МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ВПЛИВ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОБУТТЯ ЗНАНЬ

Виконала: студентка 4 курсу,
групи 6.0532-1
спеціальності 053 «Психологія»
освітньої програми «Психологія»
Іванова Ярославна Денисівна
Керівник: д. пед. н., професор кафедри психології, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи Гура О. І.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент кафедри психології Скрипаченко Т. В.

Запоріжжя - 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
кафедра психології
рівень вищої освіти: бакалаврський
спеціальність: 053 Психологія
освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри психології

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

_____

«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Івановій Ярославні Денисівні

Тема роботи Вплив онлайн навчання на формування мотивації до здобуття знань

керівник роботи Гура О. І., д. пед. н., професор кафедри психології, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи

психології затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779—с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати теоретичні підходи до розуміння мотивації до навчання у психологічній науці; розкрити зміст мотиваційного континуума за SDT та обґрунтувати її як теоретичну базу дослідження; охарактеризувати онлайн-навчання як психолого-педагогічний феномен і виокремити його психологічні особливості; визначити механізми впливу онлайн-середовища на мотиваційну сферу здобувачів крізь призму SDT; провести емпіричне дослідження рівня мотивації у здобувачів різних форматів навчання; здійснити порівняльний аналіз мотиваційного профілю та задоволення базових потреб у групах онлайн- і очного/змішаного навчання.

5. Перелік графічного матеріалу: 4 рисунка, 9 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гура О.І., професор		
Розділ 1	Гура О.І., професор		
Розділ 2	Гура О.І., професор		
Висновки	Гура О.І., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень 2026 р.	Виконано
5	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
6	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____Я. Д. Іванова

Керівник роботи _____О. І. Гура

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 49 сторінок, 4 рисунки, 9 таблиць, 31 джерело, 3 додатки.

Об'єкт дослідження: мотивація здобувачів вищої освіти до здобуття знань.

Предмет дослідження: психологічні особливості впливу онлайн-навчання на формування мотивації до здобуття знань.

Мета дослідження: визначити та емпірично обґрунтувати характер впливу онлайн-навчання на формування мотивації до здобуття знань у здобувачів вищої освіти.

Основна гіпотеза: онлайн-навчання чинить неоднорідний вплив на мотивацію: за умов задоволення базових психологічних потреб воно сприяє збереженню внутрішньої мотивації; за їх фрустрації – підвищує зовнішню регуляцію. Додаткова гіпотеза: існують статистично значущі відмінності у структурі мотивації між здобувачами онлайн- і очного/змішаного форматів.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури); емпіричні (психодіагностичне тестування, анкетування); методи математико-статистичної обробки даних (кореляційний аналіз Спірмена).

Наукова новизна роботи полягає в тому, що дійснено комплексне емпіричне дослідження впливу онлайн-навчання на мотивацію із застосуванням SDT-інструментарію (AMS + BPNS) в умовах масового вимушеного переходу до онлайн-формату під час воєнного часу. Показано, що онлайн-навчання асоціюється передусім зі зростанням зовнішньої регуляції, а не зі зниженням внутрішньої мотивації.

Практичне значення. Результати можуть бути використані психологічними службами ЗВО, педагогами й розробниками онлайн-курсів, адміністраторами закладів освіти при організації мотивуючого онлайн-навчання.

ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ, МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ, ТЕОРІЯ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ, ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ, ЗОВНІШНЯ РЕГУЛЯЦІЯ, БАЗОВІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПОТРЕБИ, АВТОНОМІЯ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРИНАЛЕЖНІСТЬ, ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА.

SUMMARY

Ivanova Y.D. The Impact of Online Learning on the Formation of Learning Motivation.

Bachelor's qualification paper. 49 pages, 2 chapters, 4 figures, 9 tables, 31 references, 3 appendix.

The rapid expansion of digital education, accelerated by COVID-19 and the 2022 invasion of Ukraine, made online learning a universal reality. However, its psychological consequences on motivation remain insufficiently studied. This study applies Self-Determination Theory (SDT) to investigate how online environments affect the structure and quality of students' motivation to acquire knowledge.

Object: learning motivation in higher education students. Subject: Psychological Impact of Online Learning on Motivation Goal: to identify and empirically substantiate the nature of online learning's influence on learning motivation.

Chapter 1 (Theoretical Foundation) analyzes major psychological approaches (behaviorist, humanistic, cognitive, social-cognitive), revealing that the quality of motivation, rather than its quantity, determines learning outcomes. SDT is identified as the most supported framework, describing a motivational continuum from amotivation to intrinsic motivation, mediated by three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. The chapter defines online learning's core features (heightened self-regulation, reduced social presence, cognitive overload, flexibility, automated feedback) and constructs an integrative model of how online environments support or thwart motivation.

Chapter 2 (Empirical Study) presents research conducted in April 2025 via an online survey of 47 students, split into online learners (n=23) and face-to-face/blended learners (n=24). Instruments included the Academic Motivation Scale (AMS-C) and the Basic Psychological Needs Scale (BPNS). Analysis involved descriptive statistics, the Mann-Whitney U test, and Spearman correlation.

Results show the dominant profile combines identified regulation (M=4.86) and intrinsic motivation to know (M=4.91), with a positive Relative Autonomy Index (RAI=1.37). Relatedness showed the lowest satisfaction (M=4.05, SD=1.91), confirming that social isolation is the most critical challenge. A statistically significant difference was found only for external regulation (U=373.0; p=0.039; r=0.35): online learners scored higher (M=5.01) than face-to-face/blended students (M=4.28). No significant differences were found for intrinsic motivation (p>0.05). Correlations confirmed SDT: autonomy (rs=0.42, p<0.01) and competence (rs=0.40, p<0.01) were linked to intrinsic motivation to know; relatedness correlated with external regulation (rs=0.48, p<0.001) and intrinsic motivation to experience stimulation (rs=0.48, p<0.001). Format satisfaction was highest for blended (M=7.38) and lowest for online students (M=5.81).

Conclusions: online learning does not reduce intrinsic motivation per se but shifts it toward external regulation (instrumental orientation toward grades and diplomas). Recommendations are provided for educators (autonomy support), administrators (hybrid formats), psychological services (monitoring), and students (goal-setting). Future research should expand the sample and examine self-regulation as a mediator.

Key words: online learning, learning motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, external regulation, basic psychological needs, distance education.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОБУТТЯ ЗНАНЬ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ 11
1.1. Поняття мотивації до навчання у психологічній науці: основні підходи та концепції 11
1.2. Структура та види навчальної мотивації. Теорія самодетермінації як теоретична база дослідження 15
1.3. Онлайн-навчання як психолого-педагогічний феномен: сутність, форми та психологічні особливості 20
1.4. Психологічні механізми впливу онлайн-середовища на мотиваційну сферу здобувачів освіти 24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ НА МОТИВАЦІЮ ДО ЗДОБУТТЯ ЗНАНЬ 31
2.1. Організація та методологія дослідження. Характеристика вибірки 31
2.2. Діагностика мотивації до здобуття знань у здобувачів різних форматів навчання: аналіз результатів 33
2.3. Порівняльний аналіз мотиваційного профілю здобувачів онлайн- та традиційного навчання 35
2.4. Практичні рекомендації щодо підтримки мотивації до здобуття знань в умовах онлайн-навчання 40
ВИСНОВКИ 46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 50
ДОДАТКИ 53

ВСТУП

Актуальність теми. Онлайн-навчання є одним із найзначніших педагогічних феноменів сучасності. Стрімке поширення цифрових освітніх платформ, масовий перехід до дистанційного формату в умовах пандемії COVID-19, а для України – також безпрецедентний контекст повномасштабного воєнного вторгнення з лютого 2022 р. перетворили онлайн-навчання з педагогічного вибору на повсюдну освітню реальність. За цих умов мільйони здобувачів опинилися у принципово новому навчальному середовищі, психологічні наслідки якого для їхньої мотивації залишаються недостатньо дослідженими.

Мотивація до здобуття знань є фундаментальним чинником успішності навчальної діяльності. Онлайн-середовище принципово змінює умови її формування: зникає безпосередній контакт з педагогом, зростає роль саморегуляції, змінюється характер зворотного зв'язку. Наукові дослідження фіксують суперечливі результати: одні виявляють зниження мотивації в онлайн-форматі, інші – її зростання за рахунок гнучкості й автономії. Ця суперечність потребує теоретично обґрунтованого пояснення.

Теорія самодетермінації (SDT; Ryan R. M., Deci E. L.) [21, 756] надає такий концептуальний апарат: вона пояснює, за яких психологічних умов навчальне середовище формує автономну або контрольовану мотивацію. Водночас емпіричних досліджень, що застосовують SDT-фреймворк до аналізу впливу онлайн-навчання на мотивацію в українському контексті воєнного часу, майже немає. Зазначені обставини визначають наукову та практичну значущість цього дослідження.

Об'єкт дослідження: мотивація здобувачів вищої освіти до здобуття знань.

Предмет дослідження: психологічні особливості впливу онлайн-навчання на формування мотивації до здобуття знань.

Мета дослідження: визначити та емпірично обґрунтувати характер впливу онлайн-навчання на формування мотивації до здобуття знань у здобувачів вищої освіти.

Основна гіпотези: онлайн-навчання чинить неоднорідний вплив на мотивацію: за умов задоволення базових психологічних потреб воно сприяє збереженню внутрішньої мотивації; за їх фрустрації – підвищує зовнішню регуляцію.

Додаткова гіпотези: існують статистично значущі відмінності у структурі мотивації між здобувачами онлайн- і очного/змішаного форматів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння мотивації до навчання у психологічній науці.
2. Розкрити зміст мотиваційного континуума за SDT та обґрунтувати її як теоретичну базу дослідження.
3. Охарактеризувати онлайн-навчання як психолого-педагогічний феномен і виокремити його психологічні особливості.
4. Визначити механізми впливу онлайн-середовища на мотиваційну сферу здобувачів крізь призму SDT.
5. Провести емпіричне дослідження рівня та структури мотивації у здобувачів різних форматів навчання.
6. Здійснити порівняльний аналіз мотиваційного профілю та задоволення базових потреб у групах онлайн- і очного/змішаного навчання.
7. Розробити практичні рекомендації щодо підтримки мотивації в умовах онлайн-навчання.

Методи дослідження:

Теоретичні: аналіз, синтез і узагальнення наукової літератури; порівняльний аналіз підходів; систематизація даних.

Емпіричні: Academic Motivation Scale – College Version (AMS-C; Vallerand et al.) [28, 1003]; Basic Psychological Needs Scale (BPNS; Ryan & Deci) [21, 756]; авторська анкета.

Статистичні: описова статистика (M, SD); критерій Манна-Уїтні (розмір ефекту r); кореляційний аналіз Спірмена (r_s); якісний аналіз відкритих відповідей. Обробка: Python.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що дійснено комплексне емпіричне дослідження впливу онлайн-навчання на мотивацію із застосуванням SDT-інструментарію (AMS + BPNS) в умовах масового вимушеного переходу до онлайн-формату під час воєнного часу. Показано, що онлайн-навчання асоціюється передусім зі зростанням зовнішньої регуляції, а не зі зниженням внутрішньої мотивації.

Практичне значення. Результати можуть бути використані психологічними службами ЗВО, педагогами й розробниками онлайн-курсів, адміністраторами закладів освіти при організації мотивуючого онлайн-навчання.

Структура роботи: вступ, два розділи, загальні висновки, список використаних джерел (31 позиція) та додатки. Обсяг – 49 сторінок, 4 рисунки, 9 таблиць.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОБУТТЯ ЗНАНЬ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

1.1. Поняття мотивації до навчання у психологічній науці: основні підходи та концепції

Понад півстоліття проблема мотивації залишається фундаментальною й дискусійною в психології через складність самого феномену, який охоплює суб'єктивні переживання, нейробіологічні процеси та соціальні контексти. У психології освіти вона посідає особливе місце, оскільки є і умовою, і результатом навчання. Аналіз літератури свідчить, що навчальна мотивація – це складне, багаторівневе психологічне утворення, яке визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість навчальної діяльності [2, 67]. Для її розуміння необхідно розглянути як загальнопсихологічні концепції, так і специфічні теорії, що сформувалися в другій половині XX – на початку XXI ст.

