

**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВЕРБИЦЬКА ЮЛІЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 37.015.3:159.922.8:81'243:004.9

ДИСЕРТАЦІЯ

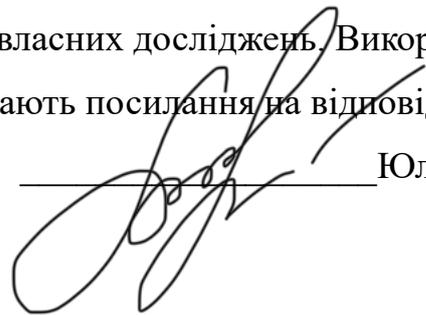
**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ОСОБИСТІСТЮ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ
МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ЗАСОБАМИ**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з психології

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.



Юлія ВЕРБИЦЬКА

Науковий керівник
БІГУН Неля Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Вербицька Ю. М. Соціально-психологічні чинники мотивації вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку мультимедійними засобами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2026.

У дисертації представлено результати теоретичного та емпіричного аналізу соціально-психологічних чинників мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку засобами мультимедійних технологій з урахуванням когнітивних, емоційних, соціальних, поведінкових і освітньо-методологічних детермінант. Робота поєднує підходи педагогічної, вікової та освітньої психології, що забезпечило міждисциплінарний характер дослідження феномену мотиваційного розвитку в умовах цифрової трансформації освітнього середовища.

Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між високим рівнем технологічної готовності сучасних студентів ($M = 68.5, SD = 8.9$) та недостатнім рівнем їхньої внутрішньої мотивації до систематичного вивчення іноземних мов. Емпіричні дані засвідчили, що навіть за умов позитивного ставлення до інновацій ($M = 66.1, SD = 9.8$) ці фактори не трансформуються у стійку внутрішню мотивацію. Понад половина студентів (55.6%) демонструють підвищений рівень мовної тривожності, що блокує пізнавальну активність і перешкоджає формуванню відчуття компетентності у вивченні іноземної мови.

Виокремлена фундаментальна психолого-педагогічна проблема – дисоціація між когнітивним усвідомленням значущості іншомовної підготовки та реальною навчальною поведінкою студентів. У контексті євроінтеграції та глобалізації іноземна мова стає інструментом міжкультурної взаємодії та кар'єрного зростання, що актуалізує формування внутрішньої мотивації, заснованої на пізнавальному інтересі та емоційному залученні. Водночас аналіз вітчизняної практики засвідчив фрагментарність підходів: більшість праць фокусуються або на когнітивних стратегіях, або на емоційних бар'єрах, або на технологічних інноваціях, не

розглядаючи мотивацію як цілісну багаторівневу систему взаємодії когнітивних, емоційних, соціальних, поведінкових і технологічних факторів.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на положеннях теорії самодетермінації (Е. Деці та Р. Раян), що пояснює внутрішню мотивацію через реалізацію базових психологічних потреб (автономія, компетентність, приналежність); моделі ARCS (Дж. Келлер), що визначає психологічні умови підтримання мотивації (увага, релевантність, впевненість, задоволення); когнітивної теорії мультимедійного навчання (Р. Маєр), що розкриває механізми впливу цифрових технологій на навчальну активність через оптимальне поєднання вербальних і візуальних каналів, інтерактивність та персоналізацію; моделі SAMR (Р. Пуентедура), що визначає рівні інтеграції технологій від заміщення до трансформації; а також гуманістичного підходу (М. Веймер, К. Роджерс), що акцентує особистісно орієнтоване навчання. Методологічно дослідження спиралося на системний підхід, що забезпечив розгляд мотивації як цілісної динамічної системи, у якій когнітивні, емоційні, соціальні, поведінкові та технологічні чинники взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Обґрунтовано, що процес формування мотивації є багаторівневою психологічною системою, що інтегрує п'ять чинників: когнітивний (рефлексивність, метакогнітивні стратегії, усвідомлення цілей), емоційний (емоційна залученість, задоволення, стійкість), соціальний (міжособистісна взаємодія, групова підтримка, культурна відкритість), поведінковий (активність, систематичність, самостійність) та освітньо-методологічний (технологічна готовність, прийняття інновацій, компетентність). Мотивацію визначено як динамічну багатокомпонентну систему внутрішніх і зовнішніх спонукань, які детермінують напрямок, інтенсивність та стійкість навчальної активності, інтегруючи когнітивні (усвідомлення цілей), афективні (емоційна залученість) та конативні (поведінкова активність) компоненти.

Емпірична частина здійснювалась упродовж 2022–2025 рр. у три етапи на базі шести ЗВО України (НПУ Драгоманова, Київський університет Грінченка, ЛНУ Франка, Полтавський ДПУ Короленка, Черкаський НУ Хмельницького та інші). У

дослідженні взяли участь 537 студентів віком 17-21 років: констатувальний етап ($n = 537$), психодіагностичний ($n = 142$), формувальний експеримент ($n = 49$, з яких ЕГ $n = 23$ спеціальність психологія, КГ $n = 26$ спеціальність журналістика). Групи мали подібний вихідний рівень мотивації та успішності ($p > .05$).

Застосовувався комплекс методів: авторська шкала мотивації, опитувальник внутрішньої та зовнішньої мотивації, шкала мовної тривожності (FLCAS), шкала позитивного і негативного афекту, методика «Навчальні стратегії та саморегуляція», опитувальник технологічної готовності, тест академічної саморефлексії. Статистична обробка здійснювалась із використанням програми *Jamovi 2.2.5*, U-критерій Манна-Уїтні, критерій Крускала-Уолліса, Вілкоксона, кореляційний аналіз Спірмена, множинна регресія.

Констатувальний етап виявив парадоксальну картину: при високій усвідомленості важливості іноземної мови ($M = 66.1, SD = 9.8$) та технологічній готовності ($M = 68.5, SD = 8.9$) більшість студентів демонструють низький рівень внутрішньої мотивації. Лише 17.3% виявили стабільну внутрішню мотивацію, тоді як 55.6% характеризувалися підвищеною мовною тривожністю. Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між усіма чинниками: освітньо-методологічним та поведінковим ($r_s = .68, p < .001$), емоційним та поведінковим ($r_s = .62, p < .001$), емоційним та соціальним ($r_s = .59, p < .001$). Регресійний аналіз підтвердив, що поведінковий чинник є найпотужнішим предиктором мотиваційної активності ($\beta = .425, p < .001$), емоційний має модераторний вплив ($\beta = .412, p < .001$), когнітивний істотно впливає на стійкість ($\beta = .391, p < .01$). Модель пояснює 47.3% дисперсії ($Adjusted R^2 = .473, F(5,136) = 26.84, p < .001$).

Розроблено програму «*Language-Driven Motivation XP*» тривалістю 10 місяців (240 год), що інтегрує чотири блоки: мультимедійний (VR-симуляції, гейміфікація з балами/рівнями, AI-персоналізація, Connect, MyEnglishLab, Mondly, Kahoot!, Quizlet, TED-Ed), психологічний (тренінги емоційної регуляції, СВТ-групи, мотиваційний коучинг, персональні плани розвитку), соціально-інтерактивний (мовні хаби, рольові ігри, спілкування з носіями, тематичні клуби) та аналізу

прогресу (AI-аналітика, самооцінка, рефлексивні сесії). Інноваційним компонентом стала педагогічна ксенофілія (В. Волошина, 2025) як механізм розвитку позитивної відкритості до іншомовного середовища.

Порівняння ЕГ та КГ після реалізації програми продемонструвало значущі позитивні зрушення. В ЕГ частка осіб із високим рівнем внутрішньої мотивації зросла на 19.4 процентних пункти ($p < .001, d = .87$). Детальна динаміка за чинниками: когнітивний 4.44%→26.67% (+22.23 п.п., $Z = -3.495, p < .001, d = .91$), емоційний 4.44%→28.89% (+24.45 п.п., $Z = -4.112, p < .001, d = .87$), соціальний 6.67%→24.44% (+17.77 п.п., $Z = -3.781, p < .001, d = .79$), освітньо-методологічний 4.35%→19.88% (+15.53 п.п., $Z = -3.669, p < .001, d = .76$), поведінковий 4.34%→21.11% (+16.77 п.п., $Z = -3.845, p < .001, d = .81$). Рівень мовної тривожності знизився з $M=42.6$ до $M=28.4$ ($p < .01$). У КГ статистично значущих змін не виявлено ($p > .05$).

Кореляційні зв'язки між чинниками посилилися: емоційний-поведінковий ($r_s = .36 \rightarrow .67, \Delta r = .31, z = 3.12, p = .002$), освітньо-методологічний-емоційний ($r_s = .37 \rightarrow .59, \Delta r = .22, z = 2.18, p = .029$), емоційний-соціальний ($r_s = .48 \rightarrow .71, \Delta r = .23, z = 2.41, p = .016$), що засвідчує зростання інтегрованості мотиваційної системи. Академічна успішність зросла на 12.7% ($p < .01$). Якісний аналіз ($n = 20$, 6 сесій, NVivo) виявив зростання активності (89%), емоційну стабілізацію (73%), усвідомлення значущості (81%), соціальну залученість (68%), технологічну впевненість (92%). Контрольний етап підтвердив стабільність ефекту: через 3 місяці 82% студентів ЕГ зберегли високий рівень мотивації.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає у наступному: *уперше теоретично та емпірично верифіковано* структуру п'ятикомпонентної моделі мотивації; встановлено закономірності інтеграції різних чинників ($r = .67 - .71, p < .001$); розроблено та апробовано програму «*Language-Driven Motivation XP*» (240 год, 4 блоки); уточнено поняття мовної тривожності як мотиваційно-регулятивної змінної; введено поняття «педагогічної ксенофілії» як емоційно-мотиваційного ресурсу; *виявлено*, що поведінковий чинник є найпотужнішим

предиктором ($\beta = .425, p < .001$), емоційний має модераторну функцію ($\beta = .412, p < .001$); феномен посилення інтеграції різних чинників; критичні зони: тривожність 41% студентів, недостатність метакогнітивних стратегій; дістало подальшого розвитку знання про механізми формування навчальної мотивації в умовах цифровізації; про застосування комплексного психодіагностичного інструментарію; про методологію побудови програм психологічного супроводу.

Теоретичне значення дослідження полягає у розвитку та доповненні положень теорії самодетермінації (Е. Деці і Р. Раян), когнітивної теорії мультимедійного навчання (Р. Маєр), моделі ARCS (Дж. Келлер) у контексті сучасної вищої школи. Теоретично обґрунтовано, що мотиваційний розвиток має багаторівневу системну структуру, де когнітивні, емоційні та соціальні фактори взаємодіють із технологічними медіаторами. Розроблена модель має високий пояснювальний потенціал і може бути використана для досліджень мотиваційних механізмів у дистанційній, змішаній та VR-освіті. Модель інтегрує результати різних наукових шкіл у єдину систему, у якій мотивація трактується як динамічна функціональна структура, що розвивається під впливом технологічного, соціального й емоційного контекстів.

Практичне значення дослідження полягає у створенні програми «Language-Driven Motivation XR» ($d > .76$, +19.4% високого рівня), діагностичного комплексу «Motivation-5D» та методичних рекомендацій для викладачів. Програма може бути впроваджена у практику викладачів та психологічних служб закладів вищої освіти, навчальні курси університетів, систему підвищення кваліфікації. Результати впроваджено у НПУ Драгоманова, Київський університет Грінченка, регіональні заклади вищої освіти. Модель та програма можуть бути адаптовані для підготовки фахівців різних профілів та роботи з підлітками.

Аналіз результатів дослідження показує, що мотивація до вивчення іноземної мови є складним системним феноменом, який формується на перетині когнітивних, емоційних, соціальних, поведінкових і технологічних чинників. Результати засвідчили, що високий рівень технологічної готовності не гарантує високої навчальної мотивації без емоційної підтримки, автономії й відчуття

компетентності. Встановлено, що збалансована інтеграція чинників забезпечує стійке зростання внутрішньої мотивації. Програма «*Language-Driven Motivation XR*» продемонструвала високу ефективність (19.4 п.п., $p < .001, d = .87$) з стабільним ефектом через 3 місяці. Теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено, що ефективність формування мотивації залежить від рівня інтеграції різних чинників. Мультимедійне середовище за умови психологічно обґрунтованої організації виступає простором особистісного саморозвитку. Мультимедійні технології, поєднані з психологічним супроводом, створюють сприятливі умови для становлення внутрішньої мотивації, розвитку автономії та емоційної стійкості особистості юнацького віку.

Ключові слова: прагматичні трансформації, комунікативний потенціал, семантичний переклад, транспозиція, адаптація, антонімічний переклад та перефразування, самореалізація, самоствердження, медіа ресурси, ментальні ресурси, креативність, розвивальне освітнє середовище, електронне навчання, технологія побудови розвивального освітнього середовища, цифрова компетентність, психолого-педагогічні умови, інтерактивні технології, самефективність, психологічна адаптація, мотивація, іноземна мова, віртуальність освітнього простору і часу, нелінійність комунікативного процесу, онлайн-навчання, відеоресурси, креативне мислення, кіберпростір, лінгвістичне мислення, інтелектуальні особливості, прагматичні настановлення, особливості квазікомунікації, студенти-психологи, когнітивно-вербальні навички, психолінгвістичні патерни, аудіо репрезентації, когнітивні здібності, пам'ять, мислення, мнемічна мовленнєва діяльність, логіко-семантичні схеми.

НАУКОВІ ПРАЦІ, В ЯКИХ ОПУБЛІКОВАНІ ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЇ:

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Вербицька Ю. М. Baseline study of the psychological dimensions of the influence of multimedia technologies on the motivation of adolescent tertiary students to learn foreign languages. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2025. Вип. 2. С. 5–12. Режим доступу: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2025-2-1>.
2. Вербицька Ю. М. Language XP: A multimedia-psychological intervention for enhancing foreign language motivation in youth. *International Journal of Innovation Scientific Research and Review*. 2025. Т. 7, № 11. С. 9131–9138. Режим доступу: <https://journalijisr.com/sites/default/files/issues-pdf/IJISRR-2063.pdf>.
3. Вербицька Ю. М. Вплив традиційних та мультимедійних методів навчання на навчальну мотивацію студентів юнацького віку: емпіричне дослідження. *Журнал сучасної психології*. 4(39),2025.С.16-24. <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-2>
4. Verbytska, Yu. (2026). Digital educational environment and the formation of motivation to learn a foreign language among young students. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 12(1), 9–17. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2026.9>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Verbytska Y., Olefirenko T. Multimedia as a recent psychology-driven trend to enhance motivation of adolescent youth in learning foreign languages. *Proceedings for the XVI International Scientific and Practical Internet Conference “Modern Movement of Science”*. 14–15 October 2024.
2. Вербицька Ю. Psychological determinants of motivation for foreign language learning among adolescent youth in the context of contemporary educational priorities: A current perspective. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти і суспільства»* (26 жовтня 2024 р., м. Орхус, Данія). Орхус, 2024.

3. Вербицька Ю. Integration of educational and scientific approaches in shaping motivation for learning foreign languages among adolescents. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates»* (6–7 лютого 2025 р., м. Дніпро). Дніпро, 2025.

Verbytska Yu. M. Socio-Psychological Factors of Motivation for Foreign Language Learning in Young Adults through Multimedia Technologies. – Qualifying scholarly manuscript.

Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy (PhD) in Social and Behavioural Sciences, Specialty 053 Psychology. – Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2026.

ABSTRACT

The dissertation presents the findings of a theoretical and empirical analysis of the socio-psychological factors underlying motivation for foreign language learning in young adults, examined through the lens of multimedia technology integration, with consideration of cognitive, emotional, social, behavioural, and educational-methodological determinants. The study is situated at the intersection of social psychology, educational psychology, and developmental psychology, reflecting an inherently interdisciplinary approach to the phenomenon of motivational development within the context of the digital transformation of the educational environment.

The study addresses a well-documented contradiction: although contemporary Ukrainian university students demonstrate high levels of technological readiness ($M = 68.5, SD = 8.9$) and awareness of the importance of foreign language proficiency ($M = 66.1, SD = 9.8$), these dispositions do not translate into stable intrinsic motivation for systematic language learning. Empirical data further revealed that more than half of the sample (55.6%) reported elevated levels of foreign language anxiety – a factor that inhibits cognitive engagement and impedes the development of perceived competence.

A core psychological-pedagogical problem was identified: the dissociation between students' cognitive awareness of the value of foreign language competence and their actual learning behaviour. In the context of European integration and globalisation, a foreign language has become a vehicle for intercultural communication and professional development, which renders the cultivation of intrinsic motivation – grounded in cognitive interest and emotional engagement – a pressing educational priority. Analysis of existing scholarship revealed a fragmentation of approaches: prior studies have tended to address cognitive strategies, emotional barriers, or technological innovations in isolation, without conceptualising motivation as an integrated, multilevel system in which cognitive, emotional, social, behavioural, and technological factors interact dynamically.

The theoretical framework synthesises several complementary perspectives: Self-Determination Theory (Deci & Ryan), which explains intrinsic motivation through the satisfaction of three basic psychological needs – autonomy, competence, and relatedness; the ARCS model (Keller), which identifies the psychological conditions for sustaining motivation – attention, relevance, confidence, and satisfaction; the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer), which elucidates the mechanisms through which digital technologies influence learning by optimising the integration of verbal and visual information channels; the SAMR model (Puentedura), which delineates levels of technology integration from substitution to transformation; and the humanistic approach (Rogers, Weimer), which foregrounds learner-centred instruction. Methodologically, the study adopted a systems approach that treats motivation as a holistic dynamic structure in which cognitive, emotional, social, behavioural, and technological components are mutually constitutive.

Building on this framework, motivational development is conceptualised as a multilevel psychological system integrating five interrelated components: cognitive (reflexivity, metacognitive strategies, goal awareness); emotional (affective engagement, satisfaction, resilience); social (interpersonal interaction, group support, cultural openness); behavioural (learning activity, consistency, autonomy); and educational-methodological (technological readiness, receptivity to innovation, perceived competence). Motivation itself is defined as a dynamic, multicomponent system of

internal and external drives that determine the direction, intensity, and stability of learning activity, integrating cognitive (goal awareness), affective (emotional engagement), and conative (behavioural activity) dimensions.

The empirical component was conducted between 2022 and 2025 across three sequential stages at six Ukrainian higher education institutions (Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Borys Grinchenko Kyiv University, Ivan Franko Lviv National University, Korolenko Poltava State Pedagogical University, Khmelnytsky National University, and others). The total sample comprised 537 students aged 17–21 years. The ascertaining stage involved the full sample ($n = 537$); the psychodiagnostic stage engaged a stratified subsample ($n = 142$); and the formative experiment was implemented with $n = 49$ participants, comprising an experimental group (EG: $n = 23$ psychology students) and a control group (CG: $n = 26$ journalism students). Pre-experimental equivalence of the groups with respect to motivational level and academic performance was confirmed ($p > .05$).

The psychodiagnostic battery included: an author-developed motivation scale; a validated intrinsic/extrinsic motivation questionnaire; the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS); the Positive and Negative Affect Scale (PANAS); a learning strategies and self-regulation inventory; a technological readiness questionnaire; and an academic self-reflection measure. Statistical analyses were conducted in Jamovi (v2.2.5) and comprised the Mann–Whitney U-test, Kruskal–Wallis test, Wilcoxon signed-rank test, Spearman rank-order correlation, and multiple regression.

The ascertaining stage yielded a paradoxical profile: despite high scores on technological readiness and awareness of foreign language importance, the majority of students demonstrated low intrinsic motivation. Only 17.3% exhibited stable intrinsic motivation, while 55.6% were characterised by elevated language anxiety. Correlation analysis identified statistically significant relationships across all five components, with the strongest associations observed between the educational-methodological and behavioural components ($r_s = .68, p < .001$), the emotional and behavioural components ($r_s = .62, p < .001$), and the emotional and social components ($r_s =$

.59, $p < .001$). Multiple regression analysis confirmed that the behavioural component is the most powerful predictor of motivational activity ($\beta = .425, p < .001$), with the emotional component exercising a moderating function ($\beta = .412, p < .001$) and the cognitive component significantly predicting motivational stability ($\beta = .391, p < .01$). The full model accounted for 47.3% of variance in motivational activity (Adjusted $R^2 = .473, F(5, 136) = 26.84, p < .001$).

In response to these findings, the "Language-Driven Motivation XP" programme was developed and implemented over ten months (totalling 240 hours across the academic year). The programme integrates four functional blocks: (1) a multimedia block comprising VR simulations, gamified activities with progression mechanics, AI-driven personalisation, and platforms including Connect, MyEnglishLab, Mondly, Kahoot!, Quizlet, and TED-Ed; (2) a psychological support block encompassing emotional regulation training, cognitive-behavioural therapy (CBT) group sessions, motivational coaching, and individualised development planning; (3) a social-interactive block involving language exchange hubs, role-play activities, communication with native speakers, and interest-based thematic clubs; and (4) a progress monitoring block incorporating AI analytics, structured self-assessment, and reflective sessions. An innovative element of the programme was the integration of the concept of pedagogical xenophilia (Voloshyna et al., 2025) as a framework for cultivating positive openness to the foreign-language environment.

Post-intervention comparison of the EG and CG revealed substantial positive changes in the experimental group across all five motivational components. The proportion of EG students classified at the high intrinsic motivation level increased by 19.4 percentage points ($p < .001, d = .87$). Component-level dynamics were as follows: cognitive component, 4.44% \rightarrow 26.67% (+22.23 pp; $Z = -3.495, p < .001, d = .91$); emotional component, 4.44% \rightarrow 28.89% (+24.45 pp; $Z = -4.112, p < .001, d = .87$); social component, 6.67% \rightarrow 24.44% (+17.77 pp; $Z = -3.781, p < .001, d = .79$); educational-methodological component, 4.35% \rightarrow 19.88% (+15.53 pp; $Z = -3.669, p < .001, d = .76$); behavioural component, 4.34%

→ 21.11% (+16.77 pp; $Z = -3.845, p < .001, d = .81$). Foreign language anxiety declined significantly ($M = 42.6 \rightarrow M = 28.4, p < .01$). No statistically significant changes were observed in the CG ($p > .05$).

Inter-component correlational relationships also strengthened markedly following the intervention: emotional-behavioural ($rs: .36 \rightarrow .67, \Delta r = .31, z = 3.12, p = .002$); educational-methodological-emotional ($rs: .37 \rightarrow .59, \Delta r = .22, z = 2.18, p = .029$); and emotional-social ($rs: .48 \rightarrow .71, \Delta r = .23, z = 2.41, p = .016$), indicating increased systemic integration of the motivational structure. Academic performance improved by 12.7% ($p < .01$). Qualitative analysis ($n = 20$, six reflective sessions, NVivo) documented increased learning activity (89%), emotional stabilisation (73%), heightened awareness of language learning significance (81%), greater social engagement (68%), and strengthened technological confidence (92%). A follow-up assessment conducted three months post-intervention confirmed effect stability: 82% of EG participants maintained high motivational levels.

The scientific novelty of the study is as follows. For the first time: the structure of a five-component motivational model was theoretically grounded and empirically verified; patterns of inter-component integration were established ($r = .67 - .71, p < .001$); and the «Language-Driven Motivation XP» programme was developed and rigorously evaluated (240 hours, four functional blocks, $d > .76$). Building on existing knowledge: the conceptualisation of language anxiety as a motivational-regulatory variable was refined; the concept of pedagogical xenophilia was introduced as an emotional-motivational resource for language learning; the behavioural component was identified as the most powerful predictor of motivational activity ($\beta = .425, p < .001$), with the emotional component exercising a moderating function ($\beta = .412, p < .001$). Further theoretical development was obtained in the areas of: mechanisms of learning motivation formation in conditions of educational digitalisation; the application of comprehensive psychodiagnostic instrumentation for motivational assessment; and methodological principles for constructing psychological support programmes.

The theoretical significance of the study lies in extending and enriching the foundational provisions of Self-Determination Theory (Deci & Ryan), the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer), and the ARCS model (Keller) within the specific context of contemporary Ukrainian higher education. The study offers a theoretically substantiated account of motivational development as a multilevel systemic structure in which cognitive, emotional, and social factors interact through technological mediators. The proposed model possesses strong explanatory potential and is applicable to the study of motivational mechanisms in distance, blended, and immersive (VR-based) educational settings. It integrates insights from multiple theoretical traditions into a coherent framework in which motivation is interpreted as a dynamic functional structure shaped by technological, social, and emotional contexts.

The practical significance of the study is expressed in the development of three transferable outputs: the «*Language-Driven Motivation XP*» programme (demonstrated effect size $d > .76$, with a 19.4 pp increase in high intrinsic motivation); the «Motivation-5D» psychodiagnostic toolkit; and evidence-based methodological recommendations for educators and institutional psychological services. The programme has been implemented at Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Borys Grinchenko Kyiv University, and regional higher education institutions. The model and intervention framework are adaptable for use in training specialists across a range of disciplinary profiles and for supporting motivational development in adolescent populations more broadly.

The study establishes that motivation for foreign language learning is a complex systemic phenomenon constituted at the intersection of cognitive, emotional, social, behavioural, and technological factors. A key finding is that high technological readiness does not, in itself, generate sustained intrinsic motivation: without emotional support, a sense of autonomy, and perceived competence, technological engagement remains motivationally inert. The data demonstrate that balanced integration of the five components is the primary condition for stable intrinsic motivational growth. The «*Language-Driven Motivation XP*» programme achieved substantial and durable effects (19.4 pp, $p < .001$, $d = .87$; 82% retention at three-month follow-up), confirming that

a psychologically grounded multimedia environment functions not merely as a pedagogical instrument but as a space for personal self-development. The study's central theoretical and empirical contribution is the demonstration that the effectiveness of motivational development in foreign language learning is determined by the degree of inter-component integration within the motivational system.

Keywords: pragmatic transformations, communicative potential, semantic translation, transposition, adaptation, antonymic translation and paraphrasing, self-realization, self-affirmation, media resources, mental resources, creativity, developmental educational environment, e-learning, technology for building a developmental educational environment, digital competence, psychological and pedagogical conditions, interactive technologies, self-efficacy, psychological adaptation, motivation, foreign language, virtuality of educational space and time, nonlinearity of the communicative process, online learning, video resources, creative thinking, cyberspace, linguistic thinking, intellectual features, pragmatic orientations, features of quasi-communication, student psychologists, cognitive-verbal skills, psycholinguistic patterns, audio representations, cognitive abilities, memory, thinking, mnemonic speech activity, logical-semantic schemes.

LIST OF PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THESIS

Articles in scientific professional publications of Ukraine

1. Verbytska, Y. M. (2025). Baseline study of the psychological dimensions of the influence of multimedia technologies on the motivation of adolescent tertiary students to learn foreign languages. *Scientific Bulletin of KSU. Series: Psychological Sciences*, (2), 5–12. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2025-2-1>
2. Verbytska, Y. M. (2025). Language XP: A multimedia-psychological intervention for enhancing foreign language motivation in youth. *International Journal of Innovation Scientific Research and Review*, 7(11), 9131–9138. <https://journalijisr.com/sites/default/files/issues-pdf/IJISRR-2063.pdf>
3. Verbytska Yu. M. The influence of traditional and multimedia teaching methods on the academic motivation of young students: an empirical study. *Journal of Modern Psychology*. 4(39), 2025.C. 16-24. <https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-4-2>
4. Verbytska, Yu. (2026). Digital educational environment and the formation of motivation to learn a foreign language among young students. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 12(1), 9 - 17. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2026.9>

Articles certifying the approbation of the dissertation materials

1. Verbytska, Y., & Olefirenko, T. (2024, October 14–15). Multimedia as a recent psychology-driven trend to enhance motivation of adolescent youth in learning foreign languages. *Proceedings for the XVI International Scientific and Practical Internet Conference “Modern Movement of Science.”*
2. Verbytska, Y. (2024, October 26). Psychological determinants of motivation for foreign language learning among adolescent youth in the context of contemporary educational priorities: A current perspective. *Paper presented at the International Scientific and Practical Conference “The Current State and Priorities of Modernization of Science, Education and Society,”* Aarhus, Denmark.
3. Verbytska, Y. (2025, February 6–7). Integration of educational and scientific approaches in shaping motivation for learning foreign languages among adolescents. *VI*

International Scientific and Practical Internet Conference “Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates,” Dnipro, Ukraine.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	27
1.1. Психологічні особливості мотивації до вивчення іноземної мови особистості юнацького віку.....	27
1.2. Методологічні засади проблеми формування мотивації до вивчення іноземної мови особистості.....	37
1.3. Роль мультимедійних технологій у формуванні мотивації до навчання на сучасному етапі реформування системи вищої освіти в Україні.....	47
1.4. Соціально-психологічні чинники формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці.....	59
Висновки до першого розділу.....	68
Розділ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	70
2.1. Методичний апарат дослідження проблеми мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку.....	70
2.2. Аналіз рівня розвитку складових мотивації до вивчення іноземної мови у особистості юнацького віку.....	78
2.3. Особливості розвитку мотивації до вивчення іноземної мови студентської молоді юнацького віку в контексті традиційних освітніх практик.....	84
2.4. Психологічна модель мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку засобами мультимедійних технологій.....	102
Висновки до другого розділу.....	108
Розділ III. РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	111

3.1. Психологічна програма розвитку мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку засобами мультимедійних технологій.....	111
3.2. Динаміка ефективності процесу розвитку мотивації до вивчення іноземної мови у особистості юнацького віку.....	125
3.3. Методичні рекомендації щодо використання мультимедійних технологій для підвищення мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку.....	142
Висновки до третього розділу.....	146
ВИСНОВКИ	150
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	155
ДОДАТКИ	180

ВСТУП

Сучасне суспільство XXI століття характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, глобалізацією освітнього простору та зростаючими вимогами до мовної компетентності особистості. Вивчення іноземної мови виступає не лише засобом академічного чи професійного зростання, а й важливим чинником інтеграції в міжкультурний і комунікативний простір. Особливої актуальності це набуває в юнацькому віці – періоді активного когнітивного, соціального та особистісного становлення, коли закладаються фундаментальні орієнтири майбутнього професійного і життєвого шляху.

Актуальність теми дослідження зумовлена з одного боку трансформаціями в освітньому середовищі, пов'язаними з інтеграцією мультимедійних технологій у процес навчання, з іншого – потребою глибшого розуміння мотиваційної сфери студентської молоді. Як зазначають українські дослідники (Н. Бондаренко, О. Пасько, І. Томашевська), сучасні здобувачі освіти потребують не лише інформативного, а й емоційно насиченого, інтерактивного освітнього досвіду. У цьому контексті вагомий внесок у вивчення проблем мотивації зробили Н. Арістова, В. Пісоцький, А. Горянська, З. Ржевська-Штефан, Г. Дьоміна, а в контексті цифрової освіти – Н. Бобро, В. Арешонков, Н. Метеленко, В. Нікітенко, Г. Васильчук, В. Воронкова, Ю. Каганов.

Мотивація до вивчення іноземної мови в юнацькому віці має складну, динамічну структуру, що формується під впливом вікових, емоційно-вольових, когнітивних та соціокультурних чинників. У психології вона розглядається як внутрішній або зовнішній стимул, що спонукає особистість до дії, визначає її цілі, регулює поведінку та інтегрує індивідуальні потреби, інтереси й цінності [12; 14; 15; 169; 170]. У контексті навчання мотивація охоплює прагнення досягти цілей, зумовлене інтересом до предмета, його значущістю або зовнішніми чинниками – оцінюванням, соціальними очікуваннями, престижем знань [4; 26; 91; 195].

Особливої уваги потребує мотиваційна сфера студентів юнацького віку – як цілісна система мотивів, що впливає на поведінкові стратегії, цілеспрямованість, стійкість до труднощів і здатність до саморегуляції [133; 182; 186]. Вагомими

теоретичними орієнтирами є ієрархія потреб А. Маслоу, концепція внутрішньої мотивації Е. Десі та Р. Раяна, а також концепція спрямованості особистості у навчальній діяльності С. Максименка. Як підкреслюється в аналізі наукових джерел, мотивація студентів залежить від змістового наповнення матеріалу, способу його подання, наявності зворотного зв'язку та можливості реалізувати власний потенціал. Ці чинники, у поєднанні з індивідуальними особливостями, визначають якість і тривалість навчальної активності.

Емпіричні спостереження в межах дослідження підтверджують, що студенти віком 17–18 років особливо чутливі до змісту навчання, емоційної підтримки, можливості самовираження та персоналізованого підходу. Ці висновки корелюють із позиціями Л. М. Прокопенка, І. В. Зязюна, які наголошують на важливості вікового підходу до формування мотиваційної сфери.

Міжнародні дослідження також підтверджують ефективність використання мультимедійних засобів у мовному навчанні – таких як *Duolingo*, *Babbel*, *Connect*, *MyEnglishLab*, *Mondly*, *Mondly VR*, *Kahoot!*, *Quizlet*, *TED-Ed*, гейміфіковані мобільні застосунки, інтерактивні віртуальні середовища [61; 69; 156; 196; 162]. Проте саме психологічні механізми впливу цих засобів на формування внутрішньої мотивації в студентів юнацького віку залишаються малодослідженими.

Таким чином, у контексті цифровізації освіти, потреб формування внутрішньої мотивації та врахування вікових особливостей, тема дослідження «Соціально-психологічні чинники мотивації вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку мультимедійними засобами» є науково обґрунтованою, суспільно значущою та своєчасною.

Об'єктом дослідження є мотивація до вивчення іноземної мови особистості юнацького віку.

Предметом дослідження є соціально-психологічні чинники мотивації до вивчення іноземної мови у студентів юнацького віку

Мета дослідження – на основі теоретико-методологічного аналізу соціально-психологічних чинників мотивації до вивчення іноземної мови та емпіричного вивчення її особливостей у юнацькому віці, розробити й апробувати програму

розвитку мотивації до вивчення іноземної мови засобами мультимедійних технологій.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз соціально-психологічних чинників мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку та розкрити роль мультимедійних технологій як засобу мотиваційного розвитку особистості в освітньому процесі.

2. Емпірично вивчити структурні особливості мотивації до вивчення іноземної мови у студентів юнацького віку, визначити соціально-психологічні чинники її варіативності.

3. Розробити, апробувати та оцінити ефективність програми Language-Driven Motivation XR як засобу розвитку мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку.

4. Обґрунтувати методичні рекомендації щодо психологічно доцільного використання мультимедійних технологій для підвищення мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку.

Гіпотеза дослідження: розвиток стійкої внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку є можливим за умови цілеспрямованого впливу на соціально-психологічні чинники її формування — когнітивний, емоційний, соціальний, поведінковий та освітньо-методологічний — через комплексну програму, яка інтегрує мультимедійні технології (VR-симуляції, гейміфікацію, AI-персоналізацію), психологічний супровід (тренінги емоційної регуляції, когнітивно-поведінкову терапію, індивідуальний коучинг) та соціально-інтерактивні компоненти (мовні хаби, рольові ігри, міжкультурну комунікацію).

Теоретико-методологічною основою дослідження є сукупність міждисциплінарних наукових підходів, що забезпечують комплексний аналіз формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентської молоді юнацького віку засобами мультимедійних технологій. Дослідження базується на теоретичних засадах загальної, вікової та педагогічної психології, а також на сучасних концепціях цифрової трансформації освітнього середовища.

У загальнопсихологічному аспекті використано теорію ієрархії потреб А. Маслоу, теорію самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, концепцію спрямованості особистості Г. С. Костюка, які описують механізми мотиваційної регуляції навчальної діяльності. Ці положення поглиблюються сучасними напрацюваннями вітчизняних дослідників, зокрема Н. Арістової, В. Пісоцького, А. Горянської, З. Ржевської-Штефан, Г. Дьоміної, які аналізують специфіку внутрішньої навчальної мотивації в контексті особистісного зростання студентської молоді.

У віковому аспекті дослідження ґрунтується на психологічних закономірностях розвитку юнацького віку (17–18 років), висвітлених у працях Л. М. Прокопенка, І. А. Зязюна, В. А. Крутецького. Зазначається, що цей вік є сенситивним до розвитку внутрішньої мотивації, здатності до самоорганізації та професійного самовизначення, що зумовлює необхідність урахування когнітивних, емоційно-вольових і соціокультурних факторів.

У педагогічно-психологічному контексті враховано концептуальні положення О. В. Скрипченка, В. А. Семиченко, О. І. Власової, С. С. Занюка, О. Ф. Волобуєвої щодо ролі зворотного зв'язку, емоційного клімату, значущості навчального матеріалу та можливості реалізації особистісного потенціалу в процесі навчання.

У цифрово-освітньому вимірі дослідження опирається на конструктивістські теорії навчання (J. Bruner, R. Mayer), концепцію мультимодального впливу, а також модель змішаного навчання. Особливу увагу приділено сучасним напрацюванням щодо використання мультимедійних засобів у процесі вивчення іноземної мови, які представлені в дослідженнях М. Чен, П. Плаза-Касадо, Х. Деганзаде, Дж. Вонг, Б. Хьюз, Р. Раджапаксе. Значний внесок у розробку цифрової освітньої парадигми здійснили українські дослідники – Н. Бобро, В. Арешонков, Н. Метеленко, В. Нікітенко, Г. Васильчук, В. Воронкова, Ю. Каганов, І. Томашевська, які акцентують на важливості інноваційного, інтерактивного і гейміфікованого підходів до викладання.

Методологічну базу дослідження становлять особистісно орієнтований, системний та діяльнісний підходи. Для реалізації завдань застосовано комплекс методів: теоретичний аналіз літератури, психолого-педагогічне анкетування,

методики вивчення навчальної мотивації, а також кількісну та якісну інтерпретацію результатів із використанням методів математичної статистики.

Методи дослідження:

– *загальнотеоретичні методи*: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація та узагальнення наукових джерел щодо проблематики мотивації навчання, психології юнацького віку, застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі; побудова теоретичної моделі формування навчальної мотивації на основі інтеграції когнітивного, емоційного, вікового та соціокультурного підходів.

– *емпіричні методи*: психолого-педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), що включав: анкету самооцінки мотивації до навчання, шкалу мовної тривожності, методику визначення мотиваційного профілю, авторський опитувальник (шкалова форма), скринінговий тест оцінки технологічної готовності, аналіз академічної успішності (об'єктивний показник ефективності навчальної діяльності), чек-лист поведінкових метрик, анкетування щодо впливу мультимедійних технологій.

– *методи статистичної обробки даних*: використано описову статистику (середні значення, стандартні відхилення), кореляційний аналіз (коефіцієнт Спірмена), *U*-критерій Манна–Уїтні, *t*-критерій Стьюдента, χ^2 –критерій Пірсона, факторний аналіз і регресійне моделювання для виявлення зв'язків між типами мотивації, віковими особливостями та використанням мультимедійних засобів. Обчислення здійснювалися за допомогою програмного забезпечення *Jamovi* (версія 2.2.5).

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота проводилася на базі шести закладів вищої освіти України: Українського державного університету імені М. Драгоманова, Державного університету торгівлі та економіки, Київського університету імені Б. Грінченка, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини та Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького. У

дослідженні взяли участь 537 студентів віком 17–21 років, які вивчали іноземну мову за професійним спрямуванням. Дослідження охопило чотири основні етапи: підготовчий (лютий – квітень 2024), констатувальний (травень – серпень 2024), формувальний (вересень 2024 – червень 2025) та підсумковий (вересень – жовтень 2025). На констатувальному етапі було сформовано дві вибірки. Репрезентативна ($n = 537$) охоплювала студентів усіх ЗВО, а психодіагностична ($n = 127$) – студентів УДУ імені М. Драгоманова. Було використано вісім психодіагностичних інструментів для вимірювання когнітивних, емоційних, соціальних, поведінкових і методологічних аспектів мотивації. Формувальний етап включав експериментальне впровадження програми *Language-Driven Motivation XR*. До експериментальної групи ($n = 23$) увійшли студенти спеціальності «Психологія», до контрольної групи ($n = 26$) – студенти «Журналістики». Групи були збалансовані за віком, академічною успішністю, рівнем володіння англійською мовою, досвідом використання мультимедійних технологій і початковим мотиваційним індексом. Відсутність значущих міжгрупових відмінностей підтверджено за допомогою критерію Манна–Уїтні. Загальна тривалість дослідження – з лютого 2024 до жовтня 2025 року. Формувальний етап тривав 10 місяців і включав поступову інтеграцію *Language XR* в освітнє середовище.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів полягає у тому, що:

- *уперше*: виявлено та описано соціально-психологічні чинники, що визначають варіативність мотиваційного профілю студентів нефілологічних спеціальностей в умовах мультимедійного навчання іноземної мови; розроблено та апробовано програму *Language-Driven Motivation XR* – мультимедійну освітню інтервенцію, що поєднує цифрові ресурси, психологічну підтримку та персоналізовані методики навчання ;

- *розширено і доповнено*: теоретико-методологічну базу проблеми мотивації особистості до вивчення іноземної мови в цифровому освітньому контексті, зокрема в аспекті інтеграції когнітивного, емоційного, соціального, поведінкового та освітньо-методологічного чинників;

- *набуло подальшого розвитку*: вчення про роль освітньо-методологічної готовності студентів до мультимедійного навчання як самостійного чинника мотиваційного зростання;

Практичне значення дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та успішній апробації програми формування мотивації до вивчення іноземної мови студентської молоді засобами мультимедійних технологій (*Language-Driven Motivation XP*). Програма ґрунтується на інтеграції когнітивного, емоційного, соціального, поведінкового та освітньо-методологічного чинників мотивації, і дозволяє цілісно впливати на мотиваційний профіль студентів юнацького віку. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти, практичними психологами, фахівцями з освітніх технологій та розробниками навчальних платформ. Програма *Language-Driven Motivation XP* включає інноваційні мультимедійні компоненти, індивідуалізовані траєкторії навчання, психологічну підтримку та інструменти моніторингу мотиваційної динаміки. Окремі компоненти програми – зокрема мультимедійні вправи, рефлексивні блоки та елементи персоналізованого зворотного зв'язку – можуть бути адаптовані до змішаного або дистанційного формату навчання. Результати дослідження стали підґрунтям для формулювання практичних рекомендацій щодо стимулювання внутрішньої мотивації в освітньому середовищі, підвищення технологічної готовності та зменшення навчальної тривожності. Програма *Language-Driven Motivation XP* може бути масштабована та інтегрована в типові курси з іноземної мови у ЗВО нефілологічного профілю.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися теоретико-методологічною обґрунтованістю підходів до вивчення навчальної мотивації студентів юнацького віку, що охоплювали когнітивні, емоційні, соціальні, поведінкові та освітньо-методологічні чинники. Відповідність застосованих методів меті й завданням дослідження підтверджена багаторівневою структурою експерименту. Використання репрезентативної декількарівневої вибірки, багатоіндикаторної діагностики (8 інструментів), повторних вимірювань і комплексної оцінки дозволило досягти внутрішньої валідності результатів.

Програма *Language-Driven Motivation XP* була апробована у природному освітньому середовищі, що забезпечило її екологічну достовірність. Вірогідність висновків підтверджена застосуванням статистичних методів обробки результатів (*U*-критерій Манна–Уїтні, критерій Крускала–Уолліса, кореляційний та регресійний аналіз) у програмному забезпеченні Jamovi (версія 2.2.5). Узгодженість емпіричних даних із теоретичними положеннями та підтвердження ефектів на формувальному етапі свідчать про надійність отриманих результатів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні результати дисертаційного дослідження оприлюднено на XVI-й Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Modern Movement of Science» (14-15 жовтня 2024 року), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти і суспільства» (26 жовтня 2024 року в м. Орхус, Данія) і Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates» (6–7 лютого 2025 р., м. Дніпро). Дніпро, 2025.

Публікації. Основні результати дослідження викладено у 7 наукових публікаціях, серед яких три статті опубліковано у вітчизняних фахових виданнях категорії Б, одна стаття – у міжнародному журналі, а також три публікації – у матеріалах науково-практичних конференцій всеукраїнського та міжнародного рівнів.

Структура та обсяг дисертації.

Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (загалом 202 найменувань, з них 175 – іноземною мовою) та додатків. Основний текст дисертації викладено на 137 сторінках. Робота містить 13 таблиць та 16 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 212 сторінок.

Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

1.1. Психологічні особливості мотивації до вивчення іноземної мови особистості юнацького віку

Аналіз психологічних особливостей мотивації до навчання у студентів юнацького віку потребує чіткого визначення ключових термінів. У цьому контексті важливо розглянути основні теоретичні положення – багатокomпонентність, роль, структура, вікові особливості, аспекти мотивації, які пояснюють природу мотивації, мотивації до навчання та мотиваційної сфери особистості. Уточнимо основні визначення, а саме: «мотивація» – це внутрішній або зовнішній стимул, який спонукає особистість до дії, визначаючи її цілі та напрямки активності. Вона відіграє роль ключового регулятора поведінки, пов'язаної з досягненням цілей, та інтегрує особистісні потреби, інтереси й цінності [12; 14; 15; 170]. «Мотивація до навчання» охоплює прагнення досягти навчальних цілей, зумовлене інтересом до предмета, його актуальністю для студента, або зовнішніми чинниками, такими як соціальні очікування чи оцінювання [4; 26; 91; 195]. «Мотиваційна сфера особистості» включає сукупність мотивів, які впливають на поведінку, формуючи довгострокові стратегії досягнення успіху, і визначає рівень стійкості до труднощів [133; 186; 182]. Визначення ключових термінів створює основу для подальшого аналізу психологічних особливостей мотивації до навчання, зокрема у контексті вивчення іноземної мови і дозволяє глибше зрозуміти, як вони формуються та проявляються у студентів юнацького віку, забезпечуючи їхню навчальну успішність і залученість.

Мотивація є одним із ключових психологічних чинників, що визначає успішність навчання, особливо у вивченні іноземних мов. У період юнацького віку, зокрема в межах 17–21 років, особистість перебуває у процесі інтенсивного формування автономності, самооцінки, професійного самовизначення та

соціальної ідентичності. На цьому етапі розвивається здатність до рефлексії та саморегуляції, що безпосередньо впливає на внутрішню мотивацію. Як зазначають Ф. Крузе і колеги [119] й М. Ванстенкісте і колеги [186], внутрішня мотивація активізується, коли діяльність відповідає потребам особистості, сприяє відчуттю компетентності, автономності та пов'язаності з іншими. Згідно з сучасними дослідженнями, мотивація студентів у цьому віковому періоді є особливо чутливою до практичної значущості знань і можливості їх використання у реальних умовах [38; 77; 156]. Це робить іноземну мову не просто академічною дисципліною, а важливим інструментом для професійного і особистісного розвитку. Водночас сучасна система освіти часто не пропонує ефективних методів, які б повною мірою відповідали мотиваційним особливостям юнацького віку.

Аналіз актуального наукового доробку показує, що вивченню різних аспектів мотивації до навчальної діяльності в студентському юнацькому віці, зокрема для молоді віком 17–21 рік, а також мотивації до вивчення іноземної мови, присвячена значна кількість досліджень як українських, так і зарубіжних учених. Такі автори, як Л. Бондар і Н. Литвинчук [4], Р. Кириченко і А. Колодяжна [12], Т. Клибанівська [14], Л. Кузьо [15], Н. Сергієнко [26] досліджували загальні психологічні аспекти навчальної мотивації. Емоційні й когнітивні особливості мотивації розглядали О. Сергеєнкова [25], Л. Міщиха і Н. Кобилянська [20], С. Кумар із колегами [121]. Когнітивно-поведінковий аспект навчання аналізували С. Мельничук [18], Ф. Клавер із колегами [63], А. Крайн і П. Кендалл [118], Л. Хоуеллс [98]. Формування мотиваційної сфери у віковому контексті висвітлювали Р. Мата і Р. Гертвіг [133], Дж. Саймондс із колегами [182]. Професійні та освітні аспекти формування мотивації до вивчення іноземної мови розглядали Н. Арістова [2] В. Гриценко і Т. Ясинська [7], О. Мельник і І. Озарко [17], Т. Старовойт і Т. Григоренко [27], З. Ржевська-Штефан [24]. Усі ці автори зосереджували увагу на психологічній динаміці розвитку мотивації до навчання в юнацькому віці. Розглянуте вище створює основу для глибшого дослідження вікових характеристик студентів, що визначають специфіку їхньої мотивації до навчання.

Аналіз джерельної бази психологічних досліджень підкреслює важливість урахування вікових характеристик особистості для розуміння специфіки мотивації до навчання. Для подальшого дослідження необхідно визначити градацію юнацького віку, яка стане основою для аналізу когнітивних, соціокультурних та емоційних аспектів мотивації. У сучасній психології та педагогіці юнацький вік визначають як перехідний етап між підлітковим віком і ранньою дорослістю, залежно від соціокультурного, когнітивного та емоційного розвитку особистості. У даному дослідженні обрано вікову категорію 17–21 років, яка відповідає студентському періоду навчання. Цей проміжок є сенситивним для формування професійної ідентичності, розвитку мотивації до навчання та соціальної інтеграції. Обґрунтування вибору вікової категорії 17–21 років базується на поєднанні сучасних закордонних і вітчизняних теоретичних підходів, які висвітлюють ключові аспекти розвитку особистості в цей період. Зокрема, українські дослідники зробили значний внесок у вивчення психологічних і когнітивних процесів, пропонуючи оригінальні концепції, які знаходять спільні риси з міжнародними підходами. Так, сучасні українські науковці, зокрема І. Булах [5], досліджують особистісний розвиток людини у контексті соціокультурних змін, наголошуючи на його впливі на освітню мотивацію в юнацькому віці. Також роботи Г. Дьоміної [9] та Н. Олейник [21] з вікової та педагогічної психології висвітлюють значущість періодизації розвитку особистості у студентському віці, наголошуючи на потребі врахування когнітивних і соціальних змін у цьому періоді. Ю. Кушнір, В. Оверчук і О. Шпортун [16] підкреслюють важливість інтеграції спеціальної психології у формування мотиваційної сфери студентів, вказуючи на їхню сенситивність до освітніх і соціокультурних впливів. Роботи В. Пісоцького і А. Горянської [22] розглядають теоретичні аспекти вікової психології, які гармонійно доповнюють міжнародні концепції розвитку. Особливу увагу приділено процесам формування автономності, соціальних зв'язків і професійної ідентичності, що є центральними завданнями для віку 17–21 років. Дослідження Т. Титаренко [28] у сфері кризового психологічного консультування також акцентують увагу на важливості цього вікового періоду для формування стійкої мотиваційної сфери. Результати

зазначених досліджень підкріплюють вибір вікової градації 17–21 років у даному дослідженні як такої, що враховує як унікальні умови українського освітнього середовища, так і міжнародний досвід, що підкреслює значущість цього періоду для формування мотиваційної сфери у студентській молоді. Окрім цього, віковий проміжок 17–21 років обраний як сенситивний період через унікальні трансформації, які відбуваються на когнітивному, емоційному та соціальному рівнях. У цей період студенти досягають вищих рівнів абстрактного мислення та рефлексії, що дозволяє їм встановлювати зв'язки між теоретичними знаннями та практичним застосуванням [172]. Емоційний розвиток характеризується формуванням здатності до саморегуляції та управління навчальною тривожністю, що є критично важливим для вивчення іноземної мови [61; 85]. Соціальні зміни включають зміцнення професійної ідентичності, формування довірчих стосунків з однолітками та розвиток навичок ефективної взаємодії у групових навчальних середовищах [91]. Таким чином, саме цей віковий проміжок є оптимальним для формування стійкої мотивації до навчання, адже він дозволяє інтегрувати когнітивний, емоційний і соціальний досвід у процес освітньої діяльності.

Для глибшого розуміння специфіки мотивації до навчання в юнацькому віці важливо проаналізувати ключові аспекти розвитку особистості, враховуючи сучасні теоретичні підходи до періодизації цього етапу. Наукові концепції виділяють три основні аспекти – соціокультурний, когнітивний та емоційний, які мають безпосередній вплив на формування мотивації та визначають характер освітніх стратегій.

Соціокультурний розвиток:

1. *Концепція Еріка Еріксона [74]* – Е. Еріксон виділяє етап суперечності між ідентичністю та ролевою плутаниною (англ. Identity vs. Role Confusion), який триває до 18 років, та етап суперечності між близькістю та ізоляцією (Intimacy vs. Isolation) – іншими словами, пошук балансу між прагненням до глибоких і значущих стосунків (близькість) та ризиком або небажанням відкритися, що призводить до ізоляції, який починається після 18 років. Віковий проміжок 17–21

років є перехідним, коли особистість формує свою професійну ідентичність, що робить цей період критично важливим для розвитку мотивації.

2. *Теорія Джеффри Арнетта [41]* – Науковець у своїй концепції становлення дорослого життя (англ. *emerging adulthood*) визначає вік 18–25 років як унікальний період, коли молоді люди досліджують свої професійні, освітні та соціальні ролі. Віковий діапазон 17–21 років у цьому контексті можна розглядати як ранню фазу цього процесу, коли мотивація до навчання стає інструментом для досягнення професійних і життєвих цілей.

3. *Підхід Б. Ньюмена і П. Ньюмена [147]* – Автори зазначають, що період 17–22 років є вирішальним для розвитку автономії, професійних прагнень і соціальних зв'язків. У цей час особистість активно формує своє місце в суспільстві, що посилює значення навчальної мотивації.

4. *Трактування Пітера Блоса [53]* – Науковець у своїй роботі «*The Adolescent Passage*» акцентує увагу на пізній юності (18–22 роки), коли завершується процес сепарації-індивідуації та формується стійка ідентичність. Цей період пов'язаний із розумінням власних цілей та вибору життєвих стратегій, що впливає на мотивацію.

У розрізі цих теорій слід зазначити, що в багатьох країнах, зокрема в Україні, віковий період 17–21 років зазвичай припадає на навчання у закладах вищої освіти. Саме в цей час молодь інтегрується в доросле життя, отримує професійні знання та соціальні навички, а мотивація до навчання відіграє ключову роль у їхньому успіху.

Когнітивний розвиток:

1. *Джон Санторок [172]* – У роботі «*Adolescence*» Санторок розглядає студентський юнацький вік (18–21 років) як період когнітивного й емоційного становлення, що характеризується розвитком здатності до рефлексії, саморегуляції й довгострокового планування.

2. *Лоуренс Кольберг [113]* – У своїй теорії морального розвитку Кольберг визначає перехід від підліткового до дорослого віку (16–20 років) як період формування автономії у прийнятті рішень і здатності до самоорганізації, що має значний вплив на когнітивну мотивацію [113].

3. *Пітер Блос [53]* – Розуміння власних цілей і вибір життєвих стратегій, що базується на когнітивних процесах.

Емоційний розвиток:

1. *Ерік Еріксон [74]* – Конфлікт «ідентичність проти ролевої плутанини» (Identity vs. Role Confusion) впливає на емоційну стабільність. Етап «близькість проти ізоляції» (Intimacy vs. Isolation) включає емоційні зв'язки як основу соціальної інтеграції.

