

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПРИТИКА ОКСАНА ІВАНІВНА

УДК 378.015:63-057.4

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРОБІОЛОГІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ

015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
01 «Освіта/Педагогіка»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело _____ О.І. Притика

Науковий керівник
АМЕЛІНА Світлана Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор

Київ-2026

АНОТАЦІЯ

Притика О.І. Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій.

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (01 «Освіта/Педагогіка»). Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячено вивченню проблеми формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку аграрного сектору економіки України та в умовах воєнних викликів значно зросла потреба у фахівцях із новим ставленням до професійної діяльності, рівнем володіння професійними знаннями й уміннями та здатністю вирішувати складні завдання в найоптимальніший спосіб. До цих труднощів додається необхідність вирішення продовольчих проблем в умовах, коли частина сільськогосподарських угідь не може бути використана через ушкодження війною (заміновані території, території, що знаходяться під обстрілами, окуповані території). До всього цього необхідно враховувати і світову економічну кризу, і глобальні екологічні проблеми. Центральною постаттю, здатною сприяти вирішенню окреслених проблем стає сучасний фахівець аграрного сектору, професійна підготовка якого вимагає суттєвих змін у підходах до підготовки таких фахівців. У зв'язку із сказаним вище нагальною потребою вітчизняної професійної освіти постає необхідність перетворень у сфері професійної підготовки, зокрема аграрної.

Сучасний розвиток аграрного сектору зумовлений глибокими трансформаціями, пов'язаними з упровадженням цифрових технологій, автоматизацією виробничих процесів, використанням інноваційних біотехнологічних підходів і глобальними викликами продовольчої безпеки.

За таких умов професійна діяльність агробіолога перестає бути суто традиційною й дедалі більше орієнтується на аналіз даних, системне мислення, застосування точного землеробства, цифрових моделей та інтелектуальних систем підтримки рішень. Все це потребує нових підходів до підготовки фахівців у сфері сільського господарства, здатних не тільки володіти сучасними технологіями, а й демонструвати високий рівень мотивації до професійного навчання, професійного розвитку й науково-дослідної роботи.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій.

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців уточнено ключові поняття дослідження та визначено структуру мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Мотивація студента до професійного навчання є сукупністю чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають його до навчання професійній діяльності та до її ефективного виконання. Мотивація майбутніх агробіологів до професійного навчання – це складна багатшарова структура, складниками якої є зовнішні й внутрішні мотиви вибору професії, навчання цій професії в закладі вищої освіти і подальшого професійного зростання.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: вперше визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій (актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів; використання інтерактивних технологій, що забезпечують емоційне залучення, активізацію мислення й моделювання реальних професійних ситуацій; практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки; організація партнерської партнерської продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів; створення мотиваційного освітнього середовища); розроблено модель цього процесу, яка

складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків (цільовий, операційний, діагностичний, результативний); уточнено структуру мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, критерії з відповідними показниками (когнітивний – знання про професію й усвідомлення значущості навчання, мотиваційно-ціннісний – цінності, інтереси, внутрішня мотивація, професійна спрямованість, діяльнісний – активність, автономність, участь в інтерактивних формах навчання) та рівні (низький, середній, високий) її сформованості; визначено найбільш ефективні інтерактивні технології у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки та класифіковано їх за основними аспектами використання з цією метою; подальшого розвитку дістали: теоретичні засади і практичні аспекти формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій.

Практичне значення одержаних результатів полягає в обґрунтуванні науково-педагогічних засад і педагогічних умов, які сприяють формуванню мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Ці результати можуть бути використані у створенні психолого-педагогічних програм підтримки студентів у ЗВО аграрного профілю. Напрацювання з практичної частини дослідження можуть застосовуватись у роботі зі студентами спеціальності «Агрономія» викладачами, адміністраторами освітніх закладів, практичними психологами, соціальними педагогами тощо. Крім того, результати можуть бути впроваджені в освітніх установах для формування перспектив професії і професійного навчання в означеній сфері, що сприятиме інтеграції молоді в економіку України.

Визначено найбільш ефективні інтерактивні технології та класифіковано їх за основними аспектами використання з метою формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, а саме: створення інтерактивного освітнього середовища, спрямованого на розвиток внутрішньої мотивації майбутніх агробіологів (використання інтерактивних платформ Moodle, Google Classroom, E-learning; застосування мультимедійних

симуляцій агробіологічних процесів; активні методи взаємодії («кейс-ферма», вирішення виробничих ситуацій, VR/AR демонстрації рослинних процесів)); застосування інтерактивних технологій у професійно орієнтованих завданнях агробіологічного спрямування (інтерактивні лабораторні практикуми; моделювання біологічних процесів; групове проектування дослідницьких агробіологічних проєктів); підвищення суб'єктності студента через інтерактивні форми співпраці (командні проєкти, рольові та ділові ігри (наприклад, «аграрний консультант», «лаборант-біотехнолог» тощо), взаємооцінювання та самооцінювання результатів); педагогічна підтримка індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів агробіологічних спеціальностей (діагностика мотиваційних доміант кожного студента, індивідуалізацію завдань через інтерактивні платформи, персоналізований зворотний зв'язок); формування продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів (онлайн-дискусії, інтерактивні опитування, проблемні обговорення з експертами-агробіологами). Встановлено, що інтерактивні технології впливають на мотивацію майбутніх агробіологів до професійної підготовки через такі механізми: емоційний (емоційне підсилення, новизна, цікавість), когнітивний (проблемність, активізація мислення), ціннісно-смысловий (усвідомлення значущості професії), діяльнісний (участь у реальних практиках, проєктах), соціальний (командна робота, партнерство викладача і студента).

Експериментальна перевірка ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій підтвердила їх ефективність. Перспективними напрямками подальших досліджень є методичні аспекти цього процесу і вивчення аналогічного зарубіжного досвіду

Ключові слова: мотивація, майбутні фахівці, агробіологи, компетентнісний підхід, інтерактивні технології, цифрові технології,

ситуаційне навчання, педагогічні умови, заклад вищої освіти, професійна підготовка.

ABSTRACT

Prytyka O.I. Motivating prospective agricultural biologists to pursue professional training through interactive technologies. Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the Scientific Degree of Doctor of Philosophy in specialty 015 «Vocational education (by subjects specialization)» (01 «Education/Pedagogy»). National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Kyiv, 2026.

The relevance of the study is due to the fact that at the current stage of development of the agricultural sector of the economy of Ukraine and in the conditions of military challenges, there is a significant need for specialists with a new attitude to professional activity, as well as the possession of professional knowledge and skills, and the ability to solve complex tasks in the most optimal way. These difficulties include the need to solve food problems in conditions where part of the agricultural land cannot be used due to war damage (mined territories, territories under shelling, occupied territories). In addition to all this, it is necessary to take into account the global economic crisis and global environmental problems. The key figure capable of contributing to the solution of the outlined problems is a modern specialist in the agricultural sector, whose professional training requires significant changes in approaches to the training of such specialists. In connection with the above, the urgent need for domestic vocational education arises, which necessitates transformations in the field of vocational training, in particular agricultural training.

The current development of the agricultural sector is driven by far-reaching transformations linked to the adoption of digital technologies, the automation of production processes, the use of innovative biotechnological approaches, and global food security challenges.

Under such conditions, the professional activities of an agrobiologist cease to be purely traditional and are increasingly focused on data analysis, systems thinking,

the application of precision agriculture, digital models, and intelligent decision support systems. All this requires new approaches to training specialists in the field of agriculture, capable not only of mastering modern technologies, but also of demonstrating a high level of motivation for professional training, professional development, and research work.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically study the features of the formation of motivation of prospective agrobiologists for professional training using interactive technologies.

Based on the analysis of the works of domestic and foreign scientists, the key concepts of the study were clarified and the structure of motivation of prospective agrobiologists for professional training was determined. A student's motivation for professional training is a set of factors and processes that, reflected in consciousness, encourage him to learn professional activity and to perform it effectively. The motivation of prospective agrobiologists for professional training is a complex multi-layered structure, the components of which are external and internal motives for choosing a profession, studying this profession in a higher education institution, and further professional growth.

The scientific novelty of the findings lies in the fact that, for the first time, the pedagogical conditions for fostering motivation among prospective agrobiologists towards professional training through the use of interactive technologies have been identified and substantiated (highlighting the professional significance of agrobiology and its contemporary challenges; the use of interactive technologies that ensure emotional engagement, stimulate thinking and simulate real-life professional situations; practice-oriented updating of the training content; the organisation of productive collaborative learning interactions between lecturers and students based on interactive communication tools; the creation of a motivational educational environment); a model of this process has been developed, consisting of four interrelated components (target, operational, diagnostic and outcome); the structure of prospective agrobiologists' motivation for professional training has been clarified, along with criteria and corresponding indicators (cognitive –

knowledge of the profession and awareness of the importance of learning; motivational-value – values, interests, intrinsic motivation, professional orientation; activity-based – activity, autonomy, participation in interactive forms of learning) and levels (low, medium, high) of its development; the most effective interactive technologies for fostering motivation among prospective agrobiologists towards professional training have been identified and classified according to the main aspects of their use for this purpose; Further development has been given to: the theoretical foundations and practical aspects of fostering motivation among prospective agrobiologists for professional training through the use of interactive technologies.

The practical significance of the results obtained lies in substantiating scientific and pedagogical principles and pedagogical conditions that contribute to the formation of motivation of prospective agrobiologists for professional training. These results can be used in the creation of psychological and pedagogical programs to support students in agricultural higher education institutions. The results of the practical part of the research can be used in working with students of the specialty "Agrobiology" by teachers, administrators of educational institutions, practical psychologists, social educators, etc. In addition, the results can be implemented in educational institutions to shape the prospects of the profession and professional training in the specified field, which will contribute to the integration of youth into the economy of Ukraine.

The most effective interactive technologies were identified and classified according to the main aspects of use in order to form the motivation of prospective agrobiologists for professional training, namely: creating an interactive educational environment aimed at developing the internal motivation of prospective agrobiologists (using interactive platforms Moodle, Google Classroom, E-learning; using multimedia simulations of agrobiological processes; active methods of interaction ("case farm", solving production situations, VR/AR demonstrations of plant processes)); application of interactive technologies in professionally oriented tasks of agrobiological direction (interactive laboratory workshops; modeling of

biological processes; group design of research agrobiological projects); increasing student subjectivity through interactive forms of cooperation (team projects, role and business games (for example, "agricultural consultant", "laboratory assistant-biotechnologist", etc.), mutual assessment and self-assessment of results); pedagogical support of individual educational trajectories of applicants for agrobiological specialties (diagnosis of motivational dominants of each student, individualization of tasks through interactive platforms, personalized feedback); formation of productive educational interaction between the teacher and students based on interactive communication tools (online discussions, interactive surveys, problem discussions with agrobiological experts). It has been established that interactive technologies influence the motivation of prospective agrobiologists for professional training through the following mechanisms: emotional (emotional reinforcement, novelty, curiosity), cognitive (problems, activation of thinking), value-semantic (awareness of the significance of the profession), activity (participation in real practices, projects), social (teamwork, partnership between teacher and student).

An experimental evaluation of the effectiveness of the identified and theoretically substantiated pedagogical conditions for fostering motivation among prospective agrobiologists towards professional training using interactive technologies has confirmed their effectiveness. Promising areas for further research include the methodological aspects of this process and the study of similar international experience.

Key words: motivation, future specialists, agrobiologists, competency-based approach, interactive technologies, digital technologies, situational learning, pedagogical conditions, higher education institution, professional training.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України

1. Prytyka, O. (2023). The concept of interactive learning technologies. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 11(3), 76–80.
2. Prytyka, O. (2025). Professional motivation of future agrobiologists as a pedagogical issue. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 13 (1), 24–36.
3. Притика О.І. (2026). Інтерактивні технології у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 95,(2), 365–371.
4. Притика О.І. (2026) Педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів. *Наука і техніка сьогодні*, 3(57) 1430-1448.

Тези наукових доповідей конференцій

5. Притика О.І. Забезпечення якості вищої освіти в умовах війни. Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу. Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 25 травня 2023 року: тези доповіді. Київ, 2023. С. 58.
6. Притика О.І. Інтерактивні технології професійної підготовки агробіологів в умовах воєнного стану. Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану. Всеукраїнська студентсько-учнівська науково-практична онлайн-конференція, 28 березня 2024 року: тези доповіді. Київ, 2024. С. 222.
7. Притика О.І. Політика гендерної рівності як важлива складова сучасної держави. Розвиток лідерського потенціалу жінок в академічному середовищі: міжнародний досвід для потреб розбудови України. Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 11 квітня 2024 року: тези доповіді. Київ, 2024. С. 245.

8. Притика О.І. Дослідження та розвиток формування мотивації в різних сферах, пов'язаних з професійною підготовкою. Освіта, наука та інновації як драйвери розвитку майбутньої України. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція, м. Ніжин, 2025 рік: тези доповіді. Ніжин, 19 листопада 2025. С. 62.
9. Притика О.І. Соціокультурні трансформації та їх вплив на професійну підготовку майбутніх агробіологів. Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікації. Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 3 квітня 2025 року: тези доповіді. Київ, 2025. С. 145.
10. Притика О.І. Методи формування навичок публічного виступу у студентів-агробіологів. Мистецтво бути оратором. Науково-практична конференція, м. Київ, 20 листопада 2025 року: тези доповіді. Київ, 2025. С. 9.
11. Притика О.І. Соціальні мережі як простір формування національної самосвідомості. Українська національна ідентичність: виклики сьогодення. Науково-практична конференція, м. Київ, 20 листопада 2025 року: тези доповіді. Київ, 2025.
12. Притика О.І. Міжнародна комунікація як ключовий елемент професійної підготовки майбутніх агробіологів. Міжнародна і міжкультурна комунікація у формуванні іміджу України: стратегії розвитку. Міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, 1 травня 2025 року: тези доповіді. Київ, 2025. С. 30.
13. Притика О.І. Інтерактивні технології як засіб формування мотивації до професійної підготовки майбутніх агробіологів. Освіта в умовах трансформацій сучасного суспільства. Міжнародна науково-практична конференція, м. Дніпро, 20–21 березня 2026 року: тези доповіді. Дніпро, 2026. с 87.
14. Притика О.І. Соціокультурні перетворення та їхній вплив на професійну підготовку майбутніх агробіологів. Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація. Міжнародна науково-практична конференція, 2026 рік: тези доповіді. Київ, 2026. С.154

15. Притика О.І. Формування мотиваційного середовища майбутніх агробіологів: від традиційних моделей до інтерактивних перспектив. Соціальні та гуманітарні технології: філософсько-освітній аспект. XII Всеукраїнська науково-теоретична конференція з міжнародною участю, м. Черкаси, 2–3 квітня 2026 року: тези доповіді. Черкаси, 2026. С 159.

Монографії

16. Oleksandr Teleshetskyi, Oksana Prytyka (2025). International Communication as a Factor in Shaping the Professional Training of Future Experts as well as the State's Image. *International and Cross-cultural Communication in Shaping the State's Image. Scientific monograph.* National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Riga, Latvia: Baltija Publishing. 117-137 p.
Телешецький О.І. обґрунтовано концептуальні засади міжнародної комунікації та її вплив на формування позитивного іміджу держави
Притикою О.І. визначено роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мотивації майбутніх фахівців до професійної підготовки.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРОБІОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	26
1.1. Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки як педагогічна проблема.....	26
1.2. Сутність і структура мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.....	39
Висновки до першого розділу	73
Список використаних джерел до першого розділу	78
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРОБІОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	91
2.1. Педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.....	91
2.2. Інтерактивні технології у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.....	118
Висновки до другого розділу	137
Список використаних джерел до другого розділу	140
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРОБІОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	153
3.1. Організація експериментальної роботи.....	153
3.2. Реалізація педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.....	161
3.3. Аналіз результатів експерименту та перспективи подальшого розвитку мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки у закладах вищої освіти.....	177
Висновки до третього розділу	191
Список використаних джерел до третього розділу	194

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	196
ДОДАТКИ.....	200

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

КГ – контрольна група

ОПП – освітньо-професійна програма

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку аграрного сектору економіки України та в умовах воєнних викликів значно зросла потреба у фахівцях із новим ставленням до професійної діяльності, рівнем володіння професійними знаннями й уміннями та здатністю вирішувати складні завдання в найоптимальніший спосіб. До цих труднощів долучається необхідність вирішення продовольчих проблем в умовах, коли частина сільськогосподарських угідь не може бути використана через ушкодження війною (заміновані території, території, що знаходяться під обстрілами, окуповані території). До всього цього необхідно враховувати й світову економічну кризу й глобальні екологічні проблеми. Ключовою постаттю, здатною сприяти вирішенню окреслених проблем стає сучасний фахівець аграрного сектору, професійна підготовка якого вимагає суттєвих змін у підходах до підготовки таких фахівців. У зв'язку із сказаним вище нагальною потребою вітчизняної професійної освіти постає необхідність перетворень у сфері професійної підготовки, зокрема аграрної.

Сучасний розвиток аграрного сектору зумовлений глибокими трансформаціями, пов'язаними з упровадженням цифрових технологій, автоматизацією виробничих процесів, використанням інноваційних біотехнологічних підходів і глобальними викликами продовольчої безпеки.

За таких умов професійна діяльність агробіолога перестає бути суто традиційною й дедалі більше орієнтується на аналіз даних, системне мислення, застосування точного землеробства, цифрових моделей та інтелектуальних систем підтримки рішень. Все це потребує нових підходів до підготовки фахівців у сфері сільського господарства, здатних не тільки володіти сучасними технологіями, а й демонструвати високий рівень мотивації до професійного навчання, професійного розвитку й науково-дослідної роботи.

Нагальність змін у системі вітчизняної вищої освіти загалом і вищої професійної зокрема віддзеркалюється в нормативно-правовій базі нашої держави. Зокрема, відповідно до Стратегії розвитку освіти України на 2022-2032 рр. одним із головних напрямів сьогодення, які підтримуються на державному рівні, є сприяння використанню інноваційних технологій і новітніх засобів навчання в освітньому процесі та розвиток дослідницьких інфраструктур. Нормативно-правове врегулювання забезпечується Законом України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2017), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2022), Концепцією реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. На зміни у функціонуванні середовища закладу освіти наголошують Закони України «Про Національну програму інформатизації» (2012), «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (2013), «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» (2019). Про інформатизацію освітнього процесу та інтеграцію в європейський освітній процес ідеться також у «Переліку пріоритетних тематичних напрямів наукових досліджень і науково-технічних розробок» (2021), Законі України «Про цифровий порядок денний України», Міжнародному проєкті «Цифровий компас-2030», «Цифрова адженда України – 2020», Стратегії цифрової трансформації економіки «Україна 2030Е – країна з розвинутою цифровою економікою» тощо.

Реформування вищої освіти в Україні та інтеграція в європейський освітній простір орієнтують вітчизняні виші на компетентнісний підхід, індивідуалізацію навчання, упровадження цифрових засобів і створення умов для активної участі студентів у процесі здобуття освіти. Для агробіологічних спеціальностей це є особливо важливим, оскільки ефективність професійної підготовки залежить не лише від змісту навчальних дисциплін, але й від здатності студентів застосовувати знання у змодельованих або реальних

умовах, здійснювати дослідницьку діяльність, приймати обґрунтовані рішення у складних біологічних, агроекологічних, економічних та інших ситуаціях.

Як стає очевидним із практики повсякдення, традиційні форми навчання часто не забезпечують достатнього рівня залучення студентів, не сприяють розвитку внутрішньої мотивації та не відтворюють сучасний контекст професійної діяльності агробіолога. У зв'язку з цим інтерактивні технології (цифрові симуляції, віртуальні лабораторії, геоінформаційні системи, мобільні освітні платформи, гейміфікація, віртуальна та доповнена реальність тощо) відкривають широкі можливості для інтенсифікації і модернізації освітнього процесу. Такі технології забезпечують активну пізнавальну діяльність студентів, сприяють формуванню дослідницьких умінь, стимулюють розвиток критичного мислення, дозволяють моделювати природні та виробничі процеси на якісно новому рівні.

Одним із ключових аргументів на користь застосування інтерактивних технологій є їх вплив на мотиваційну сферу студентів, адже саме мотивація є фундаментом формування професійної ідентичності майбутнього агробіолога. Внутрішня мотивація до навчання визначає здатність студентів до саморозвитку, інтерес до професії, успішність засвоєння складних біологічних знань і готовність до іноваційної діяльності. Використання інтерактивних технологій дає змогу значно підвищити інтерес студентів до навчання, посилити їхню відповідальність за результати діяльності, розвинути прагнення до самостійного дослідження й застосування здобутих знань у практичних ситуаціях.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених інтерактивному навчанню у вищій школі, проблема формування мотивації саме майбутніх агробіологів залишається недостатньо вивченою. Наукові джерела окреслюють окремі аспекти цифровізації аграрної освіти, проте комплексне дослідження впливу інтерактивних технологій на мотиваційні механізми студентів-агробіологів у вітчизняному науково-педагогічному полі відсутні. Невирішеними залишаються питання визначення оптимальних

педагогічних умов використання цих технологій, методичного забезпечення інтерактивного освітнього середовища, а також розроблення моделей і технологій формування мотивації, адаптованих до специфіки агробіологічної діяльності.

Актуальність теми дисертаційного дослідження посилюється й вимогами ринку праці, який очікує від агробіологів не пасивного відтворення традиційних підходів, а творчості, інноваційності, здатності оперативно адаптуватися до технологічних змін. Формування такої готовності можливе лише за умови високої внутрішньої мотивації, яка є стійкою, усвідомленою та підтримується сучасним форматом навчання.

Процес формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки ускладнює низка суперечностей, а саме:

- між потребою суспільства у висококваліфікованих і вмотивованих фахівцях агробіологічного профілю та недостатнім науково-методичним забезпеченням процесу їхньої підготовки у закладах вищої освіти;
- між розумінням провідної ролі мотивації у професійній підготовці майбутніх агробіологів і недостатнім врахуванням цього чинника у освітньому процесі;
- між значним формувальним потенціалом інтерактивних технологій і низьким рівнем їх використання у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх агробіологів.

Отже, виникає об'єктивна необхідність наукового дослідження інтерактивних технологій у контексті їх впливу на мотивацію майбутніх агробіологів, визначення теоретичних засад, педагогічних умов, механізмів та методичних рішень, що забезпечують підвищення ефективності професійної підготовки студентів природничо-аграрних спеціальностей. Усе сказане вище визначає актуальність теми дисертаційної роботи, її значущість для сучасної педагогічної науки та практики аграрної освіти.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою науково-дослідної ініціативної теми

кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України «Теоретико-методичні основи навчально-виховної роботи у природоохоронних та аграрних вищих навчальних закладах» (державний реєстраційний номер 0115U003561). Тему дисертації затверджено вченою радою гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України протоколом № 2 від 02.жовтня 2022р.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій.

Згідно з поставленою метою визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу праць науковців уточнити ключові поняття дослідження в межах сучасної наукової і психолого-педагогічної парадигми та визначити сутність і структуру мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

2. Обґрунтувати педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

3. Уточнити критерії, показники та рівні сформованості мотивації майбутніх агробіологів.

4. Дослідити роль інтерактивних технологій у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки і визначити найбільш ефективні з них.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження. Гіпотеза дослідження припускає, що використання інтерактивних технологій сприятиме зростанню навчально-пізнавальної та професійної мотивації майбутніх агробіологів.

Об'єктом дослідження є процес формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

Предметом дослідження є педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій.

Методологічну основу дослідження складають положення класичних теорій самодетермінації та внутрішньої мотивації (Е. Десі, Ж. Нюттен, Р. Раян, Х. Хекхаузен та ін.), суб'єктний підхід до вивчення особистості (О. Бондаренко, З. Карпенко, С. Кузікова, І. Нікітіна, В. Татенко, І. Тітов, С. Шехавцова та ін.), концепції професійного самовизначення в процесі вибору професії та підготовки студентів ЗВО (І. Авраменко, Г. Меднікова, О. Польовик, І. Саранча та ін.) тощо.

Методи дослідження. З огляду на визначену мету та завдання застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, спрямованих на всебічне вивчення теоретичних засад проблеми, визначення фактичного стану сформованості мотивації студентів-агробіологів до професійної підготовки, розроблення та впровадження педагогічної моделі, а також оцінювання ефективності інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх агробіологів.

Теоретичні методи. Аналіз, синтез, систематизація дали змогу визначити сучасний стан розробленості проблеми формування мотивації студентів, особливості використання інтерактивних технологій у закладах вищої освіти, специфіку професійної підготовки агробіологів. Порівняння й узагальнення наукових підходів були використані у дослідженні розвитку пізнавальної та професійної мотивації, організації інтерактивного освітнього середовища, цифровізації аграрної освіти. До теоретичних методів належить і моделювання, яке було застосовано для створення моделі формування мотивації майбутніх агробіологів засобами інтерактивних технологій та обґрунтування педагогічних умов її реалізації. Застосування теоретичних методів дозволило визначити концептуально-методологічні засади дослідження, уточнити термінологічний апарат, сформулювати логіку експериментальної роботи.

Емпіричні методи дослідження. Для встановлення реального стану сформованості мотивації майбутніх агробіологів і дослідження динаміки її розвитку в умовах застосування інтерактивних технологій використано такі емпіричні методи:

- анкетування та опитування, які забезпечили виявлення рівня внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації, ставлення студентів до інтерактивних технологій, оцінювання власної професійної готовності;

- тестування, спрямоване на визначення рівня знань із фахових дисциплін та оцінку навчальних досягнень у процесі застосування інтерактивних методів;

- педагогічне спостереження, яке дозволило відстежити особливості діяльності студентів під час виконання інтерактивних завдань, рівень їхньої активності, залученості, самостійності та ініціативності;

- педагогічний експеримент, який включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи. На констатувальному етапі було визначено початковий рівень мотивації, сформованості фахових компетентностей та досвід використання інтерактивних технологій студентами (методика дослідження мотивації навчання у ЗВО Т. Ільїної, методика дослідження мотивів вибору професії Р. Овчарової, методика вивчення спрямованості особистості В. Сmekала і М. Кучера, методика вивчення основних мотивів вибору професії Е. Павлютенкова, методика дослідження рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької). На формувальному етапі було впроваджено розроблену модель формування мотивації майбутніх агробіологів із використанням інтерактивних технологій. На контрольному етапі здійснено порівняння результатів педагогічного впливу у контрольних та експериментальних групах.

Методи обробки та інтерпретації емпіричних даних. Для об'єктивної інтерпретації результатів педагогічного експерименту були застосовані методи математичної статистики: аналіз та інтерпретація результатів проведеного дослідження, кількісне оброблення (критерій Пірсона («критерій

χ-квадрат») результатів дослідження для підтвердження вірогідності отриманих даних; графічні методи для наочного відображення результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій (актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів; використання інтерактивних технологій, що забезпечують емоційне залучення, активізацію мислення й моделювання реальних професійних ситуацій; практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки; організація партнерської партнерської продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів; створення мотиваційного освітнього середовища); розроблено модель цього процесу, яка складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків (цільовий, операційний, діагностичний, результативний);

– *уточнено* структуру мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, критерії з відповідними показниками (когнітивний – знання про професію й усвідомлення значущості навчання, мотиваційно-ціннісний – цінності, інтереси, внутрішня мотивація, професійна спрямованість, діяльнісний – активність, автономність, участь в інтерактивних формах навчання) та рівні (низький, середній, високий) її сформованості;

– *визначено* найбільш ефективні інтерактивні технології у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки та класифіковано їх за основними аспектами використання з цією метою;

– *подальшого розвитку дістали*: теоретичні засади і практичні аспекти формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій.

Практичне значення одержаних результатів полягає в обґрунтуванні науково-педагогічних засад і педагогічних умов, які сприяють формуванню мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Ці результати

можуть бути використані у створенні психолого-педагогічних програм підтримки студентів у ЗВО аграрного профілю. Напрацювання з практичної частини дослідження можуть застосовуватись у роботі зі студентами спеціальності «Агрономія» викладачами, адміністраторами освітніх закладів, практичними психологами, соціальними педагогами тощо. Крім того, результати можуть бути впроваджені в освітніх установах для формування перспектив професії і професійного навчання в означеній сфері, що сприятиме інтеграції молоді в економіку України.

Особистий внесок автора. Дисертація є самостійною науковою працею, у якій висвітлено авторські ідеї і розробки, що дозволило виконати поставлені завдання.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного університету біоресурсів і природокористування України, відокремленого структурного підрозділу «Боярський фаховий коледж» Національного університету біоресурсів і природокористування України, відокремленого структурного підрозділу «Заліщинський фаховий коледж імені Є. Храпливого» Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Апробація результатів дисертації. Основні положення, висновки й результати дослідно-експериментальної роботи було оприлюднено на науково-практичних конференціях і семінарах різного рівня:

- міжнародного: Міжнародна науково-практична конференція «Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу» (м. Київ, 2023 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток лідерського потенціалу жінок в академічному середовищі: міжнародний досвід для потреб розбудови України» (м. Київ, 2024 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікації» (м. Київ, 2025 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Міжнародна і міжкультурна комунікація у формуванні іміджу України: стратегії розвитку»

(м. Київ, 2025 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Освіта в умовах трансформацій сучасного суспільства» (м. Дніпро, 2026 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація» (м. Київ, 2026 р.); XII Всеукраїнська науково-теоретична конференція з міжнародною участю «Соціальні та гуманітарні технології: філософсько-освітній аспект» (м. Черкаси, 2026 р.).

- всеукраїнського: Всеукраїнська студентсько-учнівська науково-практична онлайн-конференція «Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану» (м. Київ, 2024 р.); Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Освіта, наука та інновації як драйвери розвитку майбутньої України» (м. Ніжин, 2025 р.); IV науково-практичний семінар «Національна українська ідентичність очима молодих науковців» (м. Київ, 2025 р.); V Кантівські читання в НУБіП України «Між зоряним небом і моральним законом» (м. Київ, 2025 р.); Науково-практична конференція «Мистецтво бути оратором» (м. Київ, 2025 р.); Науково-практична конференція «Українська національна ідентичність: виклики сьогодення» (м. Київ, 2025 р.); Науково-практичний семінар «Практичні інструменти критичного мислення для здобувачів вищої освіти» (м. Київ, 2025 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертації висвітлено в 16 наукових і науково-методичних працях, з яких 4 статті у наукових фахових виданнях України, 1 розділ монографії, 11 публікацій у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається із анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (з них 47 іноземними мовами, 5 додатків. Загальний обсяг роботи становить 215 сторінок. Дисертація містить 9 таблиць і 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРОБІОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки як педагогічна проблема

У Національній доктрині розвитку освіти (2002) особливу увагу акцентовано на формуванні світогляду й позитивної мотивації до навчання. Означені настанови стають особливо значущими на тлі загального зниження мотивації до навчання загалом і студентів вишів зокрема. Зауважимо, що мотиваційний компонент є одним із найважливіших елементів будь-якого освітнього процесу, а в процесі професійної підготовки взагалі набуває центрального значення.

Процес навчання у закладі вищої освіти передбачає зміни мотиваційної складової професійної підготовки студентів, а одночасне формування теоретичних і практичних передумов допомагають у вирішенні питання формування професійної мотивації студентів-агробіологів.

Вивчення детермінації людської поведінки має тривалу історію, а першими дослідниками, що звернулися до цієї теми були великі мислителі давнини – Арістотель, Геракліт, Демокріт, Лукрецій, Платон, Сократ та ін.

Тривалий час філософи, педагоги, вчені різних галузей знання намагалися знайти відповідь на питання, що є мотиваційним джерелом людської поведінки, і по-різному відповідали на нього в різний час, вважаючи джерелом мотивації то виключно розум, то свідомість, то волю людини тощо. Визначальними для мотивації довго вважали розум і волю, а решту чинників відносили до таких, що не можуть мати впливу на мотивацію. Заперечували як вплив зовнішнього середовища, так і стан людського тіла, хоча іноді дослідники мали йти на певний компроміс, зазначаючи, що в поодиноких випадках розумним діям особистості можуть перешкоджати емоції та пристрасті.

Із зміною картини світу, панівної наукової парадигми змінювалися й погляди на природу мотивації, поки як вчені, так і практики не дійшли згоди в тому, що мотивація є надзвичайно важливим чинником будь-яких цілеорієнтованих дій. Внаслідок сплеску інтересу до означеного явища мотивація уже декілька десятиліть перебуває в топі тем, популярних у різних сферах суспільної діяльності. І педагогіка в цьому плані не є винятком.

Аналіз літератури дозволяє говорити про посилення інтересу до мотивації в навчальній діяльності за останні 20-30 років. Означеній проблематиці свої дослідження присвятили І. Андрощук, Н. Арістова, Р. Бобовський, Л. Бондар, Ю. Бондаренко, О. Василенко, В. Винник, І. Галян, Т. Гладиш, Т. Гончаренко, Г. Грибан, Л. Гриценюк, Ю. Гришко, О. Гузенко, Л. Дзюбко, Б. Дмитришин, В. Дуб, О. Дубова, О. Дуда, С. Єрохін, О. Журавльова, О. Затворнюк, В. Звєкова, М. Кондратова, В. Кузьмік, І. Кустовська, Н. Литвинчук, О. Матвієнко, К. Мирончук, В. Михайличенко, Л. Міхеєва, О. Морозова, Ю. Нікітін, Л. Омельченко, О. Павлова, О. Першукова, Н. Пилипенко, Ю. Писаренко, В. Піддячий, В. Плющ, Т. Приходько, К. Рапун, І. Расторгуєва, І. Сальник, О. Скоробагата, О. Соколова, О. Соколюк, Т. Спіріна, В. Тимошенко, Н. Черняк, І. Шалімова, Т. Швець, О. Школа, Л. Яременко та багато інших вітчизняних науковців.

Останнім часом у вітчизняному науковому дискурсі з'явилися роботи, в яких ідеться про мотивацію як базову основу навчальної діяльності в умовах воєнного стану (К. Андросович, Т. Голубенко, І. Діордіца, А. Квятковська, О. Ковальова, В. Корнієнко, І. Кипич, Т. Корнішева, І. Крамаренко, Ю. Лахмотова, М. Левченко, А. Мельник, Н. Родінова, Л. Сіра, Н. Скрипник, Л. Хоменко-Семенова, С. Феденько, А. Форостян, В. Шкраб'юк, А. Цапко та ін.).

Професійну мотивацію фахівців різних галузей досліджували Г. Андрєєва, Р. Бобовський, І. Булах, О. Вавринів, С. Венедиктов, О. Войцеховська, І. Галян, М. Джоган, В. Дуб, Н. Іванова, Р. Кириченко, М. Ковальчук, О. Ковальчук, А. Колодяжна, В. Корнєщук, М. Кот, Д. Кудінов,

А. Куфлієвський, І. Ляшенко, В. Мартич, А. Мельниченко, В. Михайличенко, І. Нікітіна, О. Павлова, В. Погрібна, Є. Резвих, Т. Рідель, О. Скоробагата, С. Слюсарук-Літвін, Т. Федірчик, І. Хом'юк, В. Шевченко та ін.

Не так багато робіт, присвячених мотивації до професійної підготовки у сфері агрономії. Окремим аспектам цієї теми були присвячені дослідження О. Заболотнія, В. Ільчука, Т. Іщенко, Ю. Курбатової, П. Лузана, В. Мозгового, О. Ткаченко, С. Толочко, Т. Фоменко та ін. Комплексні дослідження, в яких би йшлося про мотивацію майбутніх агробіологів до їхньої професійної підготовки, у вітчизняному дослідницькому полі дотепер відсутні.

Варто наголосити, що, хоч мотивація була предметом педагогічних і психологічних досліджень, утім увагу було зосереджено переважно на:

1) мотивах учіння, загальній структурі мотиваційної сфери, механізмах мотивації, динаміці розвитку мотивів у різних вікових групах, а також способах формування повноцінних мотиваційних комплексів під впливом різноманітних факторів;

2) дослідженні позитивних і негативних мотиваційних факторів пізнавальної діяльності, пов'язаних із соціальними та особистими факторами.

У Законі «Про вищу освіту» (2014) знаходимо визначення професійної підготовки як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю». На думку багатьох дослідників, метою і кінцевим результатом професійної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності. Утім, маємо пам'ятати, що жодного результату в будь-якому навчанні (а в професійному особливо) не може бути, якщо немає мотивації. Зазначимо, що в нашому дослідженні йтиметься про мотивацію майбутніх агробіологів до їхньої професійної підготовки.

Професійна підготовка є собою «особливим» навчанням, адже має на меті не тільки поєднання теорії із практикою, але й вироблення у потенційних працівників професійних умінь, необхідних для виконання певних видів робіт.

Спираючись на дослідження Корнещука та Федірчика (2018), будемо визначати професійну підготовку в ЗВО як цілеспрямований процес

формування в майбутніх фахівців знань, умінь, навичок, якостей і практичного досвіду, необхідних для успішного вирішення завдань професійної діяльності.

Навчання студента у виші є надважливим етапом у професійному становленні особистості. Найбільшу актуальність завжди має мотивація до професійної підготовки, яка постає фактором, що спонукає і скеровує суб'єкта до освоєння майбутньої професії. Утім, усвідомлення значущості обраної спеціальності не приходить одразу з дитинства, зі шкільної лави (випадки обрання спеціальності з дитинства є майже поодинокими). Часто учні обирають заклад освіти з багатьох причин, що не мають нічого спільного з обранням спеціальності за покликанням. За даними різних опитувань серед студентів (Задоволеність навчанням, б.р.; Лише 60% студентів, б.р.; Соціально-економічний портрет, б.р.; Результати опитування, б.р.), стає зрозумілим, що переважна більшість учнів і абітурієнтів має досить неточне уявлення про перспективи своєї професійної діяльності.

Така ситуація виникла не сьогодні і є результатом помилок у державній освітній стратегії. Міністерства й установи, що займаються освітнім процесом у країні розуміють наявність проблем. Про це свідчить хоча б декларування завдань «нової» системи освіти – підвищення рівня професіоналізації і розвитку особистості (Національна доктрина, 2002). Однак наразі відсутність реальної державної підтримки для освітньої системи, відсутність реальних реформ в освіті, відсутність поваги до викладацької праці, відсутність мотивації у самих викладачів тощо ведуть до неврахування мотиваційних факторів навчальної діяльності студентів, а якраз ці фактори багато в чому визначають процес формування особистості майбутнього фахівця.

Посилення інтересу до проблем формування мотивації до професійної підготовки можна пояснити їх нагальністю, адже ситуацію необхідно змінювати так само швидко, як змінюється саме життя. Система підготовки фахівців у вишах має змінитися разом із системою шкільної і фахової передвищої освіти, а це вимагає цілеспрямованої системної роботи усіх учасників освітнього процесу – від міністерств, що впливають на стратегію

вітчизняного освітнього процесу, до учнів і їхніх батьків, що в кінцевому рахунку стають одночасно і замовниками, і споживачами освітніх послуг.

На жаль, застаріла за суттю вітчизняна система освіти мало мотивує / не мотивує до здобуття знань. Шкільну освіту, професійну передвищу, вищу освіту тривалий час намагаються «переодягти», не змінюючи самої пострадянської суті цієї освіти. Ні для кого не секрет, що часто учні / студенти просто відсиджують час у навчальному закладі, сприймаючи у переважній більшості процес здобуття знань як неприємне обтяження до спілкування з однолітками. Так, наприклад, часто можна почути від учнів думку про те, що з усього шкільного дванадцятирічного загалу інформації, яку за бажання можна знайти в інтернеті, в житті майже нічого не знадобиться. За дванадцять років навчання шкільна система, побудована в парадигмі індустріального виробництва, майже зводить нанівець інтуїцію і творчість дитини.

До багатьох проблем, успадкованих від радянської освіти, додалися й нові. За останні п'ять років українська освіта стикнулася зі значними негативними об'єктивними чинниками (пандемія, війна), які вплинули й на якість знань школярів, а отже, і студентства. Так, *наприкінці 2023-го року з'явилися результати важливого міжнародного освітнього дослідження – PISA-2022, яке проводиться кожні три роки. Україна вперше брала участь у цьому дослідженні 2018-го року – до пандемії та на той час уже 4 роки перебуваючи, власне, у стані війни. Наразі війна в нашій країні триває, велика кількість закладів освіти продовжує перебувати в надскладних умовах, забезпечуючи освітній процес. Тож за останній рік суттєвого покращення ситуації не відбулося.*

За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), українське 15-річне учнівство відстає від своїх однолітків з інших країн-учасниць організації на 2,5 роки з читання та на 1,5 року з математики і природничих дисциплін (Результати PISA-2022, 2023).

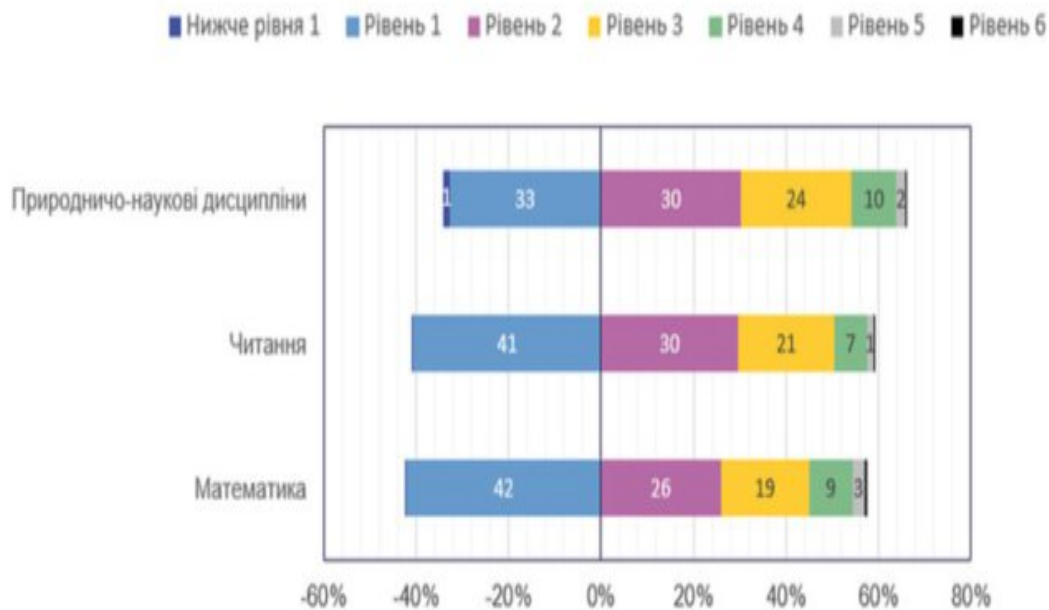


Рис.1.1 Джерело: Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Опубліковано 05 грудня 2023 року о 13:30 / <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>

У дослідженні, присвяченому формуванню професійної мотивації майбутніх агробіологів, мусимо звертатися й до ситуації у шкільній освіті, адже проблема низької мотивації до навчання у виші не з'являється, щойно людина пересіла зі шкільної лави на студентську – маємо проблему в усій освітній системі, частиною якої є й вища освіта. І навіть більше, на сьогодні маємо цілий клубок проблем у вітчизняній освіті, серед яких не останнє місце посідають проблеми низького рівня знань та відсутності мотивації до навчання.

Опитування, проведене серед студентів 1 курсу спеціальності «Агрономія» НУБіП, засвідчує, що 57% опитаних мають тільки загальне уявлення про професію, на яку вони вже вступили, бо допомагали батькам, брали участь у шкільних дослідних проєктах або живуть у сільській місцевості. Утім, аграрне виробництво – це не лише система державних та приватних сільгосп підприємств, на яких можна допомагати батькам, родичам, підробляти тощо. Це ще й науково обґрунтована, методично забезпечена система аграрної (сільськогосподарської) освіти, яка має забезпечувати

підготовку фахівців вищої і середньої кваліфікації та кваліфікованих робітників для сільськогосподарського виробництва, а також наукових і педагогічних кадрів для роботи в науково-дослідних інститутах, на дослідних станціях і в закладах освіти (Професійна освіта, 2000, с.305). Проте студенти молодших курсів переконані, що вже достатньо знають про майбутню спеціальність.

Варто зауважити, що 70,5% респондентів засвідчили, що на вибір майбутньої професії вплинули сім'я і родичі; 15% – книги і участь у різних науково-дослідних проектах; на вибір спеціальності 13% студентів вплинули вчителі; 2% зазначили «інше».

Цікавими є й цілі, які мають студенти першого курсу цієї спеціальності: 41% респондентів зазначили, що вступили на цю спеціальність, щоб бути матеріально забезпеченими в майбутньому; 46,5% – щоб стати висококваліфікованим фахівцем; 11% – щоб мати хоч якийсь диплом; 1,5 – для спілкування з однолітками-студентами.

На питання «Чому ви вступили саме на цю спеціальність?» 48,2% респондентів відповіли, що ця спеціальність, на їхню думку, дає хороші кар'єрні можливості; 36% – бо люблять природу; 15,8% – бо хочуть змін і інновацій у цій сфері.