Термін «мотивація» походить від латинського movere – рухати. У найзагальнішому сенсі це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, надаючи їй спрямованості та особистісного сенсу. Проте це вихідне визначення потребує уточнення крізь призму різних теоретичних підходів.

У біхевіоризмі (Скіннер Б., Торндайк Е.) [25, 461] мотивація розглядається як реакція на зовнішні стимули та систему підкріплень: поведінка, яка заохочується, закріплюється і повторюється. У навчанні провідними чинниками тут виступають оцінки, похвала та нагороди, проте такий підхід критикують за зведення мотивації лише до зовнішніх чинників.

Гуманістична психологія (Маслоу А., Роджерс К.) [15, 370–396] натомість бачить у людині активного суб'єкта, який прагне самоактуалізації. В ієрархічній моделі потреб він розмістив пізнавальні потреби на четвертому

рівні, після фізіологічних. Згідно з цим підходом, навчання стає мотивованим лише після задоволення базових потреб, а його найвищою формою є прагнення до самопізнання та особистісного зростання.

З розвитком когнітивної психології наприкінці XX ст. фокус дослідників змістився на внутрішні пізнавальні процеси: очікування, атрибуції та самооцінку, що відкрило новий вимір у розумінні навчальної мотивації.

Теорія атрибуції Б. Вайнера пояснює, як інтерпретація причин успіху чи невдачі впливає на подальшу активність. Пояснення невдачі браком здібностей (стабільний чинник) знижує мотивацію, тоді як її списання на брак зусиль (контрольований чинник) спонукає до подальших спроб. В онлайн-навчанні цей механізм є особливо актуальним, адже дефіцит живого зворотного зв'язку від викладача може підштовхнути студента до деструктивних висновків [30, 548].

Теорія самоефективності (Bandura A.) стверджує, що головним чинником мотивації є віра людини у власну спроможність виконати конкретне завдання. Висока самоефективність спонукає ставити амбітні цілі та виявляти наполегливість [8, 604].

Теорія цільових орієнтацій Дж. Елліота та К. Двек (Elliot A. J., Dweck C. S.) розрізняє два типи спрямованості: мастері–орієнтацію (фокус на засвоєнні знань, розумінні та зростанні компетентності) і перформанс–орієнтацію (прагнення продемонструвати результат, перевершити інших або приховати некомпетентність) [10, 704]. Дослідження доводять, що орієнтація на майстерність забезпечує глибше навчання та стійкий інтерес, тоді як орієнтація на уникнення невдач провокує тривогу.

Навчальна мотивація є специфічним різновидом мотивації загалом і розглядається у психології як динамічна система спонукань, що активізує учня та надає навчанню особистісного смислу. Пророк Н. В. та ін. [6, 131] зазначають, що вона є основою компетентності «вміння вчитися», адже без прагнення до пізнання неможливі засвоєння знань і самовдосконалення.

Отже, мотивація виступає і передумовою, і результатом освітнього процесу, змінюючись під впливом середовища.

Структуру цієї мотивації описують різними підходами. Наприклад, Pintrich P. R. виділяє три взаємопов'язані компоненти: очікувань (оцінка власних сил), цінностей (цілі, інтерес і корисність) та афективних (емоційні реакції). Модель демонструє нерозривний зв'язок когнітивних і емоційних чинників у структурі мотивації [18, 103].

Подібний погляд пропонує теорія очікувань і цінностей (Wigfield A., Eccles J. S.), де головними чинниками є віра в успіх і суб'єктивна цінність навчання [31, 68]. Остання охоплює інтерес до змісту, корисність для майбутнього, важливість для ідентичності та оцінку витрат сил і часу. Це пояснює різну мотивацію студентів до окремих дисциплін за однакових умов.

Найбільш детальну класифікацію в межах теорії самодетермінації пропонує Академічна мотиваційна шкала [28, 1003]. Автори виокремлюють внутрішню мотивацію (навчання заради пізнання, майстерності й стимуляції), зовнішню мотивацію (орієнтація на результат в ідентифікованій, інтроєктованій та зовнішній формах) і амотивацію (відсутність спонуки). Такий континуальний підхід точніший за бінарний поділ, оскільки відображає спектр перехідних форм між апатією та інтересом.

Ця структура також інтегрує традиційний поділ на пізнавальні та соціальні аспекти. Внутрішня мотивація пізнання та досягнення відображає прагнення до знань і майстерності (пізнавальний вимір). Натомість потреба в приналежності та соціальна регуляція, як-от навчання заради схвалення чи позиційні мотиви, формують соціальний вимір навчальної діяльності [21,756].

Поділ на внутрішню та зовнішню мотивацію є одним із центральних теоретичних розмежувань у психології, яке безпосередньо визначає якість навчання. Внутрішня мотивація (intrinsic motivation) спонукає до дії зсередини суб'єкта, оскільки сама діяльність приносить задоволення, інтерес

та задовольняє прагнення до пізнання й особистісного зростання. Зовнішня мотивація (extrinsic motivation) зумовлена чинниками поза суб'єктом – оцінками, похвалою, дипломом чи уникненням покарання, перетворюючи навчання на інструмент для досягнення сторонніх цілей.

Дослідження показують, що внутрішня мотивація забезпечує глибше опрацювання матеріалу, вищу наполегливість та психологічний добробут [21, 756]. Водночас жорсткий зовнішній контроль може підривати пізнавальний інтерес через ефект витіснення (undermining effect) (Deci E. L., Ryan R. M.) [9, 371].

Сучасна психологія відмовилася від спрощеного бінарного погляду на цю дихотомію. Відповідно до Академічної мотиваційної шкали [28, 1003], зовнішня мотивація є неоднорідною й охоплює три рівні регуляції: зовнішню (поведінка повністю керується стимулами чи покараннями), інтроєктовану (дія під тиском внутрішнього «треба» та почуття провини) та ідентифіковану (усвідомлення особистої значущості навчання без обов'язкового задоволення від процесу). Натомість внутрішня мотивація залишається формою найвищої автономної регуляції, де діяльність є самоціллю.

Це розмежування має вагоме практичне значення. Дослідження Бондар Л. В. та Литвинчук Н. Б. виявили, що серед студентів-психологів домінує орієнтація на зовнішні результати, тоді як внутрішня пізнавальна мотивація посідає другорядне місце. Крізь призму класифікації AMS це означає, що традиційне освітнє середовище підтримує зовнішню та інтроєктовану регуляцію, не створюючи умов для автономної мотивації [2, 67]. Така закономірність робить актуальним питання про те, як особливості організації та зворотного зв'язку в онлайн-навчанні впливають на баланс між внутрішніми та зовнішніми чинниками регуляції діяльності.

Мотивація є не просто умовою навчальної діяльності – вона визначає її якість. Дослідники Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України зазначають: «Мотивація лежить в основі наскрізної компетентності "вміння вчитися" та здатності до саморозвитку, самоосвіти [6, 131]. Адже без бажання вчитися не можна навчити, без зацікавленості і потреби в

самозмінах не можна сподіватися на особисті успіхи, на професійне самовдосконалення». Такий погляд підкреслює, що мотивація – це не технічна передумова навчання, а його сутнісний психологічний стрижень.

Формування навчальної мотивації залежить від низки чинників: індивідуальних (вікові особливості, самоефективність, попередній досвід навчання, атрибутивний стиль), соціальних (стиль педагогічної взаємодії, соціальне оточення, сімейний контекст) та інституційних (особливості навчального середовища, вимоги та система оцінювання). Причому характер і співвідношення цих чинників суттєво змінюються залежно від формату навчання – очного, дистанційного чи онлайн. Саме тому перехід до онлайн-навчання, що відбувся масштабно протягом 2020–2022 рр., потребує переосмислення механізмів підтримки навчальної мотивації в нових умовах.

Аналізуючи вікові особливості навчальної мотивації, дослідники вказують, що мотиви пов'язані з віковими етапами розвитку та характером провідної діяльності [6, 131]. Для студентської молоді, яка є основною аудиторією онлайн-курсів і дистанційних програм вищої освіти, характерне зростання ролі пізнавальних і професійних мотивів за одночасного посилення вимог до автономності та самоорганізації. Це робить студентів особливо чутливими до умов навчального середовища – і водночас ставить їх перед специфічними викликами онлайн-формату.

1.2. Структура та види навчальної мотивації. Теорія самодетермінації як теоретична база дослідження

Теорія самодетермінації (SDT) – це макротеорія людської мотивації, що виникла у 1980-х рр. і нині є однією з найширше застосовуваних у психології освіти, спорту, охорони здоров'я та організаційній психології. У своїй класичній праці Ryan і Deci визначили SDT як теорію, що *«фокусується на соціально-контекстуальних умовах, які сприяють або перешкоджають природним процесам самомотивації та здорового*

психологічного розвитку» [20, 68]. На відміну від більшості ранніх теорій мотивації, SDT трактує людину як природно активного, допитливого та орієнтованого на зростання суб'єкта – але за умови, що соціальне середовище підтримує, а не пригнічує цю природну активність.

SDT є не монолітною теорією, а сукупністю шести взаємопов'язаних міні-теорій, кожна з яких висвітлює певний аспект мотивації та особистісного розвитку: теорія когнітивної оцінки (CET), теорія органічної інтеграції (OIT), теорія базових психологічних потреб (BPNT), теорія каузальної орієнтації (COT), теорія зростання цілей (GCT) і теорія взаємостосунків (RMT). Для цілей нашого дослідження найбільш релевантними є перші три.

Центральним концептуальним внеском SDT є відмова від бінарного поділу «внутрішня/зовнішня мотивація» на користь *мотиваційного континуума*. SDT описує шість рівнів регуляції поведінки, що відрізняються ступенем автономності та інтернальності (Ryan R. M., Deci E. L., Wang Y. et al.). [22, 3; 29,11].

Таблиця 1.1 – Мотиваційний континуум за SDT

Тип регуляції	**Локус причинності**	**Прояв у навчанні**
Амотивація	Відсутній	Відсутність наміру навчатися; пасивність
Зовнішня регуляція	Зовнішній	Навчання заради оцінки, уникнення покарання
Інтроєктована регуляція	Частково зовнішній	Навчання з почуття провини, тривоги, для захисту самооцінки
Ідентифікована регуляція	Частково внутрішній	Усвідомлення важливості навчання; добровільна участь
Інтегрована регуляція	Внутрішній	Навчання узгоджене з цінностями та ідентичністю
Внутрішня мотивація	Внутрішній	Навчання як джерело інтересу, задоволення, радості

Перші два типи регуляції (амотивація та зовнішня) є найменш автономними, оскільки поведінка повністю визначається наявністю чи відсутністю зовнішнього контролю. Інтроєктована регуляція є «внутрішньо контрольованою»: людина діє не через зовнішній примус, а й без реального вибору, під впливом тривоги, сорому чи прагнення підтримати самооцінку. Ідентифікована та інтегрована регуляції вважаються автономними формами зовнішньої мотивації, коли людина визнає особисту цінність діяльності й здійснює її добровільно. Внутрішня мотивація є найвищою точкою континууму, де дія виконується заради задоволення від самого процесу (Ryan R. M., Deci E. L.) [20, 68].

Якість мотивації є важливішим чинником навчальних результатів, ніж її кількість. Студент із помірною, але автономною мотивацією (ідентифікованою чи внутрішньою) навчається ефективніше та з більшим задоволенням, ніж студент із надмірною, але контрольованою мотивацією [21, 756].

Центральним механізмом, що пояснює рух уздовж мотиваційного континууму, є задоволення або фрустрація трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та приналежності (теорія базових психологічних потреб, BPNT). Ці потреби є універсальними й вродженими психологічними «поживними речовинами», без яких неможливі розвиток та добробут. Їх задоволення посилює самомотивацію, тоді як фрустрація призводить до її зниження.

Потреба в автономії – це прагнення відчувати себе ініціатором власних дій, діяти відповідно до своїх цінностей, а не під тиском. Автономія в SDT означає не незалежність чи самотність, а відчуття свободи вибору та внутрішньої згоди зі своїми вчинками (Ryan R. M., Deci E. L) [21,756]. В освіті підтримка автономії педагогом (надання вибору, пояснення смислу завдань) є потужним предиктором внутрішньої мотивації (Wang Y. et al.).

