

УДК 378-057.875:37.015.3-042.2-047.44

Староста Володимир Іванович

професор, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна

volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-5880-2482

МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ КУРСІВ

Анотація. Мотивація навчальної діяльності студентів є однією з важливих умов підготовки сучасних фахівців у закладах вищої освіти. Проблема недостатньо вивчена щодо динаміки мотивації студентів. Метою статті є дослідження параметрів мотивації навчання студентів різних курсів. Вирішено такі основні завдання: проведено анонімне електронне опитування 800 студентів бакалаврату (1-4 курс) та 271 студента магістратури (1-2 курс) Ужгородського національного університету; порівняно показники мотивації навчання (внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, зовнішня негативна мотивація). У дослідженні встановлено, що більшість студентів (80-84%) різних років навчання бакалаврату та магістратури мають оптимальні мотиваційні комплекси, а саме: переважає внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, або їх значення однакові, але більші, ніж зовнішня негативна мотивація. Перевагу показників зовнішньої негативної мотивації виявлено для 16-20% студентів. Аналогічні результати мають місце у випадку узагальнення даних за всі роки навчання бакалаврату та магістратури: біля 82% студентів мають оптимальні мотиваційні комплекси, для інших (18%) виявлено посилення зовнішньої негативної мотивації. Формування у студентів різних курсів подібних (переважно оптимальних) мотиваційних комплексів щодо навчання підтверджено χ^2 -критерієм ($p \leq 0,05$). Перевага внутрішньої мотивації найбільш поширена серед студентів-першокурсників бакалаврату (55,20%) та магістратури (51,66%), на інших курсах посилюється вплив зовнішніх позитивних чинників мотивації, оскільки зростає кількість студентів із зовнішньою позитивною мотивацією. Виявлено дещо більший вплив негативних мотиваційних чинників на студентів першого курсу бакалаврату і магістратури, оскільки серед них максимальний відсоток студентів з переважно зовнішньою негативною мотивацією; в наступні навчальні роки цей показник зменшується.

Ключові слова: мотивація навчання; внутрішня мотивація; зовнішня позитивна мотивація; зовнішня негативна мотивація; студенти бакалаврату; студенти магістратури

Постановка і актуальність проблеми. Однією з важливих умов підготовки сучасних фахівців у вищій школі є розвиток мотивації навчальної діяльності студентів. Проблема набуває особливої ваги у теперішній час, оскільки молода людина, яка навчається у вищій, не завжди впевнена щодо свого майбутнього працевлаштування. Зокрема, можемо констатувати наявність суттєвих суперечностей, зумовлених високими вимогами до деяких професій (педагог, лікар тощо) та сучасним статусом відповідних фахівців у суспільстві. Відповідно маємо усвідомлювати реальні можливості закладів вищої освіти у вирішенні даної проблеми, оскільки вона має загальнодержавні масштаби та рівні.

Погоджуємось із думкою авторів S. Edgar et al. (2019) [1, с. 1], що мотивації студентів до навчання не надається важливого значення, хоча даний чинник впливає на успішність та бажання студентів навчатись в університеті. Перехід до університету дослідники вважають ключовим періодом, оскільки це впливає на результати діяльності студентів, а також на їх самопочуття. Про важливість даної проблеми засвідчують також учені X. Zhang et al. (2020) [2], які вивчали мотивацію навчання студентів в умовах пандемії Covid-19.

Мотивація навчальної діяльності сприяє формуванню професійної мотивації, ставленню до майбутньої професії. Згідно О. Пінської (2009), професійна мотивація як властивість особистості є системою цілей, потреб, що спонукають студента до

активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії [3, с. 112]. Поділяємо підхід авторів праці [4, с. 45], що загальний принцип дослідження полягає у визнанні принципової можливості формування мотивації в ході навчання, а не тільки обліку та фіксації реальної мотивації як передумови, умови початку навчання. Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони її найближчого розвитку у кожного студента і групи (курсу) в цілому. Досліджувати і формувати мотивацію студентів викладач може шляхом тривалого спостереження за ними в реальних життєвих умовах, аналізу суджень і вчинків студентів. Як наслідок, викладач зможе сформулювати достовірні висновки, визначати і коригувати шляхи формування мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних та закордонних науковців показує, що мотивація розглядається, зокрема, як: сукупність, система психологічно різних чинників (мотивів), які визначають поведінку і діяльність людини, спонукають до конкретних форм діяльності або поведінки (Л. Божович, С. Гончаренко (1997) [5, с. 217], І. Зимня, А. Маркова та інші); складна система детермінації поведінки та діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен та ін.). Мотивацію навчання вивчали Н. Бакшаєва, Л. Божович, А. Вербицький, Л. Виготський, Є. Ільїн (2002) [6], С. Максименко, М. Матюхіна, А. Маркова, М. Овчинніков (2007, 2008) [7-8], А. Реан (2000) [9], Г. Щукіна, П. Якобсон (1969; цит. за Ільїн, 2002) [6, с. 266-267], Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Х. Мюррей, Х. Хекхаузен та ін. Головною ознакою мотивованої поведінки людини, зазначає В. Чирков (1996) [10, с. 130], є наявність наміру – інтенції до виконання діяльності; залежно від наявності або відсутності інтенції і від сприйняття її джерела особистість може перебувати в одному з трьох основних мотиваційних станів: стан внутрішньої вмотивованості, зовнішньої вмотивованості або стані амотивації.

Мотиви учіння І. Підласий (2007) [11, с. 141] поділяє на зовнішні (це мотиви навчання, які залежать від батьків, педагогів, класу, суспільства в цілому і мають форму підказок, натяків, вимог, вказівок чи навіть примусів) і внутрішні (внутрішні спонукальні сили). Класифікація П. Якобсона (1969; цит. за Ільїн, 2002) [6, с. 266-267] містить декілька типів мотивації (мотивів), пов'язаних із результатами навчання. Перший вид мотивів (мотивації) він назвав «негативними» (усвідомлення певних незручностей і неприємностей, що можуть виникнути, якщо студент не буде вчитися). Другий різновид мотивів навчальної діяльності теж зумовлений позанавчальною ситуацією, але має позитивний вплив на навчання (впливи з боку суспільства, які формують почуття обов'язку; вузькоособистісні інтереси у контексті кар'єрного зростання тощо). Третій вид мотивації пов'язаний з самою навчальною діяльністю: потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнавати нове.

Згідно, М. Овчиннікова (2007) [7, с. 151] мотивація навчальної діяльності – це співвіднесення цілей, які студент прагне досягти, і внутрішньої активності особистості. У навчанні мотивація виявляється в усвідомленні студентом цілей і завдань навчання як особистісно значущих і необхідних.