Результати анкетування студентів першого і другого курсів НУБіП дають підстави зробити припущення про недостатній рівень мотивації здобувачів освіти на молодших курсах навчання. Це зумовлює необхідність вивчення мотивів діяльності здобувачів вищої освіти за напрямом «Агрономія», а також можливостей і умов, що сприяють цілеспрямованому формуванню мотиваційної основи навчально-професійної діяльності агробіолога.

Варто акцентувати увагу на тому, що на запитання про причини обрання майбутньої професії здобувачі освіти відповідають досить одноманітно: одна частина обирає професію, що даватиме найбільші заробітки, інша частина обирає професію, де можуть допомогти влаштуватися батьки, а ще одна

частина відповідає, що все одно, де вчитися, аби був диплом, спілкування, студентське життя тощо.

Такий стан речей склався внаслідок поєднання багатьох чинників як зовнішнього, так і внутрішнього плану. До зовнішніх чинників можна віднести занадто стрімку зміну соціальних і наукових процесів (всього за декілька десятиліть людство здійснило перехід від індустріального суспільства до цифрового, виникли спеціальності, про які ще вчора ми навіть не могли помислити); зміну способу одержання інформації / знань; зміну ціннісних пріоритетів сучасного соціуму; наявність розриву між системою вітчизняної освіти і потребами сучасного суспільства й виробництва тощо. Крім соціальних чинників все більше дають про себе знати глобальні екологічні проблеми, пандемії, війни. Все це не могло не вплинути на зміни внутрішніх чинників мотивації, як то: докорінна зміна інтересів і цінностей сучасної людини; зміна власного уявлення про престижність тієї чи іншої професії; інший емоційний відгук на зовнішні фактори тощо.

Саме тому дослідження мотивації до професійної підготовки стає однією з центральних тем сучасної педагогіки для вишів. Передусім це стосується тих професій, що стали актуальними у сучасному світі, виникли як відповідь на запити сучасного суспільства. До таких професій можна віднести й агробіологію, завданням якої стає вирішення продовольчих проблем людства з урахуванням сучасної хиткої екологічної ситуації на планеті. Поява такої спеціальності засвідчує, що наукова спільнота загалом і вузькі фахівці зокрема дійшли розуміння того, що не можна беззастережно змінювати природу, не враховуючи її внутрішньої тонкої симбіотичної організації. І тут виникає найбільша складність у професійній підготовці майбутніх агробіологів – людину із вчорашніми орієнтирами, а подеколи і знаннями необхідно підготувати до завтрашнього дня, загітувати до змін самого способу взаємодії із природою, переконати стати свого роду «буддистом від агрономії».

Окреслимо в найзагальніших рисах ті умови праці, на які більш або менш конкретно погоджується кожний майбутній агробіолог. Обираючи агробіологію, людина обирає певний спосіб життя, а саме: проживання в сільській місцевості з усіма її незручностями й меншою (порівняно із містом) комфортністю; сезонність роботи (у рослинництві); особливу інфраструктуру сільського господарства тощо (Ментей, 2017, с.76-77; Ментей, б.р.). Вочевидь, абітурієнти, які подають заяву на вступ саме на цю спеціальність мають хоча б якесь уявлення про «особливий» спосіб життя, якого вони прагнуть, або безпосередньо живуть за таких умов з дитинства. Уявити, що вчорашній учень сучасного міста-мільйонника з гімназії, профільованої на математику й інформатику, раптом захоче кардинально змінити своє життя після закінчення гімназії, складно. Так чи інакше, переважна більшість вступників на спеціальність «Агрономія» є дотичними уже сьогодні до такого способу життя. Про це свідчать результати опитування, проведеного серед студентів першого і другого курсів спеціальності «Агрономія» НУБіП у період з 15.09.2023 до 15.09.2024 р. У сільській місцевості до вступу в університет проживали 71% респондентів, відповідно мешканцями міст були 29% респондентів, з них тільки 6% проживали у великих містах, решта в містах з населенням не більше 50 тис. осіб.

За даними уже згаданого вище *міжнародного освітнього дослідження – PISA-2022*, «учні із сільської місцевості відстають від своїх однолітків з великих міст у читанні майже на п'ять років, у природничо-наукових дисциплінах – на чотири, а з математики – на понад чотири з половиною роки навчання. Такий розрив, імовірно, можна пояснити різницею в соціально-економічних статусах учнів, які проживають у різних типах місцевості» (Результати PISA-2022, 2023).

Як уже було зазначено вище, на навчання до НУБіП на спеціальність «Агрономія» вступають переважно вчорашні мешканці сільської місцевості, в яких рівень знань є нижчим за показники випускників міських ліцеїв і гімназій. Проте є позитивний момент у тому, що на означену спеціальність

вступають переважно мешканці сільської місцевості, бо вони хоча б трохи є обізнаними з умовами проживання поза містом і специфікою сільськогосподарської праці.

Зупинивши свій вибір на агробіології, вчорашній учень здійснює чималу роботу щодо усвідомлення тих перспектив, які даватиме його спеціальність. А далі розпочинається навчальний процес у виші, де від мотивації здобувача освіти залежить його успішність, глибина й міцність знань, які далі допоможуть у становленні студента як майбутнього агробіолога. До того ж необхідно акцентувати на тому, що часто професійна мотивація відіграє роль компенсаторного чинника, адже «в умовах недостатньо розвинених здібностей студент, за наявності професійної мотивації, може досягти більших успіхів, ніж здібний студент, у якого не сформована професійна мотивація. Тому цілеспрямоване формування у студентів професійної мотивації стає одним із першочергових завдань вищої школи» (Пінська, 2009, с.111). Тут на підкріплення цієї тези згадаємо, що відомий американський когнітивний психолог Р. Стернберг, який протягом декількох десятиліть вивчав можливість передбачення успіху в різного роду досягненнях за допомогою тестів інтелекту, дійшов висновків, що мотивація має не менше значення в досягненні успіху, ніж розумові здібності (Salmela-Aro, 2009).

Якщо виходити із структури навчальної діяльності, то стає зрозумілим, що поряд із такими структурними компонентами, як цілі, предметний зміст, знання, навчальні дії тощо, мотивація становить компонент каркасу цієї структури. Навчальна діяльність у своєму процесі має породжувати внутрішні мотиви суб'єкта, від яких часто залежать результати й ефективність навчання, а в професійній підготовці ще й ефективність майбутнього фахівця. Якщо у процесі навчання вдається сформувати стійку мотивацію до навчання майбутній професії в тих, хто навчається, то така навчальна діяльність спричиняє зміни й у самому суб'єкті.

Переважна більшість педагогів-дослідників у професійному становленні студента аграрних вишів виокремлює такі етапи процесу професійної підготовки, як:

- сприяння позитивній мотивації до оволодіння майбутньою професією;
- організація навчально-пізнавальної діяльності;
- організація переходу від навчальної діяльності майбутніх фахівців до використання одержаних ними теоретичних знань на практиці (див. роботи Ю. Курбатової, П. Лузана та ін.).

Як бачимо, сприяння позитивній мотивації до оволодіння майбутньою професією є найпершим етапом в професійній підготовці майбутнього агробіолога. Як уже зазначалось, рівень мотивації абітурієнтів не є достатнім для того, аби досягти найкращих результатів у процесі навчання протягом усіх років. Тим більше мотивація до професійної діяльності може знижуватися на молодших курсах навчання у виші через відсутність професійно орієнтованих дисциплін або їх незначну кількість. Студентам-агробіологам доводиться на молодших курсах освоювати такі загальноосвітні дисципліни, як українська мова, історія, філософія, релігієзнавство тощо. Тобто, вступивши до вишу, студенти потрапляють у ту саму шкільну ситуацію відсиджування занять без особливого зацікавлення, якщо викладач не має достатнього рівня підготовки або не є мотивованим до роботи над успіхами студентів. На нашу думку, всі дисципліни загальноосвітнього циклу мають допомогти студентові усвідомити цінності професійної діяльності. «Коли між людиною та її справою немає розриву, лише тоді праця цілком поглинає її, вона одержує задоволення від самої діяльності. Тому й важливо, щоб студенти осмислювали свій ціннісний життєвий простір і бачили його зв'язок з обраною професією» (Максименко та ін., 2009, с.40).

Не менш значущим у професійній підготовці є етап організації навчально-пізнавальної діяльності та створення умов для формування творчої особистості здобувача вищої освіти. Тут знову акцентуємо увагу на наявних у сфері підготовки агробіологів проблемах. Як зазначає у своїх роботах

П. Лузан, «більшість викладачів аграрних закладів вищої освіти не має педагогічної освіти, їх характеризує не тільки низький рівень сформованості педагогічних здібностей, а й неоднозначне ставлення до психолого-педагогічної теорії взагалі» (Лузан, 2004, с.12). Тож організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів-агробіологів видається просто неможливо через відсутність належних педагогічних умов, що становлять основу для нормального освітнього процесу, в якому одне з центральних місць посідає робота педагогів і всього колективу вишу над формуванням мотивації студентів-аграріїв до навчання і майбутньої професійної діяльності.

Ще одним важливим моментом професійної підготовки вважаємо забезпечення переходу від навчальної діяльності майбутніх фахівців до використання одержаних ними теоретичних знань на практиці. Насамперед, актуальним є переведення пізнавальних мотивів студентів в розряд професійних, що в свою чергу створює умови повноцінного, адекватного, усвідомленого становлення майбутнього агробіолога. Відомо, що найважчими з огляду на мотивацію є молодші курси будь-якого спеціального вишу, адже мотивація студентів до професійної підготовки активно формується на старших курсах навчання, коли в навчальному процесі з'являються професійно орієнтовані дисципліни і студенти виходять на практику.

Мотивація до професійної підготовки полягає в інтеграції спонукань, пов'язаних із навчальною та професійною діяльністю, основою якої є взаємна трансформація пізнавальних і професійних мотивів. Так, усвідомлення майбутніми агробіологами в процесі навчання необхідності знань для успішного оволодіння професією, для орієнтації в різних ситуаціях професійної діяльності зумовлює у сьогоденних здобувачів вищої освіти потребу в оволодінні професійними вміннями та навичками. Робота, направлена на формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, дозволяє спонукати студента до саморозвитку та самовдосконалення, що згодом впливає на формування особистості та

розкриття її творчого потенціалу, на вироблення у майбутніх фахівців прагнення до постійного вдосконалення професійних знань.

Резюмуючи сказане вище, можемо стверджувати, що мотивація у педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості. У Національній доктрині розвитку освіти особливу увагу акцентовано на формуванні світогляду і позитивної мотивації до навчання загалом. Означені настанови набувають ваги на тлі загального зниження мотивації до навчання загалом, і професійної підготовки зокрема. Зауважимо, що мотиваційний компонент є одним з найважливіших елементів будь-якого навчально-виховного процесу, і особливо процесу оволодіння професійними знаннями.

Посилення наукового інтересу до професійної мотивації майбутніх працівників аграрного сектору країни свідчить про складність цієї проблеми особливо в рамках сучасної педагогіки та професійної підготовки. Передусім це стосується агробіології, що стала актуальною в сучасному світі, виникла як відповідь на запити сучасного суспільства.

Формування у студентів-агробіологів мотивації до майбутньої професійної діяльності є невід'ємним компонентом фахової підготовки. Мотивація є складним комплексним соціально-економічним і психологічним поняттям, яке трактувати однозначно дуже важко. Якщо говорити про мотивацію майбутніх агробіологів до професійної підготовки, то тут мотивацію слід розуміти як можливість покращення професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом залучення видів мотивації та мотиваційних моделей у систему підготовки студентів-агробіологів, а також як вплив цих видів та моделей на елементи цієї системи, включаючи й окремих осіб, що вже працюють в агрономії або мають непрямий зв'язок з нею.

Огляд сучасної психолого-педагогічної наукової літератури дає підстави стверджувати, що наукові концепції та технології, які існують в рамках проблеми формування професійної мотивації студентів не є достатньо розробленими щодо майбутніх агробіологів. У цьому питанні обов'язковим є

врахування специфіки діяльності агробіолога, у відповідності до чого планується процес професійної підготовки та формування професійної мотивації. Зокрема, важливо пам'ятати про значення ціннісних орієнтацій майбутнього агробіолога, які можуть стати значущою умовою формування професійної мотивації та без вивчення, осмислення і прийняття яких процес професійної підготовки студента закладу вищої освіти не є можливим.

Аби якомога краще дослідити формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, необхідно визначити сутність і структуру мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, про це йтиметься у 1.2. нашого дослідження.

1.2. Сутність і структура мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

У процесі освоєння професії, у ході навчання і практичної діяльності відбуваються розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. Цей розвиток іде у двох напрямках: по-перше, загальні мотиви особистості трансформуються в практичні; по-друге, зі зміною рівня професіоналізму змінюється і система професійних мотивів (Павлова, б.р.).

У зв'язку із сказаним вище постає необхідність докладно розглянути сутність і структуру мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

Дотримуючись рекомендації філософа-стоїка Епіктета, що «*initium doctrinae sit consideratio nominis*», почнемо з розгляду базових понять, необхідних для подальшого дослідження. У процесі аналізу понять неминучим є звернення до тих чи інших концепцій, в рамках яких подано визначення цих понять.

Термін «мотивація» вперше було вжито А. Шопенгауером у праці «Про чотири корені закону достатньої підстави» (Шопенгауер, 2000). У цій роботі автор визначає закон достатньої підстави як єдиний принцип і єдиний носій всієї й кожної необхідності, стверджуючи, що згідно з цим законом існує

четвериста необхідність: логічна, фізична, математична й моральна. Про мотивацію та мотиви йдеться у зв'язку з моральною необхідністю, адже саме через неї «кожна людина і кожна тварина у разі настання мотиву має виконати ту дію, яка є єдиною згідно з їхнім вродженим і незмінним характером, а тому впливає так само невідворотно, як і будь-яка інша дія причини» (Шопенгауер, 2000). І далі філософ наполягає, що закон мотивації є головною путівною ниткою історії, політики, прагматичної психології тощо; якщо ж ми робимо предметом дослідження самі мотиви та правила щодо їхньої цінності й походження, то цей закон – путівна нитка етики (Шопенгауер, 2000). Мотив А. Шопенгауер визначає як те, що змушує індивідуальну волю до руху.

Термін «мотивація» виявився вдалим і згодом міцно увійшов у науковий обіг, ставши міждисциплінарним, адже активно використовувався в біології, фізіології, психології, менеджменті, економічній теорії, політології тощо, доповнюючись певними ознаками.

Спочатку мотивацію відносили виключно до сфери економіки та продуктивності праці, згодом до сфери психології, аналізуючи її як психологічний феномен, проте наразі дослідження мотивації, вийшовши за межі однієї науки, може бути здійснено з огляду на міждисциплінарність самого поняття. Сьогодні мотивація стала дуже популярною темою не тільки в педагогіці. Мотивація є трендом сучасних досліджень у багатьох галузях суспільного життя. Мотивацію часто визначають як те, що спонукає людей до дій. Коли ж йдеться про мотивацію як проблему педагогічну, то варто зауважити, що саме мотивація є тим навчальним компонентом, без якого навчання не може відбуватися продуктивно.

У Психологічній енциклопедії мотивацію визначають як «складний і багатогранний психологічний процес, який охоплює наші потреби, очікування та бажання» (Мотивація, б.р.).

У соціологічному словнику знаходимо таке визначення мотивації: «1) осмислення індивідом ситуації, вибір і оцінка різних моделей поведінки, передбачення її результатів і формування на цій основі мотивів; 2) відносно

стабільна система мотивів, яка визначає поведінку соціального суб'єкта» (Стельмах, 2015, с. 185–186).

В Українському педагогічному словнику мотив визначено як спонукальну причину дій і вчинків людини, а мотивацію як систему мотивів, або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки (Гончаренко, 1997, с.209).

З аналізу наукової літератури стає очевидним, що вивчення проблем мотивації завжди було в центрі уваги дослідників, спеціалістів зі сфер діяльності, пов'язаної з людським ресурсом. Зокрема, соціально-економічні аспекти аналізу мотивації окреслені у працях таких учених, як Ч. Бернард, А. Сміт, Ф. Тейлор; соціально-психологічний напрям представлений дослідженнями Д. Аткинсона, А. Маслоу, К. Халла, Х. Хекхаузена; соціологічне осмислення мотивації знаходимо у працях таких учених, як Е. Дюркгейм, М. Вебер, Дж. Коулман, К. Мангейм, П. Штомпка та ін.

Коротко проаналізуємо основні теорії мотивації, що функціонують сьогодні, а саме: теорію потреб (теорія мотивації А. Маслоу; теорія існування, відносин і росту; теорія мотивації Д. МакКлелланда, теорія мотивації Ф. Герцберга та ін.); когнітивні теорії (теорія очікування В. Врума, теорія Дж. Адамса, теорія Е. Лока та ін.); теорію підкріплення (англ. Reinforcement Theory); теорію мотивації соціального навчання (англ. Social Learning Theory); теорію мотивації Л. Портера, Е. Лоулера; теорію мотивації Д. МакГрегора (теорія Х, теорія Y, теорія Z); теорію партисипативного управління та ін.

Наразі існує багато теорій мотивації, серед яких одні є більш усталеними, інші – новітніми. Більш усталеними вважають мотиваційні теорії потреб і мотиваційні теорії процесу. До мотиваційних теорій потреб можна віднести теорії А. Маслоу, Д. МакКлелланда та двофакторну теорію Ф. Герцберга. Ці теорії вважають найбільш ранніми. Увагу в них зацентровано на тому, що саме мотивує людину до дій. Тут намагаються визначити основні потреби людини й пов'язати мотивацію із задоволенням цих потреб. У А. Маслоу мотивацію визначено як систему мотивів (ієрархію мотивів), що

задає мету або напрям поведінці та діє на свідомому чи несвідомому рівні. Нагадаємо, що теорія А. Маслоу допомагає зрозуміти, що мотивує купівельну поведінку людини, отже, є маркетинговою теорією. Тому професійні маркетологи часто використовують для таргетування рекламних оголошень для задоволення внутрішніх потреб певних цільових груп, що відповідають тому чи іншому рівню ієрархії, саме цю теорію мотивації.

Д. МакКлелланд досліджував мотивацію протягом тридцяти років, аби дати відповідь на питання, як людина робить свій вибір. Хоча аналізована теорія і належить до сфери менеджменту, проте дає дещо інше уявлення (порівняно із попередньою теорією) про мотивацію. За МакКлелландом, мотивація – це система таких чинників, як прагнення до успіху, прагнення до влади, прагнення до визнання. Всі прагнення людини пізнаються через її життєвий досвід і не є вродженими, тому цю теорію ще називають теорією потреб у досягненнях.

До теорій потреб належить і теорія мотивації Ф. Герцберга. Іноді її вважають продовженням або розширеною версією теорії А. Маслоу. У цій теорії йдеться про дві категорії потреб – гігієнічні чинники й мотивуючі чинники. Ф. Герцберг вважає, що задоволеність людини роботою пояснюється самою роботою, а незадоволеність – робочим середовищем, і відносить до гігієнічних чинників заробітну плату, соціальний статус, політику організації та керівництва, умови роботи, міжособистісні стосунки з начальником, колегами й підлеглими, ступінь безпосереднього контролю за роботою, а до мотивуючих чинників – успіх, просування по службі, визнання і схвалення результатів роботи, високий ступінь відповідальності, можливість творчого та професійного зростання. Мотивацію, як і А. Маслоу, вважає сукупністю чинників або мотивів.

У когнітивних теоріях мотивації (іноді їх іменують мотиваційними теоріями процесу) увагу зосереджено на тому, як саме мотивується поведінка людини, як відбувається мотивація і які процеси впливають на мотивацію людини. В основі когнітивних теорій лежить думка, що свідомість і знання в

детермінації поведінки людини відіграють важливу роль. До когнітивних теорій віднесено теорію В. Врума, теорію Дж. Адамса, теорію Е. Лока та ін. У когнітивних теоріях мотивацію розуміють як механізм вибору певної форми поведінки, який складається з багатьох чинників.

Теорія очікування В. Врума сконцентрована навколо чотирьох чинників, що становлять мотивацію робітника. Співвідношення між цими чинниками виражено навіть у математично-формульній спосіб. Суть полягає в тому, що система мотивації має вибудовуватись у такий спосіб, щоб людина добре розуміла, яких зусиль від неї очікують, бачила залежність між своїми зусиллями й винагородою, могла підвищувати особисту ефективність у впевненості, що це спричинить підвищення винагороди за здійснені зусилля.

Теорія мотивації як реалізація справедливості була запропонована П. Гудмен і згодом розвинена Дж. Адамсом. В основі теорії Дж. Адамса лежить розуміння того, що люди схильні суб'єктивно оцінювати справедливість винагороди за виконану ними роботу. На основі власних суб'єктивних уявлень особа визначає рівень справедливості, реалізованої в колективі, де працює. Уявлення про справедливість у кожного своє, але будь-яка людина весь час порівнює: себе з колегами, минулі результати із сьогоdnішніми, обіцянки з реальністю тощо. У дослідженнях Дж. Адамса відсутня дефініція мотивації (як і в багатьох згаданих вище теоріях), утім, можна зробити висновок, що дослідник розуміє мотивацію як сукупність чотирьох чинників (очікування, інструментальність, валентність, результат), і якщо хоча б один з них не є реалізованим достатньо, мотивація буде відсутньою.

У цільовій теорії Е. Локка, як і в багатьох попередніх теоріях немає чіткої дефініції мотивації, проте з аналізу його робіт випливає, що мотивацію він розуміє як прагнення досягти конкретної, амбітної цілі. Е. Локк, досліджуючи першопричину необхідності мотивації, стверджував, що першопричиною є процес цілепокладання, який може бути мотивуючим засобом і може формувати орієнтацію на досягнення результатів. Мета у

Е. Локка має певний мотиваційний зміст, а саме: концентрує зусилля в заданому напрямку; є еталоном, з яким порівнюють результати праці; є підставою оцінки витрат праці; впливає на формування структури управління; відображає мотиви працівників і особливості організації загалом. Дослідник вважає, що прагнення досягнення чітких та амбітних цілей активізує мотивацію (Lintunen et al., 2025).

Теорія підкріплення В. Скіннера є антагоністом когнітивних теорій. Вчений доводить, що поведінка людини залежить від оточення і не потрібно шукати пізнавальних пояснень. Теорія спирається на фізіологію людини й переконує, що поведінка, яка має позитивні наслідки, повторюється, а яка має негативні – швидше за все, не повторюється.

Крім названих вище груп теорій мотивації існують ще декілька теорій, що стоять поокремо. Це теорія мотивації соціального навчання, яка була запропонована канадійським психологом А. Бандурою, комплексна теорія мотивації Л. Портера та Е. Лоулера, теорія мотивації Д. МакГрегора та інші. Утім усі вони стосуються мотивації у сфері виробництва, хоча й містять ґрунтовний аналіз мотивації як такої. Згодом переважна більшість теорій була доопрацьована, модифікована, розширена. Утім, суть теорій залишилася незмінною.

XXI століття й цифрова революція дали поштовх розвитку нових теорій мотивації будь-якої діяльності людини (в тому числі й навчальної). Так, соціально-когнітивна теорія А. Бандури, що виникла наприкінці ХХ ст., акцентує увагу на взаємодії трьох компонентів: середовища, поведінки, психологічних процесів. Дослідник вважає, що люди навчаються через спостереження за поведінкою, стосунками, досягненнями інших людей тощо. До того ж, наголошує А. Бандура, людська поведінка – це те, що виникає в процесі безперервної взаємодії когнітивних, поведінкових і середовищних факторів. Так, дослідник переконує, що «всі ми бажаємо відчувати задоволення й уникати болю. На самому разі існують два різновиди болю й задоволення, які нас мотивують. Якщо ви мотивовані на досягнення, то ви

всіма силами уникаєте нереалізованих можливостей. Якщо ви мотивовані на уникнення невдач, то ви намагаєтеся мінімізувати помилки й хочете все залишити, як є» (Bandura, 1997). Теорію самоефективності через спостереження А. Бандури дослідники кваліфікують як міст між біхевіористськими та когнітивістськими теоріями мотивації.

Найважливішим висновком комплексної теорії мотивації Л. Портера та Е. Лоулера (Steel & Konig, 2006) стало положення, що саме результати праці є причиною задоволення співробітника, а не навпаки. Мотивація, на думку дослідників, є процесом, що залежить від очікувань працівника щодо винагороди та її справедливості, а також від оцінки того, наскільки зусилля вестимуть до бажаного результату. Модель Портера-Лоулера засвідчила, що мотивація не є простим елементом у ланцюгу причиново-наслідкових зв'язків. Автори теорії продемонстрували, наскільки важливо об'єднати такі поняття, як зусилля, здібності, результати, винагорода, задоволення, сприйняття в межах єдиної системи мотивації праці.

Ще однією з найвизначніших у ХХ ст. стала теорія мотивації Д. МакГрегора – так звані теорії «Х» та «У», хоча знов таки ці теорії стосувалися менеджменту на виробництві. Теорія «Х» базується на припущеннях, що працівники мають уроджену схильність до ліні й уникатимуть роботи за найменшої можливості. Саме тому виникає необхідність ретельного контролю над працівниками і використання системи покарань у разі невиконання завдань. Для реалізації контролю за працівниками потрібна ієрархічна структура управління на кожному рівні. Згідно з теорією «Х» головним мотиватором є гроші. Теорія «У» за відправний момент бере переконання, що люди за своєю природою не можуть не долучатись до завдань організації, від природи співробітникам притаманні і внутрішня мотивація, і бажання самовдосконалюватися, і здатність брати на себе відповідальність. Тому завдання керівника полягає у створенні для них умов, щоб забезпечити усвідомлення й реалізацію позитивних якостей (Прищак & Лесько, 2016).

Місце основного мотиватора в теорії «У» має задоволення від праці, а не грошова винагорода чи покарання.

Доповненням і продовженням двох попередніх теорій мала б стати удосконалена теорія «Z» Д. МакГрегора, але автор не встиг завершити її. Справу свого вчителя продовжив В. Оучі, виклавши в новій теорії мотивації уроки японського стилю менеджменту, де як основні елементи виступали довічний найм, турбота про життя співробітників (в тому числі й соціальне), прийняття рішень на основі консенсусу, повільне кар'єрне зростання, добре налагоджені комунікаційні канали, вірність компанії і турбота про високу якість продукції (Steel & Konig, 2006). В основі теорії лежить припущення, що люди обирають максимізацію задоволення і мінімізацію болю.

Майже в той самий час (кінець ХХ – поч. ХІХ ст., 1997 р.) виникає ще одна цікава теорія мотивації, автором якої є Е. Хіггінс, – це теорія регуляторного фокусування або теорія досягнення мети. Пропонована теорія досліджує взаємозв'язок між мотивацією людини й тим, як вона йде до досягнення своєї мети. Теорія регуляторного фокусування передбачає дві окремі й незалежні саморегуляційні орієнтації: запобігання та стимулювання (Gonzalez-Gascon & Aljaro Palacios, 2010), - і кожна з цих орієнтацій одночасно впливає на людську поведінку й мотивацію.

На самому початку ХХІ ст. П. Стіл та К. Кеніг презентували свою теорію мотивації, яка згодом була названа інтегративною мотиваційною теорією або теорією часової мотивації. У теорії одним із критичних і мотиваційних чинників постає час. Вважають, що ця теорія включає в себе основні аспекти багатьох мотиваційних теорій (теорію очікування, гіперболічне дисконтування, теорію потреб, теорію кумулятивних перспектив тощо). Центральною ідеєю теорії є ідея про те, що час, а радше певні граничні визначені терміни впливають на мотивацію і динамічний розподіл уваги. Мотивацію автор теорії визначає опосередковано як функцію, що залежить від очікування успіху, цінності винагороди, імпульсивності, затримки у часі (Ruiz-Torrubiano et al., 2024).

Не менш цікавою теорією початку кінця XX – поч. XXI ст. є теорія мотиваційного краудингу (теорія мотиваційного скупчення). Теорія мотиваційного скупчення – це теорія психології та мікроекономіки, яка припускає, що надання зовнішніх стимулів для певних видів поведінки, наприклад, обіцянка грошової винагороди за виконання певного завдання, іноді може підірвати внутрішню мотивацію для виконання такої поведінки. Результатом зниження мотивації, на відміну від прогнозів неокласичної економіки, може бути загальне зниження загальної продуктивності (Dörnyei et al., 2006). Чіткої дефініції мотивації в дослідженнях В. Фрея немає, утім, мотивацію за Фреєм можна розуміти як сукупність внутрішніх і зовнішніх спонукань, що змінюється залежно від соціального контексту й характеру зовнішнього впливу.

Теорія розширення «я» або теорія саморозширення – це теорія, в якій ідеться про прагнення людини до росту, нового досвіду й ресурсів. Автори теорії переконують, що вона є вкрай важливою у міжособистісних стосунках й особистісному зростанні. Сама модель була розроблена у 1986 році А. Ароном та Е. Арон, щоб створити основу для базового досвіду та поведінки в близьких стосунках (Aron et al., 2003). Модель має два чітких, але пов'язаних між собою основних принципи: мотиваційний принцип і принцип включення іншого в себе. Мотиваційний принцип стосується властивого індивіду прагнення підвищити свою самоефективність і адаптуватися, вижити і розмножуватися в своєму середовищі. Принцип включення іншого в себе стверджує, що близькі стосунки служать основним способом розширити наше самосвідомість, оскільки через ці стосунки ми використовуємо особистість, перспективи, ресурси та досвід інших як власні (Csizér, 2020). Однією з основних тем саморозширення є те, що мотив саморозширення для людини є базовим. Потреба саморозширення виникає, навіть якщо базові потреби не є задоволеними. Деякі дослідники вважають, що саморозширення, як і голод, і спрага, бере початок із базових фізіологічних потреб у нервовій системі, і з системою винагороди в мозку. Інші ж ведуть мову про те, що мотивація до

саморозширення частково коріниться у соціальному схваленні та прийнятті. Іноді люди можуть усвідомлювати почуття «саморозширення» або прагнути досягти мети, яка може сприяти саморозширенню, але більшість часу саморозширення є несвідомою мотивацією. Саморозширення – це бажання підвищити потенційну ефективність людини. Тут маємо зауважити, що незважаючи на те, що в теорії йдеться про побудову близьких стосунків, тлумачення мотиваційного компоненту в побудові таких стосунків є досить цікавим та оригінальним. Отже, можна сказати, що мотивація за А. Ароном та Е. Арон, - це прагнення людини до розширення «я».

У 2010-2020 рр. актуалізується багато нових теорій мотивації, як от: теорія мотивації самовизначення, теорія гейміфікації, цифрової персоналізації та мотивації через нейронауку (Літвін & Турло, 2025). Тут маємо зауважити, що концептуальний каркас окремих теорій був сформований ще в 90-ті роки минулого століття, але повна версія набула звучання уже в перші десятиліття XXI ст. Незважаючи на те, що і в нових теоріях ідеться про людські потреби та способи їх задоволення, ці теорії вважають новітніми інтегративними теоріями.

Теорія самовизначення (Е. Десі та Р. Райан) дає цінну інформацію про людську мотивацію та благополуччя. У цій теорії ідеться про те, що всі ми маємо базові психологічні потреби, а саме: компетентність, автономність, зв'язок з іншими. Коли ці потреби задовольняються і ми відчуваємо мотивацію та щастя зсередини – це внутрішня мотивація. Середовище, яке підтримує наші потреби в компетентності, автономії та соціальних зв'язках, підвищує внутрішню мотивацію. У теорії ідеться і про те, як «зовнішні винагороди іноді мають зворотний ефект. Хоча вони можуть стимулювати поведінку в короткостроковій перспективі, винагороди підбивають внутрішню мотивацію, якщо вони стримують наші почуття незалежності та компетентності» (Csizér & Magid, 2014, с.182). Теорія самовизначення не повністю підпадає під парасольку конструктивізму, але об'єднує деякі ідеї конструктивізму про активну роль пізнання у формуванні мотивації, а не просто реагування на

зовнішні подразники. Автори теорії роблять висновок, з яким не можна не погодитися, – зовнішні винагороди, такі як гроші, похвала тощо, найкраще розглядати як цінні переваги, а не як основний рушійний мотив поведінки для підтримки внутрішніх мотивів.

Автором наступної сучасної теорії мотивації є аналітик кар'єрного росту Д. Пінк. Вивчаючи традиційні теорії мотивації, дослідник доходить висновку, що ідея винагородження є не настільки ефективною, як здається. Ми не можемо не погодитися з дослідником у тому, що переважна більшість концепцій мотивації, які використовувались у ХХ, на сьогодні не є актуальними, адже ці концепції були дієвими в парадигмах механістичного ХХ століття, тоді як ХХІ століття в інший спосіб обумовлює дії і прагнення людини. В одній зі своїх лекцій Д. Пінк говорить: «Останні кілька років я цікавлюся наукою мотивації людини, особливо динамікою зовнішніх стимулів і внутрішніх. Скажу вам, що їхня дія дуже різна. Ситуація така, що є розрив між тим, що знає наука, і тим, що практикує бізнес. Особливо тривожно те, що наша система функціонування бізнесу – <...> вся вона побудована на основі саме зовнішніх стимулів, на основі системи батога і пряника. Взагалі, це нормально для типової роботи ХХ століття. Але для типової роботи ХХІ століття цей механістичний підхід батога і пряника не підходить, часто не діє і навіть протидіє» (Пінк, б.р.).

Віддзеркаленням глобальних змін, що відбуваються в сучасному світі, є Life-span Model of Motivation (модель мотивації протягом життя) К. Salmela-Aro (Prytyka, 2025). Авторка переконує, що індивідуальний розвиток являє собою пожиттєвий процес, і цей процес включає в себе як надбання, так і втрати в найрізноманітніших сферах життя. До того ж люди в різному віці опиняються ніби в різному розвитковому середовищі. Тобто людина протягом життя змінюється, бо змінюється її оточення / середовище, а отже, змінюються цілі, для яких різною є й мотивація. Тут мотивацію дослідниця потрактує як динамічний процес управління життєвими цілями, що змінюється з віком і досвідом.

Майже одночасно із згаданою вище теорією з'являється теорія мотивації на основі ідентичності (IBM, Identity-Based Motivation), згідно з якою мотивація виникає, коли цілі / завдання узгоджуються з образом «Я», активуючи ідентичність та значущі дії (Nguyen et al., 2020; Oyserman et al., 2015). Авторка теорії Д. Ойзерман переконує, що люди інтерпретують ситуації та пережиті труднощі у спосіб, який узгоджується з ідентичністю, про яку вони зараз думають, і вважають за краще діяти таким чином, який узгоджується з ідентичністю, а не з несумісністю. Так, наприклад, коли дії здаються узгодженими з ідентичністю, то труднощі, що виникають, як правило, інтерпретуються як важливі, вказуючи на те, що дії мають смисл. З іншого боку, коли дії здаються несумісними з ідентичністю, ті самі труднощі вказують на те, що така поведінка безглузда і «не для таких, як я».

Серед останніх і одночасно найоригінальніших теорій мотивації можна назвати теорію автономної мотивації в користувальницькому досвіді (Autonomous Motivation in UX, Bennett & Mekler) (Bennett & Mekler, 2024), теорія обчислювальної внутрішньої мотивації (Computational Intrinsic Motivation, Lintunen, Adu, Deterding, Guckelsberger) (Kotera et al., 2023), теорія максимізації ентропії (Entropy Maximization Model, A. Kiefer) (Кієфер, 2025) та ін.

У теорії автономної мотивації в користувальницькому досвіді мотивацію визначено як ступінь узгодженості дій людини з її внутрішніми цінностями. Д. Беннет і Е. Меклер переконують, що наша мотивація до діяльності стосується психологічних процесів і факторів, які формують наше залучення до цієї діяльності (Bennett & Mekler, 2024). Ідеться не лише про наші цілі, а й про наше ставлення до діяльності, до того, як вона розвивається та як на нашу діяльність впливають зовнішні фактори. Мотивація постає центральним питанням у дослідженнях взаємодії в парі «людина – комп'ютер». Автори акцентують увагу й на тому, що незважаючи на визнану важливість означеного питання, залишаються прогалини в нашому розумінні мотивації у використанні технологій. Незрозуміло, як мотивація впливає на

досвід користувача (UX) і як технології та контексти, у свою чергу, впливають на мотивацію.

Автори теорії обчислювальної внутрішньої мотивації Е. Лінтунен, Н. Аді, С. Детердінг, К. Гукельсбергер сприймають мотивацію як внутрішнє прагнення до компетентності, формалізоване через навчання з підкріпленням (Kotera et al., 2023). Внутрішня мотивація, головним чином залучена до спонтанного дослідження та цікавості, є ключовим поняттям у психології розвитку. Дослідники намагаються довести, що саме внутрішня мотивація є ключовим механізмом для відкритого когнітивного розвитку людей, і що останніми роками саме цей механізм викликає інтерес у робототехніків, які займаються розвитком. Інтерпретуючи різні підходи в системі навчання з обчислювальним підкріпленням, автори теорії стверджують, що такі підходи не є оперативними, а іноді навіть постають як суперечливі. Своєю теорією вчені заклали основу для систематичного оперативного дослідження внутрішньої мотивації, представивши формальну типологію можливих обчислювальних підходів. Ця типологія частково базується на існуючих обчислювальних моделях, але також представляє нові способи концептуалізації внутрішньої мотивації.

Теорія максимізації ентропії (автор А. Кіефер) тлумачить мотивацію як прагнення до інформаційного балансу шляхом максимізації ентропії в процесі пізнання (Кіефер, 2025). Внутрішня мотивація постає здатністю інтелектуальних систем бути мотивованими ендогенно, тобто особливостями самої агентської архітектури, а не вивченими асоціаціями між дією та винагородою. У психології «внутрішня мотивація» означає схильність розумних створінь бути мотивованими робити певні речі (наприклад, досліджувати, вчитися та рости) навіть за відсутності певних зовнішніх сигналів винагороди. Останнім часом ця парадигма набула популярності в машинному навчанні, де вона операціоналізована як ідея про те, що політику дій можна оптимізувати на основі структурних особливостей агентів і взаємодії між агентом і середовищем, на відміну від традиційних підходів,

таких як навчання з підкріпленням, яке оптимізує політику на основі спеціальних функцій винагороди.

Тут зауважимо, що одна без одної ні теорія потреб, ні процесуальна теорія, ні будь-яка новітня теорія не можуть бути реалізовані на практиці в чистому вигляді. Кожна з теорій додає своїх елементів, розкриває, пояснює окремі моменти мотивації як системного утворення. Усі згадані вище мотиваційні теорії не втрачають своєї пізнавальної цінності в дослідженні мотивації професійної підготовки майбутніх агробіологів у процесі навчання, проте певні особливості мотивації навчальної діяльності та мотивації професійної підготовки, безперечно, існують. Навчання майбутнього агробіолога у ЗВО ставить перед закладом освіти складне завдання – дати знання теоретичні, навчити основам професії, організувати первинне занурення в професію агробіолога (всі види практик) і відпрацювати навички самостійного здобуття знань у швидкоплинному світі. І тут у пригоді стають і загальні мотиваційні теорії, і теорії професійної мотивації студентів ЗВО, і теорії мотивації працівників у сфері агрономії тощо.

За останні десять років з теми мотивації студентів до освоєння майбутньої професії з'явилася низка цікавих робіт, серед яких дослідження Н. Афанасьєвої, М. Белея, Н. Богацької, Л. Бондар, Н. Ветрової, І. Головської, В. Літінської, О. Лавринюк, В. Кириченка, В. Климчука, С. Микитюк, В. Петренко та ін. Утім, інтерес до мотивації у професійному навчанні на теренах української науки не згасає, про що свідчить перелік робіт за останні два роки. Це дослідження таких авторів, як О. Гришко, Л. Дзевицька, І. Жукевич, Р. Кириченко, А. Колодяжна, С. Кузікова, О. Лобода, Н. Макаренко, К. Півторак, С. Пухно, С. Семененко, О. Спірічева, В. Староста, Н. Чаплінська, О. Яковлева та ін.

Серед найостанніших зарубіжних досліджень з теми мотивації тих, хто навчається, можна згадати роботи таких авторів, як J. Alexander, M. Borah, K. Csizér, J. Elinor, C. Oertel, R. Ruiz-Torrubiano, M. Specht, M. Valle Torre та ін. Утім, найбільш актуальними у вітчизняному освітньо-науковому дискурсі

на сьогодні є дослідження, присвячені зміні мотивації учнів / студентів в умовах ковіду й війни. Це дослідження таких авторів, як Л. Верховод, О. Войцеховська, А. Колчигіна, Н. Красильников, Ю. Лахмотова, І. Примаченко, О. Прігунов, П. Сікорський, А. Сільвейстр, В. Староста, А. Цапко, В. Шкарб'юк та ін.

Тут маємо особливо наголосити на істотному моменті в розумінні нових підходів до мотивації як такої загалом і мотивації до навчання професійної діяльності зокрема. Усе ХХ століття пройшло під гаслами індустріальної епохи, коли колективна праця на великих підприємствах була трендом у багатьох країнах. За умов індустріального і постіндустріального виробництва суспільство формувало соціальне замовлення на особу з певними параметрами (колективізм, відповідальність, змагальність, ідеологізованість та ін.), завдяки яким будь-яку особу легко можна було замінити на іншу на виробничій лінії, в цеху тощо. На початку ХХІ століття відбулися глобальні зміни в економіці, науці, соціумі, що спричинило парадигмальні зрушення в усіх галузях суспільного буття. За таких умов затребуваною стала особа з іншими параметрами, а отже, освіта мала відреагувати на нові вимоги новими освітніми трендами. Наразі значущими стають не колективні цілі, а особистісно значущі, великі виробництва відходять у минуле, поступаючись (не повсюдно, а переважно) місцем невеликим приватним підприємствам або роботі на дому / фрілансу тощо. Час у суспільстві вимірюється не п'ятирічками, а проектами, в яких важливим є задоволення індивідуальних потреб як споживача, так і виконавця.

У відповідь на такі кардинальні зрушення освіта намагається теж змінитися, утім, такі зміни відбуваються занадто повільно. Переважно вітчизняну освіту намагаються реформувати за формою, а не за змістом, тому дисонанс між змістом освіти і мотивацією тих, хто навчається, стає все більш відчутним. Таким чином, можемо зазначити, що сьогодні змінюється не тільки мета, зміст, психолого-педагогічна база освіти, але й тип мотивації і її засоби.

Сучасні науковці намагаються філософськи осмислити окреслені вище процеси, а педагоги і психологи намагаються вибудувати нові підходи, методи, інструменти, що були б дієвими за сучасних умов. Можна зазначити, що найбільш активно використовуваними в сучасній українській педагогіці на сьогодні є такі теорії мотивації, як теорія Л. Портера та Е. Лоулера, теорія мотивації В. Врума, теорія самовизначення Е. Десі та Р. Райана, теорія комп'ютер-посиленої мотивації, теорія єдності соціальних і пізнавальних мотивів (О. Васюк, С. Виговська), теорія самоідентифікації (О. Лавринюк, В. Кириченко) та ін. Утім, як уже було зазначено вище, жодна з означених теорій не є всеохопною, а тому актуальними залишаються й усі ті теорії мотивації, які виникли протягом минулих століть.

Тут не будемо повторювати зміст і мету уже проаналізованих вище теорій Врума, Портера-Лоулера, Десі-Райана, а зацентруємо увагу на методолого-методичних пошуках вітчизняних науковців.

З огляду на ці пошуки актуальним постає дослідження О. Лавринюк і В. Кириченко «Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій» (2023 р.) (Лавринюк & Кириченко, 2023), в якому автори намагаються презентувати теоретичні розробки, що стосуються нових підходів до мотивації студентів, до структури мотивації тощо. Автори дослідження за основу беруть теорію самоефективності, згідно з якою мотивація базується на переконанні людини, що вона здатна виконати те чи інше завдання, впоратися з поставленою метою. Мотивацію дослідники розуміють як сукупність багатьох чинників – від природних здібностей до задоволення процесом навчання і постановкою цілей.

Відправним моментом для початку кардинальних зрушень у розумінні мотивації тих, хто навчається, вважаємо ті виклики, які виникли в другому десятилітті XXI ст., а саме – навчання в умовах ковіду, воєнних конфліктів, окупації тощо. Саме ці події істотно змінили розуміння мотивації не тільки учнів і викладачів, але й тих, хто здобуває вищу або спеціальну освіту, тих, хто тільки опосередковано має відношення до процесу навчання. Ніби

збігаючи наперед, автори публікації «Мотивація студентів до навчання» (Vasiuk et al., 2019) О. Васюк, С. Виговська, А. Виговський, доходять висновків про наявні мотиви вступу до вишів і про мотиви навчальної діяльності (на 1-4 курсах). Як стає очевидним з матеріалів дослідження, у студентів 1 курсу переважають пізнавальні мотиви, тоді як до кінця 4 курсу пріоритети дещо змінюються. Автори дослідження наголошують на розробці нової методики ефективного формування мотивації навчальної діяльності студентів за сучасних умов у країні.