Потреба в компетентності – це прагнення відчувати себе ефективним та здатним опановувати середовище. Вона ширша за самоефективність,

оскільки відображає загальне відчуття зростання майстерності [8, 604]. Мета-аналіз SDT-інтервенцій в освіті (Wang Y. et al. N = 11 792) виявив стабільний значущий ефект підтримки компетентності на залученість до навчання ($g = 0.48–0.58$, $p < 0.05$) [29, 11].

Потреба в приналежності (relatedness) – це прагнення відчувати зв'язок з іншими, бути значущим для них і взаємодіяти у спільноті. В онлайн-навчанні фрустрація цієї потреби через ізоляцію та брак неформального спілкування є однією з найбільших проблем. Показово, що у мета-аналізі Wang Y. et al. [29, 11] SDT-інтервенції не дали статистично значущого ефекту на задоволення потреби в приналежності ($g = 0.44$, $p > 0.05$), що підтверджує складність її формування у штучних умовах.

Теорія когнітивної оцінки (Cognitive Evaluation Theory, CET) – перша міні-теорія SDT, яка пояснює, як зовнішні події (нагороди, оцінки, зворотний зв'язок) впливають на внутрішню мотивацію. Ключова ідея: людина когнітивно оцінює зовнішній вплив як інформаційний (підтримує автономію та компетентність) і тоді він посилює внутрішню мотивацію, або як контролюючий (обмежує вибір, тисне) і тоді підриває її. Позитивний зворотний зв'язок, що відзначає зусилля та прогрес, діє як інформаційний, тоді як жорстка система оцінювання з покаранням за помилки – як контролюючий чинник (Deci E. L., Ryan E. M.). Для онлайн-навчання це означає, що автоматизований фідбек платформ матиме різний ефект залежно від форми подачі та наявності простору для вибору.

Теорія органічної інтеграції (Organismic Integration Theory, OIT) описує процес інтерналізації – поступового «вбудовування» зовнішніх стимулів у власну систему цінностей. Чим більше середовище підтримує базові потреби (особливо автономію та приналежність), тим глибшою є інтерналізація: студент переходить від виконання завдань під примусом до усвідомлення їхньої важливості чи інтересу [21, 756]. Освітній простір, який пояснює сенс завдань, надає вибір і підтримує відчуття спільноти, допомагає студенту просуватися від зовнішньої регуляції до автономної мотивації.

Теорія самодетермінації має потужну емпіричну базу в освіті. Мета-аналіз 36 інтервенційних досліджень (Wang Y. et al.ьN = 11 792) підтверджує, що підтримка автономії та компетентності студентів забезпечує стабільно значущий ефект на рівень залученості й внутрішньої мотивації [29, 11]. У вищій освіті, де фокус традиційно зміщений на оцінки та результати, дослідники закликають приділяти рівноцінну увагу підтримці автономії та приналежності (Levesque–Bristol C., цит. за APA).

У контексті електронного та онлайн-навчання задоволення базових психологічних потреб також є ключовим предиктором залученості студентів (Frontiers in Psychology). При цьому компетентність і приналежність опосередковано пов'язані із зовнішньою мотивацією, тоді як усі три базові потреби – з внутрішньою (Luo et al., цит. за: Frontiers in Psychology, 2025). Студенти з розвиненою саморегуляцією, які відчувають соціальну підтримку в мережі, демонструють сильнішу мотивацію та вищу залученість.

Українські дослідники теж фіксують трансформацію мотиваційної сфери під впливом цифровізації. Пророк Н. В. та ін. наголошують, що в інформаційному суспільстві навчальна мотивація змінюється під дією технологій і потребує спеціального психодіагностичного супроводу [6, 131]. Дослідження Бондар Л. В. і Литвинчук Н. Б. виявило домінування мотиву «отримання диплома» над пізнавальним інтересом у майбутніх психологів [2, 67]. Це підтверджує логіку SDT: середовище, яке не підтримує автономію, закономірно породжує зовнішньо регульовану поведінку.

Отже, теорія самодетермінації дає концептуальний апарат для аналізу рівня та якості навчальної мотивації. Вона дозволяє виявити умови, за яких онлайн-середовище сприяє або заважає формуванню автономної й внутрішньо зумовленої мотивації. Саме ця теоретична оптика використана далі для аналізу специфіки онлайн-навчання та його впливу на студентів.

1.3. Онлайн-навчання як психолого-педагогічний феномен: сутність, форми та психологічні особливості

У науковій літературі та педагогічній практиці поняття «онлайн-навчання», «дистанційне навчання», «електронне навчання» (e-learning) та «цифрова освіта» часто вживаються як синоніми, проте вони потребують термінологічного розмежування.

Згідно з нормативними документами МОН України, дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників у спеціалізованому середовищі. Це поняття є ширшим, оскільки охоплює заочну освіту, кореспондентські курси та будь-які інші форми навчання на відстані, що існували ще до появи Інтернету.

Поняття e-learning позначає навчання з використанням будь-яких електронних технологій та цифрових пристроїв (зокрема й локальних носіїв чи офлайн-програм), тому воно також є ширшим за онлайн-навчання. Натомість онлайн-навчання є специфічним різновидом e-learning, який здійснюється виключно в мережі Інтернет у синхронному або асинхронному режимі (Коршун Т. С.) [4, 303]. Alfarimba R. та ін. [7, 94] визначають його як доставку віртуального навчання за допомогою застосунків, наголошуючи на опосередкованості цифровим середовищем та відмінності від фізичного класу.

Таким чином, у цьому дослідженні під онлайн-навчанням ми розуміємо організований освітній процес у мережі Інтернет за допомогою цифрових платформ, який передбачає взаємодію між учасниками й системою в синхронному чи асинхронному режимі без фізичної присутності в закладі освіти. Воно є сучасним різновидом дистанційного навчання, що відрізняється виключно інтернет-середовищем та ширшими можливостями для інтерактивності й персоналізації.

Онлайн-навчання не є однорідним явищем – воно охоплює суттєво різні форми організації навчального процесу, що мають різні психологічні наслідки для мотивації та залученості здобувачів. Аналіз літератури (Коршун Т. С., Sun et al.,) [4, 303; 12] дозволяє виокремити такі основні форми.

Таблиця 1.2 – Форми онлайн-навчання

Форма	Характеристика	Приклади
Синхронне навчання	Викладач і студенти взаємодіють одночасно у реальному часі через відеозв'язок	Zoom-лекції, Google Meet, Microsoft Teams
Асинхронне навчання	Студент опрацьовує матеріали у зручний час без прямого контакту з викладачем	Записані лекції, форуми, LMS (Moodle, Canvas)
Змішане навчання (blended)	Поєднання очних і онлайн-компонентів у різних пропорціях	Очні семінари + онлайн-лекції і тести
MOOC (масові відкриті онлайн-курси)	Відкриті курси для необмеженої аудиторії без вступних вимог	Coursera, edX, Prometheus, Prometheus
Самостійно кероване навчання	Студент самостійно обирає темп, порядок і зміст навчання	YouTube-навчання, онлайн-бібліотеки

Джерело: [4, 303; 12]

Кожна з наведених форм ставить перед здобувачем різні вимоги до саморегуляції та автономії. Синхронне навчання є ближчим до традиційного за характером взаємодії, але позбавляє гнучкості; асинхронне надає максимальну гнучкість, однак вимагає найвищого рівня самоорганізації та внутрішньої мотивації. Змішане навчання вважається найбільш збалансованою моделлю з точки зору підтримки мотивації (Frontiers in Psychology) [12], оскільки поєднує переваги обох форматів.

Особливе місце посідає масштабне впровадження онлайн-навчання в Україні в умовах пандемії COVID-19 (2020–2022) та повномасштабного воєнного вторгнення (з лютого 2022 р.). За цих обставин онлайн-навчання

набуло характеру не добровільного вибору, а вимушеної необхідності, що суттєво вплинуло на психологічне сприйняття цього формату здобувачами та педагогами. Дистанційна освіта «змінила свій статус із можливого варіанта організації освітнього процесу на пріоритетний».

Онлайн-навчання суттєво змінює психологічні умови освітньої діяльності порівняно з традиційним очним форматом. Аналіз досліджень дозволяє виокремити кілька ключових характеристик цифрового середовища, які безпосередньо впливають на студента.

Перша особливість – підвищені вимоги до саморегуляції. В онлайн-просторі студент позбавлений зовнішнього структурування часу й місця, яке забезпечує фізичний клас. За таких умов самостійність стає дедалі актуальнішою (ScienceDirect). Дослідження Sun et al. показало, що студенти з високим рівнем саморегуляції в асинхронних курсах обирають цілі глибокого опанування матеріалу, ефективно керують часом і роблять нотатки. Натомість здобувачі з низькою саморегуляцією вдаються до поверхневих стратегій та орієнтуються лише на складання тестів [12].

Друга особливість – редукована соціальна присутність. Відчуття іншої людини як реального суб'єкта у спільному комунікативному просторі в мережі суттєво знижується. Згідно з дослідженнями в галузі Community of Inquiry (CoI), висока соціальна присутність зменшує ізоляцію та підтримує залученість, тоді як низька – посилює відчуженість та інформаційне перевантаження [17]. У контексті SDT це прямо пов'язано з фрустрацією потреби в приналежності: ізольований у курсі студент втрачає автономну мотивацію.

Третя особливість – підвищене когнітивне навантаження (cognitive overload). Онлайн-середовище змушує одночасно опановувати інтерфейс і навчальний зміст, що призводить до розумового перевантаження (Sun et al.) [12]. Технічні збої, перемикання між вкладками, тривога перед камерою та цифровий шум виступають додатковими стресорами, які відволікають увагу й знижують відчуття власної компетентності [11].

Четверта особливість – гнучкість і персоналізація як чинники автономії. Коршун Т. С. зазначає, що онлайн-освіта значно сприяє індивідуалізації, оскільки учень може самостійно обирати час, місце, темп та порядок проходження тем. Ця гнучкість є потужним ресурсом для задоволення потреби в автономії за SDT, що здатна підвищити внутрішню мотивацію – але лише за умови, що студент уже має достатній рівень саморегуляції [4, 303].

П'ята особливість – специфіка зворотного зв'язку. В інтернеті фідбек часто є автоматизованим (тести, бали) або сповільненим (форуми). Це змінює характер когнітивної оцінки (CET): автоматичні результати легше сприймаються як контролюючі, а не інформаційні, що загрожує підривом внутрішнього інтересу (Deci E. L., Ryan R. M.) [9, 371]. Водночас якісно сконструйований цифровий зворотний зв'язок, який пояснює помилки та відзначає прогрес, навпаки, слугує інформаційним сигналом і підтримує компетентність (Frontiers in Psychology, 2023) [12].

Для розуміння предмета цього дослідження особливо важливим є контекст онлайн-навчання в Україні в умовах повномасштабної війни. З лютого 2022 р. заклади освіти всіх рівнів зіштовхнулися з руйнуванням інфраструктури, вимушеною евакуацією та переведенням навчання в укриття чи повністю в онлайн. За таких умов цифровий формат став не педагогічним вибором, а екстреною відповіддю системи на безпрецедентні виклики.

Психологічний вимір цього процесу є критичним: хронічний стрес, тривога за безпеку та руйнування звичних соціальних зв'язків виступають фоновими чинниками, що впливають на навчання. Байдик В. В., Гурська О. А. і Рябініна О. В. у дослідженні психологічного комфорту здобувачів освіти виявили, що в онлайн-форматі цей показник суттєво нижчий, ніж за очного навчання, особливо в аспектах соціальної взаємодії та відчуття підтримки [1]. У контексті SDT це безпосередньо пов'язано з фрустрацією потреб у приналежності та компетентності.

Попри серйозні виклики, дослідники фіксують і феномен адаптації: студенти, які вимушено опанували онлайн-інструменти, розвивають цифрову грамотність та самоорганізацію, що в довгостроковій перспективі позитивно впливає на відчуття компетентності. Крім того, гнучкість онлайн-навчання дозволяє продовжувати освіту навіть у разі переміщення всередині країни чи за кордон, що є беззаперечною перевагою формату у воєнний час.