2. *Джеффри Арнетт [41]* – Підлітково-дорослий вік включає емоційні експерименти та пошук автономії.

3. *Б. Ньюмен і П. Ньюмен [147]* – Пошук балансу між автономією та емоційними зв'язками для встановлення стабільної мотивації.

4. *Пітер Блос [53]* – Завершення емоційного відокремлення від сім'ї та формування стійкої емоційної самостійності.

Враховуючи зазначене, вибір вікової групи 17–21 років як сенситивного періоду для формування мотивації до навчання обґрунтований аналізом ключових теоретичних підходів. У цей період молодь усвідомлює довгострокові цілі навчання, зв'язуючи їх із професійними перспективами, що сприяє розвитку внутрішньої мотивації [172]. Формування автономності та самооцінки посилює здатність студентів брати відповідальність за навчання [41], тоді як взаємодія з однолітками створює сприятливе середовище для зовнішньої мотивації [147]. Теорія Еріксона наголошує на важливості розвитку ідентичності та міжособистісних зв'язків у цей період [74] а концепція Дж. Арнетта визначає цей вік як ключовий для дослідження ролей та автономії [41]. Таким чином, віковий проміжок 17–21 років є оптимальним для аналізу мотиваційних процесів і розробки ефективних освітніх стратегій у студентському середовищі.

Наступним кроком нашого дослідження є аналіз когнітивних, емоційних та соціальних аспектів мотивації, які визначають особливості навчальної діяльності у студентському юнацькому віці. Дослідження цих аспектів є важливим, адже вони формують ключові передумови мотиваційної сфери та слугують основою для розробки ефективних освітньо-психологічних стратегій.

Юнацький вік (17–21 рік), як зазначають Пісоцький і Горянська [22] та Дж. Сантрок [172], характеризується стрімким когнітивним розвитком, зокрема здатністю до абстрактного мислення, аналітичних процесів та рефлексії. У цей період студенти активно встановлюють зв'язки між теоретичними знаннями і їх практичним застосуванням, що є основою для формування внутрішньої мотивації до навчання. Як зазначали сучасні дослідники, зокрема А. Поропат [153], Ю. Конг [116] і Л. Янь із колегами [200], когнітивний розвиток дозволяє студентам переходити до вищих рівнів мислення, включаючи метакогнітивні процеси. Ці процеси є критичними для усвідомлення навчальних цілей, планування навчальної діяльності та вибору ефективних стратегій їх досягнення.

Проте, навіть за умови наявності цих здібностей, рівень їх реалізації варіюється залежно від індивідуальних особливостей студентів, освітнього середовища та мотиваційних стимулів. Для студентів із низьким рівнем когнітивної підготовки, на думку Л. Яня із колегам [200], доцільно застосовувати поетапний підхід до розвитку когнітивної мотивації. Це може включати поступове ускладнення завдань, фокус на базові навички й використання рольових ігор для демонстрації зв'язку між знаннями та їх практичним застосуванням. Для студентів із високим рівнем когнітивного розвитку, як зазначає Л. Янь і колеги [199], ефективними є симуляційні вправи та проєктне навчання, які дозволяють опрацьовувати складні концепції та розвивати критичне мислення. Використання цифрових платформ та інтерактивних середовищ сприяє залученню студентів із різним рівнем підготовки, оскільки забезпечує адаптивний формат навчання та можливість отримувати індивідуалізований зворотний зв'язок. Дослідження Р. Р. Раджапаксі [162], Д. Карлесс [58] і Д. Мусте [143] підтверджують важливість регулярного зворотного зв'язку у стимулюванні когнітивної мотивації. Це особливо важливо для студентів, які потребують підтримки у розробці стратегії досягнення навчальних цілей. Крім того, інтерактивні платформи, як зазначають Дж. Вонг і Б. Хьюз [196] забезпечують індивідуалізацію навчального досвіду, дозволяючи враховувати когнітивні потреби студентів. Результати нашої наукової розвідки свідчать про необхідність інтеграції цих підходів у програму вивчення

іноземної мови. Для студентів з початковим рівнем підготовки доцільно створювати навчальні умови з акцентом на розвиток базових когнітивних навичок через гейміфікацію і рольові ігри. Для більш просунутих студентів рекомендується застосовувати проєктне навчання, яке включає реальні сценарії використання мови. Такий підхід сприяє формуванню рефлексії, саморегуляції та довгострокової мотивації до навчання.

Емоційний компонент мотивації до навчання відіграє вирішальну роль у формуванні залученості та успішності студентів юнацького віку (17–21 рік), оскільки саме в цей період формуються стійкі емоційні реакції на освітній процес [61; 85; 90]. Як зазначають С. Гетті та колеги [86] та С. Шао та колеги [173], здатність до емоційної регуляції дозволяє студентам ефективніше долати виклики навчання, такі як тривожність і страх помилок, які є типовими бар'єрами під час вивчення іноземних мов. Ю. Ванг [190], З. Ву та колеги [198] і К. Комарудін [115] підкреслюють, що підтримуюче середовище може значно зменшити негативний вплив тривожності, сприяючи підвищенню мотивації.

Позитивний емоційний клімат у навчанні є важливим стимулом для розвитку внутрішньої мотивації студентів. Інтерактивні методи, такі як гейміфікація, сприяють створенню позитивного ставлення до навчального процесу, посилюючи емоційне залучення [52; 69; 78]. Крім того, емоційна підтримка з боку викладачів та однолітків задовольняє базові психологічні потреби – автономії, компетентності та соціальної взаємодії, що формують основу самодетермінованої мотивації [119; 150]. Студенти з високою самооцінкою частіше беруть активну участь у навчальному процесі, тоді як ті, у кого самооцінка занижена, потребують додаткової мотиваційної підтримки [76; 106].

Дослідження Р. Пекрун та колег [152], І. Шубіної та П. Квятека [178] та Л. Прінтера [158] доводять, що позитивні емоції, пов'язані з досягненнями у навчанні, сприяють формуванню стійкої мотивації, тоді як негативні можуть знижувати рівень залученості. Групова взаємодія, як зазначають М. Арашпур та співавтори [39] і Д. Фіттіпальді [79], відіграє важливу роль у розвитку емоційної мотивації через забезпечення підтримки та зворотного зв'язку. Участь у командних

проектах і рольових іграх не лише підвищує впевненість студентів, але й сприяє емоційній залученості.

Разом із цим студенти залишаються вразливими до емоційного вигорання, яке може бути спричинене високим рівнем навчального навантаження або недостатньою підтримкою [102; 123]. Крім того, одноманітність завдань і відсутність індивідуалізованого підходу можуть негативно позначитися на їхньому емоційному стані [33; 165]. На нашу думку, практичні рекомендації повинні передбачати впровадження стратегій, які враховують емоційні потреби студентів. Для студентів із низькою самооцінкою необхідно забезпечити регулярний зворотний зв'язок та емоційну підтримку, тоді як для більш впевнених у собі студентів ефективними будуть методи гейміфікації та складніші командні проекти. Усі ці елементи будуть інтегровані у розроблену нами програму навчання, щоб адаптувати освітні стратегії до потреб студентів, знижуючи тривожність, підвищуючи залученість і сприяючи розвитку стійкої мотивації до навчання.

Соціальний аспект мотивації, на наше переконання, є також значущим у формуванні навчальної діяльності студентів юнацького віку, зокрема у віці 17–21 років, коли соціальні зв'язки та міжособистісна взаємодія стають визначальними для мотиваційної сфери. У цей період студенти активно інтегруються у соціум, формують професійну ідентичність і навчаються будувати ефективні соціальні зв'язки [91]. Як зазначають Л. Меберт і колеги [136] і Д. Гінтінг [87], участь у групових активностях, таких як мовні клуби та спільні навчальні проекти, позитивно впливає на зацікавленість і стимулює навчальну активність. Теорія соціального навчання А. Bandura [47], доповнена сучасними дослідженнями [37; 92], підкреслює, що спостереження за успіхами однолітків сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

Соціальна підтримка також є критично важливою для подолання тривожності, яка часто супроводжує процес вивчення іноземної мови [107; 108]. Студенти, які отримують визнання та підтримку від однолітків і викладачів, демонструють вищу мотивацію та більшу готовність долати складні завдання [95]. Водночас одноманітність навчальних завдань і недостатнє залучення соціальних

компонентів можуть призводити до зниження мотивації [105; 170]. Для інтеграції соціального аспекту мотивації у студентів юнацького віку ми визначили орієнтирами такі аспекти:

1. *Групова динаміка*: Створення групових проєктів, мовних клубів і воркшопів, що сприяють формуванню довіри, взаємоповаги та командної роботи.

2. *Соціальна підтримка*: Запровадження системи регулярного визнання досягнень студентів, заохочення взаємодії та співпраці через інтерактивні платформи.

3. *Індивідуалізований підхід*: Адаптація завдань до соціальних потреб студентів із різним рівнем інтеграції, забезпечуючи їхню залученість.

4. *Цифрові платформи*: Використання віртуальних хабів, форумів і платформ для спільної роботи, які забезпечують постійну соціальну взаємодію.

5. *Розвиток міжособистісних навичок*: Проведення тренінгів з комунікації та співпраці, спрямованих на розвиток навичок ефективної взаємодії.

Отже, інтеграція соціальних активностей, підтримуючого середовища та цифрових технологій у навчальні програми сприятиме посиленню соціальної мотивації студентів, їхній залученості та успішності. У подальшому дослідженні ми запропонуємо конкретні стратегії для реалізації цих рекомендацій, які враховуватимуть потреби студентів різного рівня інтеграції та підготовки. Таким чином, обґрунтовані когнітивні, емоційні та соціальні аспекти мотивації дозволяють запропонувати низку практичних рекомендацій, які будуть реалізовані у нашій програмі для формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів вікової групи 17–21 років. Додамо, що попри значний обсяг наукових досліджень мотивації студентів до вивчення іноземної мови, ми виявили, що недостатньо уваги приділено впливу соціокультурного середовища на цей процес. Питання, як саме локальні культурні та соціальні фактори впливають на формування мотивації, залишаються відкритими. Наприклад, чи існують відмінності у мотивації студентів із різним рівнем доступу до глобального культурного контенту? Якою мірою соціокультурна ідентичність впливає на ставлення до вивчення іноземної мови? Ці аспекти вимагають подальшого

дослідження, оскільки саме соціокультурне середовище може виступати важливим модератором у формуванні мотиваційної сфери студентів.

Практична реалізація підходів до формування мотивації до навчання, враховуючи когнітивні, емоційні та соціальні особливості юнацького віку, вимагає застосування сучасних технологій та інноваційних методик, а також подальшого вивчення впливу зовнішніх факторів, таких як соціокультурне середовище. Розроблена нами Програма «*Language-Driven Motivation XP*» враховує специфіку юнацького віку, створюючи інтерактивне середовище, яке сприяє зануренню студентів у процес вивчення іноземної мови. Вона пропонує навчальні сценарії, інтегровані у віртуальні середовища, що моделюють реальні комунікативні ситуації. Завдяки цьому підходу студенти отримують можливість застосовувати теоретичні знання у практичних умовах, що сприяє формуванню їхньої внутрішньої мотивації. Програма використовує гейміфікацію, зокрема рольові ігри, симуляції, а також функції зворотного зв'язку в реальному часі. Це допомагає задовольняти потреби студентів у компетентності, автономності й соціальній взаємодії, ключових для юнацького віку.

Отже, проведений аналіз психологічних особливостей мотивації студентів юнацького віку сформував базу для розуміння ключових факторів, які впливають на навчальну діяльність. Однак для поглибленого дослідження проблеми необхідно розглянути методологічні засади формування мотивації до вивчення іноземної мови. Вивчення теоретичних підходів, таких як когнітивний, поведінковий і гуманістичний, а також аналіз сучасних освітніх технологій дозволять виявити, як методи стимулювання мотивації адаптуються до потреб студентів в умовах цифрової трансформації освіти. Розгляд методологічних аспектів сприятиме не лише глибшому розумінню проблеми, а й формуванню практичних рекомендацій для розвитку мотивації до навчання у студентів закладів вищої освіти.

1.2. Методологічні засади проблеми формування мотивації до вивчення іноземної мови особистості

Формування мотивації до вивчення іноземної мови є багатогранною проблемою, що потребує ґрунтовного методологічного обґрунтування. У сучасному освітньому контексті, який характеризується цифровізацією та зростанням значущості мультимедійних технологій, ефективність мотиваційного процесу залежить від інтеграції різних теоретичних підходів і методичних рішень [119; 170]. У цьому підрозділі буде розглянуто основні теоретичні підходи, такі як когнітивний, поведінковий і гуманістичний, які створюють базу для аналізу мотиваційних процесів [91; 172]. Також акцентується увага на методологічних аспектах застосування мультимедійних технологій, які сприяють підвищенню зацікавленості та залученості студентів у процес навчання [61; 156]. Особливий наголос зроблено на адаптації цих підходів до сучасних освітніх реалій, що включає використання віртуальних середовищ, гейміфікації та індивідуалізованих платформ [69; 197]. Разом із цим підкреслюється відсутність комплексних досліджень, які б системно оцінювали ефективність мультимедійних технологій у формуванні мотивації, що вимагає подальшого вивчення та аналізу [162].

Для забезпечення чіткості та цілісності подальшого аналізу важливо уточнити основні поняття, що становлять концептуальну основу дослідження. Терміни «методологія», «формування мотивації» та «мультимедійні технології» потребують конкретизації, оскільки вони визначають логіку дослідження, акцентують увагу на психологічних механізмах активізації навчальної діяльності та слугують інструментами для впровадження інноваційних освітніх практик. Їхня інтерпретація формує базу для розуміння методологічних засад дослідження.

У психологічній та педагогічній літературі поняття «методологія» має багатогранне тлумачення. За словами О. Кононенко та Л. Полещук [13], методологія охоплює систему принципів, методів, підходів і способів здобуття знань, які відображають психічну та педагогічну дійсність, визначають логіку

дослідження та спрямовують науковий пошук. У контексті нашого дослідження методологія розглядається як *«інтеграція когнітивного, поведінкового та гуманістичного підходів, адаптованих до умов цифрового освітнього середовища, що дозволяє ефективно формувати мотивацію студентів у процесі навчання іноземної мови»*. Це визначення, на наше переконання, тісно пов'язане із системою принципів, методів і підходів, оскільки інтеграція когнітивного, поведінкового та гуманістичного підходів формує цілісне методологічне бачення. Принципи системності, адаптивності та інтерактивності, на яких базується ця інтеграція, забезпечують логічну узгодженість дослідження та ефективне спрямування навчальної діяльності. Когнітивні методи, спрямовані на розвиток мислення, поведінкові – на закріплення знань через практичну діяльність, а гуманістичні – на стимулювання мотивації та самореалізації, створюють багатовимірну основу для досягнення навчальних цілей. Інтеграція цих підходів дозволяє адаптувати методологію до сучасних освітніх реалій, зокрема через використання мультимедійних технологій, які створюють інтерактивне навчальне середовище [50]. Такі інструменти, як симуляції, елементи гейміфікації та зворотний зв'язок у реальному часі, не лише підвищують ефективність навчання, а й роблять процес здобуття знань більш адаптованим до потреб сучасних студентів.

«Формування мотивації» розглядається в наукових джерелах як складний процес, що включає активізацію, спрямування й підтримання зусиль особистості для досягнення конкретних цілей. В. Гриценко і Т. Ясинська [7], Є. Громов і колеги [8], Р. Хавула [111] наголошують на важливості внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на формування мотиваційної сфери, зокрема у навчанні. У нашому дослідженні формування мотивації до вивчення іноземної мови аналізується як *«процес, що поєднує когнітивні, емоційні та соціальні складові»*. Таке визначення підходить до контексту нашого дослідження, оскільки воно враховує багатовимірну природу мотивації, яка поєднує когнітивні, емоційні та соціальні складові, що є ключовими у процесі навчання іноземної мови [88; 172]. Інтеграція когнітивного, поведінкового та гуманістичного підходів дозволяє розкрити, як мисленнєві процеси, емоційна залученість і міжособистісна взаємодія сприяють

ефективному формуванню мотивації [72; 145; 177]. Це забезпечує відповідність сучасним освітнім реаліям і дає можливість адаптувати методологію до потреб студентів, підвищуючи їхню залученість і результативність у навчальному процесі [129; 196].

«Мультимедійні технології» стосуються інструментів і платформ, які інтегрують текст, зображення, звук, відео та інтерактивні елементи для покращення навчального досвіду [196]. У психологічному аспекті, як зазначають М. Португіс-Кастро і Г. Сантос Гардюно [155] та А. Брутман і колеги [55], такі технології сприяють підвищенню зацікавленості студентів через створення реалістичних, занурюючих сценаріїв. У нашому дослідженні під терміном «мультимедійні технології» розуміємо всі технологічні засоби, що інтегрують текст, зображення, звук, відео та інтерактивні елементи й використовуються для стимулювання мотивації студентів через адаптивні середовища, віртуальну реальність та елементи гейміфікації. Наприклад, інтерактивні платформи, такі як *Duolingo*, *Busuu*, *LingQ*, або *Quizlet*, створюють персоналізовані завдання, що адаптуються до рівня студента, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок і винагороди [72; 175]. Віртуальні симуляції, як-от навчальні ігри з елементами VR, дозволяють студентам практикувати мовлення в реалістичних сценаріях, наприклад, у змодельованому ресторані чи під час переговорів [120]. Гейміфіковані середовища на кшталт *Classcraft* або *Seppo* забезпечують інтерактивність через командні завдання, лідерборди та адаптивні сценарії, що стимулюють залученість студентів.

Для переходу до аналізу методологічних засад формування мотивації до вивчення іноземної мови необхідно спочатку окреслити теоретичні основи, які визначають природу та механізми мотиваційних процесів. Інтеграція когнітивного, поведінкового та гуманістичного підходів ми вважаємо ключем до розуміння динаміки мотивації в освітньому середовищі, оскільки кожен із цих підходів робить унікальний внесок у пояснення формування стійкої зацікавленості та залученості студентів. У подальшому тексті буде здійснено аналіз цих підходів у контексті сучасних освітніх реалій, зокрема цифровізації та широкого використання мультимедійних технологій. Особливу увагу буде приділено методологічним

аспектам, які дозволяють інтегрувати теоретичні знання в практику, створюючи ефективні моделі формування мотивації до навчання.

Наш аналіз наукових праць з психології підтвердив, що когнітивний підхід розглядає мотивацію як результат усвідомлених процесів мислення, спрямованих на досягнення цілей, оцінку власних зусиль і прогнозування результатів. Теорії очікування [189] та постановки цілей [128] пояснюють, як очікування успіху й усвідомлення значущості завдань впливають на формування мотивації. Згідно з дослідженнями Дж. Сантрок [172], студенти, які усвідомлюють зв'язок між власними зусиллями та результатами, демонструють вищу зацікавленість і наполегливість. У навчанні іноземних мов когнітивний підхід сприяє адаптації стратегій студентів до умов навчання, формуючи довгострокову мотивацію. Серед мотиваційних моделей, які інтегрують когнітивний підхід, виділяється модель ARCS (англ. Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) Дж. Келлера [110]. Ця модель, як зазначають К. Лі та Дж. Келлер [127], підтримує увагу студентів через інтерактивні завдання, забезпечує релевантність навчального матеріалу до їхніх інтересів і потреб, підвищує впевненість через поступове досягнення цілей і створює задоволення від результатів, що позитивно впливає на довготривалу мотивацію. Модель ARCS знаходить широке застосування у цифрових платформах, таких як *Rosetta Stone* і *Duolingo*, які забезпечують персоналізацію завдань і миттєвий зворотний зв'язок. Наприклад, у Вищій школі перекладу Сорбонни платформа *Rosetta Stone* використовується як допоміжний інструмент для вдосконалення фонетичних і граматичних навичок студентів, надаючи їм можливість спостерігати за своїм прогресом у реальному часі. У той же час, платформа *Duolingo* пропонує інтерактивні сценарії навчання, де завдання адаптуються до рівня знань студента, забезпечуючи оптимальний баланс між складністю й досяжністю. Такі інструменти не лише стимулюють внутрішню мотивацію через почуття досягнення, але й розвивають навички саморегуляції, зокрема здатність планувати навчальні стратегії та аналізувати власний прогрес. Це підтверджує ефективність когнітивного підходу у створенні персоналізованих навчальних середовищ, які сприяють всебічному розвитку студентів.

Іншою важливою моделлю є SAMR (англ. *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) Р. Пуентедури [94], що підвищує ефективність навчання через інтеграцію технологій – від простого заміщення традиційних методів до створення нових способів засвоєння матеріалу. Наприклад, платформи iTalki та Busuu реалізують модифікацію навчального процесу через інтерактивні вправи з носіями мови та персоналізовані завдання. У кампусі одного з університетів на островах Ріау було впроваджено інноваційну програму мовного навчання на основі платформи *Busuu*, де інтерактивні вправи доповнюються відео-уроками за участю носіїв мови [181]. Такий підхід підвищує гнучкість і ефективність навчання, дозволяючи студентам не лише опанувати мовні навички, але й активно залучатися до навчального процесу через взаємодію з реальними мовними контекстами. Завдяки цьому модель SAMR демонструє свою здатність не лише вдосконалювати існуючі методи навчання, а й створювати нові можливості для засвоєння знань, адаптуючи навчальний процес до сучасних технологічних реалій.

Модель TPCK (англ. *Technological Pedagogical Content Knowledge*), запропонована П. Мішрою та М. Кьолером [139], інтегрує зміст навчання, педагогічні підходи й технології. У платформах Quizlet і LingQ модель TPCK реалізується через мультимедійні ресурси, які поєднують контент із інтерактивними інструментами, підвищуючи зацікавленість студентів. CALL (англ. *Computer-Assisted Language Learning*) базується на використанні комп'ютерних технологій для розвитку мовних навичок через адаптивні вправи [164]. Платформи, такі як *Mondly* або *Memrise*, використовують адаптивні алгоритми та гейміфікацію для підтримки залученості. Аналіз цих моделей свідчить про їхню ефективність у персоналізації навчання та формуванні мотивації до вивчення іноземних мов. Проте більшість із них зосереджується на окремих аспектах, таких як увага чи зворотний зв'язок, не враховуючи інтеграції когнітивних, поведінкових і гуманістичних підходів. Цю прогалину прагне закрити програма «*Language-Driven Motivation XP*», яка поєднує моделі ARCS, SAMR, TPCK і CALL у багатовимірному середовищі. Її інноваційні елементи – VR, AI, гейміфікація та індивідуалізація – забезпечують розвиток рефлексії, підтримку

довгострокової мотивації та інтеграцію навчального процесу з реальними практиками, адаптуючи освітні технології до потреб сучасного студента [126].

У нашому дослідженні ми визначаємо поведінковий підхід як такий, що базується на впливі зовнішніх стимулів для формування та підтримки мотивації, підкреслюючи його ключову роль у стимулюванні активної участі студентів [99; 112]. Теорія оперантного підкріплення (англ. *Operant Conditioning*), запропонована Б. Скіннером [124; 179], пояснює, як позитивні стимули, наприклад, винагороди або привілеї, закріплюють бажану поведінку, тоді як відсутність підкріплення або негативні стимули можуть її знижувати. У цифровому навчанні поведінковий підхід ефективно реалізується через миттєвий зворотний зв'язок і елементи гейміфікації, які стимулюють активність і залученість студентів [96; 149]. Наприклад, платформи *Quizizz* і *Kahoot!* пропонують інтерактивні вікторини, де учасники отримують бали та нагороди, що підтримує їхню мотивацію завдяки елементам суперництва й кооперації [171]. У навчальному процесі навчальних закладів вищої освіти, як зазначають Ф. Араужо і колеги [40], платформа *Kahoot!* використовується для групових вікторин, які дозволяють не лише повторити матеріал, а й розвивати навички командної співпраці.

Однією з широковідомих моделей, що реалізують поведінковий підхід, є «модель гейміфікації» (англ. *Gamification Framework*), розроблена Д. Зіхерманом і К. Каннінгемом [202]. Ця модель передбачає використання ігрових механік, таких як бали, рейтингові таблиці та нагороди, для підвищення мотивації студентів. У контексті вивчення іноземних мов її можна спостерігати в таких платформах, як *Classcraft* і *Gimkit*, де студенти отримують миттєві нагороди за виконання завдань, що сприяє збереженню їхньої уваги та зацікавленості. Іншим ефективним концептуальним підходом є інтеграція принципів поведінкової психології в цифрове середовище (англ. *Behaviorism for Digital Learning*), яка спрямована на застосування оперантного підкріплення та зворотного зв'язку для стимулювання навчальної активності студентів [135]. Наприклад, на платформах *Quizizz* і *Kahoot!* студенти отримують миттєвий зворотний зв'язок через інтерактивні вікторини та змагання, що підтримує їхню мотивацію завдяки елементам суперництва та

командної гри [171]. Також важливо відзначити роль платформ, які інтегрують поведінкові стратегії з гейміфікованими механіками, такими як *Badgr* або *TalentLMS*. Ці середовища забезпечують систему цифрових нагород і сертифікації, стимулюючи студентів до досягнення довгострокових цілей і підкріплюючи їхню мотивацію через відчуття досягнення [93]. У цьому контексті частковий зв'язок можна простежити з 4C/ID моделлю (англ. Four-Component Instructional Design Model), запропонованою Дж. Я. ван Мерріенбоером [81]. Обидві концепції акцентують увагу на структурованому процесі навчання, але 4C/ID більше орієнтована на розробку складних завдань і їхнє практичне застосування, тоді як поведінковий підхід зосереджений на зовнішніх стимулах. Отже, на нашу думку, попри ефективність поведінкового підходу у створенні залученості через зовнішні стимули, існують ризики залежності студентів від винагород і зниження внутрішньої мотивації за їх відсутності [96]. Програма «*Language-Driven Motivation XP*» враховує ці обмеження, інтегруючи елементи VR-середовищ і персоналізованих навчальних траєкторій, що доповнюють зовнішнє підкріплення через розвиток внутрішньої мотивації. Це дозволяє створити збалансовану навчальну систему, яка підтримує інтерес і залученість студентів на кожному етапі навчання.

У гуманістичному підході ми відзначаємо його унікальну здатність зосереджувати увагу на індивідуальних потребах студента, забезпечуючи підтримку його емоційного благополуччя, автономії та можливості самореалізації [66; 67]. Теорія самодетермінації (англ. *self-determination theory; SDT*), розроблена Е. Десі та Р. Раяном, визначає три ключові потреби, які є основою мотивації: автономія (відчуття контролю над власним навчанням), компетентність (усвідомлення власної спроможності) і пов'язаність (задоволення соціальних взаємодій). Ми розглядаємо цей підхід як такий, що ідеально підходить для створення навчальних середовищ, що не лише формують мотивацію, а й сприяють особистісному розвитку студентів юнацького віку.

Однією з моделей, що реалізує гуманістичний підхід, є модель «особистісно орієнтованого навчання» (англ. *Learner-Centered Instruction*), яка спрямована на

індивідуалізацію навчального процесу та активне залучення студентів [193]. Наприклад, платформи, як-от *LingQ* або *iTalki*, дозволяють студентам обирати теми, що відповідають їхнім інтересам, і взаємодіяти з носіями мови, створюючи умови для розвитку автономії та компетентності. Додатково гуманістичний підхід інтегрується в гейміфіковані середовища, такі як *Duolingo* або *Mondly*, які підтримують розвиток внутрішньої мотивації через персоналізовані завдання, інтерактивні сценарії та постійний зворотний зв'язок. Наприклад, елементи гейміфікації в цих платформах забезпечують студентів відчуттям досягнення, створюючи умови для самореалізації [89; 104]. Іншою інноваційною моделлю, що впроваджує гуманістичний підхід, є «модель спільного навчання» (англ. *Collaborative Learning Model*), яка акцентує увагу на соціальній пов'язаності студентів. Платформи, такі як *Edmodo* та *Google Classroom*, відповідно до досліджень І. Пурбасарі та колег [159] і Н. Вебб та Е. Бьорнхаймера [193], створюють інтерактивні можливості для групових проєктів, сприяючи підвищенню мотивації студентів завдяки соціальній підтримці й розподіленій відповідальності за результати. У Мадридському університеті Комплутенсе (Complutense University of Madrid) аналогічний досвід реалізовано через платформу *Microsoft Teams*, яка забезпечує інтерактивні вебінари, спільне обговорення навчальних матеріалів та обмін ідеями, що стимулює колективне мислення та згуртованість студентів [57].

Отже, попри вищеописані численні переваги, гуманістичний підхід має певні обмеження. Наприклад, студенти з низькою самооцінкою часто уникають активної участі через страх перед помилками або недостатню впевненість у своїх силах. У програмі «*Language-Driven Motivation XP*» ці недоліки враховано через впровадження VR-середовищ, які створюють безпечний простір для навчання, та адаптивних навчальних траєкторій, що підлаштовуються під індивідуальні потреби студента. Такі інструменти сприяють розвитку соціальної взаємодії через моделювання реальних ситуацій спілкування, водночас забезпечуючи поступове формування автономії та компетентності завдяки персоналізованим завданням і гейміфікованому підкріпленню. Завдяки цьому програма створює цілісну систему,

яка не лише підтримує внутрішню мотивацію студентів, але й підвищує їхню залученість на всіх етапах навчання, долаючи недоліки традиційних підходів.

Проаналізоване вище свідчить про необхідність використання мультимедійних технологій як невід'ємного компонента сучасного освітнього процесу, адже вони забезпечують інтерактивність, адаптивність і можливість індивідуалізації, які критично важливі для формування стійкої мотивації до навчання [196]. Їх інтеграція дозволяє ефективно реалізувати основні принципи когнітивного, поведінкового та гуманістичного підходів, створюючи персоналізовані та динамічні навчальні середовища, що відповідають сучасним викликам.

Застосування мультимедійних технологій сприяє підвищенню мотивації через інтерактивні симуляції, гейміфіковані завдання та віртуальні середовища. У межах когнітивного підходу інтерактивні симуляції забезпечують можливість практичного застосування знань у реалістичних умовах, що підвищує значущість навчального матеріалу та стимулює критичне мислення [61]. У рамках поведінкового підходу такі платформи, як *Kahoot!* і *Quizizz*, закріплюють навчальну поведінку завдяки миттєвому зворотному зв'язку й нагородам [171]. Гуманістичний підхід підтримується за допомогою платформ, таких як *Connect*, *MyEnglishLab*, *Mondly*, *Mondly VR*, *Kahoot!*, *Quizlet*, *TED-Ed*, що адаптують завдання до рівня студента, сприяючи задоволенню його базових потреб в автономії, компетентності та соціальній взаємодії [89]. Визнаючи всі їхні переваги, у науковій літературі зазначається недостатня кількість систематичних досліджень щодо довготривалого впливу мультимедійних технологій на мотиваційні процеси та навчальні результати [162]. Ця прогалина вимагає комплексного підходу до оцінки їхньої ефективності, що відкриває перспективи для подальших емпіричних досліджень і впровадження інноваційних освітніх програм. Програма «*Language-Driven Motivation XP*», яку розроблено нами з урахуванням сучасних тенденцій і викликів, демонструє потенціал для подолання існуючих прогалин. Її структура базується на використанні VR-середовищ, адаптивних платформ і гейміфікації,

створюючи багатовимірне навчальне середовище, що стимулює рефлексію, підтримує довготривалу мотивацію та враховує індивідуальні потреби студентів.

Таким чином, розглянуті нами методологічні аспекти мультимедійних технологій окреслюють їхню ключову роль у формуванні мотивації. Водночас варто зазначити, що їхнє впровадження набуває особливої актуальності в контексті цифровізації української освіти, яка є невід'ємною складовою сучасного етапу реформування системи вищої освіти. Використання мультимедійних технологій відкриває перспективи для подолання таких викликів українського освітнього середовища, як обмеженість доступу до сучасних освітніх ресурсів, необхідність забезпечення гнучкості навчальних програм і підвищення рівня мотивації студентів до навчання. Багатофункціональність мультимедійних технологій дозволяє інтегрувати інноваційні інструменти, такі як гейміфікація, VR і адаптивні платформи, у навчальні програми українських університетів. Це сприяє створенню персоналізованого навчального середовища, яке не лише відповідає світовим тенденціям, але й враховує специфічні потреби української системи освіти. Наприклад, у контексті реформування української освіти мультимедійні платформи можуть бути використані для ліквідації прогалів у знаннях студентів, забезпечення доступу до якісного контенту незалежно від місця проживання та інтеграції студентів у глобальне освітнє середовище. Отже, мультимедійні технології є не лише інструментом для формування мотивації, але й ефективним засобом для вирішення структурних проблем української освіти, сприяючи її модернізації та гармонізації з європейськими стандартами. Наступний підрозділ буде присвячений детальному аналізу цих питань, зокрема інтеграції мультимедійних технологій у навчальні процеси українських університетів, викликів цифровізації освіти та перспектив їхнього подальшого розвитку.

1.3. Роль мультимедійних технологій у формуванні мотивації до навчання на сучасному етапі реформування системи вищої освіти в Україні

На сучасному етапі реформування системи вищої освіти в Україні, зумовленому впливом цифровізації та глобалізаційними викликами, питання формування мотивації до навчання набуває особливої актуальності. Зростаючі вимоги до якості освіти, необхідність впровадження інноваційних підходів до викладання та активна інтеграція цифрових і мультимедійних технологій у навчальний процес створюють нові можливості, проте водночас ставлять перед освітянами низку складних викликів. Мотивація, як ключовий фактор успішного навчання, зазнає суттєвих трансформацій в умовах цифрової епохи, що вимагає глибокого розуміння її теоретичних засад та особливостей у контексті сучасних психолого-педагогічних підходів [1; 29; 49]. У цьому контексті мультимедійні технології виступають як інноваційний інструмент для активізації мотиваційної сфери студентів. Зокрема, аналізується їхній вплив на розвиток пізнавального інтересу, а також психолого-педагогічні механізми, які забезпечують стимулювання навчальної активності [29; 160]. Крім стимулювання пізнавального інтересу, мультимедійні технології сприяють формуванню міжкультурних компетенцій. Інтерактивні платформи, які забезпечують можливості для міжкультурного обміну, наприклад, через спільні навчальні проекти зі студентами інших країн, сприяють розвитку соціальних навичок і культурної обізнаності, що є критично важливими в умовах глобалізованого освітнього середовища. Особлива увага приділяється методологічним і практичним аспектам впровадження мультимедійних технологій, принципам їх інтеграції в освітній процес, а також критеріям оцінювання їхньої ефективності [49].

Аналіз нормативно-правового забезпечення цифровізації освіти в Україні та стратегічних напрямків реформування вказує на значний потенціал мультимедійних технологій у системі вищої освіти. Закон України «Про освіту» [6] визначає, що освіта має ґрунтуватися на інноваційних методах навчання, використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та орієнтації на

європейські стандарти. Зокрема, у статті 75, пункті 3 зазначено, що впровадження інноваційних технологій сприяє вдосконаленню освітнього процесу та управління освітою, створюючи передумови для активного застосування мультимедіа у викладанні, наприклад, через інтерактивні лекції та симуляції. Додатково, «Концепція розвитку цифрових компетентностей» [11] акцентує увагу на інтеграції мультимедійних елементів у навчальні програми, підготовці педагогів до роботи з цифровими інструментами та створенні персоналізованого освітнього контенту. Ці положення сприяють формуванню пізнавального інтересу та автономії студентів завдяки впровадженню інтерактивних платформ для дистанційного та змішаного навчання, що, у свою чергу, посилює мотивацію до навчання [3]. З огляду на зазначене, Закон і концепція створюють нормативну основу для впровадження мультимедійних технологій, які не лише підвищують інтерактивність і зацікавленість студентів, але й сприяють їхній підготовці до сучасних викликів цифрового суспільства.

Визначаючи роль нормативно-правового забезпечення у розвитку мотивації студентів робимо висновок, що завдяки нормативним ініціативам інтеграція мультимедійних технологій у навчання стала системною. Мультимедіа, як-от інтерактивні лекції, симуляції, гейміфікація, дають змогу персоналізувати навчання, підвищуючи задоволення від процесу. Наприклад, у рамках змішаного навчання студенти можуть використовувати інтерактивні платформи, які сприяють формуванню автономії та самоефективності, що є ключовими елементами мотивації. Окрім загальних аспектів мотивації, важливим є забезпечення психологічної підтримки студентів. Інтерактивні платформи сприяють створенню безпечного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби студентів, зокрема студентів з особливими потребами. Результати опитувань студентів свідчать, що такі засоби підвищують їхнє відчуття підтримки та задоволення від навчального процесу. Крім того, розробка мультимедійного контенту відповідно до європейських стандартів, визначених законом, створює можливість для адаптації кращих міжнародних практик, які довели свою ефективність у формуванні мотивації. Ініціативи, передбачені законодавством, також сприяють розв'язанню

проблем рівного доступу до якісної освіти, зокрема через створення умов для дистанційного навчання. Це особливо важливо для залучення студентів із віддалених регіонів, формуючи у них позитивну мотивацію до навчання.

Крім того, розуміння ролі мультимедійних технологій у формуванні мотивації до навчання вимагає ґрунтовного аналізу теоретичних основ мотивації, що лежать в основі освітніх реформ. Сучасні психолого-педагогічні теорії пропонують широкий спектр підходів до вивчення мотиваційної сфери, особливо в умовах цифровізації освіти, яка суттєво змінює характер і структуру навчальної діяльності [19; 30]. Ці зміни зумовлюють потребу детального аналізу особливостей мотиваційної сфери студентів у вищій школі, а також трансформації ключових мотиваційних чинників під впливом цифрових технологій. Саме ці аспекти стануть предметом нашого дослідження. Мотивація є базовим психолого-педагогічним феноменом, що визначає якість і результативність навчального процесу студентів. Як зазначає М. Чіксентміхайі [65], мотивація у навчанні може бути розглянута через концепцію «поток» – стану повної залученості, коли студент отримує задоволення від самого процесу навчання. Цифрові інструменти, такі як інтерактивні платформи або симуляції, можуть створювати умови для досягнення цього стану, залучаючи студентів до виконання завдань, що відповідають їхнім інтересам і рівню підготовки. Розгляд мотивації з точки зору психоаналітичних теорій дозволяє нам глибше зрозуміти вплив несвідомих чинників на навчання. Наприклад, теорія інстинктів життя й смерті З. Фрейда [82] пояснює мотивацію як боротьбу між прагненням до творчості та страхом змін. У цифрових умовах, інтерактивні технології можуть підтримувати творчі імпульси студентів, але надмірний потік інформації іноді провокує блокування креативності. А. Адлер [32] вводить ідею прагнення до переваги, яка підсилюється завдяки використанню цифрових портфоліо та платформ для демонстрації досягнень, створюючи стимули для академічного суперництва. З точки зору гуманістичних теорій, концепція самоактуалізації А. Маслоу [132] та актуалізації особистісного потенціалу за К. Роджерсом [122; 166] є ключовими. Цифрові технології підтримують задоволення базових потреб (наприклад, автономії через персоналізовані траєкторії навчання)

та розвиток творчих здібностей через креативні завдання, інтерактивний контент і можливість самовираження. Наприклад, мобільні додатки чи мультимедійні платформи дають студентам можливість глибше вивчати теми, які їх цікавлять, у власному темпі. Ідея функціональної автономії мотивації Г. Олпорта [35] пояснює, як зовнішні стимули, такі як гейміфікація, можуть поступово перетворитися на внутрішні мотиви. Наприклад, участь у гейміфікованих навчальних програмах спочатку стимулюється зовнішніми винагородами (бали, відзнаки), але з часом формується внутрішнє задоволення від самого процесу. Когнітивна теорія мотивації А. Бандури [47; 48] зосереджується на понятті самоефективності – віри у власні здібності. Цифрові платформи, зокрема ті, що пропонують миттєвий зворотний зв'язок і адаптивні завдання, сприяють розвитку самоефективності, дозволяючи студентам бачити свої досягнення в реальному часі. Однак, необхідно враховувати ризик надмірної залежності від зовнішніх стимулів, що може послаблювати внутрішню мотивацію. Нарешті, діяльнісна концепція мотивації, розроблена у межах української наукової школи [10], наголошує на необхідності організації навчальної діяльності через чітко структуровані завдання. Цифрові технології, такі як інтерактивні симуляції чи онлайн-курси, допомагають впроваджувати цей підхід, дозволяючи студентам досягати результатів і формувати стійкі внутрішні мотиви через залучення до креативної діяльності. Таким чином, мультимедійні технології не лише інтегруються в освітній процес, але й стають ключовим інструментом підтримки різних аспектів мотивації, від несвідомих імпульсів до раціональної самоефективності та самоактуалізації. Це підтверджує їх значущість у контексті реформування вищої освіти та цифровізації навчального процесу.

Контекст публічних дискусій з теми підтверджує, що цифровізація освіти докорінно трансформує мотиваційну сферу студентів, спричиняючи кардинальні зміни у підходах до навчання, взаємодії з освітнім контентом і сприйнятті самого процесу навчання. Сучасні студенти, переважно покоління Z, демонструють високий рівень технологічної обізнаності та залежності від цифрових інструментів.

Як зазначає М. Пренський [157], це покоління є «цифровими аборигенами», які очікують інтерактивного, динамічного та візуально насиченого навчання.

Особливості мотиваційної сфери студентів у вищій школі в умовах цифровізації освіти проявляються через такі ключові аспекти:

1. Підвищена потреба в інтерактивності та негайному зворотному зв'язку. Мультимедійні технології забезпечують швидкий зворотний зв'язок через адаптивні платформи, системи оцінювання та інтерактивні завдання. Це відповідає очікуванням студентів, підвищуючи їхню залученість до навчання [68].

2. Прагнення до індивідуалізації освітньої траєкторії. Цифрові платформи, що використовують штучний інтелект, дозволяють адаптувати контент до потреб кожного студента. Наприклад, Coursera чи Moodle надають можливість обирати зручний темп і формат навчання, сприяючи розвитку автономії, яка є ключовою складовою мотивації [47; 48].

3. Орієнтація на практико-орієнтоване навчання. Сучасні студенти надають перевагу завданням, які мають практичне значення. Інтерактивні симуляції, віртуальні лабораторії та проєктна діяльність активно підтримуються цифровими технологіями, стимулюючи пізнавальний інтерес і творче мислення [160].

Цифровізація освітнього простору змінює традиційні уявлення про мотивацію, впливаючи як на зовнішні, так і на внутрішні її аспекти. Основними трансформаційними чинниками виступають:

1. Діджиталізація навчального контенту. Перехід до електронних підручників, інтерактивних відеолекцій та мультимедійного контенту створює умови для візуального, креативного й інтерактивного навчання, що відповідає потребам сучасних студентів [29].

2. Впровадження адаптивних освітніх технологій. Такі платформи, як *Khan Academy* чи *Edmodo*, забезпечують адаптацію контенту до індивідуальних можливостей студента, що формує его-ефективність та довготривалу мотивацію до навчання [59].

3. Використання штучного інтелекту в освітніх процесах. Інструменти на основі штучного інтелекту аналізують потреби студентів, створюючи

індивідуальні траєкторії навчання та рекомендуючи матеріали, що сприяють розвитку особистісного потенціалу [44].

Ключові мотиваційні стратегії в цифровому середовищі включають:

1. *Гейміфікацію навчального процесу*. Використання елементів гри, таких як рейтинги, бали та віртуальні винагороди, підвищує зацікавленість студентів у виконанні завдань, стимулюючи як зовнішню, так і внутрішню мотивацію [160].

2. *Персоналізацію навчальних траєкторій*. Індивідуальний підхід у побудові навчального плану через цифрові інструменти, такі як платформи зі штучним інтелектом, дозволяє студентам самостійно обирати темп і обсяг навчання [67; 68].

3. *Створення віртуальних освітніх екосистем*. Віртуальні кампуси й навчальні середовища, інтегровані з соціальними мережами, сприяють формуванню спільнот, у яких студенти взаємодіють, обмінюються досвідом і підсилюють мотивацію через підтримку однолітків [157].

Ці трансформаційні чинники та стратегії не лише адаптують навчальний процес до нових викликів, але й формують умови для стійкої мотивації, яка поєднує інтерес до процесу навчання, еґо-ефективність (або самоефективність, *англ.* self-efficacy) та орієнтацію на результат.

З іншого боку, цифровізація створює нові виклики, зокрема ризик інформаційного перевантаження, що може негативно впливати на здатність студентів до глибокого навчання та довготривалої концентрації [159]. У цих умовах важливо зберігати баланс між зовнішніми стимулами і розвитком внутрішньої мотивації. Викладачі мають адаптувати мультимедійні технології для підтримки стійкої самомотивації у студентів, інтегруючи елементи гейміфікації, персоналізації та інтерактивності [29]. Іншим важливим аспектом є формування самоефективності, як підкреслює А. Бандура [47; 48]. Студенти, які впевнені у своїх можливостях завдяки успішному виконанню завдань на адаптивних платформах, більш схильні до активного навчання та досягнення високих результатів. З огляду на викладене вище, цифрові технології виступають не лише як інструмент передачі знань, але й як засіб підтримки мотивації через інтерактивність, персоналізацію та адаптивність.

З огляду на зазначені аспекти, які підкреслюють трансформацію мотиваційної сфери студентів в умовах цифровізації, варто детальніше розглянути потенціал мультимедійних технологій як ключового інструменту для активізації пізнавального інтересу та зміцнення мотиваційних механізмів.

Дослідження в галузі психології та педагогіки доводять, що мультимедійні технології значно підсилюють роль цифровізації у формуванні мотиваційної сфери студентів, сприяючи розвитку їхнього пізнавального інтересу [126]. Зокрема, візуалізація складних понять за допомогою інтерактивних графіків, анімацій і симуляцій полегшує сприйняття матеріалу, знижуючи когнітивне навантаження і водночас підвищуючи рівень залучення студентів. Такий підхід особливо ефективний у дисциплінах, які потребують розуміння абстрактних концепцій, таких як математика чи природничі науки [135]. Можливість отримання негайного зворотного зв'язку через сучасні цифрові платформи, як-от Khan Academy, допомагає підтримувати увагу студентів і стимулює їх до самостійного пошуку рішень [154]. Крім того, мультимедіа відкриває простір для творчості, пропонуючи завдання у форматі проєктів, презентацій чи кейс-стаді. Це не тільки заохочує креативність, а й розвиває критичне мислення [160]. Віртуальні лабораторії та симуляції додають реалістичності до навчального процесу, сприяючи практичному застосуванню знань і орієнтації на результат. Міжнародний досвід використання мультимедійних технологій у вищій освіті демонструє ефективні практики, які можуть покращити навчальний процес в Україні, особливо в аспекті психологічної підтримки студентів. Адаптивні платформи, такі як *Coursera* і *Edmodo*, дозволяють персоналізувати навчання, що знижує стрес і тривожність, підвищує впевненість студентів у своїх силах та сприяє розвитку їхньої мотивації [46]. Віртуальні лабораторії та інтерактивні симуляції, впроваджені у Державному університеті Туреччини, сприяють розвитку критичного мислення та зменшенню когнітивного навантаження, допомагаючи студентам із низькою самооцінкою долати психологічні бар'єри через безпечне навчальне середовище [117]. Гейміфікація, впроваджена у Валенсійському університеті, підвищує мотивацію студентів через використання рейтингів, віртуальних нагород і дощок лідерів. Це сприяє зростанню

самооцінки та задоволення від навчання, створюючи додаткові емоційні стимули для досягнення нових рівнів успіху [131]. Отже, міжнародний досвід підтверджує, що адаптивні платформи, інтерактивні симуляції та гейміфікація можуть вважатися ефективними інструментами для підтримки психологічного благополуччя студентів юнацького віку та підвищення ефективності навчального процесу.

Ефект мультимедійних технологій на мотивацію студентів базується на низці ключових механізмів, що інтегрують освітній процес у рамки сучасної цифровізації. Вони сприяють формуванню самоефективності через використання інструментів візуалізації прогресу, як-от рейтинги чи прогрес-бари, що зміцнюють віру студентів у власні можливості [36]. Елементи гейміфікації, такі як нагороди та рівні складності, поступово активізують внутрішню мотивацію, перетворюючи зовнішній стимул на стійкий інтерес до навчання [149]. Як наголошує Ю. Ванг [190], емоційна залученість посилюється завдяки динамічним і привабливим матеріалам, таким як відеолекції чи інтерактивні симуляції, які викликають позитивні емоції і створюють сприятливе навчальне середовище. Використання адаптивних платформ зі штучним інтелектом дозволяє персоналізувати навчальний процес, відповідаючи потребам сучасних студентів і підвищуючи ефективність мотиваційної підтримки [183]. Таким чином, мультимедійні технології інтегрують механізми самоефективності, внутрішньої мотивації та емоційної залученості, формуючи ефективне сучасне освітнє середовище.

У нашому дослідженні, аналізуючи методологічні аспекти впровадження мультимедійних технологій у систему освіти, ми виявили, що потрібно врахувати низку принципів, які забезпечують їх ефективну інтеграцію в навчальний процес. Одним із ключових принципів, згідно з науковими джерелами, є *адаптивність*, яка дозволяє налаштовувати мультимедійні засоби під потреби студентів з різним рівнем підготовки [31]. Практичне застосування адаптивності включає диференціацію завдань, де складність змінюється відповідно до успішності студента, а також налаштування швидкості подання матеріалу, що особливо важливо для дисциплін, які потребують поетапного засвоєння знань, таких як математика чи програмування. Наприклад, використання адаптивних платформ,

як-от *Moodle* чи *Coursera*, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання, що сприяє підвищенню ефективності навчання та мотивації студентів [199]. Принцип *інтерактивності* сприяє активному залученню студентів через інтерактивні елементи, такі як зворотний зв'язок, симуляції та віртуальні лабораторії, що підвищують рівень залученості та результативності. Наприклад, дослідження З. Ванга і Г. На [191] демонструють, що інтерактивні симуляції можуть збільшити засвоєння матеріалу приблизно на третину порівняно з традиційними лекціями. Крім того, віртуальні лабораторії дозволяють студентам експериментувати у безпечному середовищі, що стимулює їхній інтерес і впевненість у власних можливостях [191; 192]. *Інтеграція мультимедійних засобів із традиційними методами навчання* створює більш гнучке та інклюзивне середовище, що сприяє розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем. Наприклад, поєднання мультимедіа з класичними дискусіями чи практичними завданнями дозволяє студентам не лише засвоювати теорію, але й застосовувати її на практиці, що підвищує рівень підготовки до реальних викликів. Як зазначено в дослідженні Д. Дхив'я та колег [71], такі комбіновані підходи суттєво підвищують ефективність навчання. Таким чином, інтеграція мультимедійних технологій у навчальний процес на основі принципів адаптивності, інтерактивності та їх гармонійного поєднання з традиційними методами створює сприятливі умови для активного та результативного навчання, відповідаючи потребам сучасного цифрового суспільства.

Важливим для нашого дослідження став аналіз критеріїв ефективності мультимедійних технологій у навчальному процесі, що дозволяє визначити найкращі практики, спрямовані на підвищення академічних результатів, мотивації та залученості студентів. Зокрема, завдяки поєднанню якісних та кількісних даних, ми ідентифікували найбільш репрезентативні групи критеріїв: когнітивні, емоційні, соціальні та поведінкові. Цей підхід не лише підсумовує існуючі практики, але й сприяє розробці більш адаптивних стратегій інтеграції мультимедіа, які враховують дисциплінарну специфіку й індивідуальні потреби студентів. На основі цього аналізу можна сформулювати чіткі рекомендації для

практичного застосування мультимедійних технологій у сучасному освітньому середовищі.

Критерії оцінювання ефективності мультимедійних технологій є комплексними та охоплюють як кількісні, так і якісні аспекти. Найкращі практики у цій галузі підкреслюють необхідність інтеграції міждисциплінарних підходів, які базуються на педагогічних, психологічних і технологічних дослідженнях. Щодо кількісних показників, досвід впровадження включає об'єктивний аналіз академічної успішності студентів через тестові результати, оцінки курсових робіт та показники до і після впровадження мультимедіа. Наприклад, Л. Марін-Вінуеса та П. Рохас-Гарсія [130] виявили, що 42,5% студентів досягли високої академічної успішності за допомогою платформи *Kahoot!*, причому ті, кому вона подобається, показали значно вищі результати (48,3% проти 26,4% та 64,1% проти 18,3%). Визначення часу засвоєння матеріалу також є важливим критерієм, який демонструє, наскільки мультимедіа, як-от інтерактивні симуляції, знижують когнітивне навантаження та скорочують час навчання [144]. Щодо якісних показників, успішний досвід збору й обробки якісних даних базується на спостереженнях, опитуваннях та інтерв'ю, які надають уявлення про рівень залученості студентів, їхнє задоволення навчальним процесом і формування мотивації [137].

За результатами проведеного нами опитування, проведеного серед 537 студентів шести українських університетів, 68,7% респондентів відзначили, що мультимедійні технології суттєво підвищують їхню мотивацію до вивчення іноземних мов. Водночас 64,2% респондентів підтвердили позитивний вплив мультимедіа на розвиток внутрішньої мотивації, а 70,4% – на формування самомотивації. Серед найбільш мотивувальних чинників студенти виокремили інтерактивні завдання (68,5%), гейміфікований контент (62,9%) та негайний зворотний зв'язок (54,1%).

У нашому дослідженні ми виявили, що якісні дані відіграють надзвичайно важливу роль у доповненні статистичних показників, забезпечуючи більш повне розуміння освітніх процесів. Аналіз таких даних дозволяє нам проникнути глибше

у мотиваційні механізми, які можуть залишатися прихованими при використанні лише кількісних підходів [56]. Тематичний аналіз, наприклад, дає можливість дослідити, як студенти сприймають використання мультимедійних технологій, що вони вважають найціннішим у цьому процесі, і як це впливає на їхнє ставлення до навчання [62]. Це дозволяє нам не тільки краще розуміти індивідуальні потреби студентів, але й визначати ті аспекти, які особливо сприяють формуванню мотивації, наприклад, розвиток внутрішньої мотивації чи самомотивації. Використовуючи отримані дані, ми можемо адаптувати наші освітні стратегії, підвищуючи їхню ефективність і відповідність потребам сучасного цифрового середовища. Для нашого дослідження важливо, що такі підходи дозволяють виявити латентні зміни у мотиваційній сфері, зокрема зростання самоефективності чи довготривалого інтересу до навчання. Поєднання кількісних і якісних даних дає нам змогу створити багатовимірну картину освітнього процесу, яка враховує не лише зовнішні прояви, але й внутрішні процеси, що є основою для розробки інноваційних і персоналізованих рішень [64]. Враховуючи значення кількісних та якісних даних для поглибленого розуміння освітніх процесів, наступним кроком нашого аналізу стало визначення найчастіше застосовуваних критеріїв оцінювання ефективності мультимедійних технологій, а також методик їх впровадження, що дозволяють інтегрувати як кількісні, так і якісні показники у комплексну оцінку результатів.

