що академічно успішніші студенти відрізняються від «середніх» не стільки інтегральним показником мотивації успіху за Елерсом (різниця статистично недостовірна), скільки якісно іншим змістовим наповненням мотиваційної сфери. У групі з високою академічною успішністю

значуще вищими є показники професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та навчально-пізнавальних мотивів. Парадоксальним на перший погляд, проте теоретично прозорим виявився статистично значущий перевищувальний рівень мотивації уникнення невдач у групі академічно успішних здобувачів, що свідчить про наявність у них адаптивної «конструктивної тривожності», яка мобілізує особистість перед складними завданнями, не переходячи у форму паралізуючого страху.

Кореляційний аналіз дозволив виокремити змістове ядро мотиваційних предикторів академічної успішності, до складу якого увійшли професійні мотиви ($r = 0,42$; $p = 0,005$), мотиви творчої самореалізації ($r = 0,39$; $p = 0,008$), мотивація уникнення невдачі за Елерсом ($r = 0,37$; $p = 0,013$), навчально-пізнавальні мотиви ($r = 0,34$; $p = 0,021$) та соціальні мотиви ($r = 0,33$; $p = 0,029$). Натомість загальний показник мотивації до успіху виявився значно слабшим предиктором ($r = 0,07$; $p = 0,65$), що уточнює та поглиблює висунуту гіпотезу: для прогнозування академічної успішності важливим є не загальний «градус» прагнення до успіху, а конкретна змістова форма, в яку це прагнення вкладено.

Висунута гіпотеза про закономірний позитивний зв'язок мотивації досягнення і академічної успішності у здобувачів вищої освіти знайшла емпіричне підтвердження, проте у формі, що уточнює і поглиблює її початкове формулювання. Не «сила мотивації досягнення взагалі», а її якісна змістова організація – переважання внутрішньої професійної, пізнавальної й творчої мотивації, поєднання помірно високої мотивації успіху з адаптивно вираженою мотивацією уникнення невдачі та структурно зрілий профіль особистості за Мільманом – виступає реальним психологічним чинником високої академічної результативності. Отримані дані можуть слугувати концептуальним підґрунтям для розроблення психолого-педагогічних програм підтримки навчальної мотивації, орієнтованих не лише на «підсилення прагнення до успіху», а й на розвиток смислової архітектури навчальної діяльності здобувача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва Ю. А., Данильченко І. В. Психологічні особливості розвитку професійної мотивації у студентів-психологів. Актуальні проблеми особистісного зростання. Київ, 2019. С. 155-157.
2. Андросович К. А., Квятковська А. О., Ковальова О. В., Прокоф'єва О. О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. Інноваційна педагогіка. №1(49), 2022. С. 177-182.
3. Антонюк О. Використання освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та посилення академічної мотивації студентів під час війни: теоретичний аспект. Український педагогічний журнал. 2022. № 3. С. 44–54. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-44-54>
4. Афанасьєв, М. В., Полякова, Г. А., Романова Н. Ф. та ін. Тренінгове навчання в закладі вищої освіти: навчально-методичний посібник. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця. 2018. 114 с.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8847/>
6. Білецька Т.В., Купчишина В.Ч. Теоретичні аспекти аналізу мотиваційної сфери особистості у вітчизняній та зарубіжній психології. Габітус: загальна психологія, історія психології. 2022. Вип. 39. С. 59- 63.
7. Богданевич Д.М., Тимчук І.М. Мотиви навчання студентів в умовах соціальної невизначеності : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференціїздобувачів вищої освіти, 19 травня 2022 р. Біла Церква: БНАУ, 2022. С. 15.
8. Боковець О. І. Мотивація досягнення у студентів із різним інноваційним потенціалом. Вісник післядипломної освіти. 2020. Вип. 12(41). С. 10–27. URL: <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/370/810>
9. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2020. №