2020 року в роботі Н. Коваленко, Н. Бобрової, О. Ганчо, С. Зачепило «Мотивація студентів як запорука професійного розвитку» (Коваленко та ін., 2020) основну увагу було приділено чинникам підвищення мотивації навчальної діяльності (спосіб засвоєння навчального матеріалу, його зміст, методи навчання; використання на кожному з етапів заняття проблемних мотивацій та завдань; застосування інтерактивних технологій). Основною ідеєю публікації є зовсім не нова думка про те, що навчання ефективніше діє, коли воно мотивоване, коли діяльність студентів збігається за спрямованістю та внутрішніми мотивами. Найефективнішою основою для забезпечення успіху студентів автори дослідження вважають процесуальну теорію очікування, згідно з якою важливими постають певні взаємозв'язки: очікування співвідношення між витраченими зусиллями та отриманими результатами; очікування певної винагороди або заохочення у відповідь на досягнутий рівень результатів і передбачуваний ступінь задоволення. Теорія очікування не є новою, але в цьому дослідженні автори підкріплюють цю теорію ґрунтовними емпіричними даними, одержаними в сучасних українських реаліях.

Про мотивацію в нових реаліях ідеться у статті В. Старости (2024). «Мотивація навчання студентів та аспірантів до і під час ускладнених умов (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні)» (Староста, 2024, с.105-116). У статті опубліковано результати ґрунтовного дослідження, здійсненого із урахуванням досвіду колег із Великобританії (Y. Kotera, E. Taylor, D. Fido,

D. Williams, F. Tsuda-McCaie (Jack et al., 2024)) та В'єтнаму (P. Nguyen, N. Huu, H. Quang, T. Ngo (Locke & Latham, 1990)). За основу дослідження автор бере метод E. Gonzalez-Gascon, M. Aljaro Palacios (Frey & Jegen, 2001), згідно з яким мотивацію розуміє як рушійну силу навчальних цілей студентів, видів діяльності, якими вони вирішили займатись для досягнення цих цілей, а також інтенсивність, з якою вони беруть участь у діяльності. Спираючись на результати власного дослідження, виконаного на великій емпіричній базі (3881 респондент УжНУ) та теоретико-практичні здобутки зарубіжних колег, В. Староста доходить висновку, що внутрішня мотивація студентів на дистанційному навчанні вища, ніж у студентів, які відвідують традиційні заняття віч-на-віч. Зовнішня ж мотивація сприяє покращенню навчальної успішності учнів з низьким рівнем внутрішньої мотивації і суттєво не впливає на студентів з високим рівнем мотивації. Дослідник переконує у значущості діагностики та створення належної мотивації навчання здобувачів освіти, наголошуючи на актуалізації проблеми мотивації в Україні в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні).

О. Хромченко у статті «Мотиви учіння студентів та умови їх формування» (2022 р.) (Хромченко, 2022) досліджує структуру навчальної мотивації студентів, визначаючи мотивацію як застосування різних способів і засобів формування в учнів позитивних мотивів і через них позитивного ставлення до навчання. Авторка доводить, що умовами формування та розвитку мотивів професійного досягнення у студентському віці є сформоване професійне уявлення студентів; чітко визначена та усвідомлена кінцева мета учіння; розуміння практичної значущості та зв'язку з кінцевою метою кожного окремо взятого заняття, кожного виду роботи; використання методів емоційної регуляції у навчальній діяльності. Умовами формування та розвитку пізнавальних мотивів учіння визначаються: ведення навчального процесу на рівні функціональних можливостей студента, максимальна опора на мисленнєву діяльність; емоційна атмосфера навчання; сприятливе спілкування в навчальному процесі; активізація учбової діяльності студентів.

Спираючись на сучасні психологічні дослідження, О. Хромченко наголошує на необхідності такої організації навчального процесу, коли інтерес до способів самостійного здобуття знань формувався і підтримувався б постійно.

У роботі Ю. Яворської «Вплив пандемії та війни на мотивацію здобувачів вищої освіти» (2024 р.) (Яворська, 2024, с. 172-175) розглянуто вплив пандемії COVID-19 та війни на мотивацію здобувачів вищої освіти в Україні. Авторка не дає визначення мотивації, проте акцентує увагу на видах мотивації (зовнішня, внутрішня). Дослідниця переконливо й на основі емпіричних даних доводить, що пандемія та війна негативно вплинули на мотивацію, спричинивши високий рівень байдужості, тривоги, страху та інші симптоми ментального виснаження. Для підвищення мотивації Ю. Яворська пропонує використовувати комплексний підхід, що включає орієнтацію на активне навчання, використання новітніх методів, постійну комунікацію та оптимальне використання технологій III.

А. Марушкевич (2024) у статті «Професійна підготовка здобувачів ЗВО: мотивація учіння» висловлює думку про те, що наразі особливо важливими є проблеми професійного розвитку та самовизначення, мотивації до навчання та особистісної реалізації. Проблема мотивації була актуалізована із впровадженням дистанційного навчання через COVID-19 та загострення війни. Про мотивацію авторка переважно говорить не як про проблему педагогічну, а як проблему психолого-педагогічну, зауважуючи, що особливості вивчення проблем мотивації та мотивів пов'язані з тим, що розвиток уявлень про рушійні сили людської поведінки, її детермінанти, мотиви та мотивацію збігається з виникненням та розвитком психології загалом. Сучасному студенту важливо «вміти аналізувати зміст мотивації своєї навчальної та професійної діяльності, співвідносити різні мотиваційні поштовхи та бути активним творцем цієї мотивації. Водночас актуальним є визначення змісту та форм навчання, які сприяють розвитку мотивації майбутніх фахівців до навчальної та професійної діяльності у вищих навчальних закладах, що логічно переходить у професійну діяльність у

майбутньому. Дефініція мотивації у статті відсутня, проте багато матеріалу вміщено про види мотивації, різновиди мотивації та шляхи мотивування студентів вишів.

П. Сікорський у багатьох своїх роботах мотивацію в навчанні визначає як внутрішній психологічний стан суб'єкта, що активізує його розумові сили, спрямовані на досягнення освітніх цілей та завдань; як внутрішнє бажання вчитися, розвиватися та досягати успіху в навчанні (Сікорський, 2020; Сікорський, 2019). Досліджуючи результативність навчання студентів, науковець доходить висновку, що несподіваний перехід від традиційної форми навчання до дистанційної виявився стресом як для викладачів, які не були підготовлені до нього, так і для студентів, які звикли здобувати знання від викладача особисто, а не сидячи перед екраном комп'ютера. Утім, за допомогою використання дистанційної освіти з'явилася можливість пропонувати й реалізовувати різні освітні технології, які спонукають студентів вчитися. До того ж, на переконання автора досліджень, під час дистанційного навчання освітні компоненти мають більше прикладне спрямування: мета освіти спрямована на самовизначення і самореалізацію; навчальний матеріал набуває більш лаконічних і генералізованих форм; технології навчання спонукають студентів до активної діяльності; студент більше виступає як суб'єкт пізнавальної діяльності.

У роботах А. Колодяжної мотивацію до навчання визначено як досить непростий і неоднозначний процес зміни ставлення особистості, як до окремої дисципліни, так і до всього навчального процесу загалом. Науковиця переконує, що мотиви становлять одну з мобільних систем, на яку можна впливати, і навіть якщо вибір майбутньої професії студентом був зроблений недостатньо усвідомлено, то, цілеспрямовано формуючи стійку систему мотивів діяльності, можна допомогти майбутньому фахівцеві у професійній адаптації та професійному становленні (Колодяжна & Коваль, 2023, с. 338-339). Навчальний процес особливим чином може впливати на мотивацію студентів, адже мотивів для навчання багато і вони можуть не тільки

проявлятися окремо в кожній людині, а й формувати складні мотиваційні системи.

С. Кузікова і С. Пухно у своїх дослідженнях наголошують на особливостях навчальної мотивації в сучасних умовах. Авторки вважають, що трансформація мотиваційної сфери сучасного українського студента обумовлена зміною його світоглядних позицій. Мотивацію дослідниці визначають як складний психологічний феномен, систему мотивів, стимулів, чинників – детермінантів діяльності, поведінки людини, який визначає спрямованість особистості, прагнення досягнути визначених цілей (Кузікова & Пухно, 2024). До того ж С. Кузікова і С. Пухно переконливо доводять, що особливості мотивації є не лише фактором професійної підготовки, а й рушійною силою професійного становлення людини.

Резюмуючи результати здійсненого вище аналізу наукової літератури з теми дослідження, можемо констатувати, що одностайності у визначенні такого поняття, як «мотивація» на сьогодні немає. Різними є й теоретичні засади тлумачення цього феномену як у вітчизняному, так і в зарубіжному психолого-педагогічному дискурсі. Маємо зауважити, що в сучасних дослідженнях навчальної мотивації її потрактовують, то як стан, то як процес, то як систему мотивів, то як психологічний феномен тощо. В нашому дослідженні *мотивацію ми будемо розуміти як внутрішню характеристику суб'єкта, на яку впливає багато специфічних чинників (зовнішніх, внутрішніх) і яка є основою активізації зусиль для досягнення будь-яких цілей суб'єкта, в тому числі й навчальних.*

Навчальна мотивація / мотивація до навчання – це сукупність процесів, методів, засобів спонукання тих, хто навчається, до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння знань, досягнення навчальних цілей.

Мотив (спонуку) пропонуємо розуміти як імпульс до дії, імпульс, що пройшов через раціоналізацію в системі цінностей окремого суб'єкта.

Мотиви навчання зазвичай не є поодинокими виявленими, а формують складні мотиваційні системи, причому в кожному окремому випадку можна виявити у суб'єкта навчальної діяльності неповторне поєднання мотивів, до того ж таке поєднання є змінним у різних умовах і в різний час. Саме таке неповторне поєднання мотивів лежить в основі індивідуальної навчальної траєкторії кожного студента.

Навчальна мотивація студента є складним феноменом. Отже, вивчення складного феномену передбачає використання аналітичного методу для обстеження структури феномену й дослідження особливостей структурних компонентів цієї системи, а також для з'ясування взаємозв'язків усередині такої системи.

Навчальну мотивацію кваліфікують як один з різновидів мотивації, що має свої особливості. Традиційно в межах мотиваційної системи виокремлюють такі компоненти, як потреби, інтереси, прагнення, емоції, переконання, ідеали, установки, норми, цінності тощо. Утім, маємо акцентувати увагу на думці, що навчальна мотивація не є простою сукупністю певних заданих констант, адже поєднує на різних рівнях і в різний спосіб і прагнення, і настанови, і принципи, і уявлення суб'єкта. Навчальна мотивація кожного окремого студента є неповторною так само, як і відбитки пальців, і навіть за, здавалося б, однакових умов маємо на виході навчального процесу абсолютно відмінні одне від одного результати, бо різною є не проявлена основа, на яку накладаються інструменти, технології, способи навчання.

У вітчизняній педагогіці мотиви прийнято поділяти на соціальний, пізнавальний, спонукальний та професійно-ціннісний (Дуброва, 2016, с.30-37). «Домінуючим мотивом мотивації до навчання повинен виступати пізнавальний мотив, оскільки саме він стимулює до розвитку пізнавальних здібностей, одержання задоволення від процесу навчання. Проте соціальний, спонукальний та професійно-ціннісний мотиви відіграють важливу роль у формуванні мотивації, оскільки вони сприяють усвідомленню важливості навчання, відчуття авторитетності та самоповаги, прагнення до

персоналізації» (Шкуропат та ін., 2021, с.19). Несформованість будь-якого із зазначених мотивів спричиняє деформацію системи ієрархії всіх мотивів навчальної мотивації.

Не можна не погодитись із думкою, згідно з якою навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливостями організації освітнього процесу; особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія із соціальним оточенням); суб'єктними особливостями педагога і, передусім, системою його відношень до учня (студента); специфікою навчальної дисципліни (Канюк, 2002).

Тут зауважимо, що класифікацій складових компонентів мотивації навчання можна назвати багато, адже за основу класифікації таких компонентів можна взяти різні ознаки. Відповідно до центральної ознаки, на основі якої відбувається класифікація понять, мотиви можна поділити на біологічні й соціальні; мотиви внутрішні й зовнішні; пізнавальні та соціальні мотиви; мотиви змістоутворювальні і мотиви-стимули; мотиви стійкі й ситуативні; особистісні та суспільні мотиви; егоїстичні та суспільно значимі мотиви; мотиви для досягнення успіху й мотиви для уникнення невдач; навчально-пізнавальні, соціальні та інструментальні; мотиви самоповаги та самоактуалізації; мотиви прагнення до результату та безпосередньо до діяльності; однозначні та багатозначні; мотиви спілкування, вчення, діяльності (професійної, спортивної, суспільної та ін.); первинні (із абстрактною ціллю), вторинні повні та вторинні скорочені мотиви. Як стає очевидним із запропонованого вище переліку мотивів, питання про структуру мотивації навчальної діяльності залишається наразі відкритим.

Найпоширенішим серед науковців є розподіл навчальних мотивів на пізнавальні й соціальні (Кочарян та ін., 2011). До того ж і пізнавальні, і соціальні мотиви можуть мати різні рівні. У такому розподілі до пізнавальних мотивів віднесено інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до

розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності тощо. Якщо ж ідеться про соціальні мотиви, то мають на увазі усвідомлення соціальної значущості навчання, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, почуття обов'язку і відповідальність, прагнення зайняти певну позицію в стосунках з іншими, отримати їхнє схвалення тощо.

Іноді такий основний перелік навчальних мотивів доповнюють іншими видами, як от:

- особистісні мотиви (почуття власної гідності і честолюбство, прагнення користуватись авторитетом серед однолітків, наслідування референтних однокласників та одногрупників),

- комунікативні мотиви (спілкування з однолітками, дорослими);

- мотиви саморегуляції (орієнтація на одержання додаткових знань і побудову спеціальної програми самовдосконалення) та ін.

Утім, мотиви навчальної діяльності складають тільки одну групу явищ у структурі мотивації навчання. Так, крім навчальних мотивів науковці виокремлюють ще одну групу явищ, яка складається з динамічної освіти, процесів, механізмів, тобто системи дій з активізації мотивів певної людини (Ляшенко, 2013).

Цікавим є те, що переважна більшість науковців і педагогів-практиків останнім часом ведуть мову не про мотивацію та її види, а про складну багаторівневу мотиваційну систему (Сердюк, 2012; Сердюк, 2014). Так, Л. Сердюк, продовжуючи вітчизняну педагогічну традицію, веде мову про п'ять основних рівнів: метасистемний (особистісний), системний (рівень організації мотиваційної сфери як системи), субсистемний (рівень мотиваційних підсистем), компонентний (рівень окремих мотивів) та елементний (рівень окремих складових мотивів).

С. Микитюк та С. Микитюк зауважують, що у структурі мотивації навчальної діяльності учнів та студентів можна виокремити п'ять автономних підсистем: 1) мотиваційно-смісловий блок (внутрішні та зовнішні мотиви

діяльності); 2) цільовий блок (особливості цілепокладання або постановки цілей); 3) інтенціонально-регуляторний блок (планування діяльності та самоконтроль (саморегуляція) її виконання); 4) блок «реакція на невдачу» (реагування на ситуації перешкоди, труднощі та невдачі, які виникають у процесі виконання діяльності); 5) мотиваційно-поведінковий блок (інтегративний прояв завзятості та наполегливості при виконанні діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей і намірів) (Микитюк & Микитюк, 2021, с.121-126).

Найголовніше, що маємо тут наголосити: у педагогічній психології використовують класифікацію навчальних мотивів з огляду на їх особистісне значення та функції, які вони виконують у системі навчальної мотивації. Умовно систему навчальної мотивації можна презентувати у вигляді схеми (Рис.1.1)

Варто зауважити, що будь-яка схема не відбиває всієї складності, багаторівневості, взаємопроникності як самої мотиваційної системи, так і її елементів зокрема. Утім, маємо подати ще одну схему, в якій хоча б частково спробуємо передати взаємодію компонентів (умов), що впливають на мотивацію того, хто навчається (Рис. 1.1).

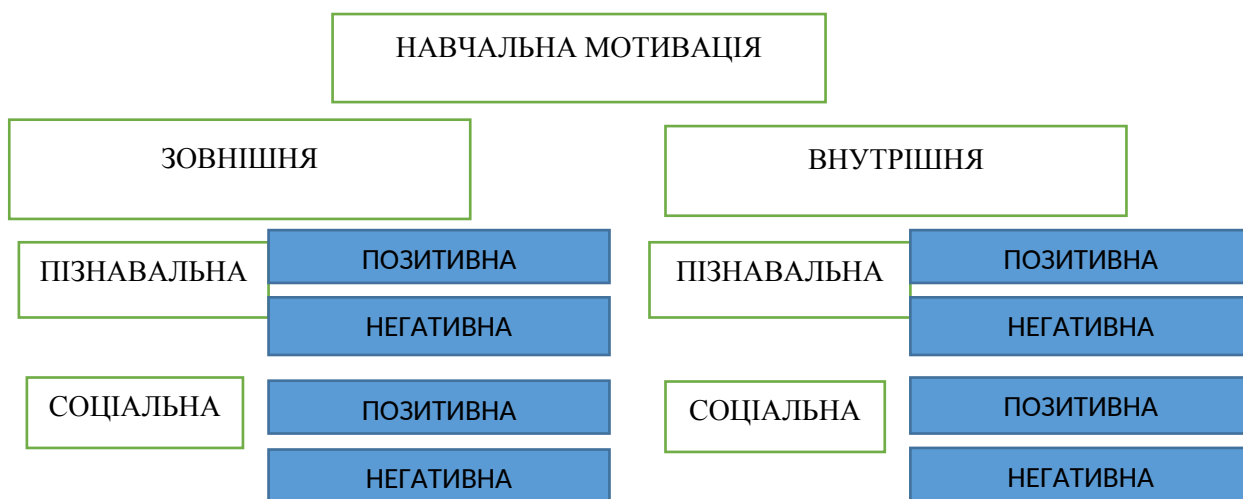


Рис. 1.1 Структура навчальної мотивації

Джерело: складена автором

Згідно з пропонованою схемою мотивація студента знаходиться на перетині вказаних сфер впливу. Під час формування мотиваційної сфери студента від курсу до курсу відбувається зсув названих вище навчальних мотивів і ціннісних орієнтацій у бік професійно значущих, прагматичних, змістоутворювальних мотивів.



Рис. 1.2. Умови, що впливають на мотивацію того, хто навчається

Джерело: складена автором.

Такий зсув свідчить про те, що навчальна мотивація студента не є тотожною навчальній мотивації школяра і має свої особливі риси. До того ж мотивація самого студента не залишається незмінною, бо залежить не тільки від внутрішніх настанов, цілей, потреб і переконань, але й визначається впливом соціальних і економічних чинників у житті суспільства, культурою, груповою свідомістю й поведінкою.

Логічно було б визначити професійну мотивацію як сукупність чинників, що постають необхідними для успішної професійної діяльності (зараз чи в перспективі). Утім, маємо зазначити, що у вітчизняній педагогіці і психології існує безліч визначень професійної мотивації зокрема, як і мотивації загалом. Так, професійну мотивацію визначають як «сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають

особистість до навчання та ефективного виконання професійної діяльності» (Кот, 2017, с.130); або як «дію конкретних мотивів, які є умовою вибору професії й тривалого та ефективного виконання професійних обов'язків» (Коваленко та ін., 2020, с.75), або як «предиктор професійного інтелекту особистості» (Мельничук & Ічанська, 2020, с.116) тощо.

У нашому дослідженні професійну мотивацію студента будемо визначати як сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають особистість до навчання професійній діяльності та до її ефективного виконання.

Думку Х. Хекхаузена щодо чинників успішності людської діяльності загалом (Хекхаузен, 1986, с. 99–114) вважаємо актуальною і для професійної діяльності зокрема і згодні з тим, що професійна діяльність визначається силою мотивації (прагненням до успіху), наявністю у ціннісній системі людини цінностей досягнення та засвоєнням необхідних навичок і вмінь.

Мотивація майбутніх агробіологів до професійної підготовки не є явищем дискретним чи перманентним, а є тривалим процесом, що плавно перетікає з однієї фази в іншу. Так, наприклад, не можна уявити формування мотивації майбутніх агробіологів до обраної ними професії без етапу формування первинних інтересів і схильностей до певних видів діяльності чи навчальних предметів тощо. Надалі не можна уявити формування мотивації без етапу вибору професії так само, як не можна уявити мотивацію до оволодіння майбутньою професією без моменту навчання у ЗВО і далі без мотивування на початкових етапах оволодіння професією на практиці, на робочому місці.

Якщо зважати на названі вище умовні етапи формування мотивації майбутніх агробіологів до професійного навчання, то не можна не приділити особливу увагу етапу обрання майбутньої професії і етапу навчання спеціальності у ЗВО.

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених мотивації професійної діяльності (Вієвська & Красовська, 2011; Єрохін та ін., 2011; Пінська, 2009), визначено кілька груп мотивів вибору професії:

- соціальні (бажання своєю працею сприяти суспільному прогресу, зайняти гідне місце в суспільстві відповідно до інтересів і можливостей);
 - моральні (приносити користь людям, надавати їм допомогу, спілкуватися);
 - естетичні (прагнення до краси, гармонії, бажання працювати за спеціальністю, що пов'язана зі створенням красивого, високого);
 - пізнавальні (прагнення до оволодіння спеціальними знаннями, до проникнення у сутність професійної діяльності, усередину явищ і подій);
 - творчі (можливість бути оригінальним, неповторним, творчим);
 - матеріальні мотиви (прагнення мати високооплачувану роботу, пільги);
- мотиви престижу (прагнення, що дозволяють досягти солідного положення у суспільстві, обрання професії, яка забезпечує швидке просування по службі, професії, що «цінується серед друзів і знайомих»);
- утилітарні мотиви (можливість працювати в місті, мати чисту роботу, близько до будинку, поради та приклади рідних, друзів, знайомих) (Микитюк & Микитюк, 2021, с.121-126).

Якщо говорити про мотиви вибору майбутньої професії агробіолога, то серед названих вище мотивів актуальними можемо вважати всі ці мотиви. Не можна уявити, що всі сто відсотків вступників на спеціальність «Агрономія» були мотивованими як на вступ до вишу, так і на освоєння майбутньої спеціальності у навчальному закладі. Зазвичай, формування мотивації майбутніх агробіологів до професійного навчання відбувається до 3 курсу, коли до навчальної програми все більше включають спеціальні дисципліни, коли студенти знайомляться із професією агробіолога предметно, перебуваючи на різнорідних практиках.

Аналізуючи психолого-педагогічні особливості мотивації в період професійного навчання, педагоги називають три етапи: 1) I етап (1 курс) –

характерний високий рівень показників професійної мотивації, орієнтування більш на суспільні, аніж особистісні сенси професійної діяльності, ідеалізація професії; 2) II етап (2, 3 курси) – загальне зниження інтенсивності всіх показників професійної мотивації, зниження інтересу до професії; 3) III етап (4, 5 курси) – зростання показників професійної мотивації, підвищення рівня усвідомлення складників професійної мотивації (Мельничук & Ічанська, 2020, с.116-120).

Досліджуючи формування мотивації студентів-агробіологів до професійного навчання не можемо не звернутися й до праць вітчизняних представників педагогічної думки, а саме до робіт М. Фіцули, В. Ягупова та ін. Так, мотивацію навчання визначають як окремий компонент навчального процесу і формулюють відповідний принцип навчання, адже мотивація присутня у всіх процесах освіти. Автори підручників з педагогіки (Фіцула, 2006; Ягупов, 2002) зауважують, що навчально-пізнавальна діяльність тих, хто навчається, завжди є полімотивованою, тобто поєднанням зовнішніх і внутрішніх мотивів. Висновок можна зробити такий: найефективнішою можна вважати таку навчально-пізнавальну діяльність, коли зовнішні мотиви за своєю значущістю в мотивації навчання чи освоєння майбутньої професії поступаються місцем мотивації внутрішній. В. Ягупов у підручнику з педагогіки зауважує: «Безперечно, мудро чинять ті педагоги, які мотивацію пізнання використовують для формування професійної мотивації та спрямованості особистості майбутнього спеціаліста. Тому в навчальному процесі повинні чітко окреслюватися контури і характер майбутньої професійної діяльності» (Ягупов, 2002, с.133). Схематично формування мотивації майбутніх агробіологів до професійного навчання можна зобразити наступним чином (Рис. 1.3).

Цікавою щодо професійної мотивації студентів є думка С. Єрохіна, Ю. Нікітіна та І. Нікітіної. До традиційних мотиваційних компонентів навчання вони додають іще *мотивацію ініціації* (спонукає до діяльності); *мотивацію селекції* (сприяє вибору мети); *мотивацію реалізації* (забезпечує

регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії); *мотивацію постреалізації* (уможливлює завершення виконання дії і спонукання до іншої) (Єрохін та ін., 2011, с. 20-28).

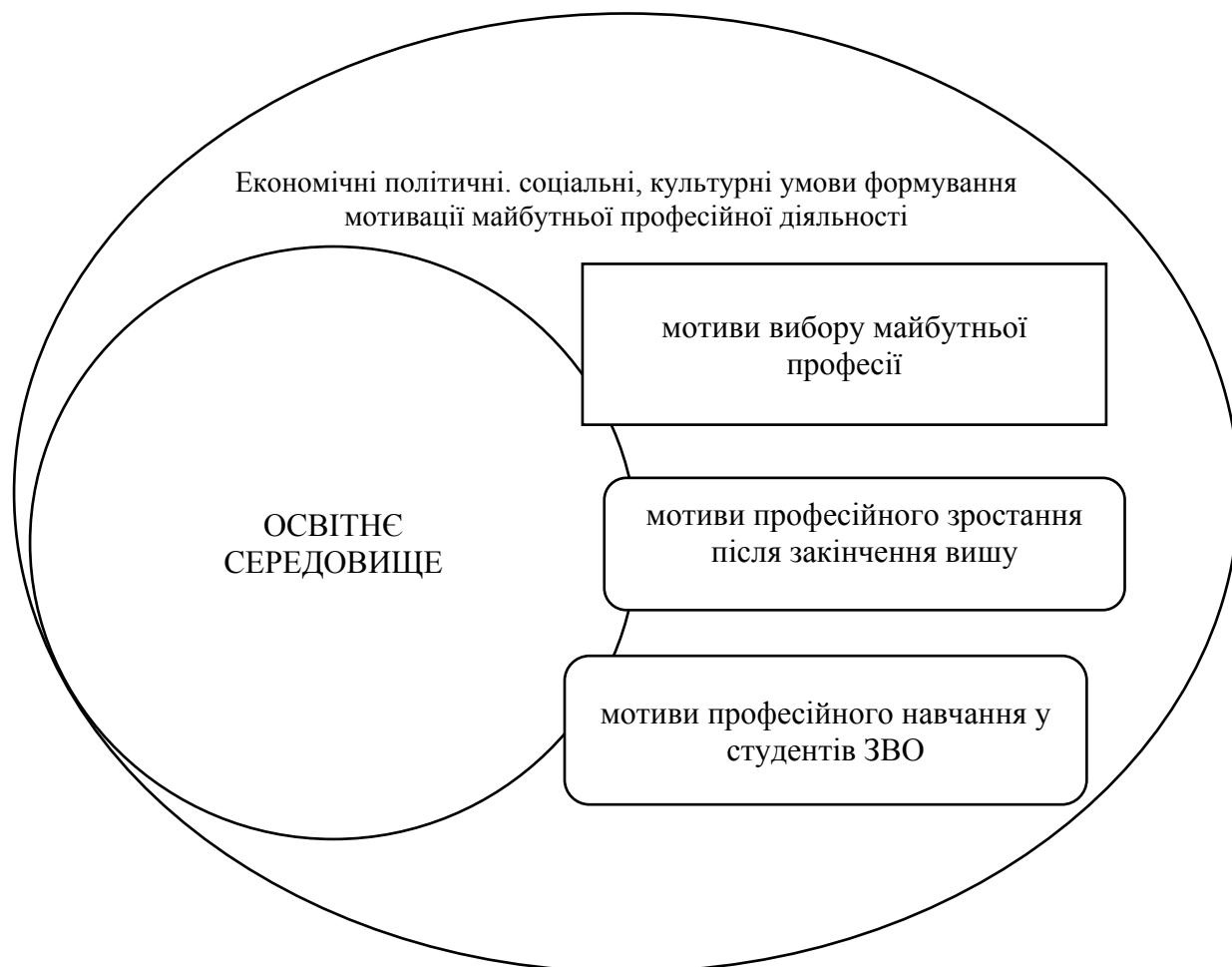


Рис. 1.3. Структура мотивації до навчання професійної діяльності

Джерело: складена автором

Для забезпечення стійкої професійної мотивації студентів-фахівців необхідні певні економічні, політичні, культурні, соціально-психологічні умови (Семиченко, 2004).

Для досягнення цієї мети можна використовувати:

- детальне ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, її соціальною значущістю, а також сучасними вимогами до знань, навичок і якостей особистості спеціаліста;

- створення уявлень про модель особистості успішного професіонала в обраному фаху, усвідомлення найближчих і перспективних цілей професійного навчання;

- розвиток позитивної «Я-концепції» та адекватної професійної самооцінки студента, а також формування ціннісних орієнтацій;

- вироблення у студентів потреби та навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації, оволодіння інформаційними технологіями та творчого застосування знань на практиці;

- створення умов для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення; підтримка допитливості та «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі (Іваннікова, 2011, с. 329-338).

Як наслідок, у студентів формується перспектива життєвого розвитку, ідентифікація з успішною професійною моделлю фахівця, а також уявлення про себе в майбутньому як відповідального виконавця професійних обов'язків (Семиченко, 2004).

Професійну мотивацію можна звести до трьох основних комплексів:

1) ІНТЕРЕС. Професійні інтереси можна поділити на дві групи:

а) безпосередні інтереси, які виникають на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності. Безпосередні професійні інтереси включають:

- професійно-специфічний інтерес – інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, виражених у створених продуктах, наданих послугах тощо;

- загальнопрофесійний інтерес виникає на основі привабливості загальних властивостей професії, з якими студент має можливість ознайомитися у повсякденному житті;

– романтичний інтерес базується на уявленні про незвичайність даної професії.

б) опосередковані інтереси, зумовлені деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії. Опосередковані професійні інтереси включають:

– професійно-пізнавальний інтерес базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ;

– інтерес до самовиховання проявляється в прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктивно цінних якостей особистості;

– престижний інтерес – вибір професії зумовлений перспективами професійного росту, які ця професія забезпечує, престижністю професії в суспільстві;

– інтерес супутніх можливостей відображає прагнення молодшої людини задовольнити за допомогою вибраної професії певні духовні та життєво-побутові запити й потреби (прагнення до спілкування з людьми, потреба в матеріальному забезпеченні тощо);

– невизначений інтерес – в його основі лежать невизначений емоційний потяг до певної професії.

2) **ОБОВ'ЯЗОК**. Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення учнем реальної суспільної користі від своєї участі в даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів.

Можна виділити 5 груп мотивів обов'язку:

– відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог;

– прагнення до вдосконалення майстерності у вибраній справі;

– новаторство у праці та її організації;

– загальноальтруїстичні прагнення;

– загальногромадянські прагнення.

3) **САМООЦІНКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ**. Процес формування самооцінки професійної придатності протікає нерівномірно, що

може проявлятися у протиріччі: або учневі не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання), або він не може визначити професію, яка відповідає його даним (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни вже не є процесом, який розвивається послідовно та інтенсивно.

Узагальнюючи погляди науковців і враховуючи низку спеціальних досліджень щодо філософських, психологічних і педагогічних аспектів формування мотивації, можемо зробити висновок щодо компонентного складу мотивації. Він охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Як стає очевидним з поданого вище огляду напрацювань провідних науковців у таких галузях, як філософія освіти, психологія праці, професійна педагогіка, формування мотивації майбутніх агробіологів є складним динамічним процесом, структура якого детермінована єдністю трьох взаємозалежних компонентів – ціннісно-мотиваційного, когнітивного та діяльнісного. Ціннісно-мотиваційний компонент постає фундаментом і містить внутрішні настанови особистості, її професійні ідеали та ціннісні орієнтації. Смысл навчання майбутнього агробіолога полягає не в одержанні диплома, а в реалізації себе в інноваційному агросекторі. Когнітивний компонент охоплює систему знань про сучасні агротехнології, розуміння біологічних закономірностей та усвідомлення викликів галузі. Без належного інтелектуального підґрунтя мотивація залишається ситуативною, тоді як глибоке знання предмета трансформує її у сталий пізнавальний інтерес. Діяльнісний компонент виявляється у готовності до практичного застосування знань, опануванні інтерактивних інструментів та здатності до самостійного розв'язання виробничих кейсів. Саме в діяльності (через досвід успіху) замикається цикл мотивації: студент бачить результат своєї праці, що зміцнює його віру у власну професійну спроможність.

Таким чином, виокремлений компонентний склад дозволяє розглядати мотивацію не як статичну рису, а як інтегральну якість особистості, що піддається цілеспрямованому педагогічному впливу через створення спеціальних умов навчання.

Для нашого дослідження важливо, щоб кожний компонент мотивації мав чітко визначені критерії та показники, які вимірюються обраними для дослідження методиками. Тут подано розроблену систему критеріїв, адаптовану під підготовку агробіологів (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Критерії та показники сформованості мотивації майбутніх агробіологів

Компонент	Критерій	Показники, що вимірюються	Діагностичний інструментарій
Ціннісно-мотиваційний	Аксіологічний	Усвідомлення соціальної та особистісної значущості професії; ієрархія термінальних цінностей; переважання внутрішніх мотивів над зовнішніми.	Методика В.Смекала і М.Кучера
Когнітивний	Гностичний	Повнота знань про сучасні тренди в галузі; розуміння зв'язку теорії з практикою; прагнення до постійного оновлення професійних знань	Методика Т.Льїної; авторська анкета
Діяльнісний	Праксіологічний	Активність у використанні інтерактивних інструментів; здатність до самостійного розв'язання кейсів; віра у власну професійну ефективність.	Методика Т.Льїної; аналіз результатів вирішення кейсів

Виокремлені і систематизовані у таблиці критерії та показники сформованості мотивації майбутніх агробіологів дозволяють не тільки диференціювати рівні мотивації, а й визначати зони найближчого розвитку для кожного студента НУБіП. Із аналізованих досліджень стає очевидним, що найбільшого коригування за сучасних умов в українських вишах потребує

діяльнiсний компонент, оскiльки за умов дистанцiйного навчання студенти вiдчувають дефiцит успiшного професiйного досвiду, що негативно позначається на загальному рiвнi iхньої мотивацiї.

Висновки до першого роздiлу

Формування мотивацiї до професiйного навчання у студентiв ЗВО загалом i студентiв-агробiологiв зокрема є важливим чинником iх успiшного працевлаштування.

Узагальнюючи матерiал проаналiзованих нами дослiджень, можемо констатувати, що термiн «мотивацiя» використовується в сучаснiй психологiї у диспозицiйному та ситуацiйному розумiннi: як визначення системи факторiв, що в той чи iнший спосiб детермiнують поведiнку (потреби, мотиви, цiлi, намiри, прагнення), та як характеристика процесу, що стимулює i пiдтримує поведiнкову активнiсть на певному рiвнi.

У цьому дослiдженнi професiйну мотивацiю студента ми розглядаємо як сукупнiсть чинникiв i процесiв, якi, вiдображаючись у свiдомостi, спонукають особистiсть до навчання професiйнiй дiяльностi та до її ефективного виконання.

Аналiз наукових джерел з питань професiйного розвитку особистостi продемонстрував, що професiоналiзм постає не тiльки характеристикою продуктивностi працi, але й виявляє особливостi мотивацiї особистостi, систему її устремлiнь, цiннiсних орієнтацiй тощо. Не одне поколiння людей переконано, що робота за примусом є менш ефективною, нiж праця, в основi якої лежить зацiкавленiсть фахiвця в якостi її результатiв. Найбiльш ефективним дослiдники вважають творче ставлення до працi, коли iнтелект, досвiд та вмiння працiвника нацiленi на одержання найвищого результату.

Проблема працевлаштування молодi сьогоднi стала особливо актуальною. В Україні iснує кiлька законiв i нормативних актiв, що регулюють питання, пов'язанi з працевлаштуванням випускникiв вищих навчальних закладiв. Це Закони України «Про сприяння соцiальному становленню та

розвитку молоді в Україні», «Про зайнятість населення», Кодекс законів про працю, а також «Про забезпечення молоді, яка отримала вищу або професійно-технічну освіту, першим робочим місцем з наданням дотації роботодавцю». Утім, пошук роботи, працевлаштування випускників вишів у сільськогосподарську галузь відбувається абсолютно іншими шляхами із задіянням інших механізмів, ніж про те вказано в згаданих законах. Тож молода особа має бути мотивованою до професійного навчання з огляду на те, що і її мотивація, і її успішність у професії першочергово залишається у сфері інтересів самої ж особи.

Незважаючи на всі культурні й ментальні відмінності українських і зарубіжних студентів, вчені актуалізували й дослідили ті проблеми, що виявилися спільними для всього європейського освітнього простору. Так, дослідники визначили проблему, яка наразі є нагальною і повсюдною, а саме – зниження (зникнення) мотивації студентів до навчання загалом і навчання майбутньої професії зокрема. Мотивація є однією із сучасних психолого-педагогічних проблем як у середній, так і в вищій школі.

Основними труднощами в мотивації до навчання в ЗВО, на які звертають увагу науковці, педагоги-практики, психологи, менеджери від освіти в усьому світі, є:

- психологічні бар'єри і стрес, адже сучасні студенти часто стикаються з високим рівнем тривожності, депресивними станами тощо, що суттєво знижує когнітивні можливості й бажання вчитися;

- дистанційне навчання та цифрова нерівність, адже перехід на онлайн-формат не завжди супроводжується належним доступом до технологій, а відсутність безпосередньої соціальної взаємодії послаблює емоційний зв'язок з навчальним процесом;

- несвідомий вибір спеціальності, адже вступники не завжди чітко розуміють, де вони зможуть реалізувати себе в майбутньому, що і спричиняє низьку внутрішню зацікавленість уже на перших курсах вишів;

- конкуренція пріоритетів, адже особисті проблеми, необхідність працювати, наявність дитини за відсутності підтримки (особливо актуально для жінок) або інші життєві інтереси часто відсувають навчання на другий план.

Процес становлення майбутнього фахівця не є автоматичним накопиченням теоретичних знань, а становить собою складний механізм трансформації особистості. Основним рушієм такої трансформації є мотивація студента до освоєння майбутньої спеціальності. До того ж, мотивація не є статичною величиною, а постійно еволюціонує під впливом зовнішніх обставин та внутрішніх ресурсів студента.

Мотивація майбутніх агробіологів до професійного навчання – це складна багатопланова структура, складниками якої є зовнішні й внутрішні мотиви вибору професії, навчання цій професії в закладі вищої освіти і подальшого професійного зростання.

Мотивація майбутніх агробіологів до професійного навчання включає в себе такі елементи, яких немає в неспеціалізованому, непрофесійному навчанні, а саме мотивацію ініціації, мотивацію селекції, мотивацію реалізації, мотивацію постреалізації. Компонентний склад мотивації охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Основними труднощами в мотивації до навчання студентів-агробіологів в Україні є:

- невисока престижність професії, адже попри стратегічну важливість аграрного сектору для продовольчої безпеки молодь часто не вважає ці спеціальності престижними або перспективними через цілий комплекс накопичених іще з радянських часів проблем і стереотипів;

- розрив між теорією і практикою: студенти агробіологічного профілю гостро відчують нестачу реального досвіду роботи із сучасними технологіями у процесі навчання, що може стати причиною демотивації. Проблема розриву між теорією і практикою дійсно є однією з найгостріших, оскільки сьогоднішній агросектор являє собою одну з найтехнологічніших

галузей, а освіта часто за нею не встигає. Коли студент бачить у підручнику застарілі методи, а в реаліях – дрони, посівні комплекси з автопілотом та ін., виникає відчуття непотрібності навчання у виші. До того ж треба додати, що багато лабораторій у вишах оснащені обладнанням минулого століття, тоді як сучасне господарство базується на датчиках вологості, датчиках складу ґрунту (питома вага мікроелементів, необхідних для того чи іншого ґрунту / поля), супутниковому моніторингу та ШІ. Студенти часто не мають можливості навіть побачити в дії системи точного землеробства або роботизовані ферми під час навчання. Акцент на лекціях замість польових виїздів або роботи з агропрограмним забезпеченням (наприклад, Cropwise, FieldView) робить знання абстрактними. Звідси нерозуміння студентами, як теоретичні знання конвертуються в прибуток за допомогою сучасних девайсів. Як результат, відтік талановитої молоді з професії або формальний підхід до навчання / одержання диплома;

- низька поінформованість про кар'єрні траєкторії: відсутність чіткого розуміння можливостей професійного зростання та історій успіху в галузі знижує готовність інвестувати зусилля в навчання, що стає причиною того, що студент бачить важку працю в полі, але не бачить себе в ролі високооплачуваного AgTech-менеджера, аналітика чи засновника стартапу. Як результат, інвестиція зусиль у навчання здається студенту ризикованою або малоприбутковою;

- екологічні та кліматичні виклики: необхідність адаптації до глобальних змін (наприклад, кліматичних) вимагає постійного оновлення знань, тоді як навчальні програми не завжди відповідають трендам і тенденціям. Це створює когнітивний розрив, адже студенти вивчають класичні агротехнології, які часто вже не працюють в реальних умовах через занадто швидкі зміни в економіці, кліматі, біотопі тощо, що так само спричинює зниження мотивації до професійного навчання.

Складність наукового аналізу та практичного формування мотивації студента до професійного навчання зумовлена її багатовимірною,

полідетермінованою структурою. У процесі фахового становлення на особистість студента-агробіолога одночасно впливає розгалужений комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які перебувають у стані динамічної взаємодії (від синергічного доповнення до гострого взаємного опору).

Внутрішня мотивація, що спирається на пізнавальний інтерес, прагнення до самореалізації та одержання задоволення від інтелектуальної праці, постає стабільним фундаментом професіоналізації. Водночас зовнішня мотивація, детермінована соціальними вимогами, престижем, прагматичним бажанням отримати диплом або матеріальними стимулами ринку праці, створює необхідний вектор соціальної адаптації. Проте складність полягає в тому, що ці групи мотивів не завжди існують паралельно.

У педагогічній практиці часто спостерігається явище «мотиваційного конфлікту». Так, наприклад, надмірний тиск зовнішніх чинників (жорсткий контроль, орієнтація на оцінку та ін.) може нівелювати внутрішній інтерес до дослідження, перетворюючи творчий пошук на формальне виконання інструкцій; і навпаки, висока внутрішня зацікавленість студента в інноваційних технологіях може входити у протиріччя із застарілим змістом підготовки або традиційними методами навчання, що чинять опір його прагненню до автономії та експерименту.

Вивчення такого дуалізму вимагає від дослідника врахування ієрархії мотивів, де зовнішні стимули не повинні пригнічувати, а мають трансформуватись у внутрішні потреби особистості. Тільки за умови гармонізації цих векторів, коли зовнішня вимога ринку праці збігається із внутрішньою цінністю професійної майстерності, формується стійка мотиваційна готовність студента до діяльності в певній галузі. Саме тому створення спеціальних педагогічних умов, заснованих на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та інтерактивному навчанні, є стратегічним завданням для подолання вказаних суперечностей та виведення мотивації студента на якісно новий рівень самодетермінації.

Список використаних джерел до першого розділу

Афанасьєва Н.Є., Світлична Н.О. (2019). Особливості професійної мотивації на різних етапах професіогенезу. 5, Т. 2. 181-186 <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-2.322>.

Белей М.Д. (2011). Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ. Вип. 16 (1), 12-23.

Богацька Н.М. (2015). Мотивація як основний чинник підвищення ефективності праці на підприємстві. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Вип. 3. 210-214.

Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. (2020). Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 11, 67–71.

Верховод Л. І. (2023). Мотивація до навчання здобувачів освіти за умов викликів сучасності. In *The 22th International scientific and practical conference «Modern theories and improvement of world methods»* (June 06–09, 2023). Helsinki, Finland. International Science Group. P. 374.

Ветрова Н.В. (2020). Наукові підходи до дослідження мотивації підприємницької діяльності у студентському віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 1, 150-154.

Вієвська, М., Красовська, Л. (2011). Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа*, 1, 75-82.

Головська І.Г., Лазоренко Т.М., Чернева Т.М. (2020). Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. *Габітус*, 17, 57-61.

Гончаренко С.У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь.

Гончаренко Т.І. (2019). Мотивація як предмет економічного дослідження. *Соціально-гуманітарний вісник*, 25, 257.

Грень Л. М. (2009). Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 2, 125–130.