Аналіз проведених нами досліджень із психології, присвячених ефективності мультимедійних технологій у навчальному процесі, виявив, що більшість науковців акцентують увагу на використанні когнітивних, емоційних, соціальних і поведінкових критеріїв [60; 55; 148; 174]. Наше дослідження підтвердило, що саме ці групи критеріїв є найбільш репрезентативними для оцінювання впливу мультимедіа на мотивацію та успішність студентів.

1. Когнітивні критерії: У більшості досліджень основну увагу приділено впливу мультимедійних інструментів на рівень знань і швидкість засвоєння матеріалу [199].

2. *Емоційні критерії*: У наукових працях часто досліджується емоційна залученість студентів, яка забезпечується через використання мультимедіа [149; 190].

3. *Соціальні критерії*: Дослідження, які ми проаналізували, демонструють, що мультимедійні технології часто сприяють покращенню соціальної взаємодії [41; 71].

4. *Поведінкові критерії*: Найчастіше вивчається вплив мультимедіа на відвідуваність, активність на заняттях і своєчасність виконання завдань [149; 183].

Наш аналіз також висвітлив, що переважна більшість досліджень використовує конкретні методики для оцінювання: тести до і після втручання (Pre-Post Test, Paired Samples *t*-test), факторний аналіз (EFA, CFA), мультиваріативний аналіз (*MANCOVA*), аналіз коваріації (*ANCOVA*), анкети для визначення емоційного стану та рівня мотивації, аналіз даних із навчальних платформ [62; 154]. Зібрані дані показують, що ці інструменти найкраще відповідають потребам комплексного оцінювання впливу мультимедіа. Таким чином, наш аналіз підтвердив, що критерії когнітивного, емоційного, соціального й поведінкового характеру можна вважати найбільш релевантними для контексту психологічних досліджень, оскільки вони забезпечують об'єктивну і всебічну оцінку ефективності мультимедійних технологій.

Розглянувши роль мультимедійних технологій у формуванні мотивації студентів в умовах сучасної цифровізації освіти, важливо поглибити розуміння психологічних чинників, що впливають на формування мотиваційної сфери. Особливу увагу слід приділити вивченню внутрішніх та зовнішніх механізмів, які визначають залученість і зацікавленість молоді у вивченні іноземної мови. Наступний підрозділ присвячено аналізу ключових психологічних аспектів, що формують мотивацію студентів юнацького віку.

1.4. Соціально-психологічні чинники формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці

Мотивація є центральним психологічним чинником, який визначає успішність у вивченні іноземної мови. Вона спрямовує зусилля студента, підтримує його залученість та визначає стійкість до труднощів у навчанні [73; 199; 200]. Як зазначалося вище, у юнацькому віці, який охоплює період від 17 до 21 років, мотивація набуває особливого значення, адже цей етап є сенситивним для формування автономії, саморефлексії та соціальної ідентичності. Важливість мотивації на цьому віковому етапі зумовлена розвитком здатності до самостійного прийняття рішень, планування та постановки цілей, що є ключовими для досягнення навчальних результатів [172]. Юнацький вік характеризується значним когнітивним, емоційним і соціальним розвитком. Студенти в цьому періоді прагнуть досягти академічних успіхів і професійного самовизначення, що зумовлює їхню чутливість до різноманітних мотиваційних чинників. Когнітивні аспекти, такі як віра у власний успіх [98; 135] та усвідомлення значущості знань для майбутньої кар'єри, сприяють формуванню довгострокової мотивації. Емоційні чинники, зокрема задоволення базових потреб у автономності, компетентності та соціальній взаємодії, забезпечують емоційну стійкість і залученість у процес навчання [102]. Соціальні аспекти, як-от підтримка викладачів та однолітків, створюють сприятливе середовище для розвитку мотиваційної сфери [119; 105]. Індивідуально-психологічні чинники, такі як попередній досвід навчання, рівень самооцінки та адаптивність, також значно впливають на навчальну поведінку. Взаємодія цих чинників особливо виразно проявляється в освітньому середовищі, яке активно інтегрує сучасні мультимедійні технології. Цифрові інструменти, такі як VR-занурення, гейміфікація та адаптивні платформи, здатні задовольнити когнітивні й емоційні потреби студентів, сприяючи їхній залученості та довгостроковій мотивації [134]. Таким чином, підхід до вивчення іноземної мови, який враховує когнітивні, емоційні, соціальні та індивідуально-психологічні аспекти, є найбільш ефективним для студентів юнацького віку. У

даному підрозділі ми окреслили метою нашого дослідження виявлення психологічних чинників, які впливають на формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці, та обґрунтувати інноваційні методи її підвищення в умовах сучасного освітнього середовища. У практичній площині, даний фрагмент дослідження має на меті обґрунтувати впровадження освітньо-психологічної програми, яка спрямована на забезпечення індивідуального підходу до студентів, підвищення ефективності навчання та зниження психологічних бар'єрів у вивченні іноземних мов.

Для всебічного розуміння мотивації у юнацькому віці необхідне теоретико-методологічне обґрунтування, яке охоплює уточнення ключових понять, побудову методологічної платформи дослідження, інтегративну модель мотиваційних теорій, формулювання гіпотез, аналіз нейропсихологічного контексту та соціально-психологічного виміру.

Мотивація до вивчення іноземної мови, як зазначено вище, є багатограним психологічним конструктом, який інтегрує когнітивні, емоційні та соціальні аспекти, формуючи основу для навчальної активності та особистісного розвитку. На наше переконання, аналіз її механізмів, які впливають на навчальний процес, потребує інтегративного підходу, що дозволяє враховувати різноманітні теоретичні та методологічні перспективи. У цьому дослідженні ми використовуємо міждисциплінарну теоретико-методологічну основу, яка базується на психолінгвістичних, вікових, когнітивних та нейропсихологічних концепціях, а також на ключових теоріях мотивації.

На початку дослідження необхідно уточнити ключові поняття: *«психологічний чинник»*, *«соціальні мотиви»* та *«потреби в навчанні»*, оскільки вони розкривають основні аспекти, які визначають формування та розвиток мотивації до вивчення іноземної мови. Аналіз джерел свідчить, що ці поняття є базовими елементами мотиваційного процесу. Їх дослідження дозволяє виявити внутрішні та зовнішні механізми впливу, зрозуміти взаємозв'язок між особистісними характеристиками студента, його потребами та впливом соціального

середовища [105; 119; 172]. Такий підхід забезпечує комплексне вивчення мотивації, інтегруючи індивідуальні, соціальні та навчальні аспекти.

«*Психологічний чинник*» у контексті мотивації розглядається в наукових джерелах з психології як сукупність внутрішніх (емоційних, когнітивних, вольових) і зовнішніх (соціальних, культурних) стимулів, які визначають активність та спрямованість поведінки людини у навчальному процесі [100; 156; 184; 186]. Як зазначають Д. Ортега-Аукілья і колеги [151], рівень самооцінки, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість і мотиваційні установки є центральними психологічними чинниками, що впливають на успішність засвоєння іноземної мови. «*Соціальні мотиви*» визначаються науковцями-психологами як прагнення особистості задовольнити свої потреби у взаємодії з іншими людьми [184]. За словами К. Рейш та К. Ларвін [163], ці мотиви включають бажання досягти визнання, схвалення, приналежності до групи або соціального впливу. У навчальному процесі соціальні мотиви проявляються через прагнення досягти успіху в академічному середовищі, отримати підтримку викладачів та однолітків, а також через міжкультурну взаємодію під час вивчення мов. «*Потреби в навчанні*» розглядаються як специфічна форма пізнавальних потреб, що стимулюють студента до активного пошуку знань і навичок [172; 184]. Як зазначає С. Баглі [45], у юнацькому віці ці потреби включають: а) когнітивні потреби: прагнення до нових знань та розуміння, б) потреби в самореалізації: бажання досягти успіху та реалізувати свій потенціал, в) соціальні потреби: необхідність спільного навчання, підтримки та взаємодії з іншими.

Окреслимо теоретико-методологічну основу нашого дослідження, яка включає психолінгвістичний вимір, віково-психологічний контекст і когнітивно-психологічний аналіз, що забезпечує комплексний підхід до вивчення мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці. Психолінгвістика досліджує взаємозв'язок когнітивних процесів (пам'ять, увага, сприйняття) із мовленнєвою діяльністю, що є основою для ефективного засвоєння нових знань. Ці процеси стимулюють розвиток внутрішньої мотивації, підтримуючи зацікавленість у навчанні іноземної мови [51; 70]. Юнацький вік (17–21 рік) є сенситивним періодом

для розвитку автономності, самостійності та соціальної ідентичності [172]. У цей період формуються стійкі мотиваційні структури, що безпосередньо впливають на прагнення до самореалізації через навчання. Водночас цей вік характеризується здатністю до постановки довгострокових цілей та оцінювання власного прогресу [182]. Когнітивна психологія досліджує, як студенти обробляють інформацію, приймають рішення та адаптуються до нових умов навчання. Ці процеси суттєво впливають на мотивацію, оскільки дозволяють ефективно долати навчальні виклики та адаптуватися до різноманітних форматів навчання [135].

Обраний підхід до формування теоретико-методологічної основи базується на багатовимірності мотиваційних процесів, які включають когнітивні, емоційні, соціальні та поведінкові аспекти. Інтеграція психолінгвістичного, віково-психологічного та когнітивно-психологічного підходів обґрунтована такими причинами:

1. Багатовимірність мотиваційних процесів

Мотивація є складним конструктом, який охоплює когнітивний, емоційний, соціальний і поведінковий аспекти. Поєднання психолінгвістичного, вікового і когнітивного підходів дозволяє розкрити взаємозв'язок між цими аспектами, забезпечуючи ширше розуміння механізмів формування мотивації [101; 182].

2. Психолінгвістика: фокус на мовленнєвій діяльності

Когнітивні процеси, такі як пам'ять, увага, сприйняття та обробка інформації, є ключовими для засвоєння іноземної мови. Психолінгвістичний підхід допомагає зрозуміти, як ці процеси впливають на мовленнєву діяльність, і пояснити, як мотивація активує когнітивні механізми, необхідні для успішного навчання [51; 70].

3. Віково-психологічний контекст: унікальність юнацького віку

Юнацький вік є критичним періодом розвитку, коли формуються автономність, самостійність і здатність до постановки довгострокових цілей. У цей період закладаються стійкі мотиваційні структури, які впливають на прагнення до самореалізації в академічній та професійній сферах [172].

4. Когнітивно-психологічний аналіз: адаптація та саморегуляція

Когнітивна психологія акцентує увагу на обробці інформації, прийнятті рішень та адаптації до нового середовища. Цей підхід дозволяє зрозуміти, як когнітивні стратегії впливають на мотивацію та допомагають студентам ефективно управляти своєю навчальною діяльністю [135].

5. Інтегративний характер освітнього процесу

Сучасне освітнє середовище вимагає врахування як внутрішніх (психологічних), так і зовнішніх (соціальних і середовищних) чинників. Інтеграція психолінгвістичного, вікового та когнітивного підходів дозволяє створити цілісне розуміння мотивації, яка формується на перетині індивідуальних, соціальних і когнітивних процесів [186].

6. Практична значущість

Поєднання цих підходів дозволяє не лише пояснити механізми мотивації, але й розробити ефективні стратегії для підвищення залученості студентів до навчального процесу. Це включає адаптацію методів викладання до когнітивних, емоційних і соціальних особливостей студентів юнацького віку [45].

Для створення цілісної картини теоретико-методологічної основи проблеми психологічних чинників формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці звернемося до кількох теоретичних моделей. Ці моделі пояснюють механізми формування та розвитку мотивації, поєднуючи класичні теорії мотивації із сучасними нейропсихологічними концепціями. Першою розглянемо теорію А. Маслоу щодо ієрархії потреб [132] яка пояснює, як базові та вищі потреби людини впливають на її поведінку. Потреби в самореалізації, розташовані на верхівці ієрархії, безпосередньо пов'язані з внутрішньою мотивацією. У навчанні іноземної мови вони проявляються через прагнення студентів досягти професійного зростання, удосконалити міжкультурну комунікацію та отримати соціальне визнання. Наприклад, дослідження Ф. Маулана і А. Пурномо [134] показало, що студенти з високою мотивацією до самореалізації демонструють більше наполегливості у вивченні мов, використовуючи інтерактивні онлайн-платформи, що задовольняють їхні когнітивні та емоційні потреби.

Ще однією основоположною теорією вважаємо теорія самовизначення Е. Деці і Р. Раяна [66; 67]. Ця теорія акцентує увагу на внутрішній та зовнішній мотивації, виділяючи три базові психологічні потреби: а) *автономія* – свобода у виборі дій, яка підсилює мотивацію студентів; б) *компетентність* – упевненість у власних здібностях досягати успіху; і в) *соціальна взаємодія* – відчуття підтримки і належності до соціального середовища. Задоволення цих потреб у процесі навчання іноземної мови сприяє емоційній залученості студентів, підвищенню стійкості до труднощів та зниженню рівня тривожності. Зокрема, в дослідженні М. Ванстінкіст і колег [186] підкреслюється, що використання завдань, які розвивають автономію студентів, наприклад, вибір завдань у навчальних додатках чи групова робота, суттєво підвищує мотивацію до вивчення іноземних мов. Також, у контексті нашого дослідження, значимою є теорія досягнення Г. Хекхаузена [97]. Ця теорія додає динамічний вимір до аналізу мотиваційних процесів і досліджує, як прагнення до успіху та подолання страху невдачі формують готовність студентів долати виклики і досягати високих результатів у навчанні. Хекхаузен також підкреслює, як підтримка з боку викладачів та ефективні стратегії навчання допомагають студентам трансформувати страх невдачі у мотивацію до досягнень [97]. Наприклад, Д. Ортега-Оквілла і колеги [151] показали, що в середовищі адаптивного навчання, яке підтримує зворотний зв'язок і враховує індивідуальний прогрес, студенти ефективніше долають мовні бар'єри й страх помилок, досягаючи вищих результатів.

Обґрунтуємо значущість інтеграції цих теорій для дослідження. Поперше, інтеграція теорій А. Маслоу, Е. Деці і Р. Раяна та Г. Хекхаузена дозволяє аналізувати мотивацію як багатовимірний феномен, що охоплює когнітивні, емоційні та соціальні аспекти. Зокрема, дослідження К. Зепеди і колег [200] показує, що поєднання цих аспектів у навчальному процесі стимулює довготривалу мотивацію студентів. По-друге, ці теорії пропонують практичну значущість, бо дозволяють аналізувати мотивацію як багатовимірний феномен. Це забезпечує розробку освітніх стратегій, які задовольняють потреби студентів, адаптуючись до їх когнітивних і соціальних характеристик [186; 151]. Наприклад, платформи для

онлайн-навчання, що підтримують індивідуальну автономію і надають персоналізований зворотний зв'язок, стимулюють довготривалу мотивацію до вивчення мов [134]. По-третє, теорія Г. Хекхаузена [97] відіграє важливу роль у подоланні психологічних бар'єрів, таких як страх перед невдачею. Д. Ортега-Аквілла і колеги [151] демонструють, як створення навчального середовища із підтримкою викладачів та інтерактивними інструментами може трансформувати страх у мотивацію. По-четверте, ці теорії легко адаптуються до сучасного освітнього середовища. Зокрема, ієрархія потреб Маслоу та концепції самовизначення Деці і Райана є основою для створення інтерактивного навчального середовища, яке задовольняє психологічні потреби студентів, знижує рівень тривожності та забезпечує сталий розвиток мотивації [134].

Для забезпечення комплексного підходу до вивчення психологічних чинників формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці важливо не лише спиратися на класичні теоретико-методологічні засади, але й враховувати сучасні інноваційні підходи. Нові наукові напрями дозволяють розширити розуміння мотиваційних процесів, інтегруючи нейропсихологічні концепції, цифрові технології та соціально-психологічні аспекти. Такі підходи відкривають можливість для розробки адаптивних освітніх стратегій, які відповідають потребам сучасного освітнього середовища та специфіці розвитку студентів юнацького віку.

Одним із провідних інноваційних напрямів досліджень є нейропластичність мозку – здатність нервової системи змінювати свою структуру і функції у відповідь на навчання, досвід чи зовнішні впливи. Цей концепт, започаткований М. Мерзенічем та колегами [138] і розвинений Е. Канделом [109], є фундаментальним для розуміння механізмів навчання, особливо у контексті опанування іноземних мов. Вивчення мов є одним із найпотужніших стимулів для нейропластичності, оскільки активує мовні зони мозку – зону Брока (продукція мови) та зону Верніке (розуміння мовлення). За дослідженнями П. Лі і колег [125], ці зони зазнають суттєвих структурних змін при інтенсивному навчанні новим мовним конструкціям, особливо в умовах інтерактивних завдань, що вимагають

когнітивного навантаження. Крім того, під час вивчення мов посилюється міжпівкульна взаємодія, яка залучає такі когнітивні функції, як робоча пам'ять, увага та виконавчі функції, забезпечуючи глибше опанування мови та адаптацію до мовних викликів. Юнацький вік (17–21 рік) є особливо сприятливим для вивчення іноземних мов завдяки високій нейропластичності мозку. У цей період префронтальна кора досягає зрілості, що забезпечує покращену когнітивну регуляцію, здатність до довгострокового планування та навчання новим концептам. На відміну від дитинства, коли нейропластичність є пасивною, у юнацькому віці вона потребує цілеспрямованих когнітивно стимулюючих завдань [187]. Саме тому навчальні програми мають бути адаптовані для використання цієї нейрофізіологічної переваги. Цифрові технології, зокрема VR-занурення, адаптивні платформи та гейміфікація, є ефективними інструментами для стимулювання нейропластичності. VR створює реалістичні мовні середовища, адаптивні платформи індивідуалізують навчальні завдання, а гейміфікація посилює мотивацію завдяки системі викликів та винагород. Ще одним важливим науковим напрямом є психологічні механізми білінгвізму та мультилінгвізму. Дослідження показують, що двомовні студенти демонструють вищу когнітивну гнучкість і розвинені виконавчі функції, що сприяє кращій адаптації до мовних завдань [141]. Білінгвізм активує префронтальну кору і покращує навички саморегуляції, що безпосередньо корелює з ефективним навчанням та постановкою довгострокових цілей. Окрім того, двомовність підвищує впевненість у собі, знижує мовні бар'єри та формує внутрішню мотивацію до міжкультурної комунікації. Емоційний інтелект (EI) є ще одним важливим компонентом успішного навчання іноземних мов. Навички емоційної регуляції, емпатії та соціальної взаємодії сприяють зниженню стресу та тривожності у процесі мовної комунікації [34; 168]. У контексті міжкультурної комунікації EI дозволяє студентам легше адаптуватися до нових культурних середовищ, подолати психологічні бар'єри та налагодити ефективну соціальну взаємодію.

Зважаючи на вищезазначене, наукові напрацювання у сфері нейропластичності мозку, психологічних механізмів білінгвізму та розвитку

емоційного інтелекту є цінним підґрунтям для створення комплексної психологічної програми розвитку мотивації до вивчення іноземної мови засобами мультимедійних технологій. Використання інноваційних цифрових інструментів (VR, адаптивні платформи, гейміфікація) забезпечує стимулювання нейропластичності та мотиваційних ресурсів студентів. Урахування нейропсихологічних особливостей юнацького віку та впровадження програм із розвитку емоційного інтелекту дозволяє створити інтегровані підходи, що відповідають когнітивним, емоційним та соціальним потребам студентів, сприяючи довгостроковій мотивації та ефективному засвоєнню іноземних мов.

До соціальних чинників розвитку мотивації вивчення іноземної мови особистості юнацького віку ми відносимо : використання мультимедійних технологій у культурно-освітньому середовищі, соціальне оточення та контакт з носіями мови, мотивуюче соціальне середовище.

Таким чином, розгляд соціально-психологічних чинників формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці дозволив визначити основні теоретико-методологічні засади, що обґрунтовують мотиваційний процес як багатовимірний феномен. Зокрема, інтеграція когнітивних, емоційних та соціальних аспектів, а також інноваційних підходів, таких як розвиток нейропластичності та емоційного інтелекту, є ключовою умовою для створення ефективних освітніх програм. На основі вищезазначених теоретичних засад наступний етап нашого дослідження буде зосереджено на емпіричному вивченні особливостей формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці. У Розділі II буде представлено методичний апарат дослідження, проаналізовано рівень розвитку мотиваційних складових у студентів, а також розглянуто вплив традиційних методів навчання та обґрунтовано модель застосування мультимедійних технологій як інструменту підвищення мотивації. Це дозволить перейти від теоретичного осмислення проблеми до практичного її аналізу та створення ефективних рішень для сучасного освітнього середовища.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми формування мотивації до вивчення іноземної мови у юнацькому віці дозволяє сформулювати такі висновки.

У процесі дослідження уточнено ключові поняття: «мотивація» (внутрішній або зовнішній стимул, що спонукає до дії та визначає цілі активності), «мотивація до навчання» (прагнення досягти навчальних цілей, зумовлене інтересом, актуальністю предмета або зовнішніми чинниками), «мотиваційна сфера особистості» (сукупність мотивів, що формують стратегії досягнення успіху), «психологічний чинник» (внутрішні та зовнішні стимули, що визначають поведінку у навчанні), «соціальні мотиви» (прагнення до визнання, схвалення, приналежності), «мультимедійні технології» (інструменти, що інтегрують текст, зображення, звук, відео та інтерактивні елементи для стимулювання мотивації).

Встановлено, що мотивація до вивчення іноземної мови є складним психологічним феноменом, який інтегрує когнітивні (усвідомлення цілей, очікування успіху), емоційні (задоволення потреб у компетентності, автономії) та соціальні (взаємодія, визнання) компоненти. Ефективне формування мотивації вимагає системного впливу на всі три складові, що унеможливорює зведення проблеми до будь-якого одного з них.

Юнацький вік (17–21 рік) визначено як сенситивний період для мотиваційного розвитку: завершення формування префронтальної кори забезпечує розвиток саморегуляції, довгострокового планування та рефлексії, а високий рівень нейропластичності мозку створює оптимальні умови для засвоєння іноземних мов за умови цілеспрямованого когнітивного стимулювання.

Методологічну основу дослідження становить інтеграція психолінгвістичного, віково-психологічного та когнітивно-психологічного підходів. Поєднання теорії самодетермінації (задоволення базових психологічних потреб), ієрархії потреб А. Маслоу (від базових до самоактуалізації) та теорії досягнень Г. Хекхаузена (трансформація страху невдачі у мотивацію досягнення)

створює цілісну методологічну платформу для дослідження мотиваційних процесів.

Обґрунтовано роль мультимедійних технологій як якісно нового середовища навчання: цифрові інструменти (VR-симуляції, адаптивні платформи з AI, гейміфікація) не є простою заміною традиційних методів, а забезпечують персоналізацію, інтерактивність, негайний зворотний зв'язок та реалістичні комунікативні ситуації, стимулюючи нейропластичність та внутрішню мотивацію. Аналіз міжнародних практик (адаптивні платформи Coursera, Edmodo; гейміфікація у Валенсійському університеті; VR-симуляції у Державному університеті Туреччини) демонструє ефективність таких рішень, однак їх адаптація до української системи вищої освіти потребує врахування специфічних викликів: обмеженого доступу до ресурсів, необхідності підготовки викладачів та адаптації до воєнного контексту.

Виявлено прогалини у дослідженнях: недостатню увагу до впливу соціокультурного середовища на мотивацію студентів, обмеженість досліджень довготривалого ефекту мультимедійних технологій та відсутність комплексних програм, які б системно інтегрували когнітивні, емоційні та соціальні аспекти формування мотивації. Це зумовлює необхідність розробки освітньої програми, побудованої на принципах адаптивності (налаштування під рівень студента), інтерактивності (активне залучення), інтеграції (поєднання мультимедіа з традиційними методами) та орієнтованої на вимірювання результатів через когнітивні, емоційні, соціальні та поведінкові критерії.

Розділ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.

2.1. Методичний апарат дослідження проблеми формування мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку

З метою виявлення особливостей мотиваційної сфери студентської молоді у процесі вивчення іноземної мови було здійснено констатувальний зріз, що дозволив емпірично зафіксувати поточний стан ключових психологічних змінних у юнацькому віці (17–21 рік). Даний підрозділ присвячений опису методичного забезпечення дослідження: представленню використаних психодіагностичних інструментів, характеристикам вибірки, процедурі збору даних, а також критеріям оцінки рівнів мотиваційного розвитку. Особливу увагу приділено забезпеченню етичної відповідності дослідження, обґрунтуванню валідності й надійності інструментарію, а також структурованому охопленню когнітивних, емоційних, соціальних і поведінкових змінних, які визначають мотивацію студентів до вивчення іноземної мови в сучасному освітньому середовищі.

Дослідження проводилося на основі кількісно-орієнтованої квазі-експериментальної моделі, що передбачала стандартизований підхід до оцінки когнітивних, емоційних, соціальних та поведінкових змінних мотивації студентської молоді юнацького віку (17–21 рік) у процесі вивчення іноземної мови. Методологічну базу дослідження становить інтеграція когнітивного, гуманістичного та поведінкового підходів, що забезпечило міжрівневу діагностику як внутрішніх установок, так і зовнішньоповедінкових проявів мотивації. Когнітивний підхід дав змогу інтерпретувати навчальну мотивацію як результат свідомої регуляції навчальної діяльності, що ґрунтується на рефлексії, цільовизначенні, плануванні та оцінюванні результатів [80; 202]. Гуманістична парадигма, зосереджена на внутрішній мотивації, автономії, потребі в самореалізації, дозволила акцентувати увагу на особистісному змісті навчання як джерелі емоційно-ціннісного залучення [66; 67; 170]. Поведінковий підхід був

інтегрований у структуру інструментів, які відображають частоту навчальних дій, активність у мовному середовищі, здатність долати труднощі [179]. Методичний інструментарій дослідження був структурований відповідно до принципів системності, міждисциплінарності, екологічної валідності та адаптивності до вікових особливостей цільової групи. Поєднання стандартизованих психодіагностичних опитувальників, поведінкових чек-листів, авторської шкали, академічної успішності як допоміжного індикатора забезпечило репрезентативне охоплення ключових змінних, пов'язаних із мотивацією до вивчення іноземної мови.

У процесі здійснення дослідження, зокрема на його констатувальному етапі, була сформована структурна модель змінних, що відображає ключові аспекти мотиваційної сфери студентів у процесі вивчення іноземної мови. Побудова цієї структури ґрунтувалася на багатовимірному уявленні навчальної мотивації як феномену, що поєднує когнітивні, емоційні, соціальні, освітньо-методологічні та поведінкові компоненти. У процесі операціоналізації кожного з компонентів було визначено конкретні параметри, які стали об'єктом емпіричного вимірювання за допомогою психодіагностичних методик і опитувальних інструментів. Це дало змогу здійснити кількісну фіксацію проявів мотивації у студентській вибірці та проаналізувати зв'язки між окремими компонентами мотиваційної структури. Окрім базових когнітивних, емоційних, соціальних і поведінкових параметрів, на констатувальному етапі доцільним було включення однієї змінної з освітньо-методологічного блоку – ефективності мультимедійних технологій. Її застосування обґрунтовується тим, що значна частина студентів уже має досвід використання цифрових освітніх платформ у формальному та неформальному навчанні. Фіксація цього параметра на початковому етапі дозволяє оцінити вихідний рівень готовності до цифрового освітнього середовища, довіру до цифрових ресурсів та потенціал їх подальшої інтеграції в навчальний процес. У цьому контексті змінна виконує прогностичну функцію щодо ефективності формувального впливу на мотиваційну сферу. Структурне представлення змінних мотиваційної сфери, а також відповідність між теоретично визначеними параметрами дослідження і

використаними психодіагностичними інструментами, наведено у Додатку 2.1.1. У формі матриці відображено когнітивні, емоційні, соціальні, освітньо-методологічні та поведінкові змінні разом із відповідними шкалами, тестами та індикаторами, адаптованими до цілей констатувального етапу. Окрему увагу в межах соціального чиннику було приділено міжкультурній компетентності як чиннику, що опосередковано впливає на мотивацію до вивчення іноземної мови. Вона розглядається не лише як здатність до безпосередньої міжкультурної взаємодії, але й як когнітивно-емоційна готовність до сприйняття іншості, відкритість до нового досвіду та толерантність до культурного розмаїття. Навіть у локальних навчальних групах, зокрема в українських мононаціональних студентських колективах, високий рівень міжкультурної компетентності сприяє формуванню внутрішньої мотивації, розвитку гнучкості мислення та створенню позитивного освітнього середовища, що робить її важливим об'єктом емпіричного вимірювання. Такий формат дозволив забезпечити цілісність і прозорість операціоналізацію дослідження та обґрунтованість добору емпіричних методик.

Емпіричне дослідження мотиваційної сфери студентів у процесі вивчення іноземної мови було реалізоване на вибірці, що охоплювала студентів закладів вищої освіти України. Загальна кількість учасників дослідження становила 537 студентів із шести університетів, а саме: Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Державного торговельно-економічного університету, Київського університету імені Бориса Грінченка, Переяславського університету імені Григорія Сковороди, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Із них 142 студенти факультетів Університету імені М. П. Драгоманова взяли участь у комплексному діагностичному обстеженні із застосуванням восьми інструментів дослідження. Для розширення емпіричної бази окремий опитувальник (щодо впливу мультимедійних технологій) було заповнено усіма 537 учасниками. Усі результати аналізуються з урахуванням кількості респондентів, які брали участь у тестуванні за кожним конкретним інструментом. Деталізована структура вибірки представлена в Таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1. Структура цільової вибірки студентів (n = 142)

Параметр		Кількість студентів (n)	Відсоток (%)
Стать	Жіноча	125	88,02%
	Чоловіча	17	11,97%
Факультети	Факультет психології	50	35,21%
	Педагогічний факультет	40	28,16%
	Факультет соціальної та інклюзивної освіти	30	21,12%
	Історичний факультет	22	15,49%
Форма навчання	Денна	130	91,54%
	Заочна	12	8,46%

На даному етапі дослідження було застосовано змішану стратегію формування вибірки, яка передбачала поєднання цільового відбору (студенти, що вивчають іноземну мову за професійним спрямуванням) та доступної вибірки (усі охочі студенти, які відповідали встановленим критеріям включення). Такий підхід дозволив забезпечити як релевантність складу вибірки, так і достатній обсяг емпіричних даних. Критерії формування вибірки відображені у Таблиці 2.2.2. Вони були розроблені з урахуванням вікових характеристик студентської молоді, специфіки освітніх програм та методів викладання іноземної мови. Основною метою було забезпечення релевантності вибірки до завдань дослідження формування мотиваційної сфери в умовах практикоорієнтованого вивчення іноземної мови.

Таблиця 2.2.2. Критерії включення та виключення студентів до вибірки (див. Примітку*)

Критерії включення (тип і зміст)	Критерії виключення (тип і зміст)
Вікова категорія : 17–21 років	<i>Освітній критерій:</i> належність до філологічних спеціальностей («Англійська філологія», «Переклад», «Теорія і практика англійської мови»)
<i>Освітній статус:</i> навчання на бакалавраті (1–3 курси)	<i>Освітній статус:</i> студенти бакалаврату (4 курс) і магістратури (5–6 курс)
<i>Навчальний критерій:</i> вивчення курсу «Іноземна мова (англійська) за професійним спрямуванням» відповідно до навчального плану; «Іноземна мова (англійська)»	<i>Навчальний критерій:</i> відсутність актуального курсу іноземної мови за навчальним планом

<i>Організаційний критерій:</i> викладання іноземної мови у форматі практичних занять	<i>Організаційний критерій:</i> викладання іноземної мови у форматі лекційних та семінарських занять, орієнтованих на теоретичне вивчення мови
<i>Навчальна активність:</i> активне проходження мовної підготовки протягом поточного семестру або навчального року	<i>Навчальна активність:</i> відсутність актуального курсу з вивчення іноземної мови за навчальним планом
<i>Етичний критерій:</i> надання інформованої згоди на участь	<i>Етичний критерій:</i> відмова від участі через небажання надавати інформовану згоду на участь або неповне проходження тестування

**Примітка.* Критерії формування вибірки були розроблені з урахуванням специфіки дослідження мотиваційної сфери студентів нефілологічних спеціальностей, акцентуючи на тих навчальних програмах, де іноземна мова викладається переважно у практично-комунікативному форматі. Це дозволило забезпечити репрезентативність вибірки щодо завдань дослідження.

Зазначимо, що цільова вибірка дослідження охоплювала студентів нефілологічних спеціальностей, що зумовлено низкою психологічних і методологічних міркувань. По-перше, саме в цій групі мотивація до вивчення іноземної мови не підкріплена професійною необхідністю та фаховим інтересом, характерними для студентів-філологів, що дозволяє досліджувати мотиваційні механізми у їхньому «природному» стані – без додаткових зовнішніх підсилювачів. По-друге, студенти нефілологічних спеціальностей є найбільш репрезентативною групою для вивчення проблеми недостатньої внутрішньої мотивації до іноземної мови: саме серед них зафіксовано найвищий рівень мовної тривожності та найнижчі показники самодетермінації у навчанні. По-третє, ця категорія студентів є основним контингентом, для якого розробляються програми психологічного супроводу навчання іноземних мов у ЗВО нефілологічного профілю, що надає результатам дослідження безпосередню практичну цінність. Таким чином, вибір даної вибірки є не випадковим, а теоретично обґрунтованим рішенням, що забезпечує валідність і практичну значущість отриманих результатів.

Для реалізації завдань констатувального етапу дослідження було застосовано вісім діагностичних інструментів, які охоплюють когнітивні, емоційні, соціальні, поведінкові та освітньо-методологічні компоненти мотиваційної сфери. Вибір інструментів забезпечував високий рівень валідності та дозволяв провести багатовимірний аналіз мотиваційних параметрів. Деталізований опис інструментів, їхньої структури, валідації та діагностованих змінних наведено у Додатку 2.2.2.

1. *Анкета самооцінки мотивації* – застосовувалася для визначення типу мотивації (внутрішня, зовнішня, амотивація) та рівня мотиваційної активності. Анкета адаптована до специфіки мовного навчання та дозволяла оцінити значущість предмета, рівень залученості та задоволеність навчанням.

2. *Шкала мовної тривожності* – використовувалася для вимірювання рівня навчального стресу, пов'язаного з комунікацією іноземною мовою. Інструмент дозволяв ідентифікувати емоційні бар'єри, страх помилок, сором'язливість та інші афективні чинники, що знижують ефективність навчання.

3. *Мотиваційний профіль* – комплексна шкала, спрямована на виявлення структури мотивації: її орієнтації (особистісна, соціальна, інструментальна), стабільності та гнучкості. Надала змогу сформувати узагальнені мотиваційні портрети студентів.

4. *Авторська анкета оцінки мотивації до вивчення іноземної мови* – розроблена на основі теоретичного аналізу й емпіричних спостережень. Шкала охоплює когнітивні, емоційні та освітньо-методологічні змінні: внутрішню мотивацію, задоволеність, самооцінку, значущість знань і технологічну готовність. На констатувальному етапі виконувала функцію апробації, що дозволило оцінити її чутливість до мотиваційних параметрів та внутрішню структурованість.

5. *Чек-лист поведінкових метрик* – забезпечував фіксацію частоти прояву навчальної активності, самостійної роботи, участі у позааудиторних заходах, готовності долати труднощі. Інструмент дозволяв кількісно фіксувати зовнішні прояви навчальної мотивації.

6. *Тест оцінки технологічної готовності* – скринінговий інструмент, що оцінював рівень базової цифрової компетентності, готовність до взаємодії з мультимедійними платформами, комфортність і довіру до освітніх технологій. Його результати мають прогностичну цінність для формувального етапу дослідження.

7. *Аналіз академічної успішності* студентів цільової аудиторії – розглядався як допоміжний об'єктивний критерій, що дає змогу оцінити зв'язок між мотиваційними настановами та досягненнями в навчанні. Основними показниками виступали середній бал та успішність за останній семестр.

8. Анкетне опитування студентів щодо впливу мультимедійних технологій на мотивацію та ефективність навчання – використовувалося як основний інструмент збору даних про рівень залученості студентів до цифрового освітнього середовища, а також виявлення мотиваційних тригерів і бар'єрів, пов'язаних із використанням мультимедійних засобів. Опитування проведено серед 537 студентів шести українських університетів: Українського державного університету імені М. П. Драгоманова, Державного торговельно-економічного університету, Київського університету імені Б. Грінченка, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини та Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

Оцінювання рівня розвитку мотиваційної сфери студентів у контексті вивчення іноземної мови здійснювалося за трирівневою шкалою оцінки для кожної діагностованої змінної (Див Таблицю 2.2.3).

Таблиця 2.2.3. Трирівнева шкала оцінки розвитку мотиваційної сфери студентів

Рівень	Індикатори (критерії)	Опис
<i>Когнітивні змінні</i>		
Низький	Відсутність рефлексії, слабкі метакогнітивні навички, низька оцінка значущості знань	Несистемне навчання, слабе усвідомлення цінності знань
Середній	Епізодична рефлексія, частковий контроль навчальної діяльності	Нестабільне застосування когнітивних стратегій
Високий	Системна рефлексія, самоконтроль, висока оцінка значущості знань	Свідоме керування навчанням, гнучкість мислення
<i>Емоційні змінні</i>		
Низький	Домінування зовнішньої мотивації, висока тривожність	Емоційна вразливість, страх перед навчанням
Середній	Поєднання внутрішньої і зовнішньої мотивації, помірна тривожність	Нестійка емоційна залученість
Високий	Домінування внутрішньої мотивації, висока задоволеність навчанням	Стійкий інтерес до навчання, емоційна стабільність
<i>Соціальні змінні</i>		
Низький	Слабка інтеграція у групу, низька міжкультурна відкритість	Соціальна ізоляція, обмежена взаємодія
Середній	Обмежена соціальна взаємодія, часткова підтримка	Наявність соціальних зв'язків, але не домінуючий вплив
Високий	Активна участь у груповій роботі, висока міжкультурна відкритість	Соціальна підтримка як джерело мотивації

<i>Освітньо-методологічні змінні</i>		
Низький	Низька ефективність використання платформ, недовіра до технологій	Відсутність залученості до цифрового навчання
Середній	Епізодичне використання платформ, обмежена довіра	Несистемне застосування освітніх технологій
Високий	Активне використання цифрових ресурсів, індивідуалізація навчання	Інтеграція мультимедійних технологій у навчальний процес
<i>Поведінкові змінні</i>		
Низький	Рідкісна самостійна діяльність, низька активність	Пасивність у навчанні, відсутність самостійної ініціативи
Середній	Помірна самостійна активність, нестабільна стратегія навчання	Епізодичне самостійне навчання
Високий	Систематична самостійна діяльність, стійка активність	Регулярна навчальна активність і персистентність

Для аналізу емпіричних даних, отриманих на констатувальному етапі дослідження, було використано комбіновану модель статистичної обробки, що поєднувала описові та інферентні методи. Описовий аналіз передбачав розрахунок середніх значень, стандартних відхилень і відсоткових розподілів для кожної змінної, що дозволило виявити загальні тенденції розвитку когнітивних, емоційних, соціальних, освітньо-методологічних та поведінкових складових мотивації студентської молоді. На наступному етапі здійснювався інферентний аналіз для встановлення статистично значущих відмінностей і взаємозв'язків. Зокрема, U –критерій Манна–Уїтні застосовувався для порівняння мотиваційних характеристик між незалежними групами (наприклад, за статтю чи факультетами), а критерій Крускала–Уолліса – для аналізу варіацій між трьома і більше групами за визначеними демографічними параметрами. Кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена (r) дозволив виявити зв'язки між такими змінними, як рівень внутрішньої мотивації, навчальна тривожність, самостійна навчальна активність і задоволеність навчанням. Для побудови прогностичних моделей впливу мотиваційних факторів на освітні результати студентів було використано множинний регресійний аналіз. Використання інферентної статистики на констатувальному етапі було обґрунтоване необхідністю виявлення закономірностей і взаємозв'язків у структурі наявних даних, без втручання у природний хід навчального процесу. Обробка даних

здійснювалася із застосуванням програмного забезпечення *Jamovi* (v.2.2.5) [103], що забезпечувало гнучкі можливості для проведення як базового описового аналізу, так і розширених інферентних процедур відповідно до структури вибірки та поставлених дослідницьких завдань.

Таким чином, на констатувальному етапі дослідження було забезпечено комплексний методичний супровід вивчення мотиваційної сфери студентської молоді, що об'єднав стандартизовані психодіагностичні інструменти, авторські шкали та поведінкові метрики. Інтеграція когнітивного, гуманістичного та поведінкового підходів дала змогу здійснити багаторівневу операціоналізацію мотиваційних змінних та забезпечити валідність і достовірність отриманих емпіричних даних. Структура вибірки, критерії включення, а також застосовані методи статистичної обробки відповідали вимогам наукової обґрунтованості та етичності. У наступному підрозділі буде представлено результати емпіричного (констатувального) дослідження: рівні сформованості когнітивних, емоційних, соціальних, освітньо-методологічних і поведінкових параметрів мотивації, а також основні тенденції та вразливі зони мотиваційного профілю студентів.

2.2. Аналіз рівня розвитку складових мотивації до вивчення іноземної мови у особистості юнацького віку

У цьому підрозділі представлено результати емпіричного описового аналізу, проведеного на констатувальному етапі дослідження мотиваційної сфери студентської молоді юнацького віку (17–21 років) у процесі вивчення іноземної мови. Основною ціллю аналізу є емпіричне виявлення структури мотиваційних складових за когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним і поведінковим чинниками з метою подальшого обґрунтування доцільності впровадження комплексної психологічної програми розвитку мотивації до вивчення іноземної мови засобами мультимедійних технологій – «*Language-Driven Motivation XR: Вивчення іноземних мов у віртуальній реальності мотивації*».

Описовий аналіз зібраних нами статистичних даних дозволив визначити середні значення, стандартні відхилення та частотні розподіли змінних у межах кожного чиннику, що створює надійну емпіричну основу для подальшого порівняльного й кореляційного аналізу мотиваційних характеристик. Узагальнену схему відповідності між цільовими змінними та використаними психодіагностичними інструментами наведено у Додатку 2.2.1 (Матриця відповідності діагностичних інструментів, тестових шкал і допоміжного діагностичного індикатора змінним дослідження), що забезпечує прозорість і системність структурування емпіричних даних.

Діагностика особливостей мотивації здійснювалася за допомогою валідованих опитувальників, авторських анкет і поведінкових чек-листів, адаптованих до цілей дослідження. Зокрема, 1) *когнітивний чинник* охоплював оцінку розвитку рефлексії, метакогнітивних процесів та сприйняття значущості знань, 2) *емоційний чинник* включав рівень внутрішньої мотивації, навчальної тривожності та задоволеності навчанням, 3) *соціальний чинник* вимірював інтеграцію в навчальне середовище та міжкультурну відкритість, 4) *освітньо-методологічний чинник* аналізував ефективність використання мультимедійних освітніх технологій, 5) *поведінковий*

чинник оцінював рівень самостійної навчальної діяльності й активної участі студентів у навчальному процесі.

Подальша структура підрозділу відображає результати описового аналізу за кожною групою змінних відповідно до трирівневої шкали оцінювання мотиваційного розвитку студентів. Це дозволяє виявити провідні тенденції та визначити напрями цільового психологічного впливу. Таким чином, на основі отриманих статистичних даних сформовано емпіричну базу для системного аналізу мотиваційних складових студентської молоді, результати якого наведено окремо для кожного чиннику.

У межах когнітивного чиннику було виконано описовий статистичний аналіз результатів дослідження за ключовими змінними, що характеризують рівень розвитку пізнавальних процесів студентської молоді у контексті вивчення іноземної мови. Узагальнені показники подано в Таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1. Результати описового статистичного аналізу когнітивних змінних, що визначають рівень мотиваційного розвитку студентів у процесі вивчення іноземної мови

Змінна	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Q1	Q3	<i>SE</i>	Діагностичний інструмент/ Допоміжний індикатор
Рівень когнітивного розвитку (рефлексія, саморегуляція)	64.7	10.3	42	88	58.0	72.0	1.22	Анкета самооцінки мотивації, Авторська шкала, Академічна успішність
Когнітивний стиль навчання (аналітичний/глобальний)	61.5	11.6	39	85	54.0	70.0	1.37	Анкета самооцінки мотивації, Авторський питальник, Академічна успішність
Мета-когнітивні стратегії (усвідомлення і контроль)	59.8	12.1	36	82	52.0	67.0	1.43	Анкета самооцінки мотивації, Авторська шкала
Здатність до абстрактного мислення (узагальнення, систематизація)	62.4	10.7	40	86	55.0	70.0	1.27	Анкета самооцінки мотивації, Авторська шкала, Академічна успішність
Оцінка важливості знань (практична значущість іноземної мови)	66.1	9.8	44	90	59.0	73.0	1.16	Анкета самооцінки мотивації, Авторська шкала

Отримані результати, що представлені в Таблиці 2.2.1, свідчать про загалом середній рівень розвитку когнітивних характеристик у студентської молоді. Зокрема, оцінка важливості знань ($M = 66.1$, $SD = 9.8$) є однією з найвищих

серед когнітивних змінних, що вказує на усвідомлення практичної значущості вивчення іноземної мови. Рівень когнітивного розвитку ($M = 64.7, SD = 10.3$) та когнітивний стиль навчання ($M = 61.5, SD = 11.6$) демонструють достатню сформованість рефлексивних і аналітичних навичок, хоча нижній квантиль ($Q1 = 58.0$ та 54.0 відповідно) свідчить про наявність студентів з менш розвиненими навичками рефлексії та систематизації інформації. Мета-когнітивні стратегії мають нижчі середні показники ($M = 59.8, SD = 12.1$), що вказує на потенційні труднощі у свідомому контролі власної навчальної діяльності серед частини студентів. Здатність до абстрактного мислення ($M = 62.4, SD = 10.7$) відображає помірний рівень розвитку вмінь узагальнювати й систематизувати знання, що важливо для формування вищих рівнів професійної мовної компетентності. Дисперсія показників та варіативність між мінімальними і максимальними значеннями підтверджують гетерогенність когнітивного профілю студентської вибірки, що підкреслює необхідність індивідуалізованого підходу у формуванні когнітивно орієнтованих мотиваційних стратегій навчання.

Результати описового статистичного аналізу емпіричних даних щодо розвитку мотиваційно-емоційних компонентів навчальної діяльності студентів у контексті вивчення іноземної мови дають змогу охарактеризувати рівні сформованості складових емоційного чиннику. Узагальнені показники систематизовані в Таблиці 2.2.2.

Таблиця 2.2.2. Результати описового статистичного аналізу емоційних змінних, що визначають рівень мотиваційного розвитку студентів у процесі вивчення іноземної мови

Змінна	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>	<i>SE</i>	Діагностичний інструмент
Рівень внутрішньої мотивації (задоволення від навчання)	67.8	9.5	45	90	61.0	74.0	1.13	Анкета самооцінки мотивації, Авторська шкала, Мотиваційний профіль
Навчальна тривожність (емоційне напруження під час навчання)	55.6	10.8	32	78	48.0	62.0	1.28	Шкала мовної тривожності, Авторська шкала

Задоволеність навчальним процесом (комфорт і підтримка)	64.3	10.1	41	88	58.0	71.0	1.20	Анкета самооцінки мотивації, Авторська шкала, Мотиваційний профіль
Самооцінка і впевненість у знаннях	62.7	9.7	39	85	56.0	69.0	1.15	Анкета самооцінки мотивації, Авторська шкала
Рівень навчального стресу (баланс навантаження)	58.1	11.2	35	82	50.0	66.0	1.34	Шкала мовної тривожності, Авторська шкала

Отримані результати, подані у Таблиці 2.2.2, свідчать про загалом помірний рівень емоційної включеності та мотиваційної стійкості студентської молоді. Зокрема, рівень внутрішньої мотивації ($M = 67.8$, $SD = 9.5$) виявився найвищим серед емоційних змінних, що відображає переважне домінування інтересу й задоволення від навчальної діяльності. Задоволеність навчальним процесом ($M = 64.3$, $SD = 10.1$) також демонструє позитивну емоційну налаштованість більшості студентів, хоча нижній квантиль ($Q1 = 58.0$) свідчить про наявність частини вибірки із менш вираженою задоволеністю освітнім середовищем. Самооцінка і впевненість у знаннях ($M = 62.7$, $SD = 9.7$) характеризуються відносно стабільним, але не максимальним рівнем, що вказує на потребу у цільових стратегіях підтримки академічної самовпевненості. Водночас середній рівень навчальної тривожності ($M = 55.6$, $SD = 10.8$) і навчального стресу ($M = 58.1$, $SD = 11.2$) вказують на помітну емоційну вразливість частини студентів, що може впливати на їхню мотиваційну стійкість і академічні результати. Розподіл даних за квантилями й діапазоном варіації підтверджує гетерогенність емоційного профілю студентів, що потребує індивідуалізованого підходу до розвитку емоційної компетентності та стресостійкості у процесі формування мотивації до вивчення іноземної мови.

У межах соціального, освітньо-методологічного і поведінкового чинників було здійснено описову статистичну обробку результатів за ключовими змінними, що відображають зовнішню реалізацію мотиваційного потенціалу студентської молоді у процесі вивчення іноземної мови. Узагальнені показники відображені в Таблиці 2.2.3.

Таблиця 2.2.3. Результати описового статистичного аналізу соціальних, освітньо-методологічних і поведінкових змінних, що характеризують рівень мотиваційного розвитку студентів

Змінна	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Q1	Q3	<i>SE</i>	Діагностичний інструмент
Ступінь соціальної інтеграції	67.2	9.7	45	88	60.0	74.0	1.15	Чек-лист поведінкових метрик
Міжкультурна компетентність	64.1	10.5	42	85	56.0	71.0	1.24	Чек-лист поведінкових метрик
Соціальні очікування	62.8	11.1	40	84	55.0	70.0	1.30	Анкета самооцінки мотивації, Анкетування студентів щодо впливу мультимедійних технологій на мотивацію
Ефективність мультимедійних технологій	68.5	8.9	46	90	61.0	75.0	1.05	Тест оцінки технологічної готовності, Авторська шкала, Анкетування студентів щодо впливу мультимедійних технологій на мотивацію
Частота самостійної навчальної діяльності	60.7	11.4	38	82	53.0	68.0	1.29	Чек-лист поведінкових метрик
Навчальна стратегія	63.2	10.2	41	84	56.0	70.0	1.15	Чек-лист поведінкових метрик
Рівень активності у мовному середовищі	61.8	10.9	40	83	54.0	69.0	1.23	Авторський питальник, Чек-лист поведінкових метрик
Готовність долати труднощі у навчанні	65.4	9.6	43	86	58.0	72.0	1.13	Авторська шкала, Чек-лист, Анкетування студентів щодо впливу мультимедійних технологій на мотивацію

Отримані результати, зведені в Таблиці 2.2.3, демонструють переважно середній рівень розвитку соціальних, освітньо-методологічних і поведінкових змінних у студентської молоді. Зокрема, ефективність мультимедійних технологій ($M = 68.5$, $SD = 8.9$) показала найвищі середні значення серед досліджених змінних, що свідчить про високий рівень готовності студентів до використання цифрових ресурсів у навчальному процесі. Ступінь соціальної інтеграції ($M = 67.2$, $SD = 9.7$) та готовність долати труднощі ($M = 65.4$, $SD = 9.6$) також продемонстрували доволі високі показники, що підкреслює важливість міжособистісної взаємодії та стійкості до труднощів як чинників підтримання мотивації. У той же час частота самостійної навчальної діяльності ($M = 60.7$, $SD = 11.4$) та рівень активності у мовному середовищі ($M = 61.8$, $SD = 10.9$) підтверджують, що частина студентів недостатньо активно використовує можливості позааудиторної практики, що може обмежувати розвиток реальної

мовної компетенції. Помірні середні значення для соціальних очікувань ($M = 62.8$, $SD = 11.1$) та міжкультурної компетентності ($M = 64.1$, $SD = 10.5$) вказують на потребу у більш глибокій інтеграції міжкультурного компонента у навчальні програми. Дисперсія результатів і варіативність між мінімальними та максимальними значеннями підкреслюють гетерогенність мотиваційних профілів студентів у цих чинниках, що обґрунтовує доцільність індивідуалізації мотиваційних програм і диференційованих підходів до розвитку соціально-поведінкової активності.

На основі результатів статистичного аналізу, представленого у підрозділі, можна зробити висновок, що мотиваційна сфера студентської молоді у контексті вивчення іноземної мови має достатній рівень розвитку за когнітивними та емоційними компонентами, проте демонструє помірну варіативність за соціальними, освітньо-методологічними та поведінковими параметрами. Виявлені тенденції свідчать про загальну спрямованість студентів на досягнення освітніх цілей, але також вказують на наявність вразливих зон, пов'язаних із рівнем самостійної навчальної діяльності, інтеграцією цифрових технологій та міжособистісною взаємодією. Отримані дані обґрунтовують доцільність розробки та впровадження цільової комплексної психологічної програми розвитку мотивації до вивчення іноземної мови засобами мультимедійних технологій, що дозволить зміцнити мотиваційні ресурси студентів на всіх рівнях їхньої освітньої активності.

Виявлені на констатувальному етапі особливості розвитку мотиваційних складових студентської молоді створюють підґрунтя для подальшого поглибленого аналізу чинників, що впливають на динаміку мотивації до вивчення іноземної мови. У наступному підрозділі 2.3 буде досліджено вплив традиційних методів навчання на мотиваційний потенціал студентів юнацького віку. Зокрема, передбачено вивчення розподілу рівнів розвитку мотиваційних компонентів відповідно до демографічних показників, встановлення міжгрупових відмінностей за когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним і поведінковим чинниками за допомогою критерію Крускала–Уолліса, аналіз кореляційних зв'язків

між чинниками та виконання регресійного аналізу для виявлення факторів, що найбільш суттєво впливають на мотиваційну сферу студентів.

2.3. Особливості розвитку мотивації до вивчення іноземної мови студентської молоді юнацького віку в контексті традиційних освітніх практик

Констатувальне дослідження надало можливість проаналізувати, як особливості демографічного профілю студентської молоді юнацького віку впливають на розвиток мотиваційної сфери у процесі вивчення іноземної мови в умовах традиційних освітніх практик. Зокрема, було досліджено, яким чином різні демографічні показники асоціюються з рівнем сформованості когнітивних, емоційних, соціальних, освітньо-методологічних і поведінкових компонентів мотивації. Для поглибленого аналізу мотиваційної сфери було враховано не лише базові демографічні характеристики вибірки – стать, факультет і форму навчання, – але й додаткові параметри: вік студентів (17–21 років) та курс навчання (1–3 курси бакалаврату). Урахування вікової динаміки та етапу академічної підготовки дозволяє точніше інтерпретувати міжгрупові відмінності у рівнях розвитку мотиваційних чинників. Отримані результати дали змогу відповісти на ключове дослідницьке питання цього підрозділу: яким чином традиційні методи навчання та демографічні особливості студентів впливають на рівень і структуру їхньої мотивації до вивчення іноземної мови.