Вчені E. Gonzalez-Gascon, & M. Aljaro Palacios (2010) [12, с. 187] розуміють мотивацію як рушійну силу навчальних цілей студентів, видів діяльності, якими вони вирішили займатись для досягнення цих цілей, та інтенсивність, з якою вони беруть участь у діяльності. Дослідники використовували підходи саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning/SRL), яке має такі особливості: автономія студентів та їх відповідальність за своє навчання, інтеграція когнітивних стратегій та мотивації, активізація процесу навчання студентів. SRL визначається як планування та моніторинг когнітивних та афективних процесів, що уможливають успішне виконання навчальних завдань. Результати проведеного дослідження [12] показують, що

академічна мотивація та використання методів змішаного навчання суттєво пов'язані із використанням стратегій SRL.

Основними структурними елементами мотивації навчальної діяльності студентів вишу, згідно М. Овчиннікова (2007) [7, с. 151] є пізнавальна мотивація і мотивація досягнення успіху. Їх стимулювання безпосередньо сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності. Як пізнавальні мотиви, так і мотиви досягнення успіху можна об'єднати в дві групи: внутрішні і зовнішні. Внутрішня навчальна мотивація містить внутрішні мотиви вступу до вишу, широкі пізнавальні мотиви і релевантні професійні мотиви. Зовнішню навчальну мотивацію складають зовнішні мотиви вступу до вишу, вузькі пізнавальні мотиви та іррелевантні професійні мотиви. У випадку внутрішньої мотивації досягнення успіху є реальним результатом власних дій, їх якісною оцінкою; у випадку зовнішньої мотивації досягнення успіху – це відображення оцінки таких досягнень з боку суспільства і орієнтація на нього.

Подібні висновки формулюють також інші вчені, наприклад, внутрішня мотивація, згідно E.D. Mekler, F. Brithlmann, A.N. Tuch, & K. Opwis (2017) [13] характеризує прагнення до діяльності, якщо вона цікава або приємна. Дослідження S. Reseroglu, & V.U. Ibret (2019) [14] ілюструє вплив успіху як чинника мотивації, оскільки авторами виявлено позитивний взаємозв'язок між мотивацією майбутніх учителів (521 студент педагогічного факультету) до вчительської професії та ефективністю власної діяльності.

Розглянемо результати деяких досліджень щодо мотивації навчання студентів різних курсів.

Динаміка навчальних мотивів студентів, на думку В. Карнаухова (2002) [15], зумовлена їх входженням у нову соціальну ситуацію розвитку: зміна місця в системі суспільних стосунків, необхідність пристосування до специфіки вишу і майбутньої професії в процесі різних форм нової навчально-професійної діяльності, включення в нові форми спілкування. Зазначену динаміку деталізує М. Овчинніков (2008) на прикладі педагогічного вишу [8, с. 12]. Весь період навчання, на його думку, можна розділити на послідовні етапи підготовки студентів до професійної діяльності, в кожному з яких організаційні характеристики учіння мають свої особливості (навчально-пізнавальна, навчально-дослідна, навчально-професійна діяльність), що приводить до змін у структурі мотивації навчання студентів. Найбільш істотні відмінності виявлено між показниками студентів 1-2 і 3-4 курсів, що підтверджує значущість відповідних етапів навчання у виші для формування мотивації навчання студентів. 1-2 курси – період адаптації студентів до нових умов навчання у виші, 3-4 курси – «екватор» навчання, перехід від навчально-дослідницької до навчально-професійної діяльності. Динаміка мотивації учіння студентів забезпечується різним співвідношенням її структурних елементів (пізнавальної мотивації, мотивації досягнення успіху і мотиваційно-сміслових утворень) і зміною видів діяльності в процесі навчання у виші (навчально-пізнавальна, навчально-дослідна, навчально-професійна).

На існування позитивної динаміки мотивації науково-дослідницької діяльності студентів у процесі навчання вказує І. Меліхова (2007) [16].

Мотивацію навчання студентів першого курсу на курсах німецької мови у двох великих університетах Великобританії дослідили V. Busse, & C. Walter (2013). Незважаючи на зростаюче бажання студентів оволодіти німецькою мовою, їхні зусилля щодо вивчення мови зменшувались протягом року, також знизився рівень внутрішньої мотивації [17].

Погоджуємось із думкою М. Овчиннікова (2007) [7, с. 151], що маловивченим є питання про взаємозв'язок динаміки мотивації навчання студентів та зміни їх видів діяльності на різних роках навчання.

Особливість мотивації навчання студентів-першокурсників, як показано в праці В. Старости, & О. Попадич (2019) [18], полягає в тому, що вона не тільки полімотивована, а є одним із важливих результатів адаптації і, водночас, є одним із механізмів/чинників самої адаптації молодих людей до освітнього процесу у вищій школі. Таким чином, діяльність студентів під час навчальної адаптації, з одного боку, зумовлює мотивацію до навчання, з другого, – є її наслідком. Дана стаття продовжує зазначене вище дослідження мотивації навчання, але вже на прикладі студентів різних курсів, аби оперативно реалізувати зворотній зв'язок для покращення умов освітнього процесу у закладах вищої освіти, цілеспрямовано формувати у студентів навчальну та професійну мотивацію.

Метою дослідження є вивчення та порівняння показників мотивації навчання студентів різних курсів.

Завдання дослідження: з'ясувати особливості динаміки мотивації навчання студентів вищої школи (результати наведено вище); проведення анонімного електронного опитування студентів бакалаврату та магістратури, визначення і порівняння показників мотивації навчання студентів різних курсів в умовах класичного університету на прикладі державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (далі УжНУ).

Виклад основного матеріалу.

Методика емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження проводили на базі УжНУ. Мета опитування – виявити показники мотивації навчання студентів різних курсів. Для цього вирішували такі завдання: вибір анкети, проведення анонімного опитування студентів у Google Forms на різних факультетах очної та заочної форми навчання.

Нами виявлено джерела, автори яких використовували анкети для дослідження мотивації навчання, зокрема, під час: вивчення природничих предметів (H. Tuan et al., 2005) [19]; електронного навчання (R. Ellis, P. Ginns, & L. Piggott, 2007) [20]; змішаного навчання для вивчення відносин між студентами, їх сприйняття середовища електронного навчання, підходів до навчання та оцінювання (P. Ginns, & R. Ellis, 2007) [21]; дослідження внутрішньої мотивації учбової діяльності у контексті комплексного підходу (В. Климчук, & В. Горбунова, 2014) [22]. Багато посилань науковців знаходимо на опитувальник «The Motivation and Engagement Scale» (MES) (A. Martin, 2010) [23], (G. Liem, & A. Martin, 2012) [24], який містить 11 субшкал. Наприклад, L. Chaw, & C.M. Tang (2019) [25], описують методику MES для діагностики мотивації в умовах онлайн навчання.