1.4. Психологічні механізми впливу онлайн-середовища на мотиваційну сферу здобувачів освіти

Автономія як базова психологічна потреба – відчуття себе ініціатором власних дій, що діє відповідно до своїх цінностей, – має суперечливе положення в онлайн-навчанні. Тут виявляється ключовий парадокс, який необхідно враховувати під час аналізу мотивації.

З одного боку, онлайн-навчання надає ситуативну автономію: студент самостійно обирає місце, час, темп і порядок опрацювання матеріалу [4, 303]. Ця гнучкість є формальним виразом автономії і за достатньої саморегуляції здатна підтримувати внутрішню мотивацію, адже студент відчуває, що навчається на власних умовах. Дослідження підтверджують, що студенти з розвиненим відчуттям автономії активніше залучаються до онлайн-процесу та краще виконують завдання [14].

З іншого боку, цифрові системи нерідко реалізують контролюючий стиль: обов'язкові дедлайни, жорстка структура курсу, автоматизоване оцінювання та суворий моніторинг активності. За теорією когнітивної оцінки (CET; Deci E. L., Ryan R. M.), такі елементи сприймаються як контролюючі сигнали й підривають психологічну автономію, навіть якщо фізична свобода вибору зберігається. Отже, ситуативна (форматна) автономія не є тотожною психологічній: людина може вчитися вдома у зручний час, але почуватися цілковито підконтрольною системі.

Ключову роль у подоланні цього парадоксу відіграє підтримка автономії педагога (teacher autonomy support). Дослідження Miao і Ma показало, що така підтримка в онлайн-середовищі підвищує залученість студентів через зростання їхньої самоефективності та саморегуляції. Педагог, який пояснює сенс завдань, визнає позицію студента й надає реальний вибір, здатен підтримати психологічну автономію навіть у жорстко структурованому курсі. Натомість дистанційне спілкування, що зводиться лише до публікації завдань і виставлення балів, де-факто підриває автономію, попри позірну свободу онлайн-формату [16].

Потреба в компетентності – відчуття ефективності та зростаючої майстерності – також зазнає суперечливого впливу онлайн-середовища. Мета-аналіз Wang Y. et al. засвідчив, що підтримка компетентності є найбільш «технічно здійснюваною» в освітніх інтервенціях ($g = 0.48–0.58$, $p < 0.05$), проте якість зворотного зв'язку залишається критичним чинником [29, 11].

Онлайн-платформи зазвичай забезпечують негайний автоматизований фідбек (тести, автоперевірка), що теоретично підтримує компетентність. Однак якщо він зводиться лише до оголошення результату («правильно/неправильно», «Х балів»), не пояснює причин помилок і не вказує шляхів покращення, то діє як контролюючий, а не інформаційний сигнал (Deci E. L., Ryan R. M.) [9,371]. Такий зворотний зв'язок стимулює лише зовнішню регуляцію (навчання заради балів), а не задоволення психологічної потреби в компетентності.

Додатковим негативним чинником є властиве онлайн-формату когнітивне перевантаження (Sun et al.) [12]: технічні труднощі, збої та необхідність паралельно опановувати інтерфейс. Це формує відчуття некомпетентності в технологічній сфері, яке може переноситися на навчання загалом і знижувати академічну спроможність [11]. Водночас Teuber et al. зафіксували, що задоволення потреби в компетентності є найпотужнішим предиктором залученості саме в умовах дистанційного навчання під час

пандемії, тобто від цієї потреби безпосередньо залежить, чи продовжуватиме студент вчитися взагалі [27].

Разом з тим, персоналізація освітніх маршрутів, адаптивні завдання оптимального рівня складності та якісний змістовний зворотний зв'язок у цифровому форматі здатні ефективно підтримувати відчуття компетентності. Це допомагає зміщувати тип регуляції від зовнішньої до ідентифікованої та внутрішньої.

Фрустрація потреби в приналежності є найбільш документованим і найважчим для вирішення наслідком переходу до онлайн-навчання. Відсутність фізичного простору класу, редукована соціальна присутність та зникнення неформальної взаємодії (перерв, спонтанних розмов) послаблюють відчуття належності до навчальної спільноти.

Дослідження свідчать, що соціальна ізоляція в онлайн-навчанні є значущим чинником зниження мотивації та підвищення ризику відрахування (Shaikh U. U., Asif Z.). Відчуття відчуженості від педагога та однокурсників знижує залученість і посилює амотивацію – стан, за якого людина взагалі втрачає сенс навчальної діяльності [14; 24, 13];. При цьому метааналіз Wang Y. et al. показав, що підтримка потреби в приналежності є найменш піддатною для педагогічних інтервенцій, що доводить системний, а не суто технічний характер цієї проблеми [29, 11].

Водночас дослідники наголошують, що відчуття приналежності в мережі залежить від рівня «соціальної присутності» – суб'єктивного сприйняття інших учасників як реальних людей [17]. Студенти, які підтримують тісні стосунки з викладачем і відчувають зв'язок із групою, долають ізоляцію та демонструють вищу залученість [14]. Синхронні формати, живе спілкування в малих групах та неформальні цифрові простори виступають головними ресурсами для підтримки цієї потреби в онлайн-середовищі.

Важливим теоретичним положенням є роль саморегуляції як психологічного медіатора між умовами онлайн-навчання і рівнем мотивації.

Дослідження показують, що вплив цифрового середовища на мотивацію не є однаковим для всіх студентів: він суттєво залежить від навичок самоорганізації, планування та метакогнітивного моніторингу [12].

Студенти з розвиненою саморегуляцією здатні підтримувати власну автономну мотивацію навіть за відсутності зовнішнього контролю, ефективно управляти когнітивним навантаженням та активно будувати соціальні зв'язки в онлайн-спільноті. Для них такий формат навчання може підсилювати внутрішню мотивацію завдяки задоволенню потреб в автономії та компетентності.

Натомість студенти з низьким рівнем саморегуляції є особливо вразливими до негативних ефектів цифрового простору. Вони схильні до прокрастинації, поверхневих стратегій навчання (орієнтованих лише на складання тестів, а не на розуміння), відчуття безпорадності та амотивації [12]. Для цієї категорії онлайн-формат без додаткової підтримки стає середовищем, яке систематично фруструє всі три базові потреби й закономірно знижує мотивацію.

Цей висновок є принципово важливим для практики: підвищення рівня саморегуляції студентів через спеціальне навчання стратегіям самоорганізації, метакогнітивній рефлексії та тайм–менеджменту є не просто педагогічною задачею, а психологічним інструментом підтримки автономної мотивації в онлайн–навчанні.

Узагальнення розглянутих механізмів дозволяє побудувати інтегративну модель впливу онлайн-навчання на мотиваційну сферу здобувачів освіти. Її основу складає положення SDT про те, що якість мотивації визначається ступенем задоволення базових психологічних потреб – і що онлайн-середовище може як підтримувати, так і підривати кожну з них залежно від конкретних умов організації навчального процесу.

Таблиця 1.3 – Умови підтримки та фрустрації базових психологічних потреб в онлайн-навчанні

Базова потреба	Чинники підтримки в онлайн-середовищі	Чинники фрустрації в онлайн-середовищі
Автономія	Гнучкість часу/місця навчання; вибір завдань і темпу; пояснення смислу; підтримка автономії педагогом	Жорсткий контроль дедлайнів; обов'язкові формати; автоматизоване оцінювання без вибору; відсутність пояснень
Компетентність	Адаптивні завдання оптимальної складності; якісний інформаційний зворотний зв'язок; персоналізація маршруту	Когнітивне перевантаження; технічні збої; формальний зворотний зв'язок (бали без пояснень); надмір завдань
Приналежність	Синхронна взаємодія; робота в малих групах; соціальна присутність педагога; цифрові спільноти	Соціальна ізоляція; відсутність живої комунікації; великі анонімні групи; педагог лише як «джерело завдань»

Відповідно до цієї моделі, онлайн-навчання підтримує та розвиває мотивацію до здобуття знань тоді, коли воно надає реальну психологічну автономію (а не лише ситуативну гнучкість), забезпечує інформаційний зворотний зв'язок для підтримки компетентності та формує відчуття соціальної приналежності через живу або оцифровану взаємодію. За цих умов студент рухається по мотиваційному континууму SDT в бік ідентифікованої та внутрішньої мотивації, тобто навчається тому, що це важливо і цікаво йому особисто.

Натомість онлайн-навчання підриває мотивацію, коли всі три потреби систематично фруструються, а студент почувається підконтрольним, некомпетентним і самотнім. За таких умов закономірним результатом є зрушення до зовнішньої регуляції (навчання тільки заради оцінки), інтроєктованої регуляції (через страх провалитися) або, у крайньому випадку, до амотивації та відрахування. Shaikh U. U. і Asif Z. підтверджують, що

відчуття фрустрації та втрата впевненості після негативного досвіду онлайн-навчання можуть перешкоджати поверненню до освіти в будь-якому форматі, завдаючи довгострокової шкоди мотиваційній сфері [24, 13].

Ця теоретична модель є концептуальним підґрунтям емпіричної частини дослідження. У другому розділі ми перевіримо, якою мірою задоволення базових психологічних потреб у реальному онлайн-навчальному досвіді здобувачів пов'язане з типом і рівнем їхньої навчальної мотивації.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз наукової літератури, здійснений у першому розділі, дозволяє сформулювати такі узагальнені положення.

1. Навчальна мотивація є складним динамічним утворенням, що не зводиться до зовнішніх стимулів. У психології її розглядають крізь призму поведінкового, гуманістичного, діяльнісного та когнітивного підходів. Для аналізу найважливішою є якість мотивації (внутрішня чи зовнішня регуляція), а не її кількісний рівень, оскільки саме якісні характеристики визначають глибину та стійкість залученості студента до навчання.

2. Теорія самодетермінації (SDT; Ryan R. M., Deci E. L.) є найбільш теоретично розробленим і емпірично підтвердженим фреймворком для вивчення навчальної мотивації в сучасному освітньому контексті. Ключовими концептами SDT для цього дослідження є мотиваційний континуум (від амотивації через зовнішню регуляцію до внутрішньої мотивації), три базові психологічні потреби (автономія, компетентність, приналежність), задоволення яких є умовою розвитку автономної мотивації, а також механізми інтерналізації та когнітивної оцінки, що пояснюють трансформацію зовнішніх умов у внутрішню або зовнішню регуляцію поведінки.

3. Онлайн-навчання як специфічний різновид дистанційного формату в мережі Інтернет принципово змінює психологічні умови діяльності. До його ключових характеристик належать підвищені вимоги до саморегуляції, редукована соціальна присутність із ризиком ізоляції, когнітивне

навантаження, гнучкість, потенціал персоналізації та специфіка автоматизованого фідбеку. Залежно від організації освітнього процесу, кожен із цих чинників може як підтримувати, так і фруструвати мотивацію здобувачів.

4. В українському контексті онлайн-навчання набуло особливого статусу внаслідок пандемії COVID-19 та повномасштабного воєнного вторгнення 2022 р.: з педагогічного вибору воно перетворилося на вимушену необхідність. Це суттєво ускладнює психологічне сприйняття онлайн-формату здобувачами та посилює ризики фрустрації базових потреб – насамперед потреби в приналежності та психологічному комфорті.

5. Аналіз психологічних механізмів впливу онлайн–середовища на мотивацію довів, що цей процес є опосередкованим. Цифровий формат підтримує навчання лише за умови задоволення трьох базових потреб: психологічної автономії, компетентності через якісний фідбек та приналежності через взаємодію зі спільнотою. Натомість систематична фрустрація цих потреб призводить до зовнішньої регуляції або амотивації.

6. Саморегуляція виступає ключовим психологічним медіатором між умовами онлайн-навчання та рівнем і якістю мотивації. Здобувачі з розвиненими навичками самоорганізації та метакогнітивного моніторингу здатні підтримувати автономну мотивацію навіть за недосконало організованого онлайн–курсу, тоді як студенти з низьким рівнем саморегуляції є особливо вразливими до демотивуючих ефектів цифрового середовища.

7. Побудована інтегративна теоретична модель, що описує умови підтримки та фрустрації базових психологічних потреб в онлайн–навчанні, слугує концептуальним підґрунтям для емпіричного дослідження у другому розділі роботи. Емпірична частина спрямована на перевірку гіпотези про те, що характер і рівень мотивації до здобуття знань залежать від ступеня задоволення базових психологічних потреб у конкретному цифровому середовищі, а відмінності між здобувачами різних форматів навчання є статистично значущими.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

2.1. Організація та методологія дослідження. Характеристика вибірки

Емпіричне дослідження було проведено у березні 2026 р. методом анонімного онлайн-опитування. Збір даних здійснювався за допомогою інструменту Google Forms, посилання на який поширювалося через студентські групові чати та соціальні мережі. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, що відповідає етичним вимогам до психологічних досліджень.

Метою емпіричного дослідження є виявлення зв'язку між форматом навчання (онлайн / очне / змішане), ступенем задоволення базових психологічних потреб та типом і рівнем мотивації до здобуття знань у здобувачів вищої освіти. Відповідно до мети були поставлені такі завдання: (1) визначити рівень та структуру навчальної мотивації у здобувачів різних форматів навчання за шкалами AMS; (2) оцінити ступінь задоволення базових психологічних потреб (автономії, компетентності, приналежності) в онлайн-навчанні за шкалами BPNS; (3) здійснити порівняльний аналіз мотиваційного профілю груп онлайн- та очного/змішаного навчання; (4) виявити кореляційні зв'язки між задоволенням базових потреб і типом мотивації.

Дослідження базувалося на двох стандартизованих психодіагностичних методиках, вибір яких визначався теоретичною базою роботи (SDT).

1. *Академічна мотиваційна шкала (Academic Motivation Scale – College Version, AMS-C; Vallerand R. J. et al.)* – україномовна адаптація. Методика вимірює сім типів навчальної мотивації відповідно до мотиваційного континуума SDT: внутрішню мотивацію (три підшкали: пізнання,

досягнення, стимуляція), зовнішню мотивацію (три підшкали: ідентифікована, інтроєктована, зовнішня регуляція) та амотивацію. Кожна підшкала включає чотири твердження, що оцінюються за 7-бальною шкалою Лікерта (1 – «зовсім не відповідає», 7 – «повністю відповідає»). На основі AMS розраховується індекс відносної автономії (RAI), що відображає загальний баланс між автономною та контрольованою мотивацією.

2. *Шкала базових психологічних потреб (Basic Psychological Needs Scale, BPNS; Ryan R. M., Deci E. L.)* – адаптована версія для контексту онлайн-навчання. Методика містить дев'ять тверджень (три підшкали по три пункти), що вимірюють задоволення потреб в автономії, компетентності та приналежності безпосередньо в умовах онлайн-навчання. Оцінювання – за 7-бальною шкалою Лікерта.

Додатково збиралися дані: формат навчання (5 категорій), тривалість навчання у цьому форматі, задоволеність поточним форматом (10-бальна шкала) та три відкриті запитання (мотивуючі і демотивуючі чинники, побажання щодо змін).

До дослідження увійшли 47 здобувачів вищої освіти різних курсів і спеціальностей. Розподіл за статтю: жіноча – 27 осіб (57,4%), чоловіча – 16 осіб (34,0%), не вказали/інше – 4 особи (8,5%). Розподіл за курсом навчання: 1-й курс – 8 осіб (17,0%), 2-й курс – 18 осіб (38,3%), 3-й курс – 7 осіб (14,9%), 4-й курс – 9 осіб (19,1%), магістратура – 5 осіб (10,6%).

За форматом навчання вибірку розподілено на дві порівнювані групи:

Таблиця 2.1 – Розподіл вибірки за форматом навчання (N=47)

Формат навчання	n	%	Група для аналізу
Повністю онлайн	16	34,0%	Онлайн (n=23)
Переважно онлайн	7	14,9%	Онлайн (n=23)
Змішане	8	17,0%	Очне/Змішане (n=24)
Переважно очне	10	21,3%	Очне/Змішане (n=24)
Повністю очне	6	12,8%	Очне/Змішане (n=24)

Для обробки даних використовувалися: описова статистика (M – середнє, SD – стандартне відхилення, min, max); непараметричний критерій Манна-Уїтні для порівняння двох незалежних груп (з розрахунком розміру ефекту $r = 1 – 2U/n_1n_2$); кореляційний аналіз за Спірменом (r_s) для виявлення зв'язків між показниками BPNS та AMS; якісний аналіз відкритих відповідей. Рівень статистичної значущості – $\alpha = 0,05$. Обробка проводилася за допомогою Python (бібліотеки pandas, scipy, numpy).

2.2. Аналіз результатів діагностики мотивації до здобуття знань

Розглянемо результати психодіагностики за двома методиками –AMS та BPNS – спочатку для всієї вибірки, а потім у розрізі груп навчання.

Результати за шкалами AMS у загальній вибірці (N=47) наведені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Описова статистика за шкалами AMS (N=47)

Шкала AMS	M	SD	Min	Max
Амотивація	3,33	1,89	1,0	7,0
Зовнішня регуляція	4,64	1,22	1,0	7,0
Інтроєктована регуляція	4,31	2,03	1,0	7,0
Ідентифікована регуляція	4,86	1,72	1,0	7,0
ВМ – пізнання	4,91	1,77	1,0	7,0
ВМ – досягнення	4,62	1,87	1,0	7,0
ВМ – стимуляція	4,62	1,89	1,0	7,0
RAI (індекс відносної автономії)	1,37	1,86	–2,9	4,9

Аналіз загальних показників засвідчує, що серед учасників дослідження домінують дві шкали: *«ВМ – пізнання» (M=4,91, SD=1,77)* та *«Ідентифікована регуляція» (M=4,86, SD=1,72)*. Це свідчить про те, що загалом студенти навчаються як заради пізнавального задоволення (внутрішня мотивація), так і з усвідомленням особистісної значущості

навчання для власних цілей. Водночас помітний і достатньо високий рівень *зовнішньої регуляції (M=4,64)*, що відображає орієнтацію на диплом, майбутню роботу та заробіток – типову для студентського середовища закономірність, зафіксовану і в попередніх дослідженнях [2, 67].

Показник амотивації є відносно низьким *(M=3,33)*, що є позитивним сигналом: переважна більшість учасників все ж відчуває певний сенс у навчанні. *Індекс відносної автономії (RAI=1,37)* є позитивним, що означає: загалом у вибірці автономна мотивація (внутрішня + ідентифікована) переважає над контрольованою (зовнішня + інтроєктована). Проте діапазон значень RAI від –2,9 до +4,9 вказує на суттєву індивідуальну варіативність: серед учасників є як ті, у кого домінує зовнішній контроль, так і ті, з яскраво вираженою внутрішньою мотивацією.

Результати за підшкалами BPNS для всієї вибірки представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Показники задоволення базових психологічних потреб (BPNS, N=47)

Підшкала BPNS	M	SD	Min	Max
Автономія	4,89	1,59	1,3	7,0
Компетентність	4,61	1,60	1,0	7,0
Приналежність	4,05	1,91	1,0	7,0

Серед трьох базових психологічних потреб найвищий рівень задоволення демонструє *автономія (M=4,89)*: студенти загалом відчувають певну свободу у виборі способу і часу навчання. *Компетентність (M=4,61)* займає середню позицію. Найнижчий показник фіксується для *приналежності (M=4,05, SD=1,91)* – відчуття зв'язку з навчальною спільнотою, педагогом і однокурсниками виявляється найменш задоволеною потребою. Це повністю узгоджується з теоретичними положеннями, викладеними у підрозділах 1.3–1.4: онлайн-середовище є найбільш проблемним саме щодо підтримки соціальної присутності та відчуття приналежності.

Показово, що саме приналежність має найбільший розкид (SD=1,91): поряд з учасниками, які відчувають тісний зв'язок з навчальним середовищем, є значна кількість тих, хто відчуває виражену ізоляцію – і це різноманіття індивідуального досвіду є важливим контекстом для інтерпретації мотиваційних показників.

Середня задоволеність поточним форматом навчання по всій вибірці склала M=6,66 (SD=2,74) за 10-бальною шкалою. Показово, що

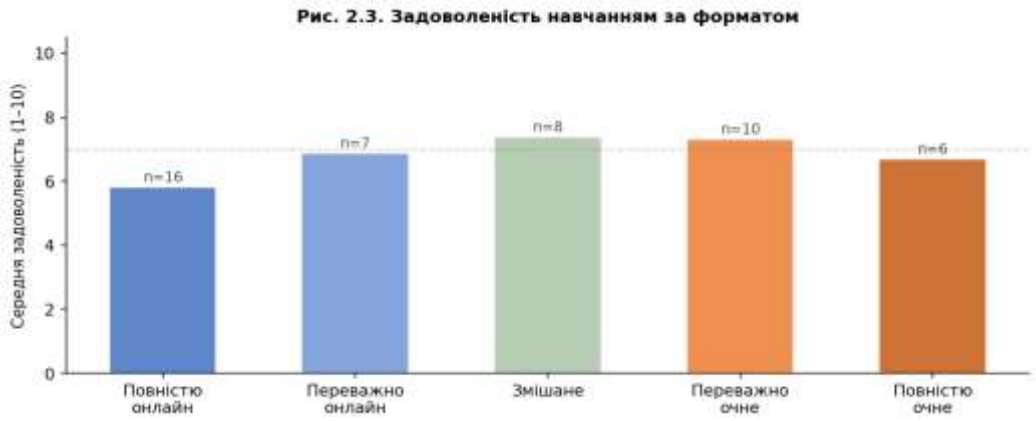


Рисунок 2.1. – Задоволеність навчанням за форматом (за 10-бальною шкалою)

Найвищу задоволеність виявляють студенти змішаного формату (M=7,38) та переважно очного (M=7,30), тоді як найнижча задоволеність характерна для студентів повністю онлайн-формату (M=5,81). Це може відображати кумулятивний ефект тривалого перебування у форматі, що фруструє потребу в приналежності та зменшує відчуття залученості до навчального процесу.

2.3. Порівняльний аналіз мотиваційного профілю здобувачів онлайн- та очного навчання

Центральним завданням емпіричного дослідження є порівняння мотиваційного профілю двох груп: здобувачів онлайн-навчання (n=23) та очного/змішаного навчання (n=24). Для порівняння використовувався непараметричний критерій Манна-Уїтні з розрахунком розміру ефекту r.

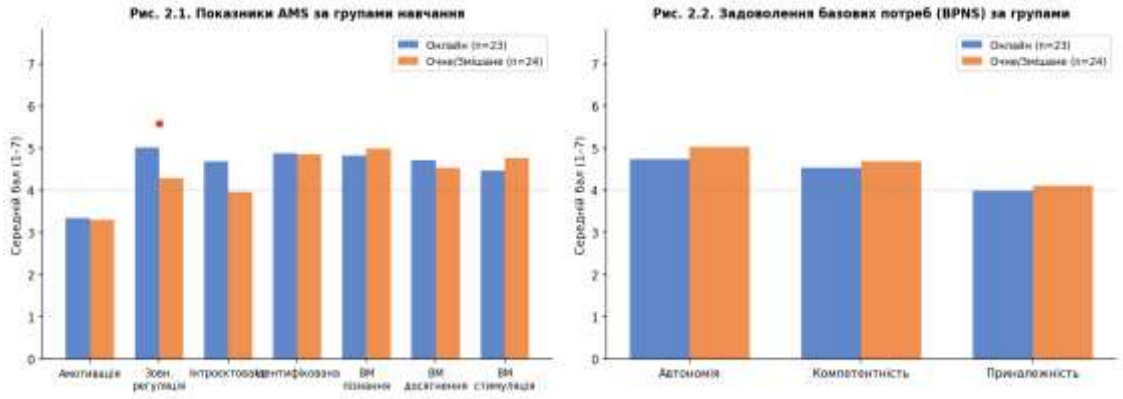


Рисунок 2.2–2.3. - Показники AMS та BPNS за групами навчання (* p < 0,05)

Результати порівняльного аналізу за шкалами AMS наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Порівняння AMS-показників (критерій Манна-Уїтні) * p < 0,05; н.з. – не значуще

Шкала	Онлайн M (SD)	Очне/Зміш. M (SD)	U	p	r	Знач.
Амотивація	3,35 (1,98)	3,31 (1,85)	280,5	0,931	–0,02	н.з.
Зовнішня регуляція	5,01 (1,18)	4,28 (1,16)	373,0	0,039	–0,35	*
Інтроєктована	4,68 (2,00)	3,96 (2,03)	330,0	0,253	–0,20	н.з.
Ідентифікована	4,87 (1,91)	4,84 (1,56)	278,0	0,974	–0,01	н.з.
ВМ – пізнання	4,83 (1,97)	4,99 (1,60)	268,0	0,872	+0,03	н.з.
ВМ – досягнення	4,71 (2,06)	4,53 (1,72)	303,0	0,570	–0,10	н.з.
ВМ – стимуляція	4,47 (2,03)	4,76 (1,78)	255,0	0,661	+0,08	н.з.
RAI	1,16 (2,08)	1,57 (1,63)	227,0	0,302	+0,18	н.з.