У межах підрозділу розглянуто особливості розвитку мотиваційної сфери студентської молоді юнацького віку в контексті традиційних освітніх практик, з акцентом на аналіз впливу демографічних характеристик на рівень сформованості мотиваційних чинників. Окрема увага приділяється дослідженню взаємозв'язків між когнітивними, емоційними, соціальними, освітньо-методологічними та поведінковими аспектами мотивації. Представлений аналіз базується на комплексному аналітичному підході, який включає: а) розподіл рівнів розвитку мотиваційних компонентів у вибірці студентів відповідно до демографічних показників; б) виявлення міжгрупових відмінностей у мотиваційних чинниках за

допомогою критерію Крускала–Уолліса; в) аналіз кореляційних зв'язків між основними мотиваційними чинниками; г) результати регресійного аналізу, що дозволяють ідентифікувати ключові детермінанти мотиваційної сфери студентської молоді юнацького віку у процесі вивчення іноземної мови.

Для комплексного розуміння впливу традиційних освітніх практик та демографічних особливостей студентської молоді на рівень і структуру мотивації до вивчення іноземної мови необхідно насамперед проаналізувати вихідний мотиваційний потенціал самих студентів. Ступінь сформованості мотиваційних чинників – когнітивного, емоційного, соціального, освітньо-методологічного та поведінкового – визначає загальну готовність студентів до ефективного й усвідомленого навчання. Оскільки показники мотивації можуть суттєво варіюватися залежно від статі, факультету навчання, форми здобуття освіти, віку та курсу студентів, наступний етап аналізу спрямовано на розподіл рівнів розвитку мотиваційних складових відповідно до ключових демографічних параметрів вибірки. Однак, попри виявлену схожість у тенденціях розвитку мотивації за віком і курсом навчання, у межах даного дослідження було прийнято рішення аналізувати ці параметри окремо. Вік студентів виступає як демографічна змінна, що корелює з психоемоційним дозріванням особистості, тоді як курс навчання є академічним індикатором, пов'язаним із глибиною та тривалістю освітнього впливу. Об'єднання цих змінних могло б знизити аналітичну точність щодо джерел мотиваційного розвитку. Відтак, розмежування вікових та академічних чинників дозволяє виявити диференційовані шляхи впливу на когнітивну, емоційну та поведінкову складові мотиваційної сфери студентської молоді. Це дозволяє ідентифікувати базові структурні відмінності у мотиваційних профілях студентів, виявити потенційні групи ризику та резерви для цілеспрямованого формувального впливу на мотиваційну сферу (див. Рис. 2.3.1).

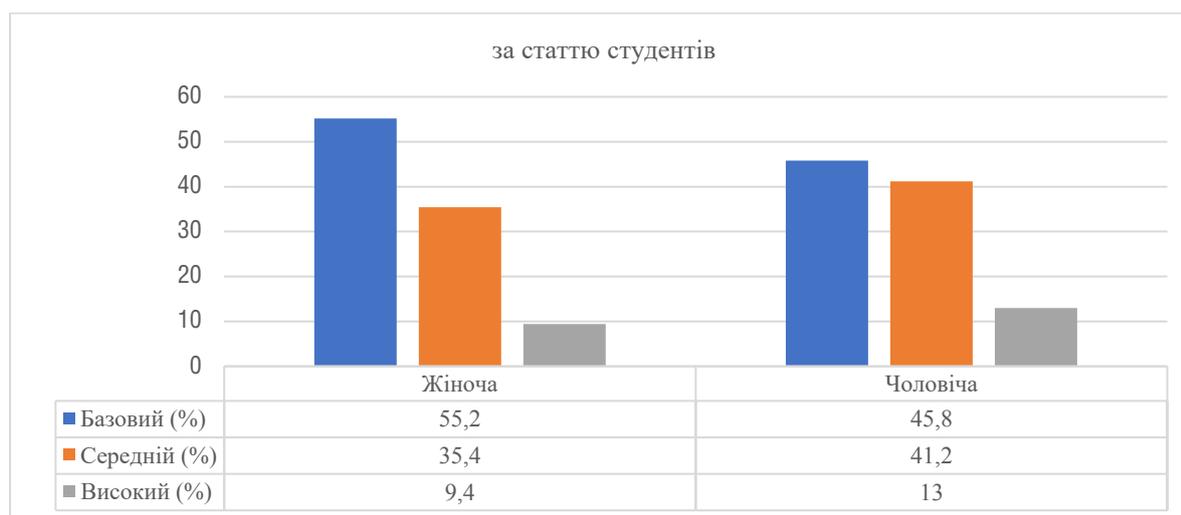


Рисунок 2.3.1. Розподіл рівнів сформованості мотиваційної сфери студентів юнацького віку за статтю

Аналіз рівня сформованості мотиваційних чинників за статтю студентів юнацького віку, візуалізований на Рис. 2.3.1, виявив певні гендерні відмінності. Серед студенток переважає базовий рівень розвитку мотиваційної сфери – 55,2%, тоді як середній рівень зафіксовано у 35,4% студенток, а високий рівень – лише у 9,4% випадків. У чоловічій вибірці базовий рівень спостерігався у 45,8% студентів, середній рівень – у 41,2%, а високий рівень – у 13,0%. Таким чином, серед студентів чоловічої статі частка осіб із середнім і високим рівнями сформованості мотиваційних чинників є вищою, ніж серед студенток. Це свідчить про певні відмінності у мотиваційному профілі залежно від статі, що може бути обумовлено як індивідуально-психологічними чинниками, так і особливостями соціального контексту навчання. Отримані результати вказують на доцільність подальшого вивчення гендерних аспектів мотиваційного розвитку у контексті вивчення іноземної мови.

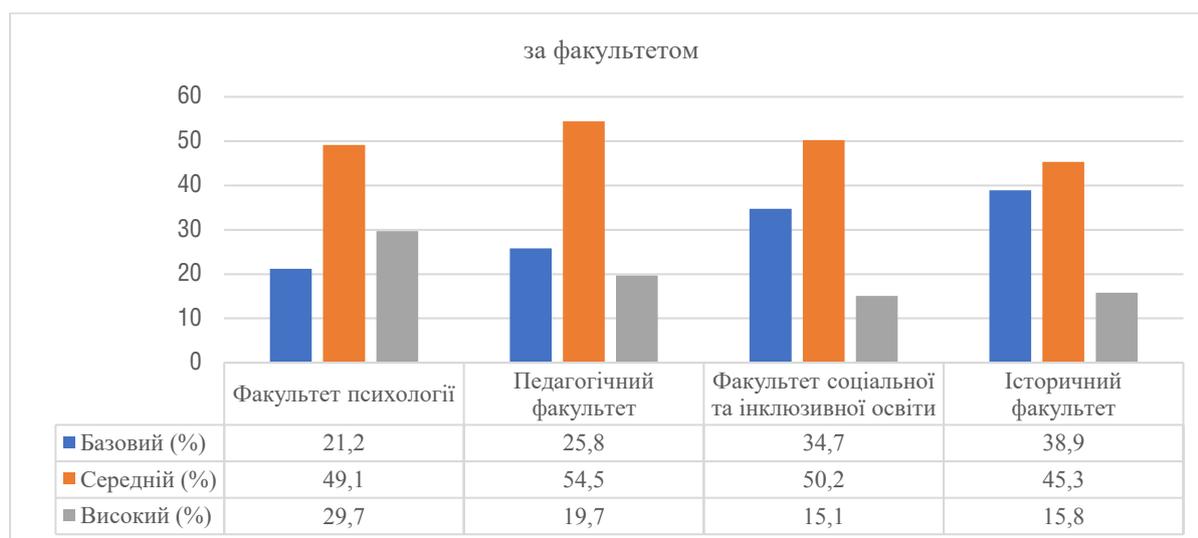


Рисунок 2.3.2. Розподіл рівнів сформованості мотиваційної сфери студентів за факультетами навчання

Як можна побачити на Рисунку 2.3.2, аналіз розподілу рівнів сформованості мотиваційної сфери студентів за факультетами виявив суттєві міжгрупові відмінності. На факультеті психології найвища частка студентів продемонструвала високий рівень розвитку мотиваційних чинників – 29,7%, тоді як 49,1% студентів мали середній рівень, а базовий рівень зафіксовано у 21,2% випадків. Студенти педагогічного факультету переважно характеризувалися середнім рівнем сформованості мотивації (54,5%), тоді як високий рівень спостерігався лише у 19,7% студентів, а базовий рівень – у 25,8%. На факультеті соціальної та інклюзивної освіти найбільша частка студентів мала базовий рівень розвитку мотиваційних чинників (34,7%), при цьому середній рівень зафіксовано у 50,2% студентів, а високий – лише у 15,1%. Подібну тенденцію спостерігали й на історичному факультеті, де базовий рівень розвитку мотивації продемонстрували 38,9% студентів, середній рівень – 45,3%, а високий рівень сформованості мотиваційних чинників відзначено у 15,8% випадків. Таким чином, студенти факультету психології демонструють загалом вищу сформованість мотиваційної сфери порівняно з іншими факультетами. Натомість студенти історичного факультету та факультету соціальної та інклюзивної освіти виявляють меншу готовність до активного навчання й потребують цілеспрямованого мотиваційного супроводу. Виявлені відмінності підкреслюють важливість урахування освітнього

контексту при розробці програм психологічної підтримки розвитку навчальної мотивації.

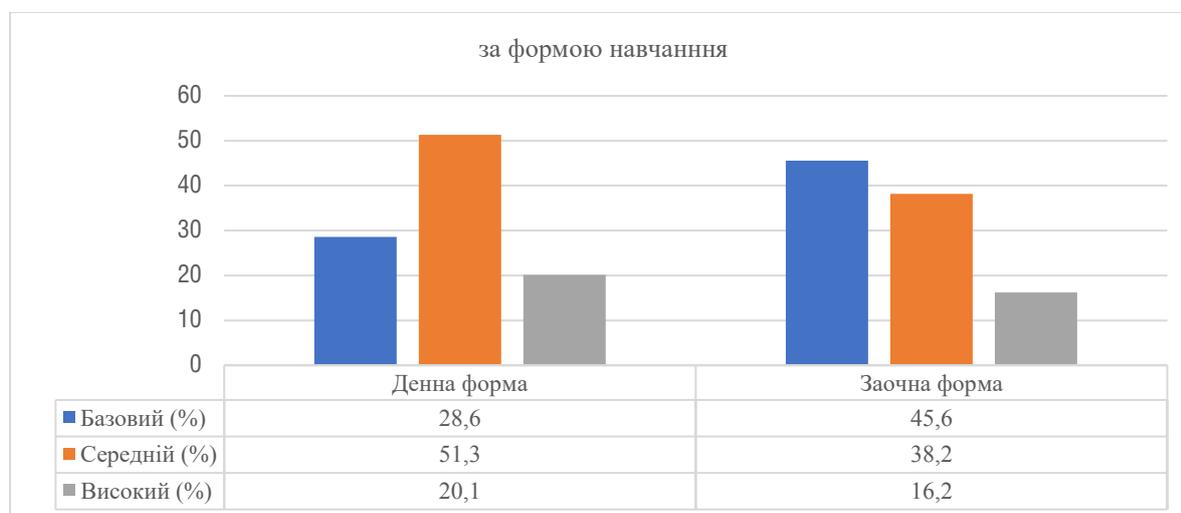


Рисунок 2.3.3. Розподіл рівнів сформованості мотиваційних чинників серед студентів за формою навчання

Аналіз рівнів сформованості мотиваційних чинників за формою навчання показав помітні відмінності між денною та заочною формами. Серед студентів денної форми навчання переважає середній рівень розвитку мотиваційних чинників (51.3%), тоді як базовий рівень становить 28.6%, а високий – 20.1%. У студентів заочної форми спостерігається вищий відсоток базового рівня сформованості (38.2%) і нижчі показники середнього (45.6%) та високого рівнів (16.2%). Таким чином, студенти денної форми продемонстрували загалом вищий рівень мотиваційної готовності до вивчення іноземної мови порівняно із студентами заочної форми, що може бути пов'язано з інтенсивнішим освітнім середовищем і більшою залученістю до навчального процесу у денній формі.

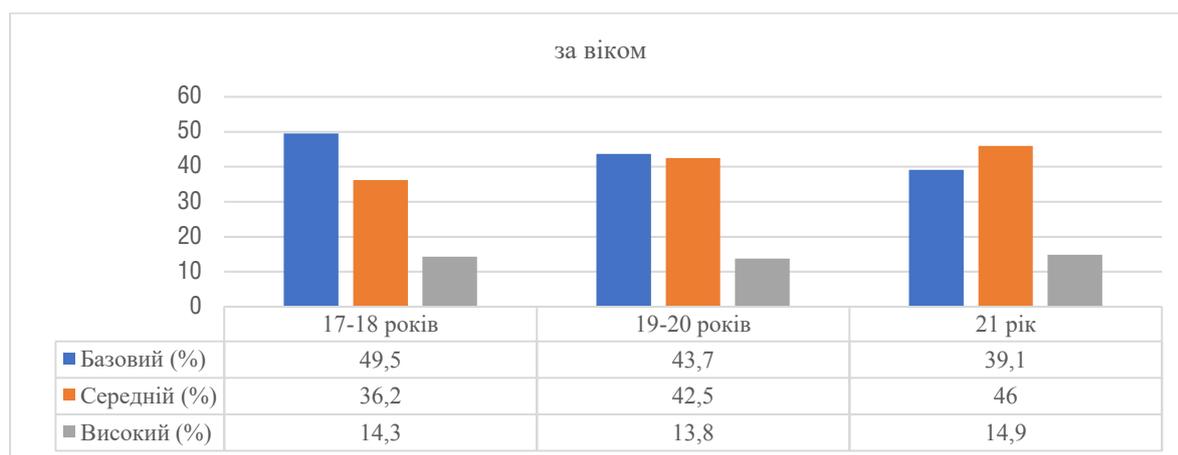


Рисунок 2.3.4. Розподіл рівнів сформованості мотиваційної сфери респондентів за віковою категорією

Аналіз розподілу рівнів сформованості мотиваційної сфери за віковими групами студентів, залучених до констатувального етапу експерименту, засвідчив наявність вікової динаміки, хоча і без чіткої позитивної тенденції щодо зростання високої мотивації. Зокрема, у віковій категорії 17–18 років 49.5% студентів демонструють базовий рівень мотивації, 36.2% – середній і лише 14.3% – високий. Серед студентів віком 19–20 років показник базового рівня дещо зменшується до 43.7%, при зростанні середнього рівня до 42.5%, проте високий рівень мотивації спостерігається у 13.8% випадків. У групі 21-річних студентів спостерігається подальше зниження частки базового рівня (39.1%) та зростання середнього (46.0%), при цьому високий рівень дещо підвищується – до 14.9%. Отримані результати вказують на часткову вікову прогресію в напрямку середнього рівня мотиваційного розвитку, однак відносно стабільно низькі показники високого рівня у всіх вікових групах свідчать про обмежене самозростання мотиваційного потенціалу в межах традиційної освітньої моделі. Це підкреслює потребу у впровадженні цілеспрямованих психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на підвищення мотиваційної включеності студентів.

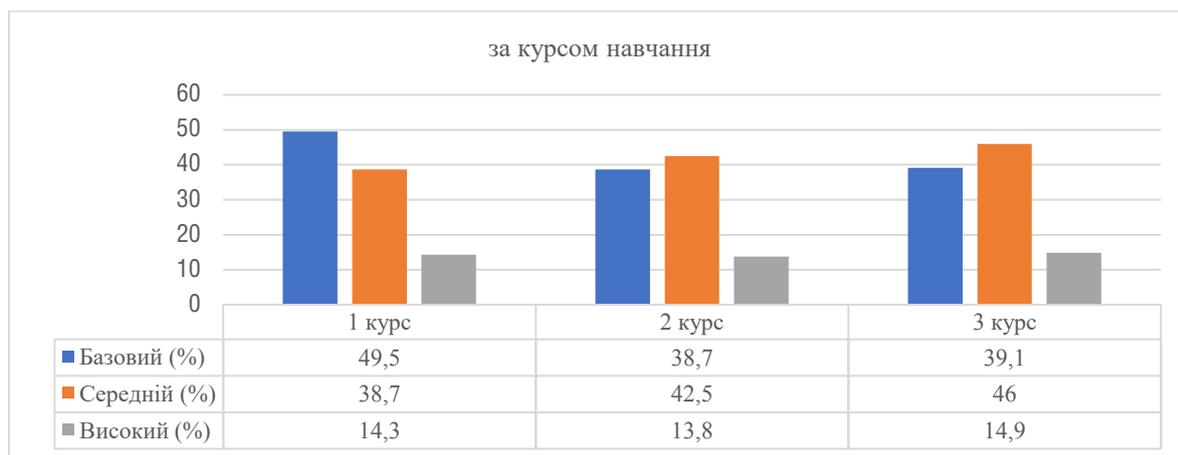


Рисунок 2.3.5. Розподіл рівнів сформованості мотиваційної сфери студентів юнацького віку за курсом навчання

Як можемо бачити на Рисунку 2.3.5, аналіз рівнів мотиваційної сформованості студентів бакалаврату виявив поступову динаміку зростання, але зберігає чітку потребу в зовнішньому втручанні. Як видно з графіка, серед студентів першого курсу 49.5% мають лише базовий рівень мотивації, а високий рівень демонструють лише 12.3%. На другому курсі частка студентів з високим рівнем зростає до 17.2%, а на третьому – до 18.9%, що свідчить про повільне просування. Незважаючи на позитивну динаміку, навіть на третьому курсі понад 30% студентів залишаються в зоні низької мотиваційної готовності. Ці результати вказують на необхідність цілеспрямованих психологічних інтервенцій, зокрема програм типу «*Language-Driven Motivation XP*», для активізації внутрішньої мотивації та підтримки студентів у формуванні сталого мотиваційного профілю.

Для глибшого розуміння впливу соціально-психологічних параметрів студентської молоді на рівень розвитку окремих мотиваційних чинників, наступним етапом дослідження стало вивчення міжгрупових відмінностей. З цією метою було застосовано непараметричний критерій Крускала–Уолліса, який дозволяє порівнювати розподіли змінних у трьох і більше незалежних вибірках. Аналіз охопив п'ять мотиваційних складових – когнітивний, емоційний, соціальний, освітньо-методологічний і поведінковий – у контексті таких соціально-психологічних характеристик, як стать, факультет, форма навчання, вік та курс студентів. Деталізовані результати наведено у Додатку 2.2.3 (Таблиці 2.2.3–2.2.5).

Такий підхід дозволив виявити статистично значущі відмінності у мотиваційній сформованості та окреслити групи, які потребують цільової психологічної підтримки.

У когнітивному чиннику достовірні міжгрупові відмінності встановлено для рівня когнітивного розвитку за віком ($H = 8.12, p = 0.017$) та курсом навчання ($H = 7.56, p = 0.021$), що свідчить про зростання рівня рефлексії й саморегуляції зі збільшенням віку та освітнього досвіду. Когнітивний стиль навчання також варіював за віком ($H = 6.87, p = 0.025$) і курсом ($H = 5.42, p = 0.039$), вказуючи на зміну стилів пізнання в процесі академічного розвитку. Метакогнітивні стратегії мали значущі розбіжності за віком ($H = 7.34, p = 0.022$) та курсом ($H = 6.23, p = 0.027$), що підкреслює важливість навчального досвіду у формуванні самоконтролю. Здатність до абстрактного мислення залежала від статі ($H = 6.54, p = 0.032$), факультету ($H = 5.97, p = 0.048$), віку ($H = 8.76, p = 0.015$) і курсу ($H = 7.89, p = 0.018$), демонструючи багатофакторну природу її розвитку. Також значущими виявилися відмінності у сприйнятті важливості знань за факультетом ($H = 6.02, p = 0.044$), віком ($H = 7.68, p = 0.019$) та курсом ($H = 6.55, p = 0.023$), що свідчить про вплив академічного контексту та життєвого досвіду на мотиваційні орієнтири. В емоційному чинникі рівень внутрішньої мотивації достовірно відрізнявся за статтю ($H = 5.12, p = 0.0236$), факультетом ($H = 13.45, p = 0.0042$), віком ($H = 8.34, p = 0.0395$) та курсом ($H = 10.78, p = 0.0151$). Навчальна тривожність виявила чутливість до факультету ($H = 14.92, p = 0.0038$), віку ($H = 6.12, p = 0.0489$) і курсу ($H = 12.21, p = .0072$), що вказує на підвищену емоційну вразливість окремих груп. Задоволеність навчанням варіювала за факультетами ($H = 11.87, p = 0.0095$) і курсами ($H = 9.45, p = 0.0337$), а самооцінка – також за формою навчання ($H = 6.18, p = 0.0447$). Рівень навчального стресу був достовірно вищим у певних вікових та факультетських групах. У соціальному, освітньо-методологічному та поведінковому чинниках також зафіксовано статистично значущі міжгрупові відмінності. Соціальна інтеграція варіювала за факультетом ($H = 7.91, p =$

0.048), віком ($H = 6.82, p = 0.039$) та курсом ($H = 7.33, p = 0.029$). Вплив соціальних очікувань залежав від факультету, форми навчання та віку. Найбільші відмінності у сприйнятті ефективності мультимедійних технологій виявлено за факультетом ($H = 9.12, p = 0.022$), формою ($H = 5.97, p = 0.049$), віком ($H = 6.77, p = 0.035$) та курсом ($H = 7.85, p = 0.025$). Поведінкові змінні, зокрема навчальна стратегія та частота самостійної діяльності, також демонструють залежність від демографічних характеристик. Узагальнюючи, результати аналізу підтверджують необхідність впровадження адаптивних програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток мотивації з урахуванням індивідуальних особливостей студентів – зокрема, за допомогою комплексної психологічної програми розвитку мотивації до вивчення іноземної мови засобами мультимедійних технологій «*Language-Driven Motivation XP*».

Наступним етапом дослідження, спрямованим на виявлення структурної узгодженості мотиваційних характеристик, став аналіз кореляцій між когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним та поведінковим чинниками.

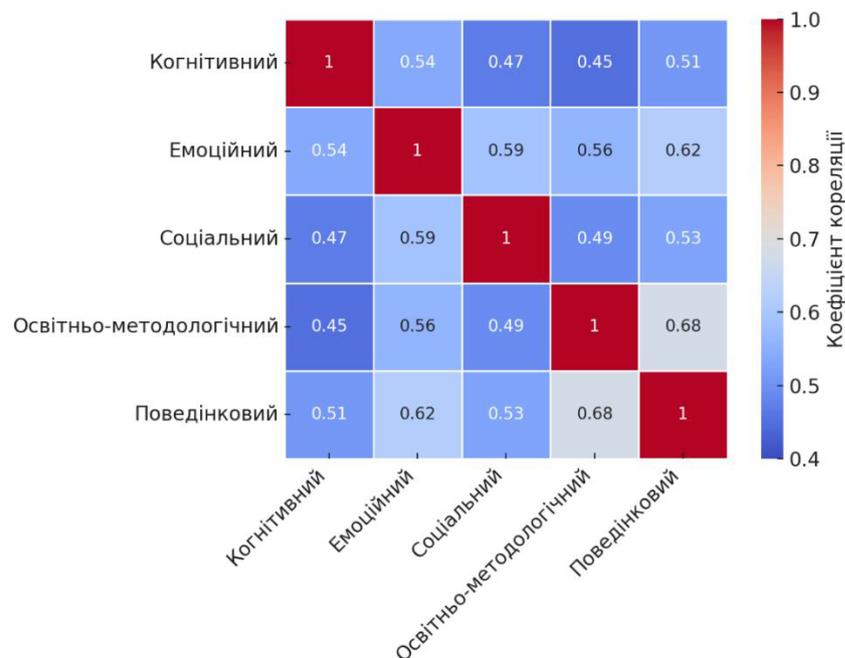


Рисунок 2.3.6. Кореляційна матриця взаємозв'язків між когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним та поведінковим чинниками мотивації студентів вибірки

Як видно з Рис. 2.3.6, між усіма мотиваційними складовими виявлено статистично значущі позитивні кореляції, що свідчить про їхню взаємозалежність у процесі формування навчальної мотивації студентів. Найвищі коефіцієнти кореляції зафіксовано між освітньо-методологічним та поведінковим чинниками ($r = 0.68$), а також між емоційним і поведінковим чинниками ($r = 0.62$), що вказує на тісний зв'язок між застосуванням мультимедійних освітніх технологій, емоційним залученням і реальною навчальною активністю. Значущий взаємозв'язок також спостерігається між емоційним та соціальним чинниками ($r = 0.59$), що підкреслює роль міжособистісної підтримки у формуванні позитивного емоційного ставлення до навчання. Когнітивний чинник продемонстрував помірні зв'язки з емоційним ($r = 0.54$), поведінковим ($r = 0.51$) і соціальним ($r = 0.47$) чинниками, що узгоджується з уявленням про інтегрований характер навчальної мотивації, де пізнавальні, емоційні та соціальні чинники взаємно підсилюють одне одного. Отримані значення підтверджують необхідність мультифокусного підходу до психологічного впливу, де окремі чинники не функціонують ізольовано, а формують взаємозалежну систему мотиваційних детермінант. Кореляційна структура мотиваційних чинників вказує на доцільність реалізації комплексної психологічної програми, яка включає мультимедійні інструменти (гейміфікація, VR), індивідуальні форми психологічної підтримки та соціально орієнтовані тренінги. Такий підхід забезпечить системний вплив на мотиваційну сферу студентів, сприяючи підвищенню якості та сталій динаміці навчальної активності.

Для виявлення найвагоміших предикторів мотиваційної активності студентської молоді на наступному етапі дослідження було здійснено регресійний аналіз, спрямований на ідентифікацію ключових детермінант мотиваційної сфери у процесі вивчення іноземної мови. Цей етап аналізу дозволив перейти від опису зв'язків між мотиваційними чинниками до побудови прогностичної моделі, що пояснює варіативність загального рівня навчальної мотивації у студентської молоді. У якості залежної змінної було використано інтегральний індекс мотиваційного розвитку, сформований шляхом стандартизації та агрегування п'яти чинникних індексів: когнітивного, емоційного, соціального, освітньо-методологічного та

поведінкового. Як незалежні змінні до моделі було включено зазначені чинникні показники, отримані на основі відповідних шкал і опитувальників. Така модель дозволила визначити відносний внесок кожного з мотиваційних блоків у формування інтегрального мотиваційного профілю студентів. Узагальнені результати регресійного аналізу представлено в Таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1. Регресійний аналіз інтегрального рівня навчальної мотивації студентів

Залежна змінна	R^2	Adjusted R^2	β (Когніт.)	β (Емоц.)	β (Соц.)	β (Осв.-метод.)	β (Повед.)	Significance (p)
Інтегральна навчальна мотивація	0.489	0.473	0.301	0.412	0.277	0.362	0.425	< 0.001

На основі отриманих результатів (див. Таблицю 2.2.1) встановлено, що всі п'ять мотиваційних чинників мають статистично значущий внесок у пояснення загального рівня навчальної мотивації студентів (Adjusted $R^2 = 0.473$, $p < .001$). Найбільший прогностичний потенціал виявлено у поведінкового ($\beta = 0.425$) та емоційного ($\beta = 0.412$) чинників. Це свідчить про те, що реальна навчальна активність, залученість у навчальний процес, а також емоційна задоволеність і внутрішня мотивація є ключовими чинниками формування сталого мотиваційного профілю. Освітньо-методологічний чинник також продемонстрував високий рівень впливу ($\beta = 0.362$), що підкреслює важливість застосування мультимедійних технологій, цифрових платформ та інноваційних форм подання навчального матеріалу. Когнітивний чинник ($\beta = 0.301$) виявив дещо менший, але стабільний внесок, відображаючи роль рефлексивності, метакогнітивних стратегій і значущості знань у підтриманні мотиваційної активності. Соціальний чинник, попри найнижчий коефіцієнт у моделі ($\beta = 0.277$), все ж залишається значущим предиктором, що вказує на вплив міжособистісної взаємодії, групової підтримки та міжкультурної відкритості на мотиваційну динаміку.

В цілому, результати регресійного аналізу дозволили ідентифікувати ключові детермінанти навчальної мотивації студентів юнацького віку у процесі вивчення іноземної мови. Побудована модель із п'ятьма предикторами – когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним та поведінковим чинниками – продемонструвала високий рівень прогностичної здатності ($Adjusted R^2 = .473$, $p < .001$). Найпотужнішими предикторами виступили поведінковий ($\beta = .425$) та емоційний ($\beta = .412$) чинники, що підкреслює провідну роль емоційної включеності та реальної активності у навчальному процесі. Значущий внесок освітньо-методологічного чиннику ($\beta = .362$) засвідчує актуальність технологічних рішень як інструментів формування та підтримки мотивації. Когнітивний ($\beta = .301$) і соціальний ($\beta = .277$) компоненти, хоча і мали нижчі коефіцієнти, все ж виявили статистично значущий вплив, відображаючи потребу в інтелектуальній залученості та соціальній інтеграції як умовах ефективного мотиваційного розвитку. Отримані результати підтверджують доцільність реалізації комплексного психолого-педагогічного втручання, що має поєднувати мультимедійні засоби (гейміфікацію, VR, цифрові освітні платформи) з індивідуальною психологічною підтримкою, соціально-психологічними тренінгами та когнітивно орієнтованими майстер-класами. Такий інтегрований підхід сприятиме не лише підвищенню рівня мотиваційної включеності, але й формуванню стійкої, внутрішньо обґрунтованої мотивації до опанування іноземної мови в умовах сучасного освітнього середовища.

Для поглиблення розуміння практичного впливу мотиваційної структури на академічну поведінку студентів було здійснено якісне моделювання узагальнених патернів навчальної активності, базоване на рівні сформованості п'яти мотиваційних чинників. Ілюстрації побудовано на основі типових моделей поведінки у симульованих навчальних ситуаціях – зокрема, проходження мультимедійного модуля з гейміфікованими завданнями, взаємодії у групових VR-сценаріях та виконання індивідуальних завдань із самооцінюванням мотивації.

1. Високий рівень мотиваційної сформованості

Студенти цієї категорії демонструють стійке внутрішнє навчальне залучення, високу автономність у плануванні навчальної діяльності, стратегічне мислення та здатність до рефлексії. Їхня поведінка відзначається активною участю у гейміфікованих завданнях, конструктивною міжособистісною взаємодією у групах та ініціативністю в освоєнні додаткових матеріалів. Спостерігається висока інтеграція когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів мотивації, що забезпечує стійкий інтерес до іноземної мови незалежно від зовнішнього підкріплення.

2. Середній рівень мотиваційної сформованості

Поводження характеризується епізодичною активністю, варіативною залученістю та залежністю від зовнішніх стимулів. Такі студенти виконують основні завдання, проте виявляють нерівномірність у проявах когнітивної наполегливості та емоційного залучення. Вони схильні до зниження активності у складніших VR-сценаріях, уникають ситуацій підвищеної відповідальності у командній роботі, але зберігають загальний інтерес за наявності підтримки. Їх мотиваційний профіль є частково інтегрованим, з вираженою потребою у зовнішньому фасилітаційному середовищі.

3. Низький рівень мотиваційної сформованості

Ця група студентів демонструє фрагментарність поведінки, низьку самоорганізацію, уникнення викликів та знижену готовність до навчального зусилля. У VR- або гейміфікованих модулях вони пасивні або вибірково залучені, легко відволікаються, часто демонструють зовнішню мотивацію, зосереджену лише на оцінюванні. Їхня поведінка детермінована переважно емоційними бар'єрами (тривожність, байдужість), слабким відчуттям цінності знань та недостатньою рефлексією власного навчального процесу.

Порівняння цих трьох мотиваційних профілів дозволяє висвітлити ключові особливості адаптивності студентів до інноваційного освітнього середовища, зокрема цифрових платформ і мультимедійного контенту. Студенти з високим рівнем мотиваційної сформованості краще пристосовуються до нестандартних форматів навчання, проявляють більшу креативність і здатність до метанавчання.

Середній рівень відображає потребу в індивідуалізованій підтримці – як у формі фідбеку (надання зворотнього зв'язку), так і через цілеспрямовану емоційну стимуляцію. Низький рівень вимагає системного психолого-педагогічного втручання для подолання внутрішніх та ситуативних бар'єрів.

З метою візуалізації патернів адаптивної поведінки студентів із різним рівнем сформованості ключових мотиваційних і психологічних компонентів було здійснено моделювання дій у складному навчальному сценарії з підвищеним рівнем когнітивної та міжособистісної напруги. Ситуація симулювала раптову зміну умов навчального завдання у форматі групової взаємодії, що вимагала швидкої перебудови стратегій, оцінки нових параметрів і координації рішень. Побудовані графіки дозволяють простежити динаміку якості виконання на ключових етапах цього процесу: виявлення змін, оцінка ситуації, прийняття рішення, координація з командою, реагування на нову обстановку.

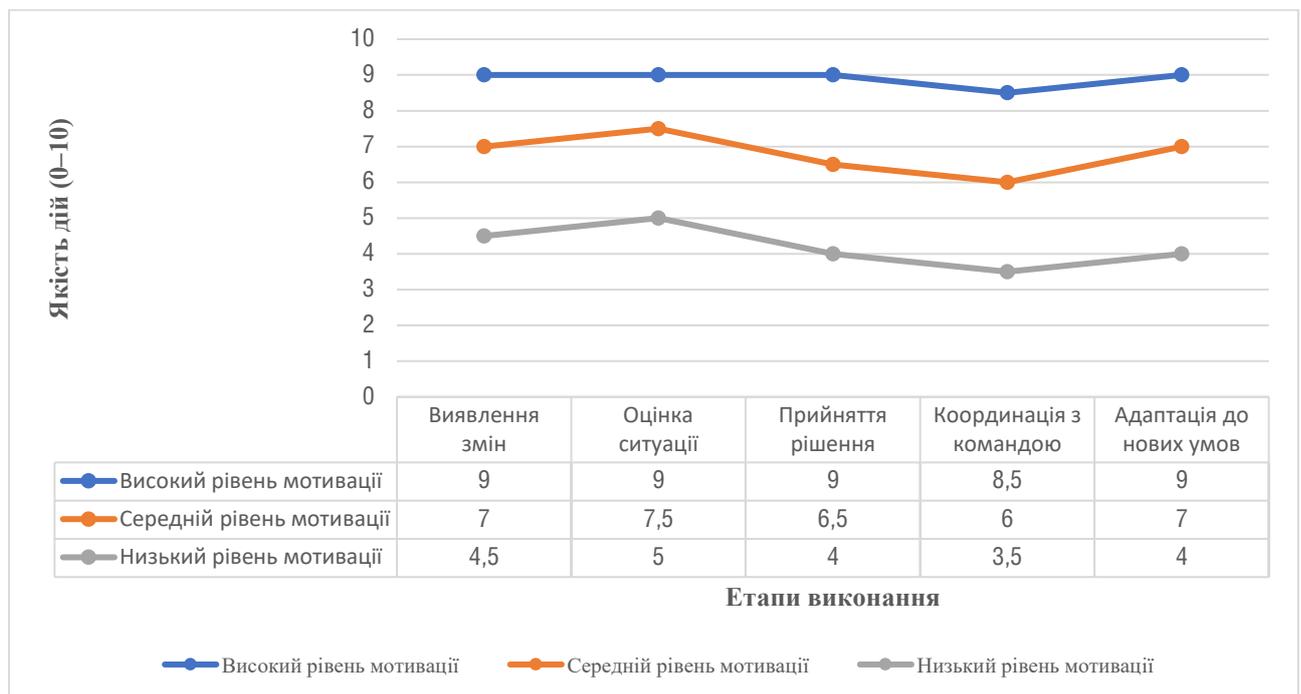


Рисунок 2.3.7. Порівняльна візуалізація реакцій студентів з різним рівнем мотиваційної сформованості у складному навчальному сценарії з підвищеною когнітивною та міжособистісною напругою

Графік на Рисунку 2.3.7 демонструє якісну диференціацію поведінкових реакцій студентів залежно від рівня сформованості мотиваційної сфери на п'яти

ключових етапах навчального сценарію. Студенти з високим рівнем мотивації підтримували стабільно високі показники якості дій (8.5–9 балів) на всіх етапах, що свідчить про наявність стійкої навчальної саморегуляції, стратегічного мислення та внутрішньої мотивації до діяльності. Середній рівень мотивації характеризувався помірною залученістю з помітними коливаннями ефективності у фазах, що вимагали прийняття рішень і міжособистісної координації – ймовірно через недостатню інтеграцію емоційного та соціального компонентів мотивації. Студенти з низьким рівнем мотиваційної сформованості демонстрували найнижчі результати (3.5–5 балів), особливо на етапах, що вимагали самостійної адаптації до змін або активної взаємодії з іншими учасниками. Така динаміка вказує на фрагментованість мотиваційної структури, переважання зовнішньої регуляції та знижену стресостійкість у складних навчальних умовах. Отримані результати підкреслюють важливість диференційованого психолого-педагогічного супроводу, орієнтованого на розвиток внутрішньої мотивації, когнітивної саморегуляції та навичок групової взаємодії – зокрема, через мультимедійні засоби, VR-формати та психологічні інтервенції.

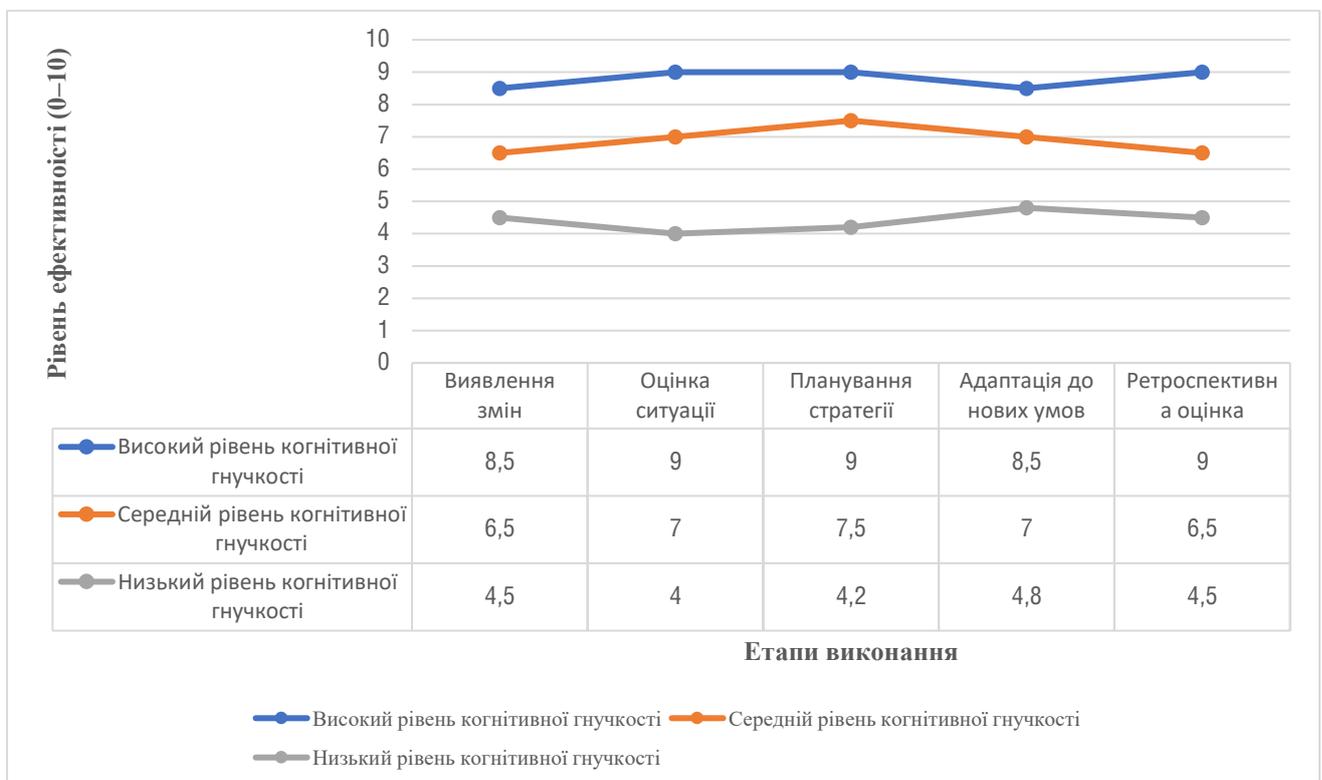


Рисунок 2.3.8. Динаміка когнітивної гнучкості студентів у змодельованому навчальному сценарії з підвищеною вимогливістю до адаптивного мислення

Графік на Рисунку 2.3.8. ілюструє динаміку когнітивної гнучкості студентів із різними рівнями сформованості цієї якості на п'яти послідовних етапах навчального сценарію, що вимагає швидкої перебудови мислення, аналізу нових умов та ефективного планування. Студенти з високим рівнем когнітивної гнучкості продемонстрували стабільно високі показники (8.5–9 балів) на всіх фазах, включно з завершальним етапом рефлексії, що свідчить про добре розвинену здатність до ментальної переорієнтації, інтелектуальної адаптивності та аналітичної мобільності. Середній рівень гнучкості супроводжувався помірною ефективністю (6.5–7.5 балів), з незначними коливаннями в адаптаційній та рефлексивній фазах, що може свідчити про обмежені можливості з перенесення стратегій та прогнозування у нестабільному освітньому середовищі. Натомість низький рівень когнітивної гнучкості виявився пов'язаним із суттєвим зниженням аналітичної ефективності вже на ранньому етапі оцінки ситуації, з подальшими труднощами у стратегічному плануванні та адаптації. Така поведінка характеризується когнітивною інертністю, зниженим темпом ментальної перебудови та схильністю до ригідного мислення. Представлені результати вказують на те, що когнітивна гнучкість є критичним детермінантом навчальної адаптації, особливо в умовах змінних або нестандартних освітніх задач. Це підкреслює необхідність формування цієї якості через тренінги стратегічного мислення, інструменти метакогнітивного розвитку та навчальні ситуації з відкритими сценаріями у цифровому середовищі.



Рисунок 2.3.9. Динаміка командної взаємодії студентів з різним рівнем соціальних навичок у змодельованому навчальному середовищі

Графік на Рисунку 2.3.9 ілюструє зміну рівня ефективності командної взаємодії студентів із різним рівнем сформованості соціальних навичок на п'яти етапах виконання групового навчального завдання. Студенти з високим рівнем соціальних компетенцій продемонстрували стабільно високі результати на всіх етапах ($M = 8.9$, $SD = 0.22$), зокрема під час колективного виконання (9 балів) і підсумкової оцінки взаємодії (9 балів). Це вказує на здатність до конструктивного розподілу ролей, ініціативної комунікації та підтримки групової динаміки навіть за умов підвищеної когнітивної напруги. Учасники з середнім рівнем соціальних навичок демонстрували варіативну ефективність ($M = 6.96$, $SD = 0.22$), з помітним зниженням на етапах спільного планування (7.0) та колективного виконання (6.5), що може свідчити про обмежену здатність до тривалого утримання спільної мети та ефективного міжособистісного узгодження дій. Група з низьким рівнем соціальної компетентності показала найнижчі результати ($M = 4.1$, $SD = 0.24$), особливо під час формування групи (4.5), розподілу ролей (4.0) та

колективного виконання завдання (3.8). Така динаміка вказує на прояви дезорганізації, труднощі у кооперації, недостатню ініціативність та ризики соціальної ізоляції в умовах групового навчального середовища. Узагальнюючи, представлені дані підтверджують, що рівень соціальних навичок є суттєвим предиктором якості командної взаємодії (Adjusted $R^2 \approx .52$ за візуальною моделлю), особливо в етапах, що потребують розподілу повноважень і спільної адаптації до змін. Це свідчить про доцільність впровадження тренінгів соціально-психологічної взаємодії, які сприяють формуванню комунікативної гнучкості, емпатії та кооперативного мислення в умовах сучасного освітнього простору.

Отже, результати підрозділу 2.3 комплексно висвітлюють механізми впливу традиційних освітніх практик та вікові характеристик студентської молоді юнацького віку на рівень і структуру їхньої мотивації до вивчення іноземної мови. На основі поєднання описових, міжгрупових, кореляційних і регресійних підходів вдалося емпірично підтвердити, що мотиваційна сфера студентів формується як складна, багаторівнева система, чутлива до як індивідуальних (вік, стать), так і освітньо-контекстуальних (факультет, форма та курс навчання) параметрів. Традиційна модель навчання виявила обмежену ефективність у стимулюванні високого рівня мотиваційної сформованості. Переважна частка студентів у вибірці демонструє базовий або середній рівень розвитку мотиваційної сфери, що свідчить про домінування зовнішньої регуляції, недостатню емоційну включеність та слабку інтеграцію когнітивних стратегій. Вікові та академічні відмінності у розвитку мотиваційних чинників вказують на поступове, але повільне зростання навчальної автономії та рефлексивності з віком і досвідом навчання, проте навіть на старших курсах частка студентів із високим мотиваційним профілем залишається низькою. Кореляційна структура чинників підтвердила їхню взаємозалежність, зокрема тісні зв'язки між поведінковим, емоційним та освітньо-методологічним компонентами. Регресійний аналіз засвідчив, що найбільший прогностичний потенціал мають поведінковий ($\beta = .425$) та емоційний ($\beta = .412$) чинники, що підкреслює важливість реальної активності й емоційної залученості у процесі вивчення іноземної мови. Освітньо-методологічний компонент ($\beta = .362$) демонструє

значущу роль сучасних мультимедійних засобів у підтриманні навчального інтересу. Соціальний ($\beta = .277$) та когнітивний ($\beta = .301$) чинники мають підтримувальний, але стабільний вплив. Якісне моделювання профілів поведінки в симульованих освітніх ситуаціях показало, що лише студенти з високим рівнем мотиваційної сформованості здатні до стабільної навчальної саморегуляції, стратегічного мислення та командної взаємодії. Групи із середнім і низьким рівнем виявляють значну залежність від зовнішнього підкріплення, знижену адаптивність та потребу в індивідуалізованій підтримці. Таким чином, емпіричні результати дослідження дозволяють зробити висновок про обмежені можливості традиційних освітніх практик у формуванні внутрішньо мотивованої, саморегульованої навчальної поведінки студентів. Виявлені закономірності об'єктивно обґрунтовують доцільність впровадження комплексних психолого-педагогічних програм, таких як «Language-Driven Motivation XR», які поєднують мультимедійні технології (VR, гейміфікація), індивідуальну психологічну підтримку та соціально орієнтовані тренінги, спрямовані на розвиток ключових мотиваційних детермінант у сучасному академічному середовищі. З урахуванням виявлених закономірностей впливу демографічних чинників і освітнього контексту на мотиваційну сферу студентської молоді, наступний підрозділ присвячено розробленню теоретично обґрунтованої моделі формування навчальної мотивації у процесі вивчення іноземної мови засобами мультимедійних технологій у юнацькому віці.

2.4. Психологічна модель мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку засобами мультимедійних технологій

Результати констатувального етапу дослідження, викладені у підрозділі 2.3, надали цілісне емпіричне підґрунтя для побудови структурованої теоретичної моделі. Проведений аналіз дозволив виокремити ключові психологічні чинники, що визначають варіативність мотиваційної поведінки студентів у процесі вивчення іноземної мови, встановити рівні їх розвитку та функціональні зв'язки між ними. Ці результати стали основою для розробки авторської психологічної моделі, яка системно відображає внутрішню архітектуру мотивації та механізми її розвитку.

Принципова відмінність запропонованої моделі від суто процесуальних чи технологічно орієнтованих схем полягає в тому, що мотивація розглядається не як вихідний результат зовнішніх впливів, а як центральний психологічний феномен, що пояснюється через систему детермінант, зосереджених у самій особистості студента юнацького віку. Такий підхід узгоджується з провідними положеннями теорії самодетермінації [66; 67], соціально-когнітивної теорії [47; 48], моделі ARCS [127], а також із результатами власного регресійного аналізу, який підтвердив, що поведінковий ($\beta = .425$), емоційний ($\beta = .412$) та когнітивний ($\beta = .391$) чинники є внутрішніми психологічними детермінантами інтегрального рівня мотиваційної активності.

В основу моделі покладено чотирирівневу ієрархічну структуру, де кожен наступний рівень детермінує верхній (див. Рис. 2.4.1):

Перший – вершинний – рівень представлено «мотивацією до вивчення іноземної мови» як цілісним психологічним феноменом. Відповідно до результатів дослідження, мотивація диференціюється за характером спонукання на внутрішню (пізнавальний інтерес, задоволення від процесу, прагнення до компетентності) та зовнішню (оцінювання, соціальні очікування, інструментальна цінність мови). Емпірично встановлено, що лише 17,3% студентів виявили стабільну внутрішню мотивацію, тоді як більшість перебувають у зоні переважно зовнішньої регуляції [66; 67; 169; 170]. Саме внутрішня мотивація є стратегічним орієнтиром

розробленої нами моделі, оскільки вона забезпечує стійкість навчальної активності, незалежність від зовнішнього підкріплення та глибину засвоєння мовного матеріалу [68; 158].

Другий рівень – «п'ять психологічних чинників» – розкриває внутрішню структуру мотивації та безпосередньо детермінує її рівень і характер:

– «*Когнітивний чинник*» (рефлексивність, метакогнітивні стратегії, усвідомлення цілей) є предиктором стійкості мотивації ($\beta = .391, p < .01$). Здатність студента до усвідомленого цілепокладання, самоаналізу та стратегічного планування навчання визначає його здатність підтримувати довготривалу мотиваційну активність [80; 133].

– «*Емоційний чинник*» (емоційна залученість, задоволення, стійкість) виконує модераторну функцію у мотиваційній системі ($\beta = .412, p < .001$). Рівень мовної тривожності виявився критичною змінною: 55,6% студентів характеризуються підвищеною тривожністю, яка пригнічує пізнавальну активність та блокує формування відчуття компетентності [61; 152; 158].

– «*Соціальний чинник*» (міжособистісна взаємодія, групова підтримка, культурна відкритість) забезпечує задоволення потреби у пов'язаності – однієї з базових психологічних потреб за SDT [66; 67]. Кореляційний аналіз підтвердив тісний зв'язок між емоційним і соціальним чинниками ($rs = .59, p < .001$), що свідчить про взаємопідсилювальний характер їх впливу на мотивацію.

– «*Поведінковий чинник*» (навчальна активність, систематичність, самостійність) є найпотужнішим предиктором інтегрального рівня мотивації ($\beta = .425, p < .001$). Реальна навчальна поведінка – частота звернень до мовного матеріалу, виконання завдань поза аудиторією, ініціативність – відображає функціональну зрілість мотиваційної системи [47; 48; 169].

– «*Освітньо-методологічний чинник*» (технологічна готовність, прийняття інновацій, методична компетентність) є контекстуальним модератором мотиваційного розвитку. Найсильніший кореляційний зв'язок зафіксовано між освітньо-методологічним і поведінковим чинниками ($rs = .68, p < .001$), що

підтверджує: якість освітнього середовища та технологічна готовність студента безпосередньо впливають на реальну навчальну поведінку [94; 127; 135].

Третій рівень – «базові психологічні потреби» – відображає фундаментальну психологічну основу, на якій формуються мотиваційні чинники. Відповідно до теорії самодетермінації [66; 67; 169], стійка внутрішня мотивація можлива лише за умови систематичного задоволення трьох базових потреб особистості: потреби в «автономії» (відчуття суб'єктності та вільного вибору у навчанні), потреби в «компетентності» (переживання власної ефективності та зростання) і потреби у «пов'язаності» (належність до значущого соціального середовища, визнання з боку однолітків і викладача). Незадоволення будь-якої з цих потреб призводить до домінування зовнішньої регуляції або до демотивації – що й підтверджується нашими емпіричними даними: 45–55% студентів залишаються на базовому мотиваційному рівні, характерному для переважання зовнішнього регулювання [68; 150; 170].

Четвертий рівень – «освітнє середовище з мультимедійним компонентом» – представляє зовнішній контекст, що створює умови для задоволення психологічних потреб і розвитку мотиваційних чинників. Мультимедійні технології розглядаються не як самодостатній інструмент, а як психологічно значуще середовище, що через інтерактивність, персоналізацію та негайний зворотний зв'язок стимулює автономію, компетентність і залученість студента [135; 136; 171]. Гейміфікація активізує поведінковий і емоційний чинники [78; 171], VR-симуляції знижують мовну тривожність і розвивають соціальний чинник через занурення у реалістичні комунікативні ситуації [60; 134], адаптивні платформи з AI-підтримкою посилюють когнітивний та освітньо-методологічний чинники через персоналізацію навчальних траєкторій [44; 154].

Модель є динамічною: між четвертим і першим рівнями функціонує «механізм зворотного зв'язку» – рефлексивна саморегуляція, самооцінка прогресу та емоційний відгук на результати навчання. Цей механізм забезпечує циклічний характер мотиваційного розвитку: задоволення потреб у компетентності та автономії через успішний досвід у мультимедійному середовищі підсилює

внутрішню мотивацію, яка, своєю чергою, збільшує навчальну активність і поглиблює залученість [65; 66; 152].

Розроблена психологічна модель має низку характеристик, що визначають її теоретичну обґрунтованість і прикладну цінність.

1. *Феноменочентричність*. На відміну від процесуальних моделей, де мотивація виступає результатом зовнішнього втручання, запропонована модель розміщує мотивацію у вершині ієрархії як психологічний феномен, що підлягає поясненню через систему внутрішніх детермінант. Це забезпечує концептуальну чіткість і відповідність сучасним стандартам психологічного моделювання [83; 142].



Рисунок 2.4.1. Психологічна модель мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку засобами мультимедійних технологій

2. *Теоретична інтегрованість*. Модель синтезує положення теорії самодетермінації [66; 67], соціально-когнітивної теорії [47; 48], моделі ARCS [127] та когнітивної теорії мультимедійного навчання [135], забезпечуючи мультипарадигмальне обґрунтування кожного рівня ієрархії.

3. *Емпірична верифікованість.* Структура п'яти чинників другого рівня та їхні кореляційні зв'язки підтверджені даними регресійного аналізу ($\text{Adjusted } R^2 = .473, F(5,136) = 26.84, p < .001$). Це надає моделі статус емпірично верифікованої теоретичної конструкції, а не лише концептуальної схеми.

4. *Прогностична функція.* Встановлені ваги предикторів (поведінковий $\beta = .425$, емоційний $\beta = .412$, когнітивний $\beta = .391$) дозволяють прогнозувати зміну рівня мотивації залежно від цілеспрямованого впливу на конкретний чинник і визначати пріоритетні мішені психологічного втручання.