Дзевецька, Л. С., Лобода, О. В., Чаплінська, Н. О. (2023). Підвищення рівня мотивації до навчання у закладах вищої освіти. *Наукові перспективи* rep.dnuvs.ukr.education+1journals.spu.sumy.ua+1

Дорофєєва, Т.І., Коверня, В.М., Лисенко В.В. (2010). Вплив соціально-демографічних факторів на якість учбової праці студентів. *Теорія та методика фізичного виховання*. 10, 36–39.

Дуброва, О.М. (2016). Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series" Pedagogical Sciences"*, 14 (30–37).

Єрохін, С.А., Нікітін, Ю.В., Нікітіна, І.В. (2011). Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*, 1, 20-28.

Жданюк, Л.О. (2019). Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації : дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – пед. та вік. психол., 053 – психологія. Класич. приват. ун-т, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Харків.

Жукевич, І. П., Спірічева, О. В. (2024). Цифрові технології в мотивації до вивчення іноземних мов. DOI:10.46299/.

Задоволеність навчанням й уявлення про професію студентів Навчально-наукового інституту енергетики, електроніки та електромеханіки НТУ «ХП» за результатами соціологічного дослідження / https://web.kpi.kharkov.ua/eee/wp-content/uploads/sites/196/2024/02/stat_zvit_EEE.pdf

Зайцева, І. В. (2000). Мотивація учіння студентів: монографія; за ред. П. Г. Лузана. Ірпінь: Академія ДПС України.

Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Занюк, С.С. (2001). Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. на-ук : 19.00.07; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2001.

Іваннікова, Г.В. (2011). Сприяння психологічному благополуччю студентів в інтегрованому освітньому середовищі. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 5, 329–338.

Іванова, О. (2012). Методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів як один із чинників підвищення мотивації навчання. *Вища школа*, 11, 77–82.

Канюк С.С. (2002). Психологія мотивації: Навчальний посібник. К.: Либідь.

Карапузова, Н. (2014). Результати моніторингу мотивації навчальної діяльності студентів на підготовчому етапі екзаменаційного контролю. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 61–62, 134-141.

Кириченко Р.В., Колодяжна А.В. (2021). Психологічне дослідження навчально професійної мотивації майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 13(58), 48–59. [https://doi.org/10.31392/NPUnc.series12.2021.13\(58\).05](https://doi.org/10.31392/NPUnc.series12.2021.13(58).05) 3.

Кислюк, О. (2004). Співвідношення понять «мотив», «стимул», «потреба» та інтерес до навчання. *Соціальна психологія*, 5, 109-118.

Кієфер, А.Б. (2025). Внутрішня мотивація як обмежена максимізація ентропії. *Ентропія*, 27(4), 372. <https://doi.org/10.3390/e27040372>

Климчук, В. (2014). Мотиваційна грамотність особистості як предмет психологічного дослідження. *Актуальні проблеми психології*. Т.12. Вип 20. С.131-138.

Клочко В.І., Коломієць А.А. (2012). Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2012. 188 с.

Князьян М. (2003). Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 1. С. 173–181.

Коваленко Н. П., Боброва Н. О., Ганчо О. В., Зачепило С. В. (2020). Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *Медична освіта*. № 3. С. 43–48.

Колодяжна А.В., Коваль Д. (2023). Навчально-професійна мотивація студентів закладів вищої освіти. Збірник тез доповідей VII Міжнародної науково-практичної конференції текстильних та фешн-технологій KyivTex&Fashion, м. Київ, 19 жовтня 2023 року. К.: КНУТД, 2023. С. 338-339.

Корнєшук В. В., Федірчик Т. Д. (2018). Професійна підготовка фахівців у закладах вищої освіти: навчальний посібник. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2018. 110 с.

Кот М.І. (2017). Професійна мотивація студентів як спосіб активізації навчання. *Педагогічні науки*. Випуск LXXV. Том 1. С. 130–132.

Кочарян О.С., Фролова Є.В., Павленко В.М. (2011). Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навчальний посібник. Харків. 40 с.

Кузікова, С. Б. & Пухно, С. В. (2024). Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. № 1, 30–35 journals.spu.sumy.ua

Лавринюк О., Кириченко В. (2023). Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. №1. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-6>

Лахмотова Ю., Шкараб'юк В., Цапко А. (2022). Мотивація до дистанційного навчання студентів вищих закладів освіти в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 55. Т. 2. С. 196–200.

Лише 60% українських студентів впевнені, що правильно обрали спеціальність. <https://vnz.org.ua/novyny/studentstvo/9262-60-visd-studentiv-pravylny-obraly-spetsialnist>

Літвін О., Турло Н. (2025). Сучасні теорії мотивації праці та їх застосування в Україні. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Економіка і управління*. Том 36 (75). № 1, 2025. С.28-33.

Літинська В.А., Мельник І.В. (2017). Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Економіка та управління підприємствами*. Вип.14. С.151-154.

Лузан П. Г. (2015). Наукові основи організації педагогічного процесу у аграрному вищому навчальному закладі: монографія. К. : Міленіум.

Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Петро Григорович Лузан. К., 2004.

Ляшенко І.В. (2013). Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта*. Вип. 1 (19). <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/19/statti/lyashenko.htm>

Майнаєв, Ф. Я. (2017). Виявлення у студентів суспільно-гуманітарного профілю мотивів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 11 квіт. 2017 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Жешув. ун-т, Пед. ун-т Чендус. ун-ту. Харків : ХНПУ, 2017. С. 156–158.

Макаренко Н. М. (2023). Підвищення мотивації студентів до навчання: новітні форми роботи. *Вища освіта України*, 83(І), 214–222.

Максименко С. Д., Макаренко О. М., Майстренко І. А. (2009). Особливості мотивації в процесі професійної підготовки майбутніх біологів. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Т. 97. С. 40-43.

Марушкевич, А. (2024). Професійна підготовка здобувачів вищої освіти: мотивація учіння. *Вісник Київського національного університету імені Тараса*

Шевченка. Серія «Педагогіка», 1(19). <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.19.07>

Мельничук О. М., Ічанська О.М. (2020). Професійна мотивація як предиктор професійного інтелекту особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* № 4. С. 116–120.

Ментей О.С. (2017). Особливості стимулювання праці в сільському господарстві. Матеріали підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів і здобувачів, 24-25 травня 2017 р. Харк. нац. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва. Харків: ХНАУ, 2017. Ч.1. С. 76-77.

Ментей О.С. Проблеми мотивації зайнятості в сільському господарстві. <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/273.pdf>

Микитюк С.О., Микитюк С.С. (2021). Мотивація начальної діяльності як ресурс освітнього процесу. Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. №76, Т.2. С. 121-126.

Микитюк, С. (2018). Особливості та умови формування мотивів навчання у студентів. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 10 квіт. 2018 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Жешув. ун-т, Пед. ун-т Чендус. ун-ту. Харків: ХНПУ, 2018. С. 278–281.

Мотивація. Психологічна енциклопедія. [/https://www.psykholoh.com/post/%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D1%86%D0%B5](https://www.psykholoh.com/post/%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D1%86%D0%B5)

Національна доктрина розвитку освіти. Освіта України. 2002. 23 квітня.

Павлова О.Г. Професійна мотивація як педагогічна проблема / http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/465/1/Pavlo_st_4.pdf

Пегета, Н. & Гришко, О. (2024). Мотивація успіху як умова ефективного професійного становлення майбутніх психологів. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, Amsterdam, S. 90–93 previous.scientia.report+1journals.nubip.edu.ua+1

Петренко В.В., Василенко О.М. (2020). Професійна спрямованість та чинники, що впливають на вибір професії студентами закладів вищої освіти. Актуальні питання соціальної роботи: надбання, проблеми, перспективи: збірник наукових праць студентів та викладачів. Хмельницький. Вип. 1. С. 90-93.

Пилипенко, В. (2013). Проблема мотивації студентів до використання ІКТ у навчальному середовищі вищої школи / В. Пилипенко // *Освіта і управління*. № 1–2. С. 46–52.

Півторак, К., Яковлева, О., Семененко, С. (2023). Шляхи покращення навчання студентів. Матеріали МЦНД, Хмельницький, с.284–285 archive.mcnd.org.ua

Пінк Д. Загадки мотивації. Ідеоніміка. <https://ideanomics.com/lectures/12723>

Пінська, О. (2009). Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. Вип. 14. С. 111-115.

Примаченко І. (2023). Штучний інтелект в освіті: можливості, виклики та перші кроки великої адаптації. *Українська правда*. Життя. 04.08.2023. <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/08/4/255650/>

Прокопенко О.В. (2005). Складові мотивації екологічно орієнтованого споживання. *Вісник Сумського державного університету: Сер. Економіка*. № 2 (74). С. 60-71.

Прокопенко О.В. (2003). Стан і складові мотиваційного механізму розвитку екологічно орієнтованої інноваційної діяльності. *Вісник Сумського державного університету. Сер. Економіка*. № 6 (52). С. 28-35.

Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук'янова]; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000.

Прищак М. Д., Лесько О.Й. (2016). Психологія управління в організації: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп.. Вінниця.

Рева, О. Добрянський І., Марченко Д. (2010). Виявлення основної домінанти в мотивації студентів на множині рівнів навчальних досягнень. *Вища освіта України*. № 3. С. 47–52.

Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>

Результати опитування здобувачів освіти за освітньою програмою 072 «Фінанси, банківська справа та страхування» <https://lnup.edu.ua/attachments/article/2635/>

Ромакін, В. В. (2000). Індивідуальні навчальні програми як засіб мотивації студентів. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*. С. 318–324.

Руденко Н.Н., Шишкіна О.Н., Смирнова І.І. (2004). Дослідження мотивів навчальної діяльності студентів Педагогіка вищої та середньої школи. *Кр.Ріг*, 2004. Вип.9. С.45-47.

Семиченко В. А. (2004). Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. Київ, 2004.

Сердюк Л.З. (2012). Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системносинергетичний підхід: монографія. К., 2012.

Сердюк Л.З. (2014). Чинники внутрішньої мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Вип. 679. С. 148-156.

Сікорський, П.І. (2020). Моделювання нових навчальних технологій у закладах вищої освіти: монографія. Львів: СПОЛОМ.

Сікорський, П.І. (2019). Теоретико-методологічні засади моделювання нових навчальних технологій в середніх закладах освіти. Л.: СПОЛОМ.

Скориніна-Погребна О.В. (2010). Мотивація досягнення успіху як технологія формування елітності студентської молоді. *Соціальні технології*. № 44. С. 236–239.

Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень. Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. К.: Довіра, 2000. 1018 с.

Собаєва О.В. (2001). Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001.

Соціально-економічний портрет студентів: результати опитування <https://cedos.org.ua/researches/sotsialno-ekonomichnyi-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia/>

Стельмах О.В. (2015). Психологічні закономірності становлення майбутнього професіонала у навчально-виховному процесі. Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Полтава, 2015. С. 89–91.

Староста, В. І. (2024). Мотивація навчання студентів та аспірантів під час ускладнених умов (COVID-19, воєнний стан). *Науковий журнал Хортицької нац. академії*. № 2(11), 105-116.

Глумачний словник української мови. <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=>

Тригуб І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. <https://naub.oa.edu.ua> 27

Феодосєєв С.Є. (2008). Проблеми мотивації навчальної діяльності // Вісник Міжнародного дослідного центру: «Людина: мова, культура». К., 2008. Т.18. С.76-83.

Фіцула М.М. (2006). Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006.

Фоменко, К. І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості студентів : дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – пед. та вік. психол. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011.
Хекхаузен Х. Мотивація і діяльність: в 2-х т., 1986. Т. 1. 408 с.

Хромченко О.В. (2022). Мотиви учіння студентів та умови їх формування. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 50-55. DOI:<https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.8>.

Шкурпат А., Головченко І., Рудишин С. (2021). Структура навчальної мотивації учнів старших класів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 3 (39), 2021. С.19-26.

Шопенгауер А. (2000). Зібрання творів у 2 томах: Том 1. Про чотирирядий корінь закону достатньої основи. Світ як воля та уявлення. Видавництво: Серія: «Пам'ятники філософської думки».

Яворська Ю.Л. (2024) Вплив сучасних викликів на мотивацію здобувачів вищої освіти в Україні. *Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері*. 172-175.

Ягупов В.В. (2002). Педагогіка: навч. посібник. К.: Либідь, 2002.

Aron, Arthur; Aron, Elaine N.; Norman, Christina (2003). «Self-expansion Model of Motivation and Cognition in Close Relationships and Beyond». In Fletcher, Garth.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman

Bennett D., Mekler E. (2024). Beyond Intrinsic Motivation: The Role of Autonomous Motivation in User Experience. *Association for Computing Machinery*. New York, NY, USA, 2024. Vol.31. №5. p.1073-0516.

Borah, M. Motivation in learning. *Journal of Critical Reviews*. (2021). V. 8(2), P. 550- 552.

Kata Csizér. (2020). Second language learning motivation in a European context: The case of Hungary. Springer.

Clark, M. (eds.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Vol. 2. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. pp. 478–501. doi:10.1002/9780470998557.ch19. ISBN 978-0-470-99855-7

Csizér, K., & Magid, M. (2014). The Impact of Self-Concept on Language Learning. Channel View Publications.

[reddit.com](https://www.reddit.com)+10[osvita.eeipsy.org](https://www.osvita.eeipsy.org)+10journals.nubip.edu.ua+10arxiv.org+2en.wikipedia.org+2

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 2008, 49. P. 182-185.

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective. *Multilingual Matters*.

Frey, B.S. and Jegen, R. (2001). Motivation Crowding Theory. *Journal of Economic Surveys*, 15: 589-611. <https://doi.org/10.1111/1467-6419.00150>

Gonzalez-Gascon, E. & Aljaro Palacios, M. (2010). Exploring relationships between blended learning and self-regulated learning. The role of academic motivation. 3rd International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, Spain (nov 15-17, 2010), 1687-1697. March 15, 2021. Retrieved from: <https://library.iated.org/view/GONZALEZGASCON2010EXP> (eng)

Higgins, E. (2009). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. Retrieved April 10, 2009, doi:10.1037/0003-066X.52.12.1280

Jack, Eilidh, Alexander, Craig, & Jones, Elinor M. (2024). Exploring the impact of gamification on engagement in a statistics classroom. arXiv preprint.

Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current psychology*, 2023. Vol. 42. Issue 12. P. 10163-10176. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>.

Lintunen, Erik & Ady, Nadia & Deterding, Sebastian & Guckelsberger, Christian. (2025). Towards a Formal Theory of the Need for Competence via Computational Intrinsic Motivation. 10.48550/arXiv.2502.07423.

Locke E.A., Latham G.P. A Theory of Goal Setting and Task Performance. Englewood Cliffs.: Prentice Hall. 1990.

Nguyen, P.N., Huu, N.N., Quang, H.N., & Ngo, T.V. (2020). Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Students in Teacher Education University of Ho

Chi Minh City, Vietnam. *International journal of education sciences*, 2020. Vol. 31. Issue 1-3. P. 51-55. DOI: <https://doi.org/10.31901/24566322.2020/31.1-3.1144>.

Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and Identity*, 14(2), 173-188.

Oyserman, D., Fryberg, S. A., & Yoder, N. (2007). Identity-based motivation and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1011-1027;

Prytyka, O. (2025). Professional motivation of future agrobiologists as a pedagogical issue. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 13 (1), 24–36.

Ruiz-Torrubiano, Rubén et al. (2024). A Scheduling Perspective on Modular Educational Systems in Europe. [arxiv.org](https://arxiv.org/abs/2408.12345)

Salmela-Aro K. Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's-Channelling, choice, co-agency and compensation, *Advances in Life Course Research*, Volume 14, Issues 1–2, 2009. P. 63-73. / <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>

Steel, P., Konig, C.J. (2006). Integrating Theories of Motivation" (PDF). *Academy of Management Review*. 31 (4): 889-913. CiteSeerX 10.1.1.196.3227. doi:10.5465/amr.2006.22527462

Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese & J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (pp. 205–227). Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Theory X, Theory Y, and Theory Z by Boundless is licensed CC BY-SA 4.0. Original source: <https://courses.lumenlearning.com/waymakerintromarketingxmasterfall2016>

Valle Torre, Manuel; Oertel, Catharine; Specht, Marcus (2023). The Sequence Matters in Learning – A Systematic Literature Review. naurok.com.ua+7arxiv.org+7archive.mend.org.ua+7

Vasiuk, O.V., Vyhovska, S., & Vyhovskyi, A.Y. (2019). Motivation of students to learn. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 7(4), 73-78. <https://doi.org/10.31548/hspedagog2019.04.073>

РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРОБІОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

Основним завданням вищої освіти постає не тільки формування студента як майбутнього фахівця в тій чи іншій сфері діяльності, але і формування у студентів такого ставлення до своєї майбутньої професії, коли професійна діяльність сприймається не тільки як спосіб матеріального забезпечення, але і як самостійна життєва цінність. Для такого формування із сьогоdnішнього студента повноцінного фахівця із чіткими життєвими настановами, а не тільки матеріальними цілями, необхідним постає створення певних психолого-педагогічних умов для навчання професії.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови умову визначено як «необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Великий тлумачний словник, 2009, с. 1506); як «фактор, рушійну силу будь-якого процесу, явища; чинник» (Великий тлумачний словник, 2009, с. 1526).

У працях таких науковців, як А. Алексюк, І. Бендера, І. Буцик, О. Васюк, Л. Волошко, Є. Воробйова, С. Виговська, О. Дурманенко, І. Євтушенко, Л. Збаравська, Ю. Зіньковський, Т. Іщенко, П. Лауш, А. Литвин, Т. Личова, С. Літвінчук, В. Лозовецька, П. Лузан, В. Манько, В. Марків, Л. Маценко, В. Мірошниченко, Ю. Нагірний, Н. Підбуцька, І. Паламар, А. Петрова, Г. Сорокіна, В. Свистун, Л. Сподін, О. Фокша, Л. Шовкун, Л. Щербатюк та ін. досліджено та широко висвітлено педагогічні умови, за яких відбувається формування різноманітних (у тому числі й фахової) компетентностей різноманітних фахівців.

Зауважимо, що тема створення належних педагогічних умов була й залишається актуальною в сучасному науково-педагогічному дискурсі, про що свідчить великий загальний обсяг робіт з означеної тематики. За останні роки таких робіт не стало менше. Це дослідження таких науковців, як Г. Борин (2021), С. Гончаренко (2021), О. Дубасенюк (2021), М. Повідайчик (2021), Н. Яремчук (2021), Т. Сорочан, О. Білоножко (2021), Ю. Смолянко (2022), Є. Хриков (2022), О. Євдоченко (2023), Н. Зобенько (2023), В. Кириченко, О. Єжова (2023), А. Король (2023), Ю. Одробінський, А. Мандра (2023), А. Пасічниченко (2023), Л. Скрипник (2023), Ю. Єчкало, В. Ткачук, О. Маркова (2024), О. Лобова (2024), К. Молнар (2024), С. Стеблюк (2024), А. Бабенко (2025), В. Боднарчук (2025), Ю. Бойчук (2025), Л. Баліка (2025), Д. Вербівський (2025), С. Івах (2025), Н. Кравцова (2025), В. Лугова, М. Левандовський (2025), М. Махнович (2025), Н. Науменко (2025), Л. Пилипенко (2025), О. Поденко (2025), В. Перець (2025), О. Цаплюк (2025), Ю. Юрчак (2025) та ін.

Дефініцію поняття «педагогічні умови» знаходимо в багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях із загальної педагогіки та педагогіки вищої школи. Утім, як і багато інших термінів педагогіки, термін «педагогічні умови» не є остаточно усталеним у вітчизняній педагогіці, адже дослідники вкладають різний зміст у це поняття. Тут, не можна не погодитися з думкою Є. Хрикова, який вважає, що «в останнє десятиріччя в дисертаційних дослідженнях все більше поширюється орієнтація на розробку педагогічних умов вирішення того чи іншого практичного завдання. Термін «педагогічні умови» постійно з'являється в назвах дисертацій, формулюванні предмета та мети досліджень. Орієнтація <...> на розробку педагогічних умов <...> має прецедентний характер, не обґрунтована теоретично, а є проявом певних стереотипних уявлень та їх трансформації у традиційні підходи до проведення досліджень. У зв'язку з цим актуальним є аналіз сутності, значення та місця педагогічних умов у структурі наукового знання та педагогічних досліджень, механізму їх визначення» (Хриков, 2022, с.11-15).

Як стає очевидним з аналізу наукових і науково-методичних джерел, педагогічні умови наводять у гіпотезах досліджень, уміщують у назвах робіт, утім різні аспекти цієї педагогічної категорії відображені в безлічі публікацій. Саме такі роботи підлягають аналізу в нашому дослідженні.

У Словнику-довіднику з професійної педагогіки педагогічні умови (*Умови педагогічні*) визначено як «обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник, 2006, с.193).

О. Братанич стверджує, що педагогічні умови являють собою ситуації, що сприяють розвитку навчального процесу або, навпаки, перешкоджають йому. Вони визначаються як сукупність ресурсів та навчальних засобів, наявних у закладах освіти, для ефективного проведення освітнього процесу (Братанич, 2001). Утім, вбачається протиріччя в тому, що науковиця визначає видове поняття «педагогічні умови» через родові поняття «ситуації», хоча слово «ситуація» має відтінок випадковості, неконтрольованості людиною. Ми ж вважаємо, що педагогічні умови мають ознаку необхідності та контрольованості людиною.

І. Буцик у своєму дослідженні веде мову про організаційно-педагогічні умови і визначає їх як «спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований, упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей. Ці умови є необхідними для організації навчального процесу у методичній системі розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення ними сільськогосподарських машин. Вони мають забезпечити оптимальну функціональну дієвість усіх складових методичної системи, за яких відбудеться розвиток дослідницької компетентності у майбутніх фахівців з агроінженерії шляхом оптимальної реалізації у навчанні

системоутворюючого, інтегративного, комплексно-функціонального, практико-орієнтованого та поетапно-діяльнісного процесів» (Буцик, 2019).

Серед останніх досліджень можна згадати роботи Е. Воробйової, яка педагогічні умови визначає як такі закономірності виховного (освітнього, навчального тощо) процесу, що зумовлюють його успішність (результативність, ефективність тощо) (Воробйова, 2010). Не можемо погодитися із визначенням умов як закономірностей, адже в умовах не спостерігаємо тієї невідворотності настання, яку спостерігаємо в закономірностях.

С. Гончаренко у своїх дослідженнях визначає педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені та необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (Гончаренко, 2019). Вважаємо важливим у такому тлумаченні педагогічних умов акцентування уваги на їхній системності і об'єктивно-суб'єктивній природі, адже якщо припустити несистемність (випадковість) створення/ виникнення педагогічних умов, тоді й педагогічний процес можна розглядати як позасистемний.

Т. Гельжинська в межах системного підходу до вивчення професійної освіти визначає педагогічні умови як сукупність факторів, норм і правил, які забезпечують оптимальне функціонування педагогічного процесу в цілому або його окремих компонентів (Гельжинська, 2018). Таке визначення вважаємо занадто вузьким, адже не можна педагогічні умови вкласти тільки в рами норм, правил і факторів. Фактор обов'язково містить у своєму значенні відтінок активності, причиновість, указівку на рушійну силу. Умови ж можуть являти собою й певне середовище, сукупність станів тощо. Тому визначати педагогічні умови суцільно через модус норми, правила вважаємо недоцільним.

О. Дерев'янку визначає педагогічні умови як сукупність обставин, що сприяють побудові освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності

(Дерев'янка, 2022). Вважаємо визначення занадто широким і таким, що мможна застосувати до визначення будь-яких умов, а не тільки педагогічних.

О. Дурманенко визначає педагогічні умови як особливості організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості здобувача освіти, об'єктивно забезпечують можливість їхнього досягнення (Дурманенко, 2012, с.136). Згодні, що організація освітнього процесу є важливою педагогічною умовою, але зауважимо, що тільки однією з багатьох, що сприяють досягненню мети навчання.

Ю. Єчкало, В. Ткачук педагогічні умови розуміють як «сприятливі педагогічні обставини і чинники, які свідомо створюються у закладі вищої освіти для цілеспрямованого впливу на здобувачів освіти» (Єчкало та ін., 2024). Тут зауважимо, що авторки визначення наполягають на думці, що педагогічні умови є свідомо створюваними для цілеспрямованого впливу.

І. Зязюн та О. Пехота визначають педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (Підготовка майбутнього вчителя, 2003, с.118).

В. Іщенко визначає педагогічні умови як «стійкі обставини, які визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем» (Іщенко, 2017, с.28). Таке визначення є занадто абстрактним і може бути застосованим до будь-якого іншого процесу, а не тільки педагогічного.

К. Ковальова педагогічні умови визначає як «сукупність заходів, які мають забезпечити ефективний процес навчання та успішне досягнення ... необхідного рівня компетентності» (Ковальова, 2014, с.86). Знов таки наголошуємо на неправомірність визначення видового поняття умови через родові «заходи».

Т. Личова вважає, що педагогічні умови слід розглядати як сукупність засобів, форм і методів освітнього процесу, які сприяють розвитку освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів і здібностей особистості та

впливають на формування фахової компетентності майбутніх фахівців (Личова, 2023). Тут не можемо погодитися із тим, що педагогічні умови являють собою тільки лише контрольований сегмент засобів, форм і методів освітнього процесу, адже вважаємо, що педагогічні умови охоплюють не тільки ці моменти.

В. Манько переконує, що педагогічні умови являють собою «сукупність взаємопов'язаних зовнішніх характеристик та внутрішніх параметрів функціонування, які забезпечують високу результативність навчального процесу» (Манько, 2000, с.153). Залишимо таке визначення без коментування, адже навряд чи його можна вважати дефініцією поняття «педагогічні умови».

О. Пехота педагогічні умови визначає як об'єктивно вироблену або суб'єктивно створену систему конкретних форм, методів, матеріальних умов і реальних ситуацій, необхідних для досягнення конкретної виховної мети (Освітні технології, 2001). Пропоноване визначення вважаємо доволі широким, утім не погоджуємося, що педагогічні умови послугують тільки для реалізації виховної мети.

І. Прилепа вважає, що педагогічна умова це – сукупність методів, організаційних форм, дидактичного забезпечення, що вможливають успішне досягнення поставленої мети та високу результативність освітнього процесу. Водночас педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей, змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, відображають основні вимоги до організації педагогічної діяльності, забезпечують успішне досягнення поставленої мети (Прилепа, 2023).

В. Семиченко наголошує, що педагогічні умови можна розуміти як сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчального і виховного впливу на учнів для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей і, як наслідок – цілісного становлення їхньої особистості (Семиченко, 2004).

М. Фіцула розуміє педагогічні умови як окремий компонент педагогічного процесу, що інтегрує в собі сукупність заходів (об'єктивних можливостей), спрямованих на досягнення мети; середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети, явища (Фіцула, 2006, с.398). Таке тлумачення педагогічних умов є незвичним для вітчизняної педагогічної науки, проте є цікавим у тому плані, що визначає умови як окремий компонент педагогічного процесу.

Ю. Шапран у своєму дослідженні «Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей в умовах інноваційного освітнього середовища» наголошує, що «згідно з психолого-педагогічними дослідженнями педагогічні умови слід розуміти як обставини, від яких залежить та в яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості чи групи людей. У цьому контексті умови є динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників навчання» (Шапран, 2018, с.275). І далі у тієї ж авторки знаходимо цікаве зауваження щодо того, що педагогічні умови, по суті, являють собою структурну оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей; обставини, завдяки яким реалізуються компоненти технологій.

Н. Яремчук та В. Марусова зауважують, що «аналіз поняття «педагогічна умова» дозволяє трактувати його з позиції обставин, від яких залежить цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (Яремчук & Марусова, 2021, с.206). Тут знову маємо наголосити на тому, що потрактовувати педагогічні умови тільки як обставини, що залежать від особи і групи осіб, вважаємо не зовсім коректно, адже таке визначення потребує певних уточнень.

Далі пропонуємо зупинитися на двох працях, які на сьогодні є найбільш цитованими в темі дослідження педагогічних умов у вітчизняній педагогіці. Однією з них є робота А. Литвина «Методологічні засади поняття «педагогічні

умови» (2022). Невелика за обсягом робота виявилася настільки затребуваною, що пережила вже третє видання. Це свідчить про неабияку актуальність теми і певну ґрунтовність самої праці. У широкому науково-педагогічному контексті автор аналізує сучасні підходи до вивчення поняття «педагогічні умови», визначає типологічні групи педагогічних умов, демонструє способи обґрунтування педагогічних умов у навчальних закладах різного рівня тощо. Педагогічні умови А. Литвин визначає як «комплекс спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та / або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі закладу відповідно до вимог суспільства» (Литвин & Мацейко, 2013, с.47). Не можна не погодитися з думкою автора про те, що умов, які б сприяли навчальній діяльності занадто багато, причому велика їх частина знаходиться й поза межами навчального закладу і по-різному впливає на кожного окремого студента / учня. Через це врахувати всі умови успішної навчальної діяльності чи успішної мотивації до професійної підготовки видається неможливим. Цікавим є і потрактування педагогічних умов як комплексу спеціально спроектованих генеральних чинників. Такий підхід автора вважаємо цікавим, адже науковець наполегливо доводить, що педагогічні умови можуть бути тільки спроектованими, а не виниклими як годиться.

Другою з найбільш цитованих, але не менш фундаментальних робіт вважаємо дослідження Є. Хрикова «Педагогічні умови в структурі наукового знання». У невеликій за обсягом роботі Є. Хрикова уміщено висновки про глибокий і об'ємний аналіз понад двохсот дисертаційних досліджень (за останні десять років), присвячених педагогічним умовам, проведено чітке розмежування педагогічних закономірностей, правил умов. Тут автор, визначаючи сутність педагогічних умов, наголошує, що «вони створюються педагогами, а фактори існують об'єктивно, незалежно від діяльності. Тому сутність педагогічних умов доцільно визначати через поняття обставини, а не

фактори. Таким чином, педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу. Можна погодитися і з думкою про те, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Але більш детального розгляду потребує думка про те, що об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами. На наш погляд, не всі такі можливості є педагогічними умовами, а тільки ті, які створюються саме педагогом та є продуктом його діяльності» (Хриков, 2022, с.5).

Резюмуючи результати аналізу багатьох науково-педагогічних досліджень Є. Хриков чітко окреслює властивості, притаманні педагогічним умовам, а саме:

- педагогічні умови спрямовані на організацію педагогічної діяльності, тобто мають практичну, нормативну спрямованість;
- педагогічні умови спрямовані на підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил;
- їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження;
- педагогічні умови зокрема, як і педагогічні системи загалом, не можуть гарантувати одержання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення;
- педагогічні умови мають локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови).

Перелік ознак, притаманних педагогічним умовам, у А. Литвина є більш об'ємним. Серед основних науковець називає такі:

- є предметом дослідження методології педагогіки;

- виражають відношення освітньої системи до навколишніх явищ, без яких він існувати не може;
- розподіляються на зовнішні та внутрішні;
- забезпечують найбільш ефективний перебіг освітніх процесів та явищ;
- необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети;
- спрямовані на розв'язання освітніх завдань;
- передбачають цілеспрямований добір, конструювання та застосування змісту, методів (прийомів), організаційних форм навчання;
- поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, сутність та явище;
- забезпечують оптимальне функціонування системи;
- спрямовані на підтримання всіх чинників, що позитивно впливають на стійкість розвитку (демографічного, педагогічного та економічного) закладу освіти;
- забезпечують реалізацію закономірностей навчання і принципів розвитку освіти.

Тут маємо вказати, що не всі названі в роботі А. Литвина ознаки можна вважати притаманними педагогічним умовам. Так, наприклад, указівка на те, що педагогічні умови «поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, сутність та явище», «розподіляються на зовнішні і внутрішні» може стосуватися будь-якого явища, що існує в нашому світі. З одного боку, так, безперечно, педагогічні умови є тим феноменом, що поєднує в собі зовнішнє і внутрішнє, проте ці ознаки не допомагають відрізнити педагогічні умови, наприклад, від педагогічних завдань. Отже, не є специфічними для визначення педагогічних умов як таких.

Аналогічна ситуація проглядається і з такими ознаками, як «забезпечують оптимальне функціонування системи», «забезпечують найбільш ефективний перебіг освітніх процесів та явищ» або «забезпечують реалізацію закономірностей навчання і принципів розвитку освіти». Крім неспецифічності можемо акцентувати увагу й на тому, що педагогічні умови

не «забезпечують», не гарантують успіху, досягнення мети чи ефективність. Педагогічні умови тільки підвищують імовірність успіху, ефективності тощо.

Таким чином, резюмуючи все сказане вище, можемо констатувати, що для здійснення нашого дослідження надалі користуватимемося фундаментальними положеннями вітчизняної педагогіки і враховуватимемо всі наробітки останніх років у роботах дослідників, що зверталися до теми педагогічних умов.

Подальше дослідження педагогічних умов, необхідних для формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, видається неможливим без з'ясування структури педагогічних умов. Так, у класичних підручниках із педагогіки (Головенкін, 2019; Курлянд та ін., 2007; Немченко та ін., 2014) педагогічні умови зазвичай поділяють на:

- дидактичні умови, які є результатом планомірного добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання для досягнення конкретних дидактичних цілей;

- психолого-педагогічні умови – цілеспрямовано створені обставини (освітнє середовище), в яких забезпечена взаємодія сукупності психологічних і педагогічних чинників (відносин, засобів та ін.), що дозволяють ефективно здійснювати навчальну та виховну роботу, спрямовану на формування необхідних компетентностей і якостей особистості та розвиток відповідних аспектів педагогічної системи;

- організаційно-педагогічні умови є сукупністю спеціально спроектованих можливостей (обставин) змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуальної складової освітньої системи та якість навчання (професійної підготовки);

- соціально-педагогічні умови – сукупність процесів і відносин, необхідних для виникнення, існування (забезпечення) або покращення соціальної адаптації учасників освітнього процесу до сучасного відкритого інформаційно-освітнього простору, засвоєння соціокультурного досвіду і

самореалізації в суспільстві з метою ефективного навчання та подальшої професійної діяльності.

Утім, існують і інші класифікації педагогічних умов у вітчизняній педагогічній науці. Так, І. Прилепа педагогічні умови поділяє на:

- організаційно-педагогічні умови: стосуються структури та організації освітнього процесу, таких як розклад занять, групування, розміщення студентів під час організації навчання та організації дисципліни;

- методичні умови: включають методiku навчання, підручники, навчальні посібники, засоби навчання та методичну підтримку викладача. Ці умови сприяють ефективному передаванню знань та навичок здобувачам;

- соціально-психологічні умови: пов'язані зі стосунками між студентами, викладачами та середовищем навколишнього світу;

- матеріально-технічні умови: стосуються наявності деяких матеріалів, обладнання та технологій для навчання;

- естетичні умови: включають створення сприятливого середовища для навчання (Прилепа, 2023).

Найдокладнішим чином типологію педагогічних умов розглянуто А. Литвиним у роботі *«Методологічні засади поняття «педагогічні умови»* (Литвин & Мацейко, 2013). Тут автор подає типології педагогічних умов не тільки за радянський період, але й за період розвитку сучасної української педагогіки. Беручи до уваги дослідження останніх двох десятиліть, автор нараховує близько десятка основних типологій педагогічних умов у вітчизняній педагогіці. Так, за центральну класифікаційну ознаку дослідники брали такі ознаки, як доцільність, процесуально-особистісну детермінованість, сутність, призначеність, послідовність, спрямованість, структурованість, значимість, конкретизованість. На основі тієї чи іншої ознаки автори типологій розгортали ту чи іншу авторську класифікацію. Так, за критерієм «ступінь вирішення проблеми» всі педагогічні умови розподілено на необхідні та достатні, необхідні та недостатні, надлишкові та ін. За критерієм «рівень впливу (потенціал) умов» педагогічні умови розподілено на

метаумови, загальні, часткові (специфічні). Не менш цікавим видається критерій «ієрархія складових», за яким педагогічні умови кваліфіковано як лінійні, однорівневі й багаторівневі. За критерієм «предметне поле та функції умов» педагогічні умови розподілено на мотиваційно-цільові, процесуально-змістові, організаційно-технологічні, суб'єктно-орієнтовані. Маємо зазначити, що тут ідеться тільки про типології, а не про класифікації чи то на основі родового ділення, чи то на основі ділення дихотомічного.

Спираючись на здійснений вище аналіз наукових і науково-методичних джерел з означеної проблематики, спробуємо визначити педагогічні умови, що поставатимуть необхідними для уможливлення успішного освоєння професії агробіолога у процесі навчання. Охарактеризуємо більш детально ці педагогічні умови.

Дидактичні умови є одним з різновидів умов педагогічних. Маємо зазначити, що робіт, у яких ідеться про створення дидактичних умов для навчання будь-чого, безліч, але робіт, у яких чітко визначено поняття «дидактичні умови» обмаль. Серед досліджень у вітчизняній педагогіці можна назвати роботи С. Алексєєвої, Т. Бондаренко, Н. Рудічевої, в яких подано дефініцію означеного поняття. Так, С. Алексєєва зазначає, що дидактичні умови «складають визначену комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок учнівської молоді» (Алексєєва, 2022, с.79). Не можна не погодитися з Т. Бондаренко в тому, що формування дидактичних умов – довготривалий процес, що є результатом розв'язання дидактичного завдання. Дослідниця вважає, що «передумовою появи будь-якої дидактичної умови є певна ситуація (чи їх сукупність), що потребує раціонального вирішення. Суть самої дидактичної умови є неконстантною, що пов'язане з розвитком суспільства, його постійними змінами. Так само комплекс дидактичних умов теж постійно варіюється: одна умова стає безапеляційною, не потребує доведення,

натомість з'являється нова, більш нагальна чи релевантна» (Бондаренко, 2020, с.26). Дидактичні умови дослідниця визначає як «сукупність цілеспрямовано створених, удосконалених та відібраних методів та прийомів навчання для досягнення визначених дидактичних цілей». Н. Рудічева термін «дидактичні умови» визначає як «свідомо створений комплекс обставин, який має вагомий вплив на ефективність освітнього процесу через застосування конкретних методів та прийомів, які стимулюють індивідуальну активність кожного учня» (Рудічева, 2023, с.39).

Дидактична система являє собою сукупність таких взаємозв'язаних елементів, як цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби й організаційні форми навчання. Тож, коли ідеться про дидактичні умови для формування майбутніх агробіологів, маємо вести мову про цілі, зміст, методи й засоби навчання, бо дидактичні умови створюються для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Першим елементом серед дидактичних умов є систематизація цілей діяльності суб'єктів навчального процесу в контексті професійної підготовки майбутнього агробіолога. В НУБіП освітня діяльність відбувається в межах декількох моделей, серед яких провідною є модель особистісно-орієнтованого навчання. Для такої моделі навчання характерним постає включення студента у процес самовизначення в діяльності, у пошук ним особистих пріоритетів у засвоєваному матеріалі, в постановку цілей особистої діяльності. Загальновідомо, що діяльність без чітко визначеної мети не є повноцінною та достатньо ефективною. Це стосується й навчальної діяльності.

Відправним моментом у визначенні мети є актуалізація її потреби. Цілепокладання у процесі навчання є важливим моментом освітньої діяльності загалом, адже студент є вмотивованим до навчання тільки за умови чітко окресленої мети, бажаної, усвідомлюваної. Для визначення й актуалізації мети майбутнього аграрія необхідно визначити потреби студента, які й постають відправним пунктом у мотиваційних процесах. Потреба є тією внутрішньою необхідністю суб'єкта, що породжує мотив. Потреба може бути й

неусвідомлюваною суб'єктом, але завжди постає причиною виникнення мотиву. Відмінність між потребою й мотивом полягає в тому, що мотив на відміну від потреби є потенційно усвідомлюваним. Тут маємо акцентувати увагу на тому, що один і той самий мотив може породжувати різні цілі. Отже, для нас важливо усвідомлювати, що мета – здобути кваліфікацію агробіолога – мотивується абсолютно різними вихідними мотивами і тим більше спонукається абсолютно різними потребами у різних студентів. До того ж мета викладача – навчити, дати необхідний обсяг знань, а мета студента – навчитися, здобути необхідний обсяг знань. Саме тому узгодження / систематизація цілей діяльності суб'єктів навчальної діяльності постає важливим моментом в усьому комплексі педагогічних цілей загалом і дидактичних цілей зокрема.

Систематизація цілей діяльності суб'єктів навчального процесу (викладачі, студенти) в контексті професійної підготовки майбутнього агробіолога є відправним моментом оволодіння майбутньою професією в умовах ЗВО. Механізм цілепокладання майбутнього агробіолога можна проілюструвати наступною схемою (2.1.). Важливо зазначити, що момент систематизації цілей є занадто важливим для вибудови дидактичної системи загалом і для визначення дидактичних умов для формування майбутніх агробіологів зокрема. Отже, відповідь на питання «Чого вчити?» значною мірою залежить від систематизації, узгодження цілей не тільки між різними суб'єктами навчального процесу, але й між різними щаблями та етапами освітнього процесу.

Дидактичні умови є результатом планомірного добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання для досягнення конкретних дидактичних цілей. Другий елемент системи дидактичних умов для майбутнього агробіолога – зміст навчання. Зміст навчання дає відповідь на питання «Що вивчати?» і зумовлюється змістом освіти.

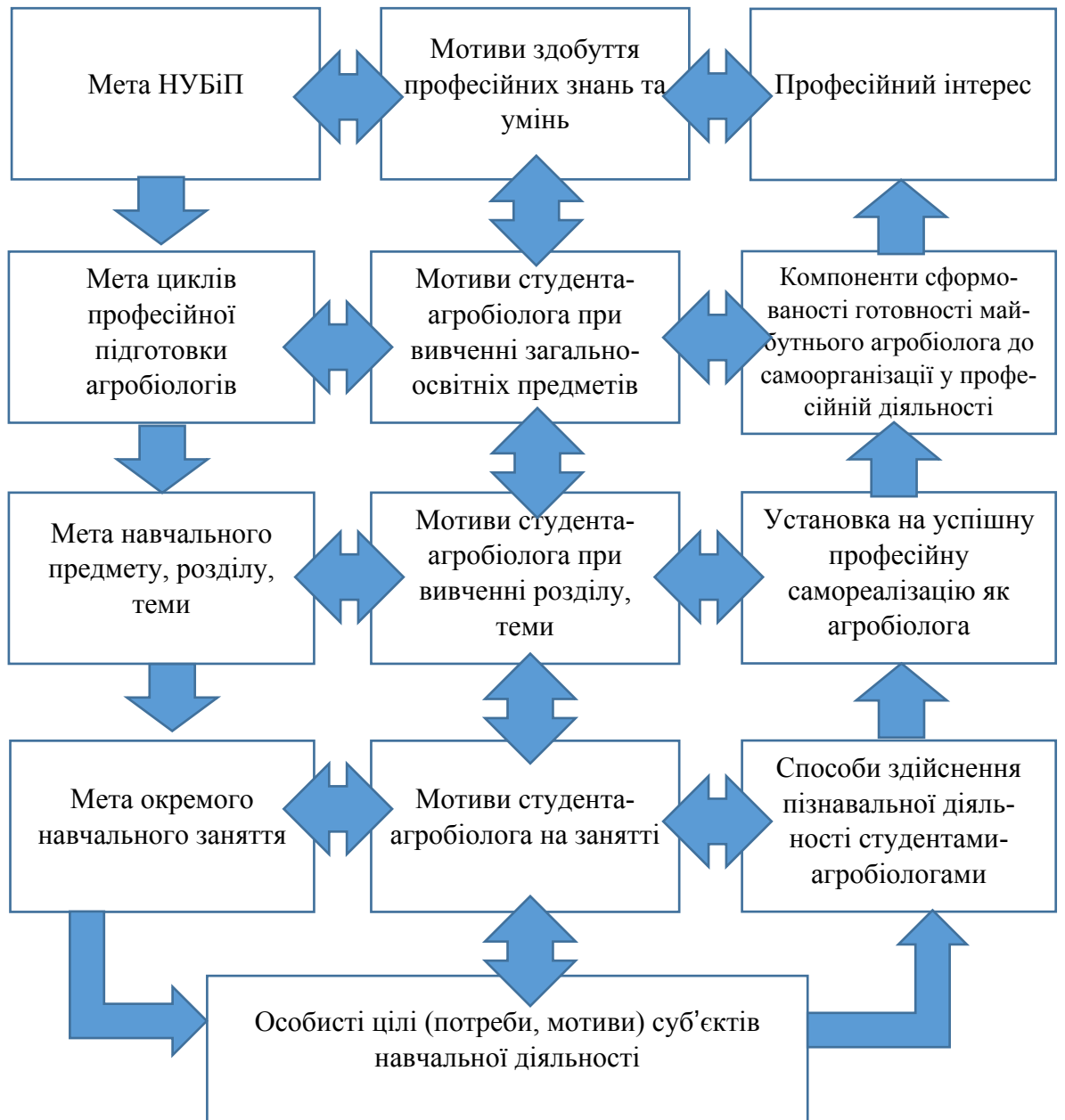


Рис. 2.1. Цілі та мотиви у структурі навчальної діяльності майбутнього агробіолога

Джерело: складено автором

Зміст освіти визначають як «певний обсяг і характер систематичних наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими має оволодіти людина» (Слуцька, 2016, с.304), в нашому випадку – студент-агробіолог у процесі навчання.

У доборі змісту педагогічної освіти у світі існують різні підходи: політехнізм (в Україні); прагматизм (у США); енциклопедизм (у Франції);

екзистенціоналізм (у Англії). Сучасна освіта розвивається в різних напрямках : гуманітаризації, диверсифікації, фундаменталізації, інформатизації, індивідуалізації.

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» (1992 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.), Національна доктрина розвитку освіти (Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті), укази Президента України (Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року №344/2013), постанови Кабінету Міністрів України визначають основні напрями оновлення змісту освіти у вищій школі, а саме:

- деідеологізація змісту освіти (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти);
- етнізація змісту освіти (вивчення національних досягнень, використання народної педагогіки, розширення курсів дисциплін, пов'язаних з історією українського народу);
- світоглядний аспект (посилення міжпредметних зв'язків);
- індивідуалізація та диференціація змісту освіти (багатоваріантність програм, вивчення дисциплін за вибором студента, кредитно-модульна система);
- практична спрямованість змісту освіти;
- спрямованість змісту освіти на розвиток самостійності, саморуку, самовдосконалення студента.

У вітчизняних підручниках і посібниках з педагогіки (Головенкін, 2019; Зязюн & Пехота, 2003; Кузьмінський & Омеляненко, 2011; Курлянд та ін., 2007; Немченко та ін., 2014) зазвичай визначають чотири основні елементи змісту освіти: інформація, яка підлягає засвоєнню, знання, що накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки), знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій; способи діяльності (уміння, навички); досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань; досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативність, комбінування тощо).

Зміст освіти для студента-агробіолога визначається такими державними документами, як ОПП «Агрономія» (20 Аграрні науки та продовольство), навчальними планами, навчальними програмами, підручниками.

В ОПП з агробіології визначено мету освітньої програми – «фундаментальна, спеціалізована та практична підготовка бакалаврів зі спеціальності 201 «Агрономія», здатних вирішувати теоретичні й практичні проблеми дослідницького й виробничого характеру у галузі біології та аграрного виробництва, спрямовані на вивчення біорізноманіття та еволюції живих систем, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов і передбачають застосування законів, теорій та методів природничих наук» (ОПП з агробіології, б.р.).

Зміст аграрної освіти в Україні охоплює підготовку фахівців для сільського господарства з набором таких інтегральних компетентностей, як: здатність розв'язувати складні завдання і проблеми в галузі біології та біохімії при здійсненні професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Формування змісту аграрної освіти має відповідати таким вимогам (принципам):

- відповідність соціальному замовленню суспільства (змінюється культурно-історична епоха, змінюється соціум, змінюється соціальне замовлення на фахівця з певними властивостями);
- забезпечення високого наукового і практичного значення навчального матеріалу, що становить основу змісту освіти;
- гуманістична спрямованість змісту загальної середньої освіти (задоволення потреб та можливостей особистості, її вільний розвиток);
- урахування реальних можливостей процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, організаційних форм, рівня загального розвитку студентів, матеріально-технічної бази вишу);

- полікультурність змісту освіти (оптимальне поєднання гуманітарної, природничої та естетичної освіти, зв'язок із національною культурою і традиціями в сільському господарстві);

- інтегративність змісту (орієнтація на інтегровані курси, структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання навколишнього світу сучасного українця);

- єдність змістової і процесуальної сторін навчання (поєднання пізнавальної і практичної діяльності в процесі вивчення навчальних дисциплін загальнотеоретичного та професійного циклів);

- послідовність змісту (планування й логіка його розгортання);

- доступність змісту (оптимальна кількість наукових понять і термінів, які необхідно засвоїти майбутньому аграрію).

Вища освіта має за мету підготувати людину до професійної діяльності й активної участі в громадському житті. Професія агробіолога в Україні висуває до людини низку вимог. Ці вимоги: а) до якостей особистості, яка живе в конкретно-історичний період (ЗК01. Здатність працювати у міжнародному контексті. ЗК04. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)); б) до рівня загального розвитку, бо сучасний агробіолог не може бути людиною із низьким інтелектуальним рівнем, адже в епоху цифровізації і глобалізації неможливо знаходитися поза межами світового інтелектуального мейнстріму; величезний обсяг інформації вимагає й розвитку критичного мислення у будь-якої людини (ЗК02. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології. ЗК03. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ЗК05. Здатність розробляти та керувати проектами. ЗК06. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні); в) до рівня спеціально-професійних знань і умінь (СК01. Здатність користуватися новітніми досягненнями біології, необхідними для професійної, дослідницької та/або інноваційної діяльності. СК02. Здатність формулювати задачі моделювання, створювати моделі об'єктів і процесів на прикладі різних рівнів організації живого із використанням математичних методів інформаційних

технологій. СК03. Здатність користуватися сучасними інформаційним технологіями та аналізувати інформацію в галузі біології і на межі предметних галузей. СК04. Здатність аналізувати і узагальнювати результати досліджень різних рівнів організації живого, біологічних явищ і процесів. СК05. Здатність планувати і виконувати експериментальні роботи з використанням сучасних методів та обладнання. СК06. Здатність прогнозувати напрямки розвитку сучасної біології на основі загального аналізу розвитку науки і технологій. СК07. Здатність діагностувати стан біологічних систем за результатами дослідження організмів різних рівнів організації. СК08. Здатність презентувати та обговорювати результати наукових і прикладних досліджень, готувати наукові публікації, брати участь у наукових конференціях та інших заходах. СК09. Здатність застосовувати законодавство про авторське право для потреб практичної діяльності. СК10. Здатність використовувати результати наукового пошуку в практичній діяльності).

Зміст освіти агробіолога у вищій школі – це система знань, умінь, навичок, якими мають володіти ті, хто навчаються у відповідний період для здобуття означеної професії на рівні фахівця вищої кваліфікації.

Наступним елементом системи дидактичних умов для майбутнього агробіолога є методи навчання. Методи розкривають суть того, як можна досягти поставлених цілей навчання, тобто відповідає на питання «Як вчити?».

Зазвичай методи навчання визначають як «систему способів досягнення освітньої мети у послідовній взаємодії педагогів і здобувачів, які спрямовані на організацію засвоєння змісту освіти. Аналізуючи функціональну спрямованість дидактичного процесу, слід зазначити про необхідність застосування системи дидактичних методів» (Нагаєв & Портян, 2018, с.82).

У будь-якому навчальному процесі (і навчання агробіологів у цьому випадку не є виключенням) завжди задіяно декілька методів. Викладач не просто обирає той чи інший метод для викладення певної теми, він постійно користується всім арсеналом методів, доступних сучасному педагогу. До того ж наголосимо, що навіть для викладення однієї й тієї ж теми в різних

академічних групах викладач може використовувати різний набір методів, що залежить від загальнотеоретичної підготовки групи, інтелектуального рівня студентів, ступеня згуртованості студентської групи тощо.

Оскільки педагогіка розвивається, йдучи слідком за технологіями і науковими відкриттями, то і перелік методів постійно поповнюється. «У дидактиці розрізняють загальні і спеціальні методи навчання. Загальні методи (розповідь, лекція, ілюстрація, бесіда) застосовують при вивченні різних дисциплін. Спеціальні методи залежать від специфіки вивчення дисципліни» (Нагаєв & Портян, 2018, с.82).

Так, за цільовим призначенням методи поділяють на три основні групи:

- 1) методи організації здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності;
- 3) методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

До першої групи методів віднесено:

- методи, що виокремлено на основі ознаки «джерело передачі та одержання знань» (словесні (монологічні (пояснення, лекція, інструктаж) і діалогові (бесіда, семінар, диспут, дискусія)), наочні (ілюстрація (схема, малюнок); демонстрація (відео, мультимедійний файл); спостереження (технологія, операція)), практичні (самостійна робота, моделювання, виконання розрахункових завдань));

- методи, що виокремлено на основі ознаки «рівень самостійності мислення» (репродуктивні (пояснювально-ілюстративний, відтворювальний) та проблемно-пошукові (дійові (розв'язання задач, побудова графіків); евристичні (бесіда, обговорення, дискусія); пошуковий (курсова робота); дослідницькі (наукове дослідження, дипломна робота); методи проблемного викладу навчального матеріалу));

- методи, що виокремлено на основі ознаки «основні вимоги до методів» (методи набуття знань (слухання лекції, конспектування, обробка довідкової інформації тощо); методи формування вмінь та навичок (рішення практичних

завдань, лабораторні вправи, практичне стажування тощо); методи здійснення творчої діяльності (вирішення творчих завдань, розгляд виробничих ситуацій, розробка нових алгоритмів, ігрове моделювання тощо);

- методи, що виокремлено на основі ознаки «засоби досягнення цілей діяльності» (інформаційні методи (лекція); операційні методи (вправи, практичні заняття, лабораторні заняття); пошукові методи (евристичні, проблемні, дослідницькі); методи самостійного навчання (слухання, навчання за текстом), навчання за схемою);

- методи, що виокремлено на основі ознаки «логіка передачі і сприйняття інформації» (логічні (індуктивні, дедуктивні, традитивні);

- методи, що виокремлено на основі ознаки «ступінь управління навчальною роботою» (методи під керівництвом викладача, методи на основі самостійної роботи здобувачів;

- методи, що виокремлено на основі ознаки «функційна спрямованість» (методи одностороннього подання матеріалу (лекція, доповідь, звіт, пояснення); методи ознайомлення з досвідом роботи інших суб'єктів (обмін досвідом, стажування, практика, експеримент, інтерв'ю, зустріч з колегами); методи проблемного навчання (аналіз подій, дослідження ситуацій); методи спонукання до творчого пошуку (дидактичні ігри, рольове моделювання виробничих ситуацій тощо); методи активізації слухачів (дискусія, диспут, ділова гра, моделювання та ін.); методи надання додаткової інформації (реферат, опис експерименту, складання звітів тощо); методи самостійної роботи (наукові і курсові роботи, доповідь на конференції тощо); методи виховного спрямування (відвідування театру, виставки, тренінгу з наступним обговоренням).

До другої групи методів віднесено методи мотивації і стимулювання навчальної діяльності, а саме: методи інтелектуальної колективної (обговорення, дискусії, пізнавальні ігри, конкурси) та інтелектуальної індивідуальної діяльності; імітаційні колективні методи (ігрове проектування,

ділові ігри тощо) та імітаційні індивідуальні методи (імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, метод тренажу та ін.).

До третьої групи методів віднесено методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (методи усного контролю та самоконтролю; методи індивідуального опитування; методи письмового контролю та самоконтролю; методи практичного контролю та самоконтролю (тестування; атестація, модульний контроль, заліки; екзамени тощо) (Мартиненко & Хоружа, 2010; Стинська, 2022).

Усі вказані вище методи можуть бути ефективно використані у процесі формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Використання їх поокремо чи комбіновано залежить від інших умов, а саме психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, дидактичних тощо.

Засоби навчання є ще одним елементом системи, який розкриває особливості педагогічного інструментарію і дає відповідь на питання «За допомогою чого навчати».

До засобів підготовки майбутніх агробіологів в процесі професійної підготовки, на нашу думку, належать силабуси, навчально-методичні комплекси дисциплін спеціальної професійної та загальнотеоретичної підготовки; методичні розробки лекційних, практичних, лабораторних занять; наочність (відео-, фотоматеріали, технологічні карти, муляжі, моделі тощо); друковані, електронні навчальні, методичні посібники, сайти навчальних закладів тощо. Разом із тим, наявність цих засобів професійно-педагогічної підготовки агробіологів не буде мати ефективності без системного застосування їх у контексті зазначеної підготовки.

Нарешті, «форми організації навчання» є тим елементом системи педагогічних умов, який відповідає на питання «В якій формі, де, коли навчати?» (Малафіїк, 2005, с.17). Форма організації навчання – певна структурно-організаційна та управлінська конструкція навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності педагога та здобувачів. Форми організації процесу навчання стають

виявленими в процесі взаємодії педагога зі студентами під час розв'язання дидактичних завдань. Ці умови виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами тощо.

Форми організації навчання призначені упорядкувати навчальний процес відповідно до визначеної дидактичної мети. Водночас кожна організаційна форма навчання може мати кілька дидактичних цілей. У педагогічному процесі найчастіше виокремлюють чотири групи організаційних форм: навчальні заняття; практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи.

Коли ідеться про психолого-педагогічні умови, то мають на увазі «цілеспрямовано створені обставини (освітнє середовище), в яких забезпечена взаємодія сукупності психологічних і педагогічних чинників (відносин, засобів та ін.), що дозволяють ефективно здійснювати навчальну та виховну роботу, спрямовану на формування необхідних компетентностей і якостей особистості та розвиток відповідних аспектів педагогічної системи» (Малафійк, 2005, с.17-18).

Психолого-педагогічні умови навчання агробіологів включають комплекс заходів, що враховують психологічні особливості студентів та педагогічні методики, спрямовані на ефективне засвоєння знань та розвиток професійних якостей майбутніх працівників аграрної галузі. Важливими психолого-педагогічними умовами в такому випадку постають індивідуалізація навчання, застосування сучасних інтерактивних методів, розвиток мотивації, створення сприятливої психологічної атмосфери, грамотна співпраця викладачів та студентів, а також урахування специфіки аграрної діяльності для практичного застосування знань.

Організаційно-педагогічні умови є сукупністю спеціально спроектованих можливостей (обставин) змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуальної складової освітньої системи та якість навчання (професійної підготовки) (Ільчук, 2016, с.11).

Організаційно-педагогічні умови постають необхідними для організації навчального процесу у методичній системі розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з агробіології у процесі вивчення ними як загальноосвітніх, так і фахових дисциплін. Ці умови мають забезпечити оптимальну функціональну дієвість усіх складових методичної системи, за яких відбудеться розвиток професійної компетентності у майбутніх фахівців з агробіології шляхом оптимальної реалізації у навчанні системоутворювального, інтегративного, комплексно-функційного, практико-орієнтованого та поетапно-діяльнісного процесів.

Не можна не погодитися із думкою А. Литвина щодо того, що «за сучасними методологічними підходами якісна організація – це феномен, який забезпечує регулярне відтворення та нормальне виконання певної діяльності, гарантує збереження сенсу, цілісності та повноти цієї діяльності, а також її продуктивності. Організація – це параметр явища або процесу, який забезпечує нормальне, впорядковане, доцільне його існування» (Литвин & Мацейко, 2013, с.51).

Коли ідеться про організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх агробіологів до їх професійного навчання, то зазвичай виокремлюють декілька рівнів управління освітньою системою, а саме:

1) інституційний (суб'єкт управління – керівник забезпечує організаційні умови для взаємодії закладу освіти (установи, організації) із соціумом, пристосування до змін на ринку освітніх послуг, несе відповідальність за функціонування, цілісність і розвиток закладу);

2) управлінський (суб'єкт управління – керівник забезпечує організаційно-педагогічні умови для реалізації діяльності педагогів і студентів);

3) технологічний (суб'єкт управління – педагог забезпечує педагогічні умови для реалізації раціональної навчальної діяльності студентів).

На рівні управління окремим навчальним закладом ключовими чинниками за С. Вітвицькою (Вітвицька, 2003) є:

- вплив дисциплін за вибором студентів на адаптацію освітнього процесу до сучасних вимог;
- вплив можливості обирати індивідуальний графік відвідування занять на процес демократизації освіти;
- вплив інноваційних методик проведення занять на процес осучаснення освітнього процесу;
- планування роботи закладами освіти, вирішення питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності;
- доцільність введення більшої кількості годин консультацій, індивідуальної роботи викладача зі студентами як альтернативного варіанту традиційним колективним формам навчання, лекціям та семінарським заняттям (за прикладом європейських вишів);
- впровадження громадянської освіти, адже, як демонструють останні події в Україні і світі, не може бути якісної національної освіти поза громадянським суспільством.

Не можна залишити поза увагою й думку науковців, які наголошують на необхідності створення організаційно-методичних умов, які спрямовані на підвищення ефективності навчання шляхом удосконалення навчально-методичної роботи, що прийнятно для закладу будь-якого рівня і профілю. Серед них до обов'язкових (необхідних) зараховують:

- наявність керівників і педагогів, озброєних ідеями перетворення і здатних їх генерувати;
- адекватну оцінку ситуації, власних досягнень, проблем і можливостей; осмислення реальних труднощів, суперечностей, перспектив розвитку;
- достатньо високий загальний рівень педагогічного колективу; наявність кваліфікованих кадрів з необхідною компетентністю.

Соціально-педагогічні умови являють собою сукупність процесів і відносин, необхідних для виникнення, існування (забезпечення) або покращення соціальної адаптації учасників освітнього процесу до сучасного відкритого інформаційно-освітнього простору, засвоєння соціокультурного

досвіду і самореалізації в суспільстві з метою ефективного навчання та подальшої професійної діяльності (Литвин & Мацейко, 2013, с.51).

Одним із пріоритетних напрямів вищої аграрної освіти є орієнтація на міжнародні стандарти, відповідно до яких майбутній аграрій повинен бути компетентним, мати ціннісні орієнтації, необхідні для здійснення соціокультурної взаємодії. З огляду на це, виникає необхідність у професійній підготовці майбутніх аграріїв цілеспрямованого формування соціокультурної компетентності. Таким чином, життєдіяльність суб'єктів навчання опосередкована соціально-педагогічними умовами, які визначають психологічні закономірності розвитку особистості. Ці закономірності мають конкретно-історичний характер, і тому в разі зміни соціально-педагогічних умов змінюються й закономірності розвитку особистості.

Зміни, які відбуваються в аграрній освіті, тісно пов'язані з реформуванням сільського господарства – галузі, що знаходиться в складному становищі. За таких умов навчальна діяльність в аграрних закладах освіти повинна бути спрямована на пошук ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх аграріїв, забезпечення трансформування навчально-пізнавальної діяльності студентів у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти перед навчальними закладами стоїть завдання постійного пошуку нових форм, методів і засобів органічного поєднання професійної підготовки майбутніх спеціалістів із формуванням у них глибокого наукового і національного світогляду, високої професійної культури, справжньої інтелігентності.

Утім ніяке органічне поєднання не може бути ефективним, якщо не створено належних педагогічних умов для навчання майбутнього фахівця аграрного сектору економіки, тих умов, які б найкращим чином мотивували сьогоденішнього студента до освоєння майбутньої професії. Зростаюча кількість публікацій з теми створення належних педагогічних умов свідчить про актуальність проблеми в сучасному науково-педагогічному дискурсі.

Як показав здійснений у цьому підрозділі аналіз, потреба в підвищенні продуктивності навчального процесу у вищих аграрних навчальних закладах України, створення нових педагогічних умов для формування мотивації майбутніх агробіологів переростає в загальнодержавну проблему, адже формування мотивації сьогодні неможливе без відчуття релевантності навчання та професійної спроможності.

Серед основних умов для створення такої релевантності можна назвати впровадження контекстного навчання, створення цифрового освітнього екосередовища, інтерактивність навчання, гейміфікація та змагальність у навчальному процесі тощо.

Отже, навчальний процес у вищих аграрних навчальних закладах повинен здійснювати підготовку такого спеціаліста, який здатний самостійно, творчо мислити, володіти ґрунтовними професійними знаннями, вміннями, навичками, прийомами і методами впровадження передових технологій, мати організаторські здібності та сформовані особистісні якості, важливі для роботи у сфері аграрного виробництва. Підготовка ж такого спеціаліста видається неможливою без серйозних зрушень в усіх компонентах дидактичної системи – від цілей і змісту навчання до організаційних форм освітнього процесу, адже без таких змін не можна одержати мотивованих, зацікавлених, інтелектуальних студентів-агробіологів, а згодом працівників аграрного сектору економіки України. Нові педагогічні умови мають трансформувати навчання з процесу накопичення знань у процес набуття сили впливу на результат

2.2. Інтерактивні технології у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

Сучасна педагогічна наука і практика демонструють підвищений інтерес до питань організації навчання з використанням інтерактивних технологій, адже педагогіка не стоїть на місці, змінюється на вимогу часу, оновлює свій

інструментарій та арсенал методів тощо. До того ж змінюється світ навколо – зростає кількість інформації, щільність інформаційних потоків, способи обробки інформації, способи взаємодії людей в межах виробництва тощо. Все це не може не впливати й на зміни навчального процесу в закладах освіти.

Освітня система України сьогодні демонструє стійку тенденцію до системної інтеграції інтерактивних технологій в освітній процес вищої школи. Такий інтерес спричинений такими глобальними трансформаціями, як експоненціальне зростання обсягів інформації, ущільнення інформаційних потоків, зміна парадигми людської взаємодії в умовах високотехнологічного виробництва. У контексті підготовки фахівців аграрного профілю ці зміни стають особливо актуальними.

Традиційна репродуктивна модель навчання, орієнтована на трансляцію статичних знань, виявляється неспроможною задовольнити запити сучасного ринку праці, де цінність фахівця визнається не обсягом засвоєної інформації, а здатністю до її оперативного пошуку, критичного аналізу та комплексної обробки в процесі колективної діяльності. Інтерактивні технології постають тут дієвим інструментом адаптації навчального процесу до реалій цифрової економіки, адже дозволяють моделювати складні виробничі цикли, стимулюють суб'єктну позицію студента й забезпечують формування таких навичок, як комунікація, колаборація, адаптивність тощо.

Отже, оновлення педагогічного інструментарію постає не лише елементом методичного вдосконалення, а й стратегічною умовою подолання розриву між академічною підготовкою й динамічними вимогами сучасного світу, де здатність до взаємодії та безперервного саморозвитку стає головним чинником професійної успішності.

Інтенсивність змін в часі, в якому ці зміни відбуваються, спричиняє погіршення функційних станів студентів та формування в них нераціональних стилів мислення і відповідно стилів навчання. Тут маємо констатувати, що вітчизняна освітня система вимагає негайних змін і не тільки тактичних, але і стратегічних, адже, на жаль, не відповідає вимогам сучасного суспільства, бо:

- по суті, навчальні заклади (за невеликим виключенням) намагаються виконувати соціальне замовлення попередньої (індустріальної / постіндустріальної) епохи, перебуваючи в епосі цифровій;

- випускник багато знає (трапляються й інші варіанти), але мало вміє;

- випускник добре відтворює інформацію, але не здатний приймати самостійне рішення;

- випускник добре діє у «вчорашніх» умовах, добре працює на тактичному рівні, але не здатний бачити стратегічно тощо;

- випускник добре орієнтується за комп'ютером, проте в реальному житті виникають складності у вирішенні ситуації у взаємодії з іншими суб'єктами тощо.

І цей список невідповідностей сьогоденної вищої освіти вимогам життя можна продовжувати в нюансах і далі. Проте однією з найбільших проблем сучасної української освіти є низька мотивація молоді не тільки до здобуття знань загалом, але й до опанування майбутньої професії, яку вони обрали. Багато досліджень в різних галузях знань (філософія, психологія, педагогіка, медицина, нейробіологія та ін) присвячені пошуку причин зниження мотиваційного інтересу сучасної молоді. Утім, українські вищі, будучи не тільки навчальними закладами, а й науково-дослідними осередками теж намагаються (хоча б у межах своєї компетенції) дослідити проблеми в мотиваційній сфері сучасного студента і спробувати змінити ситуацію на краще (хоча б доступними педагогіці методами).

Сьогоднішній студент-агробіолог знаходиться в тій самій ситуації, що й будь-який інший вітчизняний здобувач вищої освіти. І тут необхідно довести до всіх учасників освітнього процесу думку про те, що «вкрай важливо, щоб уже з ранніх етапів допрофесійного становлення студенти почали рефлексію свого смислового простору, побачили його зв'язки з цілями і завданнями майбутньої професії, а також були включені в спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів» (Бех, б.р., с. 228). Таке завдання виходить далеко за межі вищої фахової освіти, бо не може бути вирішеним без

усіх ланок освітньої системи (від дитсадочку до вишу) і без змін у ставленні суспільства до обрання людиною професії, без виховання поваги до людини праці, без культурних зрушень у державі, без усвідомлення глибинних зв'язків української культури із сільськогосподарською працею.

Підвищення якості підготовки фахівців у галузі агробіології зумовлює потребу в активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів формальної та неформальної освіти, створенні в дидактичному процесі умов для оптимального розкриття та реалізації внутрішнього потенціалу в навчальній і професійній діяльності. Не можна не погодитися з В. Помілуйко в тому, що одним із найбільш ефективних кроків у цьому напрямі є щонайширше впровадження інтерактивних технологій в освітній процес, адже інтерактивні технології є тим інструментом, який уможливорює розв'язання такого надважливого завдання як перехід від процесуальної до результативної складової навчання й урізноманітнення способів практичної діяльності (Pomilujko, 2020).

Аналіз літературних джерел, присвячених використанню інтерактивних технологій в освіті, свідчить про те, що це питання постійно перебуває у фокусі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, які досліджують можливості й переваги інтерактивного навчання в закладах середньої та вищої освіти, а також у процесі навчання впродовж життя.

Активно тему сучасних технологій в інтерактивному навчанні штудіювали ще на початку цього століття (Биков, 2005a, 2005b; Кухаренко та ін., 2002; Лодатко, 2015; Олійник та ін., 2018; Пастухов, 2013), проте тільки сьогодні інтерактивне навчання майбутньої спеціальності за використання сучасних цифрових технологій набуває особливого значення. Так, у 2024 році світ побачила колективна праця (Guaña-Moya et al., 2024), в якій за допомогою систематичного огляду літератури та порівняльного аналізу існуючих технологій було розглянуто 64 статті, опубліковані між 2020 і 2024 роками. Результати засвідчують значне підвищення мотивації студентів (23%) та збереження знань (31%) за допомогою використання цих інструментів.

Доповнена реальність виділяється середнім розміром ефекту 0,67 на академічну успішність. Бібліометричний аналіз показує концентрацію досліджень у таких країнах, як Іспанія, Колумбія та Китай, що свідчить про необхідність більш різноманітних досліджень. Були виявлені такі проблеми, як цифровий розрив та відсутність підготовки вчителів, причому 42% вчителів повідомили про труднощі у впровадженні. Результати підкреслюють трансформаційний потенціал інтерактивних технологій в онлайн-вищій освіті, але наголошують на важливості цілісного підходу, який враховує технічні, педагогічні та соціально-економічні аспекти. І такі дослідження на сьогодні не є поодинокими, що свідчить про перспективність досліджень в означеному напрямку.

В Енциклопедії освіти (2008) вказано, що в ході еволюції педагогічної технології виокремилися два основних напрями її розвитку: 1) педагогічна технологія як технологізація освіти, тобто використання в навчальному процесі новітніх досягнень техніки; 2) педагогічна технологія як засіб оптимізації навчального процесу, своєчасного реагування на вимоги суспільства (Енциклопедія освіти, 2008, с. 23). У нашому дослідженні ми акцентуватимемо увагу на другому підході до розуміння педагогічних технологій загалом та інтерактивних зокрема.

У попередньому підрозділі було розглянуто педагогічні умови, які мають мотивувати майбутнього аграрія до опанування майбутнім фахом. Тут маємо акцентувати, що «на основі алгоритму застосування різноманітних методів, в теорії та практиці педагогіки вищої школи формуються три основні моделі навчання: 1) пасивна; 2) активна; 3) інтерактивна» (Нагаєв & Портян, 2018, с.85). Якщо схематично передати сутність цих трьох моделей, то матимемо таку картину (рис. 2.2, 2.3, 2.4)



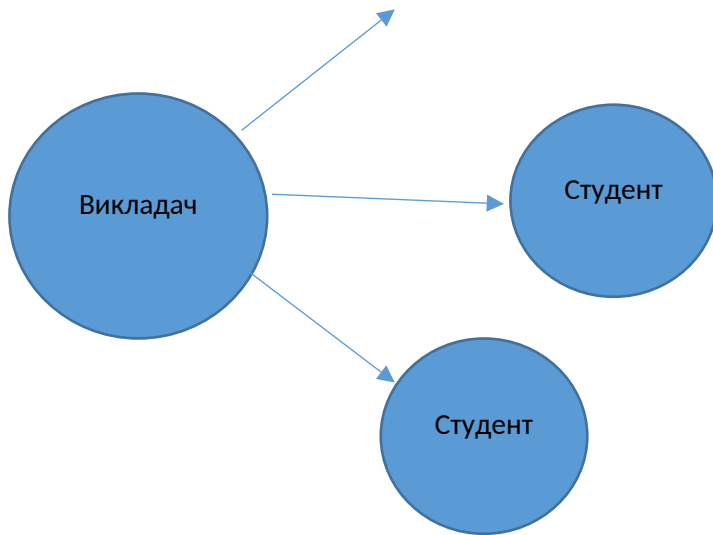


Рис 2.2. Пасивне навчання

Джерело: укладено автором

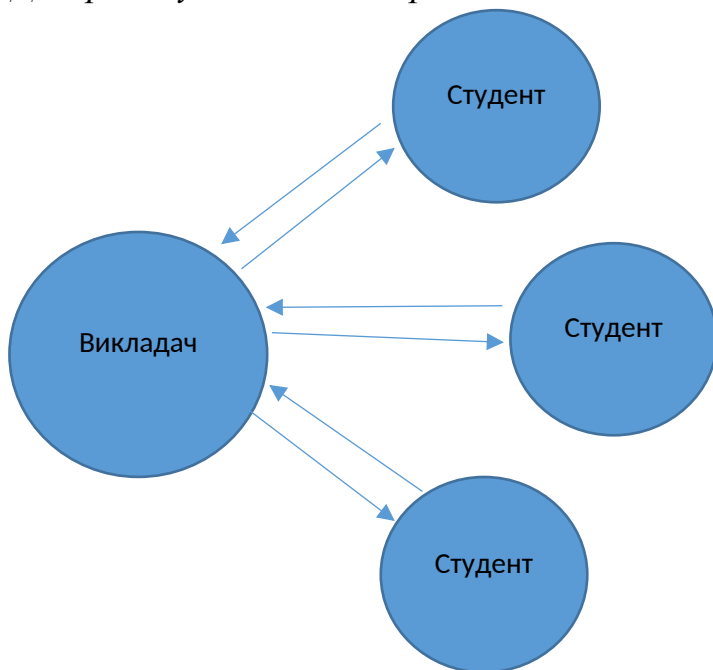


Рис. 2.3. Активне навчання

Джерело: укладено автором



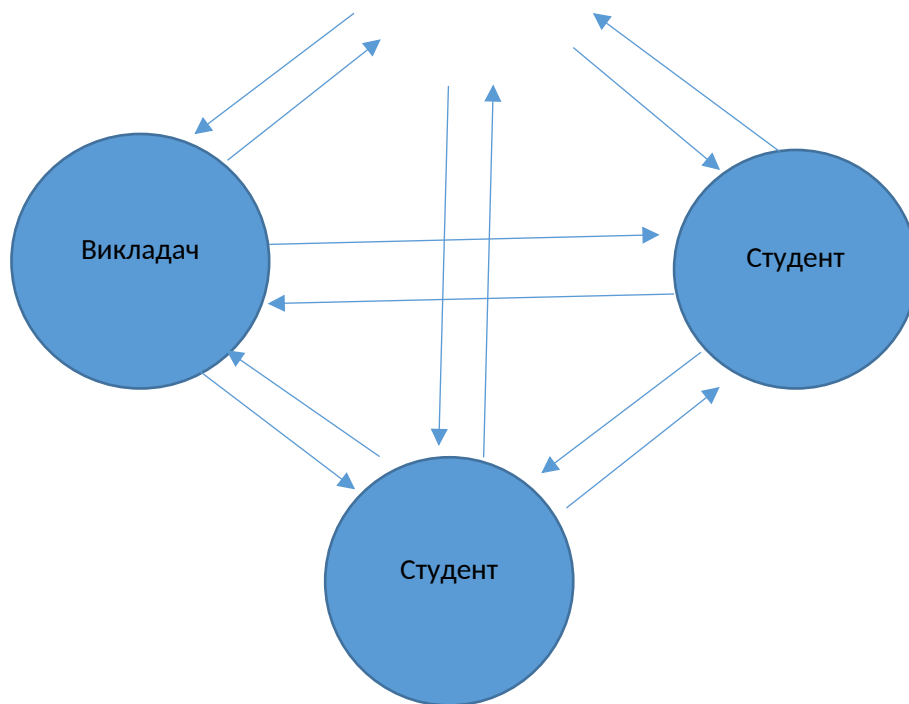


Рис. 2.4. Інтерактивне навчання

Джерело: укладено автором на основі текстового матеріалу з: (Крутії, 2004,. С. 140).

У наукових і науково-методичних працях Н.Баліцької, К.Баханова, О.Біди, Г.Волошиної, О. Дакалюк, О.Єльнікової, Г.Коберник, О.Коберника, Н.Коломієць, О.Коротаєвої, Л.Матвійчук, О.Пехоти, Л.Пироженко, Н.Побірченко, Д. Попова, О.Пометун, Н.Суворової, М.Тимчк, І.Шевчук, Т.Шеховцевої та М. Долінної застосування інтерактивних технологій розглядається як один із засобів реалізації діяльнісного, особисто орієнтованого підходів до навчання, відновлення соціалізуючої функції навчальних закладів. Проблемам використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі загалом та у вишах зокрема присвячено не одне дисертаційне дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Методичні аспекти використання інтерактивних технологій у процесі навчання майбутніх аграріїв розглядають В. Білобров, Д. Газда, А. Ващенко,

Г. Карімов, Т. Конопельнюк, О. Краєвська, О. Крупій, О. Миронець, А. Осадчій, Л. Романенко, О. Слатвінська, Т. Фоменко та ін.

Термін «інтерактивна педагогіка» був уведений до наукового обігу німецьким дослідником Г. Фріцом, який убачав основну мету інтерактивного процесу «у зміні й поліпшенні моделі поведінки його учасників, які, аналізуючи власні реакції та реакції партнера, вдаються до зміни моделі своєї поведінки, свідомо засвоюють її» (Варга, 2017, с.33). За пів століття інтенсивного розвитку педагогіки змінився не тільки зміст поняття, але й самі інтерактивні технології.

Сьогодні інтерактивне навчання науковці розуміють як:

- організацію навчального процесу, яка характеризується постійною активною взаємодією всіх студентів, рівнозначністю педагога і студентів як суб'єктів навчання (С. Підлісна);

- організація навчального процесу, яка характеризується постійною, активною взаємодією всіх учнів, рівнозначністю педагога і осіб, що навчаються, як суб'єктів навчання (О. Комар, Л. Пироженко, О. Пометун);

- навчання, яке будується з урахуванням психології людської взаємодії (Б. Бадмаєв);

- дидактичне застосування наукового знання, та наукових підходів до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів для досягнення високих результатів у професійній компетенції і розвитку особистості студентів (Д. Чернилевський);

- процес отримання знань як у ході скерованої викладачем взаємодії з учнями під час сумісної мовленнєвої розумової діяльності, так і в процесі самостійної творчої та пошукової діяльності, націлених на розв'язання проблемних ситуацій (І. Тягай);

- сукупність технологій, що складаються у педагогічну систему, яка заснована на спільній діяльності і має проблемно-пошукову природу (О. Єльнікова);

- навчання, яке побудоване на взаємодії студентів з навчальним середовищем, де центральним джерелом пізнання виступає досвід учасника навчання (Г. Васьківська);

- така організація навчання, за якої потрібна участь студента в колективному, заснованому на взаємодії процесі навчання (О. Моїсеєва).

Не можна не погодитись із твердженням, що в контексті інтерактивного навчання змінюється не тільки поведінка учасників освітнього процесу, навіть знання набувають іншої форми, ніж в контексті пасивного чи активного навчання. Так, М. Горшков зауважує, що, з одного боку, знання постають певною інформацією про навколишній світ, яку здобувачі вищої освіти одержують не у вигляді готового набору фактів, а в процесі власної пізнавальної діяльності. З іншого боку, у процесі взаємодії з іншими слухачами та викладачем здобувач вищої освіти опановує систему апробованих способів діяльності, засвоює різні механізми пошуку знань в індивідуальній, груповій чи колективній роботі. Тому знання, набуті здобувачами вищої освіти в такий спосіб, є одночасно й інструментом для самостійного їх здобування (Горшков, 2018, с.36).

Аналіз підходів до визначення поняття «інтерактивне навчання» дає змогу виокремити основну ознаку інтерактивного навчання – взаємодію, яка відбувається в системах: а) «студент – викладач»; б) «студент – студент – викладач»; в) «студент – навчальне середовище» (Крутій, 2004, с.140-144). Ще раз підкреслимо, що інтерактивне навчання тим і відрізняється від інших видів, що в інтеракції на рівних участь беруть і викладач, і студенти, а в процесі взаємодії всіх з усіма виникає ще й певний дискурс вивчення матеріалу тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Як відомо інтерактивне навчання відрізняється від пасивного та активного. Так, Г. П'ятакова виокремлює такі основні характеристики інтерактивного навчання:

- навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів;

- це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли учень і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання;
- організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на підставі аналізу обставин та провідної ситуації;
- інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь у спілкуванні, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії;
- це навчання виявляє лідерські риси, проте охоплює як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою (П'ятакова, 2002).

Але тут акцентуємо увагу на тому, що інтерактивне навчання не тільки про активацію навчального процесу чи активну взаємодію в процесі оволодіння знаннями. Інтерактивне навчання – це, перш за все, про мотивування студентів до іншого, більш динамічного, більш ємного і навіть «більш людяного» навчання.

На підставі аналізу дефініцій поняття «інтерактивне навчання» пропонуємо *інтерактивне навчання визначати як спільну активно-пошукову діяльність викладача і студентів, де викладач, користуючись усім арсеналом педагогічних методів, постає організатором, консультантом, фасилітатором процесу здобуття знань, створює такі педагогічні умови, коли студент перетворюється з об'єкта на суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, коли студент мотивований здобувати знання у процесі активної взаємодії з іншими студентами й викладачем і не може не брати участі в процесі здобуття знань.*

Інтерактивні технології або технології інтерактивного навчання будемо розуміти як таку організацію навчального процесу, за якої видається неможливою неучасть студента у процесі пізнання. Цінним є зауваження С. Сисоєвої про те, що «за технологічного навчання відсутні безліч «якщо»:

якщо талановитий вчитель, талановиті діти, багата школа. Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не на передбачуваний результат» (Педагогічні технології, 2001, с.42). Таким чином, маємо констатувати, що технологія, на відміну від методик, є чітким алгоритмом дій за конкретних умов, із неї не можна викинути окремі елементи. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок, внесення виправлення та змін у подальшу діяльність для покращення алгоритму.

Науковці зазвичай виокремлюють такі групи технологій інтерактивного навчання (Педагогічні технології, 2001; Освітні технології, 2001; Пометун & Пироженко, 2004):

1. Технології кооперативного навчання – це модель організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

За умов парної роботи всі учні мають можливість висловлювати свою думку, говорити. Робота в парах дає можливість учням подумати, обмінятися ідеями спочатку з партнером і лише потім озвучити їх перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитись від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати завдання, які за інших умов потребують великої затрати часу.

2. Технології кооперативно-групового навчання: передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це такі форми роботи як «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Навчаючи – вчуся», «Кейс-метод», «Ажурна пилка».

3. Технології ситуативного моделювання (навчання у грі) – це побудова навчального процесу шляхом включення учня у гру (передусім ігрове моделювання досліджуваних явищ). Ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості

самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки. Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, знаходяться в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення.

4. Технології опрацювання дискусійних питань: важливий засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, бо дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Мета: сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Спираючись на роботи Н. Дудник, будемо вважати, що «мета технологій інтерактивного навчання – розвиток творчості й самостійності мислення студентів, вироблення навичок оперативно й адекватно реагувати на виклики сьогодення. Такі технології є «спеціальною формою оптимізації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання» (Дудник, 2010, с. 103).

До форм інтерактивного навчання С. Сисоєва відносить: евристичну бесіду, презентації, дискусії, «мозкову атаку», «круглий стіл», «ділові ігри», конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи (Сисоєва, 2011, с. 39-40).

Г. Васьківська серед методів інтерактивного навчання називає дискусію, рольову гру, евристичну бесіду, моделювання тощо. Неодмінною умовою технологій інтерактивного навчання, на думку науковиці, є постановка проблеми й організація роботи з її розв'язання в групах, прийняття узгодженого рішення й діалог. Означені завдання можуть бути реалізовані

через такі форми колективної і групової роботи, як: «діалог», «синтез думок», «спільний проект», «пошук інформації», «коло ідей». За технологій інтерактивного навчання кожен викладач може самостійно вигадувати власні форми роботи в групах: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, «карусель», «акваріум», «незакінчена пропозиція», «брейнстормінг», «броунівський рух», «дерево рішень», «суд від свого імені», «громадські слухання», «прес-метод», «займи позицію» тощо (Васьківська, 2016).

У роботах названих вище авторів ідеться про значення інтерактивних технологій для розвитку критичного мислення, творчості, самостійності тощо. Нас же цікавить значення інтерактивних технологій у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

Якщо ідеться про підготовку майбутніх агробіологів, то необхідно зауважити, що мотивація формується під впливом таких взаємопов'язаних чинників, як емоційно-ціннісне ставлення до професії, пізнавальна активність, усвідомлення практичної значущості знань. Інтерактивні технології впливають на всі зазначені компоненти, забезпечуючи високу залученість студентів та створюючи умови для виникнення внутрішньої мотивації. Психологічні механізми їх впливу полягають у створенні емоційного відгуку, стимулюванні діяльнісного підходу до навчання та формування досвіду успішної взаємодії з навчальним матеріалом.

Розглянемо більш докладно вплив названих чинників на мотивацію майбутніх агробіологів до професійного навчання.

Тож, першим чинником є емоційно-ціннісне ставлення до професії аграрія. Саме емоційне підкріплення є одним із базових механізмів формування внутрішньої мотивації, адже внутрішня мотивація стимулює студента до самостійного пізнання і пошуку додаткової інформації щодо певних питань у майбутній професії. Використання віртуальних лабораторій, VR/AR-технологій, цифрових стимуляторів агробіологічних процесів сприяє емоційному зануренню здобувачів освіти у професійний контекст, викликає почуття захоплення та інтересу. Вважаємо, що для агробіологів емоційна

залученість є особливо важливою, оскільки предметом їхньої діяльності є живі організми, природні процеси, біологічні системи – а це потребує чутливості до динамічних змін, уміння спостерігати, аналізувати, робити висновки. Інтерактивні технології забезпечують можливість побачити невидимі процеси, що істотно підсилює мотиваційний компонент.

Другим чинником, що впливає на мотивацію майбутніх агробіологів, є стимулювання пізнавальної активності та самостійності. Інтерактивні методи (дискусії, проблемно-ситуаційні завдання, мозкові штурми, інтерактивні лабораторії) базуються на активній участі студента. Активність у навчанні безпосередньо корелює з рівнем мотивації, адже чим більше студент залучений до процесу, тим міцніші його інтереси та професійні наміри.

Тут наголосимо, що навчальна діяльність, побудована на інтерактивних технологіях, передбачає:

- пошук і аналіз інформації;
- роботу в команді;
- проектування та експериментування;
- прийняття рішень і усвідомлення відповідальності за них;
- самооцінювання та взаємооцінювання.

Усі названі складники сприяють розвитку внутрішньої мотивації, орієнтованої на самовдосконалення, професійне зростання та науковий пошук.

Третім чинником, що формує мотивацію студентів-агробіологів, є актуалізація професійної значущості знань. Значна частина мотиваційних бар'єрів у студентів аграрних спеціальностей пов'язана з недостатнім розумінням практичної значущості теоретичного матеріалу. Інтерактивні технології дозволяють усунути цей бар'єр завдяки моделюванню реальних умов агробіологічної практики (виращування культур, аналіз ґрунту, діагностика хвороб рослин тощо); використанню кейсів, побудованих на реальних виробничих ситуаціях; створенню віртуальних агросистем із можливістю керувати процесами та ін. Унаслідок цього знання перестають бути абстрактними, адже студент має можливість зрозуміти їхню цінність,

бачить вплив на реальні об'єкти та може оцінити професійні наслідки своїх рішень.

Ще одним мотиваційним чинником можна вважати соціальний компонент, бо інтерактивні технології містять сильний соціальний складник, передбачаючи постійну взаємодію між студентами і викладачем. Командна робота, дискусії, мережеві проєкти, рольові ігри та ділові симуляції активізують соціально значущі мотиви – бажання бути успішним у групі, домогтися визнання, виконувати роль, яка має значення.

Тут не останню роль для майбутніх агробіологів відіграє комунікативна культура та вміння працювати в мультидисциплінарних командах, а інтерактивні технології забезпечують ефективні умови для цього, одночасно підсилюючи мотивацію через соціальне залучення.

Індивідуалізація та персоніфікація навчання є не менш значущим чинником, ніж усі названі вище. І тут саме цифрові інтерактивні середовища можуть стати у пригоді, бо дозволяють адаптувати зміст, рівень складності та темп роботи до індивідуальних особливостей студента. Індивідуалізація навчання сприяє формуванню позитивного навчального досвіду, що впливає на зростання впевненості у власних силах, підвищує самооцінку студента, допомагає усвідомити особисті досягнення. Інтерактивне середовище формує не лише мотивацію, а й професійну самостійність – одну з ключових компетентностей агробіолога. Нагадаємо, що для агробіолога важливо працювати руками й очима, а інтерактив забезпечує саме такий процес.

Однією з важливих переваг інтерактивних технологій є можливість оперативного зворотного зв'язку, що дає студентам змогу одразу оцінити правильність своїх дій (у порівнянні із традиційною перевіркою письмових робіт), виправити помилки, побачити власний прогрес, уникнути накопичення невпевненості й наростання фрустрації. Оперативний фідбек підтримує мотивацію через позитивне підкріплення, підвищує самодисципліну й стимулює навчальну діяльність.

З метою алгоритмізації процесу формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки запропонуємо теоретичну модель. Модель містить чотири структурних блоки: цільовий, операційний, діагностичний і результативний (див. рис. 2.5).

Теоретична модель процесу формування мотивації майбутніх агробіологів			
Блок моделі	Зміст блоку	Основні компоненти	Очікуваний ефект
 Цільовий	Визначає мету та завдання формування мотивації студентів	<ul style="list-style-type: none"> • Мета – формування мотивації до професійної підготовки майбутніх агробіологів. • Завдання: розвиток інтересу до професії, активізація пізнавальної діяльності, стимулювання саморозвитку. • Принципи: інтерактивності, професійної спрямованості, активності, співпраці. 	Сформована орієнтація студентів на професійну діяльність.
 Операційний	Реалізація інтерактивних технологій у навчальному процесі	<ul style="list-style-type: none"> • Інтерактивні технології: кейс-метод, проєктне навчання, мозковий штурм, дискусії, рольові ігри. • Методи: проблемно-пошукові, дослідницькі, ігрові. • Форми: інтерактивні лекції, семінари-дискусії, практичні заняття, групова робота. • Засоби: цифрові платформи, мультимедійні ресурси. 	Активізація навчальної діяльності студентів.
 Діагностичний	Оцінювання рівня сформованості мотивації	<ul style="list-style-type: none"> • Критерії: ціннісно- мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. • Методи: анкетування, тестування, педагогічне спостереження, аналіз результатів діяльності. • Рівні: високий, середній, низький. 	Визначення динаміки розвитку мотивації.
 Результативний	Відображає кінцевий результат реалізації моделі	<ul style="list-style-type: none"> • сформована професійна мотивація; • підвищення інтересу до агробіологічних дисциплін; • розвиток професійних компетентностей • готовність до майбутньої професійної діяльності 	Підвищення рівня мотивації майбутніх агробіологів.

Рис 2.5 Теоретична модель процесу формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

Джерело: укладено автором

Подана вище модель процесу формування професійної мотивації майбутніх агробіологів базується на системному та діяльнісному підходах, які й дозволяють кваліфікувати процес формування мотивації як цілісну динамічну систему.

Цільовий блок визначає стратегічні орієнтири, постає фундаментом моделі й визначає вектор усього освітнього процесу. Головною метою тут стає не просто навчання, а свідоме формування внутрішнього бажання студента

стати фахівцем у сфері агробіології. У науковому дискурсі формування мотивації трактується як процес трансформації зовнішніх вимог професійної діяльності у внутрішні потреби особистості. Мета моделі узгоджується з принципом професійної спрямованості навчання, що є центральним моментом для агробіологічної галузі.

Завдання зосереджені на трьох напрямках: пробудженні щирого інтересу до фаху, перетворенні студента з пасивного слухача на активного учасника та стимулюванні потреби в постійному самовдосконаленні.

Процес базується на принципах професійної спрямованості (навчання через призму майбутньої роботи) та активної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу. Основою для принципів (інтерактивність, співпраця) є ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де студент стає активним творцем свого професійного «Я».

Очікуваний ефект можна висловити в такий спосіб: студент має чітко розуміти, навіщо він навчається і ким бачить себе в професії. У результаті застосування такої моделі має відбутися перехід від адаптивної до креативно-професійної орієнтації студента.

Операційний блок є «практичним ядром» моделі, яке описує конкретні інструменти впливу на мотивацію через сучасні інтерактивні технології. Реалізація моделі здійснюється через інтенсифікацію навчального процесу. Як зазначають дослідники (Рогач, 2010), ефективність підготовки прямо залежить від використання інтерактивних та проблемно-пошукових методів. Замість монотонних лекцій необхідно використовувати кейс-методи (розбір реальних ситуацій на полі чи в лабораторії), проєктне навчання та рольові ігри, що сприятиме глибшому засвоєнню біологічних та агрономічних знань.

Цей блок містить сукупність інтерактивних технологій, а саме:

- цифрові інтерактивні лабораторії та симулятори (симуляція експериментальної діяльності, моделювання складних агробіологічних процесів);

- VR/AR-технології (занурення у професійне середовище, візуалізація мікро- й макропроцесів);
- методика case-study (аналіз реальних виробничих ситуацій, що підсилює практичну спрямованість знань);
- рольові та ділові ігри (моделювання професійних ролей агробіолога, розвиток відповідальності та вміння приймати рішення);
- інтерактивні платформи та освітні середовища (персоналізація, тестування, миттєвий зворотний зв'язок);
- проєктно-дослідницькі технології (створення довготривалих проєктів, які формують стійку внутрішню мотивацію).

Цифровізація тут постає не лише засобом, а й середовищем формування мотивації (наприклад, через використання віртуальних лабораторій та ГІС-технологій). Навчання за таких умов переходить у формат живих дискусій та групових досліджень. Саме використання спеціалізованих платформ та мультимедіа робить навчання сучасним і візуально зрозумілим.

Основним очікуванням є максимальне залучення студентів, подолання байдужості та розвиток навичок критичного мислення.

Діагностичний блок дозволяє відстежувати ефективність впровадженої моделі та вчасно її корегувати. Діагностика мотиваційного профілю студента-агробіолога вимагає комплексного аналізу. В основу блоку покладено критерії, що дозволяють виміряти не лише рівень знань (когнітивний аспект), а й глибину ціннісних орієнтацій у ставленні до праці (мотиваційний аспект), вміння застосувати знання на практиці (діяльнісний аспект) та здатність до самоаналізу (рефлексивний аспект).

Методологія включає поєднання кількісних (анкетування, тестування) та якісних (педагогічне спостереження, аналіз портфоліо) методів. Завдяки використанню таких методів окреслюються три рівні сформованості мотивації – від низького до високого. Рівневий підхід дозволяє диференціювати освітній вплив залежно від індивідуальної траєкторії розвитку студента.

Очікуваний ефект можна визначити як одержання чіткої картини того, як змінюється ставлення студента до навчання в динаміці.

Результативний блок є завершальним блоком, що підсумовує ефективність усієї системи. Він демонструє якісні зміни в особистості майбутнього агробіолога. Кінцевим результатом застосування такої моделі є сформована професійна мотивація, яка визначається як інтегративна якість особистості, а стійкий інтерес до професійних дисциплін, наявність необхідних фахових компетентностей та психологічна готовність до викликів аграрного сектору розглядається як індикатор успішності реалізації запропонованої моделі. Тут готовність до діяльності включає не лише когнітивний компонент, а й психологічну установку на роботу в аграрному секторі, що в умовах сучасних ринкових викликів є стратегічно важливим для продовольчої безпеки України.

Фінальним очікуваним результатом є високий рівень мотивації, що забезпечує конкурентоспроможність випускника на ринку праці.

Результативний блок моделі дає розуміння того, що внаслідок застосування інтерактивних технологій формуються такі мотиваційні утворення, як:

- внутрішня навчальна мотивація (студент навчається не через зовнішній контроль, а завдяки інтересу й задоволенню від процесу);
- професійна мотивація (усвідомлення себе як майбутнього агробіолога, розуміння перспектив і соціальної значущості професії);
- мотивація до дослідницької та інноваційної діяльності (прагнення шукати нові рішення, проводити експерименти, працювати в наукових групах тощо);
- навчальна самостійність і відповідальність (готовність працювати самостійно, планувати власну діяльність, здійснювати рефлексію результатів);
- стабільність професійних намірів (зміцнення мотиваційної сфери та цільової спрямованості).

впливу інтерактивних технологій на формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, адже саме теоретична модель відображає взаємозв'язок між особливостями інтерактивних технологій, психологічними механізмами мотивації та результатом у вигляді стійкої професійної мотивації майбутніх агробіологів.

Розроблена теоретична модель демонструє, що інтерактивні технології мають системний, багаторівневий вплив на мотиваційну сферу майбутніх агробіологів, активізуючи емоційні, пізнавальні, діяльнісні та соціальні механізми, що у своїй сукупності формують стійку професійну мотивацію та підвищують результативність професійної підготовки.

Висновки до другого розділу

На основі праць науковців з теми дослідження було визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки в умовах сучасної вищої аграрної освіти. Доведено, що педагогічні умови є не просто середовищем, а цілеспрямовано створеними обставинами, за яких не можна не вчитися, і які активізують внутрішню та зовнішню мотивацію здобувача освіти.

Формування мотивації майбутніх агробіологів є ключовою педагогічною проблемою, оскільки рівень мотивації визначає якість професійної підготовки, результативність навчальної діяльності та готовність до реальної агробіологічної практики.

Мотиваційна сфера студентів агробіологічного профілю відзначається специфікою, яка зумовлена практичністю, експериментальністю та інноваційністю майбутнього фаху, що потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Найбільш значущими педагогічними умовами формування мотивації постають:

- актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів;

- використання інтерактивних технологій, що забезпечують емоційне залучення, активізацію мислення й моделювання реальних професійних ситуацій;

- практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки;

- організація партнерської продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів;

- створення мотиваційного освітнього середовища.

Актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів передбачає показ реальних завдань агробіолога, ознайомлення із сучасними технологіями у ґрунтознавстві, біотехнології, рослинництві, участь студентів у наукових гуртках, проєктах, польових роботах. такі моменти формують усвідомлений професійний інтерес.

Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі включає VR / AR-моделювання біологічних процесів, віртуальні лабораторії, симуляції агротехнологічних рішень, методи case-study та проєктну діяльність, роботу в команді й ділові ігри. Це створює емоційний, когнітивний і діяльнісний ефект, який підвищує мотивацію. Отже, можемо констатувати, що інтерактивні технології впливають на мотивацію через емоційний (емоційне підсилення, новизна, цікавість), когнітивний (проблемність, активізація мислення), ціннісно-смысловий (усвідомлення значущості професії), діяльнісний (участь у реальних практиках, проєктах), соціальний (командна робота, партнерство викладача і студента) механізми.

Коли йдеться про практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки, то важливо акцентувати увагу на тому, що важливим є забезпечення проблемності і прикладності матеріалу, включення реальних кейсів із сучасного агровиробництва, узгодження навчання з потребами аграрної галузі й ринку праці.

В основі інтерактивного навчання лежить організація партнерської взаємодії викладача і студентів. Це передбачає використання педагогіки співробітництва, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, підтримку автономії студента,

а також рефлексію і зворотний зв'язок. Саме такі моменти сприяють формуванню внутрішньої та стійкої мотивації здобувача освіти.

Створення мотиваційного освітнього середовища включає психологічний комфорт, підтримку академічної доброчесності, індивідуалізацію завдань, можливість вибору форм діяльності. Такі компоненти забезпечують стабільний інтерес і позитивне ставлення до навчання.

Реалізація визначених педагогічних умов сприяє розвитку внутрішньої навчальної мотивації, стійкого професійного інтересу, позитивного емоційного ставлення до фаху, а також формуванню дослідницької активності та ініціативності студентів.

Інтерактивні технології постають одним із найбільш ефективних засобів формування мотивації здобувачів освіти, оскільки забезпечують взаємодію студента з навчальним середовищем, дозволяють відтворювати реальні професійні ситуації, створюють умови для особистісного залучення та професійної самореалізації. Тут маємо наголосити, що саме інтерактивні технології є найефективнішими для мотивації майбутніх агробіологів, оскільки вони докорінно змінюють роль студента, перетворюючи його з пасивного споживача інформації на активного творця власного досвіду.

З огляду на психологію і дидактику важливими є такі чинники, як:

- 1) реалізація потреби в суб'єктності: сучасне покоління має високу потребу в самовираженні. Інтерактив (діалог, гра, моделювання) дає студенту відчуття, що його думка впливає на процес, а це своєю чергою народжує внутрішню мотивацію;
- 2) негайний зворотний зв'язок: в інтерактивних симуляторах чи мобільних додатках студент бачить результат своїх дій миттєво, що створює безпечне середовище для помилок, де азарт виявлення помилки стає сильнішим за страх низької оцінки;
- 3) подолання когнітивного розриву (про який ми вже говорили в попередньому розділі): теорія агробіології асто здається відірваною від життя, і тільки

інтерактивні технології роблять ці теоретичні абстрактні знання дотичними, коли студент-агробіолог через дрон бачить реальну проблему на полі, коли знання про фітопатологію стають інструментом порятунку врожаю, а не просто параграфом у підручнику;

4) соціалізація і конкурентність: групові інтерактивні форми навчання задовольняють потребу молоді особи у спілкуванні та визнанні серед однолітків, а колективне розв'язання складного завдання професійного спрямування підвищує самооцінку майбутнього фахівця, роблячи його значущим серед значущих для нього осіб;

5) дофамінова підтримка: інтерактивне навчання перестає сприйматись як важка праця і перетворюється на захопливий процес досягнення цілей завдяки елементам гейміфікації, які й активують систему винагороди мозку.

Отже, інтерактивне навчання дає студенту-агробіологу відповідь на головне питання – для чого вчитися, демонструючи знання в дії тут і зараз.

Список використаних джерел до другого розділу

Аграрна наука та освіта в умовах євроінтеграції: зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. Ч. 2. (20–21 берез. 2019 р., м. Кам'янець-Подільський). Тернопіль:Крок,2019.

http://sophus.at.ua/Conf_2019/Zb_PDATU_03_2019_p2.pdf

Алексеева С.В. (2022). Дидактичні умови індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти In: Scientific Collection «InterConf» : with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Scientific Progressive Methods and Tools» (June 16-18, 2022) (112). Avots, с. Riga, Latvia, 77-83.

Бесклетко, О. (2019). Агроном-генетик, біохакер чи агрокібернетик: які аграрні професії варто опанувати вже зараз. *Сучасна освіта*. № 10. С. 16–18.

Бех В. П., Малик І. В. (2009). Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності. К.: Либідь.

Беляєва О. М., Скрипнікова Н. В., Хміль І. В. (2022). Інтерактивні технології навчання у вищій освіті як інструмент формування конкурентоспроможного фахівця. *Економіка та менеджмент*. № 2. С. 45–52.

Биков В. Ю. (2005). Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. Інформаційні технології і засоби навчання. С. 5–15. <https://lib.iitta.gov.ua/3583/1/1.pdf>

Биков В.Ю. (2005). Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. №9 (16). С. 3–9.

Бондаренко Т.С. (2020). Дидактичні умови застосування інтернет-ресурсів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. Витоки педагогічної майстерності. Полтава. Вип. 25. С. 25–28.

Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2001.

Буцик І.М. (2019). Шляхи забезпечення організаційно-педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії в процесі вивчення сільськогосподарських машин. Інноваційна педагогіка. Вип. 11. Т. 1.

Варга Л. І. Особливості формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій. Дис.... канд пед. наук. К., 2017.

Василенко, О. І. (2018). Проблеми розвитку ринку освітніх послуг вищих навчальних закладів аграрної освіти в Україні. *Економіка та держава*. № 10. С. 72–75.

Василенко, О. І. (2018). Сучасні проблеми функціонування вищих навчальних закладів аграрної освіти. *АгроСвіт*. 19. С. 44–49.

Василішин, С. Проблеми та перспективи розвитку аграрної освіти як чинника сталого розвитку громад та сільських територій. Харківський

національний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва
https://niss.gov.ua/sites/default/files/2020-09/vasilishin_khnau.pdf

Васьківська Г. О. (2016). Технології інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів: дидактичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий. Вип. 14. С. 18–25.

Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2009). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ Перун.

Витвицька, О.Д., Демешкант, Н.А. (2015). Особливості інноваційного розвитку економіки і завдання аграрної науки та освіти. *АгроСвіт*. № 9. С. 3.

Вітвицька С.С. (2003). Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури.

Власенко О. М. (2012). Використання інтерактивних методів навчання у сучасній вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 64. С. 94–97.

Воробйова Є.В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2010.

Гельжинська, Т.Я. (2018). Педагогічні умови формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій. Імідж сучасного педагога, (8 (177), 29–32. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-8\(177\)-29-32](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-8(177)-29-32)

Герасимова, І.Г. (2015). Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери: монографія. Вінниця: Едельвейс і К.

Гетья, А. Рубан, С. Україна: Сприяння розвитку освіти в аграрних коледжах. Проект двостороннього співробітництва. Національний університет біоресурсів і природокористування України. <https://nubip.edu.ua/node/81350>

Гончаренко С. (1997). Український педагогічний словник. К.: Либідь.

Гончаренко, Ю. (2019). Прорив в аграрній освіті – агрокебета! *Зерно*. № 2. С. 86.

Горшков М. (2018). Класифікація інтерактивних технологій / Інтерактивний освітній простір ЗВО: матеріали міжвузівського науково-практичного вебінару (м. Вінниця, 23 березня 2018 р.) / відп. ред. Л.Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2018. С.36.

Григорів, Я. (2019). Гострі кути трикутника: агронаукові реалії на українських теренах. *Зерно*. № 8. С. 28–35.

Гулько, І. В., Присяжнюк, О. І., Бурдейна, Л. І. (2018). Теоретичні основи використання економіко-статистичних методів у наукових дослідженнях студентської молоді вищих навчальних закладів аграрного профілю. № 1. С. 33–43.

Дерев'янюк О. (2022). Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи із застосуванням цифрових технологій.

Дудзяк, О.А. (2019). Вплив аграрної освіти на відновлення та розвиток сільських територій. *АгроСвіт*. № 4. С. 10–14.

Дудник Н. (2010). Застосування інноваційних технологій в освіті. *Молодь і ринок*. № 12(71). С. 99–104.

Дурманенко О. (2012). Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 7 (90). С. 135–138.

Енциклопедія освіти. (2008). Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер.

Єчкало Ю., Ткачук В., Маркова О. Використання віртуальної реальності у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти: педагогічні умови (2024). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 73, с.30-39. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-73-30-39>

Ільчук В. В. (2016). Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. к. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і

методика професійної освіти. Вінницький ДПУ імені Михайла Коцюбинського: Вінниця, 2016.

Ільчук, В. В. (2018). Сучасні тенденції професійної діяльності викладачів спеціальних дисциплін у аграрних ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Нац. акад. пед. наук України [та ін.]. К.; Вінниця. Вип. 51. С. 263–266.

Інтерактивний освітній простір ЗВО: матеріали міжвузівського науково-практичного вебінару (м. Вінниця, 23 березня 2018 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2018.

Пометун О. І., Пироженко Л. В. (2004). Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. К.: Видавництво А.С.К.

Іщенко В.С. (2017). Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Народна освіта*. № 3. С. 27–33.

Іщенко, Т. (2018). Педагогічний Оскар в аграрній освіті. *Професійно-технічна освіта*. № 3. С. 58–60.

Клочко, О.В. (2016). Використання інформаційно-комунікаційних технологій в аграрній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України [та ін.]. К.; Вінниця. Вип. 44. С. 334–338.

Клочко, О.В. (2018). Професійна підготовка майбутніх менеджерів аграрного виробництва засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій: монографія. Вінниця: Барановська Т. П.

Коваленко О. Е. (2005). Методика професійного навчання: підручник для вищих навч. закладів. Х.: Вид-во НУА.

Ковальова К. (2014). Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 9. С. 86–91.

Когут О. І. (2005). Інтерактивні технології навчання. Тернопіль: Астон.

Козяр М. М., Козловська І. М. (2011). Науково-педагогічний словник. Львів: СПОЛОМ.

Кравченко, Т. Аграрна освіта – це престижно: переваги і можливості. Уманський НУС. Вступна компанія: офіц. сайт. <https://admission.udau.edu.ua/ua/novini/agrarna-osvita-ce-prestizhno-perevagi-i-mozhливosti.html>

Краща аграрна практика 2019: що насправді мотивує сучасного студента. *Agroexpert*. 2020. № 2. С. 18.

Крутій К. (2004). Місце інтерактивних методів навчання педагогів у здійсненні мовленевого розвитку. Вісник Луганського нац. пед. ун-ту імені Т. Шевченка. Луганськ: Вид-во ЛНПУ «Альма-матер». №10 (78). С. 140–144.

Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. (2011). Педагогіка: підручник. К.: ЗнанняПрес.

Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. (2002). Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс. Харків: НХУ «ХП» ТОРСІНГ.

Кучер, А. (2016). Формування вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю. *Вища школа*. № 6. С. 97–107.

Лазарєв О.В. (2014). Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. №1 (35). С. 209–218;

Лисенко О. М., Мартинюк О. І. (2016). Використання інформаційно-комунікаційних технологій в аграрній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. № 45. С. 112–119.

Литвин А. В. (2013). Застосування категорії «педагогічні умови» в наукових дослідженнях. Педагогіка і психологія професійної освіти. № 6. С. 35–50.

Литвин А. В. (2016). Проблема обґрунтування педагогічних умов у наукових дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вип. 44. К.; Вінниця: ТОВ фірма «Планер». С. 119–123.

Литвин А. В. (2013). Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 5. С. 9–28.

Литвин А. В., Мацейко О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 4. С. 43–63.

Личова Т.Ю. (2023). Педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів з агроінженерії у професійній підготовці. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. № 1. С. 70-79. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2023_1_9.

Лодатко Є.О. (2015). Інформаційно-технологічна компетентність як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів. *Молодь і ринок*. Вип. 7. С. 13–16;

Лодатко Є.О. (2022). Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга Богдан.

Лузан П.Г. (2012). Критерії оцінювання ефективності педагогічних технологій. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : матер. Звітної наук.-практ. конф., м. Київ, 29 березня 2012 р. К.: ІПТО НАПН України. Т. 1. С. 20–24.

Малафіїк І.В. (2005). Дидактика: навчальний посібник. К.: Кондор.

Малиновський, Б. Наблизити освіту до практики: рецепти від СНАУ. *Пропозиція*. <https://propozitsiya.com/ua/nablyzyty-osvitu-do-praktyky-recepty-vid-snau>

Манько В.М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. К.: Логос. Вип. 2. С. 153–161.

Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. (2010). Методи навчання та їх класифікація. *Початкова освіта. Методичний порадник*. №6 (42) (24). с. 28-32.

Мельник, Л. Ю. (2017). Інтеграція освіти, науки та виробництва в економіці знань аграрної сфери. *Економіка АПК*. № 11. С. 67.

Мостов'як, І. (2019). Молоді садівники насамперед повинні уміти працювати з підпорядкованим їм персоналом. Садівництво – це завжди командна робота. *Садівництво по-українськи*. № 3. С. 6.

Нагаєв В.М., Портян М.О. (2018). Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Харків: Стильна типографія.

Немченко С. Г., Голік О.Б., Лебідь О.В. (2014). Педагогіка вищої школи: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-XXI.

Ніколаєнко, С. (2015). Аграрна освіта і наука в Україні в умовах євроінтеграції: проблеми та виклики. *Вища школа*. № 11/12. С. 19–28.

Олійник В.В., Самойленко О.М., Бацуровська І.В., Доценко Н.А. (2018). Формування професійних компетенцій майбутніх агроінженерів у комп'ютерно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. №6. С. 140–154.

ОПП з агробіології.

Освітні технології: навчально-методичний посібник (2002). Укладач. О.М. Пехота. К.: А.С.К..

Освітні технології (2001). За заг. ред. О.М. Пехоти. К., 2001.

Пастухов В.І. (2013). Сучасні вимоги до кваліфікації інженера сільськогосподарського виробництва. *Вісник Українського відділення Міжнародної академії аграрної освіти*. Запоріжжя: НВК Інтер-М. №1. С. 25–35.

Педагогіка вищої школи: підручник. (2019). В.П. Головенкін; КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського.

Педагогіка вищої школи: підручник для студентів вищих навчальних закладів. (2014). Немченко, С.Г., Голік, О.Б., Лебідь, О.В. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2014. 534 с.

Педагогіка вищої школи: навч. посіб. (2007). [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид. перероб. і доп. К.: Знання.

Педагогічна майстерність: підручник. (2004). [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вища школа.

Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. (2001). За заг. ред. Сисоєвої С.О. К., 2001.

Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник. Ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота. К.: А.С.К., 2003.

Пометун І.О., Пироженко Л.В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: Видавництво А.С.К.

Пометун О. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007.

Пометун О. (2004). Як навчити учителів інтерактивних технологій: з досвіду проведення інтерактивних тренінгів в системі перепідготовки педагогічних кадрів. Управління школою. №31 (79). С. 22-28.

Прилепа І. М. (2023). Педагогічні умови формування кросдисциплінарної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* № 1. С. 213-224.

Психологічна енциклопедія. (2006). Автор-упоряд. О.М. Степанов. К.: Академвидав.

П'ятакова Г.П. (2002). Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі Тернопіль.

Рогач Ю.П. (2010). Модернізація аграрної освіти за допомогою моделювання навчального процесу. Праці Таврійського державного

агротехнологічного університету: наук. фах. 25 видання. Мелітополь. Вип. 10, Т. 7.

Рудічева Н.К. (2023). Дидактичні умови формування аксіологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку (теоретичний аспект). *Інклюзія і суспільство*. 2023. Листопад. С. 37-44. DOI:10.32782/2787-5137-2023-2-5

Семиченко В.А. (2004). Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. К.: Вища школа.

Сисоєва С.О. (2011). Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібн. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослх. К.: ВД «ЕКМО».

Словник-довідник з професійної педагогіки. (2006). Ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса: Пальміра.

Слущька Н.О. (2016). Теоретичні аспекти організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник УМО «ПЕДАГОГІКА»*. № 1. С. 304-309.

Стинська В. В. (2022). Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Івано-Франківськ.

Студенти різних країн світу розказали, якою має бути аграрна освіта XXI ст. *AgroPortal.ua*. <http://agroportal.ua/ua/views/blogs/studenty-raznykh-stran-mira-rasskazali-kakim-dolzno-byt-agrarnoe-obrazovanie-xxi-v/>

Ткаченко, О. В. Професійно-педагогічна підготовка агрономів-дослідників в аграрних університетах: автореф. дис. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К., 2018.

Тужик, К. Л. (2015). Аграрна освіта в забезпеченні сталого розвитку сільського господарства з використанням міжнародного досвіду. *АгроСвіт*. № 5. С. 68–73.

Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник. К.: Академвидав, 2006.

Хомяковський, Ю.Л. (2019). Практичні аспекти викладання фундаментальних дисциплін у системі професійної підготовки студентів

аграрних закладів вищої освіти. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. № 6. С. 169–175.

Хриков Є.М. (2022). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. № 4. С.5-10.

Хриков Є.М. (2018). Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*. № 2. С. 99–112.

Чайка В.М. (2011). Основи дидактики: навч. посіб. К.: Академвидав.

Шапран Ю.П. (2018). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей в умовах інноваційного освітнього середовища. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. Вип. 7/1. С. 274–291.

Шебанін, В.С. (2018). Дуальна форма освітньої підготовки висококваліфікованих фахівців для аграрної сфери України. *Економіка АПК*. № 7. С. 5–15.

Шебанін, В. С. (2016). Інтеграція аграрної освіти, науки і виробництва як основа підготовки сучасних кадрів для АПК. *Економіка АПК*. № 11. С. 5–14.

Шевчук О. В., Ковальчук А. М. (2023). Впровадження інтерактивних методів навчання у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі. *Педагогічний альманах*. № 52. С. 188–193.

Яременко О.І. (2025). Обґрунтування педагогічних умов формування творчої діяльності здобувачів середньої освіти. *Головний редактор, 2025*.

Яремчук, Н., Марусова, В. (2021). Педагогічні умови організації дистанційного навчання в університеті. *Молодий вчений*. 11 (99), 205-210. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-11-99-46>

Ярмоленко, Ю. О. (2018). Пріоритети розвитку сільської освіти у контексті формування високопрофесійного фахівця для аграрного виробництва. *АгроСвіт*. № 6. С. 51–57.

Chen L., Huang P. (2025). Empowering the faculty of education students: applying AI's potential for motivating and enhancing learning // *Journal of Higher*

- Education. Vol. 96, Issue 2. C. 245–260.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-024-09747-z>
- Ehorchenkova N., Dariienko S. (2022). Інформаційна інтерактивна технологія навчання “Digital Professor”. *Modern Problems of Architecture and Urban Development*. Vol. 2. C. 55–62.
- Guaña-Moya J., Arteaga-Alcívar Y., Criollo-C S., Cajamarca-Carrasco D. (2024). Use of Interactive Technologies to Increase Motivation in University Online Courses. *Education Sciences*. 14(12):1406.
<https://doi.org/10.3390/educsci14121406>
- Hlazunova O., Voloshyna T., Kosenko K. (2024). Influence of microlearning technology on student motivation in higher education institutions. *The New Educational Review*. Vol. 77, Issue 3. C. 121–132.
- Horban O., Mykhailenko L. (2023). The use of interactive technologies in higher school in the study of foreign languages. *SWorld Journal*. Issue 18(03). 259–264.
- Interactive online technologies in the training of agro-engineers. Development of modern education and practice. 2025. Vol. 2, No. 25. C. 146–150.
- Kravets S., Bondar T. (2024). Use of interactive technologies to increase motivation in university online courses: A systematic review of studies 2020–2024. *Education Sciences*. Vol. 14, Issue 12. Article 1406.
- Ozolinš A., Krastins R. (2025). Innovative technologies in teaching theoretical mechanics for agri-engineers. *Engineering for Rural Development*. Vol. 24. C. 912–918.
- Petrova L., Ivanov O. (2023). Teacher perspectives on AI-driven gamification: impact on student motivation, engagement, and learning outcomes. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 96, No. 2. C. 90–104.
- Pomilujko V.Yu. (2020). Psihologiya rozvitku klyuchovih kompetentnostej u doroslomu vici: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.07. Nac. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. Kiyiv.

Prytyka, O. (2023). The concept of interactive learning technologies. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 11(3), 76–80.

Schuster M., Gruber R. (2025). Innovative paths to education: the effect of digital media on agricultural training in Austria // *Heliyon*. Vol. 11, Issue 4. Article e25977.

Vakulenko I., Zubko N., Chernov A. (2023). Interactive means of motivating students to learn English for specific purposes at agrarian and technical universities. *Educational Discourse*. Vol. 1. C. 67–75.

Yurchuk V., Kvasnytsia O. (2023). Interactive learning methods in higher education institutions. *Educational Review*. Vol. 8, No. 1. 122–130.

Zhou Y., Zhang L., Li X. (2024). The impact of online interactive teaching on university students' deep learning: The perspective of self-determination. *Education Sciences*. Vol. 14, No. 6. Article 664.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРОБІОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Організація експериментальної роботи

Теоретичний аналіз проблеми формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, здійснений у попередніх розділах, дав змогу визначити сутнісні характеристики мотиваційної сфери студентів, окреслити концептуальні засади застосування інтерактивних технологій у вищій аграрній освіті, а також обґрунтувати комплекс педагогічних умов, що потенційно можуть забезпечити підвищення рівня внутрішньої мотивації та професійної спрямованості здобувачів. Проте висновки теоретико-методологічного характеру мають бути підтверджені емпірично, оскільки саме експериментальна перевірка забезпечує можливість виявити реальні закономірності, встановити дієвість запропонованих умов та оцінити їх вплив у контексті реального освітнього процесу.

У сучасних умовах трансформації аграрної освіти необхідність експериментальної верифікації запропонованої моделі формування мотивації набуває особливої значущості. Емпіричне дослідження дає змогу не лише оцінити зміни, що відбуваються у мотиваційній сфері майбутніх агробіологів під впливом інтерактивних технологій, а й визначити специфіку їхнього впливу на різні компоненти навчально-пізнавальної та професійної діяльності здобувачів освіти.

Розділ присвячено всебічній експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів, розроблених на основі аналізу наукових джерел та узагальнення практики професійної підготовки.

У цьому розділі представлено методологію та логіку організації педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності інтерактивних методів навчання для підвищення професійної мотивації майбутніх агробіологів. Обґрунтування вибору діагностичного інструментарію спирається на комплексний підхід: дібрано валідні емпіричні методики (анкетування, тестування, метод експертних оцінок), що дозволяють об'єктивно виміряти динаміку змін за визначеними показниками.

Процедура дослідження реалізована через три послідовні етапи:

1. Констатувальний етап, на якому здійснено первинний зріз стану сформованості мотивації у професійній підготовці та виявлено вихідний рівень показників у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах.
2. Формувальний етап, на якому впроваджено авторську модель / технологію в освітній процес експериментальної групи.
3. Контрольний етап, на якому проведено підсумкову діагностику для визначення результативності запропонованих змін.

Розкриття зазначених аспектів дозволяє встановити рівень відповідності отриманих емпіричних результатів теоретичним положенням дисертаційної концепції, з'ясувати ступінь впливу запропонованих педагогічних умов на динаміку мотиваційного розвитку здобувачів агробіологічних спеціальностей та сформулювати висновки щодо ефективності впровадженої моделі формування мотивації у професійній підготовці.

Кількісно-якісний аналіз отриманих результатів, підкріплений методами математичної статистики (Гончаренко та ін., 2003; Зінченко та ін., 2006; Крушельницька, 2003) дозволив підтвердити вигоду гіпотези дослідження та довести перевагу розробленої методики порівняно з традиційними підходами. Зокрема, для порівняння розподілу рівнів сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій в ЕГ та КГ було використано критерій χ^2 Пірсона, що дозволило підтвердити відсутність суттєвих розбіжностей на початку експерименту та їхню появу після завершення формувального етапу

експерименту. Оцінку вірогідності різниці між середнім значенням показників у групах здійснено за допомогою критерія Пірсона. Отримані емпіричні значення, що перевищують критичні при $p \leq 0,05$, математично підтверджують ефективність упровадженої технології та не випадковий характер позитивних змін.

Метою експерименту була перевірка ефективності визначених педагогічних умов із застосуванням інтерактивних технологій. При цьому основна увага була сконцентрована на таких аспектах застосування інтерактивних технологій:

1) *Створення інтерактивного освітнього середовища, спрямованого на розвиток внутрішньої мотивації майбутніх агробіологів.* Це включає в себе використання інтерактивних платформ (Moodle, Google Classroom, e-learning модулі); застосування мультимедійних симуляцій агробіологічних процесів; активні методи взаємодії («кейс-ферма», «вирішення виробничих ситуацій», VR/AR демонстрації рослинних процесів.

У процесі експерименту можна перевірити як змінюється пізнавальний інтерес студентів, чи підвищується внутрішня мотивація до професійного навчання.

2) *Застосування інтерактивних технологій у професійно орієнтованих завданнях агробіологічного спрямування.* Прикладами таких технологій є інтерактивні лабораторні практикуми (віртуальні лабораторії ґрунтознавства, біотехнології, рослинництва); моделювання біологічних процесів; групове проектування дослідницьких агробіологічних проєктів. Використання таких технологій дозволяє з'ясувати, чи зростає професійна зацікавленість, чи формується усвідомлення професійної значущості знань.

3) *Підвищення суб'єктності студента через інтерактивні форми співпраці.* Акценти тут мають бути розставлені на таких моментах, як командні проєкти, рольові та ділові ігри (наприклад, «аграрний консультант», «лаборант-біотехнолог» тощо), взаємооцінювання та самооцінювання результатів. У процесі актуалізації можна перевірити у студентів-агробіологів

зростання відповідальності за навчання, розвиток навичок саморегуляції і рефлексії, вплив командної взаємодії на мотивацію.

4) *Педагогічна підтримка індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів агробіологічних спеціальностей.* Така підтримка передбачає діагностику мотиваційних домінант кожного студента, індивідуалізацію завдань через інтерактивні платформи, персоналізований зворотний зв'язок. У результаті експериментально перевіряється, чи впливає індивідуалізація на сталість мотивації, чи зростає готовність студентів до самостійної професійної роботи.

5) *Формування продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів-агробіологів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів.* Така взаємодія в сучасному освітньому середовищі базується на переході від репродуктивних методів до активного партнерства, що реалізується за допомогою інтерактивних комунікаційних інструментів.

Практична реалізація такої взаємодії передбачала впровадження комплексу цифрових і діалогових технологій:

- онлайн-дискусії на базі платформ дистанційного навчання, що стимулюють критичне мислення та дозволяють студентам аргументувати власну думку в асинхронному режимі;

- інтерактивні опитування (з використанням сервісів Mentimeter, Kahoot тощо) для миттєвого зворотного зв'язку, що забезпечує динамічність лекційних занять та залученість кожного студента;

- проблемні обговорення з експертами-практиками (агробіологами), які інтегрували теоретичні знання у площину реальних виробничих кейсів, створюючи простір для професійних дискусій.

Використання зазначених вище інструментів дозволяє системно перевіряти якість педагогічної комунікації через показники її оперативності, емоційної забарвленості та результативності. Окрему увагу приділено аналізу впливу відкритого діалогу на мотиваційну сферу студентів-агробіологів 1-2 курсів: встановлено, що можливість прямої взаємодії з фахівцями галузі та

рівноправне обговорення проблемних питань суттєво підвищують внутрішню пізнавальну мотивацію та рівень ідентифікації майбутніх фахівців із обраною професією.

Для формування продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів-агробіологів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів актуальними є такі *завдання*:

- визначити початковий рівень мотивації студентів агробіологів на 1 і 2 курсах навчання;
- упровадити експериментальні педагогічні умови;
- оцінити зміни у мотиваційній сфері, навчальних досягненнях та професійних уміннях.

Гіпотеза експерименту може бути сформульована таким чином: педагогічні умови будуть ефективними, якщо забезпечуватимуть системне й інтегроване застосування інтерактивних технологій, сприятимуть внутрішній мотивації, автономії та практико-орієнтованості навчання.

Педагогічний експеримент було проведено на базі агробіологічного факультету НУБіП України. В експерименті взяли участь 210 студентів. Для проведення експерименту було сформовано дві групи – ЕГ (експериментальна група), в якій навчання відбувалося за розробленими умовами, та КГ (контрольна група), в якій навчання було традиційним. До контрольної групи увійшло 102 студента, а у складі експериментальної групи було 108 студентів.

Для успішного проведення експерименту необхідним постає правильний відбір студентів для вивчення мотивації. Студенти, відібрані для експерименту, мають навчатися на одному курсі. Така вимога є необхідною, аби уникнути відмінностей у досвіді. Студенти ЕГ і КГ мають навчатися за тією самою освітньою програмою або спорідненими спеціальностями та в однорідних академічних групах. Це необхідно для того, щоб відмінність мотивації не була зумовлена різним рівнем підготовки.

Щоб уникнути впливу дуже високої або низької успішності на мотивацію, вибірка має бути без значного домінування відмінників або

студентів із низькою успішністю, збалансована за середнім рівнем академічних досягнень.

Для дослідження саме мотивації майбутніх фахівців має бути заявлена або підтверджена спрямованість на агробіологічну спеціальність (біотехнологія, агрономія, рослинництво, ґрунтознавство тощо), або студенти повинні мати мотивацію до вивчення профільних дисциплін.

Важливою для проведення експерименту була психологічна та соціальна готовність до участі в експерименті, що передбачало добровільну інформовану участь, згоду на анкетування, тестування та педагогічний експеримент, відсутність критичних психологічних бар'єрів (тривожність, відмова від комунікації тощо). Тут нагадаємо, що примусовість або дискомфорт спотворюють мотиваційні показники.

Щоб вибірка не була упередженою, необхідною постає репрезентативність за статтю, віком, базовою підготовкою. Важливим є пропорційне представництво хлопців та дівчат, близький віковий діапазон респондентів, схожий рівень попередньої агробіологічної підготовки.

До того ж експеримент потребує стабільності, а отже, студенти повинні регулярно відвідувати заняття, виконувати інтерактивні завдання, брати участь у тренінгах, проєктах, симуляціях тощо.

Щоб мотивація могла змінюватися, а не була повністю відсутньою, до вибірки не рекомендується включати студентів, які повністю дезорієнтовані у професії, та тих, хто планує змінювати спеціальність найближчим часом.

Для чистоти експерименту критичною постає гомогенність умов навчання, тобто студенти мають навчатися в однакових умовах освітнього процесу, мати однакових викладачів із профільних дисциплін і працювати за однією навчальною програмою. Це важливе уточнення, оскільки воно демонструє прогностичну функцію констатувального етапу, адже тут не тільки фіксується стан «як є», а й готується науково обґрунтований фундамент для впровадження змін.

Не в останню чергу необхідно наголосити не тільки на методичній точності формування груп, але й на інструментах перевірки їхньої однорідності. Формування ЕГ та КГ в умовах НУБіП реалізується через залучення студентів різних академічних груп одного курсу. В ЕГ навчання здійснювалося за розробленою нами методикою із використанням інтерактивних технологій, кейс-стаді та цифрових агроплатформ. У КГ навчання тривало за традиційною програмою і згідно з чинним навчальним планом без акценту на спеціально створених педагогічних умовах.

Щоб довести, що майбутні успіхи ЕГ є результатом застосованої методики, а не випадковістю, необхідно підтвердити, що на старті групи були однаковими за рівнем мотивації та навчальними досягненнями.

На констатувальному етапі експерименту були визначені методики, критерії та показники сформованості мотивації, рівні сформованості та початкові результати в ЕГ та КГ. До методик, які були використані, віднесено анкети мотивації, діагностику внутрішньої / зовнішньої мотивації, опитування про ставлення до інтерактивних технологій, спостереження, тестування знань. Зокрема, були застосовані методика дослідження мотивації навчання у ЗВО Т. Ільїної, методика вивчення спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучера та розроблена авторська методика професійної мотивації майбутнього агробіолога.

Серед критеріїв та показників сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки визначено такі критерії – когнітивний (знання про професію, усвідомлення значущості навчання), ціннісно-мотиваційний (цінності, інтерес, внутрішня мотивація, професійна спрямованість), діяльнісний (активність, автономія, участь в інтерактивних формах).

Рівні сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки визначені як високий, середній і низький.

Високий рівень сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки характеризується наявністю у студентів потреби у

набутті й поглиблені знань, важливих для майбутньої професійної діяльності; спрямованістю на використання набутих знань на практиці. Такі студенти мають високу усвідомленість значущості знань для їхнього професійного зростання, інтерес до нових наукових підходів, внутрішню мотивацію до опанування комплексом фахових знань. Вони відзначаються високим рівнем автономності й активною та свідомою залученістю до інтерактивних форм навчання.

Середній рівень сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки притаманний студентам, які виявляють опосередкований інтерес до вивчення навчального матеріалу, необхідного для їхньої майбутньої професійної діяльності. Вони демонструють бажання до оволодіння знаннями, проте це не завжди зумовлено чинниками внутрішньої мотивації. Часто такі студенти виявляють зовнішню зацікавленість з метою одержання хорошої оцінки. Їхня участь у інтерактивних формах навчання може бути активною, але ці прояви не є систематичними.

Низький рівень сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки є характерним для студентів з несформованим пізнавальним інтересом й відсутністю внутрішніх мотивів до опанування знань, важливих для майбутньої професійної діяльності. У них не спостерігається проявів потреби в оволодінні необхідними професійними знаннями, уміннями та навичками. Участь таких студентів у інтерактивних формах навчання зазвичай є епізодичною.

Результати щодо порівняння ЕГ та КГ до початку експерименту презентовані в таблицях і діаграмах, а також описані в тексті підрозділу 3.3.

На формувальному етапі педагогічного експерименту впроваджувалися педагогічні умови, зокрема, створення інтерактивного освітнього середовища, застосування цифрових симуляцій та віртуальних лабораторій, гейміфікація у фаховій підготовці, використання GIS, VR/AR, мобільних освітніх платформ, активні методи (кейс-методи, проєктне навчання, проблемне навчання).

Не менш важливим моментом формувального етапу було з'ясування того, як саме реалізовувалися педагогічні умови, тобто які саме інтерактивні засоби були використані і в яких дисциплінах, які завдання виконували студенти, як була організована взаємодія, які інструменти стимулювали мотивацію.

До того ж саме на цьому етапі були зафіксовані очікувані від експерименту зміни: підвищення інтересу та внутрішньої мотивації, зростання активності, розвиток професійних компетентностей, збільшення успішності навчання тощо.