Для опитування студентів нами використано анкету «Мотивація професійної (навчальної) діяльності», оскільки вона зручна в користуванні і має широке поширення серед дослідників. Автор методики К. Замфір, модифікація А. Реана [9, с. 267-269]. Студентів просили відповісти на питання: «Оцініть, будь ласка, значущість для Вас за п'ятибальною шкалою перерахованих нижче мотивів навчальної/майбутньої професійної діяльності»: грошовий заробіток/стипендія тощо; прагнення просуватися на роботі (кар'єрний ріст); у навчанні перейти на наступний курс, отримати диплом; прагнення уникнути критики з боку інших; прагнення уникнути неприємностей або покарань з боку інших; потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших; задоволення самим процесом і результатом роботи (навчальної, професійної); можливість найбільш повної самореалізації саме у даній діяльності (навчальній, професійній). Шкала оцінювання (значущість мотиву): 1 – дуже низький; 2 – низький; 3

– середній; 4 – високий; 5 – дуже високий. Надалі розраховували показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ).

Проводили анонімне електронне опитування студентів із використанням Google Forms на початку другого семестру 2020 р. (<https://docs.google.com/forms/d/13CAxGLHDqQqZDVEw08kADXg8EpwrBCvi5XVfIlezk-0/edit>). Для розрахунків використовували комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics Version 23. Значення коефіцієнта альфа Кронбаха для анкети «Мотивація професійної (навчальної) діяльності» за результатами дослідження дорівнює 0,788; альфа Кронбаха для окремих субшкал: ВМ – 0,801; ЗПМ – 0,629; ЗНМ – 0,884.

Отримані результати та їх обговорення. До опитування долучили 1071 студента (табл. 1), з них: 314 (29,3%) чоловіки і 757 (70,7%) жінки; за роками навчання – перший курс бакалаврату (далі 1Вс) 250 (23,3%), другий курс (далі 2Вс) 167 (15,6%), третій курс (далі 3Вс) 142 (13,3%); четвертий курс (далі 4Вс) 241 (22,5%), всього 800 (74,7%) студентів бакалаврату; перший курс магістратури (далі 1Мгр) 151 (14,1%); другий курс (далі 2Мгр) 120 (11,2%), всього 271 (25,3%) студент магістратури.

Табл. 1
Характеристика вибірки

Ознака	Розподіл (групи)	Кількість	Відсотки
Стать	Чоловіки	314	29,3
	Жінки	757	70,7
Рік навчання	1Вс	250	23,3
	2Вс	167	15,6
	3Вс	142	13,3
	4Вс	241	22,5
Форма навчання	1Мгр	151	14,1
	2Мгр	120	11,2
Форма навчання	Очна	962	89,8
	Заочна	109	10,2
Спеціальність	Педагогічні	414	38,7
	Інші	657	61,3

Опрацьовані результати анкетування студентів бакалаврату та магістратури представлено у табл. 2 та табл. 3 відповідно. Подальший аналіз нами проведено на основі наступних висновків [9, с. 267-269]: оптимальний мотиваційний комплекс реалізується за умови $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$; відповідно найгірший мотиваційний комплекс – $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$. Залежно від отриманих значень показників мотивації (ВМ, ЗПМ, ЗНМ) можливі наступні комбінації, коли переважає один із них чи переважають кілька показників з однаковими значеннями, а саме: перевага внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації – $ВМ, ЗПМ, ВМ=ЗПМ$; посилення зовнішньої негативної мотивації – $ВМ=ЗПМ=ЗНМ, ВМ=ЗНМ, ЗПМ=ЗНМ, ЗНМ$.

Табл. 2
Мотиваційні комплекси студентів бакалаврату

Переважний тип мотивації	1Вс		2Вс		3Вс		4Вс		Разом 1-4Вс	
	N	y %	N	y %	N	y %	N	y %	N	y %
ВМ	138	55,20	79	47,31	64	45,07	120	49,79	401	50,13
ЗПМ	46	18,40	45	26,95	35	24,65	61	25,31	187	23,38

BM=ЗПМ	18	7,20	16	9,58	15	10,56	21	8,71	70	8,75
BM=ЗПМ=ЗНМ	22	8,80	12	7,19	13	9,15	20	8,30	67	8,38
BM=ЗНМ	8	3,20	7	4,19	8	5,63	8	3,32	31	3,88
ЗПМ=ЗНМ	5	2,00	1	0,60	2	1,41	0	0,00	8	1,00
ЗНМ	13	5,20	7	4,19	5	3,52	11	4,56	36	4,50

Примітка: N – кількість студентів

Табл. 3

Мотиваційні комплекси студентів магістратури

Переважний тип мотивації	1Mgr		2Mgr		Разом 1-2Mgr		Разом 1-4Bc+1-2Mgr	
	N	y %	N	y %	N	y %	N	y %
BM	78	51,66	56	46,67	134	49,45	535	49,95
ЗПМ	36	23,84	34	28,33	70	25,83	257	24,00
BM=ЗПМ	11	7,28	8	6,67	19	7,01	89	8,31
BM=ЗПМ=ЗНМ	6	3,97	9	7,50	15	5,54	82	7,66
BM=ЗНМ	9	5,96	2	1,67	11	4,06	42	3,92
ЗПМ=ЗНМ	2	1,32	4	3,33	6	2,21	14	1,31
ЗНМ	9	5,96	7	5,83	16	5,90	52	4,86