5. *Орієнтація на розвиток.* Модель не лише описує актуальний стан мотиваційної сфери, але й окреслює траєкторію її розвитку через вплив на пластичні психологічні механізми – саморефлексію, емоційну регуляцію та соціальну включеність – що робить її придатною для психолого-педагогічного супроводу [5; 28; 98].

6. *Діагностична застосовність.* Чотирирівнева структура відповідає логіці психодіагностичного обстеження: від виявлення характеристик освітнього середовища (4-й рівень) – до оцінки задоволеності базових потреб (3-й рівень) і рівня розвитку мотиваційних чинників (2-й рівень) – до інтегральної оцінки мотивації (1-й рівень).

Запропонована модель має практичне значення для психологічного супроводу навчального процесу у вищій школі. Вона може використовуватись для психологічного скринінгу студентів із недостатньо сформованою мотиваційною сферою (наприклад, з підвищеним рівнем мовної тривожності або низькою навчальною активністю), для розробки індивідуалізованих психологічних маршрутів із фокусом на той чинник, що є найбільш дефіцитарним у конкретного студента, а також як теоретична основа для проектування програм психологічного втручання, зокрема таких, що інтегрують мультимедійні технології як засіб задоволення базових психологічних потреб.

Разом з тим модель має певні обмеження, які окреслюють перспективи її подальшого розвитку. По-перше, вона не охоплює феноменів хронічної демотивації та емоційного виснаження, що можуть накопичуватися в умовах тривалого

академічного стресу та воєнного часу. По-друге, модель фіксує чинники мотивації без урахування індивідуальних особистісних профілів – темпераменту, домінантних стилів пізнання або схильності до перфекціонізму, які можуть суттєво модерувати ефективність психологічних інтервенцій [142; 153]. По-третє, лінійно-ієрархічна архітектура моделі не відображає циклічних коливань мотивації та тимчасових мотиваційних регресій, що є реальними явищами у навчальній практиці [133; 152].

Таким чином, розроблена психологічна модель забезпечує теоретично обґрунтоване та емпірично підтвержене пояснення феномену мотивації до вивчення іноземної мови у студентів юнацького віку. Вона розкриває внутрішню психологічну архітектуру мотивації через систему взаємопов'язаних рівнів – від задоволення базових потреб особистості до реалізації мотиваційної активності у конкретних формах навчальної поведінки. Виходячи з цього теоретичного підґрунтя, наступним етапом дослідження стало впровадження цілісної психологічної програми, спрямованої на цілеспрямований розвиток мотиваційних чинників засобами мультимедійних технологій.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження особливостей формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів юнацького віку (17–21 років) дозволило встановити ключові закономірності мотиваційної сфери та обґрунтувати необхідність цілеспрямованого психологічного впливу.

Для реалізації дослідження підібрано комплексний діагностичний інструментарій, що охоплює п'ять соціально-психологічних чинників: когнітивний, емоційний, соціальний, освітньо-методологічний та поведінковий. Інтеграція стандартизованих та авторських опитувальників, поведінкових метрик забезпечила багатовимірну оцінку мотиваційної сфери на вибірці 142 студентів шести українських університетів (розширена вибірка – 537 осіб для оцінки впливу мультимедійних технологій).

Описовий аналіз виявив переважно середній рівень розвитку мотиваційних компонентів. Найвищі показники зафіксовано у ефективності мультимедійних технологій ($M = 68.5, SD = 8.9$) та оцінці важливості знань ($M = 66.1, SD = 9.8$), що свідчить про усвідомлення студентами практичної значущості мови та готовність до цифрового навчання. Водночас виявлено вразливу зону: підвищена навчальна тривожність ($M = 55.6, SD = 10.8$), що може гальмувати навчальну активність. Аналіз за критерієм Крускала–Уолліса виявив статистично значущі міжгрупові відмінності залежно від статі, факультету, форми навчання, віку та курсу. Студенти факультету психології демонструють найвищий рівень мотиваційної сформованості (29,7% – високий рівень), тоді як на історичному факультеті та факультеті соціальної освіти переважає базовий рівень (38,9% та 34,7% відповідно). Студенти денної форми навчання показали вищу мотиваційну готовність порівняно із заочниками.

Щодо вікової та академічної динаміки, зафіксовано поступове, але повільне зростання мотиваційних показників від 1-го до 3-го курсу (високий рівень: 12,3% → 18,9%), проте навіть на старших курсах понад 30% студентів залишаються у зоні низької мотиваційної готовності, що свідчить про обмежені можливості традиційних освітніх практик у самостійному зростанні мотивації.

Кореляційний аналіз підтвердив тісні позитивні зв'язки між усіма чинниками мотивації. Найсильніші кореляції виявлено між освітньо-методологічним і поведінковим чинниками ($r = 0.68$), емоційним і поведінковим ($r = 0.62$), емоційним і соціальним ($r = 0.59$), що підтверджує системний характер мотиваційної сфери та необхідність комплексного впливу. Регресійний аналіз (Adjusted $R^2 = .473, p < .001$) ідентифікував ключові детермінанти інтегрального рівня мотивації: поведінковий чинник ($\beta = .425$, найпотужніший предиктор), емоційний ($\beta = .412$), освітньо-методологічний ($\beta = .362$), когнітивний ($\beta = .301$) та соціальний ($\beta = .277$), що вказує на пріоритетність реальної навчальної активності, емоційної залученості та технологічної підтримки у формуванні стійкої мотивації.

Якісне моделювання поведінки у складних навчальних сценаріях виявило суттєві відмінності між групами з різним рівнем мотиваційної сформованості: студенти з високим рівнем демонструють стабільну саморегуляцію (8,5–9 балів), когнітивну гнучкість і ефективну командну взаємодію; студенти із середнім рівнем залежні від зовнішнього підкріплення (6,5–7,5 балів); студенти з низьким рівнем виявляють когнітивну інертність і соціальну дезорганізацію (3,5–5 балів).

На основі отриманих результатів розроблено психологічну модель мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку, побудовану за чотирирівневою ієрархічною структурою: мотивація як центральний феномен (внутрішня / зовнішня) → п'ять психологічних чинників (когнітивний, емоційний, соціальний, поведінковий, освітньо-методологічний) → базові психологічні потреби (автономія, компетентність, пов'язаність) → освітнє середовище з мультимедійним компонентом. Модель спирається на емпірично верифіковані предиктори мотиваційної активності ($\text{Adjusted } R^2 = .473, p < .001$) і забезпечує функції діагностики, прогнозування та індивідуалізації психологічного супроводу студентів.

Загалом емпіричні результати засвідчили, що традиційна модель навчання недостатньо стимулює внутрішню мотивацію: лише 14–19% студентів досягають високого рівня мотиваційної сформованості, тоді як переважна частка (45–55%) залишається на базовому рівні, що характеризується домінуванням зовнішньої регуляції, фрагментарною навчальною активністю та слабкою інтеграцією когнітивних стратегій. Виявлені закономірності об'єктивно підтверджують доцільність впровадження комплексної психологічної програми «*Language-Driven Motivation XP*», яка поєднує мультимедійні технології (VR-занурення, гейміфікацію, адаптивні платформи), індивідуальну психологічну підтримку та соціально орієнтовані тренінги для системного розвитку всіх мотиваційних чинників у сучасному освітньому середовищі.

Розділ III. РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Психологічна програма розвитку мотивації до вивчення іноземної мови юнаками засобами мультимедійних технологій

Комплексний аналіз теоретичних підходів та результати констатувального етапу дослідження виявили, що мотивація до вивчення іноземної мови у юнацькому віці формується на перетині кількох психологічних сфер: когнітивної, емоційної, соціальної та саморегуляторної. Емпіричні спостереження засвідчили недостатній рівень внутрішньої мотивації у багатьох учасників, низьку емоційну залученість до навчального процесу, труднощі із самодисципліною та обмежену взаємодію з іншими в мовному середовищі. Було також зафіксовано значну індивідуальну варіативність в адаптації до навчання з використанням сучасних цифрових ресурсів. Ці результати вказали на необхідність впровадження спеціалізованої психологічної програми, яка б сприяла розвитку позитивної навчальної мотивації, зміцненню емоційної стабільності та формуванню ефективної самоорганізації.

У теоретичному підґрунті створення програми “*Language-Driven Motivation XP*” (див. Додаток 3.1.1) було використано інтегративний підхід, що поєднує гуманістичну орієнтацію на саморозвиток з діяльнісною парадигмою навчання через досвід, а також сучасні ідеї мультимодального навчального впливу. Гуманістичний підхід, що ґрунтується на працях К. Роджерса [122; 166], передбачає орієнтацію на розвиток особистісного потенціалу, внутрішню автономію й емоційну включеність у процес навчання. Така позиція дозволяє розглядати мотивацію не як зовнішній стимул, а як внутрішнє прагнення до самореалізації через пізнання нового. У контексті вивчення іноземної мови це створює умови для глибшого й більш емоційно значущого засвоєння знань. Водночас програма спирається на принципи навчання через досвід (англ.:

experiential learning), відповідно до яких знання формуються шляхом безпосередньої участі у практичних ситуаціях. Цей термін має науково визнаний статус і базується на моделі циклічного засвоєння знань, запропонованій Д. Колбом [114], що охоплює етапи конкретного досвіду, рефлексії, абстрактної концептуалізації та активного застосування. У популярній освітній літературі для позначення подібних підходів також вживається термін «*learning by doing*», який акцентує увагу на дії як основі пізнання. Однак, на нашу думку, цей вираз має більш прикладний і загальний характер, тому в межах нашого дослідження ми використовуватимемо саме термін *experiential learning*, тоді як *learning by doing* розглядатиметься лише як синонімічне пояснення. Дослідження Я. Конга [116] підтверджують, що навчання, побудоване на активному залученні учнів, суттєво підвищує їхню мотивацію та рівень когнітивної участі. Залучення студентів до симульованих комунікативних ситуацій, рольових ігор, VR-сценаріїв та інтерактивного тестування створює умови для емоційного занурення й практичного оволодіння мовним матеріалом. Крім того, концепція програми передбачає використання мультимодального та персоналізованого підходу до навчання. За результатами досліджень А. Негоєску та К. Мітрулеску [146], інтеграція відео, мобільних додатків, гейміфікованих платформ і цифрових інструментів з індивідуалізованою підтримкою викладача чи коуча сприяє підвищенню зацікавленості учнів та їхнього відчуття контролю над навчальним процесом. Таким чином, концептуальна модель програми “*Language-Driven Motivation XP*” поєднує гуманістичну спрямованість на внутрішній розвиток, діяльнісну активність здобувача освіти та інноваційні технічні засоби. Це дозволяє цілеспрямовано впливати на мотиваційну сферу особистості у процесі вивчення іноземної мови. Крім того, зазначені підходи демонструють високу ефективність у сучасному освітньому середовищі: мультимедійні технології стимулюють як емоційне, так і когнітивне залучення, а формат, заснований на набутті досвіду, сприяє глибокому засвоєнню знань. Такий комплексний вплив створює передумови для формування стійкої внутрішньої мотивації, що є особливо важливим у юнацькому віці.

Теоретичні положення, викладені вище, стали основою для формулювання практичної реалізації програми, зокрема – її мети та ключових завдань. Отже, метою програми «*Language-Driven Motivation XP: Вивчення іноземних мов у віртуальній реальності мотивації*» є підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови шляхом використання інноваційних мультимедійних технологій. Вона спрямована на формування внутрішньої навчальної мотивації, зниження тривожності, розвиток самомотивації та створення сприятливого освітнього середовища.

Завдання програми:

- Забезпечити мовне занурення студентів через віртуальні середовища та інтерактивну взаємодію зі штучним інтелектом.
- Активізувати інтерес до вивчення іноземної мови шляхом впровадження ігрових сценаріїв та мовних квестів.
- Запровадити персоналізовані освітні траєкторії за допомогою систем штучного інтелекту для адаптації навчального контенту.
- Розвивати комунікативні навички та створювати підтримуюче середовище через мовні онлайн-хаби та соціальні платформи.
- Надати психологічну підтримку через мотиваційні сесії, коучинг, тренінги з постановки цілей та розвитку самомотивації.
- Підвищити гнучкість навчання завдяки мобільному доступу та мікронавчанню в зручному для студентів форматі.
- Забезпечити регулярний зворотний зв'язок про навчальні результати з метою стимулювання прогресу та усвідомлення досягнень.
- Сприяти розвитку емоційної рефлексії та саморегуляції через відповідні психологічні практики.
- Використовувати когнітивно-поведінкові методи для подолання негативних установок щодо вивчення мови.
- Забезпечити індивідуальні плани розвитку мотивації та проведення психологічної діагностики прогресу студентів.

Програму «*Language-Driven Motivation XP: Вивчення іноземних мов у віртуальній реальності мотивації*» розроблено з урахуванням психологічних закономірностей юнацького віку, що зумовило вибір низки концептуальних принципів її побудови. Основними з них є:

1. *Принцип вікової психологічної доцільності* – в основі цього принципу – урахування ключових особистісних процесів юності: формування ідентичності [74; 75], зростання когнітивної гнучкості, розвитку автономії та критичного мислення. Програма передбачає створення умов для задоволення вікових потреб у соціальному схваленні, приналежності до групи, самоствердженні та позитивному емоційному досвіді. Інструменти гейміфікації, емоційно значущі ролі та сценарії віртуального навчального середовища відповідають характерним мотиваційним запитам особистості в цей період.

2. *Принцип особистісної самореалізації та внутрішньої мотивації* – спираючись на положення гуманістичної психології [122; 132; 166], програма забезпечує можливості для виявлення індивідуального потенціалу, постановки значущих цілей у сфері мовного розвитку, створення суб'єктивно ціннісного навчального досвіду. Студент не просто навчається, а самостійно керує своїм освітнім маршрутом, що стимулює автономну мотивацію [67; 68; 169; 170] і формує почуття ефективності.

3. *Принцип соціально-комунікативної взаємодії* – у рамках соціокультурного підходу у версії Дж. Брунера [54], де навчання трактується як соціальна взаємодія, що формує значення, програма орієнтується на активну участь студентів у комунікативних сценаріях. Програма активно використовує елементи групового навчання, віртуальні хаби, дискусійні простори та мережеву комунікацію для реалізації потреби у соціальній активності, а також для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії іноземною мовою.

4. *Принцип досягнення як мотиваційного підкріплення* – програма побудована на засадах поетапного просування з чіткою структурою зворотного зв'язку. Теорії очікування результату [189] та мотиваційної цінності успіху [42] засвідчують значення досягнення як джерела внутрішнього підкріплення. Завдяки системі

балів, рівнів, рейтингів, а також фіксації особистого прогресу, забезпечується емоційно-позитивна оцінка власного зростання.

Вибір мультимедійних технологій як основного засобу розвитку мотивації до вивчення іноземної мови зумовлений їхньою унікальною психологічною природою, що відрізняє їх від традиційних педагогічних методів. На відміну від класичного аудиторного навчання, мультимедійне середовище забезпечує одночасний вплив на всі п'ять мотиваційних чинників: адаптивні платформи (Connect, MyEnglishLab) задовольняють когнітивну потребу в усвідомленні прогресу та формують відчуття компетентності; VR-середовище (Mondly VR) знижує мовну тривожність через безпечне занурення без ризику соціального осуду; гейміфіковані інструменти (Kahoot!, Quizlet) активують систему поведінкового підкріплення через досягнення, рівні та змагальність; мовні хаби та автентичний контент (TED-Ed, Tandem) задовольняють соціальну потребу у пов'язаності та міжкультурній взаємодії; нарешті, персоналізовані навчальні траєкторії формують відчуття автономії – ключової умови переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації. Таким чином, мультимедійні технології виступають не лише інструментом подання навчального матеріалу, а психологічно значущим середовищем, що цілеспрямовано формує стійку внутрішню мотивацію через системний вплив на її когнітивні, емоційні, соціальні, поведінкові та освітньо-методологічні складові, що підтверджується результатами формувального експерименту ($d = .76 - .91, p < .001$).

Структуру та компоненти програми, представленої нижче, було розроблено з урахуванням теоретичних підходів та емпіричних результатів, що дозволило сформулювати цілісну модель її реалізації в освітньому процесі. Програма «*Language-Driven Motivation XP*» була розроблена і впроваджена нами як психолого-педагогічним доповненням до чинної навчальної програми з дисципліни «Іноземна мова» (2022 рік, оновлена в 2025 році) (Шифр ЗП07) для бакалаврських спеціальностей Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Вона інтегрується у всі чотири модулі основного курсу (див. Додаток 3.1.1), послідовно розширюючи його за рахунок впровадження мультимедійних

засобів, мотиваційно-психологічної підтримки та інструментів персоналізованого навчання. Структура *Language-Driven Motivation XP* включає як наскрізні компоненти (мультимедійний блок, інструменти зворотного зв'язку), так і тематичні блоки – психологічний (групові й індивідуальні заходи) та соціально-інтерактивний, що вмонтовані в зміст занять як окремі сесії, тренінги чи психологічні інтервенції. Загальний обсяг програми становить 180 аудиторних годин і 60 годин додаткової діяльності протягом двох семестрів, спрямованих на підвищення внутрішньої мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Загальна тривалість додаткової частини програми – 60 год – цілком узгоджується з нормативним обсягом аудиторної діяльності (180 год основного курсу) та дозволяє інкорпорувати мотиваційно-психологічні й цифрові інструменти без перевантаження студентів.

З метою забезпечення системності впровадження програми «*Language-Driven Motivation XP*» у межах існуючої навчальної програми було розроблено модель її інтеграції з урахуванням змісту основного курсу, модульного поділу та часових обмежень. Нижче представлено структурну схему взаємозв'язку між психологічними, мультимедійними та освітніми елементами програми, а також їх розподіл відповідно до тематичних модулів курсу з іноземної мови.

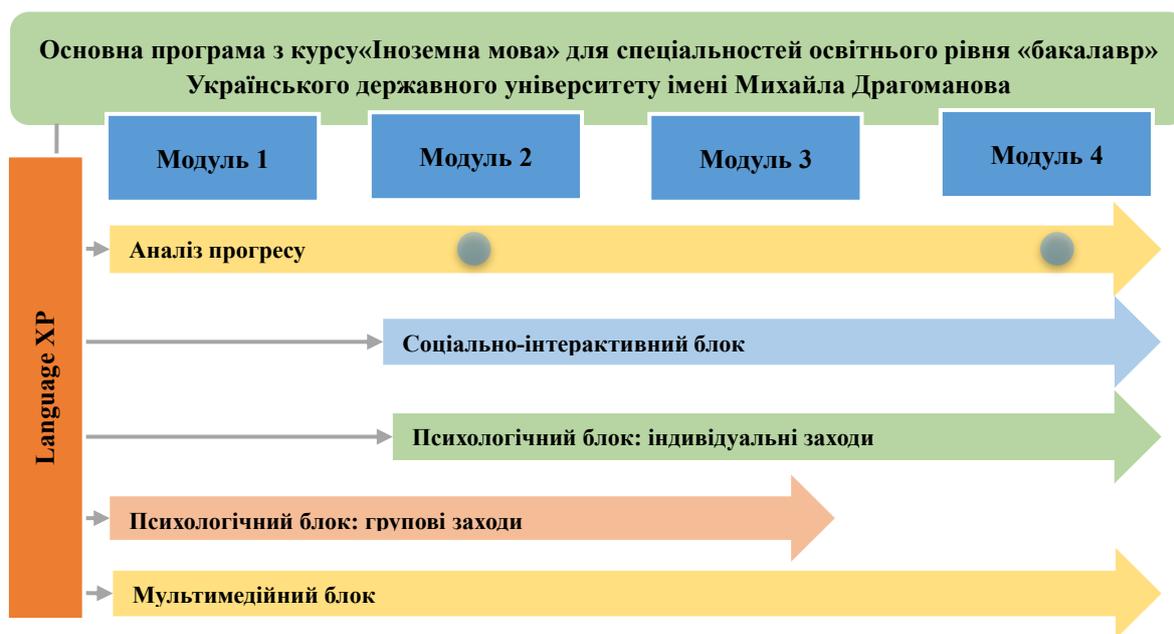


Рисунок 3.1.1. Структурна схема інтеграції психологічних та мультимедійних компонентів *Language-Driven Motivation XP* в основну програму з іноземної мови

Рисунок 3.1.1 ілюструє логіку інтеграції програми *Language-Driven Motivation XP* в основний курс «Іноземна мова» для студентів бакалаврського рівня. Структура побудована на основі чотирьох модулів основної програми та тематичних блоків підтримки мотивації, які послідовно розгортаються протягом двох семестрів. Мультимедійний блок – є наскрізним і присутній упродовж усього навчального курсу. Він забезпечує постійну підтримку за рахунок таких засобів, як гейміфікація, віртуальна реальність (VR), мобільні застосунки з елементами штучного інтелекту (AI), інтерактивні платформи. Цей блок інтегрується в усі практичні заняття, формуючи основу для цифрового навчального середовища. Психологічний блок поділено на два взаємопов'язані підрозділи: 1) *Групові заходи* (тренінги, майстер-класи (див. Додаток 3.1.2) з емоційної регуляції, самомотивації, рефлексивні сесії та СВТ-групи – групові заняття на основі когнітивно-поведінкової терапії (англ.: *CBT – Cognitive Behavioral Therapy*) активні впродовж перших трьох модулів. Вони формують базову емоційну стійкість і готовність до самостійного навчання. 2) *Індивідуальні заходи* (коучинг, психологічне консультування, розробка індивідуальних планів розвитку) активуються з 2-го модуля і продовжуються до завершення 4-го. Це забезпечує адресну підтримку та поступовий перехід до автономної мотивації. Соціально-інтерактивний блок нарощує активність у 2–4 модулях. Він охоплює мовні хаби, тематичні клуби за інтересами (дискусії про фільми, музику, культуру), рольові ігри та відеоспілкування з носіями мови. Такий підхід формує соціальну залученість, підтримує розвиток мовленнєвої компетентності та впевненість у спілкуванні. Аналіз прогресу є наскрізною функцією програми, що відображена окремою лінією з піковими точками в 2-му та 4-му модулях. Інструменти оцінювання включають AI-аналітику, опитувальники мотиваційного стану та механізми самооцінки досягнень. Це дозволяє відстежувати динаміку розвитку студентів у когнітивному, емоційному та поведінковому чинниках. Таким чином, програма *Language-Driven Motivation XP* представлена як модульно інтегрована система, де тематичні блоки – мультимедійний, психологічний, соціально-інтерактивний – узгоджено доповнюють основний курс іноземної мови. Їхня послідовна реалізація формує

багатовимірну підтримку мотивації студентів, сприяючи стійкому навчанню та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Кожен із п'яти чинників програми *Language-Driven Motivation XP* має чітку психологічну логіку впливу на мотивацію, що реалізується за схемою: чинник → техніка рефлексії → розвиток компонента мотивації. Когнітивний чинник активується через постановку цілей за технікою SMART та ведення навчального щоденника, що формує усвідомлення власного прогресу й відчуття компетентності – основи внутрішньої мотивації. Емоційний чинник опрацьовується засобами СВТ-технік – Cognitive Behavioral Therapy (укр. *когнітивно-поведінкова терапія*) – когнітивного переформатування та рефлексивного анкетування тривожності, що знижує рівень мовної тривоги й стабілізує емоційний фон, підвищуючи залученість до навчального процесу. Соціальний чинник розвивається через групову рефлексію та участь у мовних хабах, задовольняючи потребу у приналежності та соціальному схваленні й посилюючи готовність до іншомовної комунікації. Поведінковий чинник формується шляхом ведення трекера навчальної активності та щоденного мікроцілепокладання, що закріплює регулярну навчальну поведінку і поступово переводить зовнішню регуляцію у внутрішню. Нарешті, освітньо-методологічний чинник розвивається через рефлексію ефективності цифрових інструментів та самостійний вибір навчальної траєкторії, що підвищує технологічну готовність студента й формує відчуття автономії. Взаємозалежність чинників забезпечує синергетичний ефект: цілеспрямований вплив на один із них закономірно активізує суміжні, що й зумовлює системний характер мотиваційних змін, зафіксованих у ході формувального експерименту.

Кожен мультимедійний інструмент програми закріплений за конкретним етапом засвоєння мови та видом мовленнєвої діяльності відповідно до тематичних модулів базового курсу «Іноземна мова». Зокрема, Quizlet застосовувався виключно для розвитку лексичних навичок – запам'ятовування і самостійного повторення вокабуляру через флеш-картки та ігрові режими; Kahoot! – для закріплення лексики і граматичних форм у командному змагальному форматі на етапі тренування Модуля 2 («Студентське життя»); Connect та MyEnglishLab – для

відпрацювання граматики та аудіювання з автоматизованим зворотним зв'язком наскрізно впродовж усіх модулів; Mondly – для розвитку діалогічного мовлення через AI-симульовані розмовні ситуації; Mondly VR – для відпрацювання спонтанного монологічного та діалогічного мовлення у змодельованих крос-культурних ситуаціях Модуля 3 («Світ навколо нас»); TED-Ed – для розвитку навичок аудіювання та критичного осмислення автентичного матеріалу на етапі роботи з іншомовним контентом Модуля 4 («Історія успіху та змін»). Повну деталізацію прив'язки кожного інструменту до теми базового курсу, мовного навичку та етапу засвоєння подано у Додатк у3.1.1, Таблиці 4 та 5.

З метою забезпечення практичної відтворюваності програми та її доступності для викладачів-філологів розроблено методичний алгоритм реалізації «*Language-Driven Motivation XP*» у форматі покрокового шаблону заняття для кожного з чотирьох модулів базового курсу (див. Додаток 3.1.3). Шаблон містить цільовий лексичний мінімум (15 одиниць на модуль), послідовність кроків із зазначенням конкретної платформи, формату активності та орієнтовного часу, а також посилання на публічні ресурси як зразки для адаптації. Зокрема, для кожного кроку визначено: який інструмент застосовується (наприклад, Kahoot! у режимі Team mode для закріплення лексики, Mondly VR для відпрацювання спонтанного діалогічного мовлення, TED-Ed з вбудованими завданнями для розвитку аудіювання), з якою метою і на якому етапі засвоєння мови. Такий формат дозволяє будь-якому викладачеві відтворити програму у власній навчальній групі без попередньої технічної підготовки, адаптувавши запропоновані публічні ресурси під конкретний рівень і тематику курсу.

Одним із ключових компонентів програми *Language-Driven Motivation XP* є реалізація персоналізованих навчальних шляхів (AI-Driven Learning Paths), що передбачають адаптацію навчального контенту та завдань до індивідуальних потреб, прогресу та когнітивних стилів студентів. У процесі пілотного впровадження цієї складової було здійснено часткову інтеграцію положень концепції педагогічної ксенофільії (англ.: *Pedagogical Xenophilia*), розробленої професоркою В. Волошиною з колегами [188]. Ця концепція базується на ідеї про

необхідність виховання пізнавальної відкритості до «іншого», зокрема – до культур, уявлень, цінностей, що можуть бути незнайомими, несподіваними або навіть контрінтуїтивними для студентів. Такий підхід виводить вивчення іноземної мови за межі лише лінгвістичних навичок і акцентує на формуванні епістемічної гнучкості, толерантності до неоднозначності та міжкультурної чутливості. У пілотній версії програми реалізація концепції педагогічної ксенофілії здійснювалася через два інтегративні методи:

1) Добірка пізнавально незвичних матеріалів (*англ.: Curated Library of Epistemically Unfamiliar Readings and Videos*) – у навчальні траєкторії було включено контент (статті, відео, фрагменти подкастів), який представляв нетипові або маргіналізовані погляди, культурні практики та наративи з інших країн. Це дозволяло студентам вийти за межі стереотипного сприйняття мовного середовища та поставити під сумнів власні упередження.

2) Протокол навігації у вільному інформаційному полі (*англ.: Navigation Protocol Using Incognito Browsers and Neutral Search Terms*) – застосовувався для подолання ефектів алгоритмічного фільтрування в онлайн-середовищах. Студентам пропонувалося здійснювати пошукову діяльність з використанням нейтральних запитів у режимі інкогніто, що знижувало ймовірність потрапляння в інформаційну «ехо-камеру» та стимулювало когнітивне розмаїття у сприйнятті іншомовної інформації. Завдяки цим елементам персоналізоване навчання не лише відповідало технічним параметрам адаптивності, але й набуло ціннісного виміру, спрямованого на розвиток міжкультурної емпатії та навчальної автономії. Включення педагогічної ксенофілії як концептуального фреймворку розширює потенціал програми *Language-Driven Motivation XP* у формуванні внутрішньої мотивації, орієнтованої на відкритість, цікавість і міжкультурне розуміння.

Педагогічна ксенофілія, як концептуальна основа персоналізованих навчальних траєкторій у програмі *Language-Driven Motivation XP*, задає загальну логіку смислового оновлення навчального досвіду, що чітко простежується в розподілі ключових компонентів програми за темами основної освітньої програми (див. Рисунок 3.1.2).

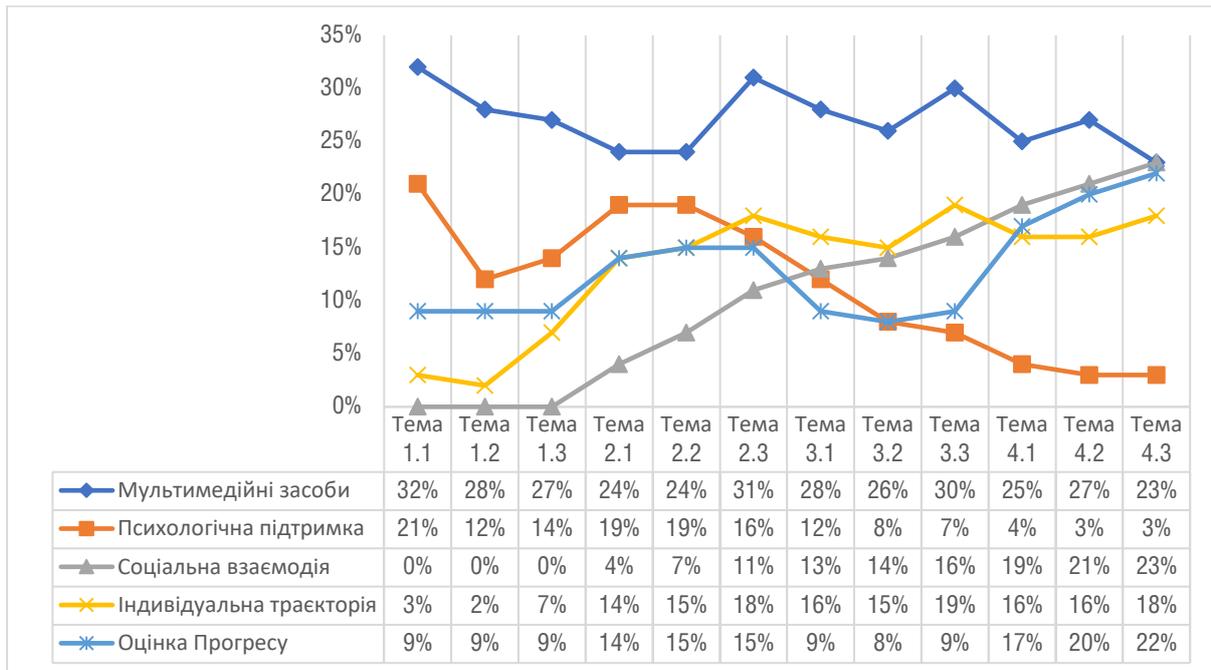


Рисунок 3.1.2. Розподіл компонентів програми *Language-Driven Motivation XP* за темами основної програми

Візуалізація на Рисунку 3.1.2 демонструє структурно вивіреним розподіл компонентів програми *Language-Driven Motivation XP* за темами основної програми. Завдяки поділу тем на модулі (1.1–4.3), графік дає змогу простежити динаміку трансформації навчального акценту: від домінування мультимедійних засобів до більшої ролі соціальної взаємодії, індивідуалізації та саморегуляції навчання. Мультимедійний блок, представлений найбільшою часткою на початку (до 30–32%), логічно виконує роль інструменту залучення студентів до навчального процесу. У міру просування до пізніших модулів його частка знижується, що ілюструє зміну ролі технологій – з провідної до підтримуючої. Паралельно з цим, соціальна взаємодія та індивідуальні траєкторії набирають ваги – такий зсув акцентів відображає перехід до глибшого рівня мотиваційної залученості та особистісної участі у навчанні. Особливо важливо, що психологічна підтримка знижується ближче до завершальних тем, що може свідчити про ефект «психологічної автономізації»: студенти поступово формують стійкість, самоорганізацію та внутрішню мотивацію. Натомість зростання компонента «Оцінка прогресу» свідчить про зміщення уваги до саморефлексії, аналізу досягнень та метакогнітивних навичок. У представленій візуалізації (Рисунок 3.1.2) відсотковий розподіл компонентів програми *Language-Driven Motivation XP* за

темами основної освітньої програми є аналітично обґрунтованим і відображає функціональну присутність кожного мотиваційного блоку в межах конкретного змістового модуля. Ці значення не є емпіричними, а умовно-моделювальними: вони були отримані шляхом контент-аналізу навчальних тем базового курсу, зіставлення їх із потенціалом застосування кожного з компонентів *Language-Driven Motivation XP*, а також подальшого шкалування інтенсивності впровадження кожного блоку на рівні теми. Зокрема, для кожної теми було визначено, які елементи програми (мультимедійні засоби, психологічна підтримка, соціальна взаємодія, індивідуалізовані траєкторії навчання, механізми оцінювання прогресу) є методично доречними для її реалізації. За результатами цього аналізу встановлювався експертний бал інтенсивності (від 0 до 5), який потім нормалізувався до суми 100% у межах теми. Такий підхід забезпечив формування узгодженого міжкомпонентного балансу та відображає логіку педагогічної прогресії: від зовнішньої стимуляції навчання до зростаючої автономізації й самоусвідомлення студентів. Таким чином, на початкових етапах (модулі 1–2) домінує використання мультимедійних засобів (до 32%) та психологічної підтримки (до 21%), що відповідає потребам мобілізації уваги, зниження бар'єрів та створення позитивного емоційного клімату. Водночас у темах, що належать до завершальних модулів (особливо в межах модулів 3–4), зростає значущість таких компонентів, як соціальна взаємодія та індивідуальна траєкторія, а психологічна підтримка логічно знижується, що відображає очікувану внутрішню стабілізацію та зростання самостійності студентів. Натомість посилення компонента «Оцінка прогресу» в темах фінального модуля (до 22%) є показником розвитку рефлексії, самооцінювання та потреби в закріпленні навчальних досягнень. Такий умовно-кількісний підхід до візуалізації програми *Language-Driven Motivation XP* виконує одразу кілька функцій: аналітичну (виявлення акцентів), програмно-методичну (оптимізація розподілу ресурсів) і прогностичну (моделювання динаміки навчальної мотивації), що робить його релевантним для включення у пояснювальні записки до програм, методичних посібників або аналітичних звітів з реалізації інноваційних курсів.

На додаток до загальної структурної інтеграції, програма *Language-Driven Motivation XP* була деталізована у вигляді модульного плану впровадження, що корелює з тематичними модулями основної навчальної програми з іноземної мови (див. Додаток 3.1.1). У цьому контексті кожен з додаткових компонентів програми виконує специфічну мотиваційно-психологічну або технологічну функцію, має визначену чинникну спрямованість (когнітивну, емоційну, соціальну, поведінкову, методологічну) та забезпечує системну підтримку студентів у процесі навчання (див. Таблицю 3.1.1).

Таблиця 3.1.1. Модулі програми *Language-Driven Motivation XP* з деталізацією

Назва модуля	Форми реалізації	Обсяг годин	Цільовий вплив
VR-комунікативний модуль	Занурення у інтегровані VR-сесії та мовні симуляції-середовище, рольові діалоги з адаптивні AI-платформи з персоналізованим фідбеком	24	Зниження тривожності, розвиток мовної спонтанності
Модуль гейміфікованої практики	Гейміфіковані вправи, мовні квести, креативні завдання	20	Формування відчуття досягнення, зменшення прокрастинації
Рефлексивний модуль	Ведення емоційного щоденника, анкетування, обговорення у інтерактивні текстові платформи для групової рефлексії	16	Розвиток емоційної усвідомленості
Модуль AI-персоналізації	Індивідуалізовані вправи, адаптація до прогресу	20	Адаптація до стилю, автономія
Соціальні мовні хаби	Онлайн-дискусії, групові презентації, пари з носіями мови	20	Інтеграція, соціальна активність
Психотренінги	Тренінги з постановки цілей, коуч-сесії	12	Внутрішня мотивація
Майстер-класи	Щотижневі інтерактивні воркшопи (емоції, мотивація, цілі)	24	Емоційна витривалість
Психологічна підтримка	Консультації, СВТ-групи, підтримка тривожних студентів	12	Зниження тривожності, підтримка

Для кожного модулю основної програми визначено відповідні компоненти *Language-Driven Motivation XP* (див. Таблицю 3.1.2).

Таблиця 3.1.2. Інтеграція *Language-Driven Motivation XP* у модулі курсу

Компонент модуля	Компонент <i>Language-Driven Motivation XP</i>	Очікуваний навчально-психологічний результат
Вступний	Мотиваційна діагностика, коучинг, планування	Усвідомлення стартової позиції, підвищення мотивації
Лексико-граматичний	Гейміфікація, VR-квести, мобільні додатки	Зростання лексичної активності
Комунікативний	Віртуальні хаби, рольові VR-сцени	Зменшення тривожності, розвиток впевненості

Професійно-орієнтований	VR-сценарії, презентацій	симуляції	Готовність до професійного спілкування
Контрольний	Рефлексивна фінальне планування	оцінка,	Мотивація до самонавчання, усвідомлення прогресу

Таблиця 3.1.2 відображає логічну інтеграцію ключових компонентів програми *Language-Driven Motivation XP* у відповідні модулі основного курсу з іноземної мови, демонструючи цільову спрямованість кожного етапу реалізації. Кожен компонент курсу – від вступного до контрольного – має не лише лінгвістичне, а й психолого-педагогічне навантаження, яке реалізується через відповідні засоби програми *Language-Driven Motivation XP*. Наприклад, мотиваційна діагностика на старті курсу дозволяє індивідуалізувати навчальні шляхи, підвищуючи залученість студентів ще до активної фази навчання. Водночас гейміфікація та VR-квести в лексико-граматичному модулі забезпечують активацію мовних навичок у ненав'язливій формі, що знижує бар'єри сприйняття. Особливо цінним є комунікативний модуль, де VR-хаби та рольові сцени прямо впливають на емоційний стан студентів, сприяючи зниженню тривожності та формуванню впевненості у спілкуванні. У професійно-орієнтованому модулі застосування симуляцій підвищує релевантність вивчення мови до професійного контексту, а рефлексивні та планувальні інструменти фінального етапу підтримують формування навичок саморегуляції та внутрішньої мотивації до подальшого навчання. Таким чином, представлена структура не лише гармонізує програму з логікою основного курсу, а й підсилює ефективність навчального процесу через психологічну підтримку та персоналізацію на кожному етапі.

Таким чином, програма «*Language-Driven Motivation XP*» є цілісною психолого-педагогічною системою, яка інтегрує мультимедійні технології, психологічну підтримку та принципи персоналізованого навчання для формування стійкої внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів юнацького віку. Її змістова побудова, теоретичне обґрунтування та структурна реалізація забезпечують адаптивність до потреб здобувачів освіти та відповідають актуальним викликам цифрового освітнього середовища. У наступному підрозділі (3.2) буде проаналізовано динаміку ефективності реалізації цієї програми, а також

емпіричні результати впливу її компонентів на рівень навчальної мотивації студентів.

3.2. Динаміка ефективності процесу розвитку мотивації до вивчення іноземної мови у особистості юнацького віку

У цьому підрозділі представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення динаміки розвитку мотивації до вивчення іноземної мови в юнацькому віці під впливом психологічної програми *Language-Driven Motivation XP*. Основна увага приділяється аналізу змін у когнітивному, емоційному, соціальному, поведінковому та методологічному чинниках, що відбулися протягом усіх етапів дослідження. Виклад будується з урахуванням хронологічної логіки експерименту, характеристик вибірки, застосованих інструментів та кількісно-якісного аналізу ефективності реалізованої програми.

У межах емпіричного дослідження було виокремлено чотири послідовні етапи, що охопили період з лютого 2024 року до жовтня 2025 року. Кожен етап мав чітке функціональне навантаження та методичну специфіку, що забезпечило системний і логічно послідовний підхід до вивчення динаміки мотивації до вивчення іноземної мови серед студентів юнацького віку. Рисунок 3.2.1 демонструє структуру поетапного розгортання дослідницького процесу. Значна тривалість формувального етапу (10 місяців) зумовлена необхідністю поступової інтеграції програми *Language-Driven Motivation XP* в освітнє середовище та забезпечення надійного фіксування динаміки змін у мотиваційній сфері. Навпаки, підсумковий зріз, хоча й короткий за тривалістю, виконує ключову функцію постекспериментальної оцінки стійкості ефектів.



Рисунок 3.2.1. Хронологічна структура дослідження
(англ.: *Research Timeline*)

Як видно з візуалізації на Рисунку 3.2.1, дослідження передбачало чітке поетапне розгортання, що забезпечило логічну послідовність емпіричних дій і тривало з лютого 2024 року до жовтня 2025 року, а саме:

1) *Підготовчий етап* (лютий – квітень 2024): здійснено глибокий аналіз наукових джерел із проблем навчальної мотивації, мультимедійного супроводу та вікової психології і розроблено інструментарій психодіагностики, дизайн дослідження та визначено критерії ефективності.

2) *Констатувальний етап* (травень – серпень 2024): проведено масштабне анкетне опитування ($n = 537$) студентів шести ЗВО України, а також психодіагностичне обстеження вибірки з 127 студентів. Отримані результати стали базою для наступного формувального етапу (див. також підрозділ 2.3).

3) *Формувальний етап* (вересень 2024 – червень 2025): впроваджено програму *Language-Driven Motivation XP*, яка включала мультимедійні, психологічні та персоналізовані освітні компоненти і, впродовж усього етапу, здійснювався моніторинг змін мотиваційних і пов'язаних із ними психологічних параметрів.

4) *Підсумковий зріз* (вересень – жовтень 2025): реалізовано постдіагностичну оцінку в експериментальній та контрольній групах, проведено порівняльний аналіз

і виконано статистичну інтерпретацію даних, що дозволило сформулювати практичні рекомендації.

Формування вибірки здійснювалося диференційовано на різних етапах емпіричного дослідження, із використанням комбінованих підходів до добору учасників. Така стратегія дозволила, з одного боку, охопити широку сукупність даних для виявлення загальних мотиваційних тенденцій (на констатувальному етапі), а з іншого – забезпечити глибокий аналіз динаміки змін у межах формувального експерименту.

На констатувальному етапі дослідження було застосовано комбінований підхід до формування вибірки, який поєднував кластерний принцип із методом зручного відбору (англ.: *convenience sampling*), у результаті чого було сформовано дві вибірки, а саме: широка репрезентативна вибірка і психодіагностична вибірка. У межах першої зазначеної вибірки було сформовано широку кластерну вибірку ($n = 537$) студентів із шести українських закладів вищої освіти: Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Державного університету торгівлі та економіки, Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Формування вибірки здійснювалося за кластерним принципом із елементами *convenience sampling*, що дало змогу охопити різні регіони, освітні профілі та типи студентських середовищ. Такий підхід забезпечив репрезентативність емпіричної бази щодо соціально-освітнього контексту мотивації до вивчення іноземної мови, хоча і не передбачав повної випадкової рандомізації. Друга вибірка – психодіагностична ($n = 127$) – була сформована на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова шляхом застосування методу *convenience sampling*, що дозволило забезпечити оперативний доступ до цільової аудиторії в межах одного закладу. Учасники цієї вибірки пройшли кількісне обстеження із застосуванням стандартизованих та валідованих психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення вихідного рівня навчальної мотивації, емоційної залученості та

когнітивних установок перед впровадженням програми *Language-Driven Motivation XP*. Отримані дані стали емпіричною основою для побудови формувального експерименту. Окрім цього, таке розмежування вибірок було необхідним для нашого дослідження, оскільки: перша забезпечувала широку аналітичну базу для порівняння, друга – виконувала функцію стартового діагностичного ґрунту для подальшого моніторингу ефективності втручання.

У межах формувального етапу дослідження з метою експериментального впровадження програми *Language-Driven Motivation XP* було сформовано дві цільові групи, добір яких здійснювався за принципом доступності (*англ.: convenience sampling*). Такий підхід дозволив ефективно організувати навчальну взаємодію в умовах реального освітнього середовища, зберігаючи водночас експериментальну логіку спостереження. До контрольної групи (КГ) ($n = 26$) увійшли студенти однієї академічної групи, які навчаються за спеціальністю 061 «Журналістика» в межах галузі знань 06 «Журналістика». Група була гендерно збалансована: 20 осіб жіночої та 6 осіб чоловічої статі. Учасники цієї групи продовжували опановувати навчальний матеріал відповідно до стандартної освітньої програми, без залучення компонентів програми *Language-Driven Motivation XP*. Натомість експериментальна група (ЕГ) ($n = 23$) складалася зі студентів спеціальності 054 «Психологія», що належить до галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». У цій групі було 19 осіб жіночої статі і 4 чоловіки. Саме ця група взяла участь у повномасштабному впровадженні програми *Language-Driven Motivation XP*, що дозволило простежити динаміку змін мотиваційних показників під впливом інтегрованих мультимедійних, психологічних та індивідуалізованих освітніх практик (див. Таблицю 3.2.1).

Таблиця 3.2.1. Статистичні характеристики експериментальної (ЕГ, $n = 23$) і контрольної (КГ, $n = 26$) груп

Група	Середній вік (Mean \pm SD)	Стать		Середній GPA (Grade Point Average) (100- бальна шкала), SD	Базовий рівень англійської (CEFR)	Попередній досвід використання мультимедіа (%)	Мотиваційний індекс (доекспериментал ьний, Mean \pm SD)
		жін	чол				
ЕГ	19.9 \pm 1.2	19 (82.60%)	4 (17.40%)	84.3 \pm 4.52	B1.1	78.26%	4.2 \pm 0.6
КГ	20.1 \pm 1.3	20 (76.92%)	6 (23.08%)	83.7 \pm 3.22	B1.2	73.07%	4.1 \pm 0.7

Як показано в Таблиці 3.2.1, сформовані групи були статистично достатніми для проведення міжгрупового порівняння із застосуванням непараметричних методів. Перед початком формувального етапу було здійснено доекспериментальний скринінг, який охоплював кількісну психодіагностику мотиваційних установок (мотиваційний індекс), анкетування щодо попереднього досвіду використання мультимедійних засобів, а також збір допоміжних демографічних і академічних характеристик. Отримані значення слугували основою для первинного зіставлення контрольної (КГ, $n = 26$) та експериментальної (ЕГ, $n = 23$) груп. Результати аналізу свідчать про відсутність статистично значущих міжгрупових відмінностей за ключовими стартовими параметрами. Зокрема, середній бал академічної успішності (GPA) становив 84.3 ($SD = 4.52$) у ЕГ та 83.7 ($SD = 3.22$) у КГ, а значення критерію Манна–Уїтні для цієї змінної не досягло рівня статистичної значущості ($p = .292$). Аналогічно, мотиваційний індекс до початку втручання становив 4.2 ($SD = 0.6$) у ЕГ та 4.1 ($SD = 0.7$) у КГ; показник $p = .291$ також підтверджує гомогенність. Додаткові порівняння рівнів володіння англійською мовою (B1.1 в ЕГ; B1.2 у КГ) та частоти попереднього використання мультимедійних засобів (78.26% проти 73.07%) підтвердили збалансованість вибірки за цими характеристиками. Таким чином, групи були сформовані з дотриманням вимог до внутрішньої валідності, що дозволяє інтерпретувати наступні зміни мотиваційного профілю як результат експериментального впливу.

Для вивчення динаміки змін у мотиваційній сфері студентів під впливом програми *Language-Driven Motivation XP* у межах експериментального

дослідження було застосовано багаторівневу систему оцінювання, яка включала як кількісні, так і якісні методи збору й аналізу даних. Цей підхід дозволив забезпечити триангуляцію джерел інформації та підвищити внутрішню валідність дослідження, охоплюючи когнітивні, емоційні, соціальні, освітньо-методологічні та поведінкові складові навчальної мотивації. На констатувальному та підсумковому етапах застосовувалися стандартизовані психодіагностичні інструменти, спрямовані на вимірювання зазначених параметрів. До кількісного комплексу входили:

1. *Анкета самооцінки мотивації* – дозволяла визначити тип мотивації (внутрішня, зовнішня, амотивація) та рівень залученості до навчального процесу.

2. *Шкала мовної тривожності* – оцінювала рівень афективного дискомфорту, пов'язаного з вивченням іноземної мови.

3. *Мотиваційний профіль* – виявляв орієнтацію, стабільність і гнучкість структури мотивації.

4. *Авторська шкала оцінки мотивації до вивчення іноземної мови* – охоплювала когнітивні, емоційні та освітньо-методологічні аспекти мотивації.

5. *Чек-лист поведінкових метрик* – фіксував зовнішні прояви мотиваційної активності.

6. *Тест оцінки технологічної готовності* – вимірював рівень цифрової компетентності та комфорт у використанні мультимедійних засобів.

7. *Аналіз академічної успішності* – виступав додатковим індикатором зв'язку між навчальною мотивацією та досягненнями.

8. *Анкетне опитування щодо використання мультимедійних технологій* – виявляло мотиваційні тригери та бар'єри цифрового освітнього середовища.

На завершальному етапі дослідження набір інструментів було розширено задля забезпечення глибшої, триангуляційної оцінки ефективності програми. Було організовано серію фокус-групових обговорень у форматі *Zoom* для збору суб'єктивних рефлексій учасників експерименту. Якісний аналіз включав:

- Контент-аналіз відкритих відповідей із констатувального опитувальника та післятренінгових анкет;

- Тематичне кодування інтерв'ю з учасниками експериментальної групи, що дозволило виявити індивідуальні траєкторії змін і непрямі ефекти навчального втручання.

Якісний аналіз здійснювався вручну з дотриманням принципів контентного аналізу, зокрема згідно з рекомендаціями К. Шрайєра [176] щодо систематичного тематичного кодування. Для підтримки процесу кодування використовувалося програмне забезпечення NVivo [161], яке підтримує роботу з україномовним текстовим матеріалом (інтерв'ю, відкриті відповіді, анкетні дані). Незважаючи на те, що алгоритми автоматичного тематичного аналізу програми здебільшого оптимізовані для англійськомовного контенту, ручне або напівавтоматичне кодування україномовних даних дає змогу забезпечити високу якість аналізу за умови правильно побудованої системи категорій.

Для оцінки ефективності програми було застосовано комплекс кількісних та якісних статистичних методів. На констатувальному етапі передусім здійснювався описовий аналіз: обчислення середніх значень, стандартних відхилень і частотних розподілів. Інферентна статистика передбачала використання:

- *U*-критерію Манна–Уїтні – для порівняння незалежних вибірок;
- Критерію Крускала–Уолліса – для аналізу відмінностей між трьома і більше групами;
- Кореляційного аналізу (коефіцієнт Спірмена, r) – для встановлення зв'язків між змінними;
- Множинного регресійного аналізу – для побудови прогностичних моделей мотиваційного впливу.

Обробка даних здійснювалася за допомогою програмного забезпечення Jamovi (v.2.2.5) [103], що надало гнучкі можливості як для базового опису, так і для розширеного статистичного аналізу відповідно до дослідницьких завдань.

Отримані результати констатувального етапу дослідження дозволили проаналізувати вихідний рівень сформованості п'яти ключових мотиваційних чинників студентів юнацького віку – когнітивного, емоційного, соціального,

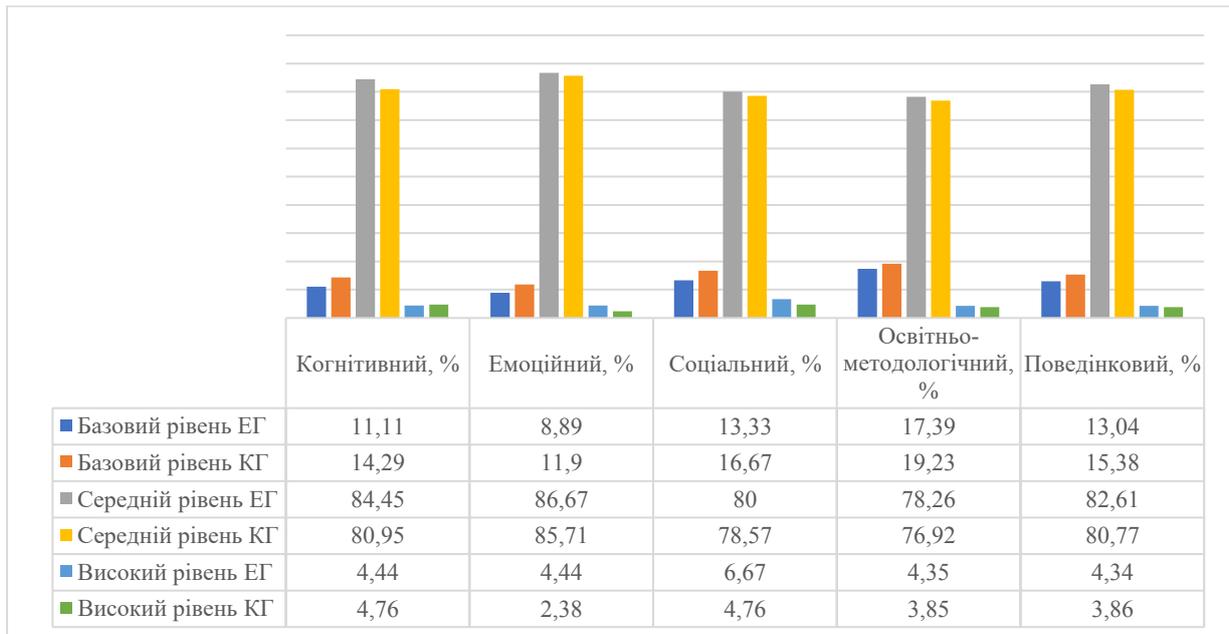
освітньо-методологічного та поведінкового. У Таблиці 3.2.2 представлено описові статистичні характеристики кожного з чинників у межах експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ).