На контрольному етапі експерименту була проведена повторна діагностика із застосуванням тих самих методик, що й на констатувальному етапі, для порівняння результатів експерименту.

3.2. Реалізація педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

Під час проведення педагогічного експерименту здійснювалась перевірка ефективності педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Розглянемо, яким чином відбувалась їх реалізація.

Актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів здійснювалась шляхом демонстрування реальних завдань агробіолога, ознайомлення із сучасними технологіями у ґрунтознавстві, біотехнології, рослинництві, участі студентів у наукових гуртках, проєктах, польових роботах, що сприяло формуванню усвідомленого професійного інтересу.

Студентів ознайомлювали з тим, що агробіологію можна розглядати як рушійну силу світових змін, адже вона може не тільки забезпечувати продовольчу безпеку нашої країни, а й сприяти боротьбі з голодом у світовому масштабі у контексті зростаючого населення. Основні виклики найближчих років, крім проблеми продовольчої безпеки, будуть пов'язані з такими

сферами: прогрес у науках про життя (охорона здоров'я, харчування; постачання та утилізація продуктів харчування); розвиток сільських регіонів, включаючи виробничі системи; навколишнє середовище та захист екосистем; енергетика; використання відновлюваної сировини; розробка нових технологій переробки і виробництва, цифровізація процесів у аграрному виробництві.

Демонстрування реальних завдань агробіологів передбачало розгляд широкого залучення цих фахівців у таких галузях, як стале сільське господарство та виробництво продуктів харчування. Вони відіграють вирішальну роль у розробці ефективних та екологічно чистих методів ведення сільського господарства для задоволення попиту на продукти харчування.

Зауважимо, що демонстрування реальних завдань агробіологів як педагогічна умова ґрунтувалося на принципі професійної імерсії і з огляду на методику за структурою містило три етапи: етап діагностики та моніторингу; етап прийняття експертних рішень; етап прогнозування та екоаудиту. На першому етапі студенти працювали не з абстрактними цифрами, а з первинними даними (аналіз супутникових знімків для виявлення зон пригнічення рослин, інтерпретація даних з датчиків вологості ґрунту та метеостанцій в реальному часі, дистанційне сканування посівів за допомогою дронів для виявлення осередків шкідників). На другому етапі реальне завдання вимагало від студента ролі технолога-консультанта (необхідно було розробити карти диференційованого внесення добрив (змінні норми для різних ділянок поля), обрати біологічні чи хімічні засоби для захисту на основі економічного порогу шкодочинності, змоделювати сівозміни з урахуванням кліматичних змін та виснаження ґрунтів). На третьому етапі студентам було поставлено завдання, спрямоване на довгостроковий результат (необхідно було розрахувати вуглецевий слід господарства або оцінити ризики деградації ґрунту, спрогнозувати врожайність за допомогою математичних моделей).

Обґрунтовуючи важливість реальних завдань, можемо акцентувати, що демонстрація завдань передбачала реальну складність та сучасний

інструментарій, завдяки чому у студентів зникав ефект застарілості книжкових знань. Студенти бачили, що агробіолог є інженером живої системи, що докорінно змінювало їхнє самосприйняття як майбутніх елітних фахівців.

До напрямів діяльності агробіологів належать також дослідження, зокрема, вивчення хвороб та шкідників рослин. Це передбачає цілеспрямовану розробку нових стратегій боротьби зі шкідниками та стійкості до хвороб. Поєднуючи біологію та сільське господарство, агробіологія дозволяє тестувати нові технології, підвищувати продуктивність та одночасно мінімізувати вплив на навколишнє середовище. Тому важливим було ознайомлення майбутніх агробіологів із сучасними технологіями у ґрунтознавстві, біотехнології, рослинництві. Студенти усвідомлювали, що ця галузь постійно розвивається і відіграє життєво важливу роль у формуванні нашого продовольчого майбутнього, адже агробіологи відповідають за джерела харчування. Вони забезпечують та покращують якість сільськогосподарської продукції, зокрема, рослинного походження. Це покладає на них велику соціальну відповідальність, особливо тому, що виробництво продуктів харчування значною мірою залежить від інновацій.

Увагу студентів звертали на те, що зростання цифровізації виробничих і організаційних процесів матиме дедалі більший вплив на виконання професійних функцій агробіологів і може змінити профіль вимог до цієї професії. Тому вже сьогодні майбутні агробіологи мають готуватись працювати з такими технологіями, методами і системами:

- цифрові топографічні карти (наприклад, створення екологічних оцінок для охорони природи та ландшафтів на основі даних цифрових карт);
- системи управління документами (DMS) (наприклад, управління та аналіз результатів біотехнологічних, генетичних та молекулярно-інженерних експериментів або серій випробувань);
- технології дронів (наприклад, моніторинг та наукова підтримка біотехнологічних та генно-інженерних експериментів);

- геоінформаційні системи (ГІС) (наприклад, проведення досліджень та картографування ґрунту, флори та фауни);
- лабораторні інформаційні системи (наприклад, аналіз і подальший розвиток добрив та пестицидів);
- вузькосмуговий Інтернет речей (наприклад, оцінка переданих даних про вологість та температуру ґрунту, а також кількість опадів у лісах та водоймах);
- кількісне моделювання (наприклад, аналіз результатів біотехнологічних, генетичних і молекулярно-інженерних експериментів);
- розрахунок і аналіз молекулярно-інженерних експериментів або серій випробувань;
- сенсорні технології (наприклад, моніторинг та контроль змін у екологічні, біологічні, екологічні та життєво важливі системи);
- розумне обприскування (технологія Smart Spraying) (наприклад, дослідження та оцінка впливу технологій розумного обприскування на організми та навколишнє середовище).

Зважаючи на перспективи, які відкриваються для професії агробіолога, ознайомлення з ними під час проведення педагогічного експерименту сприяло актуалізації професійної значущості агробіології та її сучасних викликів, що, у свою чергу, підвищувало інтерес студентів до оволодіння новими знаннями, важливими для професійної діяльності із застосуванням новітніх технологій.

Реалізація такої педагогічної умови, як використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, відбувалась шляхом задіювання віртуальних лабораторій і симуляції агротехнологічних рішень; використання VR / AR-моделювання біологічних процесів, методів case-study, залучення студентів до проєктної діяльності, їх роботи в команді й активної участі у ділових іграх.

Так, віртуальні лабораторії дозволяють студентам здобути сучасний досвід проведення лабораторних досліджень. У ситуації, коли університет має обмежені ресурси і змушений економити через вартість обладнання, значною

перевагою є доступ до передових лабораторних середовищ. Віртуальні лабораторії пропонують шанс занурення у практичне навчання. Наукові симуляції розширюють доступ до інтерактивних віртуальних середовищ, де студенти можуть експериментувати в складних лабораторних умовах, які раніше були недоступними.

Варто зауважити, що при цьому доцільним є використання можливостей безкоштовних платформ та демоверсій, які пропонують деякі зарубіжні університети. Наприклад, Технічний університет Гамбурга, одну із лабораторій якого представлено на рисунку 3.1. Такі віртуальні лабораторії й гібридні моделі навчання (поєднання аудиторних і цифрових стратегій навчання) не тільки допомагають закладам освіти подолати обмеження бюджету і простору, але приваблюють нинішнє покоління студентів, які захоплюються можливостями цифровізації. Завдяки віртуальним лабораторіям вони можуть проводити експерименти, схожі на ті, що проводять у реальних лабораторіях. Крім того, віртуальні лабораторії не тільки надають доступ до обладнання, але й створюють у студентів враження, що вони працюють у своїй власній лабораторії. Симуляції «переносять» студентів не лише в лабораторні середовища, але й у місця, куди лабораторії не можуть дістатися. Інтерактивні віртуальні наукові лабораторії у форматі 3D допомагають студентам візуалізувати теорії й розширювати своє навчання за межі аудиторії. Інтерактивний формат віртуальних лабораторій також призвів до глибшої залученості студентів та підвищення їхньої зацікавленості.

Тут зауважимо, що існує кілька категорій віртуальних лабораторій. Залежно від мети, дисципліни й теми доцільно обирати найбільш відповідну з наявних відкритих лабораторій або лабораторій, використовувати які можна протягом певного періоду часу у вигляді демоверсії.

Формування продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів-агробіологів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів.3.2

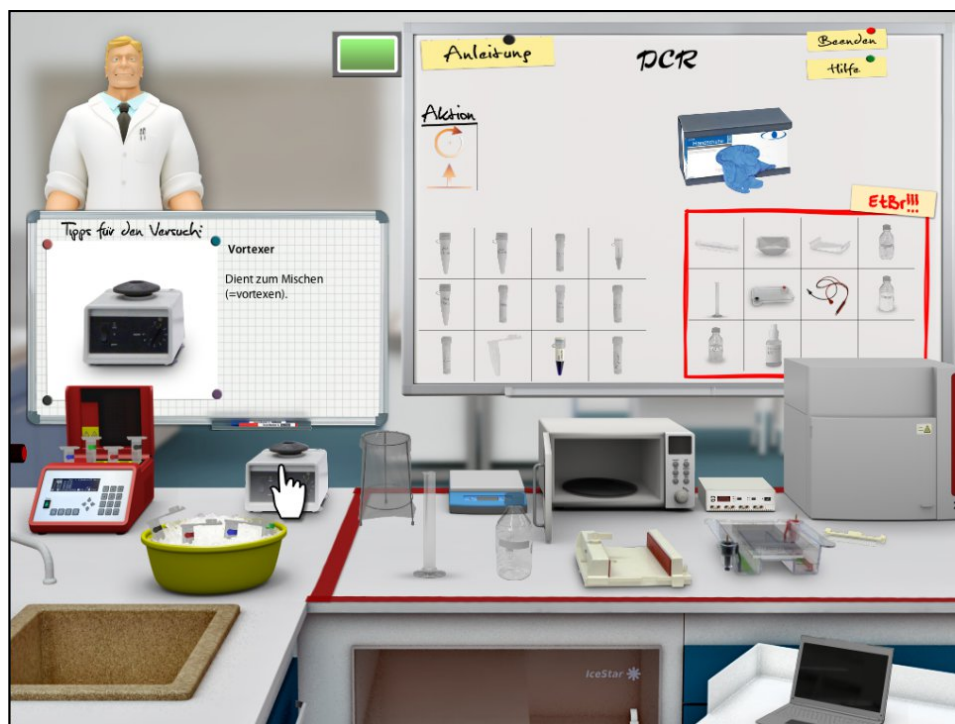


Рис. 3.1. Віртуальна лабораторія мікробіології Технічного університету Гамбурга

(Джерело: <https://miki.hoou.tuhh.de/virtuellesLabor.html>)

Лабораторії на основі симуляції. Ці лабораторії відтворюють складні сценарії та дозволяють проводити економічно ефективні експерименти. Вони сприяють розумінню абстрактних понять та дозволяють маніпулювати параметрами. Використання віртуальних інструментів дає студентам можливість проводити складні експерименти. Вони також можуть бути запропоновані як навчальні сценарії або прості вправи. Лабораторії на основі симуляцій пропонують інтерактивне навчальне середовище. Вони дозволяють студентам експериментувати та вчитися на помилках, не використовуючи реальні ресурси та не наражаючись на ризики. Прикладом у нашому дослідженні може бути лабораторія обчислювальної хімії Університету Ерлангена-Нюрнберга (CP2K – програмний пакет для атомістичного та молекулярного моделювання).

Віддалені лабораторії. Вони надають доступ до ресурсів віддаленої лабораторії для проведення автентичних експериментів. Ці лабораторії пропонують гнучкість щодо часу та місця проведення, а також дозволяють співпрацювати незалежно від місця проведення. З дидактичної точки зору, віддалені лабораторії забезпечують реалістичний, інтерактивний навчальний досвід, який студенти отримують через керовані або самостійні експерименти та знайомляться з концепцією «навчання через дію», навіть якщо вони фізично не присутні в лабораторії. Вони мають можливість керувати лабораторним обладнанням через Інтернет, перевіряти гіпотези, планувати та проводити експерименти, а також аналізувати дані в режимі реального часу. Це сприяє розвитку таких компетентностей, як критичне мислення, вміння вирішення проблем та глибше розуміння експериментальних процедур. Студенти могли отримати віддалений доступ до лабораторії iLab Технічного університету Мюнхена.

Віртуальні середовища. Цей тип лабораторій моделює складні сценарії як у 2D, так і в 3D, що є привабливим для студентів. Вони сприяють ілюстрації абстрактних понять та пропонують гнучкість в експериментах. Враховуючи дидактичний аспект віртуальних середовищ, стає зрозуміло, що вони можуть пропонувати отримання студентами такого навчального досвіду, який є захопливим, оскільки передбачає залучення до дії та інтерактивним за рахунок отримання прямого зворотного зв'язку щодо своїх дій. Студенти можуть діяти, експериментувати і перевіряти гіпотези, а також спостерігати та відтворювати наслідки своїх дій в експериментах у таких віртуальних середовищах. Наприклад, у рамках спільного проекту Fuels, Університет імені Гете у Франкфурті, Технічний університет Дармштадта та Університет прикладних наук Дармштадта спільно розробили, протестували та дослідили інноваційні сценарії навчання та викладання з використанням технологій 360°, доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR). Для того, щоб скористатись їхніми доробками, потрібно було подати відповідний запит.

Онлайн-платформи симуляції. Ці платформи пропонують широкий доступ до симуляції та забезпечують гнучкість і доступність. Як інтерактивні навчальні середовища, вони також надають можливість використовувати допоміжні ресурси та інструменти.

Отже, можна підсумувати, що з дидактичної точки зору, усі віртуальні лабораторії дають низку переваг, адже вони:

- дозволяють студентам опанувати складний матеріал через активну участь та взаємодію, що робить процес навчання більш послідовним і ефективним;
- пропонують значну гнучкість з точки зору часу та простору, оскільки студенти можуть отримувати доступ та брати участь з будь-якого місця;
- сприяють індивідуалізації навчання, дозволяючи кожному студенту працювати у власному темпі та досліджувати різні підходи до вирішення проблем;
- можуть надавати різні форми зворотного зв'язку та оцінювання в режимі реального часу, підтримуючи та покращуючи процес навчання;
- підвищують мотивацію до навчання завдяки гейміфікованим та інтерактивним елементам.

Метод case-study, який теж був використаний у нашому дослідженні, дозволяє поглиблено дослідити та всебічно зрозуміти складні явища реального світу в їхньому природному контексті. Він надає можливість інтегрувати якісні та кількісні дані і сприяє розвитку теорій, що впливають з практики. Студентам найбільше подобається те, що цей метод спрямований на дослідження актуальної або сучасної проблеми на відміну від методів, що більше стосуються минулого. Варто було врахувати характерну особливість кейс-стаді, оскільки межу між спостережуваними фактами та контекстом неможливо чітко визначити. Тому необхідним постає використання різних джерел даних і попередня емпірична робота. На відміну від кількісних

методів, case-study дозволяє поглиблено дослідити явища в їх природному контексті.

Проведення занять за методом case-study ми організовували за таким планом:

1. Визначення питання дослідження (чітке формулювання конкретного питання; розгляд того, як це питання може сприяти побудові теорії та/або практиці).

2. Огляд літератури (визначення й аналіз відповідної літератури; розгляд існуючих теорій, моделей і результатів дослідження).

3. Планування дослідження (визначення мети – дослідницька, описова, пояснювальна; розробка протоколу дослідження, включаючи методи збору та аналізу даних).

4. Вибір теми (визначення відповідних, унікальних або типових випадків).

5. Збір даних (визначення методів збору даних –інтерв'ю, спостереження, аналіз документів; розробка плану збору даних і проведення пілотного дослідження).

6. Аналіз даних (систематичний аналіз даних і виявлення закономірностей; дослідження взаємозв'язків між змінними і розробка теорії).

7. Звіт про результати (чітке і лаконічне представлення ключових висновків, використання візуалізації для ілюстрації складних результатів).

8. Оцінювання і рефлексія (оцінювання результатів в контексті дослідницького питання та наявної літератури; аналіз методологію і результати дослідження конкретного випадку).

Наприклад, для ілюстрації практико-орієнтованого змісту підготовки був використаний навчальний кейс «Адаптивна стратегія відновлення продуктивності деградованих ґрунтів у зоні ризикованого землеробства». Кейс складався з таких частин:

1) *Контекст і проблемність*: студентам було подано опис реального господарства в Черкаській області, де за даними супутникового моніторингу

за останні три роки спостерігається зниження індексу NDVI на 15% та критичне падіння рівня гумусу. Проблема ускладнюється дефіцитом опадів і обмеженим бюджетом на мінеральні добрива.

2) *Прикладність та інструментарій*: для розв'язання кейсу студенти використовували цифрові карти (для аналізу електронних карт агрохімічного обстеження полів), програмне забезпечення (моделювання сівозміни в системі Stripwise або One soil), професійні розрахунки (для визначення економічної ефективності впровадження сидератів порівняно з прямим внесенням азотних добрив).

3) *Зміст завдання*: студент, виконуючи роль головного агробіолога, має діагностувати причини деградації ґрунтів, запропонувати біологізовану систему живлення (деструктори стерні, бактеріальні препарати тощо), обґрунтувати перехід на іншу технологію для збереження вологи.

4) *Узгодження з ринком праці*: рішення кейсу оцінюється не тільки викладачем, а й за критеріями реального агробізнесу (рентабельність, екологічність, технологічність).

Зауважимо, що такі кейси формують у студентів-агробіологів розуміння того, що агробіолог – це не наглядач за рослинами, а менеджер біологічних активів підприємства.

Використання методу проектів дозволило студентам працювати у команді над досить складними, відкритими і значущими проблемами, яку вони могли вирішити лише завдяки своєму різноманітному досвіду та конструктивній командній роботі. Студентські проекти були структуровані за типовими етапами вирішення проблем: вони проходили від аналізу проблеми і мети через різні варіанти рішення до обґрунтованого вибору та системної розробки концепції рішення. Кожен проект був розділений на п'ять фаз, кожна з яких зосереджена на конкретних цілях, а саме:

1. Концепція проекту (ідея). Ця фаза оцінює доцільність проекту, його потенційні переваги та його практичну реалізацію.

2. Визначення і планування. Ця фаза визначає обсяг проєкту, який включає завдання, що мають бути виконані. Тут також встановлюються бюджети, графіки та необхідні ресурси.

3. Запуск проєкту. Починається фактичне виконання. Розподіляються ресурси, виконуються завдання, плануються зустрічі та надаються регулярні оновлення статусу.

4. Моніторинг ефективності. Ключові показники ефективності використовуються для відстеження прогресу проєкту відповідно до встановлених очікувань.

5. Завершення проєкту. Заключна фаза, під час якої проводиться оцінка, часто у формі підсумкового зібрання, щоб обговорити, що пройшло добре, а що можна покращити.

У проєктах студентів заохочували розвивати свою професійну ідентичність як основу для досконалості у своїй галузі. Вони застосовували типові методи своєї галузі й навчались самостійно здобувати відсутні фактичні знання. Водночас вони виявляли конкретний внесок, який можуть зробити для вирішення проблеми саме завдяки своїй майбутній професії. Завдяки самостійній роботі над проєктами та інтеграції різних аспектів у вирішення проблем, студенти розвивались як відповідальні, цілеспрямовані, вдумливі та критичні особистості. Вони усвідомлювали необхідність брати на себе відповідальність за себе та свою спільну роботу, а також вчились активно брати участь і конструктивно вирішувати конфлікти, які могли виникати, та узгоджувати протилежні інтереси. Досвід компетентності та власної ефективності у вирішенні значущої та складної проблеми, досвід самокерування та автономії в проєктній роботі, а також соціальна інтеграція в команду помітно посилювали внутрішню мотивацію студентів до навчання й збільшували ймовірність подальшого успіху в навчанні.

Ділові ігри, поряд з традиційними форматами навчання, стають дедалі більш поширеною практикою у вищій освіті. З огляду на їх дидактичну цінність ми включили їх до засобів, які використовували під час

формульованого етапу експерименту. Крім надання предметно-специфічних знань, ділові ігри сприяють набуттю ключових умінь, таких як соціальна компетентність, креативність і комунікативні навички. Ефективність ділових ігор полягає також в тому, що вони генерують вищу мотивацію серед студентської молоді й сприяють більш тривалому запам'ятовуванню вивченого.

У ділових і рольових іграх моделюються ситуації прийняття рішень, щоб дати учасникам уявлення про вплив різних інтересів та/або вплив регульованих процесів на колективне прийняття рішень. Замість простого пояснення, як виникло певне рішення, ситуація прийняття рішення відтворюється, що дозволяє студентам відчувати її на власному досвіді. Таким чином, симуляційні ігри спрямовані на активізацію студентів.

Студенти, які брали участь у ділових іграх, позитивно відгукувалися про свій досвід участі в цьому форматі практичного заняття. Зокрема, вони відзначили приємний спосіб отримання та передачі знань, а також високо оцінили такий спосіб вивчення теоретичної та емпіричної основи відповідної теми. Крім того, навіть через деякий час після завершення ділової гри, вони досить чітко пам'ятали гру, конфлікт, ігрову ситуацію та свою власну роль, і наскільки добре вони здатні розмірковувати над важливими аспектами та наслідками гри після цього. Однак, варто зазначити також, що при проведенні ділових ігор виникали певні труднощі. Дехто зі студентів зізнався, що йому ніяково грати отриману роль перед іншими.

Практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки майбутніх агробіологів реалізовувалося через інтеграцію науково-теоретичного контенту з актуальними запитам сучасного агробізнесу. Забезпечення проблемності навчання досягалося шляхом заміни репродуктивних завдань на розв'язання відкритих виробничих кейсів, що базуються на реальних даних (результати ґрунтових аналізів, карти врожайності, звіти систем моніторингу тощо). Прикладний характер матеріалу підсилювався впровадженням у навчальний процес сертифікованих цифрових продуктів (Cropwise, SAS, ГІС-технологій),

що дозволило студентам опановувати професійні компетенції безпосередньо у віртуальному середовищі управління агрогосподарством. Узгодження змісту освіти з динамічними потребами аграрної галузі та ринку праці відбувалося шляхом декомпозиції вимог роботодавців (Agro-Case Study) до структури освітніх компонентів. Це дозволило змістити фокус із процесу накопичення фактів на процес проектування рішень, де кожний елемент підготовки проходить перевірку на життєздатність в умовах сучасного високотехнологічного та ризикогенного агровиробництва.

Практичний досвід відіграє вирішальну роль у навчанні майбутніх агробіологів. Надзвичайно важливою є можливість застосовувати аудиторні знання на практиці. Практична підготовка дозволяє студентам перенести теорію на практику, набути практичних навичок, отримати цінний професійний досвід і розуміння різних аспектів своєї майбутньої професії. Крім того, це допомагає студентам краще визначити свої інтереси та бажаний кар'єрний шлях після закінчення навчання. Значна практична складова передбачає розуміння різних особливостей фахово значущої навчальної діяльності, таких як лабораторна робота, польові дослідження та застосування найсучасніших методів і методик. Це забезпечує міцну основу для різноманітних кар'єрних можливостей після закінчення навчання, які орієнтовані на майбутнє. У майбутньому агробіологи будуть дедалі більш затребувані для пошуку інноваційних рішень для поєднання виробництва продуктів харчування та захисту навколишнього середовища.

Важливою педагогічною умовою є також організація партнерської продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів. Вона ґрунтувалась на використанні педагогіки співробітництва, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, підтримці автономії студента, рефлексії й зворотному зв'язку.

Теоретико-методологічне обґрунтування партнерської взаємодії у нашому дослідженні спирається на засади педагогіки співробітництва та концепцію суб'єкт-суб'єктних відносин (І. Бех (Бех, 2003) , О. Пехота (Освітні

технології, 2001), К. Роджерс (Anderson & Whitelock, 2004)), що в умовах цифрової трансформації агроосвіти трансформуються у модель менторського супроводу. Впровадження інтерактивних комунікаційних інструментів (LMS Moodle, цифрові агроплатформи) дозволило реалізувати ідеї контекстного навчання та персоналізації освітньої траєкторії, що є критичним для підтримки автономії студента в умовах дистанційного навчання. Використання механізмів рефлексії та оперативного зворотного зв'язку (за принципами фідбек-технологій Дж. Хетті (Притика, 2026b)) нівелює ризики соціальної ізоляції та когнітивного дисонансу, зумовлених воєнним станом. Тож, синтез традиційних гуманістичних підходів із сучасними інструментами EdTech (зарубіжний досвід Т. Андерсона щодо теорії онлайн-взаємодії (Притика, 2026a)) створює стійке мотиваційне середовище, де майбутній агробіолог ідентифікує себе як активного суб'єкта інноваційного розвитку галузі «Агро 4.0».

Атмосфера в аудиторії утворюється внаслідок поєднання навчальних / дидактичних елементів та соціально-емоційного клімату. На цей мікроклімат впливає, серед іншого, взаємодія між викладачами і студентами. У цьому контексті важливою є суб'єкт-суб'єктна взаємодія між ними, яка сприяє позитивним взаємовідносинам і, як наслідок, позитивному клімату в аудиторії. Тому ми намагалися забезпечувати високий рівень підтримки студентів та зворотний зв'язок. З одного боку, ми сприяли їхній автономії, а з іншого прагнули досягнути високої когнітивної залученості студентів. Автономію у нашому дослідженні розглядали як здатність студентів брати на себе ініціативу щодо власного навчання в різних ситуаціях, тобто приймати свідомі рішення і діяти відповідно до них. Автономія виникає внаслідок взаємодії багатьох факторів, таких як ставлення та переконання викладачів і студентів, взаємодія між ними, навчальний контекст тощо. Сприяння розвитку автономії відбувалось шляхом заохочення студентів до активної участі у спільному навчальному процесі. Наприклад, вони приносили на заняття власні матеріали,

долучались до обговорення завдань і шляхів навчання, пробували оцінювати свої результати шляхом самооцінювання.

Автори теорії самовизначення вважають її основою для розуміння та розширення можливостей мотивації. Теорія підкреслює роль задоволення трьох основних психологічних потреб: автономії, компетентності та приналежності. Коли ці потреби задоволені, студенти мають більше шансів розвивати внутрішню мотивацію (інтерес до самої діяльності та задоволення від неї) та автономні форми зовнішньої мотивації (цінність та ідентифікація з діяльністю), обидві з яких пов'язані з позитивними результатами навчання та кращим самопочуттям. І навпаки, фрустрація цих потреб може негативно вплинути на мотивацію та самопочуття (Hattie, 2012).

На нашу думку, у контексті дослідження доцільним було застосування кількох стратегій, запропонованих авторами для підвищення самостійності, компетентності та почуття приналежності студентів. Інтегруючи ці стратегії у свою педагогічну діяльність, можна сприяти мотивації та залученню студентів до навчання. Для посилення самостійності варто пропонувати студентам вибір і чітко пояснювати релевантність їхньої пізнавальної діяльності цілям навчання та майбутній кар'єрі студентів. Якщо йдеться про підготовку агробіологів, то найкращим теоретичним ґрунтом тут може бути теорія самодетермінації (Е.Десі, Р.Раян) та концепція self-efficacy (А.Бандури).

Фундаментальною умовою трансформації студента з об'єкта навчання на суб'єкта професійного розвитку є підтримка його автономії через надання права вибору траєкторії пізнавальної діяльності (вибір об'єктів дослідження, методів біомоніторингу чи цифрових інструментів аналізу). Прозоре обґрунтування релевантності кожного навчального завдання цілям майбутньої кар'єри в системі «Агро 4.0» дозволяє конвертувати зовнішні вимоги навчального плану у внутрішні професійні смисли особистості. Ефективність такої стратегії підсилюється через створення ситуацій заохочення ініціативи, де самостійна робота студента розглядається не як формальний етап, а як апробація фахової спроможності. Системне оцінювання автономної діяльності

у поєднанні з конструктивним ітераційним зворотним зв'язком дозволяє студенту об'єктивно верифікувати свій прогрес. Такий підхід не лише мінімізує страх помилки в складних агробіологічних розрахунках, а й кумулятивно зміцнює почуття власної ефективності, формуючи впевненість у здатності приймати відповідальні технологічні рішення в умовах реального агровиробництва.

У такій роботі ми виокремили декілька основних векторів, як то:

- 1) від вибору до відповідальності: вибір теми чи інструменту для виконання завдання змушує студента аргументувати своє рішення, що стає першим кроком до професійної відповідальності;
- 2) релевантність як фільтр: зазвичай студент-агробіолог ігнорує інформацію, яка, на його думку, не знадобиться на практиці. Пояснення зв'язку теорії з ринковою капіталізацією фахівця є головним стимулом енергії навчання;
- 3) самоефективність: коли студент має зворотний зв'язок, то його внутрішня мотивація зростає експоненціально.

Створення мотиваційного освітнього середовища охоплювало психологічний комфорт, підтримку академічної доброчесності, індивідуалізацію завдань, можливість вибору форм діяльності. Це підтримувало стабільний інтерес і позитивне ставлення до навчання.

Формуванню мотиваційного освітнього середовища, яке впливало на пов'язування змісту з особистими та професійними інтересами студентів сприяло дотримання таких принципів:

- пріоритетність автентичності завдяки пропозиції завдань, що відображають професійні ситуації;
- логічна інтеграція діяльності до аудиторних занять;
- чіткі й точні пояснення/інструкції для зменшення тривожності та сприяння залученості студентів;
- сприяння мотиваційній саморегуляції шляхом заохочення студентів використовувати стратегії для підтримки їхньої залученості, такі як самовинагорода або прогнозування майбутніх переваг навчання.

Впроваджуючи методи навчання, що сприяють автономії, зміцнюють навички, розвивають почуття приналежності та базуються на мотивуючих і адаптованих заняттях, викладач створює мотиваційне освітнє середовище, яке сприяє академічному успіху студентів та підвищує їхню мотивацію до оволодіння обраною професією.

Отже, у межах експериментальної фази дослідження процес формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки шляхом використання інтерактивних технологій, який мав на меті сформувати всі складники цього утворення, здійснювався шляхом вирішення навчально-пізнавальних завдань, кожне з яких було зорієнтоване на підвищення інтересу студентів до його виконання, а відтак і загалом до оволодіння знаннями й уміннями, важливими для майбутньої професії.

3.3. Аналіз результатів експерименту та перспективи подальшого розвитку мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки у закладах вищої освіти

Для демонстрації ефективності впровадження та реалізації педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки і моделі цього процесу з опорою на використання інтерактивних технологій після проведення формувального етапу експериментального дослідження здійснювався порівняльний аналіз його результатів. З цією метою проводилось порівняння одержаних показників, які характеризували сформованість кожного з компонентів мотивації за попередньо визначеними трьома рівнями на вхідному та контрольному етапах оцінювання. Порівнювалися дані, зафіксовані в учасників педагогічного експерименту – студентів експериментальних і контрольних груп.

Під час проведення вхідного контролю, спрямованого на оцінку сформованості компонентів мотивації майбутніх агробіологів до професійної

підготовки, було застосовано комплексний діагностичний інструментарій. Основним методом було анкетування, що включало:

- адаптовану методику вивчення мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна), яка дозволила диференціювати прагнення студентів до отримання формального диплома від щирого інтересу до оволодіння професійними компетенціями. Адаптація передбачає не тільки переклад українською, а й узгодження змісту тверджень із сучасними реаліями кредитно-модульної системи та діджиталізації освіти. Використано україномовну модифікацію методики, апробовану в роботах С. Занюка та В. Семиченко;

- авторську анкету професійної мотивації майбутнього агробіолога, розроблену спеціально для діагностики професійної мотивації майбутніх агробіологів у контексті сучасних викликів. Розроблена авторська анкета дозволяє виявити не тільки загальну схильність до навчання, а й визначити специфічні мотиваційні профілі студентів (традиціоналіст / інноватор). Аналіз відповідей на етапі вхідного контролю дає змогу викладачеві адаптувати інтерактивний контент під запити аудиторії, посилюючи компоненти, які мають найнижчі показники;

- методику В.Смекалка-М.Кучера. Використання цієї методики дозволило виявити ціннісні домінанти майбутніх фахівців.

Зазначимо, що відмінності значень показників студентів КГ і ЕГ під час вхідного контролю були однаковими, тобто не мали значущих відмінностей. Контрольний зріз, проведений для підсумкового контролю, здійснювався з використанням тих самих методик.

Використання авторської анкети щодо професійної мотивації майбутніх агробіологів (вхідний контроль) дозволило виявити вихідний рівень мотивованості, загальну схильність до навчання, визначити специфічні мотиваційні профілі студентів (традиціоналіст / інноватор). Метою анкетування було визначення ставлення до обраного фаху та готовності до опанування інноваційних агротехнологій.

Аналіз одержаних даних дозволив розподілити респондентів за трьома рівнями: високим, середнім і низьким. Результати презентовано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Визначення ставлення до обраного фаху та готовності до опанування інноваційних агротехнологій

Рівень мотивованості		ЕГ	КГ
	Кількість балів	Кількість осіб	Кількість осіб
Високий	21	9	7
	20	18	14
	19	15	16
	18	26	25
	17	14	19
Середній	16	16	11
	15	6	6
	14	3	2
	13	1	1
	12		1
Низький		108	102

Джерело: укладено автором

Результати кількісного аналізу свідчать про переважно середній рівень сформованості ставлення до обраного фаху в обох групах. Зокрема, в ЕГ цей показник становить 61,1%, а в КГ – 62,7%, що вказує на те, що більшість студентів усвідомлюють важливість фахової підготовки, проте їхній інтерес до інноваційних технологій має епізодичний або суто прагматичний характер, що потребує додаткового педагогічного стимулювання.

Високий рівень готовності продемонстрували 38,9% респондентів ЕГ та 36,3% респондентів КГ. Студенти цієї категорії характеризуються стійкою професійною спрямованістю, активним прагненням до самостійного вивчення сучасних агротехнологічних рішень та розуміння перспектив цифрової галузі.

Низький рівень виявлено лише в поодиноких випадках (близько 1% в обох групах), що пояснюється специфікою вибірки.

Узагальнюючи дані констатувального етапу, можна стверджувати, що показники ЕГ та КГ є майже ідентичними, що підтверджує однорідність вибірки та забезпечує об'єктивність подальшого педагогічного експерименту. Одержані результати підкреслюють необхідність упровадження методики, спрямованої на трансформацію середнього рівня мотивованості у високий ерез використання інтерактивних методів навчання та залучення студентів до реальних інноваційних проєктів. Вибірки ЕГ і КГ є статистично подібними (похибка становить менше 1,1%), що дозволяє проводити подальший порівняльний експеримент.

Для коректного розрахунку критерія Пірсона у педагогічному дослідженні спочатку потрібно уточнити сумарну кількість осіб у кожній групі на основі анкетних даних таблиці 3.2. На основі цифр (кількість балів та відповідна кількість осіб) проведемо групування:

Таблиця 3.2

Результати групування для розрахунку критерія Пірсона

<i>Рівень мотивованості</i>	<i>Бали</i>	<i>ЕГ (осіб)</i>	<i>КГ (осіб)</i>	<i>Разом у групі</i>
<i>Високий</i>	21,20,19	9+8+15= 42	7+14+16=7	ЕГ: 108 осіб
<i>Середній</i>	18 – 13	26+14+16+6+3+1=66	25+19+11+6+2+1=64	КГ: 102 особи
<i>Низький</i>	менше 12	0	1	

Джерело: укладено автором

Для підтвердження об'єктивності результатів і однорідності вибірки в дослідженні наведемо розрахунок критерію Пірсона χ^2 . Такий розрахунок дозволить математично довести, що на початку експерименту між ЕГ та КГ немає статистично значущих відмінностей.

Після проведення розрахунків маємо наступні показники:

- емпіричне значення $(\chi^2_{\text{emp}})=0,98$;
- кількість ступенів свободи (df): $(3-1)*(2-1)=2$;

- критичне значення ($\chi^2_{0,05}$): для $df=2$ становить 5,99.

Оскільки $0,98 < 5,99$, то відмінності між групами вважають статистично незначущими.

Аналіз розподілу балів всередині рівнів показує певну розмитість межі між середнім та високим рівнями, що свідчить про нестійкість професійних орієнтацій. Це актуалізує необхідність посилення практичної складової підготовки та залучення студентів до безпосереднього використання інноваційного обладнання.

Детальний аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що ядром обох груп є студенти із середнім рівнем мотивації (понад 60%), що свідчить про наявність у здобувачів базового позитивного ставлення до обраної професії, яке, проте, має переважно пасивний характер. Студенти орієнтовані на отримання диплома, але не виявляють випереджального інтересу до технологічних інновацій поза межами обов'язкової навчальної програми. Це підкреслює актуальність розробки методики, яка б активізувала внутрішні стимули саморозвитку.

Показники високого рівня (38,9% в ЕГ та 36,3% в КГ) сформовані переважно студентами, які мають чітке уявлення про ринок праці в аграрному секторі. Висока концентрація осіб з балами 19-21 свідчить про те, що третина студентів уже має сформовану суб'єктну позицію. У контексті нашого дослідження цих студентів кваліфікуємо як групу підтримки, яка на етапі формувального експерименту може стати лідером думок під час виконання групових проєктів з інноваційних агротехнологій.

Тут маємо зауважити, що наявність навіть одиничних випадків низької готовності вказує на ризик професійної дезадаптації окремих випускників, що вимагає індивідуального підходу в межах педагогічної моделі.

Тут зауважимо, що для визначення характеру, змісту та ефективності визначених педагогічних умов мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки було проведено також педагогічне спостереження щодо впливу використання інтерактивних технологій у освітньому процесі

студентів зазначеної спеціальності. Метою було зібрати інформацію про загальну якість засвоєння студентами знань, умінь і формування цінностей. Спостереження було обрано нами як важливий спосіб збору експериментальних даних і органічний складник у комплексі засобів збору педагогічної інформації, оскільки воно дозволяє безпосередньо фіксувати та оцінювати поведінку студентів у конкретних ситуаціях, а також ступінь відповідності цієї поведінки експериментальним припущенням. Результати спостережень порівнювалися з результатами інших методів дослідження, зокрема, анкетування, опитування тощо.

Результати формування когнітивного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки представлені в таблиці 3.3

Таблиця 3.3

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента мотивації
майбутніх агробіологів до професійної підготовки**

Групи	КГ				Різниця	ЕГ				Різниця
	конст		контр			конст		контр		
Рівень	абс.	%	абс.	%	%	абс.	%	абс.	%	%
Високий	5	4,9	7	6,9	2,0	5	4,6	19	17,6	+13,0
Середній	23	22,5	25	24,5	2,0	22	20,4	34	31,5	+11,0
Низький	74	72,5	70	68,6	-3,9	81	75	55	50,9	-24,1
Усього	102	100	102	100		108	100	108	100	

Джерело: укладено автором

На основі порівняльного аналізу даних вхідного і контрольного зрізів щодо визначення змін рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента майбутніх агробіологів до професійної підготовки можна констатувати, що:

- на початку експерименту показники КГ та ЕГ були майже ідентичними. В обох групах переважав низький рівень мотивації до професійної підготовки (72,5% в КГ та 75,0% в ЕГ), а високий рівень був зафіксований лише в 4,6-4,9% студентів цих груп, що свідчить про об'єктивність вихідних умов експерименту;

- кількість студентів ЕГ, які досягнули високого рівня, зростає з 4,6% до 17,6%, тобто приріст склав 13,0%; водночас кількість таких студентів у КГ змінилась з 4,9% на 6,9% (приріст 2,0%);

- динаміка значень середнього рівня теж була позитивною: в ЕГ відбулося зростання з 20,4% до 31,5%, при цьому приріст склав 11,0%; у КГ спостерігається зростання з 22,5% до 24,5% (приріст 2,0%);

- кількість студентів ЕГ за значеннями низького рівня зменшилася з 75,0% до 50,9% (-24,1%), а в КГ – з 72,5% до 68,6 (на 3,9%), тобто в ЕГ зміни були більшими за зміни в КГ на 20,2%.

Отже, аналізуючи дані таблиці 3.4, можна стверджувати, що результати контрольного етапу підтверджують гіпотезу дослідження: впроваджені педагогічні умови дозволили суттєво перерозподілити студентів із низького рівня на середній і високий.

Для підтвердження статистичної значущості результатів експерименту проведемо розрахунок за критерієм χ^2 Пірсона для даних щодо динаміки рівнів сформованості когнітивного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки (порівняння КГ та ЕГ після впровадження методики).

Таблиця 3.4

Результати статистичної перевірки значущості відмінностей за критерієм χ^2 Пірсона для даних щодо динаміки рівнів сформованості когнітивного компонента мотивації майбутніх агробіологів (контрольний етап)

<i>Показник</i>	<i>Значення</i>	<i>Інтерпретація</i>
Емпіричне значення (χ^2_{emp})	8,55	$\chi^2_{emp} > \chi^2_{crit}$
Критичне значення (χ^2_{crit}) для $p \leq 0,05$	5,99	Різниця значуща
Критичне значення (χ^2_{crit}) для $p \leq 0,01$	9,21	–
Число ступенів свободи (df)	2	Визначено за кількістю рівнів
Рівень значущості (p)	<0,05	Гіпотезу підтверджено

Оскільки отримане емпіричне значення (8,55) перевищує критичне (5,99) для рівня значущості 0,05, ми з імовірністю 95% можемо стверджувати, що розбіжність у розподілі рівнів мотивації та професійних умінь між КГ та ЕГ не є випадковою, що науково доводить ефективність запровадженої методики інтерактивної взаємодії.

На основі успішного досвіду впровадження інтерактивних інструментів та отриманих статистичних даних, пропонуємо такі методичні рекомендації для викладачів агробіологічних дисциплін:

1) Рекомендується відмовитись від монологічного викладання на користь партнерської взаємодії. Викладач має бути не лише джерелом інформації, а й модератором професійної дискусії, що стимулює критичне мислення майбутніх агробіологів.

2) Для підтримки динаміки заняття та миттєвого контролю розуміння складних біологічних процесів варто застосовувати різноманітні інтерактивні сервіси, що дозволить залучити 100% аудиторії, що (як продемонстрував експеримент) є критично важливим для студентів із низьким початковим рівнем мотивації.

3) Найвищу ефективність показали проблемні обговорення з практиками. Рекомендуємо регулярно залучати експертів-агробіологів до онлайн-зустрічей, що дозволить студентам бачити практичне застосування теоретичних знань у сучасних агротехнологіях та формуватиме стійку професійну ідентичність.

4) Доцільно створювати дискусійні майданчики, де студенти 1-2 курсів можуть обговорювати кейси, що розвиватиме вміння аргументувати власну думку, а таке вміння є базовою професійною компетенцією.

5) Ураховуючи, що найбільша позитивна динаміка в ЕГ відбулася за рахунок скорочення низького рівня, акцент слід робити на ігрових та проблемних елементах навчання, які позбавляють страху помилки та залучають пасивних студентів до активної взаємодії.

Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки візуалізована за допомогою діаграми на рисунку 3.2.

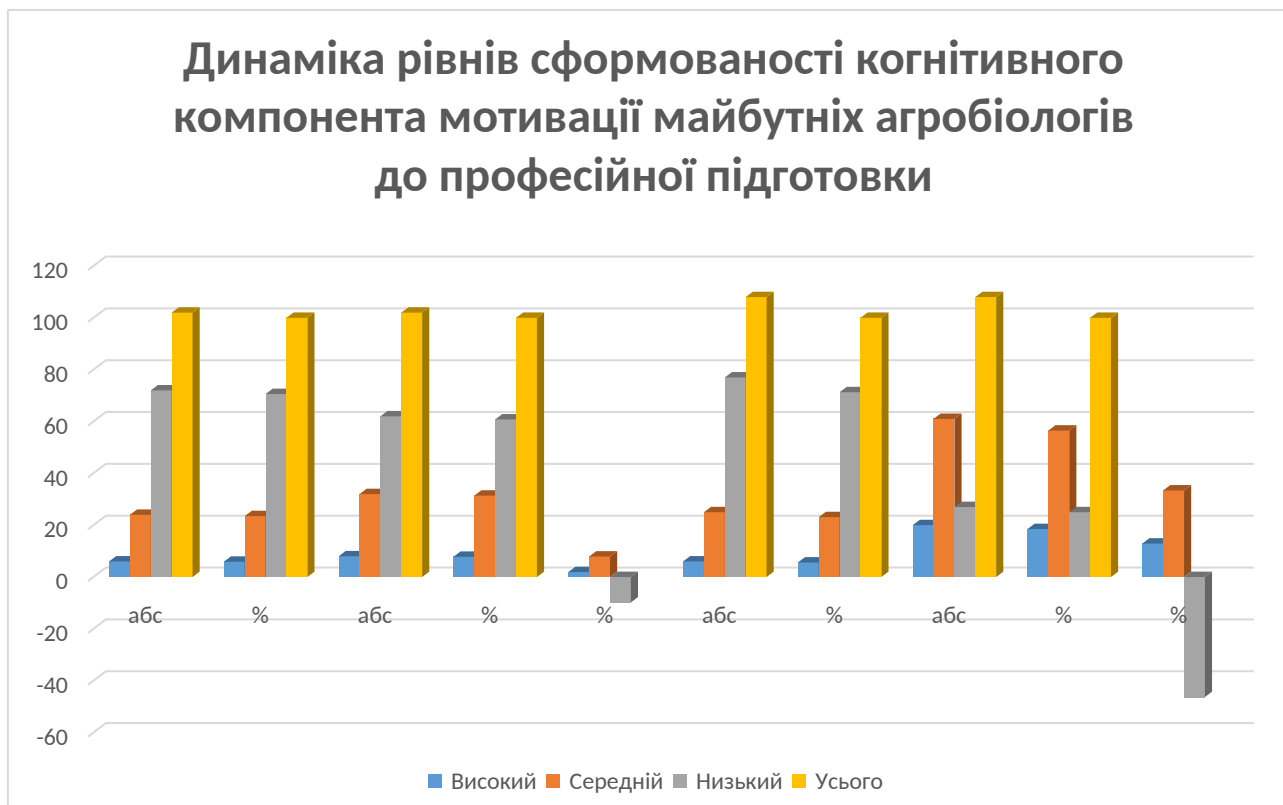


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

Джерело: укладено автором

Результати формування ціннісно-мотиваційного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки представлені в таблицях 3.5,3.6.

Порівняльний аналіз отриманих даних щодо змін рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента майбутніх агробіологів до професійної підготовки дозволив зробити висновок про те, що:

- кількість студентів ЕГ зі значеннями високого рівня зросла з 5,6% до 18,5%, що означає приріст на 12,9%; водночас кількість студентів КГ, які досягнули високого рівня змінилась з 5,9% на 7,8% (приріст 1,9%);

**Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента
мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки**

Групи	КГ				Різниця	ЕГ				Різниця
	конст		контр			конст		контр		
Етапи	абс.	%	абс.	%	%	абс.	%	абс.	%	%
Високий	6	5,9	8	7,8	+1,9	6	5,6	20	18,5	+12,9
Середній	24	23,5	32	31,4	+7,9	25	23,1	61	56,5	+33,4
Низький	72	70,6	62	60,8	-9,8	77	71,3	27	25,0	-46,3
Усього	102	100	102	100		108	100	108	100	

Джерело: укладено автором

- за значеннями середнього рівня в ЕГ відбулося зростання з 23,1% до 56,5%, при цьому приріст склав 33,4%; натомість в КГ кількість таких студентів зросла значно меншою мірою – з 23,5% до 31,4% (приріст 7,9%);

- за значеннями низького рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента кількість студентів у КГ зменшилася з 70,6% до 60,8% (на 9,8%), а в ЕГ – з 71,3% до 25,0 (на 46,3%), що демонструє різницю у зростанні на 36,5% у порівнянні з КГ.

Для підтвердження статистичної значущості результатів експерименту проведемо розрахунок за критерієм χ^2 Пірсона для даних щодо динаміки рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки (порівняння КГ та ЕГ після впровадження методики). Порівняльний аналіз даних в КГ (n=102) та ЕГ (n=108) дозволив установити, що цифри за цим показником є вищими за когнітивний компонент мотивації, а це свідчить про ще сильніший статистичний ефект пропонованої нами методики саме в цій сфері.

Аналіз даних таблиці свідчить, що отримане емпіричне значення критерію χ^2 (28,14) у декілька разів перевищує критичне навіть для рівня значущості $p \leq 0,01$, що дозволяє з імовірністю 99,9% стверджувати, що впровадження інтерактивних комунікаційних інструментів спричинило докорінну якісну трансформацію ціннісно-мотиваційної сфери студентів-

агробіологів. Найбільший внесок у це значення був зроблений за рахунок масового переходу студентів ЕГ з низького рівня на середній та високий.

Таблиця 3.6

Результати статистичної перевірки значущості відмінностей за критерієм χ^2 Пірсона для даних щодо динаміки рівнів сформованості ціннісного компонента мотивації майбутніх агробіологів (контрольний етап)

Показник	Значення	Інтерпретація
Емпіричне значення (χ^2_{emp})	28,14	$\chi^2_{emp} > \chi^2_{crit}$
Критичне значення (χ^2_{crit}) для $p \leq 0,05$	5,99	Різниця значуща
Критичне значення (χ^2_{crit}) для $p \leq 0,01$	9,21	Різниця високозначуща
Число ступенів свободи (df)	2	
Рівень значущості (p)	<0,001	Гіпотезу підтверджено

Порівняння рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки унаочнено на рисунку 3.3.



Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки
Джерело: укладено автором

Результати формування діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки представлені в таблицях 3.7, 3.8 та продемонстровані на рисунку 3.4.

Таблиця 3.7

**Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента мотивації
майбутніх агробіологів до професійної підготовки**

Групи	КГ				Різниця	ЕГ				Різниця
	конст		контр			конст		контр		
Етапи	абс.	%	абс.	%	%	абс.	%	абс.	%	%
Високий	12	11,76	15	14,71	+2,95	13	12,04	28	25,93	+13,89
Середній	34	33,33	39	38,24	+4,91	35	32,41	47	41,66	+9,25
Низький	56	54,91	48	47,05	-7,86	60	55,55	35	32,41	-23,14
Усього	102	100	102	100		108	100	108	100	

Джерело: укладено автором

Порівняльний аналіз отриманих даних щодо змін рівнів сформованості діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки показав, що:

- кількість студентів ЕГ зі значеннями високого рівня зросла з 12,04% до 25,93%, що означає приріст на 13,89%; водночас кількість студентів КГ, які досягнули високого рівня змінилась з 11,76% на 14,71% (приріст 2,95%);

- за значеннями середнього рівня в ЕГ відбулося зростання з 32,41% до 41,66%, при цьому приріст склав 9,25%; натомість в КГ кількість таких студентів зросла значно меншою мірою – з 33,33% до 38,24% (приріст 4,91%);

- за значеннями низького рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту кількість студентів у КГ зменшилась з 54,91% до 47,05% (на 7,86%), а в ЕГ – з 55,55% до 32,41 (на 23,14%), що демонструє різницю у зростанні на 15,28% у порівнянні з КГ.

Для підтвердження статистичної значущості результатів експерименту проведемо розрахунок за критерієм χ^2 Пірсона для даних щодо динаміки рівнів

сформованості діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки (порівняння КГ та ЕГ після впровадження методики).

Таблиця 3.8

Результати статистичної перевірки значущості відмінностей за критерієм χ^2 Пірсона для даних щодо динаміки рівнів сформованості діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів (контрольний етап)

<i>Показник</i>	<i>Значення</i>	<i>Інтерпретація</i>
Емпіричне значення (χ^2_{emp})	6,42	$\chi^2_{emp} > \chi^2_{crit}$
Критичне значення (χ^2_{crit}) для $p \leq 0,05$	5,99	Різниця значуща
Рівень значущості (p)	<0,04	Гіпотезу підтверджено

Аналіз динаміки діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів свідчить про суттєві якісні переваги впровадженої методики. В ЕГ зафіксовано інтенсивне зростання високого рівня на 13,89% (з 12,04% до 25,93%), що в 4,7 раза перевищує аналогічний показник в КГ (+2,95%). Особливо значущим є скорочення частки студентів із низьким рівнем в ЕГ на 23,14%, тоді як у КГ цей показник зменшився тільки на 7,86%. Отримане емпіричне значення критерію χ^2 (6,42) перевищує критичне (5,99) при рівні значущості $p \leq 0,05$, що математично доводить, що зафіксовані зміни в ЕГ є статистично достовірними та безпосередньо зумовлені застосуванням інтерактивних опитувань, онлайн-дискусій та практико-орієнтованих обговорень з експертами-агробіологами. Впроваджені педагогічні умови забезпечили ефективну трансформацію теоретичних знань у діяльнісну площину, активізувавши готовність студентів до практичної реалізації професійних завдань.

Порівняння рівнів сформованості діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки унаочнено на рисунку 3.4.

Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

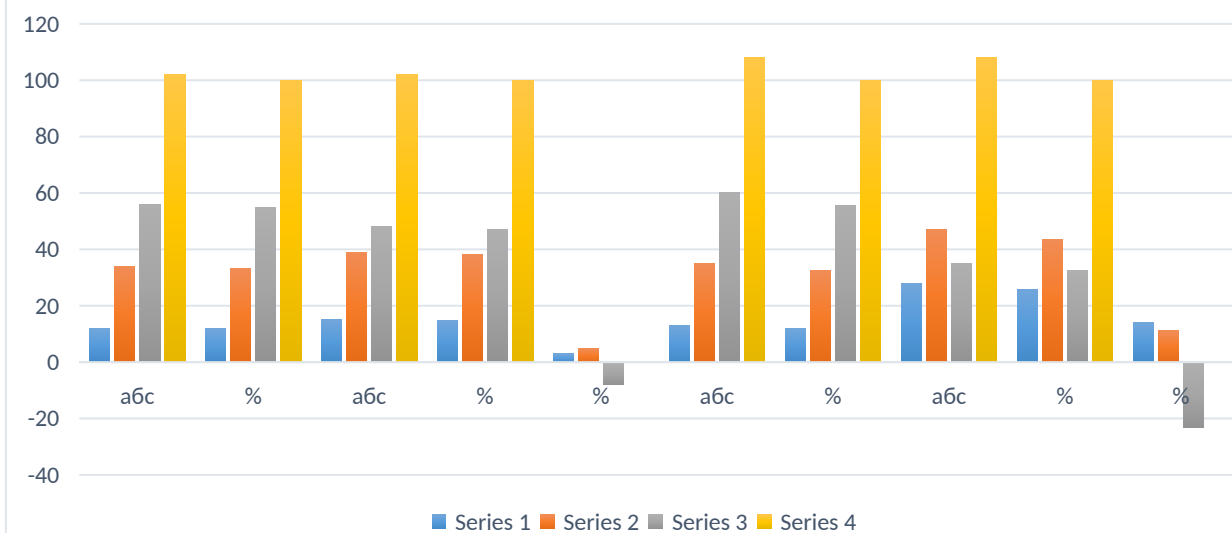


Рис. 3.4. Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

Джерело: укладено автором

Проведений кількісно-якісний аналіз результатів експериментального дослідження дозволив комплексно оцінити ефективність формування продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів-агробіологів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів.

Порівняння динаміки за трьома основними компонентами свідчить про системний вплив впроваджених педагогічних умов.

1) Ціннісно-мотиваційний компонент продемонстрував найвищу динаміку ($\chi^2_{\text{emp}}=28,14$; $p<0,001$). В ЕГ частка студентів із низьким рівнем мотивації скоротилася на вражаючі 46,%, а високий рівень зріс на 12,9%. Це підтверджує, що відкритий діалог з експертами-практиками та онлайн-дискусії є вирішальними для формування ціннісного ставлення до професії агробіолога.

2) Загальний рівень мотивації та педагогічної комунікації так само зазнав суттєвих змін ($\chi^2_{\text{emp}}=8,55$; $p<0,05$). В ЕГ зафіксовано зростання високого рівня мотивації на 13,0% за скорочення низького на 24,1%. Порівняно з КГ

(ріст високого рівня склав 2,0%) ці результати доводять, що інтерактивні опитування та швидкий зворотний зв'язок радикально покращують якість взаємодії.

3) Діяльнісний компонент підтвердив готовність студентів-агробіологів до практичної реалізації знань ($\chi^2_{emp}=6,42$; $p<0,05$). В ЕГ частка студентів з високим рівнем мотивації зростає на 13,89%, що у 4,7 рази перевищує темпи зростання мотивації в КГ. Це свідчить про успішну трансформацію теоретичної підготовки у професійні вміння через аналіз проблемних кейсів.

Подані матеріали можна узагальнити в таблиці (див. табл.3.9).

Таблиця 3.9

Узагальнена таблиця результатів статистичної перевірки (χ^2 Пірсона)

<i>Компонент дослідження</i>	χ^2_{emp}	$\chi^2_{crit} (p \leq 0,05)$	<i>Статистична значущість</i>
<i>Ціннісно-мотиваційний</i>	28,14	5,99	Високозначуща ($p < 0,001$)
<i>Когнітивний</i>	8,55	5,99	Значуща ($p < 0,05$)
<i>Діяльнісний</i>	6,42	5,99	Значуща ($p < 0,05$)

Отримані дані математично підтверджують гіпотезу дослідження. Використання інтерактивних технологій у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки забезпечило кумулятивний ефект: від подолання пасивності (низький рівень мотивації) до формування стійкої ціннісної та діяльнісної готовності майбутніх агробіологів до професійної діяльності.

Отже, результати, одержані в процесі експериментальної перевірки визначених педагогічних умов і моделі формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, свідчать про їх ефективність і доцільність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку таких фахівців.

Висновки до третього розділу

Метою констатувального етапу експериментального дослідження, проведеного в період з 2022 по 2025 роки на базі агробіологічного факультету

Національного університету біоресурсів і природокористування України, було визначення вихідного рівня сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Визначення вихідного рівня є тим фундаментом, який дозволяє пізніше - на формувальному етапі довести ефективність впровадження інтерактивних технологій. Оскільки дослідження охоплює період 2022-2025 років, то зауважимо, що необхідним постає урахування надалі тих специфічних чинників, що впливали на цей вихідний рівень, а саме: вплив воєнного стану і технологічний розрив. Вплив воєнного стану позначився на мотивації студентів в означений період: мотивація студентів-агробіологів часто зміщувалась у бік соціальної цінності професії (продовольча безпека країни) або, навпаки, знижувалася через стрес і дистанційне навчання. Щодо другого чинника, то маємо зауважити, що ми зафіксували, що студенти-агробіологи мають високий запит на цифровізацію (дрони, IT-платформи), але їхній реальний досвід роботи з ними на початку експерименту був мінімальним.

На констатувальному етапі експерименту здійснювалась і розробка програми формувального етапу експерименту, формувались контрольні та експериментальні групи з відповідною перевіркою їх однорідності.

Під час формувального етапу дослідження, проведеного також в Національному університеті біоресурсів і природокористування України, була перевірена ефективність визначених і обґрунтованих педагогічних умов, які сприяють формуванню мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Їх реалізація здійснювалась з опорою на використання інтерактивних технологій навчання.

Актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів здійснювалась шляхом демонстрування реальних завдань агробіолога, ознайомлення із сучасними технологіями у ґрунтознавстві, біотехнології, рослинництві, участі студентів у наукових гуртках, проєктах, польових роботах, що сприяло формуванню усвідомленого професійного інтересу.

Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі передбачало VR / AR-моделювання біологічних процесів, віртуальні лабораторії, симуляції агротехнологічних рішень, методи case-study та проєктну діяльність, роботу в команді й ділові ігри. Це створювало емоційний, когнітивний і діяльнісний ефект, який підвищує мотивацію.

Практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки відбувалось на основі забезпечення проблемності й прикладності матеріалу, включення реальних кейсів із сучасного агровиробництва, узгодження навчання з потребами аграрної галузі й ринку праці.

Організація партнерської продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів ґрунтувалась на використанні педагогіки співробітництва, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, підтримці автономії студента, рефлексії й зворотному зв'язку. Створення мотиваційного освітнього середовища охоплювало психологічний комфорт, підтримку академічної доброчесності, індивідуалізацію завдань, можливість вибору форм діяльності. В умовах воєнного стану та цифрової трансформації агросектору організація партнерської навчальної взаємодії на агробіологічному факультеті НУБіП України стала центральним інструментом нівелювання ризиків дистанційного навчання. Впровадження суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії та педагогіки співробітництва дозволило трансформувати роль викладача у фасилітатора, який через інтерактивні комунікаційні інструменти (цифрові агроплатформи, месенджери, LMS Moodle) забезпечує зворотний зв'язок та рефлексію. Такий підхід не тільки компенсує дефіцит фізичної соціалізації та обмеженість доступу до дослідних полів, а й підтримує автономію студента, стимулюючи його до самостійного пошуку інноваційних рішень у межах «Агро 4.0». Отже, вимушена дистанційна форма навчання перетворюється на високотехнологічне освітнє середовище, що підтримує сталу внутрішню мотивацію майбутніх агробіологів через відчуття професійної причетності та цифрову мобільність навіть у кризових умовах.

Після завершення формувального етапу було проведено контроль рівнів сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки з метою визначення динаміки їх змін. На основі отриманих даних було проведено аналіз результатів педагогічного експерименту, який засвідчив ефективність реалізованих педагогічних умов. Покомпонентне порівняння зрушень у рівнях сформованості серед студентів експериментальних і контрольних груп показало значне зростання кількості студентів з високим рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного (приріст 46,3%), когнітивного (приріст 13,0%) і діяльнісного (приріст 13,89%) компонентів мотивації. Серед студентів контрольних груп після завершення експерименту значущих змін у рівнях сформованості компонентів мотивації не було зафіксовано.

Переважання зрушень у динаміці сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки у експериментальних групах, де вони були значущими, засвідчили ефективність застосування педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки і моделі цього процесу.

Список використаних джерел до третього розділу

Бех І. Д. (2003). Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади.

Гнезділова К.М., Касярум С.О. (2011). Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А.

Гончаренко С. У. (2003). Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. для ВНЗ. [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федоренко та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. К.: Вища шк.

Зінченко В. П., Коренева І. М., Харламенко В.Б. (2006). Навчально-дослідна робота у вищих навчальних закладах. Глухів: РВВ ГДПУ.

Крушельницька О.В. (2003). Методика та організація наукових досліджень: навч. посібник. К.: Кондор.

Освітні технології: навч.-метод. посіб.; за заг. ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001.

Притика О.І. (2026). Інтерактивні технології у формуванні мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 95(2), 365–371.

Притика О.І. (2026). Педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів. *Наука і техніка сьогодні*, 3(57).

Anderson T., Whitelock D. (2004). The Educational Semantic Web: Visioning and Practicing the Future of Education. *Journal of Interactive Media in Education*. 2004. No. 1.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*. London Routledge. References Scientific Research Publishing. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1164186>

Rogers C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus; Toronto; London; Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company.

Ryan R. M., Deci E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 61. Article 101860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Teleshetskyi O., Prytyka O. (2025). International Communication as a Factor in Shaping the Professional Training of Future Experts as well as the State's Image. *International and Cross-cultural Communication in Shaping the State's Image. Scientific monograph*. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Riga, Latvia: Baltija Publishing. 117-137 p.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців уточнено ключові поняття дослідження та визначено структуру мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

Мотивація студента до професійного навчання є сукупністю чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають його до навчання професійній діяльності та до її ефективного виконання.

Мотивація майбутніх агробіологів до професійного навчання – це складна багат шарова структура, складниками якої є зовнішні й внутрішні мотиви вибору професії, навчання цій професії в закладі вищої освіти і подальшого професійного зростання.

2. Обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. До них віднесено такі: актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів; використання інтерактивних технологій, що забезпечують емоційне залучення, активізацію мислення й моделювання реальних професійних ситуацій; практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки; організація партнерської партнерської продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів; створення мотиваційного освітнього середовища. Розроблено модель процесу формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, яка складається з чотирьох блоків (цільовий, операційний, діагностичний, результативний). У цільовому блоці визначено мету і завдання формування мотивації студентів. У операційному блоці представлено реалізацію педагогічних умов, які сприяють формуванню мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки; при цьому провідну роль відіграють інтерактивні технології. Діагностичний блок представляє методики оцінювання рівнів сформованості мотивації за визначеними критеріями і показниками та динаміку її розвитку. Результативний блок відображає результати процесу формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки.

3. Уточнено критерії, показники та рівні сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. До критеріїв сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки віднесено: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний. Показниками сформованості когнітивного критерію є знання про професію й усвідомлення значущості навчання. Ціннісно-мотиваційний критерій представлений цінностями, інтересом, внутрішньою мотивацією і професійною спрямованістю. Діяльнісний критерій відображений у таких показниках: активність, автономність, участь в інтерактивних формах навчання. На основі ступеня прояву низки показників визначених критеріїв виокремлено три рівні сформованості досліджуваного феномену: високий, середній і низький.

4. Визначено найбільш ефективні інтерактивні технології та класифіковано їх за основними аспектами використання з метою формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки, а саме: створення інтерактивного освітнього середовища, спрямованого на розвиток внутрішньої мотивації майбутніх агробіологів (використання інтерактивних платформ Moodle, Google Classroom, E-learning; застосування мультимедійних симуляцій агробіологічних процесів; активні методи взаємодії («кейс-ферма», вирішення виробничих ситуацій, VR/AR демонстрації рослинних процесів)); застосування інтерактивних технологій у професійно орієнтованих завданнях агробіологічного спрямування (інтерактивні лабораторні практикуми; моделювання біологічних процесів; групове проектування дослідницьких агробіологічних проєктів); підвищення суб'єктності студента через інтерактивні форми співпраці (командні проєкти, рольові та ділові ігри (наприклад, «аграрний консультант», «лаборант-біотехнолог» тощо), взаємооцінювання та самооцінювання результатів); педагогічна підтримка індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів агробіологічних спеціальностей (діагностика мотиваційних домінант кожного студента, індивідуалізацію завдань через інтерактивні платформи, персоналізований зворотний зв'язок); формування продуктивної навчальної взаємодії викладача

і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів (онлайн-дискусії, інтерактивні опитування, проблемні обговорення з експертами-агробіологами). Встановлено, що інтерактивні технології впливають на мотивацію майбутніх агробіологів до професійної підготовки через такі механізми: емоційний (емоційне підсилення, новизна, цікавість), когнітивний (проблемність, активізація мислення), ціннісно-смысловий (усвідомлення значущості професії), діяльнісний (участь у реальних практиках, проєктах), соціальний (командна робота, партнерство викладача і студента).

5. Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Актуалізація професійної значущості агробіології та її сучасних викликів здійснювалась шляхом демонстрування реальних завдань агробіолога, ознайомлення із сучасними технологіями у ґрунтознавстві, біотехнології, рослинництві, участі студентів у наукових гуртках, проєктах, польових роботах, що сприяло формуванню усвідомленого професійного інтересу. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі передбачало VR / AR-моделювання біологічних процесів, віртуальні лабораторії, симуляції агротехнологічних рішень, методи case-study та проєктну діяльність, роботу в команді й ділові ігри. Це створювало емоційний, когнітивний і діяльнісний ефект, який підвищує мотивацію. Практико-орієнтоване оновлення змісту підготовки відбувалось на основі забезпечення проблемності й прикладності матеріалу, включення реальних кейсів із сучасного агропромисловництва, узгодження навчання з потребами аграрної галузі й ринку праці. Організація партнерської продуктивної навчальної взаємодії викладача і студентів на основі інтерактивних комунікаційних інструментів ґрунтувалась на використанні педагогіки співробітництва, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, підтримці автономії студента, рефлексії й зворотному зв'язку. Створення мотиваційного освітнього середовища охоплювало психологічний комфорт, підтримку академічної доброчесності, індивідуалізацію завдань, можливість

вибору форм діяльності. Це підтримувало стабільний інтерес і позитивне ставлення до навчання.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів вирішення проблеми формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків можуть бути методичні аспекти цього процесу і вивчення аналогічного зарубіжного досвіду.

ДОДАТКИ

Додаток А

Довідки про впровадження

ЗАТВЕРДЖУЮ

ПОГОДЖЕНО

Проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності Національного університету біоресурсів і природокористування України, доктор сільськогосподарських наук, професор

Проректор з науково-педагогічної роботи та цифрової трансформації Національного університету біоресурсів і природокористування України, доктор педагогічних наук, професор

« »

Оксана ТОНХА
2026 р.

« »



2026 р.

А К Т

про впровадження/використання результатів дисертаційної роботи на здобуття наукового ступеня доктора філософії у освітній процес

Даним актом стверджується, що результати дисертаційної роботи на тему: «Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій», що представлена на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта, виконаної Притикою Оксаною Іванівною, впроваджено у Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

Упровадження здійснювалось шляхом ознайомлення викладачів кафедри з матеріалами дисертації, що стосувалися особливостей використання інтерактивних технологій, що забезпечують емоційне залучення здобувачів і сприяють підвищенню їхньої мотивації до оволодіння знаннями й уміннями, важливими для обраної професії.

Запропоновані матеріали й розробки отримали схвальні відгуки викладачів і будуть у подальшому використані у освітньому процесі під час викладання дисциплін фахового спрямування.

Декан
агробіологічного факультету

Завідувач
кафедри рослинництва

Володимир ЗАВГОРОДНІЙ

Світлана КАЛІЕНСЬКА



УКРАЇНА

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«БОЯРСЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ»

08154, Київська область, м. Боярка, вул. Сільгостехнікум, 30 тел/факс (код 044) 401-64-01; E-mail: bkeipr@ukr.net, Код ЄДРПОУ 33295449

30.04.2026 № 112

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Притики Оксани Іванівни на тему «Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій»

Окремі результати дослідження Притики Оксани Іванівни на тему «Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій» були впроваджені у відокремленому структурному підрозділі «Боярський фаховий коледж» Національного університету біоресурсів і природокористування України. Надані Оксаною Іванівною матеріали було використано у процесі підготовки майбутніх фахівців з агрономії. Зазначимо, що вони були розроблені нею на основі теоретичних і практичних напрацювань у межах її дисертаційного дослідження.

Цікавими виявились пропозиції щодо використання конкретних інтерактивних технологій та надана методика їх проведення. Окрема увага була приділена вивченню засобів мотивації майбутніх фахівців до оволодіння ними знаннями й уміннями, важливими для їхньої професії.

Нині у вищих технічних навчальних закладах недостатньо активно впроваджують інноваційні педагогічні технології, які б забезпечували високий рівень підготовки фахівця аграрного профілю. Треба визнати необхідність пошуків нових педагогічних технологій, які сприяють підвищенню якості підготовки кадрів, формуванню компетентного фахівця, що зможе творчо підійти до вирішення будь-якої проблеми, виробленню індивідуального стилю професійної діяльності. Тому дослідження Притики О.І. є актуальним і важливим.

Рекомендації Притики О.І. для впровадження у процес підготовки майбутніх агрономів визнано слушними і обговорено на семінарі викладачів, які здійснюють підготовку зазначених фахівців.

Директор



Сергій КРОПИВКО



УКРАЇНА

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
„ЗАЛІЩИЦЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІМЕНІ Є. ХРАПЛИВОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ”

вул. С.Крушельницької,52, м. Залішки, Тернопільська область, 48601
тел./факс (03554) 2-12-50, 2-32-50, e-mail: zaknubip@gmail.com, код ЄДРПОУ 34492264

№ 111
Від 30.04 2026р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Притики Оксани Іванівни на тему «Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій», представленого на здобуття доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

У відокремленому структурному підрозділі Заліщицький фаховий коледж ім. Є. Храпливого Національного університету біоресурсів і природокористування України упродовж 2023-2025 н.р. здійснювалось впровадження результатів дослідження Притики Оксани Іванівни на тему «Формування мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки засобами інтерактивних технологій». До експерименту було залучено здобувачів спеціальності «Агрономія». Результати впровадження підтвердили актуальність, значущість та соціально-педагогічну важливість дослідження.

У освітній процес було включено добірку навчально-методичних матеріалів, наданих здобувачкою. Впровадження матеріалів дослідження здійснювалось під час проведення лекційних та практичних занять, зокрема, у ході практичних робіт з фахових дисциплін.

Варто відзначити, що проведене дослідження сприяло формуванню нових підходів щодо вирішення проблем якості засвоєння студентами знань завдяки підвищенню їхньої мотивації. Практична цінність дослідження полягає у використанні інноваційних технологій та їх поєднанні із традиційними методами і засобами навчання. Відтак вважаємо, що впровадження результатів цього дослідження сприятиме підвищенню навчальної мотивації здобувачів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку у них самостійності та відповідальності в процесі навчання.

У цілому результати експериментального дослідження підтвердили ефективність визначених і теоретично обґрунтованих здобувачкою організаційно-педагогічних умов формування мотивації майбутніх фахівців до професійної підготовки

Директор



Борис ПАВЛЮК

Еволюція визначення мотивації навчання (хронологічно)

Теорія / Автор	Рік	Визначення мотивації навчання
Маслоу (ієрархія потреб)	1943	Прагнення задовольнити внутрішні потреби (від фізіологічних до потреби в самореалізації), що спонукає до навчальної діяльності.
Герцберг (гігієнічна теорія)	1959	Внутрішні чинники (успіх, визнання, розвиток) створюють позитивну навчальну мотивацію, а зовнішні лише попереджають незадоволення.
Врум (теорія очікувань)	1964	Мотивація — це продукт очікування успіху, ймовірності винагороди та цінності результату навчання.
Аткінсон, Макклелланд (мотивація досягнення)	1960–1970-і	Мотивація — прагнення до досягнення успіху, уникаючи невдачі, що спонукає до виконання навчальних завдань.
Вайнер (атрибутивна теорія)	1970-і	Мотивація визначається тим, як учень пояснює свої успіхи та невдачі: внутрішні або зовнішні причини, стабільні чи змінні.
Десі і Раян (Self-Determination Theory)	1985 (розвиток 2000+)	Мотивація — внутрішнє прагнення до автономії, компетентності й соціального зв'язку. Чим більше ці потреби задоволені — тим вища мотивація.
Eccles & Wigfield (Expectancy-Value Theory)	1990-і	Мотивація — це функція віри у власні здібності та цінності, яку учень надає навчальній діяльності.
Dweck (Growth Mindset)	1999–2010	Мотивація зростає, коли людина вірить, що інтелект і здібності можна розвивати через зусилля й наполегливість.
Pekrun (Control-Value Theory)	2000	Мотивація пов'язана з емоціями, що базуються на сприйнятті контролю над завданням та його цінності.
Steel (Temporal Motivation Theory)	2006–2010	Мотивація — це математична функція: (очікування × цінність) / (імпульсивність × затримка). Модель пояснює прокрастинацію.
Oyserman (Identity-Based Motivation)	2007–2015	Мотивація виникає, коли учень бачить навчання як частину власного образу «Я», тобто пов'язує завдання з особистою ідентичністю.

(Джерело <https://chatgpt.com/g/g-69HnvSsrn-ukrainian-voice>)

Методики визначення рівня сформованості мотивації майбутніх агробіологів до професійної підготовки

**Методика вивчення мотивації навчання у ЗВО
(за Т. Ільноюю)**

1. Найкраща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань.
а) так
б) ні
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
а) так
б) ні
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань та неприємностей.
а) так
б) ні
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
а) так
б) ні
5. Яку з властивих вам якостей ви найбільше цінуєте?
(нейтральне питання)
Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
а) так
б) ні
7. Я відчуваю задоволення від розгляду складних проблем.
а) так
б) ні
8. Я не бачу сенсу у більшості робіт, які ми робимо у виші.
а) так
б) ні
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
а) так
б) ні
10. Я дуже середній студент, ніколи не буду блискучим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
а) так
б) ні
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
а) так
б) ні
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
а) так

- б) ні
13. Від яких із властивих вам якостей ви б хотіли позбутися?
(нейтральне питання)
14. При зручній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки).
а) так
б) ні
15. Найпрекрасніший час життя – студентські роки.
а) так
б) ні
16. У мене надзвичайно неспокійний і уривчастий сон.
а) так
б) ні
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
а) так
б) ні
18. За можливості я вступив би до іншого вишу.
а) так
б) ні
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а важчі залишаю на потім.
а) так
б) ні
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній із них.
а) так
б) ні
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
а) так
б) ні
22. Я твердо впевнений, що моя професія дає мені моральне задоволення та матеріальний достаток у житті.
а) так
б) ні
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
а) так
б) ні
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
а) так
б) ні
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший виш.
а) так
б) ні
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадування адміністрації.
а) так

- б) ні
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
а) так
б) ні
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
а) так
б) ні
29. Є багато ЗВО, в яких я міг би вчитися з не меншою цікавістю.
а) так
б) ні
30. Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися?
(нейтральне питання)
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професією.
а) так
б) ні
32. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
а) так
б) ні
33. Висока зарплата після закінчення вишу для мене не головне.
а) так
б) ні
34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати загальне рішення групи.
а) так
б) ні
35. Я змушений був вступити до вишу, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
а) так
б) ні
36. Я навчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
а) так
б) ні
37. Мої батьки – професіонали своєї справи, і я хочу бути на них схожим.
а) так
б) ні
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
а) так
б) ні
39. Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися?
(нейтральне питання)
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не належать до моєї майбутньої спеціальності.

- а) так
б) ні
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
а) так
б) ні
42. Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
а) так
б) ні
43. Мій вибір даного вишу остаточний.
а) так
б) ні
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
а) так
б) ні
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
а) так
б) ні
46. У мене зазвичай гарний настрій.
а) так
б) ні
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
а) так
б) ні
48. До вступу я цікавився цією професією, багато читав про неї.
а) так
б) ні
49. Професія, яку я отримую, найважливіша та перспективна.
а) так
б) ні
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору.
а) так
б) ні

Вивчення спрямованості особистості (методика В. Смекала і М. Кучера)

В основі методики Смекала-Кучера лежить дещо змінена орієнтовна анкета Б. Баса. Методика Смекала-Кучера заснована на словесних реакціях випробуваного в передбачуваних ситуаціях, пов'язаних з роботою, або участю в них інших людей. Відповіді випробуваного залежать від того, яким видам задоволення і винагороди він віддає перевагу.

Призначення дослідження – визначення спрямованості людини: особистісної (на себе), ділової (на завдання) і колективістської (на взаємодію).

Інструкція:

На кожен пункт анкети можливі 3 відповіді, позначені літерами А, В, С. З відповідей на кожен пункт виберіть ту, яка найкраще виражає вашу точку зору, яка для вас найбільш цінна, або найбільше відповідає правді. Букву вашої відповіді напишіть в листі відповідей проти номера питання в стовпчику «Найбільше». Потім з відповідей на це ж питання виберіть ту, яка найдалі стоїть від вашої точки зору, найменш цінна для вас, або найменше відповідна правді. Відповідну букву напишіть проти номера питання, але в рубриці «Найменше». Для кожного питання використовуйте тільки дві літери, відповіді, що залишилися, не записуйте ніде. Над питаннями не думайте занадто довго: перший вибір самий правильний.

зазвичай буває найкращим. Час від часу контролюйте себе: чи правильно ви записуєте відповіді, в ті чи стовпці, чи скрізь проставлені букви. Якщо виявиться помилка, виправте її.

Текст опитувальника

1. Найбільше задоволення в житті дає:
 - А. Оцінка роботи.
 - В. Свідомість того, що робота виконана добре.
 - С. Свідомість, що знаходишся серед друзів.
2. Якби я грав у футбол, то хотів би бути:
 - А. Тренером, який розробляє тактику гри.
 - В. Відомим гравцем.

- С. Обраним капітаном команди.
3. Кращими викладачами є ті, які:
- А. Мають індивідуальний підхід.
 - В. Захоплені своїм предметом і викликають інтерес до нього.
 - С. Створюють в колективі атмосферу, в якій ніхто не боїться висловити свою точку зору.
4. Учні оцінюють як найгірших таких викладачів, які:
- А. Не приховують, що деякі люди їм несимпатичні.
 - В. Викликають у всіх дух змагання.
 - С. Проводять враження, що предмет, який вони викладають, їм не цікавить.
5. Я радий, коли мої друзі:
- А. Допмагають іншим, коли надається випадок.
 - В. Завжди вірні і надійні.
 - С. інтелігентність і у них широкі інтереси.
6. Кращими друзями вважають тих:
- А. С якими складаються взаємні відносини.
 - В. Які можуть більше, ніж я.
 - С. На яких можна сподіватися.
7. Я хотів би бути відомим, як ті:
- А. Хто домігся життєвого успіху.
 - В. Хто може сильно любити.
 - С. Хто відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.
8. Якщо я б міг вибирати, я хотів би бути:
- А. Науковим працівником.
 - В. Начальником відділу.
 - С. Досвідченим льотчиком.
9. Коли я був дитиною, я любив:
- А. Ігри з друзями.
 - В. Успіхи в справах.
 - С. Коли мене хвалили.
10. Найбільше мені не подобається, коли я:
- А. Зустрічаю перешкоду при виконанні покладеної на мене завдання.
 - В. Коли в колективі погіршуються товариські відносини.
 - С. Коли мене критикує дорослий (учитель).
11. Основна роль школи повинна полягати в:
- А. Підготовці учнів до роботи за фахом.
 - В. Розвитку індивідуальних здібностей і самостійності.
 - С. Виховання в учнів якостей, завдяки яким вони могли б уживатися з людьми.
12. Мені не подобаються колективи, в яких:
- А. Недемократична система.
 - В. Людина втрачає індивідуальність в загальній масі.

- С. Неможливо прояв власної ініціативи.
13. Якби у мене було більше вільного часу, я б використав його:
- А. Для спілкування з друзями.
 - В. Для улюблених справ і самоосвіти.
 - С. Для безтурботного відпочинку.
14. Мені здається, що я здатний на максимальне, коли:
- А. Працюю з симпатичними людьми.
 - В. У мене робота, яка мене задовольняє.
 - С. Мої зусилля досить винагороджені.
15. Я люблю, коли:
- А. Приємно проводжу час з друзями.
 - В. Інші цінують мене.
 - С. Відчуваю задоволення від виконаної роботи.
16. Якщо про мене писали в газетах, мені хотілося б, щоб:
- А. Відзначили справу, яке я виконав.
 - В. похвалили мене за мою роботу.
 - С. Повідомили про те, що мене вибрали в комітет або бюро.
17. Найкраще я вчився б, якби викладач:
- А. Мав до мене індивідуальний підхід.
 - В. стимулювати мене на більш цікава праця.
 - С. Викликав дискусію по розбираємо питань.
18. Немає нічого гіршого, ніж
- А. Образа особистої гідності.
 - В. Неуспіх при виконанні важливого завдання.
 - С. Втрата друзів.
19. Найбільше я ціную:
- А. Особистий успіх.
 - В. Загальну роботу.
 - С. Практичні результати.
20. Дуже мало людей:
- А. Дійсно радіють виконану роботу.
 - В. С задоволення працюють в колективі.
 - С. Виконують роботу по-справжньому добре.
21. Я не переношу:
- А. Сварки і суперечки.
 - В. відкидання всього нового.
 - С. Людей, які ставлять себе вище інших.
22. Я хотів би:
- А. щоб оточуючі вважали мене своїм другом.
 - В. Допомогати іншим у спільній справі.
 - С. Викликати захоплення інших.
23. Я люблю начальство, коли воно:
- А. Вимогливе.
 - В. Користується авторитетом.

- С. Доступне.
24. На роботі я хотів би:
- А. Щоб рішення приймалися колективно.
 - В. Самостійно працювати над вирішенням проблеми.
 - С. Щоб начальник визнав мої достоїнства.
25. Я хотів би прочитати книгу:
- А. Про мистецтво добре уживатися з людьми.
 - В. Про життя відомої людини.
 - С. Типу «Зроби сам».
26. Якщо у мене були б музичні здібності, я хотів би бути:
- А. диригент.
 - В. Солістом.
 - С. Композитором.
27. Вільний час з найбільшим задоволенням проводжу:
- А. Дивлячись детективні фільми.
 - В. В розвагах з друзями.
 - С. Займаючись своїм захопленням.
28. За умови однакової фінансової успіху я б із задоволенням:
- А. Вигадав цікавий конкурс.
 - В. Виграв би в конкурсі.
 - С. Організував би конкурс і керував ним.
29. Для мене найважливіше знати:
- А. Що я хочу зробити.
 - В. Як досягти мети.
 - С. Як залучити інших до досягнення моєї мети.
30. Людина повинна вести себе так, щоб:
- А. Інші були задоволені ним.
 - В. Виконати насамперед свою задачу.
 - С. Не потрібно було докоряти йому за роботу.

Ключ до опитувальника Смекала-Кучера

НС			НВ			НЗ		
А	В	З	З	З	А	В	А	В
В	В	З	З	А	А	А	З	В
А	З	В	З	А	З	В	В	А
А	З	З	В	А	А	З	В	В
В	А	В	А	З	А	З	В	З
З	В	В	А	З	А	В	А	З
А	А	А	З	З	В	В	В	З
З	А	В	В	З	З	А	В	А
З	А	А	А	В	З	В	З	В
З	З	З	В	В	А	А	А	В

Обробка результатів. Якщо зазначена в ключі буква занесена в рубрику «Найбільше» (форма 5а), то випробуваному ставиться знак «+» по даному виду спрямованості: якщо - «Найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість голосів, яке записують до відповідних стовпці підсумкової таблиці (форма 5б). Так само підраховується кількість мінусів. Далі кількість плюсів підсумовується з кількістю мінусів (з урахуванням знака!). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю в рядок «Сума». Нарешті, до отриманого числа додається 30 (знову з урахуванням знака!). Цей показник і характеризує рівень вираженості даного виду спрямованості. Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

№	найбільше	Менше всього		№	найбільше	Менше всього		№	найбільше	Менше всього
1.				11.				21.		
2.				12.				22.		
3.				13.				23.		
4.				14.				24.		
5.				15.				25.		
6.				16.				26.		
7.				17.				27.		
8.				18.				28.		
9.				19.				29.		
10.				20.				30.		

Вивчення спрямованості особистості (методика В. Смекала і М. Кучера)
Електронний ресурс. – Режим доступу:
http://om.net.ua/10/10_6/10_6100_izuchenie-napravlenosti-lichnosti.html

**Анкета професійної мотивації майбутнього агробіолога
(Пілотне дослідження)
(розроблена О.І. Притикою)**

Мета: Визначення ставлення до обраного фаху та готовності до опанування інноваційних агротехнологій.

Блок I. Ціннісно-смысловий (Чому я тут?)

1. *Що стало вирішальним фактором при виборі професії агробіолога?*

- А) Сімейна традиція / порада батьків.
- Б) Розуміння стратегічної важливості агросектору для України.
- В) Висока затребуваність фахівців та рівень заробітної плати.
- Г) Інтерес до біології та екології.

2. *Як ви оцінюєте престижність професії агронома/агробіолога в сучасному суспільстві?*

(Шкала від 1 до 5, де 5 – високотехнологічна елітна професія).

Блок II. Когнітивно-технологічний (Що я хочу знати?)

3. *Які напрями підготовки викликають у вас найбільший інтерес? (Оберіть до 3-х)*

- А) Генетика та селекція рослин.
- Б) Робота з агродронами та супутниковим моніторингом.
- В) Органічне землеробство та біозахист.
- Г) Агрохімічний аналіз та управління родючістю ґрунтів.

4. *Чи вважаєте ви використання ІТ-технологій (штучний інтелект, ГІС) невід'ємною частиною роботи сучасного агробіолога?*

- А) Так, це основа сучасної агрономії.
- Б) Це допоміжний інструмент, головне – досвід «на полі».
- В) Не впевнений(а), що це реально застосувати в Україні зараз.

Блок III. Діяльнісно-прогностичний (Що я готовий робити?)

5. *Який формат навчання, на вашу думку, найбільше мотивує до оволодіння професією?*

- А) Традиційні лекції та робота з підручниками.
- Б) Інтерактивні кейси, симулятори та ділові ігри.
- В) Безпосередня практика в агрогосподарствах.

6. *Чи готові ви брати участь у науково-дослідних проєктах вже на 1-2 курсі?*

- А) Так, маю власні ідеї/інтереси.
- Б) Тільки якщо це буде передбачено програмою.
- В) Поки не відчуваю достатньої підготовки для цього.

Блок IV. Рефлексивний (Моє майбутнє)

7. Де ви бачите себе через 5 років після завершення НУБіП?

А) В провідному агрохолдингу (технолог, експерт).

Б) В науково-дослідній установі / лабораторії.

В) Власна справа / фермерське господарство.

Г) Поза межами аграрної галузі.

Ключ до анкети

Розподіл балів за відповідями

№ питання	А	Б	В	Г
1. ціннісний	1	3	2	3
2. ціннісний	Кількість балів відповідає обраному числу (від 1 до 5)			
3. когнітивний	2	3	3	2
4. когнітивний	3	2	1	-
5. діяльнісний	1	3	2	-
6. діяльнісний	3	2	1	-
7. прогностичний	3	3	2	0

Інтерпретація результатів за критеріями (максимальний бал – 23)

Для статистичної обробки (наприклад, в Excel або SPSS) результати групуються за рівнями:

Високий рівень (19–23 бали): «Інноваційно-професійний»

Студент чітко ідентифікує себе з професією агробіолога, орієнтований на високі технології (дрони, штучний інтелект), демонструє високу автономність та готовність до експериментальної діяльності.

Середній рівень (12–18 балів): «Адаптивно-прагматичний»

Професійний інтерес присутній, але носить вибіркового або ситуативний характер. Студент орієнтований на стабільний заробіток або виконання вимог програми, але потребує додаткового стимулювання для інновацій.

Низький рівень (нижче 12 балів): «Пасивно-формальний»

Вибір спеціальності часто випадковий. Переважає зовнішня мотивація (диплом), низький рівень віри у власні здібності, орієнтація на пасивне споживання інформації.