Аналіз результатів засвідчив: єдина статистично значуща відмінність між групами зафіксована за шкалою *«Зовнішня регуляція»* (U=373,0; p=0,039; r=–0,35). Студенти групи онлайн-навчання демонструють достовірно вищий рівень зовнішньої регуляції (M=5,01) порівняно з групою очного/змішаного навчання (M=4,28). Розмір ефекту r=0,35 відповідає середньому рівню (за класифікацією Cohen). Це означає, що студенти онлайн більшою мірою навчаються заради зовнішніх стимулів – майбутнього заробітку, диплома, уникнення негативних наслідків, – ніж їхні однолітки в очному форматі.

За рештою шкал – внутрішньою мотивацією (пізнання, досягнення, стимуляція), ідентифікованою регуляцією, інтроєктованою регуляцією, амотивацією та RAI – статистично значущих відмінностей між групами виявлено не було (p > 0,05). Це свідчить про те, що онлайн-формат не знижує рівень внутрішньої мотивації загалом, однак асоціюється з помітним зміщенням у бік зовнішньої регуляції.

За показниками задоволення базових психологічних потреб (BPNS) статистично значущих відмінностей між групами виявлено не було (автономія: p=0,480; компетентність: p=0,814; приналежність: p=0,923). Проте варто звернути увагу на тенденцію: у групі очного/змішаного навчання всі три показники дещо вищі (автономія: 5,03 vs 4,74; компетентність: 4,68 vs 4,54; приналежність: 4,11 vs 3,99). Відсутність статистичної значущості за наявної вибірки може бути зумовлена її обсягом (N=47), тому ці результати слід інтерпретувати як тенденцію, а не як остаточний висновок.

Відтак, хоча студенти онлайн і очного формату загалом схожі за рівнем задоволення потреб – особливо в умовах, коли більшість навчається в онлайн-режимі вже понад рік і адаптувалась до нього – відмінність у зовнішній регуляції вказує на те, що онлайн-середовище формує специфічний тип мотиваційної установки, де домінує інструментальне ставлення до навчання.

Кореляційний аналіз (r Спірмена) між підшкалами BPNS та AMS по всій вибірці (N=47) дозволяє виявити, які потреби пов'язані з якими типами мотивації. Результати представлено на рис. 2.4 та у таблиці 2.5.

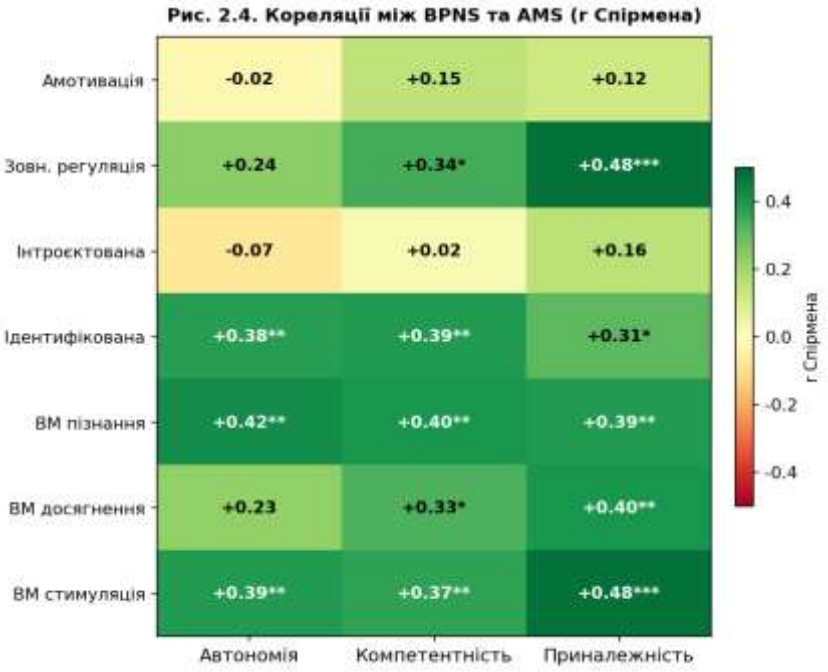


Рисунок 2.4. - Кореляційна матриця BPNS × AMS (* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001)

Таблиця 2.5 – Кореляції Спірмена: BPNS × AMS * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Шкала AMS	Автономія (r)	Компетентність (r)	Приналежність (r)
Амотивація	–0,02	+0,15	+0,12
Зовнішня регуляція	+0,24	+0,34 *	+0,48 ***
Інтроєктована	–0,07	+0,02	+0,16
Ідентифікована	+0,38 **	+0,39 **	+0,31 *
ВМ – пізнання	+0,42 **	+0,40 **	+0,39 **
ВМ – досягнення	+0,23	+0,33 *	+0,40 **
ВМ – стимуляція	+0,39 **	+0,37 **	+0,48 ***
RAI	+0,30 *	+0,22	+0,22

Кореляційний аналіз виявив низку значущих і теоретично важливих закономірностей.

По-перше, **автономія** значущо та позитивно пов'язана з внутрішньою мотивацією (ВМ-пізнання: r_s=0,42**; ВМ-стимуляція: r_s=0,39**), ідентифікованою регуляцією (r_s=0,38**) та загальним RAI (r_s=0,30*). Це підтверджує ключове положення SDT: відчуття особистої ініціативи та вибору є передумовою автономної мотивації. Водночас автономія не пов'язана зі зовнішньою регуляцією чи амотивацією, що свідчить про її специфічний зв'язок саме з «якісною» мотивацією.

По-друге, **компетентність** значущо корелює як з внутрішньою мотивацією (ВМ-пізнання: r_s=0,40**; ВМ-стимуляція: r_s=0,37**; ВМ-досягнення: r_s=0,33*), так і з зовнішньою регуляцією (r_s=0,34*). Останній зв'язок може пояснюватися тим, що студенти з вищим відчуттям компетентності більш чутливі до зовнішнього оцінювання: відчуваючи, що справляються, вони приділяють більше уваги результатам та оцінкам.

По-третє, найбільш цікавою є картина для **приналежності**: вона виявляє найсильніші позитивні кореляції з зовнішньою регуляцією (r_s=0,48***) та ВМ-стимуляцією (r_s=0,48***), а також значущо пов'язана з ВМ-пізнання (r_s=0,39**) і ВМ-досягнення (r_s=0,40**). Тобто, відчуття зв'язку з навчальним середовищем підтримує одночасно і зовнішню регуляцію (соціальний тиск і очікування) і внутрішню мотивацію (спільна радість від пізнання). Це підкреслює соціальну природу навчальної мотивації і пояснює, чому онлайн-ізоляція є настільки руйнівною для неї.

Таким чином, кореляційний аналіз підтверджує теоретичну модель SDT: задоволення базових психологічних потреб – особливо автономії та компетентності – є значущим предиктором якісної (автономної, внутрішньої) мотивації до навчання. Фрустрація ж цих потреб, характерна для певних форм онлайн-навчання, закономірно зміщує студента до зовнішньої регуляції або амотивації.

2.4. Практичні рекомендації щодо підтримки мотивації до здобуття знань в умовах онлайн-навчання

Результати емпіричного дослідження дають змогу сформулювати практичні рекомендації, адресовані різним суб'єктам освітнього процесу. В основу рекомендацій покладено виявлені закономірності: домінування зовнішньої регуляції серед онлайн-студентів; найнижчий рівень задоволення потреби в приналежності; значущі кореляції між автономією, компетентністю та внутрішньою мотивацією; найнижча задоволеність навчанням у групі повністю онлайн-формату.

Рекомендації структуровані відповідно до трьох базових психологічних потреб (SDT) і чотирьох адресатів: педагогів, адміністраторів освітніх платформ і закладів освіти, а також самих здобувачів.

Оскільки автономія виявила найсильніший зв'язок із внутрішньою мотивацією ($r_s=0,42,\ p<0,01$), підтримка психологічної автономії є пріоритетним напрямом мотиваційної роботи в онлайн-середовищі.

1. ***Педагогам: пояснювати смисл завдань***. Кожне завдання в онлайн-курсі має супроводжуватися коротким поясненням його практичної або пізнавальної цінності. Усвідомлення студентом «навіщо» переводить навчання з рівня зовнішньої регуляції на рівень ідентифікованої – тобто наближає його до автономної мотивації.

2. ***Педагогам: надавати реальний вибір***. Там, де це можливо, пропонувати варіанти форм звітності (есе, презентація, відеозвіт, тест), тем для самостійної роботи або порядку вивчення модулів. Навіть невеликий вибір суттєво підвищує відчуття автономії (Miao J., Ma L.)[16].

3. ***Адміністраторам платформ: уникати надмірно контролюючих алгоритмів***. Системи автоматичного відстеження активності (кількість кліків, хвилини перегляду відео), жорсткі обмеження спроб при тестуванні та штрафи за пропуски сприймаються як контролюючі сигнали і підривають відчуття автономії. Рекомендується надавати студентам прозору інформацію про алгоритми оцінювання і залишати простір для власного темпу.

4. ***Здобувачам: практикувати автономне цілепокладання***. На початку кожного модуля або тижня – формулювати власну мету, не прив'язану до вимог курсу: «що особисто я хочу зрозуміти або вміти після цієї теми?». Дослідження підтверджують, що самостійно поставлена мета суттєво підвищує залученість і наполегливість [14].

Компетентність значущо корелює з внутрішньою мотивацією (r_s*=0,37–0,40*) і водночас виявляє зв'язок із зовнішньою регуляцією (r_s*=0,34**), що свідчить: студент, який відчуває себе компетентним, є чутливим до зовнішнього оцінювання. Якість зворотного зв'язку є ключем до того, чи ця чутливість стимулює внутрішній розвиток, чи закріплює орієнтацію на оцінку.

5. ***Педагогам: забезпечувати інформаційний, а не контролюючий зворотний зв'язок***. Відповідно до теорії когнітивної оцінки (CET), зворотний зв'язок, що фіксує зусилля, прогрес і конкретні шляхи покращення, підтримує відчуття компетентності. Натомість зворотний зв'язок у форматі «X балів із 100» без пояснень є контролюючим і знижує внутрішню мотивацію (Deci E. L., Ryan R. M.) [9, 371].

6. ***Педагогам: проектувати завдання оптимального рівня складності***. Завдання, що є трохи вище поточного рівня студента, але досяжні – формують відчуття зростаючої майстерності. Надто прості завдання нудять, надто складні – демотивують через відчуття некомпетентності. Диференціація завдань у онлайн-курсі є мотиваційним інструментом.

7. ***Адміністраторам: мінімізувати технічні бар'єри***. Збої платформи, складний інтерфейс і технічні проблеми формують відчуття некомпетентності у студентів, не пов'язане з навчальним змістом, але таке, що знижує загальну самоефективність. Регулярне тестування платформи, наявність технічної підтримки і зрозумілий інтерфейс є умовою підтримки компетентності.

8. ***Здобувачам: вести рефлексивний щоденник прогресу***. Фіксування власних досягнень (навіть малих: «сьогодні зрозумів(ла) поняття Х», «виконав(ла) складне завдання») підтримує відчуття зростаючої компетентності навіть за відсутності своєчасного зворотного зв'язку від педагога.

Приналежність виявилась найменш задоволеною потребою (М=4,05) і водночас найбільш пов'язаною з обома полюсами мотиваційного континуума (зовнішня регуляція $r_s=0,48$***; ВМ-стимуляція $r_s=0,48$***). Це підтверджує: соціальне середовище є потужним мотиваційним фактором, і його відсутність або деградація в онлайн-форматі має прямі наслідки для навчальної мотивації.

9. ***Педагогам: підтримувати соціальну присутність***. Живе звернення на початку кожного онлайн-заняття, відповіді на питання студентів на форумах, персоналізований зворотний зв'язок, все це формує відчуття, що за курсом стоїть жива зацікавлена людина, а не автомат. «Соціальна присутність» педагога є одним із найважливіших чинників мотивації в онлайн-середовищі [17].

10. ***Педагогам та адміністраторам: організовувати малі групи взаємодії***. Робота у малих групах (3–5 осіб) у форматі спільних проєктів, взаємного рецензування або групових дискусій є ефективним способом підтримати відчуття приналежності навіть у повністю онлайн-форматі. Дослідження підтверджують: студенти, залучені до спільної навчальної діяльності, демонструють вищий рівень внутрішньої мотивації і менший ризик відрахування.

11. ***Адміністраторам закладів освіти: запровадити гібридні формати для онлайн-студентів***. Дані дослідження свідчать: задоволеність навчанням є найвищою у змішаному форматі (М=7,38) і найнижчою у повністю онлайн-форматі (М=5,81). Навіть 1–2 очні зустрічі на місяць для онлайн-груп суттєво підвищують відчуття приналежності і знижують ризик демотивації.

12. ***Здобувачам: активно будувати навчальні зв'язки***. Не чекати на ініціативу педагога або системи: самостійно звертатися до однокурсників, організовувати спільне вивчення матеріалу, брати участь у форумних дискусіях. Відчуття спільноти є ресурсом, який студент може частково формувати власними діями навіть у дистанційному середовищі.

Поряд з адресними рекомендаціями за окремими потребами, результати дослідження вказують на необхідність системних змін у підходах до організації онлайн-навчання.

Таблиця 2.6 – Системні рекомендації за результатами дослідження

Адресат	Пріоритетна рекомендація	Підстава у даних
Психологічна служба ЗВО	Проводити діагностику мотиваційного профілю та задоволення базових потреб (AMS + BPNS) на початку навчального року; виявляти студентів з переважаючою амотивацією або зовнішньою регуляцією для індивідуальної роботи	RAI від –2,9 до +4,9; висока індивідуальна варіативність у всіх шкалах
Деканати / адміністрація	При переході на онлайн-формат забезпечувати не лише технічну, а й психологічну підтримку: інформувати студентів про ресурси, проводити адаптаційні заходи	Найнижча задоволеність у повністю онлайн-групи (M=5,81)
Викладачі онлайн-курсів	Пройти підвищення кваліфікації щодо мотивуючого педагогічного стилю в онлайн-середовищі (autonomy-supportive teaching); перебудувати систему оцінювання у бік інформаційного зворотного зв'язку	Зовнішня регуляція в онлайн-групі достовірно вища (p=0,039)
Розробники курсів	Проектувати курси із закладеними механізмами підтримки всіх трьох базових потреб: елементи вибору (автономія), адаптивні завдання (компетентність), групова взаємодія (приналежність)	Кореляції всіх трьох BPNS-шкал з внутрішньою мотивацією r_s=0,37–0,48

Важливо підкреслити, що жодна з наведених рекомендацій не є простою технічною інструкцією – кожна з них потребує осмисленого впровадження з урахуванням конкретного контексту навчального закладу, специфіки контингенту студентів і наявних ресурсів. Проте виявлена у дослідженні закономірність є достатньо чіткою: якість мотивації студентів в онлайн-навчанні визначається насамперед тим, наскільки навчальне середовище підтримує відчуття автономії, компетентності та приналежності. Це – завдання не технологій, а людей, що їх використовують.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження, проведене із застосуванням методик AMS-C (Vallerand et al., 1992) та BPNS (Ryan & Deci) на вибірці з 47 здобувачів вищої освіти, дозволяє сформулювати такі узагальнені положення.

1. Загальний мотиваційний профіль вибірки відзначається переважанням ідентифікованої регуляції (M=4,86) та внутрішньої мотивації пізнання (M=4,91) над зовнішньою регуляцією (M=4,64) та амотивацією (M=3,33). Позитивне значення індексу відносної автономії (RAI=1,37) свідчить про загальне переважання автономної мотивації над контрольованою, хоча висока індивідуальна варіативність (RAI від –2,9 до +4,9) вказує на суттєві відмінності між окремими студентами.

2. Порівняльний аналіз груп виявив єдину статистично значущу відмінність: студенти онлайн-навчання демонструють достовірно вищий рівень *зовнішньої регуляції* порівняно з групою очного/змішаного навчання (M=5,01 vs M=4,28; U=373,0; p=0,039; r=0,35). Це свідчить про те, що онлайн-формат асоціюється зі зміщенням мотиваційної регуляції в бік інструментального ставлення до навчання (заради диплома, роботи, уникнення негативних наслідків). Водночас рівень внутрішньої мотивації між групами статистично не відрізняється ($p>0,05$ за всіма трьома підшкалами BM), що спростовує спрощене уявлення про онлайн-навчання як однозначно демотивуюче.

3. Серед трьох базових психологічних потреб найнижчий рівень задоволення зафіксовано для *приналежності (M=4,05, SD=1,91)* – за найвищої варіативності серед усіх шкал. Це підтверджує теоретичне положення про те, що онлайн-середовище є найбільш проблемним саме в аспекті соціальної присутності та відчуття зв'язку з навчальною спільнотою. *Автономія (M=4,89)* та *компетентність (M=4,61)* знаходяться на помірному рівні, що свідчить про часткову адаптацію студентів до онлайн-формату.

4. Кореляційний аналіз підтвердив ключові положення SDT: задоволення потреб в автономії ($r_s=0,42$, $p<0,01$) та компетентності ($r_s=0,40$, $p<0,01$) значущо пов'язане з внутрішньою мотивацією пізнання; приналежність демонструє значущі зв'язки як з внутрішньою мотивацією ($r_s=0,39–0,48$), так і з зовнішньою регуляцією ($r_s=0,48$, $p<0,001$), що підкреслює двоїстість соціального середовища як мотиваційного чинника. Жодна з базових потреб не пов'язана значущо з амотивацією, що вказує на її відносну автономність від поточних умов навчання.

5. Задоволеність форматом навчання є найвищою у змішаному форматі (M=7,38) і найнижчою у повністю онлайн-студентів (M=5,81). Ця закономірність підтверджує практичний висновок: поєднання переваг онлайн-гнучкості з живою соціальною взаємодією є оптимальним з точки зору мотиваційного добробуту студентів.

6. Розроблені на основі результатів практичні рекомендації адресовані чотирьом групам суб'єктів: педагогам (підтримка автономії та якісний зворотний зв'язок), адміністраторам освітніх платформ і закладів (мінімізація контролюючих механізмів, гібридні формати), психологічній службі ЗВО (моніторинг мотиваційного профілю студентів) та самим здобувачам (стратегії саморегуляції та активної побудови навчальних зв'язків).

ВИСНОВКИ

Бакалаврська робота присвячена вивченню психологічних механізмів впливу онлайн-навчання на формування мотивації до здобуття знань у здобувачів вищої освіти. На основі теоретичного аналізу наукової літератури та проведеного емпіричного дослідження (N=47) сформульовано такі загальні висновки.

1. Мотивація до здобуття знань є складним, багаторівневим і динамічним психологічним утворенням. Аналіз основних теоретичних підходів: поведінкового, гуманістичного, діяльнісного та когнітивного – засвідчив, що провідним для розуміння навчальної мотивації є не кількісний рівень, а її якість, тобто ступінь автономності регуляції. Теорія самодетермінації (SDT; Ryan R. M., Deci E. L.) надає найбільш розроблений і емпірично підтверджений концептуальний апарат для аналізу навчальної мотивації і була прийнята як теоретична база дослідження.

2. Відповідно до SDT, якість навчальної мотивації визначається ступенем задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії (відчуття особистої ініціативи та вибору), компетентності (відчуття ефективності та зростаючої майстерності) і приналежності (відчуття зв'язку з навчальним середовищем). Задоволення цих потреб сприяє формуванню автономної (ідентифікованої та внутрішньої) мотивації; їх фрустрація закономірно призводить до переважання зовнішньої регуляції або амотивації.

3. Онлайн-навчання є специфічним психолого-педагогічним феноменом, що принципово змінює умови навчальної діяльності. До його ключових психологічних характеристик, що безпосередньо впливають на мотиваційну сферу, відносяться: підвищені вимоги до саморегуляції; редукована соціальна присутність і ризик ізоляції; когнітивне перевантаження; гнучкість і персоналізація навчального маршруту; специфіка автоматизованого зворотного зв'язку. Кожна з цих характеристик є

потенційним чинником як підтримки, так і фрустрації мотивації залежно від умов організації освітнього процесу.

4. Теоретичне моделювання механізмів впливу онлайн-середовища на мотиваційну сферу дозволило встановити: вплив онлайн-навчання на мотивацію є *опосередкованим і неоднозначним*. Онлайн-навчання підтримує мотивацію до здобуття знань за умов задоволення всіх трьох базових потреб; систематична фрустрація потреб призводить до домінування зовнішньої регуляції або амотивації. Саморегуляція виступає ключовим психологічним медіатором: студенти з розвиненими навичками самоорганізації здатні підтримувати автономну мотивацію навіть за недосконало організованого онлайн-курсу.

5. Емпіричне дослідження підтвердило основну гіпотезу *частково*: онлайн-навчання не знижує рівень внутрішньої мотивації (статистично значущих відмінностей між групами за всіма трьома підшкалами ВМ не виявлено), однак достовірно асоціюється з вищим рівнем зовнішньої регуляції (U=373,0; p=0,039; r=0,35). Це свідчить: онлайн-формат сам по собі не руйнує пізнавальний інтерес, але закономірно формує інструментальне ставлення до навчання – орієнтацію на зовнішні результати (диплом, роботу, оцінку), а не на пізнання як таке.

6. Кореляційний аналіз підтвердив передбачення SDT: задоволення автономії ($r_s=0,42,\ p<0,01$) і компетентності ($r_s=0,40,\ p<0,01$) значущо та позитивно пов'язані з внутрішньою мотивацією. Найнижчою задоволеною потребою виявилась приналежність (M=4,05) і водночас саме вона демонструє найсильніші зв'язки з обома полюсами мотиваційного континуума. Це підкреслює особливе значення соціального виміру навчального середовища для якості мотивації.

7. Найвищу задоволеність навчанням демонструють студенти змішаного формату (M=7,38), найнижчу – студенти повністю онлайн-формату (M=5,81). Цей результат має практичне значення: змішана модель навчання, що поєднує переваги онлайн-гнучкості з живою соціальною

взаємодією, є оптимальною з точки зору мотиваційного добробуту здобувачів.

8. Практичні рекомендації, розроблені на основі результатів дослідження, спрямовані на підтримку кожної з трьох базових психологічних потреб в онлайн-середовищі: підтримка психологічної автономії через пояснення смислу і надання вибору; підтримка компетентності через якісний інформаційний зворотний зв'язок і завдання оптимальної складності; підтримка приналежності через соціальну присутність педагога, малі групи взаємодії та гібридні формати організації навчання. Рекомендації адресовані педагогам, адміністраторам закладів освіти та освітніх платформ, психологічній службі ЗВО і самим здобувачам.

9. Перспективи подальших досліджень пов'язані з: (а) розширенням вибірки для досягнення більшої статистичної потужності; (б) включенням лонгітюдного виміру – відстеженням динаміки мотивації протягом навчального року; (в) дослідженням ролі саморегуляції як медіатора між умовами онлайн-навчання та типом мотивації; (г) вивченням впливу конкретних педагогічних практик (стилю підтримки автономії, типу зворотного зв'язку, форм соціальної взаємодії) на мотиваційний профіль онлайн-студентів в українському контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байдик В. В., Гурська О. А., Рябініна О. В. Вплив онлайн-навчання на рівень психологічного комфорту здобувачів освіти. Київ : ІІТТ НАПН України, 2020. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744967/

2. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки НаУОА.* Серія : «Психологія». 2020. № 11. С. 67–71. URL : https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/2970/2730

3. Вісник Дніпровського університету. Дистанційне навчання в умовах воєнного стану. 2022. № 2 (3). URL : https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/download/62/69

4. Коршун Т. С. Можливості індивідуалізації навчання на онлайн-платформах. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : «Педагогіка і психологія». 2018. № 2 (16). С. 301–309.

5. МОН України. Положення про дистанційне навчання : Наказ від 25.04.2013 № 466. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13

6. Пророк Н. В., Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. та ін. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія. Київ : Вид. Дім «Слово», 2020. 131 с.

7. Alfarimba R., Ardianti S. D., Khamdun. The Impact of Online Learning on the Learning Motivation of Primary School Students. *PROGRES PENDIDIKAN*. 2021. Vol. 2, No. 2. P. 94–99. URL : https://www.researchgate.net/publication/351458959

8. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

9. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum Press, 1985. 371 p.

10. Elliot A. J., Dweck C. S. Handbook of Competence and Motivation. New York: Guilford Press, 2005. 704 p.

11. Frontiers in Psychology. Do Self-Regulated Learning Practices and Intervention Mitigate the Impact of Academic Challenges and COVID-19 Distress on Academic *Performance During Online Learning*. 2022. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813529

12. Frontiers in Psychology. A structural equation model of online learning: investigating self-efficacy, informal digital learning, self-regulated learning, and course satisfaction. 2023. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276266

13. Frontiers in Psychology. Self-determination theory and the influence of social support, self-regulated learning, and flow experience on student learning engagement in self-directed e-learning. 2025. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1545980

14. Frontiers in Psychology. What are the influencing factors of online learning engagement? *A systematic literature review*. 2025. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1542652

15. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50 (4). P. 370–396. URL : https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm

16. Miao J., Ma L. Teacher Autonomy Support Influence on Online Learning Engagement. *SAGE Open*. 2023. DOI : https://doi.org/10.1177/21582440231217737

17. Nature Index. Social Presence in Online Learning Environments. 2023. URL : https://www.nature.com/nature-index/topics/l4/social-presence-in-online-learning-environments

18. Pintrich P. R. Motivation and Classroom Learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Hoboken : Wiley, 2003. P. 103–122. URL : https://surl.li/losejy

19. Rogers C. R. Freedom to Learn. Columbus : Charles E. Merrill, 1969. 358 p.

20. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78.

21. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.

22. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. 101860.

23. ScienceDirect. Factors influencing college students' self-regulated learning in online learning environment: *A systematic review*. 2023. DOI : https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105980

24. Shaikh U. U., Asif Z. Persistence and Dropout in Higher Online Education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. 902070.

25. Skinner B. F. Science and Human Behavior. New York : Macmillan, 1953. 461 p.

26. Sun J. C.-Y., Liu Y., Lin X., Hu X. Temporal learning analytics to explore traces of self-regulated learning behaviors. *Frontiers in Psychology*. 2023. DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1096337

27. Teuber Z., Jia H., Niewöhner T. Satisfying students' psychological needs during the COVID-19 outbreak. *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. 679695.

28. Vallerand R. J. et al. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52 (4). P. 1003–1017.

29. Wang Y. et al. A systematic review and meta-analysis of SDT-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*. 2024. Vol. 87. 102015.

30. Weiner B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 1985. Vol. 92 (4). P. 548–573.

31. Wigfield A., Eccles J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25 (1). P. 68–81.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк опитувальника учасника дослідження

Тема дослідження: «Вплив онлайн-навчання на формування мотивації до здобуття знань»

Інструкція: Це анонімне дослідження. Просимо Вас відповісти чесно. Немає правильних чи неправильних відповідей. Орієнтовний час заповнення – 10–15 хвилин.

БЛОК 1. ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Ваша стать: ○ Жіноча ○ Чоловіча ○ Інше / Не бажаю вказувати

2. Ваш вік: _____

3. Курс навчання: ○ 1-й ○ 2-й ○ 3-й ○ 4-й ○ Магістратура

4. Який формат навчання є основним для Вас зараз?

○ Повністю онлайн ○ Переважно онлайн ○ Змішане ○ Переважно очне ○ Повністю очне

5. Як довго Ви навчаєтеся у поточному форматі?

○ Менше 3 місяців ○ 3–6 місяців ○ 6–12 місяців ○ Більше 1 року

6. Наскільки Ви задоволені поточним форматом навчання? (обведіть цифру)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

БЛОК 2. АКАДЕМІЧНА МОТИВАЦІЙНА ШКАЛА (AMS-C)

Методика: Academic Motivation Scale — College Version (Vallerand et al., 1992).

Інструкція: Прочитайте кожне твердження і оцініть, наскільки воно відповідає Вашим **особистим** причинам навчання (шкала 1–7):

Я навчаюся у закладі вищої освіти…

Шкала 1: Амотивація

1. Чесно кажучи, не знаю; у мене таке відчуття, ніби я витрачаю час даремно.

2. Раніше в мене були вагомі причини навчатися, але зараз я сумніваюся, чи варто продовжувати.

3. Не розумію, навіщо навчаюся, і, відверто кажучи, мені байдуже.

4. Не знаю; не можу збагнути, що я роблю у закладі вищої освіти.

Шкала 2: Зовнішня регуляція

5. Щоб у майбутньому отримати більш престижну роботу.

6. Щоб у майбутньому мати вищу заробітну плату.

7. Тільки заради диплома.

8. Тому що без вищої освіти я не зможу знайти роботу з гідною оплатою.

Шкала 3: Інтроєктована регуляція

9. Тому що хочу довести собі, що здатний(а) здобути вищу освіту.

10. Тому що хочу, щоб оточуючі вважали мене освіченою людиною.

11. Тому що, якщо не навчатимусь, відчуватиму сором перед собою.

12. Щоб відчувати себе значущим(ою) у власних очах.

Шкала 4: Ідентифікована регуляція

13. Тому що вважаю, що навчання у ЗВО допоможе мені краще підготуватися до обраної кар'єри.

14. Тому що це навчання відповідає моїм особистим цілям.

15. Тому що, отримуючи освіту, я стану більш компетентним(ою) фахівцем.

16. Тому що навчання у ЗВО дозволяє мені досягти важливих для мене особистих цілей.

Шкала 5: Внутрішня мотивація — пізнання

17. Тому що отримую задоволення і насолоду, дізнаючись нові речі.

18. Заради задоволення, яке відчуваю, відкриваючи для себе щось раніше невідоме.

19. Тому що навчання дає мені змогу продовжувати пізнавати багато речей, які мене цікавлять.

20. Через справжній інтерес до свого навчання.

Шкала 6: Внутрішня мотивація — досягнення

21. Заради задоволення, яке відчуваю, коли долаю складні навчальні завдання.

22. Тому що відчуваю глибоке задоволення від удосконалення власних знань і вмінь.

23. Тому що навчання у ЗВО дозволяє мені пережити відчуття особистого успіху у прагненні до досконалості.

24. Тому що мені подобається перевершувати самого(саму) себе у навчанні.

Шкала 7: Внутрішня мотивація — стимуляція

25. Заради інтелектуального збудження, яке виникає, коли я повністю заглиблений(а) у цікаву тему.

26. Тому що деякі курси дають мені змогу відчути захопливе інтелектуальне занурення у матеріал.

27. Тому що мені подобається відчуття повного захоплення тим, що я читаю чи вивчаю.

28. Заради задоволення від відчуття «потоку», яке виникає під час навчання.

БЛОК 3. ЗАДОВОЛЕННЯ БАЗОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОТРЕБ В ОНЛАЙН-НАВЧАННІ

Методика: Basic Psychological Needs Scale (Ryan & Deci; адаптована для онлайн-навчання).

Інструкція: Нижче наведено твердження про Ваш досвід **онлайн-навчання**. Оцініть наскільки кожне відповідає Вашому реальному досвіду (шкала 1–7):

Автономія

29. Під час онлайн-навчання я відчуваю, що можу самостійно вибирати, як організовувати своє навчання.

30. В онлайн-навчанні я маю достатню свободу вибору щодо того, як і коли виконувати завдання.

31. Я відчуваю, що навчаюся онлайн, бо це моє власне рішення, а не зовнішній примус.

Компетентність

32. Виконуючи завдання в онлайн-форматі, я відчуваю себе здатним(ою) впоратися з ними.

33. Зворотний зв'язок, який я отримую в онлайн-навчанні, допомагає мені розуміти, наскільки добре я навчаюся.

34. В онлайн-навчанні я помічаю, що мої знання та вміння поступово зростають.

Приналежність

35. Під час онлайн-навчання я відчуваю себе частиною навчальної спільноти.

36. В онлайн-форматі я відчуваю, що педагог / викладач справді зацікавлений(а) у моїх успіхах.

37. В онлайн-навчанні я відчуваю тісний зв'язок з однокурсниками / однокласниками.

БЛОК 4. ВІДКРИТІ ЗАПИТАННЯ

38. Що найбільше мотивує Вас навчатися в поточному форматі?

39. Що найбільше ускладнює або демотивує Вас в онлайн-навчанні?

40. Якби Ви могли змінити щось в організації онлайн-навчання — що це було б?

Додаток Б

Інструкція з обробки та інтерпретації результатів

Б.1. Підрахунок балів за шкалами AMS-C

Для кожного респондента підраховується середнє арифметичне значення відповідей за пунктами кожної підшкали (шкала відповідей: 1–7):

Б.2. Підрахунок Індексу відносної автономії (RAI)

Індекс відносної автономії (Relative Autonomy Index, RAI) відображає загальний баланс між автономною та контрольованою мотивацією. Формула розрахунку:

RAI = (2×ВМп + 2×ВМд + 2×ВМс + ІД − ІН − 2×ЗР − 3×АМ) / 7

Б.3. Підрахунок балів за шкалами BPNS

Для кожного респондента підраховується середнє арифметичне значення відповідей за пунктами кожної підшкали:

Б.4. Статистичні методи аналізу

Для обробки даних використано такі методи:

Описова статистика: середнє (M), стандартне відхилення (SD), мінімум, максимум — для кожної шкали.

Критерій Манна-Уїтні: для порівняння двох незалежних груп (онлайн vs очне/змішане). Розмір ефекту: $r = 1 - 2U / (n_1 \times n_2)$. Рівень значущості $\alpha = 0{,}05$.

Кореляція Спірмена (r_s): для визначення зв'язку між показниками BPNS та AMS. Рівень значущості $\alpha = 0{,}05$.

Програмне забезпечення: Python 3.12 (бібліотеки pandas, scipy.stats, numpy).

Б.5. Групування вибірки

Для порівняльного аналізу учасників розподілено на дві групи:

Аналітична група	Формати, що входять	n
Онлайн	Повністю онлайн, Переважно онлайн	23
Очне/Змішане	Змішане, Переважно очне, Повністю очне	24

Додаток В

Таблиця первинних даних дослідження (N=47)

Примітка: АМ — Амотивація; ЗР — Зовнішня регуляція; ІН — Інтроєктована; ІД — Ідентифікована; ВМп — ВМ-пізнання; ВМд — ВМ-досягнення; ВМс — ВМ-стимуляція; RAI — індекс відносної автономії; Авт. — Автономія; Комп. — Компетентність; Прин. — Приналежність. Шкала 1–7 (AMS, BPNS); задоволеність 1–10.

Підсумкові показники по вибірці (N=47):

Шкала	M	SD	Min	Max
Амотивація (АМ)	3,33	1,89	1,00	7,00
Зовнішня регуляція (ЗР)	4,64	1,22	1,00	7,00
Інтроєктована (ІН)	4,31	2,03	1,00	7,00
Ідентифікована (ІД)	4,86	1,72	1,00	7,00
ВМ — пізнання (ВМп)	4,91	1,77	1,00	7,00
ВМ — досягнення (ВМд)	4,62	1,87	1,00	7,00
ВМ — стимуляція (ВМс)	4,62	1,89	1,00	7,00
RAI	1,37	1,86	−2,93	4,86
Автономія (Авт.)	4,89	1,59	1,33	7,00
Компетентність (Комп.)	4,61	1,60	1,00	7,00
Приналежність (Прин.)	4,05	1,91	1,00	7,00