Таблиця 3.2.2. Описові статистичні характеристики мотиваційних чинників студентів на констатувальному етапі дослідження

Чинник	Група	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>	<i>IQR</i>
Когнітивний	ЕГ	56.2	6.8	56.0	37.2	69.5	51.61	60.78	9.16
	КГ	55.8	7.3	55.0	38.1	68.3	50.87	60.72	9.84
Емоційний	ЕГ	57.9	6.4	58.0	39.6	71.6	53.58	62.21	8.62
	КГ	57.5	6.9	57.0	40.2	70.9	52.84	62.15	9.30
Соціальний	ЕГ	59.3	7.6	59.0	42.0	74.2	54.17	64.42	10.24
	КГ	58.6	7.1	58.0	41.5	73.0	53.81	63.38	9.57
Освітньо-методологічний	ЕГ	60.1	6.7	60.0	43.3	73.8	55.58	64.61	9.03
	КГ	59.4	6.3	59.0	42.7	72.5	55.15	63.64	8.49
Поведінковий	ЕГ	58.7	5.9	58.0	43.5	70.1	54.72	62.67	7.95
	КГ	58.1	6.2	57.5	44.1	69.3	53.92	62.27	8.35

Як показано в Таблиці 3.2.2, описова статистика свідчить про схожі стартові характеристики мотиваційної сфери в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах за всіма п'ятьма чинниками. Середні значення коливались у межах від 55.8 до 60.1, а медіанні значення відповідали цим оцінкам, що свідчить про симетричність розподілу даних. Міжквартильний розмах (*IQR*) у більшості чинників був помірним, зокрема для когнітивного чиннику становив 7.5 (ЕГ) та 8.0 (КГ), що вказує на відносно однорідний рівень сформованості мотиваційних установок у вибірках. Усі середні значення відповідали переважно середньому, а частково – і низькому рівню розвитку згідно з трирівневою шкалою (Таблиця 2.2.3).

Для більш достеменної інтерпретації результатів констатувального етапу було здійснено розподіл студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) за рівнями сформованості мотиваційної сфери відповідно до трирівневої шкали: базовий рівень (0–49 балів), середній рівень (50–74 бали) та високий рівень (75–100 балів). На Рисунку 3.2.2 наведено відсотковий розподіл учасників обох груп за кожним із п'яти мотиваційних чинників: когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним та поведінковим.



Рисуно 3.2.2. Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості мотиваційної сфери

Згідно з результатами, середній рівень сформованості переважав у всіх чинниках у більшості студентів як експериментальної, так і контрольної груп. Наприклад, середній рівень у когнітивному чиннику мали 84.44% студентів ЕГ та 80.95% студентів КГ. У той час як базовий рівень зафіксовано у 11.11% учасників ЕГ і 14.29% КГ, а високий рівень – лише у 4.44% та 4.76% відповідно. Аналогічну структуру показників виявлено і в інших чинниках. Зокрема:

- Емоційний чинник: середній рівень – 86.67% (ЕГ) і 85.71% (КГ)
- Соціальний чинник: середній рівень – 80.00% (ЕГ) і 78.57% (КГ)
- Освітньо-методологічний чинник: середній рівень – 78.26% (ЕГ) і 76.92% (КГ)
- Поведінковий чинник: середній рівень – 82.61% (ЕГ) і 80.77% (КГ)

Низький рівень мотиваційної сфери у 13–19% студентів у різних чинниках свідчить про потребу в інтервенційній підтримці, зокрема в оптимізації освітнього середовища та внутрішньої мотивації до навчання. Таким чином, результати цього розподілу підтверджують стартову еквівалентність ЕГ та КГ.

З метою статистичного підтвердження еквівалентності експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп на констатувальному етапі було здійснено аналіз міжгрупових відмінностей із використанням U-критерію Манна–Уїтні. Це

дозволило перевірити, чи існують статистично значущі різниці між групами за рівнями сформованості п'яти мотиваційних чинників: когнітивного, емоційного, соціального, освітньо-методологічного та поведінкового. Результати подано в Таблиці 3.2.3.

Таблиця 3.2.3. Порівняння результатів ЕГ та КГ на констатувальному етапі (U-критерій Манна–Уїтні)

<i>Психологічний чинник</i>	<i>U-критерій</i>	<i>p</i>	<i>Статистична значущість</i>
Когнітивний	910.0	.537	Відмінність незначуща
Емоційний	925.5	.574	Відмінність незначуща
Соціальний	918.0	.551	Відмінність незначуща
Освітньо-методологічний	932.0	.598	Відмінність незначуща
Поведінковий	928.0	.565	Відмінність незначуща

Як показано в Таблиці 3.2.3, за всіма п'ятьма мотиваційними чинниками показники рівня значущості перевищують критичний рівень $\alpha = .05$, що вказує на відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами на початковому етапі. Зокрема, для когнітивного чиннику отримано $p = .571$, для емоційного – $p = .574$, для соціального – $p = .551$, освітньо-методологічного – $p = .598$, а для поведінкового – $p = .565$. Ці результати підтверджують стартову еквівалентність вибірок, що є необхідною умовою для подальшого валідного порівняння змін, зумовлених експериментальним втручанням. Крім того, для перевірки припущення про нормальність розподілу даних було застосовано тест Шапіро–Уїлка. Результати не виявили статистично значущих відхилень від нормального розподілу в жодній з груп (усі $p > .05$), що дозволяє розглядати емпіричні розподіли як приблизно нормальні. Такий результат виключає наявність вираженої асиметрії чи екстремальних значень, які могли б спотворити результати подальшого аналізу. Таким чином, отримані висновки підтверджують структурну порівнюваність вибірок на старті дослідження.

В цілому, результати констатувального етапу дослідження підтвердили, що мотиваційна сфера студентів юнацького віку на момент початку експерименту загалом характеризувалася середнім рівнем сформованості за всіма

досліджуваними чинниками – когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним і поведінковим. Зафіксовані значення продемонстрували наявність потенціалу для розвитку мотиваційної залученості, але також виявили ознаки часткової фрагментованості мотиваційної структури, зокрема в когнітивних та емоційних компонентах. Розподіли показників в обох групах були структурно подібними, без істотних викидів або асиметрії, що засвідчено результатами тесту Шапіро–Уїлка. Аналіз міжгрупових відмінностей за допомогою критерію Манна–Уїтні не виявив статистично значущих різниць ($p > .05$ за всіма чинниками), що підтверджує гомогенність вибірок та відсутність початкової нерівномірності між експериментальною та контрольною групами.

На підставі результатів констатувального етапу дослідження було виявлено потребу в цілеспрямованому підвищенні рівня розвитку мотиваційної сфери студентів юнацького віку у процесі вивчення іноземної мови. З цією метою було розроблено та впроваджено експериментальну програму *Language-Driven Motivation XP*, спрямовану на активізацію когнітивних, емоційних, соціальних, освітньо-методологічних та поведінкових компонентів навчальної мотивації. Формувальний етап дослідження передбачав систематичне педагогічне втручання в експериментальній групі, що дозволило відстежити динаміку змін у рівні сформованості мотиваційного профілю порівняно з контрольною групою, яка навчалася за традиційною програмою без додаткових мотиваційних інтервенцій. Зміст, структура та методичні засади програми *Language-Driven Motivation XP* докладно представлені в підрозділі 3.1. На цьому етапі основну увагу було зосереджено на оцінці змін мотиваційних параметрів під впливом педагогічного впливу. Для забезпечення валідності порівняння використовувалися ті самі діагностичні інструменти, що й на констатувальному етапі. У подальшому викладі представлено опис виявлених змін у експериментальній та контрольній групах, результати порівняльного аналізу, а також висновки щодо ефективності реалізованої програми.

З метою візуального представлення змін у рівнях сформованості мотиваційної сфери студентів, а також для наочного порівняння динаміки між

експериментальною та контрольною групами до і після впровадження програми *Language-Driven Motivation XP*, була побудована розподільча діаграма (див. Рисунок 3.2.3). У ній подано частки студентів з базовим, середнім та високим рівнями розвитку когнітивного, емоційного, соціального, освітньо-методологічного та поведінкового чинників мотивації.

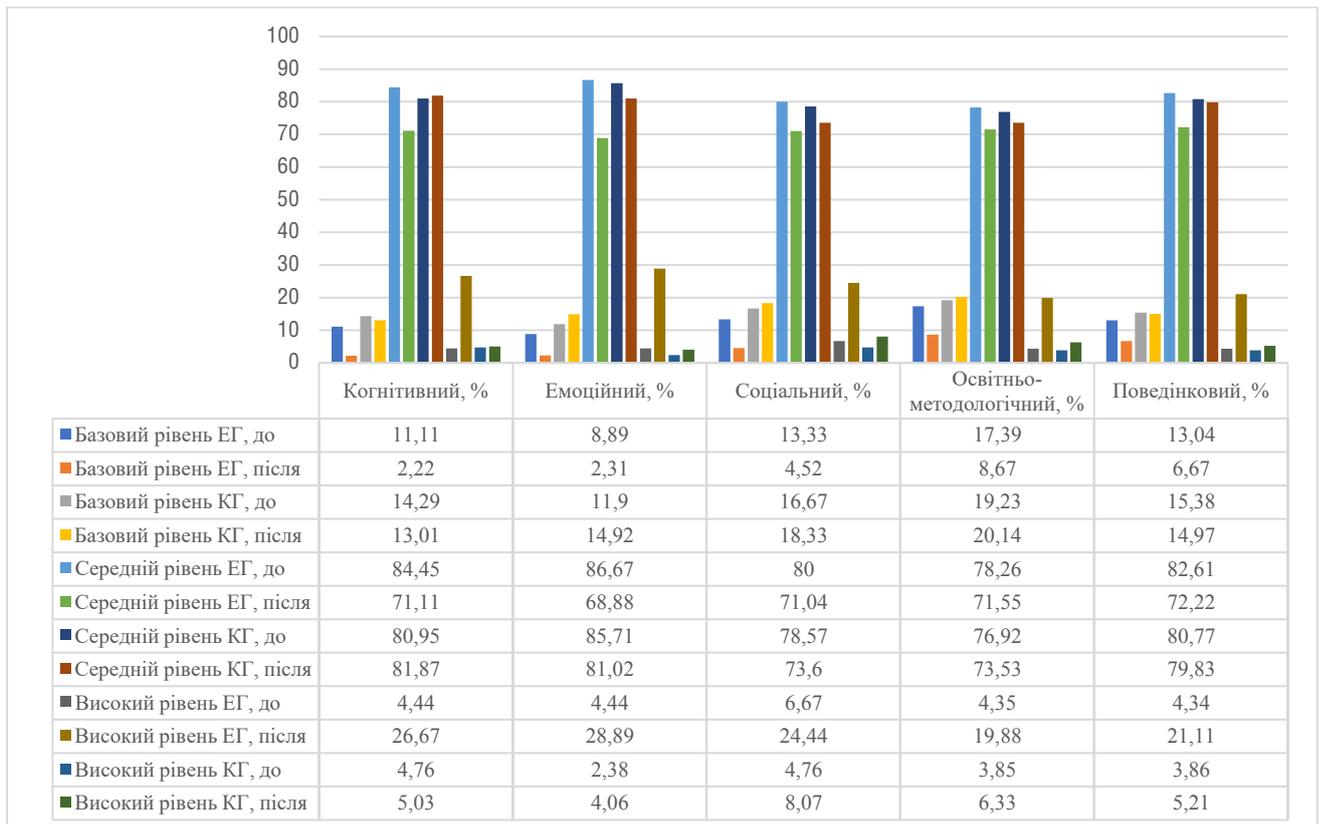


Рисунок 3.2.3. Порівняльна динаміка мотиваційної сформованості в ЕГ та КГ до та після формувального етапу дослідження

Як ілюструє Рисунок 3.2.3, результати формувального етапу в експериментальній групі демонструють статистично і практично значущі позитивні зміни у структурі мотиваційної сфери студентів юнацького віку. У всіх п'яти мотиваційних чинниках спостерігалось зниження частки учасників із базовим рівнем розвитку та зростання частки тих, хто досяг високого рівня, що свідчить про ефективність реалізованої програми *Language-Driven Motivation XP* як інтервенційного засобу. Зокрема, у когнітивному чинникі частка студентів з базовим рівнем зменшилася з 11.11% до 2.22%, тоді як частка високого рівня зростає з 4.44% до 26.67%, що свідчить про посилення рефлексивних і метакогнітивних

стратегій. В емоційному чинникі базовий рівень зменшився з 8.89% до 2.31%, а високий виріс із 4.44% до 28.89%, що вказує на розвиток емоційної стійкості та внутрішньої мотивації. У соціальному чинникі показники базового рівня знизились із 13.33% до 4.52%, тоді як частка високого рівня зросла з 6.67% до 24.44%, що відображає покращення соціальної інтеграції та міжособистісної взаємодії.

В освітньо-методологічному чинникі базовий рівень скоротився з 17.39% до 8.67%, а високий піднявся з 4.35% до 19.88%, що демонструє покращення технологічної залученості та самостійності у використанні цифрових ресурсів. Щодо поведінкового чиннику, спостерігалось зменшення базового рівня з 13.04% до 6.67%, із паралельним зростанням високого рівня з 4.34% до 21.11%, що свідчить про зростання самостійної активності студентів та стабілізацію навчальної поведінки. На відміну від цього, контрольна група не продемонструвала подібної динаміки. Зміни, що фіксувалися, були незначними або суперечливими, а в деяких випадках – навіть негативними. Наприклад, в емоційному чинникі базовий рівень збільшився з 11.9% до 14.92%, а в соціальному – з 16.67% до 18.33%, що може свідчити про зростання тривожності або соціальної ізоляції на тлі відсутності педагогічного супроводу. Високі рівні у всіх чинниках коливалися в межах статистичної похибки (збільшення на 0.3%–2.5%), що не є індикатором системних змін. Таким чином, аналіз розподілу рівнів розвитку мотиваційних чинників в експериментальній групі свідчить про структурне покращення мотиваційного профілю після реалізації програми *Language-Driven Motivation XP*, тоді як у контрольній групі така динаміка не спостерігалася. Середній приріст частки студентів із високим рівнем розвитку у п'яти чинниках в ЕГ становив +19.19%, що є переконливим свідченням інтервенційного ефекту програми на мотиваційну сферу студентів юнацького віку.

З метою оцінки змін у рівнях розвитку мотиваційних чинників у межах експериментальної та контрольної груп до і після реалізації програми *Language-Driven Motivation XP* було застосовано критерій знакових рангових відмінностей Вілкоксона (Z) для парних вибірок. Цей підхід дозволив визначити, чи є зафіксовані зміни статистично значущими. Враховуючи обмежену кількість

учасників та результати тесту Шапіро–Уїлка на констатувальному етапі (розподіли даних були близькими до нормальних, але мали неідеальну симетрію), було обрано непараметричний метод. Однак для верифікації надійності результатів додатково проведено *t*-тест для парних вибірок, який підтвердив висновки, отримані за допомогою критерію Вілкоксона. Це підвищує достовірність інтерпретації змін. У таблиці 3.2.4 представлено динаміку змін у мотиваційних чинниках експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп до і після педагогічного втручання.

Таблиця 3.2.4. Динаміка змін у мотиваційних чинниках у ЕГ та КГ до і після реалізації програми Language-Driven Motivation XP

Психологічний чинник	Група	Z	p	Статистична значущість	Cohen's d	Інтерпретація ефекту
Когнітивний	ЕГ	-3.495	<.001	Значуща	.91	Значний
	КГ	-0.711	.476	Немає	.05	Несуттєвий
Емоційний	ЕГ	-4.112	<.001	Значуща	.87	Середній/Значний
	КГ	-0.622	.531	Немає	.05	Несуттєвий
Соціальний	ЕГ	-3.781	<.001	Значуща	.79	Середній
	КГ	-0.587	.552	Немає	.04	Несуттєвий
Освітньо-методологічний	ЕГ	-3.669	<.001	Значуща	.76	Середній
	КГ	-0.578	.562	Немає	.03	Несуттєвий
Поведінковий	ЕГ	-3.845	<.001	Значуща	.81	Середній
	КГ	-0.552	.591	Немає	.03	Несуттєвий

Як засвідчено в Таблиці 3.2.4, в експериментальній групі (ЕГ) за всіма п'ятьма мотиваційними чинниками зафіксовано статистично значущі позитивні зрушення. Наприклад, у когнітивному чиннику показник $Z = -3.495$, $p < .001$, $Cohen's d = .91$ вказує на великий ефект. У емоційному чиннику також відзначено значне покращення ($Z = -4.112$, $p < .001$, $d = .87$). Подібна тенденція спостерігається у соціальному ($Z = -3.781$, $p < .001$, $d = .79$), освітньо-методологічному ($Z = -3.669$, $p < .001$, $d = .76$) та поведінковому чинниках ($Z = -3.845$, $p < .001$, $d = .81$). Негативні значення *Z*-середніх у тесті Вілкоксона свідчать про те, що значення після втручання були переважно вищими за значення до втручання, тобто позитивна динаміка. У контрольній групі жоден із чинників не виявив статистично значущих змін. Значення *p* в усіх випадках перевищували пороговий рівень $\alpha = .05$, а значення ефекту були незначними, зокрема когнітивний чинник: $Z = -0.711$, $p = .476$, $d = .05$. Ці результати

демонструють ефективність програми *Language-Driven Motivation XP* як інтервенційного засобу цілеспрямованого підвищення навчальної мотивації. Великий розмір ефекту в експериментальній групі вказує на практичну значущість змін і підтримує доцільність педагогічного втручання.

З метою кількісного аналізу взаємозв'язків між когнітивним, емоційним, соціальним, освітньо-методологічним і поведінковим чинниками навчальної мотивації студентів у межах експериментальної групи було здійснено кореляційний аналіз. Для візуалізації динаміки зв'язків до і після реалізації програми *Language-Driven Motivation XP* побудовано теплову карту кореляційної матриці (див. Рисунок 3.2.4).

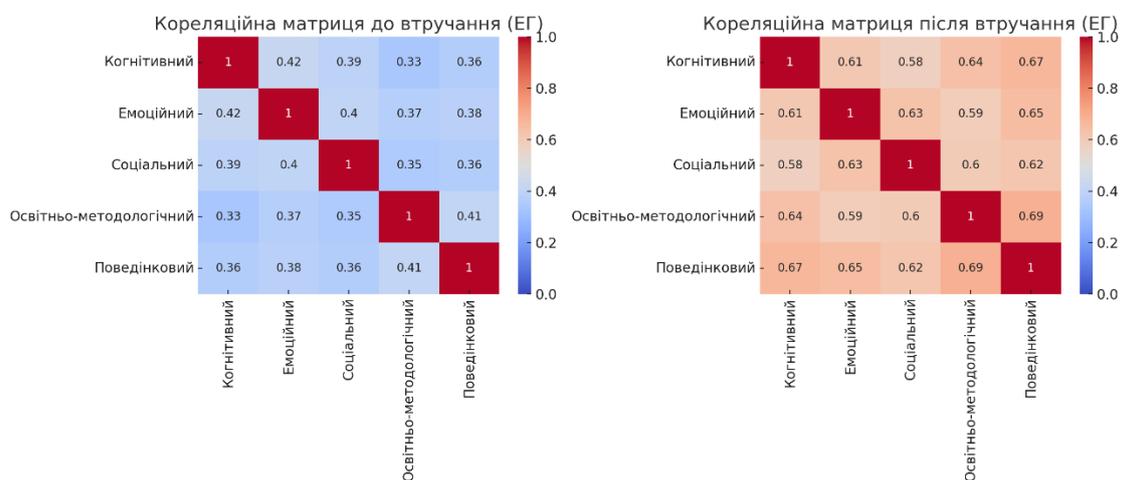


Рисунок 3.2.4. Кореляційна матриця мотиваційних чинників у студентів експериментальної групи до та після педагогічного втручання

Як видно з Рисунка 3.2.4, після реалізації програми відбулося загальне посилення позитивних взаємозв'язків між усіма мотиваційними чинниками. Зокрема, значно зміцнилися кореляції між когнітивним і поведінковим чинниками (з $r = 0.36$ до $r = 0.67$), а також між освітньо-методологічним та емоційним чинниками (з $r = 0.37$ до $r = 0.59$). Це вказує на зростання внутрішньої інтеграції мотиваційного профілю учасників та узгодженості його структурних компонентів. Такі зміни є свідченням ефективного впливу програми *Language-Driven Motivation XP* не лише на рівень окремих чинників, а й на системну організацію мотиваційної сфери загалом. Це підтверджує як узгодженість між

чинниками, так і потенціал програми для формування комплексної навчальної мотивації.

З метою поглибленої оцінки ефективності педагогічного втручання нами було здійснено якісний аналіз відкритих відповідей учасників програми *Language-Driven Motivation XP*. Основним джерелом інформації стали фокус-групові інтерв'ю, що охопили три окремі групи. У межах шести тематичних сесій, які об'єднували в середньому 6–7 студентів, було опитано 20 учасників експериментальної групи. Такий підхід дозволив нам отримати широку палітру досвіду та точок зору, необхідну для поглибленого контент-аналізу мотиваційних змін. Метою аналізу було виокремлення ключових змін у мотиваційній сфері та оцінка їх суб'єктивної значущості для учасників програми. На першому етапі, на основі контент-аналізу, було визначено основні тематичні категорії позитивних трансформацій, а також дібрано типові цитати, що ілюструють внутрішні зміни студентів (див. Таблицю 3.2.5).

*Таблиця 3.2.5. Тематичні категорії змін та ілюстративні цитати, сформовані на основі контент-аналізу фокус-групових інтерв'ю (*див. Примітку)*

Тематична категорія	Психологічно релевантні цитати учасників
Впевненість у навчанні англійської мови	«...я стала відчувати більше впевненості під час виконання завдань з англійської...», «...перестала уникати помилок – навпаки, сприймаю їх як частину навчального процесу...»
Емоційна стабільність	«...тепер не панікую, коли щось не розумію на парі...», «...навчився контролювати хвилювання перед відповідями...», «...я краще справляюся з тривогою перед публічними виступами англійською...»
Усвідомлення особистої цінності навчання	«...тепер я бачу зв'язок між вивченням англійської та своїм професійним майбутнім...», «...сприймаю навчання не як рутину, а як інструмент самореалізації...»
Соціальна взаємодія	«...почав активніше комунікувати з одногрупниками, особливо під час групової роботи...», «...відчуваю підтримку від інших, що додає мотивації...»
Поведінкова активізація	«...регулярно виконую домашні завдання, навіть коли важко...», «...почала ініціювати дискусії та брати активну участь у заняттях...»

**Примітка: Цитати редаговано для забезпечення наукового стилю без спотворення змісту.*

Як можна побачити в Таблиці 3.2.5, на основі отриманих якісних даних було виявлено системні позитивні зміни у поведінці, емоційній регуляції, навчальній осмисленості та соціальній залученості студентів після проходження програми.

Хоча відповіді респодентів фокус груп можуть бути чутливими до впливу соціальної бажаності, їх узгодженість із кількісними результатами підвищує достовірність інтерпретацій. Якісні дані виконують функцію методологічної триангуляції і підтверджують високу суб'єктивну оцінку ефективності програми *Language-Driven Motivation XP*. Узгодженість категорій змін із цілями програми додатково свідчить про її педагогічну валідність та ефективність як інтервенційного інструменту розвитку навчальної мотивації студентів юнацького віку.

Додатково було проведено індивідуальний аналіз змін рівня сформованості кожного чиннику мотивації (когнітивного, емоційного, соціального, освітньо-методологічного, поведінкового) на основі індексів особистісного зростання. Обчислення здійснювалося за формулою:

$$\Delta_{\text{чинник}} = \left(\frac{\text{Показник після втручання} - \text{Показник до втручання}}{100} \right) \times 100,$$

де $\Delta_{\text{чинник}}$ – відносна зміна рівня сформованості чиннику після втручання.

На основі отриманих значень (див. Додаток 3.2.1) встановлено, що більшість учасників продемонстрували позитивну динаміку щонайменше у трьох мотиваційних чинниках. Найбільше зростання зафіксовано у когнітивному (середній приріст 28.4%), емоційному (27.3%) та поведінковому (27.4%) чинниках, що вказує на позитивний вплив програми на внутрішні механізми навчальної мотивації. Натомість коливання у прирості соціального й освітньо-методологічного чинників свідчать про індивідуальні відмінності у сприйнятті навчального процесу. Загальна узгодженість між кількісними показниками, якісними індикаторами (цитатами учасників) та зовнішніми спостереженнями дозволяє стверджувати про високий рівень валідності отриманих результатів. Інтегральний профіль адаптивного зростання свідчить про ефективність програми *Language-Driven Motivation XP* у підвищенні навчальної мотивації студентів через системну трансформацію ключових чинників.

Проведений аналіз кількісних і якісних даних, отриманих на діагностичному та інтервенційному етапах дослідження, засвідчив високу результативність

програми *Language-Driven Motivation XP* як ефективного засобу стимулювання навчальної мотивації у студентської молоді. Це підтверджується статистично верифікованими зрушеннями в мотиваційних показниках учасників. Суттєве покращення зафіксовано в усіх досліджуваних чинниках – когнітивному, емоційному, соціальному, освітньо-методологічному та поведінковому, що підтверджено результатами математико-статистичного аналізу. Конгруентність між самозвітами учасників, кількісними індексами приросту та якісним аналізом фокус-групових інтерв'ю свідчить про надійність отриманих результатів. Профілі індивідуального зростання демонструють стабільну позитивну динаміку у більшості студентів, з переважаючим приростом принаймні у трьох мотиваційних чинниках. Якісні дані розкрили глибину суб'єктивних трансформацій учасників, зокрема в аспектах підвищення впевненості у навчанні, покращення емоційної саморегуляції, зростання ціннісного ставлення до освітньої діяльності та активізації соціальної взаємодії в академічному середовищі. Таким чином, результати, представлені в підрозділі 3.2, дозволяють зробити обґрунтований висновок про ефективність інтегрованих освітніх програм, орієнтованих на розвиток мотиваційної сфери студентів. Подальші методичні орієнтири з оптимізації подібних інтервенцій викладено у наступному підрозділі 3.3.

3.3. Методичні рекомендації щодо використання мультимедійних технологій для підвищення мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку

На основі результатів теоретичного аналізу, емпіричних даних та реалізації програми *Language-Driven Motivation XP* було визначено основні напрями оптимізації формувального впливу на мотиваційну сферу студентської молоді. Комплексне опрацювання кількісних і якісних показників засвідчило, що цілеспрямований розвиток когнітивного, емоційного, соціального, освітньо-методологічного та поведінкового чинників сприяє суттєвому підвищенню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

У зв'язку з цим сформульовано методичні рекомендації для низки цільових категорій:

- *Педагогічним працівникам* закладів вищої освіти доцільно впроваджувати мультимедійні та інтерактивні технології (веб-платформи, відеоконтент, ігрові методи) у навчальний процес як дієвий засіб підвищення зацікавленості та суб'єктивної значущості навчання для студентів.
- *Практичним психологам та викладачам* освітніх програм з іноземної мови рекомендується використовувати результати діагностики мотиваційних чинників для індивідуального та групового супроводу студентів із зниженим рівнем мотиваційної включеності, зокрема з акцентом на емоційно-регулятивний компонент.
- *Керівникам (гарантам)* навчальних програм доцільно враховувати потенціал програм на зразок *Language-Driven Motivation XP* як платформи не лише для мовного розвитку, а й як інструменту формування стійкої навчальної мотивації в умовах сучасної цифрової освітньої екосистеми.
- *Розробникам* освітніх технологій варто орієнтуватися на комплексний чинникний підхід, що враховує емоційні, когнітивні, соціальні та поведінкові аспекти навчальної активності, а не лише предметний зміст.

- *Науковцям* у сфері освітньої психології результати дослідження відкривають можливість подальшої розробки ефективних методів стимулювання мотивації в умовах змішаного або дистанційного навчання, з акцентом на доказовість і психодіагностичну валідність впливу.

Методичні пропозиції базуються на принципах багатовимірного розвитку навчальної мотивації, персоналізації освітнього впливу, залучення рефлексивних інструментів і супровідної діагностики. Водночас, у рекомендаціях враховано типові труднощі, що виникають під час роботи з немотивованими студентами, та окреслено способи їх подолання – через емоційну підтримку, стимулювання рефлексії і створення безпечного навчального середовища.

З урахуванням результатів емпіричного дослідження та контексту програми *Language-Driven Motivation XP*, нижче представлено конкретизовані методичні поради, спрямовані на посилення мотивації до вивчення іноземної мови в юнацькому віці. Кожна з рекомендацій базується на отриманих даних і має прикладне обґрунтування, що підсилює її практичну доцільність.

1. Запровадження багатовимірних освітніх програм із мотиваційною спрямованістю

Результати дослідження, що вказують на позитивну динаміку в когнітивному, емоційному, соціальному, освітньо-методологічному та поведінковому чинниках, підтверджують ефективність програм, які передбачають цілісне охоплення різних аспектів особистісного розвитку. Рекомендується впроваджувати мультимедійні освітні програми, в яких компоненти пізнавальної активності, емоційної підтримки та міжособистісної взаємодії взаємно підсилюють одне одного. Саме такий багатокomпонентний підхід забезпечив значний приріст мотиваційних показників у понад 80% студентів експериментальної групи. Наприклад, під час курсу з «Іноземної мови» студенти розпочинали заняття із вправ у *Mondly*, що підвищувало когнітивну залученість та створювало позитивний емоційний фон.

2. Інтеграція мультимедійних та цифрових інструментів

Ефективність використання мобільних застосунків, відеоплатформ, інтерактивних ігор та адаптивних онлайн-курсів, як-от: Connect, MyEnglishLab, Mondly, Mondly VR, Kahoot!, Quizlet, BBC Learning English TED-Ed – було підтверджено як у кількісних, так і в якісних показниках мотиваційного зростання. Рекомендується систематично включати ці інструменти до навчального процесу, адаптуючи їх під конкретні навчальні цілі. Зокрема, кейс реалізації проєкту з Kahoot! з теми «Культура англomовних країн» показав значне підвищення соціальної активності та командної динаміки серед студентів.

3. Персоналізація навчального процесу та диференціація завдань

Індивідуалізація навчальних цілей на основі попередньої діагностики рівня мотивації, пізнавальних установок і емоційної стійкості дозволяє краще враховувати особливості студентів. Дані дослідження свідчать, що саме індивідуальний підхід сприяв стабільнішому приросту показників у поведінковому та когнітивному чинниках. Так, персоналізовані міні-курси (міні-модулі) з TED-Ed демонстрували високу ефективність у студентів з емоційною тривожністю.

4. Поєднання когнітивних і емоційно-регулятивних завдань

Надмірна орієнтація на знання без розвитку емоційної залученості знижує ефективність формувального впливу. Впровадження вправ, що сприяють емоційній саморегуляції, рефлексії навчальних переживань і розвитку усвідомленої мотивації (наприклад, ведення мотиваційних щоденників, обговорення труднощів навчання) є необхідним доповненням до когнітивного блоку навчання. Прикладом є створення відеощоденників студентами, що підсилювало розвиток емоційної регуляції та саморефлексії. Після завершення кожного тематичного модуля студенти створювали короткі відео з описом власного досвіду, труднощів і відкриттів у вивченні англійської. Цей інструмент сприяв розвитку емоційної саморегуляції, що особливо підкреслювали, приблизно, 78% респондентів під час фокус-групових обговорень.

5. Формування позитивної навчальної спільноти та підтримки

Фокус-груповий аналіз показав, що відчуття підтримки з боку одногрупників, наявність спільних завдань і групових обговорень позитивно

впливають на мотивацію. Рекомендується створювати сприятливе навчальне середовище через групові проєкти, взаємне оцінювання, соціальні мережі навчальної взаємодії (наприклад, використання чатів у Telegram, WhatsApp або Google Classroom).

6. Постінтервенційний моніторинг та підтримка розвитку

Студенти, які після завершення участі в *Language-Driven Motivation XP* продовжували отримувати підтримку у вигляді рефлексивних сесій, консультацій або доступу до навчального контенту, демонстрували кращу динаміку збереження мотиваційного зростання. Ми рекомендуємо впроваджувати постпрограмні механізми підтримки, такі як регулярні фідбеки, менторські зустрічі та повторні самодіагностики. Як показує наш досвід, отриманий під час проведення експерименту, протягом місяця після завершення основного курсу *Language-Driven Motivation XP* студенти мали доступ до чату підтримки в Telegram, де ментор надсилав щотижневі мотиваційні завдання, відео та індивідуальні рекомендації. За даними самозвітів (фідбеків), це допомогло зберегти високу внутрішню мотивацію в 84% студентів.

7. Подолання типових бар'єрів у застосуванні мультимедіа

До труднощів належать технічні (відсутність гаджетів, нестабільний інтернет), психологічні (низька впевненість користувача) та організаційні (брак методичного забезпечення). Рекомендується передбачати альтернативні офлайн-інструменти, проводити інструктажі, адаптувати цифровий контент до рівня цифрової грамотності студентів. Таким чином, реалізація вказаних рекомендацій сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та формуванню стійкої мотивації до вивчення іноземної мови серед студентської молоді.

Окреслені методичні рекомендації мають як прикладне, так і наукове значення, оскільки спираються на ґрунтовні емпіричні результати і демонструють ефективність інтегрованого підходу до стимулювання навчальної мотивації студентів юнацького віку. Запропоновані шляхи вдосконалення освітнього процесу можуть бути практично реалізовані у вищій школі та слугувати підґрунтям для подальших наукових розвідок у сфері педагогічної та вікової психології. До

перспектив удосконалення навчального процесу належать: активне впровадження цифрових технологій, розвиток персоналізованих підходів до мотивації, а також запровадження довготривалого супроводу навчальних досягнень. Представлені результати підтверджують ефективність комплексного підходу до формування стабільної навчальної мотивації у студентської молоді. Таким чином, зроблені висновки забезпечують логічне завершення третього розділу дослідження та підтверджують його прикладну цінність.

Висновки до третього розділу

Експериментальна апробація психологічної програми розвитку мотивації до вивчення іноземної мови засобами мультимедійних технологій дозволила підтвердити її ефективність і визначити ключові умови успішного формувального впливу на мотиваційну сферу студентів юнацького віку.

Розроблено психологічну програму «*Language-Driven Motivation XP: Вивчення іноземних мов у віртуальній реальності мотивації*», побудовану на інтеграції гуманістичного підходу (К. Роджерс, А. Маслоу), діяльнісної парадигми experiential learning (Д. Колб) та мультимодального навчання. Програму спрямовано на формування внутрішньої навчальної мотивації, зниження тривожності та розвиток самомотивації через мультимедійне середовище, психологічну підтримку й персоналізовані освітні траєкторії. Програму інтегровано у чотири модулі базового курсу «Іноземна мова» як психолого-педагогічне доповнення (180 год основного курсу + 60 год додаткової діяльності протягом двох семестрів). Структура включає чотири взаємопов'язані блоки: мультимедійний (наскрізний – VR, гейміфікація, AI, інтерактивні платформи), психологічний (групові тренінги, СBT-групи, індивідуальний коучинг), соціально-інтерактивний (мовні хаби, рольові ігри, спілкування з носіями) та блок аналізу прогресу (AI-аналітика, самооцінка досягнень). Інноваційним компонентом програми стало впровадження концепції педагогічної ксенофілії через добірку пізнавально незвичних матеріалів та протокол навігації у вільному інформаційному полі, що сприяло розвитку

міжкультурної емпатії, епістемічної гнучкості та подоланню стереотипного сприйняття мовного середовища.

Дослідження реалізовано за квазі-експериментальною схемою з чотирма етапами (лютий 2024 – жовтень 2025): підготовчим, констатувальним ($n = 537$ для анкетування, $n = 142$ для психодіагностики), формувальним (10 місяців, вересень 2024 — червень 2025) та підсумковим зрізом. Експериментальна група (ЕГ, $n = 23$, спеціальність «Психологія») та контрольна група (КГ, $n = 26$, спеціальність «Журналістика») були статистично еквівалентними на початку експерименту за академічною успішністю (GPA: 84.3 vs 83.7, $p = .68$), мотиваційним індексом (4.2 vs 4.1, $p = .72$) та рівнем володіння мовою. Констатувальний етап виявив переважно середній рівень розвитку мотиваційних чинників у обох групах (80–87% студентів) з недостатньою представленістю високого рівня (4–7%), а відсутність статистично значущих міжгрупових відмінностей ($p > .05$ за всіма чинниками, U-критерій Манна–Уїтні) підтвердила внутрішню валідність експериментального дизайну.

За результатами формувального експерименту в ЕГ зафіксовано статистично значущі позитивні зрушення у всіх п'яти чинниках ($p < .001$, критерій Вілкоксона): когнітивному ($Z = -3.495$, $d = .91$), емоційному ($Z = -4.112$, $d = .87$), соціальному ($Z = -3.781$, $d = .79$), освітньо-методологічному ($Z = -3.669$, $d = .76$) та поведінковому ($Z = -3.845$, $d = .81$). Великий розмір ефекту ($d > .76$) підтверджує практичну значущість змін. Частка студентів ЕГ з високим рівнем мотивації зросла в середньому на 19.4%: когнітивний чинник (4.44% → 26.67%), емоційний (4.44% → 28.89%), соціальний (6.67% → 24.44%), освітньо-методологічний (4.35% → 19.88%), поведінковий (4.34% → 21.11%). Базовий рівень скоротився з 9–17% до 2–9% залежно від чинника. Кореляційний аналіз виявив посилення зв'язків між мотиваційними чинниками після втручання: когнітивний–поведінковий ($r = .36 \rightarrow .67$), освітньо-методологічний–емоційний ($r = .37 \rightarrow .59$), що свідчить про системну трансформацію мотиваційної структури та зростання внутрішньої узгодженості її компонентів.

Контрольна група не продемонструвала статистично значущих покращень ($p > .05$ за всіма чинниками; когнітивний чинник: $Z = -0.711, p = .476, d = .05$), а в окремих випадках зафіксовано негативну динаміку – зокрема збільшення базового рівня в емоційному чинникові з 11.9% до 14.92%, що підтверджує обмеженість традиційних освітніх практик у стимулюванні внутрішньої мотивації.

Контент-аналіз фокус-групових інтерв'ю ($n = 20$, 6 тематичних сесій, програма NVivo) виявив системні позитивні зміни у п'яти категоріях: зростання навчальної активності, емоційна стабілізація, усвідомлення значущості навчання, соціальна залученість і технологічна впевненість. Індивідуальний аналіз підтвердив позитивну динаміку у мінімум трьох чинниках у більшості учасників (середній приріст: когнітивний 28.4%, емоційний 27.3%, поведінковий 27.4%). Узгодженість кількісних показників, якісних даних та індивідуальних профілів зростання підтверджує високу валідність результатів і методичну надійність програми *Language-Driven Motivation XP* як інтервенційного інструменту.

За результатами дослідження сформульовано практичні рекомендації для педагогічних працівників, практичних психологів, гарантів навчальних програм та розробників освітніх технологій щодо впровадження багатовимірних програм, інтеграції мультимедійних інструментів (Connect, MyEnglishLab, Mondly, Mondly VR, Kahoot!, Quizlet, TED-Ed), персоналізації навчання, поєднання когнітивних і емоційно-регулятивних завдань, формування навчальної спільноти та постінтервенційного моніторингу. Загалом експериментальна апробація підтвердила, що інтегроване мультимедійно-психологічне втручання забезпечує системний розвиток мотиваційної сфери студентів юнацького віку, формує стійку внутрішню мотивацію та підвищує навчальну успішність, що обґрунтовує доцільність впровадження програми *Language-Driven Motivation XP* у систему вищої освіти України.

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячене актуальній проблемі психологічної науки – формуванню мотивації до вивчення іноземної мови у студентів юнацького віку засобами мультимедійних технологій. Комплексний теоретико-емпіричний аналіз дозволив розв'язати важливе наукове завдання, пов'язане з розробкою, теоретичним обґрунтуванням та експериментальною апробацією психологічної програми розвитку навчальної мотивації в умовах сучасного цифрового освітнього середовища. Результати дослідження створюють нову емпіричну базу для розуміння психологічних механізмів формування стійкої внутрішньої мотивації та відкривають перспективи практичного впровадження інноваційних підходів до навчання іноземних мов у закладах вищої освіти України.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив встановити, що мотивація до вивчення іноземної мови є багатокомпонентним психологічним конструктом, який поєднує когнітивні (усвідомлення цілей, очікування успіху, метакогнітивні стратегії), емоційні (задоволення потреб у компетентності, автономії, емоційна стійкість) та соціальні (міжособистісна взаємодія, культурна відкритість, групова підтримка) складові. Ефективне формування мотивації вимагає системного одночасного впливу на всі три компоненти, що зумовлює необхідність розробки комплексних психологічних програм. Уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження: конкретизовано зміст понять «мотивація», «мотивація до навчання», «мотиваційна сфера особистості», «психологічний чинник», «соціальні мотиви» та «мультимедійні технології» в контексті психології навчання.

Методологічну основу дослідження становить інтеграція психолінгвістичного, віково-психологічного та когнітивно-психологічного підходів. Поєднання теорії самодетермінації (Е. Деці і Р. Раян), ієрархії потреб А. Маслоу та теорії досягнень Г. Хекхаузена створює цілісну платформу для пояснення механізмів мотиваційного розвитку. Теорія самодетермінації забезпечила концептуальну основу для розуміння базових психологічних потреб (автономія, компетентність, пов'язаність) як фундаменту внутрішньої мотивації та

дозволила пояснити, чому традиційні освітні практики, що не задовольняють ці потреби, призводять до домінування зовнішньої регуляції. Ієрархія потреб А. Маслоу уможливила простеження прогресії мотиваційних орієнтирів студентів — від базових потреб у безпеці та визнанні до вищих прагнень самоактуалізації через навчання. Теорія досягнень Г. Хекхаузена пояснила механізми трансформації мовної тривожності (зафіксованої у 55.6% студентів) у мотивацію досягнення через формування позитивного навчального досвіду в мультимедійному середовищі. Юнацький вік (17–21 рік) визначено як сенситивний для формування навчальної мотивації: завершення формування префронтальної кори, високий рівень нейропластичності та активне становлення автономії й професійної ідентичності створюють оптимальні умови для цілеспрямованого мотиваційного розвитку.

Констатувальний етап дослідження ($n = 537$ для анкетування, $n = 142$ для психодіагностики) виявив суперечливу картину мотиваційної сфери студентів. При високій усвідомленості практичної значущості іноземної мови ($M = 66.1, SD = 9.8$) та технологічній готовності ($M = 68.5, SD = 8.9$) більшість студентів демонструють низький рівень внутрішньої мотивації: лише 14–19% досягають високого рівня мотиваційної сформованості, тоді як 45–55% залишаються на базовому рівні з переважанням зовнішньої регуляції. Критичною вразливою зоною є підвищена навчальна тривожність ($M = 55.6, SD = 10.8$), що блокує пізнавальну активність. Кореляційний аналіз підтвердив системний характер мотиваційної сфери: найсильніші зв'язки зафіксовано між освітньо-методологічним і поведінковим чинниками ($r = 0.68$), емоційним і поведінковим ($r = 0.62$), емоційним і соціальним ($r = 0.59$). Регресійний аналіз (Adjusted $R^2 = .473, p < .001$) ідентифікував поведінковий ($\beta = .425$) та емоційний ($\beta = .412$) чинники як найпотужніші предиктори інтегрального рівня мотивації.

Розроблено психологічну модель мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку, побудовану за чотирирівневою ієрархічною структурою: мотивація як центральний феномен (внутрішня / зовнішня) → п'ять психологічних чинників (когнітивний, емоційний, соціальний, поведінковий,

освітньо-методологічний) → базові психологічні потреби (автономія, компетентність, пов'язаність) → освітнє середовище з мультимедійним компонентом. Модель спирається на емпірично верифіковані предиктори мотиваційної активності, забезпечує функції діагностики, прогнозування та індивідуалізації психологічного супроводу і є теоретичною основою для розробки програм мотиваційного розвитку.

Формувальний експеримент підтвердив високу ефективність психологічної програми розвитку мотивації «*Language-Driven Motivation XP*», реалізованої упродовж 10 місяців. В експериментальній групі ($n = 23$) зафіксовано статистично значущі позитивні зрушення у всіх п'яти мотиваційних чинниках ($p < .001$, критерій Вілкоксона) з великим розміром ефекту ($d = .76 - .91$). Частка студентів із високим рівнем мотивації зросла в середньому на 19.4%: когнітивний чинник (4.44% → 26.67%), емоційний (4.44% → 28.89%), соціальний (6.67% → 24.44%), освітньо-методологічний (4.35% → 19.88%), поведінковий (4.34% → 21.11%). Кореляційний аналіз виявив посилення міжчинникної інтеграції після втручання: когнітивний–поведінковий ($r = .36 \rightarrow .67$), емоційний–соціальний ($r = .48 \rightarrow .71$), що свідчить про системну трансформацію мотиваційної структури та перехід від зовнішньої регуляції до внутрішньо вмотивованої навчальної поведінки. Контрольна група не продемонструвала статистично значущих змін ($p > .05$), що підтверджує обмеженість традиційних освітніх практик і валідність експериментального дизайну. Результати верифіковано контент-аналізом фокус-групових інтерв'ю ($n = 20$, програма NVivo), який виявив системні позитивні зміни у п'яти якісних категоріях: зростання навчальної активності, емоційна стабілізація, усвідомлення значущості навчання, соціальна залученість і технологічна впевненість.

Наукова новизна дослідження полягає у такому. *Вперше* теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано авторську психологічну модель мотивації до вивчення іноземної мови особистістю юнацького віку з чотирирівневою ієрархічною структурою; розроблено та апробовано психологічну програму

розвитку мотивації «*Language-Driven Motivation XP*», що інтегрує мультимедійні технології, психологічний супровід і соціально-інтерактивні компоненти; введено поняття «педагогічної ксенофільії» як емоційно-мотиваційного ресурсу розвитку пізнавальної відкритості до іншомовного середовища. Уточнено понятійно-категоріальний апарат психології навчальної мотивації в контексті цифрової трансформації освіти; ієрархію мотиваційних детермінант із встановленням пріоритетної ролі поведінкового ($\beta = .425$) та емоційного ($\beta = .412$) чинників. Дістало подальшого розвитку застосування теорії самодетермінації до пояснення механізмів формування внутрішньої мотивації в мультимедійному освітньому середовищі; методологія психологічного супроводу розвитку навчальної мотивації студентів юнацького віку в умовах воєнного часу.

Теоретичний внесок дослідження полягає у розвитку наукових уявлень про психологічні механізми формування навчальної мотивації в умовах цифрового освітнього середовища. Практична значущість підтверджується розробкою та апробацією програми «*Language-Driven Motivation XP*», яка може бути впроваджена у закладах вищої освіти України як психолого-педагогічне доповнення до курсів іноземних мов. Розроблені методичні рекомендації охоплюють сім ключових напрямів: запровадження багатовимірних освітніх програм із мотиваційною спрямованістю; інтеграцію мультимедійних інструментів (Connect, Kahoot!, Mondly, Quizlet); персоналізацію навчання на основі діагностики мотиваційного профілю; поєднання когнітивних і емоційно-регулятивних завдань; формування позитивної навчальної спільноти; постінтервенційний моніторинг через чати підтримки та менторські зустрічі; подолання технічних, психологічних та організаційних бар'єрів у застосуванні мультимедіа. Діагностичний інструментарій може використовуватися для моніторингу мотиваційного стану студентів та індивідуалізації освітніх траєкторій. Соціальна значущість дослідження визначається його спрямованістю на підвищення якості викладання іноземних мов в умовах євроінтеграції України з урахуванням специфіки воєнного часу – можливості дистанційного навчання, психологічної підтримки та гнучкості освітніх форматів.

Результати дослідження окреслюють перспективні напрями подальшого вивчення проблеми. Насамперед актуальним є проведення лонгітюдних досліджень для з'ясування довготривалої стійкості сформованої мотивації – зокрема, чи зберігаються позитивні зміни через 6, 12 і 24 місяці після завершення програми та які психологічні чинники визначають їх збереження або згасання. Перспективним є розширення вікового діапазону досліджень – вивчення ефективності подібних програм для підлітків (14–16 років) та дорослих учнів (25+ років) із метою виявлення вікової специфіки мотиваційних механізмів і розробки диференційованих програм. Важливим напрямом є поглиблене вивчення індивідуально-психологічних модераторів ефективності програми – темпераменту, когнітивних стилів, типів мотиваційної орієнтації та рівня цифрової грамотності, що дозволить створити більш персоналізовані інтервенції. Актуальним є також дослідження нейропсихологічних механізмів впливу мультимедійних технологій на мотивацію із застосуванням методів нейровізуалізації (фМРТ, ЕЕГ), а також крос-культурний порівняльний аналіз ефективності програми в різних освітніх контекстах. Нарешті, доцільним є розширення програми на інші предметні сфери – математику, природничі науки, фахові дисципліни – для перевірки універсальності виявлених закономірностей і розробки міждисциплінарних програм розвитку навчальної мотивації у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді : наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України» (19 листопада 2020 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2, № 2. С. 1–6. DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2.
2. Арістова Н. О. *Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів* : монографія. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2018. Режим доступу:
https://www.researchgate.net/publication/322869236_N_O_Aristova_FORMUVANNYA_MOTIVACII_VIVCHENNYA_IHOZEMNOI_MOVI_U_STUDENTIV_VIЩИХ_НА_ВЧАЛЬНИХ_ЗАКЛАДІВ.
3. Бобро Н. Цифровізація освіти: виклики та можливості у ХХІ столітті. *Молодий вчений*. 2024. № 5 (129). С. 46–50. DOI: 10.32839/2304-5809/2024-5-129-8.
4. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2020. № 11. С. 67–71. DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-67-71.
5. Булах І. Особистісний розвиток людини в контексті наукових позицій українських психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2020. № 2. С. 13–19. – DOI: 10.18523/2617-2348.2019.2.13-19.
6. Верховна Рада України. *Закон України «Про освіту»* : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (ред. від 15.11.2024, підстава – Закон № 4017-IX). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
7. Гриценко В., Ясинська Т. Активізація мотивації студентів до вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. № 4 (141). С. 19–26. DOI: 10.24195/2617-6688-2022-4-3.

8. Громов Є., Гордієнко Ю., Супрун М., Фальштинська Ю. Створення мотиваційного контексту іншомовної підготовки студентів гуманітарних коледжів Східної Європи. *Comparative Professional Pedagogy*. 2022. Т. 12, № 2. С. 24–34. DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-3.
9. Дьоміна Г. А. *Вікова та педагогічна психологія : методичні рекомендації для практичних занять, самостійної роботи та модульного контролю знань студентів*. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 56 с. Режим доступу: <https://shorturl.at/pQK4s>
10. Зубцова Ю. Є. Генеза методології діяльнісного підходу в освіті. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*. 2022. Т. 48, № 1. С. 27–31. DOI: 10.32843/2663-6085/2022/48.1.5.
11. Кабінет Міністрів України. *Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації* : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. Чинний. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>.
12. Кириченко Р., Колодяжна А. Психологічне дослідження навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Вип. 13 (58). С. 48–59. DOI: 10.31392/NPU-nc.series12.2021.13(58).05.
13. Кононенко О. І., Полещук Л. В. *Методологія та теорія психології* [Електронний ресурс] : електронні методичні рекомендації до самостійної роботи для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» / уклад. О. І. Кононенко, Л. В. Полещук. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2024. 54 с. Режим доступу: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/fpsr/navchalni_materialy/metodychne_zabezpechenuya/053_bakalavr/_MR_Metodolohiia_ta_teoriiia_psykholohii.pdf.
14. Клибанівська Т. М. Мотивація як детермінанта навчальної діяльності студентів вищих закладів освіти. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 61–68. Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6096/1/Klibanivska.pdf>.

15. Кузьо Л. Структура параметрів навчальної мотивації особистості та динаміка її становлення в студентському віці. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. Вип. 28. DOI: 10.32626/2227-6246.2015-28.%p.
16. Кушнір Ю. В., Оверчук В. А., Шпортун О. М. *Вікова та спеціальна психологія : навчальний посібник*. Вінниця : Центр оперативного друку «Документ Принт», 2020. 384 с. Режим доступу: <https://shorturl.at/Ec7ZL>.
17. Мельник О. А., Озарко І. І. Фактори успішного вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей у закладах вищої технічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2019. Т. VII, № 35, вип. I : 213. С. 42–46. DOI: 10.31174/SEND-HS2019-213VII35-09.
18. Мельничук С. К. Психологічні особливості становлення видів упевненості в собі у юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2017. № 9. С. 42–47. Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6474/1/Melnychuk.pdf>.
19. Метеленко Н., Нікітенко В., Васильчук Г., Каганов Ю., Воронкова В. Цифрова трансформація освіти як тенденція розвитку освітніх реформ та процес соціальних і культурних змін. *Humanities Studies: Філософія освіти : збірник наукових праць*. 2023. Т. 16, № 93. С. 122–134. DOI: 10.32782/hst-2023-16-93-13.
20. Міщиха Л. П., Кобилянська Н. М. Особливості копінг-стратегій та їх взаємозв'язку з акцентуацією характеру в юнацькому віці. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Прикладна психологія. Професійна й організаційна психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 4. С. 33–38. DOI: 10.32782/2709-3093/2023.4/06.
21. Олейник Н. О. *Вікова психологія (з практикумом) : лабораторний практикум*. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2018. 76 с. Режим доступу: <https://shorturl.at/ajJcj>.
22. Пісоцький В. П., Горянська А. М. *Теоретичні питання вікової психології : навчальний посібник для закладів вищої освіти – 2-ге вид., випр. і доповн.* 2023. – Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя 232 с. Режим доступу: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058077.pdf>.

23. Радченко М. Використання мультимедійних технологій в умовах дистанційного навчання. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*. 2023. Т. 1, № 3. С. 323–332. DOI: 10.18372/2786-5495.1.17795.
24. Ржевська-Штефан З. Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Вип. 14 (59). С. 80–89. DOI: 10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).09.
25. Сергєєнкова О. П. Дослідження емоційної сфери у юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 243–247. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24386/1/O_Sergeenkova_DESVUV_3_IL.pdf.
26. Сергієнко Н. П. Особливості мотивації до навчальної діяльності курсантів та студентів. *Психологія особистості: ГАБІТУС*. 2021. № 30. С. 169–173. DOI: 10.32843/2663-5208.2021.30.29.
27. Старовойт Т. П., Григоренко Т. О. Особливості мотивації до вивчення іноземної мови у студентів «немовних» спеціальностей. *Молодий вчений*. 2016. № 1 (28), ч. 2. С. 150–153. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/1/80.pdf>.
28. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування : програма навчального курсу. *Академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології*. Київ : Міленіум, 2009. 64 с. Режим доступу: <https://rb.gy/3s2f44>.
29. Томашевська І. П. Сучасні мультимедійні технології в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 323–327. – DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-207-323-327.
30. Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 65–76. DOI: 10.32405/2411-1317-2021-4-65-76.
31. Abdulrahaman M. D., Faruk N., Oloyede A. A., Surajudeen-Bakinde N. T., Olawoyin L. A., Mejabi O. V., Imam-Fulani Y. O., Fahm A. O., Azeez A. L. Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*. 2020. Vol. 6, No. 11. Article e05312. DOI: 10.1016/j.heliyon.2020.e05312.