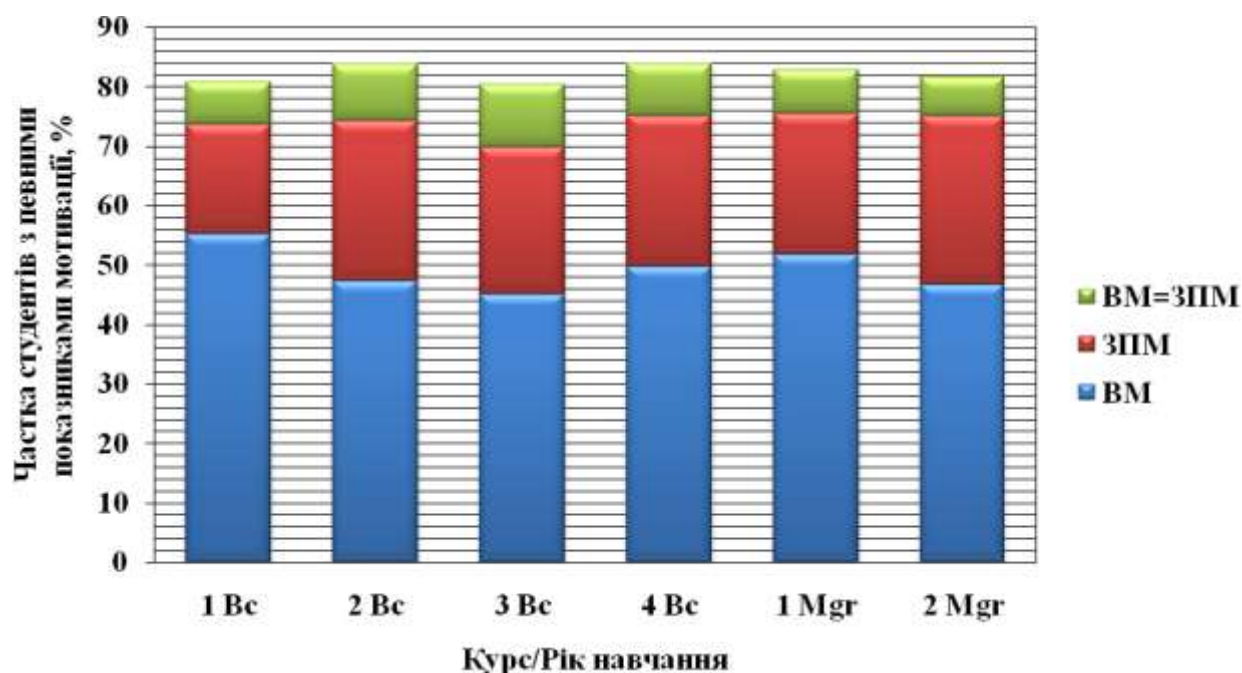


Рис. 1. Мотивація навчальної діяльності студентів у випадку переваги показників внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації

Ресурс: власне дослідження

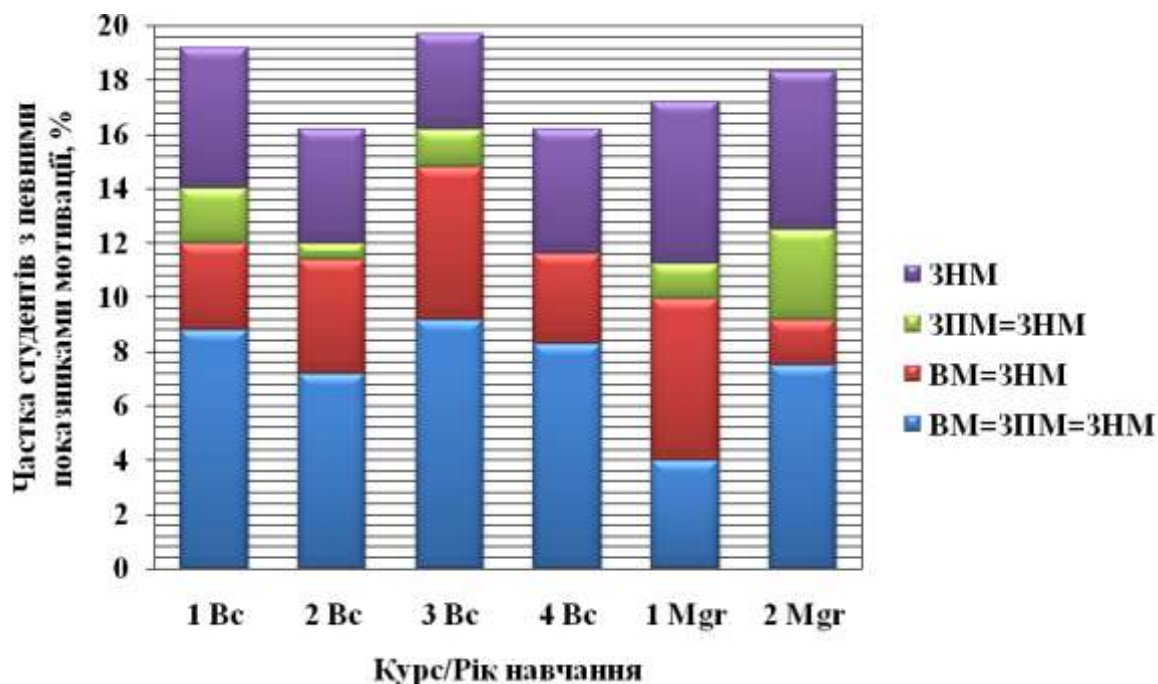


Рис. 2. Мотивація навчальної діяльності студентів у випадку посилення зовнішньої негативної мотивації
Ресурс: власне дослідження

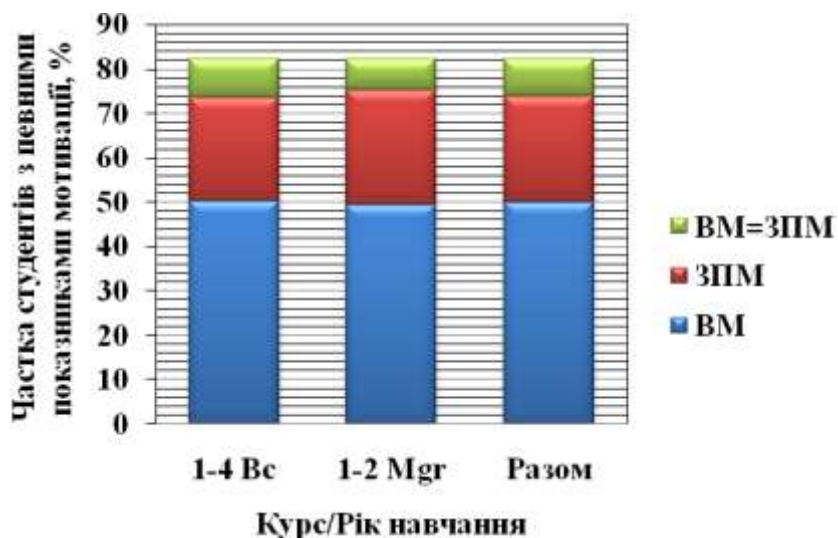


Рис. 3. Узагальнені дані мотивації навчальної діяльності студентів бакалаврату та магістратури у випадку переваги показників внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації
Ресурс: власне дослідження

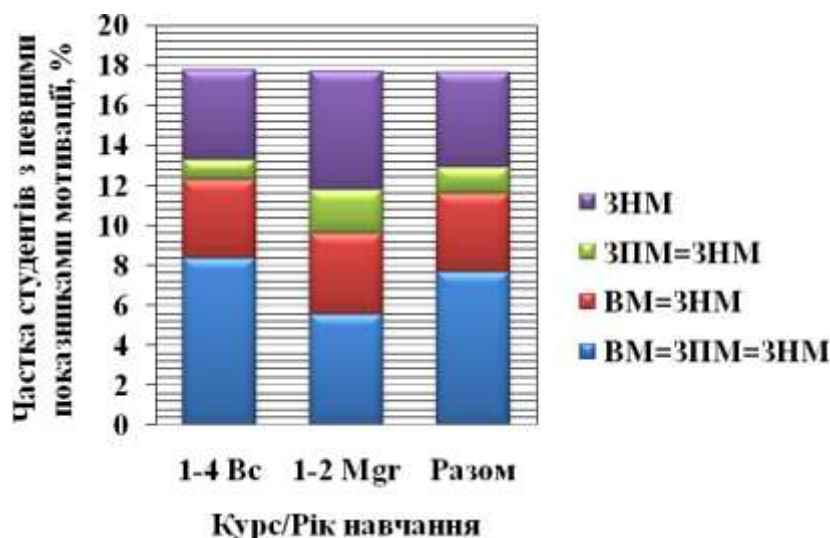


Рис. 4. Узагальнені дані мотивації навчальної діяльності студентів бакалаврату та магістратури у випадку посилення зовнішньої негативної мотивації

Ресурс: власне дослідження

Аналіз відповідей на питання анкети (табл. 2, рис. 1) дає нам можливість зазначити, що основна частина студентів різних років навчання за досліджуваний період мають оптимальні мотиваційні комплекси ВМ, ЗПМ, ВМ=ЗПМ, а також близькі сумарні їх значення (біля 80-84%). Це сприяє їх успішному навчанню в університеті, оскільки переважає внутрішня, зовнішня позитивна мотивація, або їх значення однакові, але більші, ніж зовнішня негативна мотивація. Посилення зовнішньої негативної мотивації спостерігаємо (рис. 2, табл. 2) у частини студентів, біля 16-20%, у яких найбільші значення мають такі мотиваційні комплекси: ВМ=ЗПМ=ЗНМ, ВМ=ЗНМ; ЗПМ=ЗНМ, ЗНМ. Аналогічна картина має місце у випадку узагальнення даних за всі роки бакалаврату та магістратури, а саме: біля 82% студентів мають оптимальні мотиваційні комплекси (рис. 3), для інших 18% характерно посилення зовнішньої негативної мотивації (рис. 4).

У праці [18] за наслідками емпіричного дослідження (2016-2018 рр.) встановлено, що в УжНУ основна частина студентів-першокурсників, понад 70%, мають оптимальні мотиваційні комплекси. Якщо для 2015/2016 і 2016/2017 навчальних років спостерігали близькі середні значення для всіх показників мотивації, то дані для 2017/2018 н.р., а також теперішні результати 2019/2020 н.р. засвідчують наявність загальної тенденції щодо їх покращення, оскільки зростають значення показників ВМ та ЗПМ, зменшуються показники ЗНМ.

Нами прийнято нульову гіпотезу, згідно якої розходження між вибірками студентів різних років навчання може зумовлюватися випадковими причинами, тобто вибірки приблизно однакові за дослідженими групами показників мотивації навчання. Використали χ^2 -критерій [26]; при 95% довірчій ймовірності критичне значення критерію Пірсона для числа ступенів вільності 6 ($q = 7 - 1 = 6$) дорівнює 12,59. Для порівнюваних груп наведено дані у табл. 4, які свідчать, що у всіх випадках $\chi_{емп}^2 < \chi_{0,05}^2(12,59)$. Таким чином, нульова гіпотеза приймається, достовірність подібності характеристик (показники мотивації навчання) порівнюваних вибірок (студенти різних років навчання) згідно статистичного критерію χ^2 дорівнює 95%. Упродовж нашого періоду дослідження (другий семестр, 2020 р.) статистично значущих змін нема за порівнюваними показниками ($p \leq 0,05$). Отже, в умовах УжНУ у

студентів формуються подібні (переважно оптимальні) мотиваційні комплекси щодо навчання у виші.

Табл. 4

Значення χ^2 -критерію для порівнюваних вибірок

Курс	1 Вc	2 Вc	3 Вc	4 Вc	1 Mgr	2 Mgr
1 Вc	0	7,42	6,79	8,69	6,76	6,38
2 Вc	7,42	0	1,45	2,14	3,97	5,58
3 Вc	6,79	1,45	0	5,60	5,52	6,20
4 Вc	8,69	2,14	5,60	0	8,03	10,00
1 Mgr	6,76	3,97	5,52	8,03	0	6,65
2 Mgr	6,38	5,58	6,20	10,00	6,65	0

Оскільки за результатами статистичного аналізу основних показників мотивації нами не виявлено суттєвої різниці для студентів різних курсів, нас зацікавило також розподіл за роками навчання основних показників позитивної (ВМ, ЗПМ) і негативної (ЗНМ) мотивації, як полярних чинників під час освітнього процесу, а також інших мотиваційних комплексів (ВМ=ЗПМ, ВМ=ЗПМ=ЗНМ, ВМ=ЗНМ, ЗПМ=ЗНМ).

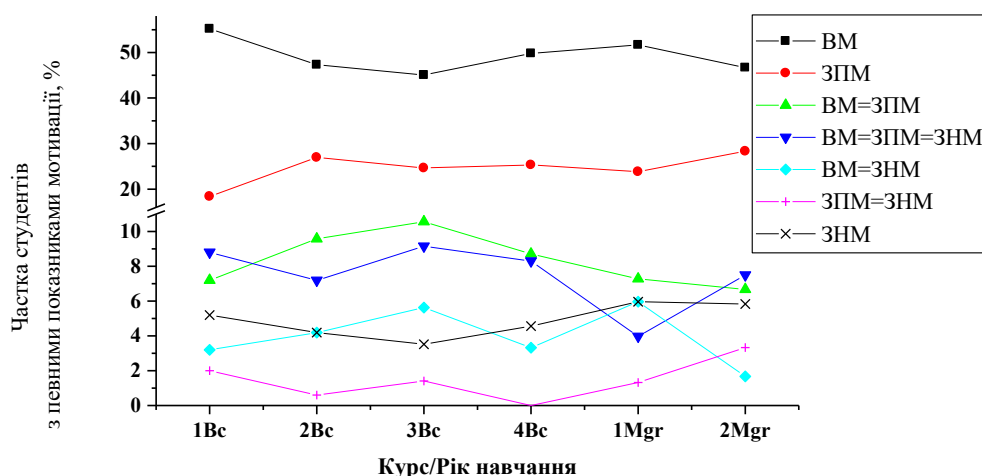


Рис. 5. Частка студентів (у %) різних курсів/років навчання з певними показниками мотивації

Ресурс: власне дослідження

Дані відсоткового розподілу, які наведено у табл. 2, табл. 3, нами для наочності наведено у графічній формі (рис. 5). Отримані результати дають можливість згрупувати основні типи мотивації навчання студентів у порядку зменшення їх поширеності для кожного курсу:

1Вc: ВМ; ЗПМ; ВМ=ЗПМ=ЗНМ; ВМ=ЗПМ; ЗНМ; ВМ=ЗНМ; ЗПМ=ЗНМ;
 2Вc: ВМ; ЗПМ; ВМ=ЗПМ; ВМ=ЗПМ=ЗНМ; ВМ=ЗНМ; ЗНМ; ЗПМ=ЗНМ;
 3Вc: ВМ; ЗПМ; ВМ=ЗПМ; ВМ=ЗПМ=ЗНМ; ВМ=ЗНМ; ЗНМ; ЗПМ=ЗНМ;
 4Вc: ВМ; ЗПМ; ВМ=ЗПМ; ВМ=ЗПМ=ЗНМ; ЗНМ; ВМ=ЗНМ; ЗПМ=ЗНМ;
 1Mgr: ВМ; ЗПМ; ВМ=ЗПМ; ВМ=ЗНМ; ЗНМ; ВМ=ЗПМ=ЗНМ; ЗПМ=ЗНМ;
 2Mgr: ВМ; ЗПМ; ВМ=ЗПМ; ВМ=ЗПМ=ЗНМ; ЗНМ; ВМ=ЗНМ; ЗПМ=ЗНМ.

Для кожного року навчання спостерігаємо, насамперед, що частка студентів з ВМ є максимальною; надалі перевагу має ЗПМ. Вважаємо, що це сприятливий розподіл, а в процесі навчання важливо створювати умови для гармонійного поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації. Аналогічну тенденцію щодо розподілу основних мотиваційних комплексів навчальної діяльності студентів першого і четвертого курсів медичного факультету також можна виявити за результатами праці О. Іванченко та ін. (2017) [27]. В обох досліджених групах, згідно [27], була добре виражена внутрішня мотивація навчання, яка істотно переважала над зовнішньою позитивною і, особливо, над зовнішньою негативною мотиваціями: 62% студентів мають мотиваційний комплекс ВМ > ЗПМ > ЗНМ; 18% ВМ > ЗПМ=ЗНМ.

На важливість внутрішньої мотивації вказують також інші вчені. Наприклад, Т. J. Dunn, & M. Kennedy (2019) [28] дослідили мотивацію навчання під час використання технології посиленого навчання (Technology Enhanced Learning) і прийшли до висновку, що важливо формувати внутрішнє спонукання студентів до навчання, а не тільки розширювати спектр зовнішніх чинників посиленого впливу на студентів (записи лекцій, читання додаткового змісту тощо).

Отримані нами дані також свідчать, що ВМ має найбільше поширення серед студентів-першокурсників бакалаврату (55,20%) та магістратури (51,66%). На початку навчання вплив зовнішніх позитивних чинників менший, оскільки для перших курсів бакалаврату/1Вс та магістратури/1Мгр відсоток студентів з переважною ЗПМ дорівнює 18,40% і 23,84% відповідно. В наступні роки навчання посилюється вплив зовнішніх чинників і зростає частка ЗПМ у мотиваційній структурі порівняно зі студентами першого року навчання: 2Вс – 26,95%; 3Вс – 24,65%; 4Вс – 25,31%; 2Мгр – 28,33% (табл. 2, табл. 3, рис. 5). Водночас зазначимо трохи більший вплив на першокурсників бакалаврату та магістратури негативних чинників мотивації, оскільки серед них максимальний відсоток студентів з переважною ЗНМ – 5,20% та 5,96% для 1Вс та 1Мгр відповідно. Надалі спостерігаємо незначне зменшення показника ЗНМ: 2Вс – 4,19%; 3Вс – 3,52%; 4Вс – 4,56%; 2Мгр – 5,83% (табл. 2, табл. 3, рис. 5).

Якщо порівнювати отримані нами результати з вищенаведеними аналогічними дослідженнями в Україні, то подібність виявляється у визначальній ролі ВМ та важливості ЗПМ навчання для студентів, у достатньо високій частці студентів (біля 80%), які мають відповідні позитивні мотиваційні комплекси. Аналогічні результати виявлено в праці О. Іванченко та ін. (2017) [27].

Певні відмінності стосуються таких аспектів. У праці М. Овчиннікова (2008) [8] найбільш істотні відмінності виявлено між показниками мотивації навчання студентів 1-2 і 3-4 курсів. За результатами проведеного дослідження з використанням методики [9, с. 267-269] нами не виявлено статистично значущої відмінності у показниках мотивації для студентів 1-2 та 3-4 курсів, оскільки для порівнюваних груп $\chi_{емп}^2(3,96) < \chi_{0,05}^2(12,59)$.

Деякі відмінності виявлено щодо переваги ВМ та ЗПМ. Наприклад, вивчення мотиваційної сфери студентської молоді, які проведено С. Занюк (2004) [29], показує, що у структурі мотивації учіння студентів 1-2 курсів домінують зовнішні мотиви (мотив саморозвитку, соціального престижу, матеріального достатку та комунікативний мотив). Показники пізнавальної мотивації є дещо нижчими, що, згідно [29], свідчить про недостатній розвиток у студентів власне внутрішньої мотивації до учіння. Отримані нами результати (опитування 2020 р.) показують перевагу ВМ для студентів усіх років навчання порівняно з ЗПМ.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження показує, що більшість студентів (80-84%) різних років навчання бакалаврату та магістратури мають оптимальні мотиваційні комплекси, а саме: переважає внутрішня мотивація, зовнішня позитивна

мотивація, або їх значення однакові, але більші, ніж зовнішня негативна мотивація. Посилення зовнішньої негативної мотивації спостерігали для частини студентів (біля 16-20%). Аналогічні результати мають місце у випадку узагальнення даних за всі роки бакалаврату та магістратури: біля 82% студентів мають оптимальні мотиваційні комплекси, для інших виявлено посилення зовнішньої негативної мотивації. Перевага внутрішньої мотивації найбільш поширена серед студентів-першокурсників бакалаврату (55,20%) та магістратури (51,66%), на інших курсах посилюється вплив зовнішніх позитивних чинників мотивації. Водночас більший вплив на першокурсників бакалаврату та магістратури мають негативні чинники мотивації, оскільки серед них максимальний відсоток студентів з переважною зовнішньою негативною мотивацією; на наступних курсах цей показник зменшується.

Формування у студентів різних курсів подібних (переважно оптимальних) мотиваційних комплексів щодо навчання у виші підтверджено χ^2 -критерієм, не виявлено статистично значущих відмінностей за дослідженими показниками мотивації.

Порівняння отриманих результатів для першокурсників університету різних років (2016-2020) засвідчує наявність загальної тенденції щодо покращення мотивації навчання, оскільки зростають значення показників внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, зменшуються показники зовнішньої негативної мотивації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку, на нашу думку, доцільно спрямувати на аналіз мотиваційної готовності студентів до професійної діяльності тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Edgar S., Carr S. E., Connaughton J., & Celenza A. Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? BMC Medical Education. 2019. (19). Article number: 111. 9 pages. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>. URL: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1539-5> (accessed on 15.03.2021).
2. Zhang X., Tlili A., Huang R., Chang T., Burgos D., Yang J., & Zhang J. A Case Study of Applying Open Educational Practices in Higher Education during COVID-19: Impacts on Learning Motivation and Perceptions. 2020. 12(21). P. 1-12. Article Number: 9129. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12219129>. URL: <https://covid19.elsevierpure.com/es/publications/a-case-study-of-applying-open-educational-practices-in-higher-edu> (accessed on 30.03.2021).
3. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. Проблеми трудової і професійної підготовки. 2009. (14). С. 111-115.
4. Рождественская Е. А., Рощина Н. А., & Кубарев Е. Н. Особенности мотивации обучения в вузе. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. (1). С. 44-46.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь. 1997. 376 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2002. 512 с.
7. Овчинников М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза. Новые исследования в образовании. 2000. (5). С. 151-155. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-dinamika-motivatsii-ucheniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 15.03.2021).
8. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование. Автореф. дис. канд. психол. наук. Уральский государственный университет им. А.М. Горького. Екатеринбург. 2008. 25 с. URL:

- <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1238/1/urgu0554s.pdf> (дата обращения: 15.03.2021).
9. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб : Питер, 2000.304 с.
 10. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. Вопросы психологии. 1996. (3). С. 116-130.
 11. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технология обучения: учебное пособие. М.: Центр ВЛАДОС. 2007. 575 с.
 12. Gonzalez-Gascon E., & Palacios M.A. Exploring relationships between blended learning and self-regulated learning. The role of academic motivation. 3rd International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, Spain (nov 15-17, 2010). 2010. P. 1687-1697. URL: <https://library.iated.org/view/GONZALEZGASCON2010EXP> (accessed on 15.03.2021).
 13. Mekler E. D., Brithlmann F., Tuch A.N., & Opwis K. Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 71. P. 525-534. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2015-41403-001> (accessed on 15.03.2021).
 14. Recepoglu S., & Ibret B.U. Investigation of Social Studies Prospective Teachers' Motivation for Teaching Profession. *Journal of History Culture and Art Research*, 2019. 8(1). P.320-331. DOI: <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1894>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519300831?via%3Dihub> (accessed on 30.03.2021).
 15. Карнаухов В.А. Мотивационно-смысловые образования в структуре направленности личности. Учебное пособие. Белгород: Изд-во БелГУ. 2002. 71 с.
 16. Меліхова І.О. Формування мотивації до творчої діяльності сучасного студентства. *Наука і освіта*. 2007. (4-5). С. 108-111.
 17. Busse V., & Walter C. Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *Modern language journal*. 2013. 97(2). P. 435-456. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x> (accessed on 15.03.2021).
 18. Староста В. І., & Попадич О. О. Мотивація навчання студентів-першокурсників. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019. 7(2). С. 28-36. DOI: <https://doi.org/10.32919/uesit.2019.02.04>. URL: <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/240> (дата звернення: 15.03.2021).
 19. Tuan H. L., Chin C. C., & Shieh S. H. The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*. 2005. 27(6). P. 639-654. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0950069042000323737> (accessed on 30.03.2021).
 20. Ellis R., Ginns, P, Piggott, L. E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher education research & development*. 2009. Vol. 28. Issue 3. Page 303-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360902839909>. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000270907700005> (accessed on 30.03.2021).
 21. Ginns P., & Ellis R. Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*. 2007.

- 10(1). P. 53-64. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.003>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751606000728?via%3Dihub> (accessed on 15.03.2021).
22. Климчук В. О., & Горбунова В. В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 107 с.
23. Martin A. J. Should students have a gap year? Motivation and performance factors relevant to time out after completing school. *Journal of Educational Psychology*. 2010. 102(3). P. 561-576. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019321>. URL: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0019321> (accessed on 30.03.2021).
24. Liem G. A., & Martin A. J. The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*. 2012. 47(1). P. 3-13. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x> (accessed on 30.03.2021).
25. Chaw L.Y., & Tang C. M. Driving high inclination to complete massive open online courses (MOOCs): Motivation and engagement factors for learners. *Electronic Journal of e-Learning*. 2019. 17(2). P. 118-130. DOI: <https://doi.org/10.34190/JEL.17.2.05>. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221333> (accessed on 30.03.2021).
26. Новиков А. Д. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М. : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
27. Іванченко О. З., Мельнікова О. З., & Малахова С. М. Особливості навчальної мотивації студентів медичного факультету. Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник української медичної стоматологічної академії. 2017. 57(1). С. 268-271.
28. Dunn T. J., & Kennedy M. Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & education*. 2019. (137). P. 104-113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.004>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519300831?via%3Dihub> (accessed on 15.03.2021).
29. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді. Автореф. дис. канд. психол. наук. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ. 2004. 20 с.

Матеріал надіслано до редакції 17.05.2021р.

STUDENTS' LEARNING MOTIVATION OF DIFFERENT YEARS OF STUDY

Volodymyr Starosta

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-5880-2482

Abstract. Motivation of students' educational activity is one of the important conditions for training modern specialists at higher education institutions. The problem is insufficiently studied concerning the dynamics of student motivation for different years of study. The purpose of the article is to study the parameters of students' learning motivation in different years of study. We solved the following main tasks: conducted an anonymous electronic survey of 800 bachelor's degree students (1-4 years) and 271 master's students (1-2 years), identified and compared parameters of learning motivation (internal motivation, external positive motivation, external negative motivation) on the basis of Uzhhorod National University. The study (2020) shows that

the majority of bachelor's and master's students of different years of study (80-84%) have optimal motivational complexes. Either internal or external positive motivation dominates, or they are the equal, but higher than external negative motivation. We observed the predominance of indicators of external negative motivation for some students (16-20%). These students have the most common motivational complexes: external negative motivation, or its value is equal to the internal, external positive motivation. Similar results occur in the case of comparing bachelor's and master's students in general: about 82% have optimal motivational complexes, about 18% have external negative motivation. The χ^2 -criterion ($p \leq 0,05$) confirmed the formation of similar motivational complexes by students. Internal motivation prevails mostly among the first-year bachelor's (55,20%) and first-year master's (51,66%) students. The influence of external factors increases in the following years of study, the number of students with external positive motivation grows. We found a slightly greater impact of negative motivational factors on the first-year bachelor's and master's students, as among them there is the highest percentage of students with a predominantly external negative motivation. This parameter decreases in the following years of study.

Keywords: learning motivation; internal motivation; external positive motivation; external negative motivation; bachelor's students; master's students

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Edgar, S., Carr, S. E., Connaughton, J., & Celenza, A. (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Medical Education*, (19), Article number: 111. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>. March 15, 2021. <https://bmcomeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1539-5>.
2. Zhang, X., Tlili, A., Huang, R., Chang, T., Burgos, D., Yang, J., & Zhang, J. (2020). A Case Study of Applying Open Educational Practices in Higher Education during COVID-19: Impacts on Learning Motivation and Perceptions. *Sustainability*, 12(21), 1-12. Article Number: 9129. March 30, 2021. <https://covid19.elsevierpure.com/es/publications/a-case-study-of-applying-open-educational-practices-in-higher-edu>.
3. Pins'ka, O. (2009). Professional motivation as a means to increase the effectiveness of student learning activities. *Problems of labor and professional training*, (14), 111-115. (in Ukrainian)
4. Rozhdestvenskaya, E. A., Roshhina, N. A., & Kubarev, E. N. (2005). Features of motivation to study at the university. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, (1), 44-46. (in Russian).
5. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid. (in Ukrainian).
6. Il'in, E. P. (2002). *Motivation and motives*. St. Petersburg : Piter. (in Russian)
7. Ovchynnykov, M. V. (2007). The structure and dynamics of motivation of teaching students of pedagogical universities. *New research in education*, (5), 151-155. March 15, 2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-dinamika-motivatsii-ucheniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza>. (in Russian).
8. Ovchynnykov, M. V. (2008). Dynamics of motivation of teaching of students of pedagogical high school and its formation. (Author's abstract of Candidate of Psychological Sciences Thesis). A.M. Gorky Ural State University. Ekaterinburg, 2008. March 15, 2021. <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1238/1/urgu0554s.pdf>. (in Russian)
9. Bordovskaja, N. V., & Rean A. A. (2000). *Pedagogika*. St. Petersburg : Piter. (in Russian).
10. Chirkov, V.I. (1996). Self-determination and intrinsic motivation of human behavior. *Questions of psychology*, (3), 116-130. (in Russian).

11. Podlasyj, I. P. (2007). Pedagogy: in 3 books., Book. 2: Theory and technology of teaching: a textbook. Moscow .: VLADOS Center. (in Russian).
12. Gonzalez-Gascon, E. & Palacios, M.A. (2010) Exploring relationships between blended learning and self-regulated learning. The role of academic motivation. 3rd International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, Spain (nov 15-17, 2010), 1687-1697. March 15, 2021. <https://library.iated.org/view/GONZALEZGASCON2010EXP>.
13. Mekler, E. D., Brithlmann, F., Tuch, A.N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>. March 15, 2021. <https://psycnet.apa.org/record/2015-41403-001>.
14. Recepoglu, S., & Ibret, B.U. (2019). Investigation of Social Studies Prospective Teachers' Motivation for Teaching Profession. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 320-331. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1894>. March 30, 2021. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519300831?via%3Dihub>.
15. Karnaukhov, V. A. (2002). Motivational and semantic formations in the structure of the orientation of the personality. Belgorod: BelGU Publishing House. (in Russian).
16. Melikhova, I. O. (2007). Formation of motivation for creative activity of modern students. *Science and education*, 4-5, 108-111. (in Ukrainian).
17. Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *Modern language journal*, 97(2), 435-456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>. March 15, 2021. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>.
18. Starosta, V. I., & Popadych, O. O. (2018). Some factors of adaptation of first year students in the conditions of the classical university. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 7(2), 16-26. <https://doi.org/10.32919/uesit.2019.02.04>. March 15, 2021. <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/240>. (in Ukrainian).
19. Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>. March 30, 2021. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0950069042000323737>.
20. Ellis, R., Ginns, P, Piggott, L. (2009). E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher education research & development*, 28(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/07294360902839909>. March 30, 2021. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000270907700005>.
21. Ginns, P., & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 10(1), 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.003>. March 15, 2021. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751606000728?via%3Dihub>.
22. Klymchuk, V. O., & Ghorbunova, V. V. (2014). Internal motivation of youth educational activity: theory, methods, development program: monograph. Zhytomyr: ZhSU Publishing House I. Franko. (in Ukrainian)

23. Martin, A. J. (2010). Should students have a gap year? Motivation and performance factors relevant to time out after completing school. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 561-576. <https://doi.org/10.1037/a0019321>. March 30, 2021. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0019321>.
24. Liem, G. A., & Martin, A. J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical frame work, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>. March 30, 2021. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>.
25. Chaw, L., & Tang, C. M. (2019). Driving high inclination to complete massive open online courses (moocs): Motivation and engagement factors for learners. *Electronic Journal of e-Learning*, 17(2), 118-130. <https://doi.org/10.34190/JEL.17.2.05>. March 30, 2021. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221333>.
26. Novikov, A. D. (2004). *Statistical methods in pedagogical research (typical cases)*. Moskow : MZ-Press. (in Russian).
27. Ivanchenko, O. Z., Melnikova, O. Z., & Malakhova, S. M. (2017). Features of educational motivation of students of the medical faculty. *Actual problems of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*, 57(1), 268-271. (in Ukrainian).
28. Dunn, T. J., & Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & education*, (137), 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.004>. March 15, 2021. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519300831?via%3Dihub>.
29. Zanyuk, S. S. (2004). *Psychological patterns of student motivation teaching management*. (Author's abstract of Candidate of Psychological Sciences Thesis). G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. (in Ukrainian).