11. С. 67–71. URL: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8358/1/NZ_Vyp_11_Psykhology.pdf
10. Гладиш Т. Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 6 (1). С. 150–155
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106820/>
12. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава: Астроя, 2021. 384 с. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Гриньова,%20Кононова.pdf>
13. Дубініна К. В. Психологія мотивації: робоча програма навч. дисципліни. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 24 с. URL: https://ipp.npu.edu.ua/images/2020/2020_programy/Психологія_мотивації_РП_Пс_15мгпрпс_2021.pdf
14. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
15. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. Юридична наука. 2011. № 1. С. 20–27.
16. Загальна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова та ін. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с. URL: <https://library.nusta.edu.ua/depository/Оцифровані%20документи/ЗАГАЛЬНА%20ПСИХОЛОГІЯ%203.pdf>
17. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. 4-те вид., перероб. і допов. Київ: Видавництво Людмила, 2025. Т. 1. 568 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744612/>
18. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід: навч. посіб. 2-ге вид., розшир. і допов. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2018. 353 с.

19. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців: монографія. Київ: Логос, 2018. 198 с.
20. Каньоса Н. Г. Мотивація як внутрішній чинник розвитку професіоналізму особистості. Проблеми сучасної психології. 2010. Вип. 9. С. 271–283.
21. Коваленко Н. П., Боброва Н. О., Ганчо О. В., Зачепіло С. В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. Медична освіта. 2020. № 3. С. 43–48.
22. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. 324 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi72/0052291.pdf>
23. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2015. 149 с.
24. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2024. Вип. 1. С. 90–94. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15538>
25. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ: ТОВ «КММ», 2006. 240 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9234/>
26. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини: монографія. Київ: Слово, 2017. 206 с.
27. Музика О. Л., Корольов Д. К., Музика О. О., Никончук Н. О. Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 304 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32882/>
28. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2017. 188 с. URL: <http://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2019/10/biblioteka/file67.pdf>
29. Подшивайлов Ф. М. Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційної сфери особистості. Актуальні проблеми психології. Київ: Інститут психології ім.

Г. С. Костюка НАПН України, 2017. Т. XII: Психологія творчості, вип. 23. С. 248–263. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710016/>

30. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. 4-те вид., стер. Суми: Університетська книга, 2021. 352 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/29700/1/V_Polishchuk_WPP_IL.pdf

31. Психодіагностика: навч. посіб. / уклад. О. О. Музика, В. В. Горбунова, І. С. Загурська, В. О. Климчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 198 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19308/>

32. Реан А. О., Якунін В. О. Діагностика навчальної мотивації студентів: навч.-метод. матеріали. Київ: Шкільний світ, 2011. 64 с.

33. Савчин М. В. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2018. 464 с.

34. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 168 с.

35. Сердюк Л. З. Діагностика спрямованості мотивації учіння студентів у ВНЗ. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2.12 (103). С. 163–168. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/32_11.pdf

36. Сердюк Л. З. Фактори внутрішньої мотивації та самодетермінації навчально-професійної діяльності студентів. Актуальні проблеми психології. 2019. Т. V, вип. 19. С. 165–177. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718348/1/Serdiuk_2019_1.pdf

37. Сингаївська І. В., Страмоусова І. Є. Чинники життєстійкості жінок під час війни. Вчені записки Університету «КРОК». 2024. № 3 (75). С. 231–245. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/1109>

38. Страмоусова І. Є., Сингаївська І. В. Теоретичний аналіз проблеми життєстійкості особистості. Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку: матеріали V Міжнар.

конф. (Київ, 7 груд. 2023 р.). Київ: Університет «КРОК», 2023. С. 12–17. URL: <https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE-2023/paper/view/1760>

39. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми: навч. посіб. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706195/>

40. Тополов Є. В. Гендерні особливості мотивації до лідерства у студентів університету. Збірник наукових праць: психологія. Івано-Франківськ: ПНУ ім. В. Стефаника, 2019. Вип. 23. С. 137–146. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/psp/article/view/3252>

41. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель дискурсивного самопроекування особистості. Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. 2017. № 11. С. 105–113. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-11-doc/2017-11-st14>

42. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p. URL: <https://www.guilford.com/books/Self-Determination-Theory/Ryan-Deci/9781462538966>

43. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 60. Article 101832. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

44. Wigfield A., Eccles J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Article 101859. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>

ДОДАТКИ

Додаток А

Психодіагностичні методики дослідження

А.1. Методика діагностики навчальної мотивації студентів

Інструкція. Оцініть, будь ласка, за п'ятибальною шкалою наведені нижче мотиви навчальної діяльності за значущістю для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній значущості.

Стимульний матеріал містить 34 пункти, що групуються у сім шкал: 1) комунікативні мотиви (пп. 7, 10, 14, 32); 2) мотиви уникнення (пп. 6, 12, 13, 15, 19); 3) мотиви престижу (пп. 8, 9, 29, 30, 34); 4) професійні мотиви (пп. 1, 2, 3, 4, 5, 26); 5) мотиви творчої самореалізації (пп. 27, 28); 6) навчально-пізнавальні мотиви (пп. 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24); 7) соціальні мотиви (пп. 11, 16, 25, 31, 33).

Обробка результатів. За кожною шкалою обчислюється середнє арифметичне значущостей пунктів, що до неї входять. Домінуючим мотивом навчання вважається той, що отримав найвище середнє значення.

А.2. Методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс)

Інструкція. Вам пропонується 41 твердження, на кожне з яких потрібно відповісти «Так» або «Ні». Відповідайте швидко, не замислюючись над окремими формулюваннями.

Обробка результатів. По одному балу нараховується за відповідь «Так» на твердження 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41 та за відповідь «Ні» на твердження 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на пункти 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не зараховуються. Сумарний бал розподіляється за рівнями: 1–10 – низький рівень мотивації до успіху; 11–16 – середній рівень; 17–20 – помірно високий рівень; 21 і більше балів – дуже високий рівень мотивації до успіху.

А.3. Методика «Мотивація до уникнення невдач» (Т. Елерс)

Інструкція. Вам пропонується перелік слів, що складається з 30 рядків, у кожному з яких розміщено три прикметники. Оберіть з кожного рядка той прикметник, який, на Вашу думку, найбільш точно Вас характеризує.

Обробка результатів. Один бал нараховується за вибір ключових слів згідно з ключем методики (по одному слову у кожному з 30 рядків, навантаженому на самозахисний полюс мотивації). Сума балів розподіляється за рівнями: 2–10 – низький рівень мотивації уникнення невдач; 11–16 – середній рівень; 17–20 – високий рівень; понад 20 балів – дуже високий рівень мотивації уникнення невдач.

А.4. Методика діагностики мотиваційної структури особистості (В. Мільман)

Інструкція. Перед Вами 14 запитань щодо різних сторін Вашого життя і ставлення до них. Кожне запитання містить 7–8 варіантів відповіді (від А до Н). Оцініть свою згоду з кожним варіантом за чотирипунктною шкалою: «так, повністю» (2 бали), «мабуть, так» (2 бали), «коли як» (1 бал), «ні» (0 балів), «не визначився» (0 балів).

Обробка результатів. Бали за кожною з семи шкал обчислюються відповідно до ключа: «життєзабезпечення» (Ж), «комфорт» (К), «соціальний статус» (С), «спілкування» (О), «загальна активність» (Д), «творча активність» (ДР), «соціальна корисність» (ОД). Інтегральні показники: життєва (підтримувальна) спрямованість = Ж + К + С + О; робоча (розвивальна) спрямованість = Д + ДР + ОД. Тип мотиваційного профілю визначається за переважанням одного інтегрального показника над іншим.

Зведена таблиця первинних показників емпіричного дослідження (N = 45)

Умовні позначення: Ж – жіноча стаття, Ч – чоловіча; В – висока успішність, С – середня, Н – низька; Е-У – мотивація до успіху за Елерсом (бал); Е-Н – мотивація уникнення невдач за Елерсом (бал); Проф – середній бал професійних мотивів за методикою діагностики навчальної мотивації студентів; Тип – тип мотиваційного профілю за В. Мільманом (П – підтримувальний, Р – розвивальний).

№	Стат ь	Вік	Курс	Ус п.	Е- У	Е- Н	Про ф	Ти п
1	Ч	18	1	С	19	18	3,83	П
2	Ж	22	4	В	17	20	4,67	П
3	Ж	19	2	С	16	14	4,33	П
4	Ж	21	4	В	22	13	3,67	П
5	Ч	21	4	С	23	6	2,17	П
6	Ж	21	4	С	16	14	1,00	П
7	Ж	20	3	С	9	20	3,17	П
8	Ч	22	1	С	23	11	4,17	П
9	Ж	21	магістр	В	22	14	3,67	П
10	Ж	22	4	В	14	22	4,17	П
11	Ч	23	4	В	22	18	1,00	П
12	Ч	19	3	В	20	14	3,67	П
13	Ж	22	3	С	11	13	3,83	П
14	Ж	19	3	С	23	11	4,17	П
15	Ч	22	магістр	В	24	14	5,00	П
16	Ч	20	4	С	19	17	4,83	П
17	Ж	17	2	С	19	21	3,17	П
18	Ч	20	2	Н	19	16	2,00	П
19	Ж	20	3	С	20	25	4,00	П
20	Ч	20	3	С	18	14	1,00	П
21	Ж	22	4	В	17	16	5,00	Р

№	Стат ь	Вік	Курс	Ус п.	Е- У	Е- Н	Про ф	Ти п
---	-----------	-----	------	----------	---------	---------	----------	---------

22	Ч	20	4	В	12	25	3,50	П
----	---	----	---	---	----	----	------	---

Продовження таблиці Б.1

№	Стат ь	Вік	Курс	Ус п.	Е- У	Е- Н	Про ф	Ти п
23	Ч	20	4	С	12	14	3,50	П
24	Ж	20	4	В	19	16	3,17	П
25	Ж	22	Працюю	С	17	18	4,50	П
26	Ж	21	4	В	13	20	3,33	П
27	Ж	22	магістр	В	16	18	4,50	П
28	Ч	21	4	С	15	16	2,17	П
29	Ж	21	4	С	20	13	2,17	П
30	Ч	24	1	С	24	16	3,17	Р
31	Ж	24	4	С	10	20	4,00	П
32	Ч	21	4	С	13	13	3,17	П
33	Ч	18	4	В	14	18	2,67	П
34	Ж	33	2	С	21	17	5,00	П
35	Ж	21	3	С	18	16	3,50	П
36	Ж	21	4	В	15	20	4,50	П
37	Ж	21	4	В	19	13	4,00	П
38	Ж	20	3	С	15	12	2,67	П
39	Ч	21	4	Н	16	9	1,50	П
40	Ж	21	4	В	16	21	5,00	Р
41	Ч	21	4	В	13	16	4,50	П
42	Ч	20	3	С	13	11	2,33	П
43	Ч	22	4	С	11	15	3,67	П
44	Ч	19	2	В	18	20	4,67	П
45	Ж	18	1	В	24	19	4,83	П

**Середні значення показників мотивації за соціально-демографічними
характеристиками вибірки**

В.1. Середні значення за рівнем академічної успішності

Показник	Висока (n = 19)	Середня (n = 24)	Нижча (n = 2)
Елерс: мотивація до успіху	17,74	16,88	17,50
Елерс: уникнення невдач	17,74	15,21	12,50
Професійні мотиви	3,97	3,31	1,75
Навчально-пізнавальні мотиви	3,65	3,12	2,08
Мотиви творчої самореалізації	3,82	3,06	2,00
Мотиви уникнення	2,38	2,63	2,10
Творча активність (ДР)	22,84	20,71	19,00
Соціальна корисність (ОД)	20,84	22,38	23,00
Робоча спрямованість	60,63	60,21	57,00
Життєва спрямованість	71,42	71,54	78,00

В.2. Середні значення за статтю

Показник	Жіноча (n = 25)	Чоловіча (n = 20)
Елерс: мотивація до успіху	17,16	17,40
Елерс: уникнення невдач	17,04	15,05
Професійні мотиви	3,84	3,13
Навчально-пізнавальні мотиви	3,70	2,80
Мотиви творчої самореалізації	3,88	2,65
Робоча спрямованість	61,88	58,20
Життєва спрямованість	72,12	71,35

Показник	Жіноча (n = 25)	Чоловіча (n = 20)
Творча активність (ДР)	21,96	21,00
Соціальна корисність (ОД)	22,80	20,45

В.3. Середні значення за курсом навчання

Курс	N	Е-У	Е-Н	Проф	Навч-пізн	Творч	Робоча сп.	Життєва сп.
1	4	22,50	16,00	4,00	3,29	3,25	53,50	66,25
2	5	18,60	17,60	3,83	3,80	3,40	67,20	79,60
3	9	16,33	15,11	3,15	3,08	3,56	56,11	66,89
4	23	16,00	16,30	3,36	3,10	3,11	59,26	70,22
Магістр.	3	20,67	15,33	4,39	4,19	4,17	74,33	91,67
Працюю	1	17,00	18,00	4,50	4,71	4,00	70,00	75,00

Результати кореляційного та порівняльного статистичного аналізу

Г.1. Коефіцієнти рангової кореляції Спірмена між рівнем академічної успішності (1 – нижча, 2 – середня, 3 – висока) та показниками мотиваційної сфери здобувачів (N = 45)

Показник	Коефіцієнт r	p	Значущість
Професійні мотиви	0,416	0,005	p < 0,01
Мотиви творчої самореалізації	0,391	0,008	p < 0,01
Елерс: уникнення невдач	0,369	0,013	p < 0,05
Навчально-пізнавальні мотиви	0,343	0,021	p < 0,05
Соціальні мотиви	0,326	0,029	p < 0,05
Мотиви престижу	0,243	0,108	не знач.
Комунікативні мотиви	0,235	0,121	не знач.
Творча активність (ДР)	0,179	0,240	не знач.
Елерс: мотивація до успіху	0,070	0,649	не знач.
Мотиви уникнення	-0,099	0,518	не знач.
Соціальна корисність (ОД)	-0,117	0,443	не знач.
Мільман: робоча спрямованість	0,032	0,948	не знач.
Мільман: життєва спрямованість	-0,046	0,848	не знач.

Г.2. Результати порівняння середніх значень мотиваційних показників у підгрупах здобувачів з високою та середньою академічною успішністю (t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок)

Показник	М (висока)	М (середня)	t	p
Елерс: мотивація до успіху	17,74	16,88	0,67	0,506
Елерс: уникнення невдач	17,74	15,21	2,21	0,033
Професійні мотиви	3,97	3,31	2,06	0,045
Навчально-пізнавальні мотиви	3,65	3,12	1,71	0,095
Мотиви творчої самореалізації	3,82	3,06	2,18	0,035
Мотиви уникнення	2,38	2,63	-0,77	0,449
Творча активність (ДР)	22,84	20,71	1,14	0,263

Г.3. Кореляція між шкалами Елерса (мотивація до успіху × мотивація уникнення невдач) у вибірці N = 45

У вибірці N = 45 коефіцієнт кореляції Спірмена між шкалами мотивації до успіху та уникнення невдач за методикою Т. Елерса становить: $r = -0,21$; $p = 0,17$ (статистично незначуща, від'ємна, що підтверджує відносну автономію двох полюсів мотивації досягнення в моделі Дж. Аткинсона).