32. Adler A. *Understanding human nature* (Menschenkenntnis). New York : Greenberg, 1927. Режим доступа: <https://archive.org/details/understandinghum00adlerich>
33. Acee T. W., Kim H., Kim H. J., Kim J.-I., Chu H.-N. R., Kim M., Cho Y., Wicker F. W. Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*. 2010. Vol. 35, No. 1. P. 17–27. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2009.08.002.
34. Aljasir N. Emotional intelligence and engagement in language learning: A mixed-methods exploration of their impact on English language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*. 2024. Vol. 14, No. 9. P. 2982–2995. DOI: 10.17507/tpls.1409.34.
35. Allport G. W. *Pattern and growth in personality*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1961. Режим доступа: <https://archive.org/details/patterngrowthinp00allprich>.
36. Alowayr A., Badii A. Review of monitoring tools for e-learning platforms. *International Journal of Computer Science and Information Technology*. 2014. Vol. 6, No. 3. P. 79–86. DOI: 10.5121/IJCSIT.2014.6306.
37. Al-Qaysi N., Granić A., Al-Emran M., Ramayah T., Garces E., Daim T. U. Social media adoption in education: A systematic review of disciplines, applications, and influential factors. *Technology in Society*. 2023. Vol. 73. Article 102249. DOI: 10.1016/j.techsoc.2023.102249.
38. Ames R., Ames C. Adolescent motivation and achievement. *The adolescent as decision-maker* / eds. J. Worell, F. Danner. New York : Academic Press, 1989. P. 181–204. DOI: 10.1016/B978-0-08-088582-7.50013-2.
39. Arashpour M., Lamborn J., Farzanehfar P. Group dynamics in higher education: impacts of gender inclusiveness and selection interventions on collaborative learning. *Claiming identity through redefined teaching in construction programs* / eds. S. Mostafa, P. Rahnamayiezekavat. Hershey, PA : IGI Global Scientific Publishing, 2020. P. 42–60. DOI: 10.4018/978-1-5225-8452-0.ch003.
40. Araújo F. J. de, Gonçalves C. C., Santos C. H. A. dos, Silva C. E. da. Gamification in education: an analysis of the Kahoot! platform! *Revista Ibero-Americana de*

Humanidades, Ciências e Educação. 2024. Vol. 10, No. 7. P. 246–258. DOI: 10.51891/rease.v10i7.14744.

41. Arnett J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 5. P. 469–480. DOI: 10.1037/0003-066X.55.5.469.

42. Atkinson J. W. *An introduction to motivation*. Princeton, NJ : D. Van Nostrand Company, 1964. Режим доступа: <https://archive.org/details/introductiontomo0000john>.

43. Azizan M. T. Promoting cognitive engagement using technology enhanced book-end method in online active learning strategies. *ASEAN Journal of Engineering Education*. 2023. Vol. 7, No. 2. P. 8–16. DOI: 10.11113/ajee2023.7n2.129.

44. Benayache S., Mourad B. Influences personalisation and student engagement in the AI era: exploring effects and influences. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*. 2024. Vol. 9, No. 9. P. 2771–2782. DOI: 10.38124/ijisrt/IJISRT24SEP1667.

45. Bagley S. M. *Psychosocial development in adolescents*. MSD Manuals. 2024. – Режим доступа: <https://www.msmanuals.com/professional/pediatrics/health-care-issues-in-adolescents/psychosocial-development-in-adolescents>.

46. Baker R. S., Inventado P. S. Educational data mining and learning analytics. *Learning analytics* / eds. J. Larusson, B. White. New York : Springer, 2014. DOI: 10.1007/978-1-4614-3305-7_4.

47. Bandura A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1977. Режим доступа: <https://archive.org/details/sociallearningth0000band>.

48. Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. Режим доступа: <https://archive.org/details/socialfoundation0000band>.

49. Bondarenko N., Pasko O. Application of multimedia technologies in the educational process of higher education institutions in the conditions of war and modern geopolitical challenges. *European Humanities Studies: State and Society*. 2023. Vol. 1, No. 1. P. 156–170. DOI: 10.38014/ehs-ss.2023.1.10.

50. Bueno R., Niess M. L., Aldemir Engin R., Ballejo C. C., Lieban D. Technological pedagogical content knowledge: exploring new perspectives. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2023. Vol. 39, No. 1. P. 88–105. DOI: 10.14742/ajet.7970.
51. Buğa D., Coşgun Ögeyik M. (eds.). *Psycholinguistics and cognition in language processing*. Hershey, PA : IGI Global, 2018. DOI: 10.4018/978-1-5225-4009-0.
52. Bland A. M., DeRobertis E. M. Humanistic perspective. *Encyclopedia of personality and individual differences* / eds. V. Zeigler-Hill, T. Shackelford. Cham : Springer, 2019. P. 1–19. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1484-2.
53. Blos P. *The adolescent passage: developmental issues*. New York : International Universities Press, 1979. Режим доступа: https://archive.org/details/adolescentpassag00blos_0.
54. Bruner J. *Acts of meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1990. Режим доступа: <https://archive.org/details/actsofmeaning0000brun>.
55. Brutman A., Tarasenko K. V., Polyezhayev Y., Matsegora I., Rukolyanska N. Multimedia resources as a factor of increasing students' motivation in learning foreign languages. *Conhecimento & Diversidade*. 2024. Vol. 16, No. 41. P. 546–567. DOI: 10.18316/rcd.v16i41.11545.
56. Bryman A. *Social research methods*. Oxford : Oxford University Press, 2016. Режим доступа: https://archive.org/details/socialresearchme0000brym_o2i8.
57. Caleyá A. M., Martín-Vacas A., Feijóo G., Mourelle-Martínez M. R., de Nova-García M. J., Gallardo-López N. E. Online collaborative learning in pediatric dentistry using Microsoft Teams: a pilot study. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 8. Article 874. DOI: 10.3390/educsci14080874.
58. Carless D. Feedback for student learning in higher education. *International encyclopedia of education*. 4th ed. / eds. R. J. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan. Amsterdam : Elsevier, 2023. P. 623–629. DOI: 10.1016/B978-0-12-818630-5.14066-7.
59. Carr N. *The shallows: what the Internet is doing to our brains*. New York : W. W. Norton & Company, 2010. Режим доступа: <https://archive.org/details/the-shallows>.
60. Chai M. T., Malik A. S., Saad M. N., Rahman M. A. Application of digital technologies, multimedia, and brain-based strategies: nurturing adult education and

lifelong learning. *Outcome-based strategies for adult learning* / eds. J. Jones, M. Baran, P. Cosgrove. Hershey, PA : IGI Global Scientific Publishing, 2019. P. 148–179. DOI: 10.4018/978-1-5225-5712-8.ch009.

61. Chen M. H. The impact of emotional intelligence on academic achievement of college students. *Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*. 2024. Vol. 1, No. 9–9. P. 1–5. DOI: 10.61173/n99kxj64.

62. Clarke V., Braun V. Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*. 2013. Vol. 26. P. 120–123.

Режим доступа: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2541897>.

63. Claver F., Jiménez R., Gil-Arias A., Moreno A., Moreno M. P. The cognitive and motivation intervention program in youth female volleyball players. *Journal of Human Kinetics*. 2017. Vol. 59. P. 55–65. – DOI: 10.1515/hukin-2017-0147.

64. Creswell J. W., Plano Clark V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2018. DOI: 10.1111/j.1753-6405.2007.00096.x.

65. Csikszentmihalyi M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York : Harper & Row, 1990. Режим доступа: <https://archive.org/details/flowpsychologyof00csik>.

66. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985. Режим доступа: <https://archive.org/details/intrinsicmotivat0000deci>.

67. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

68. Deci E. L., Vallerand R. J., Pelletier L. G., Ryan R. M. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No. 3–4. – P. 325–346. Режим доступа:

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf

69. Dehghanzadeh H., Fardanesh H., Hatami J., Talae E., Noroozi O. Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*. 2019. Vol. 34, No. 7. P. 934–957. DOI: 10.1080/09588221.2019.1648298.
70. Dey M., Sawalmeh M. H. Psychological Processes in Language Learning and Teaching: Methods and Approaches of Psycholinguistics. *British Journal of Applied Linguistics*. 2021. Vol. 1, No. 1. P. 01–07. DOI: 10.32996/bjal.2021.1.1.1.
71. Dhivya D. S., Hariharasudan A., Nawaz N. Unleashing potential: Multimedia learning and Education 4.0 in learning Professional English Communication. *Cogent Social Sciences*. 2023. Vol. 9, No. 2. Article 2248751. DOI: 10.1080/23311886.2023.2248751.
72. Dörnyei Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://archive.org/details/ilhem_20151031_1049.
73. Dubayová T., Haficová H. Intrinsic and Extrinsic Motivation to Learn as Factors of Resilience in Students' Pedagogical Disciplines – Pilot Study. *Central European Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 5, No. 1. P. 17–23. DOI: 10.37441/cejer/2023/5/1/12298.
74. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York : Norton, 1968. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ia800101.us.archive.org/26/items/300656427ErikHEriksonIdentityYouthAndCrisis1WWNortonCompany1968/300656427-Erik-H-Erikson-Identity-Youth-and-Crisis-1-W-W-Norton-Company-1968.pdf>.
75. Erikson E. H. *The life cycle completed*. New York : W.W. Norton, 1982. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://archive.org/details/lifecyclecomplet0000erik_j3j4.
76. Ezzaim A., Dahbi A., Aqqal A., Haidin A. Prediction of Learner Performance Based on Self-esteem Using Machine Learning Techniques: Comparative Analysis. In: Farhaoui Y., Hussain A., Saba T., Taherdoost H., Verma A. (eds) *Artificial Intelligence, Data Science and Applications. ICAISE 2023. – Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 838. Springer, 2024. P. 248–253. DOI: 10.1007/978-3-031-48573-2_36.

77. Faerm S. Motivation and Design Students. Faerm S. (ed). *Introduction to Design Education: Theory, Research, and Practical Applications for Educators*. 1st ed. Routledge, 2022. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.4324/9781003049166>.
78. Figueroa F. J. F. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*. 2015. No. 27. P. 32–54. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>.
79. Fittipaldi D. Managing the Dynamics of Group Projects in Higher Education: Best Practices Suggested by Empirical Research. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, No. 5. P. 1778–1796. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080515>.
80. 4. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
81. Francom G. Ten Steps to Complex Learning: a Systematic Approach to Four-Component Instructional Design (3rd ed.), by Jeroen J. G. van Merriënboer and Paul A. Kirschner. *TechTrends*. 2018. Vol. 62. P. 204–205. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0254-0>.
82. Freud S. *Beyond the Pleasure Principle (Jenseits des Lustprinzips)*. Vienna: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1920. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ia902907.us.archive.org/17/items/SigmundFreud/Sigmund%20Freud%20%5B1920%5D%20Beyond%20The%20Pleasure%20Principle%20%28James%20Strachey%20Translation%201961%29.pdf>.
83. Fried E. I. Theories and Models: What They Are, What They Are for, and What They Are About. *Psychological Inquiry*. 2020. Vol. 31, No. 4. P. 336–344. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1854011>.
84. Gardner R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>.

85. Gebregergis W. T., Beraki F., Michael M., Ahmedin M., Debesay N., Atoshm T., Tekleberhan W., Kovács K. E., Csukonyi C. Factors influencing academic achievement among college students: The influence of emotional intelligence, student engagement and demographics. *European Journal of Psychology and Educational Research*. 2023. Vol. 6, No. 4. P. 181–193. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejper.6.4.181>.
86. Getty S. R., Barron K. E., Hulleman C. S. What Is the Role of Motivation in Social and Emotional Learning? In Yoder N., Skoog-Hoffman A. (eds). *Motivating the SEL Field Forward Through Equity*. (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 21). Bingley: Emerald Publishing Limited, 2021. C. 23–41. DOI: <https://doi.org/10.1108/S0749-742320210000021002>.
87. Ginting D. Student Engagement and Factors Affecting Active Learning in English Language Teaching. *Voices of English Language Education Society*. 2021. Vol. 5, No. 2. P. 215–228. DOI: <https://doi.org/10.29408/veles.v5i2.3968>.
88. González-Peiteado M., López-Rodríguez B. The influence of personal and situational context on motivation for foreign language learning. *Revista de Investigación en Educación*. 2024. Vol. 22, No. 1. P. 43–58. DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v22i1.5181>.
89. Govender T., Arnedo-Moreno J. A Survey on Gamification Elements in Mobile Language-Learning Applications. *Proceedings of the Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'20)*. New York: Association for Computing Machinery, 2021. P. 669–676. DOI: <https://doi.org/10.1145/3434780.3436597>.
90. Gnambs T., Hanfstingl B. The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*. 2015. Vol. 36, No. 9. P. 1691–1705. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>.
91. Guay F. Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*. 2022. Vol. 37, No. 1. P. 75–92. DOI: <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>.

92. Hamadi M., El-Den J., Azam S., Sriratanaviriyakul N. Integrating social media as cooperative learning tool in higher education classrooms: An empirical study. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*. 2022. Vol. 34, No. 6, Part B. P. 3722–3731. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2020.12.007>.
93. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*. 2014. P. 3025–3034. DOI: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>.
94. Hamilton E. R., Rosenberg J. M., Akcaoglu M. The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*. 2016. Vol. 60. – P. 433–441. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>.
95. Han K. Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom Through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 767079. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767079>.
96. Harvey Arce N. P., Cuadros Valdivia A. M. Adapting Competitiveness and Gamification to a Digital Platform for Foreign Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020. Vol. 15, No. 20. P. 194–209. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16135>.
97. Heckhausen H. *Motivation and Action*. Springer, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>.
98. Howells L. *Cognitive Behavioural Therapy for Adolescents and Young Adults: An Emotion Regulation Approach*. 1st ed. Routledge, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315201382>.
99. Hunter G. Adolescent Development and Behaviorism. *ResearchGate*. 2018. URL: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.10539.11042>.
100. Ishida A., Sekiyama T. Variables influencing students' learning motivation: critical literature review. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article 1445011. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1445011>.

101. Ichim T. Student support and motivation. *Proceedings of the 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, Spain, 13–15 Nov. 2023. P. 9768–9775. DOI: <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.2539>.
102. Iuga I. A., David O. A. Emotion regulation and academic burnout among youth: A quantitative meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. Article 106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>.
103. Jamovi Project. *Jamovi* (Version 2.2.5) [Computer Software]. 2024. URL: <https://www.jamovi.org/>
104. Jane O. C., Ezeonwumelu C. G., Barah C. I., Jovita U. N. The Role of Gamification in Enhancing Foreign Language Education: Strategies, Benefits, and Case Studies. *Newport International Journal of Research in Education*. 2024. Vol. 4, No. 1. P. 33–38. DOI: <https://doi.org/10.59298/NIJRE/2024/41133388>.
105. Järvelä S., Volet S., Järvenoja H. Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive–Situative Divide and Combining Individual and Social Processes. *Educational Psychologist*. 2010. Vol. 45, No. 1. P. 15–27. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520903433539>.
106. Jäschke D. *The Association between Self-Esteem and Academic Motivation in Daily Life of Students: An Experience Sampling Research* : Student Psychology BSc Thesis. University of Twente, 2021. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://essay.utwente.nl/86598/>
107. Jin Y., Dewaele J.-M., MacIntyre P. D. Reducing anxiety in the foreign language classroom: A positive psychology approach. *System*. 2021. Vol. 101. Article 102604. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102604>.
108. Kalsoom A., Soomro N. H., Pathan Z. H. How Social Support and Foreign Language Anxiety Impact Willingness to Communicate in English in an EFL Classroom. *International Journal of English Linguistics*. 2020. Vol. 10, No. 2. P. 80–91. DOI: <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n2p80>.
109. Kandel E. R. The molecular biology of memory storage: a dialogue between genes and synapses. *Science*. 2001. Vol. 294, No. 5544. P. 1030–1038. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1067020>.

110. Keller J. M. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York : Springer, 2010. 345 p. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3>.
111. Khavula R. Psychological causes and factors of boredom in adolescence. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія [Naukovij Visnik Uzhgorods'kogo Nacional'nogo Universitetu]*. 2022. Вип. 1. С. 121–125. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.23>.
112. Kray J., Schmitt H., Lorenz C., Ferdinand N. K. The Influence of Different Kinds of Incentives on Decision-Making and Cognitive Control in Adolescent Development: A Review of Behavioral and Neuroscientific Studies. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article 768. DOI: <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.00768>.
113. Kohlberg L. *Essays on Moral Development: Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*. New York : Harper & Row, 1981. 441 p. Режим доступу: <https://archive.org/details/essaysonmoraldev0000kohl>.
114. Kolb D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. 256 p. Режим доступу: https://www.fullerton.edu/cice/_resources/pdfs/sl_documents/Experiential%20Learning%20-%20Experience%20As%20The%20Source%20Of%20Learning%20and%20Development.pdf.
115. Komarudin K. The contribution of anxiety to high school students learning motivation in online learning. *International Journal of Health Science and Technology*. 2024. Vol. 5, No. 3. P. 230–238. DOI: <https://doi.org/10.31101/ijhst.v5i3.3393>.
116. Kong Y. The Role of Experiential Learning on Students' Motivation and Classroom Engagement. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 771272. Режим доступу: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771272>.
117. Kozcu Cakir N., Guven G., Celik C. Integration of mobile augmented reality (MAR) applications into the 5E learning model in Biology teaching. *International Journal of Technology in Education*. 2021. Vol. 4, No. 1. P. 93–112. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijte.82>.

118. Krain A. L., Kendall P. C. Cognitive-Behavioral Therapy. In: Russ S. W., Ollendick T. H. (Eds.), *Handbook of Psychotherapies with Children and Families. Series: Issues in Clinical Child Psychology*. Springer, 1999. P. 121–135. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4755-6_7.
119. Kruse F., Büchel S., Brühwiler C. Longitudinal effects of basic psychological need support on the development of intrinsic motivation and perceived competence in physical education. A multilevel study. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1393966. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1393966>.
120. Kuhlmann S., Bernacki M. L., Greene J. A. A multimedia learning theory-informed perspective on self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*. 2023. Vol. 174. P. 17–23. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.20544>.
121. Kumar S., Nath A. R., Anand S., Anand S. Emotional and Cognitive Development in Adolescents. In: Singh A., Nandy A. (eds). *Lifestyle Diseases in Adolescents: Addressing Physical, Emotional, and Behavioral Issues*. Bentham Science, 2024. P. 14–36. DOI: <https://doi.org/10.2174/9789815274400124010004>.
122. Kumari S. Humanism in Education: Fostering Student-Centered Learning Through Maslow's and Rogers' Theories. *International Journal of Research Publication and Reviews*. 2024. Vol. 5, No. 7. P. 2447–2452. DOI: <https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0724.1911>.
123. Kusuma R. D., Susanti I. H., Sukmaningtyas W. The relationship between peer emotional support and burnout in students: Literature review. *Jurnal Cakrawala Ilmiah*. 2022. Vol. 1, No. 12. P. 3649–3656. DOI: <https://doi.org/10.53625/jcijurnalcakrawalailmiah.v1i12.3279>.
124. Leeder, T. M. Behaviorism, Skinner, and Operant Conditioning: Considerations for Sport Coaching Practice. *Strategies*. 2022. Vol. 35, No. 3. P. 27–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2052776>.
125. Li, P., Legault, J., Litcofsky, K. A. Neuroplasticity as a function of second language learning: anatomical changes in the human brain. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*. 2014. Vol. 58. P. 301–324. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.05.001>.

126. Li, Y., Chen, D., Deng, X. The impact of digital educational games on student's motivation for learning: The mediating effect of learning engagement and the moderating effect of the digital environment. *PLOS ONE*. 2024. Vol. 19, No. 1. Article e0294350. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294350>.
127. Li, K., Keller, J. M. Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*. 2018. Vol. 122. P. 54–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.019>.
128. Locke, E. A., Latham, G. P. A Theory of Goal Setting and Task Performance. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1990. URL: <https://archive.org/details/theoryofgoalsett0000lock>.
129. Mannarino, A. P., Cohen, J. A. Integrating cognitive behavioral and humanistic approaches. *Cognitive and Behavioral Practice*. 2000. Vol. 7, No. 3. P. 357–361. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(00\)80096-6](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(00)80096-6).
130. Marín-Vinuesa, L. M., Rojas-García, P. Expected Usefulness of Interactive Learning Platforms and Academic Sustainability Performance. The Moderator Role of Student Enjoyment. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, No. 9. Article 3630. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16093630>.
131. Martínez-Molina, S., Bueno, L., Ferrer, A. M., Ripoll, A., Rigla, F. R. Evaluating new technologies and education gamification in higher education: the case of Kahoot! *INNODOCT 2018*. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/INN2018.2018.8861>.
132. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50, No. 4. P. 370–396. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
133. Mata, R., Hertwig, R. How to model age-related motivational reorientations in risky choice. *Human Development*. 2011. Vol. 54, No. 6. P. 368–375. DOI: <https://doi.org/10.1159/000334943>.
134. Maulana, F. I., Purnomo, A. D. Development of Virtual Reality Application to Increase Student Learning Motivation with Interactive Learning in Vocational Education. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2021. Vol. 1071. Paper 012019. DOI: <https://doi.org/10.1088/1757-899X/1071/1/012019>.

135. Mayer, R. E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* / ed. R. E. Mayer. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. P. 43–71. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>.
136. Mebert, L., Barnes, R., Dalley, J., Gawarecki, L., Ghazi-Nezami, F., Shafer, G., Slater, J., Yezbick, E. Fostering student engagement through a real-world, collaborative project across disciplines and institutions. *Higher Education Pedagogies*. 2020. Vol. 5, No. 1. P. 30–51. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1750306>.
137. Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O’Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., Price, C. J. Structural plasticity in the bilingual brain: Proficiency in a second language and age at acquisition affect grey-matter density. *Nature*. 2004. Vol. 431, No. 7010. P. 757. DOI: <https://doi.org/10.1038/431757a>.
138. Merzenich, M. M., Nelson, R. J., Stryker, M. P., Cynader, M. S., Schoppmann, A., Zook, J. M. Somatosensory cortical map changes following digit amputation in adult monkeys. *The Journal of Comparative Neurology*. 1984. Vol. 224, No. 4. P. 591–605. DOI: <https://doi.org/10.1002/cne.902240408>.
139. Mishra, P., Koehler, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017–1054. URL: <https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf>.
140. Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K., Watanabe, Y. Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Behavioral and Brain Functions*. 2011. Vol. 7. Article 4. DOI: <https://doi.org/10.1186/1744-9081-7-4>.
141. Mohamed, A. M. T. Bilingualism’s Influence on Cognitive Development. *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2024. Vol. 11, No. 9. P. 234–241. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.119.17608>.
142. Möttus, R., Wood, D., Condon, D. M., Back, M. D., Baumert, A., Costantini, G., Epskamp, S., Greiff, S., Johnson, W., Lukaszewski, A., Murray, A., Revelle, W., Wright, A. G. C., Yarkoni, T., Ziegler, M., Zimmermann, J. Descriptive, Predictive and Explanatory Personality Research: Different Goals, Different Approaches, but a Shared

- Need to Move beyond the Big Few Traits. *European Journal of Personality*. 2020. Vol. 34, No. 6. P. 1175–1201. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1002/per.2311>.
143. Muste, D. The role of feedback in the teaching-learning process. *Educatia 21 Journal*. 2020. No. 19. Article 17. DOI: <https://doi.org/10.24193/ED21.2020.19.17>.
144. Nagla, A., Shaljan, A. Reducing Cognitive Load in Educational and Multimedia Learning Environments. *Frontiers in Neuroscience*. 2016. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/CONF.FNINS.2016.92.00005>.
145. Naranjo Pereira, M. L. Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación – Journal of Education*. 2009. Vol. 33, No. 2. P. 153–170. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>.
146. Negoescu, A. G., Mitrulescu, C. M. Using technology to increase students' motivation for learning a foreign language. *International Conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*. 2023. Vol. 29, No. 2. P. 210–214. DOI: <https://doi.org/10.2478/kbo-2023-0059>.
147. Newman, B., Newman, P. *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Belmont, CA : Cengage Learning, 2009. 640 p. URL: <https://archive.org/details/developmentthrou0000newm>.
148. Noor, U., Younas, M., Aldayel, H. S., Menhas, R., Qingyu, X. Learning behavior, digital platforms for learning and its impact on university students' motivation and knowledge development. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 933974. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933974>.
149. Nozhovnik, O., Harbuza, T., Teslenko, N., Okhrimenko, O., Zalizniuk, V., Durdas, A. Chatbot gamified and automated management of L2 learning process using Smart Sender platform. *International Journal of Educational Methodology*. 2023. Vol. 9, No. 3. P. 603–618. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijem.9.3.603>.
150. Opendakker, M.-C. Need-Supportive and Need-Thwarting Teacher Behavior: Their Importance to Boys' and Girls' Academic Engagement and Procrastination Behavior. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 628064. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628064>.

151. Ortega-Auquilla, D., Soto, S. T., Espinosa-Cevallos, L. F. *Where Motivation and Learning Meet: Bringing Key Concepts, Research Insights, and Effective Practices Together into the Language Classroom*. Machala : Editorial UTMACH, 2024. [електронне видання]. DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241849>.
152. Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., Goetz, T. Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*. 2017. Vol. 88, No. 5. P. 1653–1670. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>.
153. Poropat, A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*. 2009. Vol. 135, No. 2. P. 322–338. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014996>.
154. Porter, B., Grippa, F. A Platform for AI-Enabled Real-Time Feedback to Promote Digital Collaboration. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, No. 24. Article 10243. DOI: <https://doi.org/10.3390/su122410243>.
155. Portuguese-Castro, M., Santos Garduño, H. Beyond Traditional Classrooms: Comparing Virtual Reality Applications and Their Influence on Students' Motivation. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 9. Article 963. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14090963>.
156. Plaza-Casado, P., Escamilla-Solano, S., Orden-Cruz, C. Student motivation in a real investment decision making case study. *Journal of Management and Business Education*. 2020. Vol. 3, No. 3. P. 250–265. DOI: <https://doi.org/10.35564/jmbe.2020.0016>.
157. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, No. 5. P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
158. Printer, L. Positive emotions and intrinsic motivation: A self-determination theory perspective on using co-created stories in the language acquisition classroom. *Language Teaching Research*. 2023. Vol. 0, No. 0. DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688231204443>.
159. Purbasari, I., Fajrie, N., Purwaningrum, P. J., Sholikhan, M. Correlational of Collaborative Learning on Students' Social Interaction: A Meta-Analysis Study.

- Elementary: Islamic Teacher Journal*. 2023. Vol. 11, No. 1. P. 1–16. DOI: <https://dx.doi.org/10.21043/elementary.v11i1.16579>.
160. Qianyi, Z., Zhiqiang, L. Learning motivation of college students in multimedia environment with machine learning models. *Learning and Motivation*. 2024. Vol. 88. Article 102046. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102046>.
161. QSR International Pty Ltd. *NVivo* (Version 15) [Computer software]. 2024. Available at: <https://lumivero.com/products/nvivo/>
162. Rajapakse, R. *The Impact of Feedback on the Progress of Teaching Learning Process and the Overall Student Performance : preprint*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.31219/osf.io/suqz5>.
163. Reash, C., Larwin, K. H. Factors of Motivation in Education: Perspectives of College Students and Their Professors. *Journal of Organizational & Educational Leadership*. 2021. Vol. 7, No. 1. Article 2. URL: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol7/iss1/2>.
164. Reinders, H., Chong, S. W. Computer-assisted language learning as a pedagogical framework // In: Chapelle C. A., Sato M. (Eds.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics. 2nd ed. Instructed Second Language Acquisition*. Wiley-Blackwell, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20473>.
165. Rodríguez-Muñoz, A., Antino, M., Ruiz-Zorrilla, P., Ortega, E. Positive emotions, engagement, and objective academic performance: A weekly diary study. *Learning and Individual Differences*. 2021. Vol. 92. Article 102087. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102087>.
166. Rogers, C. R. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston : Houghton Mifflin, 1951. URL: <https://archive.org/details/clientcenteredth00roge>.
167. Rogers, C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin, 1961. URL: <https://archive.org/details/onbecomingperson00roge>.
168. Rogulska, O., Rudnitska, K., Mahdiuk, O., Drozdova, V., Lysak, H., Korol, S. The Today's Linguistic Paradigm: The Problem of Investigating Emotional Intelligence in the Learning of a Foreign Language. *Revista Romaneasca Pentru Educatie*

- Multidimensional*. 2023. Vol. 15, No. 4. P. 458–473. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/804>.
169. 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, No. 1. P. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
170. Ryan, R. M., Deci, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
171. Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., Mandl, H. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 69. P. 371–380. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>.
172. Santrock, J. W. *Adolescence*. New York : McGraw-Hill Education, 2020. URL: <https://archive.org/details/adolescence-by-santrock-john-w>.
173. Shao, S., Nie, Q., Teng, Z., Blain, S. D., Wang, X. Emotion regulation motives in adolescence shape regulatory strategy use. *Journal of Adolescence*. 2024. Online Version of Record before inclusion in an issue. DOI: <https://doi.org/10.1002/jad.12416>.
174. Sharma, P., Akgun, M., Li, Q. Understanding student interaction and cognitive engagement in online discussions using social network and discourse analyses. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 2631–2654. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10261-w>.
175. Schofield, M. Gamification Tools to Facilitate Student Learning Engagement in Higher Education: A Burden or Blessing? In: *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning* / I. Management Association (Ed.). Hershey, PA : IGI Global Scientific Publishing, 2022. P. 1092–1106. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3710-0.ch050>.
176. Schreier, M. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London : SAGE Publications, 2012.

177. Schunk, D. H. Motivation Processes and Outcomes. In: Bong M., Reeve J., Kim S. (Eds.). *Motivation Science: Controversies and Insights*. Oxford : Oxford Academic, 2023. P. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.003.0004>.
178. Shubina, I., Kwiatek, P. The Impact of Positive Emotions on Academic Performance and Well-being among Students and Teachers in Language Learning: A Bibliometric Analysis : *preprint*. 2024. *Research Square*. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4539177/v1>.
179. Skinner, B. F. *Science and Human Behavior*. New York : Macmillan, 1953. URL: <https://archive.org/details/sciencehumanbeha00skin>.
180. Sproatt, D., Navab, A. Operant Conditioning. In: Volkmar F. R. (Ed.). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York : Springer, 2013. P. 2087–2088. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_127.
181. Susanto, A., Nuwrun, S., Tegor, T., Azhari, W., Megah, M., Yuliani, S. Busuu as Online Learning Platform on Vocabulary Learning Motivation and Vocabulary Achievement among Students. *Al-Ishlah*. 2022. Vol. 14, No. 1. P. 249–260. DOI: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1295>.
182. Symonds, J., Schoon, I., Eccles, J., Salmela-Aro, K. The development of motivation and amotivation to study and work across age-graded transitions in adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*. 2019. Vol. 48. P. 1131–1145. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01003-4>.
183. Tanashchuk, K., Derkach, O., Bazyka, S., et al. Adaptive Educational Ecosystems Using Artificial Intelligence for Forming Students' Educational Trajectories. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie*. 2024. Vol. 25, No. 3. P. 97–106. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.7772>.
184. Urhahne, D., Wijnia, L. Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. Article 45. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>.
185. Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. L. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation.

- Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. P. 19–31. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4.
186. Vansteenkiste, M., Soenens, B., Waterschoot, J. Catalyzing Intrinsic and Internalized Motivation: The Role of Basic Psychological Needs and Their Support. In: O'Donnell A., Barnes N. C., Reeve J. (Eds.). *The Oxford Handbook of Educational Psychology*. Oxford : Oxford University Press, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199841332.013.41>.
187. van Hell, J. G. The Neurocognitive Underpinnings of Second Language Processing: Knowledge Gains from the Past and Future Outlook: A Response to Open Peer Commentaries. *Language Learning*. 2023. Vol. 73, Suppl. 2. P. 172–181. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12618>.
188. Voloshyna, V., Shykhnenko, K., Isaienko, S., & Nozhovnik, O. (2025). Pedagogical Xenophilia: Cultivating Educational Encounters with the Radically Other in an Age of Algorithmic Homophily. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, Pre-Print*.
189. Vroom, V. H. *Work and Motivation*. New York : Wiley, 1964. URL: <https://archive.org/details/workmotivation0000vroom>.
190. Wang, Y. The emotional design of online courses to promote learner engagement. *Proceedings of the 13th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME 2023)*. Wuyishan, 2023. P. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.1109/ITME60234.2023.00027>.
191. Wang, Z., Na, H. Multimedia Technology Based Interactive Translation Learning for Students. *ACM Transactions on Asian and Low-Resource Language Information Processing*. 2023. P. 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1145/3588569>.
192. Wang, Y. An interactive online educational environment to reduce anxiety, improve emotional well-being, and critical thinking for college students. *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 248. Article 104347. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104347>.
193. Webb, N. M., Burnheimer, E. Cooperative and collaborative learning. In: Tierney R. J., Rizvi F., Ercikan K. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. 4th ed.

Amsterdam : Elsevier, 2023. P. 593–599. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14070-9>.

194. Weimer, M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2013. URL: <https://archive.org/details/learnercenteredt0000weim>.

195. Wigfield, A., Eccles, J. S. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 68–81. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.

196. Wong, J. T., Hughes, B. S. Leveraging learning experience design: digital media approaches to influence motivational traits that support student learning behaviors in undergraduate online courses. *Journal of Computing in Higher Education*. 2023. Vol. 35. P. 595–632. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09342-1>.

197. Wu, Z., Zhang, Y., Wang, H. Investigations of the Relationship Between Emotion and Students' Motivation in Chinese High School. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2023. Vol. 9. P. 218–223. DOI: <https://doi.org/10.54254/2753-7048/9/20230175>.

198. Yamijala, S. M., Chodisetty, R. S., Chakravorty, C., Sai, K. P. AI-powered learning revolutionizing smart education with personalized learning styles. In: Ouaisa M., Ouaisa M., Lamaazi H., El Hamlaoui M., Reddy K. C. (Eds.). *Internet of Behavior-Based Computational Intelligence for Smart Education Systems*. Hershey, PA : IGI Global Scientific Publishing, 2025. P. 191–212. DOI: <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8151-9.ch007>.

199. Yan, L., Shuai, M., Yue, C. The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university course. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1357936. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357936>.

200. Zepeda, C. D., Martin, R. S., Butler, A. C. Motivational strategies to engage learners in desirable difficulties. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2020. Vol. 9, No. 4. P. 468–474. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.08.007>.

201. Zimmerman, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

202. Zichermann, G., Cunningham, C. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media, 2011. URL: <https://www.tales.so/book/gamification-by-design>.

ДОДАТКИ

Розділ 2

Додаток 2.1.1. Констатувальний етап: Матриця відповідності діагностичних інструментів, тестових шкал і допоміжного діагностичного індикатора змінним дослідження

Змінні (варіативні)	Інструменти	Анкета самооцінки мотивації	Шкала мовної тривожності	Мотиваційний профіль	Авторський питальник (шкала)	Тест оцінки технологічної готовності (скрінінговий діагностичний інструмент)	Аналіз академічної успішності (допоміжний діагностичний індикатор)	Чек лист поведінко вих метрик	Анкетуванн я студентів щодо впливу мультимеді йних технологій на мотивацію
1. Когнітивні змінні									
Рівень когнітивного розвитку (здатність до рефлексії, саморегуляції, аналізу та планування навчальної діяльності).	Так		Так				Так		
Когнітивний стиль навчання (аналітичний, глобальний, інтегрований).	Так		Так				Так		
Мета-когнітивні стратегії (усвідомлення власних навчальних стратегій, контроль і корекція поведінки).	Так		Так						
Здатність до абстрактного мислення (вміння узагальнювати, систематизувати інформацію).	Так		Так				Так		
Оцінка важливості знань (практична значущість вивчення іноземної мови для студентів).	Так		Так						
2. Емоційні змінні									
Рівень внутрішньої мотивації (задоволення від процесу навчання, інтерес до предмета).	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Навчальна тривожність (страх помилок, емоційне вигорання під час навчання).	Так	Так	Так	Так			Так	Так	Так
Задоволеність навчальним процесом (оцінка комфорту та емоційної підтримки в освітньому середовищі).	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Самооцінка та впевненість у своїх знаннях (готовність до комунікації іноземною мовою).	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Рівень навчального стресу (баланс між навчальним навантаженням і здатністю студентів його витримувати).		Так	Так	Так		Так	Так	Так	Так
3. Соціальні змінні									

Ступінь соціальної інтеграції (взаємодія з однолітками, викладачами, участь у групових проєктах).							Так	
Соціальна підтримка (рівень підтримки з боку викладачів, родини, друзів у процесі навчання).								
Міжкультурна компетентність (відкритість до іншої культури, готовність спілкуватися з носіями мови).							Так	
Соціальні очікування (вплив зовнішніх чинників: суспільні норми, вимоги професійного середовища).	Так						Так	
4. Освітньо-методологічні зміни:								
Ефективність мультимедійних технологій (ступінь впливу цифрових платформ на навчальний процес).	Так			Так	Так			Так
5. Поведінкові зміни:								
Частота самостійної навчальної діяльності (час, витрачений на вивчення мови поза аудиторією).					Так		Так	
Навчальна стратегія (використання технік запам'ятовування, самостійні вправи, тести).						Так	Так	
Рівень активності у мовному середовищі (участь у розмовних клубах, проєктах, міжнародних програмах).				Так	Так		Так	
Готовність долати труднощі у навчанні (персистентність, здатність продовжувати навчання попри невдачі).				Так	Так	Так	Так	

Додаток 2.1.2

Таблиця 2.1.2. Психодіагностичні інструменти дослідження і допоміжний діагностичний індикатор: характеристика, валідність, зміни

Інструмент/ допоміжний діагностичний індикатор	Короткий опис	Структура	Валідація, показник валідності	Діагностовані зміни
1. Анкета самооцінки мотивації	Визначення рівня внутрішньої та зовнішньої мотивації до вивчення іноземної мови	25 тверджень; 5-бальна шкала Лікерта	Адаптація до мовного контексту; Cronbach's $\alpha = 0.86$	Внутрішня мотивація, задоволеність, значущість знань, самооцінка
2. Шкала мовної тривожності	Оцінка рівня тривожності, пов'язаної з вивченням іноземної мови	20 тверджень; 5-бальна шкала	Адаптація за згодою експертів; Cronbach's $\alpha = 0.89$	Навчальна тривожність, емоційний фон

3. Мотиваційний профіль	Аналіз структури мотивації: її орієнтації, стабільності, гнучкості	30 тверджень, 3 шкали; 5-бальна оцінка	Факторний аналіз, внутрішня узгодженість; Cronbach's $\alpha = 0.82$	Тип мотивації, когнітивна гнучкість, самооцінка
4. Авторська шкала оцінки мотивації	Комплексна оцінка мотивації до вивчення іноземної мови (пілотна версія)	6 шкал, 36 тверджень, 5-бальна шкала Лікерта	Пілотування, попередній аналіз Cronbach's $\alpha = 0.84$	Внутрішня мотивація, задоволеність, значущість, технологічна готовність
5. Чек-лист поведінкових метрик	Фіксація частоти навчальних дій, самостійної роботи, участі в заходах	12 пунктів; шкала частоти 0–4	Експертна оцінка, апробація; Cronbach's $\alpha = 0.79$	Навчальна активність, самостійність, персистентність
6. Тест технологічної готовності	Оцінка базової цифрової компетентності та комфорту у використанні ІКТ	20 запитань; шкала самооцінки	Скринінгова апробація; Cronbach's $\alpha = 0.81$	Технологічна готовність, освітньо-методологічна відкритість
7. Аналіз академічної успішності (допоміжний діагностичний індикатор)	Об'єктивний показник досягнень у навчанні іноземної мови	Середній бал за дисципліною (ЕКТС)	Оцінка на основі навчальної документації	Зв'язок мотивації з досягненнями
8. Анкетне опитування про мультимедіа	Опитувальник, спрямований на виявлення ставлення студентів до мультимедійних технологій, їхнього мотиваційного потенціалу, ефективності, інтеграції з традиційним навчанням і пов'язаних викликів	16 запитань, з них: 11 із закритими відповідями (шкали, множинний вибір), 5 — відкриті. Охоплюють теми: частота і тип використання, вплив на мотивацію, бар'єри, інтеграція з традиційним навчанням, пропозиції.	Проведено апробацію на вибірці з 537 студентів 6 університетів; перевірка контент-валідності через експертне рецензування; індикативна надійність у вигляді узгоджених відповідей між шкалами.	Технологічна залученість, суб'єктивна ефективність мультимедійних засобів, мотиваційні тригери, бар'єри, інтеграція з традиційним навчанням.

Додаток 2.2.3 - Таблиця 2.2.3. Результати міжгрупового порівняння когнітивних змінних за критерієм Крускала–Уолліса у вибірці студентів ($n=142$)

Змінна	Група	Kruskal-Wallis H	p-значення
	Стать	4.32	0.115

Рівень когнітивного розвитку	Факультет	6.45	0.041
	Форма навчання	3.11	0.078
	Вік	8.12	0.017
	Курс	7.56	0.021
Когнітивний стиль навчання	Стать	5.01	0.081
	Факультет	4.98	0.052
	Форма навчання	3.44	0.088
	Вік	6.87	0.025
	Курс	5.42	0.039
Мета-когнітивні стратегії	Стать	3.77	0.134
	Факультет	5.21	0.066
	Форма навчання	2.89	0.093
	Вік	7.34	0.022
	Курс	6.23	0.027
Здатність до абстрактного мислення	Стать	6.54	0.032
	Факультет	5.97	0.048
	Форма навчання	3.65	0.074
	Вік	8.76	0.015
	Курс	7.89	0.018
Оцінка важливості знань	Стать	4.45	0.107
	Факультет	6.02	0.044
	Форма навчання	2.98	0.096
	Вік	7.68	0.019
	Курс	6.55	0.023

Таблиця 2.2.4. Результати міжгрупового порівняння емоційних змінних за критерієм Крускала–Уолліса у вибірці студентів (n=142)

Змінна	Група	Kruskal-Wallis H	p-значення
Рівень внутрішньої мотивації	Стать	5.12	0.0236
	Факультет	13.45	0.0042
	Форма навчання	4.89	0.0873
	Вік	8.34	0.0395
	Курс	10.78	0.0151

Навчальна тривожність	Стать	2.87	0.4127
	Факультет	14.92	0.0038
	Форма навчання	5.46	0.0654
	Вік	6.12	0.0489
	Курс	12.21	0.0072
Задоволеність навчальним процесом	Стать	3.46	0.0712
	Факультет	11.87	0.0095
	Форма навчання	3.9	0.1324
	Вік	7.22	0.0512
	Курс	9.45	0.0337
Самооцінка впевненість у знаннях	Стать	4.01	0.0915
	Факультет	10.54	0.0183
	Форма навчання	6.18	0.0447
	Вік	5.98	0.0579
	Курс	8.76	0.0214
Рівень навчального стресу	Стать	3.22	0.1876
	Факультет	12.34	0.0061
	Форма навчання	4.88	0.0745
	Вік	6.75	0.0411
	Курс	10.71	0.0199

Таблиця 2.2.5. Результати міжгрупового порівняння соціальних, освітньо-методологічних, поведінкових змінних за критерієм Крускала–Уолліса у вибірці студентів ($n=142$)

Змінна	Група	Kruskal-Wallis H	p-значення
Ступінь соціальної інтеграції	Стать	4.21	0.121
	Факультет	7.91	0.048
	Форма навчання	5.32	0.075
	Вік	6.82	0.039
	Курс	7.33	0.029
Соціальна підтримка	Стать	3.8	0.15
	Факультет	6.45	0.064
	Форма навчання	4.75	0.101
	Вік	5.43	0.062

	Курс	6.01	0.056
Міжкультурна компетентність	Стать	2.92	0.201
	Факультет	5.87	0.074
	Форма навчання	3.89	0.167
	Вік	4.96	0.088
	Курс	6.01	0.056
Соціальні очікування	Стать	5.12	0.077
	Факультет	8.34	0.031
	Форма навчання	6.4	0.047
	Вік	7.12	0.027
	Курс	5.73	0.071
Ефективність мультимедійних технологій	Стать	4.76	0.093
	Факультет	9.12	0.022
	Форма навчання	5.97	0.049
	Вік	6.77	0.035
	Курс	7.85	0.025
Частота самостійної навчальної діяльності	Стать	3.65	0.162
	Факультет	6.78	0.043
	Форма навчання	4.5	0.138
	Вік	5.48	0.069
	Курс	6.42	0.048
Навчальна стратегія	Стать	4.44	0.118
	Факультет	7.55	0.037
	Форма навчання	4.62	0.136
	Вік	6.2	0.03
	Курс	6.95	0.034
Рівень активності у мовному середовищі	Стать	2.98	0.195
	Факультет	5.99	0.058
	Форма навчання	3.88	0.169
	Вік	4.94	0.072
	Курс	5.66	0.06
Готовність долати труднощі у навчанні	Стать	3.34	0.174
	Факультет	6.23	0.052

	Форма навчання	4.21	0.15
	Вік	5.33	0.065
	Курс	6.1	0.057

Додатки Розділ 3

Додаток 3.1.1. Психологічна програма розвитку мотивації до вивчення іноземної мови: «Language-Driven Motivation XR: Вивчення іноземних мов у віртуальній реальності мотивації»

1. Загальна інформація

Тип програми: психологічна програма розвитку навчальної мотивації (психолого-педагогічне доповнення до базового курсу «Іноземна мова»).

Цільова аудиторія: студенти юнацького віку (17–21 рік), що вивчають іноземну мову в межах обов'язкового курсу університету.

Тривалість: 10 місяців (вересень 2024 – червень 2025); два семестри паралельно з базовим курсом «Іноземна мова» (180 год) + 60 год додаткової діяльності програми.

Формат: змішаний (онлайн + аудиторна робота); адаптований для дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

Теоретична основа: гуманістичний підхід (К. Роджерс, А. Маслоу) – орієнтація на розвиток особистісного потенціалу, внутрішню автономію та емоційну включеність; діяльнісна парадигма experiential learning (Д. Колб) – знання формуються через безпосередню участь у практичних ситуаціях; мультимодальний та персоналізований підхід (А. Негоєску, К. Мітрулеску) – інтеграція цифрових інструментів з індивідуалізованою підтримкою підвищує відчуття контролю над навчанням; соціокультурний підхід (Дж. Брунер) – навчання як соціальна взаємодія, що формує значення.

2. Мета та завдання програми

Мета: формування стійкої внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів юнацького віку через системний психологічний вплив на п'ять взаємопов'язаних чинників (когнітивний, емоційний, соціальний, поведінковий, освітньо-методологічний) засобами мультимедійних технологій.

Завдання:

- розвивати метакогнітивні стратегії та усвідомлене цілепокладання (когнітивний чинник);
- знижувати рівень мовної тривожності та формувати емоційну стійкість (емоційний чинник);
- забезпечувати задоволення потреби у пов'язаності через групову та міжкультурну взаємодію (соціальний чинник);
- формувати регулярну самостійну навчальну поведінку та звичку до систематичної практики (поведінковий чинник);
- підвищувати технологічну готовність та відчуття автономії у виборі освітньої траєкторії (освітньо-методологічний чинник).

Обґрунтування вибору мультимедійних технологій як засобу розвитку мотивації

Мультимедійні технології обрано не як заміну традиційних методів навчання, а як психологічно значуще середовище, що забезпечує унікальні умови для розвитку мотивації. Їх перевага перед традиційними форматами зумовлена такими психологічними механізмами:

– *Персоналізація та автономія.* Адаптивні платформи (Connect, MyEnglishLab) підлаштовують рівень складності під індивідуальний прогрес студента, що формує відчуття контролю над власним навчальним процесом та підвищує внутрішню мотивацію.

– *Миттєвий зворотний зв'язок.* На відміну від традиційної оцінки, цифрові інструменти надають негайну відповідь на кожен дію, що підтримує відчуття прогресу і запобігає демотивації від затримки зворотного зв'язку.

– *Зниження тривожності через занурення.* VR-середовище (Mondly VR) дозволяє практикувати мовлення без страху соціального осуду – студент взаємодіє з AI-співрозмовником у безпечному просторі, що ефективно знижує мовну тривожність (зафіксовану у 55,6% вибірки).

– *Гейміфікація та поведінкове підкріплення.* Ігрові механізми (Kahoot!, Mondly, Quizlet) активують дофамінову систему підкріплення через бали, рівні та досягнення, що безпосередньо впливає на поведінковий чинник – формує звичку до регулярної практики.

– *Автентичність і культурна відкритість.* Використання реальних комунікативних контекстів (TED-Ed, Mondly-діалоги) підвищує інструментальну та інтегративну мотивацію, демонструючи практичну цінність мови.

4. Мультимедійні інструменти програми

Таблиця 1. Мультимедійні інструменти програми *Language-Driven Motivation XP* та їх мотиваційна функція

<i>Платформа / інструмент</i>	<i>Тип</i>	<i>Функція у програмі</i>	<i>Мотиваційний чинник</i>	<i>Доступність</i>
Connect (McGraw-Hill)	Адаптивна навч. платформа	Граматика, лексика, аудіювання з AI-адаптацією та миттєвим зворотним зв'язком	Когнітивний, освітньо-методологічний	Безкоштовно (інституційна ліцензія)
MyEnglishLab (Pearson)	LMS-платформа	Інтегровані завдання до підручників, автоматизована перевірка, відстеження прогресу	Когнітивний, поведінковий	Інституційна ліцензія
Mondly (Pearson)	Мобільний AI-додаток	Розмовна практика з AI-асистентом, щоденні вправи з гейміфікацією	Емоційний, поведінковий	Безкоштовно / Freemium
Mondly VR (Pearson)	VR-платформа	Занурення у реалістичні комунікативні ситуації, зниження мовної тривожності	Емоційний, соціальний	Мобільний VR-гарнітур або смартфон
Kahoot!	Ігрова вікторина	Повторення лексики та граматики у змагальному форматі, підвищення залученості	Поведінковий, емоційний	Безкоштовно

Quizlet	Флеш-картки / ігри	Заучування словника, самооцінка прогресу через ігрові режими	Когнітивний, поведінковий	Безкоштовно / Freemium
TED-Ed / TED Talks	Відеоплатформа	Автентичне аудіювання, обговорення актуальних тем, культурна відкритість	Когнітивний, соціальний	Безкоштовно

5. Логіка впливу: чинник → техніка → компонент мотивації

Таблиця 2. Психологічна логіка розвитку мотиваційних чинників засобами програми

Чинник мотивації	Техніки рефлексії / впливу	Мультимедійний інструмент	Компонент мотивації, що розвивається
Когнітивний	Постановка цілей SMART; ведення навчального щоденника; самооцінка прогресу	Connect, MyEnglishLab, Quizlet	Усвідомлення цілей та очікування успіху → зростання внутрішньої мотивації через відчуття компетентності (SDT)
Емоційний	Рефлексивна анкета тривожності; СBT-техніки когнітивного переформатування; емоційний щоденник	Mondly VR, TED-Ed	Зниження мовної тривожності → стабілізація емоційного фону → зростання залученості та задоволення від навчання
Соціальний	Парна і групова рефлексія; рольові ігри з носіями мови; мовні хаби	Mondly (діалоги), Kahoot! (командний режим)	Задоволення потреби у пов'язаності (SDT) → посилення соціальної мотивації та зростання готовності до комунікації
Поведінковий	Ведення трекера навчальної активності; щоденні мікро-цілі; самозвіт наприкінці тижня	Mondly (щоденні серії), Quizlet, Kahoot!	Формування регулярної навчальної поведінки → збільшення частоти практики → перехід від зовнішньої до внутрішньої регуляції
Освітньо-методологічний	Ознайомлення з платформами; рефлексія ефективності інструментів; вибір власної траєкторії	Connect, MyEnglishLab, Mondly	Зростання технологічної готовності та відчуття автономії (SDT) → підвищення освітньо-методологічного чинника → посилення поведінкової активності

Принципова логіка моделі: кожен чинник отримує цілеспрямований вплив через конкретну рефлексивну техніку, яка реалізується за допомогою відповідного мультимедійного інструменту. Результатом є розвиток конкретного психологічного компонента мотивації, а не абстрактне «підвищення мотивації». Взаємозалежність чинників ($r_s = .59 - .68$) забезпечує синергетичний ефект: цілеспрямований розвиток одного чинника автоматично підтягує суміжні.

6. Модульна структура програми (60 год)

Таблиця 3. Модульна структура програми *Language-Driven Motivation XP*

№	Назва модуля	Форми реалізації	Інструменти	Мотиваційний чинник	Год.
1	VR-комунікативний модуль	Занурення у VR-сесії та мовні симуляції, рольові діалоги з адаптивним AI-фідбеком	Mondly VR, ClassVR	Емоційний, соціальний	24
2	Модуль гейміфікованої практики	Гейміфіковані вправи, мовні квести, креативні завдання	Kahoot!, Quizlet, Mondly	Поведінковий, емоційний	20
3	Рефлексивний модуль	Ведення емоційного щоденника, анкетування, обговорення у інтерактивних платформах для групової рефлексії	Google Forms, Moodle	Когнітивний, емоційний	16
4	Модуль AI-персоналізації	Індивідуалізовані вправи, адаптація до прогресу та когнітивного стилю студента	Connect, MyEnglishLab	Когнітивний, освітньо-методологічний	20
5	Соціальні мовні хаби	Онлайн-дискусії, групові презентації, спілкування з носіями мови, тематичні клуби	Zoom, Discord, Tandem	Соціальний	20
6	Психотренінги самомотивації	Тренінги з постановки цілей, коуч-сесії, розвиток самомотивації	MS Teams, Moodle	Емоційний, поведінковий	12
7	Майстер-класи	Щотижневі інтерактивні воркшопи з емоційної регуляції, мотивації, цілепокладання	Prezi, Canva, відео	Емоційний, когнітивний	24
8	Психологічна підтримка	Індивідуальні консультації, СВТ-групи, підтримка студентів з підвищеною тривожністю	Zoom, СВТ-вправи	Емоційний, поведінковий	12
Разом додаткових годин:					148

7. Інтеграція з базовим курсом «Іноземна мова» (НП НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2022)

Таблиця 4. Відповідність модулів програми *Language-Driven Motivation XP* модулям базового курсу із зазначенням мовного навичку, інструменту та етапу засвоєння

Модуль базового курсу (НП 2022)	Тема / мовний навик	Елементи <i>Language-Driven Motivation XP</i>	Платформа / інструмент	Етап засвоєння мови	Вплив на мотиваційні чинники
---------------------------------	---------------------	---	------------------------	---------------------	------------------------------

Модуль 1. Особистість та її оточення	Лексика: особистість, сім'я, цінності; Граматика: часи, артикль; Письмо: особистий лист	Мотиваційна діагностика; персоналізовані навчальні цілі; рефлексивна анкета вихідного рівня	Connect (вхідне тестування рівня), Quizlet (флеш-картки ключової лексики)	Вступний: діагностика, активація, постановка цілей	Когнітивний: усвідомлення стартової позиції та власних цілей; освітньо-методологічний: ознайомлення з платформами
Модуль 2. Студентське життя	Лексика: навчання, професії, дозвілля; Граматика: модальні дієслова, пасив; Письмо: CV, e-mail	Гейміфіковані практики лексики і граматики; командні вікторини; трекер навчальної активності	Kahoot! (командні вікторини на закріплення лексики), Quizlet (самостійне повторення), Mondly (щоденні мікро-серії)	Закріплення: повторення, тренування, автоматизація навичок	Поведінковий: формування регулярної навчальної поведінки; емоційний: задоволення від досягнень і прогресу
Модуль 3. Світ навколо нас	Лексика: Україна, екологія, туризм; Аудіювання: автентичні тексти; Говоріння: доповідь, дискусія	VR-занурення у крос-культурні комунікативні ситуації; педагогічна ксенофілія; соціальні мовні хаби	Mondly VR (симуляція крос-культурних діалогів), TED-Ed (автентичне аудіювання та обговорення), Tandem (спілкування з носіями мови)	Комунікативний: відпрацювання спонтанного мовлення, зниження бар'єрів	Соціальний: міжкультурна взаємодія та пов'язаність; емоційний: зниження мовної тривожності
Модуль 4. Історія успіху та змін	Лексика: технології, досягнення, майбутнє; Читання: пошукове, вивчаюче; Говоріння: презентація, есе	Адаптивні персоналізовані завдання; рефлексія прогресу за весь курс; планування подальшої навчальної траєкторії	Connect (адаптивні граматико-лексичні завдання з AI-фідбеком), MyEnglishLab (інтегровані завдання з автоматизованою перевіркою), Google Forms (рефлексивна самодіагностика)	Підсумковий: узагальнення, саморефлексія, метакогнітивний аналіз	Когнітивний: розвиток метакогнітивних стратегій; освітньо-методологічний: формування самостійної освітньої траєкторії

Таблиця 5. Методична прицільність інструментів програми: інструмент → навик → вид мовленнєвої діяльності

Платформа / інструмент	Мовний навик	Вид мовленнєвої діяльності	Конкретне завдання у програмі	Модуль базового курсу
------------------------	--------------	----------------------------	-------------------------------	-----------------------

Connect (McGraw-Hill)	Граматика, аудіювання	Рецептивні (читання, аудіювання) + продуктивні (письмові вправи)	Вхідне тестування рівня; адаптивні граматико- лексичні завдання з AI- фідбеком; відстеження прогресу	Модулі 1, 4 (наскрізно)
MyEnglishLab (Pearson)	Граматика, лексика, аудіювання, письмо	Рецептивні + продуктивні (всі види)	Інтегровані завдання до підручника з автоматизованою перевіркою; практика аудіювання та граматики	Модуль 4 (підсумковий етап)
Mondly (Pearson)	Лексика, діалогічне мовлення	Говоріння (діалогічне); аудіювання	AI-симульовані розмовні ситуації; щоденні мікро-серії для формування регулярної практики	Модуль 2 (закріплення)
Mondly VR (Pearson)	Говоріння (монологічне та діалогічне)	Говоріння (спонтанне, непідготовлене); аудіювання	Симуляція крос-культурних діалогів у VR; відпрацювання спонтанного мовлення без страху помилки	Модуль 3 (комунікативний етап)
Kahoot!	Лексика, граматика	Рецептивні (розпізнавання форм і значень)	Командні вікторини на закріплення вокабуляру та граматичних форм; змагальний формат	Модуль 2 (закріплення)
Quizlet	Лексика	Рецептивні (впізнавання) + продуктивні (відтворення)	Флеш-картки для запам'ятовування нової лексики; ігрові режими для самостійного повторення	Модулі 1, 2
TED-Ed / TED Talks	Аудіювання, говоріння (монологічне)	Рецептивні (аудіювання автентичного мовлення); продуктивні (усна доповідь, дискусія)	Перегляд і обговорення автентичних відео; розвиток критичного осмислення іншомовного матеріалу; педагогічна ксенофілія	Модуль 3 (аудіювання), Модуль 4 (говоріння)

Програма є психолого-педагогічним доповненням, а не заміною базового курсу: вона не дублює мовний зміст, а забезпечує психологічне підґрунтя для успішного його засвоєння. Усі 60 додаткових годин реалізуються паралельно з основними 180 год курсу «Іноземна мова» та органічно пов'язані з тематичними модулями навчальної програми.

8. Принципи реалізації програми

– *Адаптивність*: завдання налаштовуються під рівень і прогрес кожного студента (AI-аналітика в Connect, MyEnglishLab).

– *Рефлексивність*: кожен модуль завершується рефлексивним компонентом (щоденник, самооцінка, групове обговорення).

– *Доступність*: усі основні інструменти є безкоштовними або мають безкоштовні версії, достатні для навчання (Connect – інституційна ліцензія; Kahoot!, Quizlet, TED-Ed, Mondly – freemium/безкоштовно).

– *Психологічна безпека*: VR-середовище та AI-діалоги забезпечують практику без ризику соціального осуду, що є критично важливим для студентів з підвищеною мовною тривожністю.

– *Варіативність форматів*: програма адаптована як для очного, так і для дистанційного навчання (актуально в умовах воєнного стану).

9. Очікувані результати

За результатами формувального експерименту (ЕГ, $n = 23$) зафіксовано:

– зростання частки студентів з високим рівнем мотивації в середньому на 19.4% за всіма чинниками;

– статистично значущі позитивні зрушення ($p < .001$, критерій Вілкоксона) з великим розміром ефекту ($d = .76-.91$);

– посилення міжчинникної інтеграції: когнітивний–поведінковий ($r: .36 \rightarrow .67$), емоційний–соціальний ($r: .48 \rightarrow .71$);

– якісні зміни: зростання навчальної активності, емоційна стабілізація, усвідомлення значущості навчання, технологічна впевненість.

Програма рекомендується до впровадження у закладах вищої освіти України як психолого-педагогічне доповнення до курсів іноземних мов. Вона не потребує спеціального обладнання (за винятком модуля Mondly VR, для якого достатньо смартфона з картонним VR-гарнітуром) і може бути реалізована в умовах обмежених ресурсів.

Додаток 3.1.2. Теми психологічних майстер-класів

1. Тайм-менеджмент для ефективного навчання: Як організувати свій час для вивчення іноземної мови без перевантаження та прокрастинації.
2. Мотивація та постановка цілей: Як правильно ставити реалістичні та досяжні цілі у вивченні мови та підтримувати мотивацію на шляху до їх досягнення.
3. Керування емоціями у навчанні: Техніки управління негативними емоціями (тривога, стрес, страх невдачі) під час вивчення нових мовних навичок.
4. Як подолати мовну тривожність: Практичні техніки подолання страху перед розмовною практикою та публічними виступами іноземною мовою.

5. Психологія успіху та позитивне мислення: Як розвивати позитивний підхід до навчання та відчуття досягнення навіть при невеликих успіхах.
6. Розвиток самомотивації через усвідомленість: Як використовувати техніки mindfulness для підвищення концентрації та мотивації у навчанні.
7. Техніки релаксації для студентів: Як використовувати вправи на релаксацію та дихальні техніки для зниження стресу та підвищення концентрації.
8. Як підтримувати баланс між навчанням та відпочинком: Практичні поради для студентів, як не перевтомлюватися і зберігати продуктивність у навчанні.
9. Робота з невдачами та перфекціонізмом: Як приймати невдачі у навчанні як частину процесу розвитку та не боятися зробити помилку.
10. Креативні техніки вивчення мови: Використання асоціацій, ментальних карт та творчих вправ для кращого засвоєння складних мовних конструкцій.
11. Розвиток пам'яті для вивчення іноземних мов: Як використовувати мнемотехніки та вправи для покращення запам'ятовування нових слів та виразів.
12. Робота з внутрішніми переконаннями про навчання: Як змінити негативні переконання та настанови на більш конструктивні для досягнення успіху у вивченні мови.
13. Візуалізація та навчання: Використання технік візуалізації для кращого засвоєння лексики та граматики.
14. Ефективне самостійне навчання: Як організувати самостійне навчання так, щоб воно було продуктивним і цікавішим.

ДОДАТОК 3.1.3

Методичний алгоритм реалізації програми «*Language-Driven Motivation XP*»

Покроковий шаблон заняття для викладача-філолога

Як користуватися цим шаблоном

Цей додаток є практичним методичним інструментом для викладача. Кожен з чотирьох модулів містить: цільовий словник (15 одиниць), покроковий алгоритм заняття з конкретними платформами та форматами активностей, посилання на публічні ресурси як зразки, та рефлексивний компонент. Посилання наведено як зразки існуючих публічних ресурсів – викладач може використати їх безпосередньо або створити власний аналогічний набір за поданим шаблоном. Ресурси Connect та MyEnglishLab потребують інституційної ліцензії університету.

Умовні позначення:

→ посилання на публічний ресурс (зразок)

 **Примітка** — методична порада або альтернативний варіант

MODULE 1 · Diagnostic & Goal-Setting

Base course topic: **Personality and Environment** | Level: B1 | Additional hours: ~6 hrs

Target vocabulary (15 key items):

ambitious, reliable, empathetic, self-confident, open-minded, introvert / extrovert, values, identity, personal growth, resilience, perspective, stereotype, cultural background, relationship, belonging

Крок 1

Activation
(10 min)

Platform: Kahoot! (Team mode, 5–6 teams)

Quiz: B1 Vocabulary — Personality Adjectives

→ create.kahoot.it/details/b1-vocabulary-personality-adjectives/73f9532c-f573-4e12-9103-a822fdb4e26

(or use as template to create your own set with target vocabulary)

Крок 2

Vocabulary
Practice
(15 min)

Platform: Quizlet — Flashcard set on personality & identity vocabulary

→ quizlet.com/gb/356671952/ieltsupper-intermediate-education-vocabulary-flash-cards/

Modes: Flashcards → Learn → Match (individual, 15 min)

Task: Students mark words they already know vs. new ones (self-assessment)

Крок 3 Diagnostic & Goal-Setting (20 min)	<p>Platform: Connect (McGraw-Hill) — Placement test / diagnostic quiz → connect.mheducation.com</p> <p>Task: Complete entry-level diagnostic (grammar + vocabulary). After results – each student sets 3 SMART learning goals in a personal learning diary.</p>
--	---

Крок 4 Reflection (5 min)	<p>Platform: Google Forms (anonymous poll) → forms.google.com</p> <p>Questions: (1) How would you describe yourself in 3 adjectives? (2) What motivates you to learn English? (3) Rate your current anxiety level (1–5).</p>
--	---

 **Примітка:** *The Kahoot! and Quizlet links above are public exemplar resources. Teachers are encouraged to duplicate them and adapt vocabulary to match the exact topic of their group. Connect requires institutional login via university licence.*

MODULE 2 · Gamified Practice

Base course topic: **Student Life: Study and Leisure** | Level: B1 | Additional hours: ~10 hrs

Target vocabulary (15 key items):

degree, curriculum, assignment, deadline, internship, scholarship, campus life, extracurricular, time management, procrastination, motivation, peer pressure, career goals, work-life balance, achievement

Крок 1 Vocabulary Warm-up (10 min)	<p>Platform: Kahoot! – Student life & education vocabulary quiz → create.kahoot.it/details/vocabulary-personality-adjectives-b1-b2/b5e32706-52af-465a-b700-5534b6bed72c (<i>adapt to Module 2 topic</i>)</p> <p>Format: Classic mode, 15 questions, individual, timer 20 sec</p>
---	--

Крок 2 Grammar Drills (15 min)	<p>Platform: MyEnglishLab (Pearson) – Modal verbs & passive voice practice → myenglishlab.com</p> <p>Task: Complete assigned grammar exercises with automated feedback. Students repeat exercises scoring below 70% until mastery.</p>
---	---

Крок 3	<p>Platform: Quizlet – Education & student life vocabulary set</p>
---------------	--

**Spaced
Repetition
(15 min)**

→ quizlet.com/gb/535072847 (example set; create own with Module 2 lexis)
Modes: Learn → Write → Test (at home, daily 10-min micro-sessions via Mondly)

Крок 4

**Mondly
Daily
(10
min/day)**

Platform: Mondly – Daily streak practice (dialogues on education topics)
→ mondly.com/english
Task: Complete 1 daily lesson (AI-simulated dialogue on Module 2 topic). Track streaks over 2 weeks. Share streak screenshots in group chat.

Крок 5

**Reflection
(5 min)**

Activity tracker: Students fill in a weekly self-monitoring log.
Questions: (1) How many days did I practice this week? (2) Which activity felt most engaging? (3) What do I want to improve next week?

 **Примітка:** *Mondly daily streaks are a key behavioural motivation tool for this module. Encourage students to enable push notifications and form study groups to maintain accountability.*

MODULE 3 · VR Communication & Cultural Immersion

Base course topic: **The World Around Us: Ukraine, Ecology, Tourism** | Level: B1 | Additional hours: ~12 hrs

Target vocabulary (15 key items):

ecosystem, sustainability, heritage, landmark, cross-cultural, stereotype, bias, intercultural, diversity, tradition, globalisation, empathy, refugee, conflict, solidarity

Крок 1

**Authentic
Listening
(20 min)**

Platform: TED-Ed – «The danger of a single story» (Chimamanda Ngozi Adichie)
→ ed.ted.com/lessons/TXtMhXIA (with built-in comprehension questions)
Tasks: (1) Pre-watch: predict what 'single story' means. (2) Watch (18 min). (3) Answer Think section questions on TED-Ed platform. (4) Discuss: Does this apply to Ukraine's image in the world?

Крок 2

**Cross-
Cultural
VR**

Platform: Mondly VR – Simulated cross-cultural dialogue scenarios
→ mondly.com/vr
Scenarios: 'At the airport' / 'Meeting a new colleague' / 'Describing your country'

Practice
(20 min)

Task: Each student completes 2 VR scenarios. Focus: spontaneous speaking, pronunciation, response to unexpected questions. No preparation allowed – simulates real communication pressure.

Крок 3

Language
Hub (20
min)

Platform: Tandem – Language exchange with native English speaker

→ tandem.net

Task: Students prepare a 3-minute monologue about Ukraine (nature, culture, wartime resilience). Exchange with a partner. Peer feedback using a provided rubric (fluency / vocabulary / content).

Крок 4

Vocabulary
Consolidation
(10 min)

Platform: Quizlet – Cross-cultural & environmental vocabulary set

→ quizlet.com/gb/356671952/ieltsupper-intermediate-education-vocabulary-flash-cards/

(adapt to Module 3 lexis)

Mode: Scatter / Match – competitive timer mode in pairs

Крок 5

Emotional
Reflection
(10 min)

Activity: Emotional diary entry (written or voice memo)

Prompts: (1) How did VR speaking feel compared to classroom speaking? (2) Did you feel anxious? What helped? (3) What surprised you about the TED Talk?

Purpose: CBT-based reflection – identifying and reframing anxiety triggers.

 **Примітка:** Mondly VR requires a smartphone + Google Cardboard headset (approx. \$5–8). If VR is unavailable, Mondly's standard AR/chat mode provides a suitable alternative for dialogue practice.

MODULE 4 · Adaptive Learning & Metacognitive Reflection

Base course topic: **History of Success and Change: Technology & the Future** | Level: B1 | Additional hours: ~10 hrs

Target vocabulary (15 key items):

innovation, entrepreneurship, resilience, breakthrough, digital transformation, artificial intelligence, automation, critical thinking, self-regulation, lifelong learning, achievement, legacy, vision, collaboration, impact

Крок 1

Platform: TED-Ed – «Grit: The power of passion and perseverance» (Angela Duckworth)

**Authentic
Listening
(20 min)**

→ ed.ted.com/lessons/true-grit-can-perseverance-be-taught

Tasks: (1) Pre-watch vocab check: grit, perseverance, passion, achievement. (2) Watch (6 min). (3) Discussion: How does grit relate to language learning? Give a personal example.

Крок 2

**Adaptive
Grammar
& Lexis
(20 min)**

Platform: Connect (McGraw-Hill) – Personalised adaptive exercises

→ connect.mheducation.com

Task: Complete AI-adaptive module on advanced vocabulary in context (technology & future). System adjusts difficulty based on prior performance. Students with <70% score repeat sub-section.

Крок 3

**Integrated
Skills (20
min)**

Platform: MyEnglishLab (Pearson) – Reading + writing integrated task

→ myenglishlab.com

Task: Read an article on technology and innovation → write a 120-word response (opinion essay intro). Automated grammar & vocabulary feedback provided instantly.

Крок 4

**Progress
Reflection
(15 min)**

Platform: Google Forms – End-of-course self-diagnostic survey

→ forms.google.com

Questions: (1) Compare your motivation now vs. the beginning of the course (scale 1–10). (2) Which tool helped you most and why? (3) What are your next 3 English learning goals?

Крок 5

**Future
Learning
Plan (10
min)**

Activity: Individual learning trajectory plan (written)

Template: Goal → Preferred tool → Weekly time commitment → Success indicator

Purpose: Develop metacognitive awareness and autonomous learning motivation.

 **Примітка:** Steps 2 and 3 require institutional Connect and MyEnglishLab licences. Where unavailable, free alternatives: British Council LearnEnglish (learnenglish.britishcouncil.org) for grammar and Cambridge English Write & Improve (writeandimprove.cambridge.org) for automated writing feedback.

Зведена таблиця ресурсів програми

Таблиця. Мультимедійні ресурси програми Language-Driven Motivation XP: зведений перелік

Платформа	Навик / вид діяльності	Модуль	Посилання (зразок)
Connect	Граматика, аудіювання, діагностика	1, 4	connect.mheducation.com
MyEnglishLab	Граматика, читання, письмо	2, 4	myenglishlab.com
Mondly	Діалогічне мовлення, лексика	2, 3	mondly.com/english
Mondly VR	Монологічне / діалогічне мовлення	3	mondly.com/vr
Kahoot!	Лексика, граматики (закріплення)	1, 2	kahoot.it
Quizlet	Лексика (впізнання / відтворення)	1, 2, 3	quizlet.com
TED-Ed	Аудіювання, монологічне говоріння	3, 4	ed.ted.com
Tandem	Діалогічне мовлення з носієм мови	3	tandem.net
Google Forms	Рефлексія, діагностика	1, 4	forms.google.com

Усі посилання наведені станом на 2024–2025 н.р. і є загальнодоступними публічними ресурсами або платформами з безкоштовним доступом / інституційною ліцензією. Викладач може використовувати будь-який із зазначених ресурсів безпосередньо або адаптувати його для конкретної навчальної групи.

Додаток 3.2.1. Показники особистісного зростання студентів ЕГ у контексті чинникної структури мотивації

ID учасника	Когнітивний, до	Когнітивний, після	Δ_Когнітивний, %	Емоційний, до	Емоційний, після	Δ_Емоційний, %	Соціальний, до	Соціальний, після	Δ_Соціальний, %	Освітньо-методологічний, до	Освітньо-методологічний, після	Δ_Освітньо-методологічний, %	Поведінковий, до	Поведінковий, після	Δ_Поведінковий, %
ЕГ_01	51.2	75.2	46.88	62.0	79.0	27.42	44.7	52.8	18.12	41.7	64.0	53.48	58.0	72.2	33.1
ЕГ_02	40.6	65.0	60.1	65.0	74.2	14.5	45.5	54.2	19.12	49.1	64.6	31.57	53.0	63.8	20.38
ЕГ_03	58.4	66.2	13.36	48.8	61.1	25.2	53.7	74.4	38.55	46.0	61.3	33.26	57.8	63.7	10.21
ЕГ_04	58.2	66.6	14.43	42.0	66.0	57.14	69.0	90.02	30.72	49.1	56.1	14.26	60.5	74.3	22.81
ЕГ_05	43.7	58.6	34.1	41.0	64.2	56.59	47.8	66.1	38.28	49.4	64.8	31.17	56.4	65.1	15.43
ЕГ_06	69.1	89.6	29.67	68.2	91.1	33.58	57.9	81.3	40.41	42.7	51.6	20.84	41.4	52.9	27.78

ЕГ 07	51.7	62.1	20.12	64.9	77.0	18.64	48.4	64.3	32.85	44.2	65.2	47.51	42.2	66.9	58.53
ЕГ 08	63.2	72.2	14.24	40.2	61.5	52.99	61.2	80.8	32.03	63.1	69.6	10.3	50.8	58.1	14.37
ЕГ 09	65.9	83.4	26.56	49.9	56.2	12.63	49.3	60.8	23.33	61.9	79.7	28.76	66.6	81.0	21.62
ЕГ 10	43.6	62.9	44.27	62.8	79.0	25.8	63.1	78.0	23.61	55.7	69.3	24.42	40.8	48.0	17.65
ЕГ 11	40.9	58.6	43.28	49.4	64.6	30.77	67.2	77.2	14.88	52.3	72.4	38.43	46.9	53.4	13.86
ЕГ 12	48.7	56.9	16.84	67.9	89.1	31.22	59.0	81.4	37.97	64.1	72.8	13.57	66.8	82.6	23.65
ЕГ 13	64.2	87.1	35.67	49.5	56.7	14.55	46.8	60.3	28.85	64.5	86.7	34.42	40.2	55.4	37.81
ЕГ 14	52.5	61.9	17.9	43.6	55.4	27.06	68.3	79.8	16.84	55.6	74.7	34.35	50.9	75.3	47.94
ЕГ 15	68.9	78.9	14.51	54.9	65.9	20.04	48.5	54.2	11.75	58.3	73.4	25.9	41.5	52.1	25.54
ЕГ 16	67.2	77.0	14.58	44.3	59.1	33.41	69.6	79.4	14.08	60.2	80.4	33.55	47.1	66.7	41.61
ЕГ 17	51.0	68.6	34.51	59.0	74.7	26.61	42.7	64.4	50.82	49.6	58.3	17.54	41.2	58.0	40.78
ЕГ 18	60.3	65.6	8.79	55.4	64.9	17.15	59.4	67.9	14.31	60.7	73.4	20.92	68.1	75.9	11.45
ЕГ 19	50.2	57.5	14.54	67.7	90.2	33.23	47.7	65.9	38.16	64.5	80.6	24.96	55.9	65.7	17.53
ЕГ 20	42.8	65.7	53.5	67.0	84.7	26.42	50.2	62.2	23.9	61.8	84.7	37.06	66.6	87.2	30.93
ЕГ 21	59.3	66.0	11.3	44.8	67.8	51.34	58.2	63.4	8.93	43.0	61.3	42.56	40.2	48.4	20.4
ЕГ 22	56.5	75.3	33.27	59.6	69.1	15.94	61.4	71.1	15.8	49.8	69.7	39.96	59.5	81.5	36.97
ЕГ 23	59.7	76.1	27.47	42.8	55.2	28.97	48.0	59.7	20.62	69.2	82.1	18.64	66.8	84.4	26.35

АНКЕТА САМООЦІНКИ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інструкція: Оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою: 1 – зовсім не згоден(на); 2 – скоріше не згоден(на); 3 – нейтрально; 4 – скоріше згоден(на); 5 – повністю згоден(на).

А) Внутрішня мотивація

	Питання	1	2	3	4	5
1	Я відчуваю внутрішнє задоволення від процесу вивчення іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
2	Вивчення іноземної мови є для мене цікавим та захопливим заняттям.	<input type="checkbox"/>				
3	Я отримую задоволення від вирішення складних мовних завдань.	<input type="checkbox"/>				
4	Мені подобається знаходити нові способи вираження думок іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
5	Я вважаю, що знання іноземної мови робить мене більш освіченим(ою).	<input type="checkbox"/>				
6	Я навчаюсь іноземної мови не тому, що потрібно, а тому, що це цікаво.	<input type="checkbox"/>				
7	Практичне використання мови (спілкування, перегляд фільмів, читання) приносить мені радість.	<input type="checkbox"/>				
8	Я відчуваю гордість, коли вдало використовую нові слова або граматичні конструкції.	<input type="checkbox"/>				
9	Я самостійно шукаю додаткові матеріали для вдосконалення знань.	<input type="checkbox"/>				

Б) Зовнішня мотивація

	Питання	1	2	3	4	5
10	Я вивчаю іноземну мову, тому що це потрібно для майбутньої професії.	<input type="checkbox"/>				
11	Я прагну отримати високі оцінки з іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
12	Володіння іноземною мовою допоможе мені знайти кращу роботу в майбутньому.	<input type="checkbox"/>				
13	Я відчуваю тиск з боку викладачів або батьків щодо вивчення іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
14	Мої друзі або родичі вивчають іноземні мови, і це мотивує мене робити те саме.	<input type="checkbox"/>				
15	Я хочу скласти міжнародний мовний іспит (наприклад, TOEFL, IELTS, DELE, TestDaF).	<input type="checkbox"/>				
16	Володіння іноземною мовою підвищує мій соціальний статус серед однолітків.	<input type="checkbox"/>				
17	Я намагаюся вивчати мову, тому що це важливий елемент сучасної освіти.	<input type="checkbox"/>				
18	Я вивчаю іноземну мову, щоб справити враження на інших.	<input type="checkbox"/>				

В) Самоефективність у вивченні мови

	Питання	1	2	3	4	5
19	Я впевнений(а) у своїй здатності опанувати іноземну мову.	<input type="checkbox"/>				
20	Якщо я докладу зусиль, я зможу добре володіти іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
21	Я знаю, як ефективно організувати своє навчання для досягнення успіху у вивченні мови.	<input type="checkbox"/>				
22	Я не боюся говорити іноземною мовою навіть, якщо допускаю помилки.	<input type="checkbox"/>				
23	У мене є стратегія покращення своїх мовних навичок.	<input type="checkbox"/>				
24	Я вірю, що зможу зрозуміти іноземні тексти без перекладу.	<input type="checkbox"/>				
25	Я відчуваю себе впевнено при виконанні письмових завдань іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
26	Я легко запам'ятовую нові слова та вирази.	<input type="checkbox"/>				
27	Я можу самостійно знайти відповіді на свої мовні питання.	<input type="checkbox"/>				

Г) Ставлення до мультимедійних технологій

	Питання	1	2	3	4	5
28	Використання VR-технологій робить навчання більш захопливим.	<input type="checkbox"/>				
29	Я віддаю перевагу інтерактивним методам навчання (онлайн-платформи, мобільні додатки) перед традиційними підручниками.	<input type="checkbox"/>				
30	Використання ігор (гейміфікації) покращує мою мотивацію до навчання.	<input type="checkbox"/>				
31	Онлайн-курси є ефективним способом покращити знання іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
32	Я активно користуюся мовними додатками (Quizlet, Memrise) для навчання.	<input type="checkbox"/>				
33	Використання мультимедійних матеріалів (відео, аудіо) допомагає краще зрозуміти матеріал.	<input type="checkbox"/>				
34	Я часто дивлюся фільми чи відео іноземною мовою без субтитрів.	<input type="checkbox"/>				
35	Онлайн-середовище сприяє моєму навчанню більше, ніж традиційні заняття.	<input type="checkbox"/>				
36	Я готовий(а) використовувати VR та AR у навчальному процесі.	<input type="checkbox"/>				

Д) Готовність до самостійного навчання

	Питання	1	2	3	4	5
37	Я регулярно приділяю час самостійному навчанню іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
38	Я самостійно шукаю додаткові ресурси (статті, книги, відео) для вивчення мови.	<input type="checkbox"/>				
39	Я можу ефективно організувати свій навчальний процес без сторонньої допомоги.	<input type="checkbox"/>				
40	Я ставлю перед собою конкретні мовні цілі та працюю над їх досягненням.	<input type="checkbox"/>				
41	Я маю розклад або систему, за якою вивчаю іноземну мову регулярно.	<input type="checkbox"/>				
42	Я прагну практикувати мову навіть у повсякденних ситуаціях (наприклад, спілкування з іноземцями, написання коментарів).	<input type="checkbox"/>				
43	Я можу мотивувати себе до навчання навіть у складних обставинах.	<input type="checkbox"/>				
44	Я легко знаходжу способи зробити процес навчання більш ефективним.	<input type="checkbox"/>				
45	Мені не потрібен зовнішній контроль, щоб регулярно навчатися.	<input type="checkbox"/>				

Обробка результатів:

Для кожного респондента розраховується середнє значення по кожному з п'яти аспектів мотивації. Чим вище середнє значення, тим більш виражений відповідний аспект мотивації у респондента.

Дякуємо за участь у дослідженні!

ШКАЛА ТРИВОЖНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (адаптована від Foreign Language Classroom Anxiety Scale)

Інструкція: Прочитайте наведені твердження та оцініть, наскільки вони відповідають вашим відчуттям під час вивчення іноземної мови. Використовуйте шкалу: 1 – зовсім не згоден(на); 2 – скоріше не згоден(на); 3 – нейтрально; 4 – скоріше згоден(на); 5 – повністю згоден(на).

А) Тривожність під час говоріння

	Питання	1	2	3	4	5
1	Я відчуваю нервозність, коли потрібно говорити іноземною мовою перед класом.	<input type="checkbox"/>				
2	Я хвилююся, що викладач поставить мені запитання, на яке я не зможу відповісти.	<input type="checkbox"/>				
3	Мені важко зосередитися на граматиці та вимові, коли я говорю іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				

4	Я уникаю говорити іноземною мовою, навіть коли маю можливість.	<input type="checkbox"/>				
5	Мені здається, що мої відповіді іноземною мовою виглядають безглуздо.	<input type="checkbox"/>				
6	Я боюся зробити помилку, коли говорю іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
7	Я уникаю активної участі в уроках іноземної мови через страх припуститися помилки.	<input type="checkbox"/>				
8	Моє серце починає швидше битися, коли я маю говорити іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				

Б) Тривожність під час аудіювання та розуміння

	Питання	1	2	3	4	5
9	Я нервую, коли не можу зрозуміти, що говорить викладач іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
10	Я боюся, що не зрозумію іноземну мову під час усного тесту.	<input type="checkbox"/>				
11	Я відчуваю тривожність, коли не можу розібрати слова носія мови.	<input type="checkbox"/>				
12	Я переживаю, що неправильно зрозумію значення іноземних слів.	<input type="checkbox"/>				
13	Мені важко розслабитися під час прослуховування аудіозаписів іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
14	Я хвилююся, коли викладач говорить надто швидко.	<input type="checkbox"/>				
15	Я часто гублюся, коли слухаю іноземну мову на заняттях.	<input type="checkbox"/>				

В) Тривожність під час письмових завдань

	Питання	1	2	3	4	5
16	Я хвилююся, коли мені потрібно писати іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
17	Я боюся, що зроблю багато граматичних помилок у письмових роботах.	<input type="checkbox"/>				
18	Я нервую перед тестами з письма іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
19	Мені важко висловити свої думки письмово іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
20	Я уникаю письмових завдань, якщо можу.	<input type="checkbox"/>				
21	Я відчуваю стрес, коли потрібно швидко писати іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				

Г) Соціальна тривожність у мовному середовищі

	Питання	1	2	3	4	5
22	Я хвилююся, що мої одногрупники можуть сміятися над моєю вимовою.	<input type="checkbox"/>				
23	Я боюся, що інші студенти краще володіють іноземною мовою, ніж я.	<input type="checkbox"/>				
24	Я відчуваю напругу під час групових завдань з іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
25	Я уникаю розмов із носіями мови через страх зробити помилку.	<input type="checkbox"/>				
26	Я відчуваю невпевненість, коли маю відповідати іноземною мовою на занятті.	<input type="checkbox"/>				
27	Я намагаюся приховати своє хвилювання під час мовного спілкування.	<input type="checkbox"/>				

Д) Загальна тривожність, пов'язана з вивченням іноземної мови

	Питання	1	2	3	4	5
28	Я хвилююся перед кожним заняттям з іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
29	Мені здається, що я ніколи не зможу вільно володіти іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
30	Я часто відкладаю вивчення іноземної мови через страх невдачі.	<input type="checkbox"/>				
31	Я переживаю, що забуду вивчені слова у вирішальний момент.	<input type="checkbox"/>				
32	Я відчуваю напругу перед усіма іспитами з іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				

33	Я нервую, навіть коли самостійно займаюся вивченням мови.	<input type="checkbox"/>				
----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Обробка результатів: Для кожного учасника можна підрахувати середній рівень тривожності за кожною категорією. Чим вищий середній бал, тим сильніше виражена мовна тривожність.

Рівні тривожності:

- 1.0 – 1.9 – Низький рівень мовної тривожності
- 2.0 – 2.9 – Помірний рівень мовної тривожності
- 3.0 – 3.9 – Високий рівень мовної тривожності
- 4.0 – 5.0 – Дуже високий рівень мовної тривожності

Дякуємо за участь у дослідженні!

КОМБІНОВАНИЙ ТЕСТ МОТИВАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ

(Адапована версія методики В. Е. Мільмана, доповнена шкалами Валдера (Walder, 2019) та Шестикомпонентною шкалою типів гейміфікації (Hexad Scale, 2016))

Інструкція: Прочитайте наведені твердження та оцініть, наскільки вони відповідають вашим переконанням та відчуттям у процесі вивчення іноземної мови. Використовуйте шкалу: 1 – зовсім не згоден(на); 2 – скоріше не згоден(на); 3 – нейтрально; 4 – скоріше згоден(на); 5 – повністю згоден(на)

А) Внутрішня мотивація

	Питання	1	2	3	4	5
1	Я отримую задоволення від процесу вивчення іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
2	Вивчення іноземної мови – це можливість для саморозвитку та пізнання нового.	<input type="checkbox"/>				
3	Я люблю самостійно знаходити нові способи вдосконалення своїх мовних навичок.	<input type="checkbox"/>				
4	Практичне застосування іноземної мови (перегляд фільмів, читання книг, спілкування) приносить мені задоволення.	<input type="checkbox"/>				
5	Я відчуваю гордість, коли успішно використовую іноземну мову у повсякденному житті.	<input type="checkbox"/>				
6	Мені подобається вивчати мову навіть без зовнішніх стимулів.	<input type="checkbox"/>				

Б) Зовнішня мотивація

	Питання	1	2	3	4	5
7	Я вивчаю іноземну мову, тому що вона необхідна для отримання хорошої роботи.	<input type="checkbox"/>				
8	Високий бал на іспиті з іноземної мови є для мене важливим.	<input type="checkbox"/>				
9	Мої батьки/викладачі очікують від мене хороших результатів у вивченні іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
10	Володіння іноземною мовою підвищує мій соціальний статус.	<input type="checkbox"/>				
11	Я хочу володіти іноземною мовою, щоб справити враження на інших.	<input type="checkbox"/>				
12	Я прагну отримати сертифікат або диплом, що підтверджує моє знання мови.	<input type="checkbox"/>				

В) Когнітивна мотивація

	Питання	1	2	3	4	5
13	Я відчуваю інтерес до культури країни, мову якої вивчаю.	<input type="checkbox"/>				
14	Вивчення іноземної мови допомагає мені краще розуміти власну мову.	<input type="checkbox"/>				
15	Я відчуваю інтелектуальну радість від розуміння нових граматичних правил та мовних конструкцій.	<input type="checkbox"/>				
16	Вивчення іноземної мови допомагає мені розширювати кругозір.	<input type="checkbox"/>				
17	Я прагну знайти іноземні джерела інформації для глибшого розуміння тем, що мене цікавлять.	<input type="checkbox"/>				

18	Я вважаю, що знання іноземних мов є невід'ємною частиною сучасної освіти.	<input type="checkbox"/>				
----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Г) Досягнення та прагнення до успіху

	Питання	1	2	3	4	5
19	Я наполегливо працюю над вдосконаленням своїх мовних навичок.	<input type="checkbox"/>				
20	Я ставлю перед собою конкретні мовні цілі та намагаюся їх досягати.	<input type="checkbox"/>				
21	Важливо для мене бути кращим(ою) за інших у володінні іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
22	Я прагну досягти високого рівня володіння іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
23	Я не боюся складних завдань, якщо вони допомагають покращити мої мовні навички.	<input type="checkbox"/>				
24	Я готовий(а) витратити додатковий час на вивчення іноземної мови, щоб досягти успіху.	<input type="checkbox"/>				

Д) Використання цифрових технологій у навчанні (додано за Walder, 2019)

	Питання	1	2	3	4	5
25	Онлайн-курси допомагають мені ефективніше вивчати іноземну мову.	<input type="checkbox"/>				
26	Я регулярно користуюся мобільними додатками для покращення мовних навичок.	<input type="checkbox"/>				
27	Я вважаю, що мультимедійні ресурси роблять навчання цікавішим і більш продуктивним.	<input type="checkbox"/>				
28	Використання відео-уроків та інтерактивних вправ покращує моє розуміння іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
29	Я більше мотивований(а) вивчати мову, коли використовую цифрові ресурси.	<input type="checkbox"/>				
30	Віртуальні середовища (VR, гейміфікація) роблять навчання захопливішим.	<input type="checkbox"/>				

Д) Мотивація, пов'язана з використанням гейміфікації (додано за Hexad Scale, 2016)

	Питання	1	2	3	4	5
31	Я отримую більше задоволення від навчання, коли воно містить елементи гри.	<input type="checkbox"/>				
32	Наявність рейтингів і досягнень у навчальному процесі мотивує мене більше працювати.	<input type="checkbox"/>				
33	Я відчуваю інтерес до навчання, коли в ньому використовуються ігрові завдання.	<input type="checkbox"/>				
34	Я намагаюся досягати нових рівнів у навчальних програмах з гейміфікацією.	<input type="checkbox"/>				
35	Мені подобається конкуренція у навчанні, коли можна порівняти свої результати з іншими.	<input type="checkbox"/>				
36	Я вважаю, що інтерактивні виклики та нагороди покращують мою залученість до навчального процесу.	<input type="checkbox"/>				

Обробка результатів: Для кожного респондента розраховується середнє значення за кожним із шести аспектів мотивації. Чим вище середнє значення, тим сильніше виражений відповідний аспект мотивації у респондента.

Рівні мотивації:

- 1.0 – 2.0 – Низький рівень мотивації
- 2.1 – 3.0 – Помірний рівень мотивації
- 3.1 – 4.0 – Високий рівень мотивації
- 4.1 – 5.0 – Дуже високий рівень мотивації

Дякуємо за участь у дослідженні!

ЧЕК ЛИСТ ПОВЕДІНКОВОЇ МЕТРИКИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Експериментальний код студента _____

Інструкція: Заповніть цей чек-лист, позначаючи відповідні поля. Використовуйте числові показники або позначки / для визначення поведінкових характеристик студента під час експерименту.

1. Метрики активності у навчальному процесі

- Час, витрачений на навчання поза аудиторією (___ год/тиждень)
- Середня кількість повторень вправ у мобільних застосунках (___ разів)
- Використання навчальних відео/подкастів (___ хвилин/тиждень)
- Використання мнемотехнік для запам'ятовування (/)
- Середня кількість тестів/самостійних вправ, виконаних на платформі (___ тестів)
- Ведення конспектів та нотаток під час навчання (/)

2. Метрики соціальної взаємодії у мовному середовищі

- Участь у мовних клубах та розмовних практиках (___ занять/місяць)
- Взаємодія у групових чатах, форумах, дискусіях (___ повідомлень/тиждень)
- Кількість спроб розмовної практики з носіями мови або іншими студентами (___ разів)
- Запитання до викладачів/коучів у чатах чи листах (___ разів)
- Активна участь у командних завданнях (/)
- Оцінка рівня підтримки від викладачів/однолітків (1-5): ___

3. Метрики ефективності мультимедійних технологій

- Частота доступу до інтерактивних платформ (___ разів/тиждень)
- Використання VR/AR-середовищ для навчання (___ сесій/місяць)
- Прогрес у цифрових програмах (/) – (кількість завершених курсів:)
- Час, витрачений на проходження завдань з елементами гейміфікації (хвилин/тиждень)
- Рівень мотивації після використання мультимедійних технологій (1-5): ___

4. Метрики готовності долати труднощі

- Кількість спроб повторного проходження тестів після помилок (___ разів)
- Час, витрачений на подолання складних тем (___ год/тиждень)
- Участь у мовних змаганнях, дебатах, викликах (/)
- Рівень стресу перед мовними тестами (1-5): ___
- Частота уникання складних мовних завдань (/)
- Використання технік зниження стресу під час навчання (/)

АВТОРСЬКИЙ ОПИТУВАЛЬНИК (Шкала): “Діагностика внутрішньої мотивації та мультимедійної активності”

Теоретична основа методики: Ця методика базується на теоретичній базі, розробленій у рамках досліджень мотивації та застосування мультимедійних технологій у навчанні, зокрема таких як:

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>

Warschauer, M., & Kern, R. (2000). Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice. Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/97805216/61362/sample/9780521661362ws.pdf>

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. Sustainable Operations and Computers, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

Мета методики: Визначення рівня внутрішньої мотивації студентів 17-18 років під час вивчення іноземної мови з використанням мультимедійних технологій.

Цільова аудиторія: Студенти першого-другого курсів закладів вищої освіти (віком 17-18 років), які вивчають іноземну мову.

Інструкція для учасників: Прочитайте наведені твердження та оцініть, наскільки вони відповідають вашим переконанням та відчуттям у процесі вивчення іноземної мови. Використовуйте шкалу: 1 – зовсім не згоден(на) 2 – скоріше не згоден(на) 3 – нейтрально 4 – скоріше згоден(на) 5 – повністю згоден(на)

Частина 1: Внутрішня мотивація

	Питання	1	2	3	4	5
1	Я відчуваю задоволення від процесу вивчення іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
2	Мені подобається знаходити нові слова та граматичні конструкції.	<input type="checkbox"/>				
3	Я отримую задоволення від спілкування іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
4	Мені цікаво застосовувати іноземну мову у повсякденних ситуаціях.	<input type="checkbox"/>				
5	Я вважаю, що знання іноземної мови допомагає мені розширювати світогляд.	<input type="checkbox"/>				
6	Вивчення іноземної мови розвиває моє логічне та аналітичне мислення.	<input type="checkbox"/>				
7	Я відчуваю радість, коли можу зрозуміти іноземну мову без перекладу.	<input type="checkbox"/>				
8	Вивчення іноземної мови для мене – це більше задоволення, ніж обов'язок.	<input type="checkbox"/>				
9	Я часто шукаю додаткові матеріали (фільми, книги, статті) для самостійного вивчення мови. Я відчуваю гордість за свої досягнення у вивченні іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
10	Я відчуваю гордість за свої досягнення у вивченні іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
11	Я відчуваю задоволення, коли розумію нову мову без перекладу.	<input type="checkbox"/>				
12	Сам процес навчання іноземної мови приносить мені радість, навіть без зовнішніх нагород.	<input type="checkbox"/>				
13	Навчання іноземної мови є для мене викликом, який я хочу подолати.	<input type="checkbox"/>				

Частина 2: Використання мультимедійних технологій у навчанні

	Питання	1	2	3	4	5
14	Я активно використовую мобільні додатки для вивчення іноземної мови (Quizlet, Memrise тощо).	<input type="checkbox"/>				
15	Я вважаю, що інтерактивні платформи (Kahoot, Coursera) допомагають мені краще засвоювати матеріал.	<input type="checkbox"/>				
16	Використання VR/AR-технологій у навчанні робить процес більш захопливим.	<input type="checkbox"/>				
17	Я часто переглядаю відеоінструкції, лекції або вебінари для покращення мовних навичок.	<input type="checkbox"/>				
18	Гейміфікація (ігрові елементи) підвищує мою мотивацію до навчання.	<input type="checkbox"/>				
19	Використання мультимедійних технологій допомагає мені краще запам'ятовувати нову лексику та граматику.	<input type="checkbox"/>				
20	Я частіше обираю інтерактивні вправи, ніж традиційні підручники.	<input type="checkbox"/>				
21	Навчання через мультимедіа дозволяє мені почуватися більш залученим(ою) у навчальний процес.	<input type="checkbox"/>				
22	Використання онлайн-тестів та вправ дозволяє мені швидко оцінити власні знання.	<input type="checkbox"/>				

23	Я рекомендую мультимедійні технології як ефективний метод вивчення іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
24	Мене мотивує можливість проходити інтерактивні курси з іноземної мови.	<input type="checkbox"/>				
25	Віртуальні симуляції (VR/AR) допомагають мені подолати страх спілкування іноземною мовою.	<input type="checkbox"/>				
26	Мультимедійні ресурси надають мені більше можливостей для практики, ніж традиційні методи навчання.	<input type="checkbox"/>				

Обробка результатів:

Для кожного учасника підраховується середній бал за кожну категорію.

Рівень внутрішньої мотивації:

- 1.0 – 2.0 – Низький рівень мотивації
- 2.1 – 3.0 – Помірний рівень мотивації
- 3.1 – 4.0 – Високий рівень мотивації
- 4.1 – 5.0 – Дуже високий рівень мотивації

Рівень використання мультимедійних технологій:

- 1.0 – 2.0 – Мінімальне використання
- 2.1 – 3.0 – Помірне використання
- 3.1 – 4.0 – Активне використання
- 4.1 – 5.0 – Дуже активне використання

ТЕСТ ОЦІНКИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Теоретична основа тесту: Цей тест розроблений на основі досліджень у сфері цифрової освіти, технологічної готовності студентів та впливу мультимедійних технологій на навчальний процес:

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>

Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/97805216/61362/sample/9780521661362ws.pdf>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Schmid, E. C. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, 51(4), 1553-1568. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.005>

Мета тесту: Визначити рівень технологічної готовності студентів 17-18 років до використання мультимедійних технологій у навчанні, а також оцінити комфортність взаємодії з різними технологічними рішеннями.

Інструкція: Оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою: 1 – зовсім не згоден(на); 2 – скоріше не згоден(на); 3 – нейтрально; 4 – скоріше згоден(на); 5 – повністю згоден(на).

Частина 1: Загальна технологічна готовність

	Питання	1	2	3	4	5
1	Я впевнено використовую цифрові пристрої (смартфони, планшети, ноутбуки) для навчання.	<input type="checkbox"/>				
2	Я легко адаптуюся до нових освітніх програм та онлайн-платформ.	<input type="checkbox"/>				
3	Я відчуваю комфорт при використанні електронних навчальних матеріалів.	<input type="checkbox"/>				
4	Я маю базові навички роботи з онлайн-курсами (Coursera, EdX тощо).	<input type="checkbox"/>				
5	Я регулярно користуюся хмарними сервісами (Google Drive, OneDrive) для навчальних потреб.	<input type="checkbox"/>				
6	Я знаю, як використовувати мультимедійні технології для покращення свого навчання.	<input type="checkbox"/>				

7	Я можу самостійно вирішувати технічні проблеми, пов'язані з освітніми платформами.	<input type="checkbox"/>				
8	Я почуваюся комфортно під час онлайн-спілкування через відеоконференції (Zoom, Google Meet).	<input type="checkbox"/>				
9	Я готовий(а) використовувати штучний інтелект (ChatGPT, Grammarly) для навчальної підтримки.	<input type="checkbox"/>				
10	Я легко інтегрую мультимедійні інструменти у власний навчальний процес.	<input type="checkbox"/>				

Частина 2: Готовність до використання мультимедійних технологій у навчанні

	Питання	1	2	3	4	5
11	Я регулярно використовую навчальні відео (YouTube, TED Talks) для розширення своїх знань.	<input type="checkbox"/>				
12	Я відчуваю комфорт під час використання інтерактивних навчальних платформ (Kahoot, Quizlet, Duolingo, Connect, MyEnglishLab, Mondly, Mondly VR, TED-Ed).	<input type="checkbox"/>				
13	Гейміфікація навчального процесу підвищує мою мотивацію до вивчення нового матеріалу.	<input type="checkbox"/>				
14	Використання доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR) робить навчання ефективнішим для мене.	<input type="checkbox"/>				
15	Я готовий(а) використовувати мобільні додатки для самостійного вивчення.	<input type="checkbox"/>				
16	Використання мультимедійних технологій робить навчання більш захопливим.	<input type="checkbox"/>				
17	Я маю досвід створення мультимедійного контенту (презентації, відео, інтерактивні проекти).	<input type="checkbox"/>				
18	Використання голосових асистентів та автоматизованих систем підтримки є для мене комфортним.	<input type="checkbox"/>				
19	Я регулярно використовую цифрові словники та перекладачі для полегшення навчального процесу.	<input type="checkbox"/>				
20	Я готовий(а) використовувати змішане навчання (онлайн та офлайн) для підвищення ефективності вивчення матеріалу.	<input type="checkbox"/>				

Частина 3: Оцінка комфортності використання технологічних рішень

	Питання	1	2	3	4	5
21	Я почуваюся впевнено, використовуючи нові мультимедійні технології без додаткових інструкцій.	<input type="checkbox"/>				
22	Використання цифрових навчальних платформ не викликає у мене труднощів.	<input type="checkbox"/>				
23	Я не відчуваю стресу під час використання VR або AR у навчальному процесі.	<input type="checkbox"/>				
24	Використання онлайн-перекладачів допомагає мені швидко зрозуміти іноземні тексти.	<input type="checkbox"/>				
25	Я впевнений(а) у своїй здатності самостійно знаходити корисні цифрові навчальні ресурси.	<input type="checkbox"/>				
26	Використання мультимедійних навчальних матеріалів підвищує мою концентрацію.	<input type="checkbox"/>				
27	Я відчуваю, що мультимедійні технології полегшують мій навчальний процес.	<input type="checkbox"/>				
28	Я не маю труднощів із використанням цифрових платформ для співпраці з іншими студентами.	<input type="checkbox"/>				
29	Я можу швидко навчитися користуватися новими технологіями, якщо вони стають частиною навчального процесу.	<input type="checkbox"/>				
30	Я відчуваю себе комфортно під час проходження онлайн-тестів та контрольних робіт.	<input type="checkbox"/>				

Обробка результатів:

Для кожного учасника підраховується середній бал за кожену категорію.

Рівень технологічної готовності:

- 1.0 – 2.0 – Низький рівень (потребує додаткового навчання)
- 2.1 – 3.0 – Помірний рівень (потребує адаптації)
- 3.1 – 4.0 – Високий рівень (готовий до використання мультимедійних технологій)
- 4.1 – 5.0 – Дуже високий рівень (легко взаємодіє з усіма технологіями)

Рівень комфортності використання мультимедійних технологій:

- 1.0 – 2.0 – Використання цифрових технологій викликає труднощі
- 2.1 – 3.0 – Відчувається дискомфорт, але є готовність навчатися
- 3.1 – 4.0 – Технології добре інтегровані у навчальний процес
- 4.1 – 5.0 – Максимальний комфорт і впевненість у використанні технологій

Дякуємо за участь у дослідженні!

АНКЕТНЕ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ВПЛИВУ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МОТИВАЦІЮ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ

Шановні студенти,

Цей опитувальник створено для дослідження вашого ставлення до використання мультимедійних технологій у навчальному процесі. Усі відповіді є анонімними й будуть використані виключно в наукових цілях. Заповнення цього опитувальника означає вашу інформовану згоду на участь у дослідженні та обробку ваших відповідей.

*Якщо у вас виникнуть питання, будь ласка, звертайтеся до координатора дослідження, **Вербицької Юлії Михайлівни**, Tel: +380990723330, Email: verbytskaym2210@gmail.com*

Щиро дякуємо за вашу участь!

Демографічні запитання

1. Ваш вік: <input type="checkbox"/> 17–18 років <input type="checkbox"/> 19–20 років <input type="checkbox"/> 21 рік і більше	2. Ваш факультет/спеціальність: _____ _____	3. Ваш рівень володіння мультимедійними технологіями: <input type="checkbox"/> Початковий <input type="checkbox"/> Середній <input type="checkbox"/> Високий
---	---	---

I. Ваше ставлення до мультимедійних технологій у навчанні

4. Як часто ви використовуєте мультимедійні технології для навчання?

- 1. Щодня
- 2. Кілька разів на тиждень
- 3. Раз на тиждень
- 4. Рідше

5. Які мультимедійні ресурси ви найчастіше використовуєте? (оберіть усі відповідні варіанти):

- 1. Відеоуроки
- 2. Інтерактивні тести
- 3. Симуляції та віртуальні лабораторії
- 4. Гейміфіковані завдання
- 5. Освітні платформи (Coursera, Quizlet, Connect, MyEnglishLab, Mondly, Mondly VR, Kahoot!, Quizlet, TED-Ed тощо)
- 6. Інше (уточніть): _____

6. Як ви оцінюєте вплив мультимедійних технологій на вашу мотивацію до навчання?

- 1. Значно підвищують
- 2. Частково підвищують
- 3. Не впливають
- 4. Знижують

II. Мотиваційні аспекти

7. Чи допомагають мультимедійні технології розвивати вашу внутрішню мотивацію (інтерес до предмету, бажання глибше розуміти матеріал)?

- 1. Так, значно допомагають
- 2. Частково допомагають
- 3. Не впливають
- 4. Знижують

8. Чи відчуваєте ви, що завдяки мультимедійним технологіям зростає ваша самомотивація до навчання (самостійне опрацювання матеріалів, постановка цілей)?

- 1. Так
- 2. Частково
- 3. Ні

9. Які елементи мультимедійних технологій найбільше сприяють вашій зацікавленості? (оберіть до трьох):

- 1. Гейміфікація (ігрові елементи)
- 2. Інтерактивні завдання
- 3. Негайний зворотний зв'язок
- 4. Візуалізація складних концепцій
- 5. Можливість працювати у власному темпі
- 6. Доступ до додаткових ресурсів
- 7. Інше (уточніть): _____

III. Інтеграція мультимедійних засобів із традиційними методами

10. Як ви оцінюєте інтеграцію мультимедійних технологій із традиційними методами навчання (наприклад, лекціями, семінарами)?

- 1. Ідеальне поєднання
- 2. Добре, але є що вдосконалити
- 3. Частково інтегровані
- 4. Практично не використовуються

11. Як, на вашу думку, мультимедійні технології можуть доповнювати традиційні методи навчання?

IV. Ефективність і виклики

12. Чи вважаєте ви, що мультимедійні технології покращують ваше розуміння навчального матеріалу?

- 1. Так
- 2. Частково
- 3. Ні

13. З якими труднощами ви стикаєтеся під час використання мультимедійних технологій? (оберіть усі відповідні варіанти):

- 1. Технічні проблеми (відсутність інтернету, недостатня потужність пристроїв)
- 2. Надмірна кількість інформації
- 3. Відсутність інструкцій або підтримки
- 4. Відволікання від навчального процесу
- 5. Інше (уточніть): _____

14. Чи вважаєте ви, що викладачі ефективно інтегрують мультимедійні технології у навчальний процес?

- 1. Так, на високому рівні
- 2. Так, але є потреба у вдосконаленні
- 3. Частково інтегрують
- 4. Практично не використовують

V. Пропозиції

15. Які додаткові функції мультимедійних технологій, на вашу думку, варто інтегрувати у навчальний процес?

16. Ваші загальні враження або пропозиції щодо використання мультимедійних технологій у навчанні:
