

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет суспільного благополуччя та здоров'я людини

Кафедра філософії та педагогіки

МАСЯК РОСТИСЛАВ ІГОРОВИЧ
МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗМІШАНОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: РОЛЬ ВИКЛАДАЧА

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Доцент кафедри філософії та
педагогіки

Огірко О.В.

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	8
1.1. Сутність і структура навчальної мотивації студентів у контексті сучасної вищої освіти.....	8
1.2. Концепція змішаного навчання як педагогічна реальність цифрової епохи.....	12
1.3. Теоретичні засади взаємозв'язку мотивації студентів і ролі викладача у змішаному освітньому середовищі.....	25
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	34
2.1. Роль викладача як мотивувального чинника у процесі змішаного навчання.....	34
2.2. Мотиваційні стратегії та інструменти підтримки навчальної активності студентів у змішаному форматі.....	43
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	57
3.1. Методологія дослідження	57
3.2. Результати дослідження.....	60
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

Проблема мотивації студентів до навчання є однією з ключових у сучасній педагогіці вищої школи, оскільки саме рівень внутрішньої зацікавленості здобувачів визначає якість засвоєння знань, готовність до самостійної діяльності й подальшого професійного зростання. В умовах переходу українських університетів до змішаного формату навчання, зумовленого не лише пандемічними викликами, а й потребами цифрової трансформації освіти та безпековими обмеженнями воєнного часу, питання мотиваційної підтримки студентів набуває особливої ваги.

Змішане навчання (blended learning), що поєднує очні та дистанційні форми, відкриває нові можливості для індивідуалізації, інтерактивності та автономії студента, але водночас змінює характер педагогічної взаємодії. У цифровому середовищі студенти частіше залишаються наодинці з матеріалом, відчують дефіцит зворотного зв'язку та соціальної підтримки, що негативно впливає на рівень їхньої навчальної мотивації [14; 70]. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що віртуальне або змішане навчання вимагає від викладача нових форм реалізації мотиваційної функції – через емоційно-чутливу комунікацію, підтримку автономії, використання цифрових інструментів зворотного зв'язку і створення середовища соціальної присутності [81; 105].

Сучасна вища освіта орієнтується на студентоцентризм, партнерство, самоорганізацію та відповідальність здобувача. Проте ці якості не формуються автоматично – вони потребують системного педагогічного впливу, спрямованого на стимулювання внутрішньої мотивації. Роль викладача у цьому процесі не зводиться лише до трансляції знань, а передбачає створення мотиваційно насиченого освітнього середовища, у якому студенти відчують підтримку, довіру, значущість власних зусиль. Згідно з теорією само детермінації (Self-Determination Theory), базові психологічні потреби автономії,

компетентності та належності є головними джерелами внутрішньої мотивації, і саме викладач може створити умови для їх задоволення у змішаному форматі [82].

Водночас реальні практики української вищої освіти свідчать, що мотиваційна функція викладача залишається недостатньо усвідомленою та методично опрацьованою. Багато педагогів ототожнюють мотивацію з оцінюванням або дисципліною, тоді як мотиваційна діяльність передбачає комплексний вплив – когнітивний, емоційний, соціальний і ціннісний. За результатами сучасних опитувань, викладачі потребують підготовки щодо використання цифрових технологій у поєднанні з психологічними методами підтримки навчальної активності.

Актуальність дослідження також зумовлена потребою переосмислення ролі викладача у постпандемічній і воєнній Україні, де зростає значення дистанційних форматів, гнучких траєкторій і цифрових екосистем. Викладач стає не лише носієм знань, а й фасилітатором, коучем і мотиватором, здатним підтримати студентів у ситуації невизначеності та зниження енергії до навчання. Саме мотиваційна підтримка – через доброзичливу комунікацію, зворотний зв'язок, формувальне оцінювання, гейміфікацію, рефлексивні практики – забезпечує емоційно-психологічну стабільність студентів і сприяє зростанню їхньої внутрішньої мотивації [71; 100].

Додаткового значення ця проблематика набуває у контексті освітньої модернізації України, орієнтованої на європейські стандарти якості та компетентнісний підхід. Формування цифрової та мотиваційної компетентності викладача визначене в стратегічних документах – *Digital Education Action Plan (2021–2027)* [40] та *DigCompEdu Framework* [39] – як ключова умова ефективного використання технологій у навчанні. Таким чином, вивчення взаємозв'язку між мотиваційною функцією викладача та особливостями

змішаного навчання дозволяє узгодити психологічні механізми стимулювання пізнавальної активності з цифровими можливостями сучасної освіти.

Не менш важливо, що мотиваційна підтримка у змішаному форматі виступає засобом формування психологічної стійкості та навчальної автономії студентів. Дослідження останніх років [70; 89] доводять, що викладачі, які використовують елементи педагогіки турботи (pedagogy of care), гейміфікації та соціальної взаємодії, досягають кращих результатів у розвитку внутрішньої мотивації здобувачів. Такий підхід набуває особливої актуальності в українських реаліях, де зростає потреба в емоційній підтримці студентів, адаптації до кризових умов та збереженні академічної активності навіть під час воєнних викликів.

Отже, актуальність дослідження теми «Мотивація студентів до навчання у змішаному освітньому середовищі: роль викладача» зумовлена:

- посиленням значення мотиваційних і психолого-педагогічних чинників у цифровій трансформації вищої освіти;
- потребою в оновленні підходів до реалізації викладачем мотиваційної функції в умовах змішаного навчання;
- недостатнім рівнем наукової розробленості питань взаємодії мотиваційних і цифрових компонентів освітнього процесу;
- необхідністю формування у викладачів нової педагогічної ролі – мотиватора і фасилітатора навчального досвіду студента;
- суспільною потребою у розвитку психологічної стійкості, автономії й академічної активності молоді в умовах невизначеності.

Таким чином, дослідження проблеми мотивації студентів у змішаному освітньому середовищі має наукову, методичну й практичну значущість, оскільки воно спрямоване на визначення ролі викладача як провідного чинника формування внутрішньої навчальної мотивації в умовах цифровізації та гуманізації вищої освіти.

Об'єкт дослідження – мотивація навчальної діяльності студентів у системі вищої освіти.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови та особливості реалізації мотиваційної функції викладача у змішаному освітньому середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити роль викладача у формуванні та підтримці навчальної мотивації студентів у змішаному освітньому середовищі, визначити ефективні стратегії та інструменти мотиваційного впливу.

Для досягнення мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння сутності навчальної мотивації студентів у контексті сучасної вищої освіти.
2. Визначити структурні компоненти навчальної мотивації та особливості їх прояву у змішаному форматі навчання.
3. Обґрунтувати психолого-педагогічні основи взаємозв'язку між мотивацією студентів і діяльністю викладача.
4. Виявити стратегії та цифрові інструменти мотиваційного впливу викладача у змішаному навчанні.
5. Дослідити ставлення викладачів до реалізації мотиваційної функції та їх готовність здійснювати мотиваційну підтримку студентів.
6. Розробити рекомендації щодо підвищення ефективності мотиваційної діяльності викладача у змішаному освітньому середовищі.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів**:

- теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел із проблем мотивації, педагогічної взаємодії та цифрової освіти;
- емпіричні: анкетування викладачів, спостереження за навчальним процесом, аналіз освітніх платформ і цифрових практик;

- методи обробки даних: кількісна та якісна обробка результатів анкетування, інтерпретація даних для виявлення тенденцій і закономірностей.

Теоретичне значення дослідження полягає у розкритті ролі викладача як центральної фігури у процесі формування мотиваційного середовища змішаного навчання, уточненні змісту поняття «мотиваційна функція викладача», а також у систематизації психолого-педагогічних чинників, що забезпечують підтримку навчальної активності студентів у цифровому просторі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для підвищення кваліфікації викладачів, удосконалення змішаних освітніх курсів, створення мотиваційно орієнтованих навчальних стратегій і тренінгових програм, а також для розвитку цифрової та мотиваційної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні основи дослідження мотивації студентів до навчання у змішаному освітньому середовищі», «Психолого-педагогічні умови формування та підтримання мотивації студентів у змішаному освітньому середовищі», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 108 найменувань. Загальний обсяг роботи – 85 сторінок. Текст ілюструють 1 рисуноків, 6 таблиць, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Сутність і структура навчальної мотивації студентів у контексті сучасної вищої освіти

Мотивація у процесі навчання виступає внутрішнім механізмом, який спонукає особистість до пізнавальної активності, визначає інтенсивність і стійкість навчальної поведінки. У психологічній науці мотивація розглядається як процес, що ініціює, спрямовує та підтримує діяльність людини на досягнення певних цілей. У контексті вищої освіти навчальна мотивація відображає взаємодію внутрішніх потреб, цінностей і зовнішніх стимулів, які визначають, чому студент навчається, наскільки активно він залучений у процес пізнання та як реагує на труднощі.

Сучасні дослідження підтверджують, що мотивація є одним із ключових чинників академічної успішності. Високий рівень внутрішньої мотивації корелює з глибшими когнітивними стратегіями, саморегуляцією та вищими навчальними досягненнями [60]. Однак мотивація не є статичною: вона змінюється залежно від умов навчання, особливостей викладача, освітнього середовища та соціального контексту [97].

Упродовж другої половини ХХ століття сформувалося кілька провідних теоретичних підходів до пояснення мотивації у навчанні. Одним із базових є теорія очікувань-цінностей (Expectancy-Value Theory) [97], відповідно до якої рівень мотивації визначається поєднанням очікування успіху й цінності завдання. Якщо студент вірить у свої можливості й бачить сенс у навчальній діяльності, його залучення істотно зростає.

Інший впливовий підхід – соціально-когнітивна теорія Альберта Бандури [20], що акцентує на понятті самоефективності – переконанні людини у власній здатності досягти поставлених цілей. Високий рівень самоефективності стимулює наполегливість, оптимізм і схильність долати труднощі.

Однією з найрозвиненіших сучасних моделей є теорія самовизначення (Self-Determination Theory), запропонована Е. Десі та Р. Райаном [85]. Вона розрізняє внутрішню й зовнішню мотивацію, пов'язуючи першу із задоволенням базових потреб в автономії, компетентності та причетності. Якщо ці потреби задовольняються, студенти проявляють більш глибоке пізнавальне залучення та довготривалу активність [27].

У свою чергу, теорії цільової орієнтації (Achievement Goal Theory) [32] пояснюють, що поведінку студентів визначають цілі, яких вони прагнуть: орієнтація на майстерність (оволодіння знаннями) або на результат (порівняння з іншими). А теорія атрибуції (Attribution Theory) [17] аналізує, як люди пояснюють свої успіхи та невдачі: внутрішніми (зусиллями, здібностями) чи зовнішніми (випадковістю, умовами), що формує готовність діяти надалі.

У практичних дослідженнях спостерігається тенденція до інтеграції цих підходів. Наприклад, D. Urhahne та співавт. [97] виокремлюють шість провідних теорій, які найчастіше застосовуються у вищій освіті: очікувань-цінностей, соціально-когнітивну, самовизначення, теорію інтересу, цільової орієнтації та атрибуції. Така інтеграція дозволяє врахувати як когнітивні, так і соціально-емоційні аспекти мотивації, що особливо важливо в умовах цифрової освіти, коли роль викладача як модератора мотиваційного середовища зростає.

Навчальна мотивація студентів є системним феноменом, у якому поєднуються когнітивні, емоційно-ціннісні, вольові та соціально-комунікативні складові. Вона функціонує як цілісний психолого-педагогічний механізм, що забезпечує активність, цілеспрямованість і стійкість навчальної діяльності [85; 103].

Когнітивний компонент визначає усвідомлення студентом значення навчальної діяльності, її складності та власних можливостей для досягнення успіху. У межах теорії очікувань-цінностей [44] мотивація посилюється тоді, коли студент переконаний у власній компетентності та вбачає у завданні особистісну цінність. Соціально-когнітивний підхід підкреслює роль самоефективності [20], яка зумовлює наполегливість і здатність долати труднощі.

Емоційно-ціннісний компонент охоплює емоційне ставлення до навчання, інтерес, задоволення від пізнання, почуття успіху. Внутрішня мотивація, як зазначають R.M. Ryan і E.L. Deci [85], ґрунтується на переживанні задоволення від самого процесу навчання, а не від зовнішніх винагород. D.H. Schunk, P.R. Pintrich і J.L. Meese [84] доводять, що позитивні емоції й ціннісна орієнтація формують глибшу залученість і довготривалу активність.

Вольовий і поведінковий компоненти відображають операційну сторону мотивації – здатність підтримувати зусилля, планувати, контролювати та доводити дії до кінця. B.J. Zimmerman та D.H. Schunk [107] підкреслює, що саме саморегуляція й вольова наполегливість виступають маркерами зрілої мотиваційної системи.

Важливою складовою є соціально-комунікативний аспект, який у змішаному навчанні відіграє центральну роль. Взаємодія з викладачем, колегами, академічною спільнотою створює почуття належності й підтримує мотивацію. M. Komarraju та співавт. [93] довели, що сприятливий соціальний клімат і позитивний зворотний зв'язок з боку викладача корелюють із високими показниками внутрішньої мотивації. F. Martin і D.U. Bolliger [26] виявили, що в онлайн-навчанні відчуття соціальної присутності викладача є вирішальним для збереження інтересу й залученості.

Отже, навчальна мотивація – це багаторівнева структура, у якій когнітивні процеси задають усвідомленість цілей, емоційно-ціннісні орієнтації

– смисловий контекст, а вольові механізми забезпечують регуляцію діяльності. Соціальні взаємини, своєю чергою, підтримують цілісність системи, створюючи середовище довіри, зворотного зв'язку та партнерства.

У ХХІ столітті навчальна мотивація студентів дедалі більше визначається контекстом глобальних змін. Змішане та дистанційне навчання формують нові моделі взаємодії, де автономія студента поєднується з технологічними можливостями та підвищеною вимогою до саморегуляції [48].

Дослідження D. Urhahne та співавт. [97] доводять, що цифровізація освіти зміщує фокус із зовнішньої мотивації на внутрішню – студенти прагнуть відчутти сенс і компетентність у тому, що роблять. Однак водночас частина студентів виявляє тенденцію до мотиваційної фрагментації – коливання між інтересом і байдужістю через надмірну інформаційну насиченість і нестачу емоційного контакту.

К. Xie, В.С. Heddy і В.А. Greene показали, що у цифрових середовищах вирішальними чинниками залишаються якість взаємодії, оперативність фідбеку та підтримка соціальної присутності викладача [104]. F. Martin і D.U. Bolliger [26] підтвердили, що мотивація у віртуальному середовищі зростає, коли студенти відчують себе частиною спільноти, а не ізольованими користувачами.

Паралельно змінюються поколіннєві особливості. Студенти покоління Z та α характеризуються швидким мисленням, візуальною орієнтацією, потребою у негайному фідбеку та можливості впливати на процес навчання. J. González та співавт. [47] зазначають, що для них особливо важливими є автономія, персоналізація навчального досвіду та комунікація з викладачем.

В українському контексті на мотивацію студентів істотно впливають соціально-політичні обставини. Як доводять автори монографії [5], навчання стає формою психологічної стабілізації, способом зберегти ідентичність і

суспільну активність [6; 7]. Таким чином, мотивація набуває екзистенційного виміру, втілюючи не лише прагнення до успіху, а й духовну опору.

Пандемія COVID-19 також радикально змінила мотиваційні моделі. Зросла роль саморегуляції та внутрішньої відповідальності. С. Gopalan та співавт. [55] виявили, що найвищих результатів досягають ті студенти, які поєднують автономію з почуттям компетентності й отримують підтримку з боку викладача. Задоволення базових психологічних потреб автономії та причетності виступає ключовим чинником мотиваційної стійкості у постпандемічних умовах.

Отже, сучасна мотивація студентів у вищій школі має динамічний, контекстно чутливий характер. Вона ґрунтується на поєднанні внутрішніх стимулів (інтерес, саморозвиток, цінності) із зовнішніми чинниками (підтримка викладача, цифрові ресурси, соціальна взаємодія). У змішаному навчанні ключова роль належить викладачеві як фасилітатору мотиваційного середовища, здатному гармонізувати когнітивні, емоційні й соціальні аспекти навчання. Як зазначають R.M. Ryan і E.L. Deci [81], справжня мотивація виникає там, де створюються умови для автономії, компетентності та соціальної залученості – трьох основ, на яких вибудовується сучасна педагогіка внутрішньої мотивації.

1.2. Концепція змішаного навчання як педагогічна реальність цифрової епохи

У сучасних умовах стрімкої диджиталізації освіти концепція змішаного навчання (blended learning) стала однією з провідних педагогічних моделей, що поєднує традиційний очний компонент і елементи дистанційного, онлайн-навчання. Згідно з Ch. Dziuban, Ch.R. Graham, P.D. Moskal, A. Norberg та N. Sicilia, змішане навчання поступово трансформується з експериментальної

моделі в «нову норму» вищої освіти, оскільки ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) дедалі глибше інтегруються в навчальні процеси [24].

Змішане навчання (*blended learning*) є однією з ключових педагогічних концепцій XXI століття, що відображає трансформацію освіти під впливом цифровізації, гнучких форм організації навчального процесу та змін у взаємодії між викладачем і студентом. Найзагальніше *blended learning* визначають як інтеграцію очного (*face-to-face*) і онлайн (*online*) навчання, де обидві частини мають взаємодоповнюючий характер і реалізують спільну педагогічну мету. Як зазначає С. R. Graham [46], змішане навчання – це стратегічне поєднання традиційних і технологічно опосередкованих методів, що забезпечує більшу ефективність, гнучкість і персоналізацію освітнього процесу [96].

Витоки *blended learning* сягають кінця 1990-х років, коли поширення Інтернету та розвиток систем управління навчанням (LMS) створили передумови для інтеграції цифрових елементів у традиційний освітній процес. У цей період з'явилися перші публікації, які описували гібридне навчання (*hybrid learning*) як інноваційну форму, що поєднує кращі якості дистанційної та аудиторної освіти. Дослідження А. Heinze і С. Procter [58] стало одним із перших, де змішане навчання трактувалося як інтеграція електронних ресурсів і безпосередньої взаємодії у межах цілісного дидактичного дизайну.

З початку 2000-х років *blended learning* поступово перейшло від технологічного експерименту до освітньої парадигми. Важливий внесок зробили роботи [24], які запропонували концепцію *Blended Learning Ecosystem*, де навчальний процес розглядається як екосистема взаємодії технологій, викладача, студента та навчального контенту. Ця модель підкреслює, що ефективність змішаного навчання не визначається самим фактом поєднання форматів, а залежить від педагогічного дизайну, інтерактивності, соціальної присутності й емоційної залученості.

Із розвитком теорій навчання змішаного навчання отримало глибше теоретичне підґрунтя. Спочатку воно базувалося на біхевіористських і когнітивістських підходах, орієнтованих на передачу знань через послідовну подачу інформації та контроль. Згодом, під впливом конструктивізму, акцент змістився на створення ситуацій активного навчання, де студент самостійно конструює знання у процесі взаємодії з викладачем, групою й навчальними ресурсами. У межах конструктивістської традиції особливу роль відіграла модель спільноти дослідження (Community of Inquiry – CoI), розроблена D. R. Garrison, T. Anderson і W. Archer [53]. Ця модель пояснює ефективність змішаного навчання через три взаємопов’язані складові: когнітивну присутність (побудова знань), соціальну присутність (взаємодія та довіра) і викладацьку присутність (фасилітація процесу навчання).

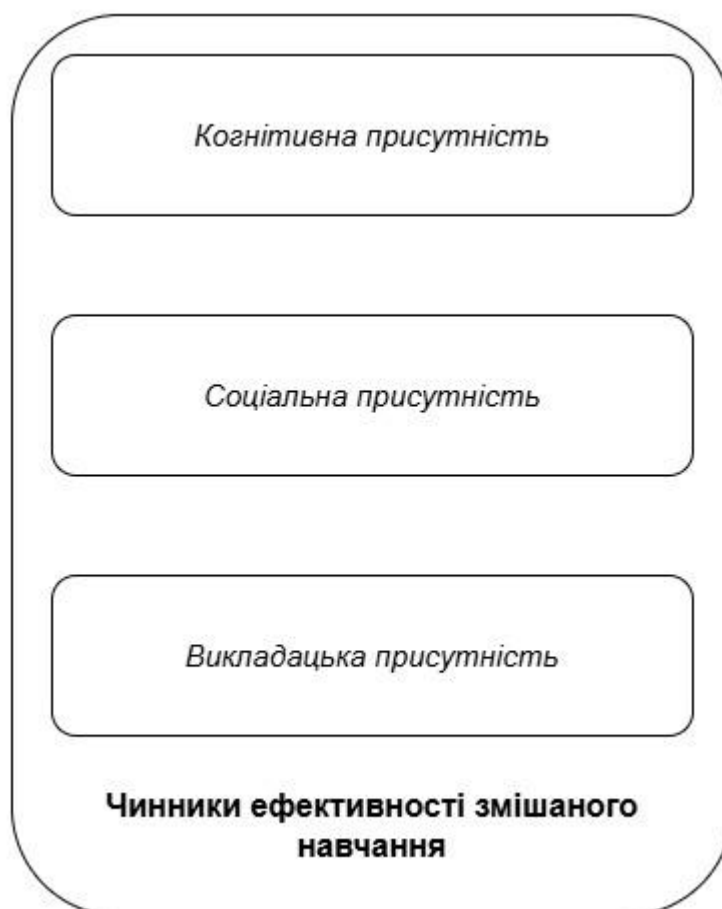


Рис. 1.1. Чинники ефективності змішаного навчання

Подальший розвиток теорії отримав у межах парадигми конективізму, що сформувалася в епоху масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs). Автори статті [41] розглянули навчання як процес створення й підтримки зв'язків у мережі знань, де навчальний досвід не зводиться до засвоєння контенту, а полягає у формуванні компетентності взаємодіяти з інформаційними потоками. З цієї позиції змішане навчання є ідеальним середовищем для реалізації принципів конективізму: воно забезпечує гнучкість, інтеграцію різних каналів комунікації й можливість вибору шляхів навчання.

Поряд із цим, у сучасних дослідженнях набуває ваги адаптивна теорія складних систем (Complex Adaptive Blended Learning Systems [67]), яка описує освітній процес як відкриту систему, здатну до самоорганізації. За Ch. Dziuban та співавт. [24], ефективність змішаного навчання зумовлюється не фіксованою моделлю, а здатністю освітньої системи гнучко реагувати на потреби студентів і зміни середовища.

В українському освітньому дискурсі поняття «змішане навчання» почало активно використовуватися після 2015 року – насамперед у контексті модернізації університетської освіти й цифрової трансформації. Впровадження електронних платформ, таких як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, сприяло розвитку власних моделей інтеграції онлайн-та офлайн-компонентів. Пандемія COVID-19 стала каталізатором системного переходу до змішаного формату: у 2020–2021 роках змішане навчання із тимчасового рішення перетворилося на стратегічну складову освітніх політик університетів. Дослідження UNESCO (2022) підкреслює, що після пандемії саме змішані моделі забезпечують сталість і гнучкість освітніх систем, дозволяючи поєднувати різні методи навчання й розширювати доступ до освіти [72].

Теоретичне осмислення змішаного навчання також включає міждисциплінарні підходи: педагогічний дизайн, теорію саморегульованого навчання [107], мотиваційні теорії [81] та цифрову педагогіку. Як показують

дослідження А. Alammary [14], успіх змішаного навчання визначається не технологічним забезпеченням, а педагогічним проєктуванням, що враховує когнітивні, емоційні та соціальні потреби студентів.

Таким чином, еволюція поняття змішане навчання демонструє перехід від суто технологічного тлумачення до педагогічно-гуманістичного. Сьогодні воно трактується як цілісний освітній підхід, що об'єднує гнучкість цифрових технологій, соціальну взаємодію й осмислене керівництво викладача. Змішанге навчання не просто змішує формати, а створює нову якість освітнього досвіду – простір, де традиційна дидактика взаємодіє з цифровою культурою, а студент стає активним співавтором власного навчання.

У практиці змішаного навчання застосовуються різні моделі, які відрізняються за пропорціями онлайн і офлайн компонентів, гнучкістю студентського вибору та архітектурою курсу. Серед найпоширеніших підходів – Flipped Classroom, Rotation (обертальна модель), Flex / HyFlex (Hybrid-Flexible) та Enriched Virtual. Вибір моделі залежить від педагогічного задуму, матеріалу курсу, технічних можливостей і організаційних умов.

Модель перевернутого класу передбачає перевертання традиційного порядку навчання: теоретичний контент (лекції, знання вхідного рівня) студенти опрацьовують самостійно (наприклад, через відео, читання, онлайн-матеріали) до заняття, а під час аудиторного часу викладач організовує активні форми роботи – обговорення, розв'язання задач, кейс-аналіз, проєктні або проблемні справи. Такий підхід покликаний збільшити глибину засвоєння та забезпечити індивідуальний темп опрацювання [51].

Систематичні огляди підтверджують популярність і ефективність цього підходу: аналіз 30 статей у вищій освіті виявив, що перевернутий клас сприяє вищій академічній залученості студентів, активному навчанню та різноманітності педагогічних дій (підготовчі відео, тести, дискусії) [19].

У медичній освіті, наприклад, дослідження BMC Medical Education показало, що група студентів, які навчалися за flipped-підходом, продемонструвала вищий рівень залученості та задоволеності порівняно з традиційною групою (середні показники 4,5 проти 3,8) [16].

Ключовими перевагами цього підходу є: збільшення часу для інтерактивної роботи в класі, можливість індивідуального темпу, стимулювання самостійності й глибшого розуміння. Проте існують і виклики: студенти мають бути готові до самостійного опрацювання контенту, виникає проблема нерівності в доступі до технологій, ризик перегрузки матеріалом напередодні заняття [77].

Оцінювання ефективності перевернутого підходу свідчить, що у порівнянні з традиційним лекційним форматом він має статистично значущі переваги у академічних досягненнях, особливо коли курс побудований з урахуванням активного навчання [9] та коли дизайн курсу передбачає диференціацію завдань і підтримку для студентів з низьким рівнем підготовки [74].

Обертальна модель передбачає, що студенти ніби кружляють між декількома станціями або модулями у межах одного заняття чи курсу, які можуть бути як офлайн (аудиторна дискусія або лабораторні вправи), так і онлайн (інтерактивні вправи, модулі LMS). Наприклад, Station Rotation [13] передбачає чергування декількох станцій у межах одного заняття.

Ця модель має перевагу завдяки тому, що зберігає структурованість, дозволяючи вдало комбінувати офлайн- і онлайн-активності. Вона часто застосовується у школах і середніх рівнях, але також адаптується до університетської практики, особливо в курсах з лабораторними складовими чи практичними завданнями. У наукових публікаціях обертальні моделі інколи виступають як різновид змішаного навчання із чітким чергуванням форматів (у порівнянні з більш гнучкими моделями) [68]. Недолік моделі – вона менш

гнучка для студентів, ніж інші підходи, оскільки передбачає чітко визначені чергування станцій і може вимагати високої координації між онлайн та офлайн-елементами.

Модель HyFlex (Hybrid-Flexible) є однією з найбільш гнучких і водночас складних для реалізації [63]. У курсах HyFlex студент має вибір: відвідувати заняття очно, брати участь онлайн у синхронному режимі або працювати асинхронно онлайн, і цьому вибору він може слідувати щотижня або навіть щодня без потреби попереджати викладача [21].

Ця модель поєднує свободу вибору з підтримкою всіх форматів одночасно. М. Detyna та співавт. [64] описує HyFlex як спосіб забезпечити стійкість освітнього процесу навіть у умовах непевності (наприклад карантини). Проте реалізація HyFlex вимагає значних ресурсів: технічної інфраструктури, трансляції, запису сесій, синхронної підтримки, інтеграції онлайн та офлайну. Також викладач має розробляти подвійну логіку занять (для офлайн і для онлайн студентів), балансує між інтеракцією, залученням і ефективністю курсу [64].

Також дослідження показують залежність сприйняття HyFlex від цифрових навичок студентів: у роботі А. Amiruddin та співавт. [15] виявлено, що технологічні уміння позитивно впливають на ставлення студентів до HyFlex і через ланцюг саморегуляції та сприйняття змішаного навчання.

За оцінками Т. Varr та співавт. [21], ключовим викликом є баланс між усіма трьома режимами (очний, синхронний онлайн, асинхронний онлайн), за якого не відбувається занепаду якості жодного з форматів.

Enriched Virtual – гібридний підхід, у якому студенти виконують значну частину навчання онлайн самостійно, а очні зустрічі використовуються лише як доповнення: підтримка, лабораторні вправи, сесії консультацій або дискусійних семінарів [65]. В реальних умовах ця модель менше поширена порівняно з flipped або HyFlex.

Перевага – можливість максимального використання онлайн-складової і концентрація аудиторного часу на підтримку, глибоке обговорення і соціальне взаємодіяння. Недолік – ризик, що студенти відчуватимуть ізоляцію або недостатню структуру.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика моделей

Модель	Ступінь гнучкості	Пропорція онлайн/офлайн	Складність реалізації	Переваги / ризики
Flipped Classroom	середня	теорія онлайн / практика офлайн	помірна	збільшує час активної взаємодії, вимагає самодисципліни
Rotation	низька–середня	чітке чергування станцій	організаційно складно	стабільність, але менше свободи
HyFlex	висока	студент сам обирає режим	дуже складна	максимальна гнучкість, ресурсно вимоглива
Enriched Virtual	середня	більша онлайн частина	середня	ефективне використання аудиторного часу, ризик ізольованості

Вибір моделі залежить від багатьох факторів: характеристик студентів (рівень саморегуляції, цифрова грамотність), технічної інфраструктури, масштабів курсу, готовності викладачів та організаційних умов. Наприклад, у курсах із великою лабораторною складовою може бути доцільним гібрид із обертальною або HyFlex моделлю, тоді як лекційні дисципліни часто успішно реалізуються через перевернутий клас [50].

Зв'язок із мотиваційною темою: кожна з моделей впливає на мотивацію студентів по-різному – гнучкість вибору (як у HyFlex) може підтримувати

автономію, тоді як активні внутрішньо орієнтовані заняття (як у перевернутому класі) стимулюють інтерес і залученість. Проте занадто великий обсяг онлайн без соціальної взаємодії може призвести до зниження мотивації через відчуття самотності чи недостатньої підтримки. Тому педагогічний дизайн змішаних курсів має враховувати не лише технологічну сторону, але й мотиваційні аспекти, адаптацію до студентів і чітку інтеграцію онлайн- і офлайн-елементів.

Практичними прикладами можуть слугувати декілька українських університетських практик, описаних у відповідних публікаціях. У дослідженні «Досвід використання змішаного навчання на заняттях з англійської мови» [2] викладачі проаналізували ставлення студентів факультету фізики, математики та інформатики до методу змішаного навчання (очна + онлайн-компоненти). Згідно з результатами опитування, студенти відзначали як переваги можливість перегляду онлайн-відео носіїв мови, доступ до матеріалів у власному темпі, більшу гнучкість у навчанні. Водночас були й недоліки – більші часові витрати, повільне підключення до інтернету, технічні складнощі під час використання онлайн-інструментів. Цей досвід підтверджує, що навіть при позитивному ставленні студентів змішане навчання потребує доброго технічного забезпечення й ретельного педагогічного супроводу.

У статті «Використання моделі змішаного навчання в системі вищої освіти» викладачі СНАУ (Сумський національний аграрний університет) аналізують організацію змішаного навчання в університетських умовах: структурні етапи (дистанційна підготовка, очні заняття, підсумковий контроль), вибір моделей за співвідношенням онлайн/офлайн та ступенем автономії студентів [1]. Авторка наводять рекомендації щодо оптимального дизайну курсів, адаптації навчального контенту до змішаного формату, організації взаємодії студентів і викладачів. Стаття демонструє, що в практичній реалізації моделі важливими є чітка логіка чергування форм навчання, методична підготовка викладачів і гнучке проєктування курсу.

Дослідники провели педагогічний експеримент у ВНАУ [4], поєднавши Moodle, Zoom, Telegram, електронні дошки, системи комп'ютерної алгебри (наприклад, GeoGebra) для курсу математичної підготовки. Результати показали, що комбіноване використання інструментів дозволило підвищити рівень залученості студентів, активізувати їхню самостійну роботу та ефективність освоєння матеріалу. Цей приклад ілюструє, як локальні рішення із застосуванням освітніх технологій можуть ефективно слугувати реалізації змішаного підходу – якщо є адміністрування, підтримка ресурсів і адаптація інструментів під навчальний зміст.

У публікації «Змішане навчання в закладах вищої освіти (Україна)» [3] аналізуються загальні тенденції: скорочення аудиторних годин, персоналізація навчання та інтеграція вебтехнологій у класичну форму освіти. Автори вказують, що змішане навчання дозволяє гнучко комбінувати аудиторний і онлайн формати, але для масштабного впровадження потрібна системна підтримка зі сторони адміністрації, методична підготовка викладачів та уніфіковані стандарти підтримки цифрової інфраструктури.

У статті також підкреслюють, що змішане навчання в Україні все ще перебуває на шляху інституалізації – його впровадження має бути не ситуативним, а системним, з урахуванням локального контексту (доступу до інтернету, рівня цифрових навичок, підтримки студентів) і мотиваційного супроводу.

Ефективність змішаного навчання у вищій школі визначається не лише технологічною складовою, а передусім педагогічними умовами, які забезпечують інтеграцію онлайн- і офлайн-форм у цілісний освітній процес. Як зазначає N. Vaughan [99], змішане навчання – це педагогічна стратегія, а не технологічний формат, тому саме дидактичне проєктування, методична підтримка та мотиваційне середовище визначають його успіх.

Провідною педагогічною умовою є змістове та структурне узгодження онлайн- і аудиторних компонентів. Змішане навчання втрачає свою ефективність, якщо ці частини існують паралельно або дублюють одна одну. Концепція *constructive alignment* Дж. Біггса [22] передбачає узгодження цілей, завдань і методів оцінювання таким чином, щоб кожен елемент курсу сприяв досягненню передбачених результатів. У змішаному форматі це означає необхідність цілеспрямованого проектування навчального шляху, коли онлайн-активності підготовлюють до аудиторної взаємодії, а очні заняття стимулюють рефлексію та застосування здобутих знань [56].

Іншою ключовою педагогічною умовою є активне навчання (*active learning*). *Blended learning* створює можливості для впровадження інтерактивних методів – проектного, проблемного, кейсового навчання, колаборативних практик. У дослідженні [34] зазначається, що активна участь студентів у навчальних дискусіях, роботі в групах і рефлексивних завданнях значно підвищує рівень внутрішньої мотивації. Тому завдання викладача – створювати сценарії взаємодії, де студенти не просто споживають контент, а діють, обговорюють, аргументують і співстворять знання.

Третьою важливою умовою є підтримка соціальної присутності. Відповідно до моделі *Community of Inquiry* [94], взаємодія у змішаному середовищі має три складові: когнітивну, соціальну та викладацьку присутність. Дослідження F. Martin і D.U. Bolliger [26] доводить, що саме соціальна присутність (почуття зв'язку, співучасті й взаємної підтримки) є головним чинником залученості студентів у змішаних і дистанційних форматах. Соціальна присутність забезпечується через регулярний фідбек, використання інтерактивних форумів, коментарів, відео-зустрічей, спільних обговорень.

Не менш значущою педагогічною умовою є розвиток автономії та саморегуляції студентів. У змішаному навчанні автономність є не лише бажаною, а й необхідною рисою, адже частина навчальної діяльності переноситься в онлайн-середовище, де контроль мінімальний. Згідно з В.І. Zimmerman та D.H. Schunk [107], саморегульоване навчання передбачає здатність студента планувати, контролювати й оцінювати власну діяльність, що прямо впливає на академічні результати [25]. Для розвитку саморегуляції ефективними є цифрові інструменти, які підтримують відстеження прогресу, цілепокладання й самооцінку (наприклад, модулі «Progress» у Moodle або функція «Assignments with feedback» у Microsoft Teams).

На технологічному рівні змішане навчання вимагає комплексної цифрової екосистеми, яка включає платформи для управління навчанням (LMS), комунікаційні засоби, цифрові бібліотеки, аналітичні інструменти. Найпоширенішими системами є Moodle, Google Classroom, Canvas, Microsoft Teams, Zoom, BigBlueButton тощо. Їхня функціональність має забезпечувати асинхронне й синхронне навчання, інтерактивність і контроль якості.

Важливою умовою є доступність і стабільність цифрової інфраструктури. У звіті UNESCO [91] підкреслено, що низька якість з'єднання, нестача обладнання або цифрових навичок викладачів є головними бар'єрами для ефективної реалізації змішаного навчання [80]. Успішне впровадження потребує не лише технічного забезпечення, а й навчання персоналу та студентів базовим цифровим компетентностям.

Згідно з дослідженням А. Alammary [14], критичною умовою є дидактичний дизайн цифрових курсів – саме від нього залежить ступінь взаємодії, залучення та підтримки студентів. Автор виділяє три рівні дизайну: низький (мінімальне використання технологій), середній (інтеграція онлайн-модулів у структуру курсу) і високий (повна трансформація педагогічної моделі через цифрові інструменти).

Іншим технологічним фактором є інтерактивність і мультимодальність контенту. Сучасні студенти, з власного досвіду, очікують від онлайн-частини курсу не просто текстових матеріалів, а інтерактивних відео, симуляцій, тестів, ігор, анімацій. Мультимедійна підтримка значно підвищує мотивацію й задоволення від навчання.

У змішаному навчанні викладач перестає бути виключно джерелом знань і набуває ролі фасилітатора навчального процесу, консультанта, наставника, організатора комунікації. За результатами досліджень D.R. Garrison та N.D. Vaughan [54], успішність змішаного навчання прямо залежить від рівня педагогічної присутності – здатності викладача підтримувати баланс між керівництвом і свободою студентів. Педагогічна компетентність у цьому контексті включає цифрову грамотність, уміння створювати онлайн-матеріали, проводити інтерактивні заняття, аналізувати дані успішності та використовувати аналітику навчання для індивідуалізації підтримки студентів.

Досвід українських університетів також підтверджує необхідність підвищення цифрової культури викладачів. Зокрема, у статті А. Солодчук [88] про використання моделі змішаного навчання у системі вищої освіти підкреслюється, що ефективність залежить від готовності викладача працювати з LMS, адаптувати контент і формувати мотиваційне середовище.

Успішне впровадження змішаного навчання потребує підтримки на рівні інституційної політики університетів. Потрібні регламенти, що визначають структуру курсів, вимоги до LMS, порядок оцінювання та контроль якості. За результатами міжнародного дослідження [59], відсутність стратегічного бачення на рівні закладу освіти є головним бар'єром для сталого розвитку змішаних форматів.

Окрім управлінських аспектів, виникають питання академічної доброчесності та захисту персональних даних студентів у цифрових середовищах. Викладач має створювати умови для чесного виконання завдань,

використовуючи аналітичні інструменти контролю (Turnitin, Unicheck, Strike Plagiarism) та розвиваючи етичну культуру самостійності.

Отже, ефективна реалізація змішаного навчання можлива лише за умов узгодженості педагогічних і технологічних факторів. На педагогічному рівні ключовими є: активне навчання, підтримка соціальної присутності, розвиток саморегуляції та фасилітативна позиція викладача. На технологічному – інтегроване використання LMS, мультимодальних ресурсів і стабільна цифрова інфраструктура. Успіх змішаного навчання залежить не від кількості інструментів, а від того, наскільки вони служать розвитку особистісної автономії студента та підтримують його мотивацію до навчання у гнучкому цифровому світі.

1.3. Теоретичні засади взаємозв'язку мотивації студентів і ролі викладача у змішаному освітньому середовищі

У просторі сучасної освіти мотивація студентів і діяльність викладача нерозривно пов'язані: мотиваційний стан здобувача значною мірою формується через педагогічне середовище, яке створює викладач, а ефективність самої викладацької діяльності залежить від реакції студентів – їхнього залучення, активності та академічної відповідальності. Щоб розкрити цю взаємозв'язок, варто звернутися до психологічно обґрунтованих моделей, які пояснюють, як певні стилі й стратегії викладання активізують або, навпаки, гальмують мотивацію студентів.

Одна з ключових теорій у цій площині – теорія самовизначення (Self-Determination Theory, SDT) R. M. Ryan та E. L. Deci [82], яка базується на уявленні, що для виникнення й підтримання внутрішньої мотивації необхідно задовольняти три основні психологічні потреби: автономія, компетентність і соціальна причетність. У класичному викладі ці потреби виступають як умови того, що людина буде діяти з внутрішніми мотивами, а не через зовнішній тиск

[82]. У навчальному контексті роль викладача полягає в тому, аби створити підтримуюче середовище, яке сприятиме задоволенню цих потреб. Наприклад, автономія формується через можливість обирати темп, формат виконання завдань або тему дослідницької роботи; компетентність – через поступові виклики, підтримку, зворотний зв'язок; соціальна причетність – через підтримуюче ставлення, групову роботу, забезпечення взаємодії.

Підтвердження практичної значущості так званого *autonomy-supportive teaching* (педагогіка, що підтримує автономію) міститься в численних втручаннях, де викладачі, що володіють відповідними методиками, значно підвищували внутрішню мотивацію студентів, їхню залученість та емоційний клімат класу [79]. У роботі А.Е. Black і Е.Л. Deci [23] про підтримку автономії викладачем було показано, що сприйняття студентом, що викладач підтримує автономію, позитивно корелює з підвищенням їхньої компетентності, залученням і загальним академічним успіхом. Також у дослідженні, присвяченому сприйняттю автономної підтримки в учнівському класі, було показано, що вона одна з найсильніших передбачувальних змінних успіху [106].

У рамках самообумовленого викладання також виокремлюють тезу про те, що мотивація викладача (його внутрішні чи зовнішні мотиви) впливає на те, як саме він реалізує стиль викладання, та на те, чи застосовуватиме методи підтримки автономії, структуру чи соціальної залученості. За моделлю *Connecting teacher and student motivation* викладацька мотивація опосередковано впливає на студентську шляхом викладацьких практик, які задовольняють студентські психологічні потреби (автономна підтримка, структурування, спорідненість) [12].

Але теорія самовизначення – не єдина, яку варто враховувати. Теорія очікувань–цінностей (Expectancy-Value Theory, EVT) [44; 69] зосереджується на двох ключових факторах мотивації: очікування успіху в завданні (expectancy) та цінність, яку студент надає цьому завданню (value). У межах цієї теорії роль

викладача полягає в тому, щоб формувати в студентів високе очікування успіху (через розумне дозування завдань, пояснення логіки, підтримку) і підвищувати цінність діяльності (через зв'язок із життєвими або професійними цілями, інтересність, прикладне значення). У мета-огляді «The implications of expectancy-value theory of motivation in language education» зазначається, що EVT суттєво впливає на академічну мотивацію, залучення та успішність учнів через ці дві змінні [102]. Більше того, результати метааналізу показали, що соціальна підтримка, зокрема з боку викладачів і позитивний мікроклімат, є значущим предиктором EVT-мотивованості студентів (соціальна підтримка-очікування-цінність) [86].

У контексті змішаного навчання цей підхід стає особливо актуальним: коли студент самостійно працює онлайн, він може сумніватися в успіху або бачити завдання як надто складне чи малозначуще. Викладач, пояснюючи цінність задач, даючи адекватні підказки, розбиваючи задачу на підетапи та підтримуючи студента у процесі, може зменшити цінність виконання завдання та підвищити очікування успіху, що стимулює мотивацію (як показано, наприклад, у дослідженні застосування EVT до активного навчання [37]).

Інший аспект взаємозв'язку мотивації та діяльності викладача можна розглядати через соціально-когнітивні моделі, зокрема через конструкцію *самоефективності*. Згідно з А. Бандурою, студент більше докладатиме зусиль і проявлятиме стійкість перед перепонами, якщо вірить, що здатен виконати завдання. Викладач, застосовуючи стратегічне моделювання, постановку невеликих досяжних цілей, зворотний зв'язок і поступове підвищення складності, може впливати на підвищення самеєфективності студента. Хоча в цьому тексті ми не розглядали глибоко дослідження саме в контексті змішаного навчання, соціально-когнітивні підходи залишаються релевантними як частина теоретичної бази.

Таким чином, психолого-педагогічна основа взаємозв'язку мотивації студентів і діяльності викладача полягає в тому, що саме викладач здатен модулювати мотиваційне середовище, створюючи підтримку автономії, компетентності та соціальної залученості, формуючи у студентів віру у власні зусилля, показуючи цінність навчання, і через це підтримуючи стійку мотивацію навіть в умовах змішаного навчання.

У змішаному освітньому середовищі викладач уже не виступає єдиним джерелом інформації, як у традиційній аудиторії, а стає фасилітатором, який допомагає студентам орієнтуватися у великому обсязі знань, формує мотиваційне середовище та підтримує внутрішню активність здобувачів. Роль викладача визначається як інтеграція педагогічного, психологічного та технологічного впливу на студента, що має стимулювати не лише академічну успішність, а й інтерес, емоційне залучення й відчуття автономії.

Однією з найпоширеніших теоретичних моделей, яка пояснює цю динаміку, є Community of Inquiry (CoI), розроблена D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer [52]. Вона описує освітній процес як взаємодію трьох форм присутності: викладацької (teaching presence), соціальної (social presence) і когнітивної (cognitive presence). Саме залученість викладача є тим стрижнем, який визначає рівень організованості, структури й емоційного залучення в курсі – від неї залежить відчуття безпеки та мотиваційна стійкість студентів [94].

Дослідження показують, що teaching presence має прямий вплив на автономну мотивацію студентів. У роботі [73] доведено, що студенти, які сприймають викладача як активно залученого й доступного, демонструють вищу навчальну самооцінку та глибше залучення до освітнього процесу [95]. Високий рівень викладацької присутності опосередковано впливає і на когнітивну активність студентів, а також на соціальну присутність – їхню здатність до колективної співпраці, що разом формує основу мотиваційного зростання.

У змішаному навчанні підтримання мотивації відбувається через поєднання педагогічної структури і психологічної підтримки. Як зазначають [26], мотиваційна роль викладача полягає не у передачі знань, а в створенні «емоційно безпечного простору» – середовища, де студент може проявляти ініціативу, ставити запитання, робити помилки без страху осуду [57]. Викладач стимулює мотивацію, застосовуючи принципи довіри, партнерства, зворотного зв'язку й саморегуляції.

Прикладами викладацьких практик підтримки мотивації у змішаному форматі є такі, як персоналізований зворотний зв'язок, соціальна взаємодія та спільноти навчання, гнучкість і підтримка автономії, використання елементів гейміфікації, емоційна присутність і людяність викладача.

1. Персоналізований зворотний зв'язок. Регулярний, конкретний і позитивно спрямований фідбек допомагає студентам відчувати підтримку та впевненість у власних силах. У дослідженні F. Darby [87] підкреслено, що теплий індивідуальний фідбек через LMS або коротке відеозвернення підвищує довіру та внутрішню мотивацію студентів [62]. У контексті українських ЗВО цю стратегію ефективно застосовують викладачі НаУКМА та Львівського університету імені Івана Франка, які в курсах Moodle практикують щотижневі персональні коментарі до завдань.

2. Соціальна взаємодія та спільноти навчання. Підтримка колективної активності (групові дискусії, peer review, спільні міні-проекти) сприяє розвитку соціальної присутності, що, своєю чергою, підсилює мотивацію. А.К. Burbage та співавт. [31] довели, що спільні навчальні активності у Zoom і форумах Moodle формують відчуття приналежності до академічної спільноти, що прямо пов'язане з позитивними емоціями та бажанням продовжувати навчання.

3. Гнучкість і підтримка автономії. У межах теорії самовизначення [81] автономія є центральним мотивувальним

чинником. Викладач підтримує її, коли дозволяє студентам обирати теми рефератів, формати презентацій, темп виконання проєктів. Дослідження J. Reeve та S.H. Cheon [78] показало, що *autonomy-supportive teaching* значно підвищує залученість і продуктивність студентів.

Такі практики активно впроваджуються в українських університетах: наприклад, у Національному університеті «Львівська політехніка» викладачі курсів з інформаційних технологій надають студентам вибір – працювати синхронно або асинхронно, а також створювати власні цифрові проєкти як форму підсумкового оцінювання.

4. Використання елементів гейміфікації. Ігрові механіки (бейджі, бали, рівні, рейтинги) підсилюють зовнішню мотивацію, але за умови грамотного поєднання з внутрішніми мотивами вони формують сталі інтереси. У дослідженні S. Subhash та E.A. Cudney [89] виявлено, що використання гейміфікації у змішаних курсах інженерії підвищує активність студентів на 40 %. Українські університети (наприклад, ДНУ ім. О. Гончара) успішно інтегрують гейміфіковані тести у Moodle з відкритими таблицями лідерів, що підсилює елемент досягнення та співпраці.

5. Емоційна присутність і людяність викладача. E.R. Kahu та K. Nelson [66] довели, що емоційна підтримка викладача (теплий тон, чуйність, гумор, визнання зусиль студентів) безпосередньо впливає на рівень залучення і мотивації. Цей аспект особливо важливий у часи воєнних і соціальних потрясінь: студенти українських ЗВО у своїх опитуваннях 2023–2024 рр. відзначали, що саме підтримка викладача – прості повідомлення про турботу, гнучкість щодо дедлайнів, людяне ставлення – допомагають утримати мотивацію до навчання навіть за умов стресу.

Таким чином, роль викладача у підтриманні мотивації студентів у змішаному середовищі виявляється багатовимірною. Вона поєднує елементи педагогічного дизайну, психологічної підтримки, гнучкої організації навчання й

міжособистісного партнерства. Викладач стає центром мотиваційної системи курсу – не як контролер, а як ментор, фасилітатор і натхненник, що створює простір для автономії, успіху й взаємоповаги.

Як зазначають Dziuban, Norberg і Moskal [43], саме у взаємодії між студентом і викладачем народжується «мотиваційна синергія» змішаного навчання, коли технології стають лише інструментом, а рушійною силою залишається людське партнерство.

У змішаному навчанні викладач та студенти можуть вибудовувати взаємодію за різними моделями – від більш контрольованих до партнерських. Кожна з таких моделей педагогічної взаємодії по-своєму впливає на мотивацію: що більше студент залучений у прийняття рішень, в управління своїм навчанням, і що сильніше відчуває себе співавтором освітнього процесу, то вище шанси, що внутрішня мотивація зростатиме.

Однією з таких моделей є співтворення навчання (co-creation / students as partners) – підхід, коли викладач разом зі студентами формує елементи курсу: вибір тем, формати завдань, критерії оцінювання тощо. Університети та дослідники все частіше говорять про співтворення у навчанні та викладанні як про демократичну модель взаємодії, яка дає студентам агентність і підсилює їхнє відчуття автономії й відповідальності. С. Bovill [28] підкреслює, що co-creation можна включати не лише як проєкт чи факультатив, а як частину самого курсу – із залученням усіх студентів, що підвищує довіру, ставлення і участь у процесах навчання й викладання.

Практичні дослідження показують, що co-creation може справді стимулювати мотивацію. Наприклад, Santana Martel та співавт. [83] виявили, що коли студенти беруть участь у спільному формуванні оцінювання (assessment co-creation), це активує їхню здатність до саморегуляції, автономію та проактивність, що позитивно корелює з внутрішньою мотивацією у змішаних курсах. Це означає, що викладач, даючи студентам роль у розробці

частин курсу, може перетворювати механічні оцінювання на мотивуючі конструкції.

Інший підхід – менторинг / наставництво у змішаному контексті. У моделі *mentored blended learning* викладач або наставник супроводжує студента, підтримує, консультує, мотивує і коригує траєкторію навчання. В одному з останніх досліджень застосування моделі *Mentored Blended Learning* разом із *MOOC* було показано, що вона значно покращує професійні навички та самоєфективність студентів у педагогічній підготовці [108]. У цій моделі наставник не лише контролює, але й виступає фасилітатором навчання, що підвищує в учасників впевненість і мотивацію.

У підтримці таких моделей взаємодії важлива також роль вибору й гнучкості: викладач може пропонувати студентам різні шляхи засвоєння контенту (відео, тексти, інфографіка), варіанти форм завдань (реферат, проєкт, відеопрезентація), навіть варіанти оцінювання. Це дає змогу виступати в ролі фасилітатора, який налаштовує умови, а не диктує лише один шлях.

Однак використання таких моделей має свої виклики: *co-creation* або менторинг вимагають часу, потребують довіри, чітких рамок взаємодії, навичок студента до прийняття відповідальності. У деяких випадках студенти можуть вагатися брати участь у співпроектванні курсу або в оцінюванні через побоювання помилитися. Боувілл та інші відзначають, що викладачам важливо контролювати межі співтворення – забезпечувати підтримку і забезпечувати, щоб студенти не відчували перевантаження [28].

Ще один аспект – парадигма педагогіки 3.0 (*Pedagogy 3.0*), яка у *Web 3.0*-середовищі підкреслює ролі фасилітатора й наставника у відкритих, автономних і взаємозалежних системах навчання. Викладач у такій парадигмі більше працює як гід, стимулювач і співтворець знань, ніж як контролер інформації [36].

Таким чином, моделі педагогічної взаємодії у змішаному навчанні – особливо співтворення і менторинг – відкривають нові можливості для активізації мотивації. Вони розмивають межу між викладачем і студентом, розподіляють відповідальність, стимулюють автономію і посилюють внутрішню залученість. Викладач у таких моделях стає партнером, який не просто веде, але й спільно – з групою – творить освітній досвід.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Роль викладача як мотивувального чинника у процесі змішаного навчання

У змішаному освітньому середовищі місія викладача виходить за межі ролі «транслятора знань» і набуває фасилітаційного, наставницького та мотиваційного вимірів. Йдеться про цілісний дизайн навчального досвіду, у якому онлайн- і очні компоненти інтегруються так, щоб підтримувати автономію, компетентність і соціальну залученість студентів – три базові психологічні потреби, від яких залежить внутрішня мотивація за теорією самовизначення (SDT) [45]. Саме викладач, проєктуючи курс і щоденні взаємодії, створює умови для задоволення цих потреб: надає вибір і гнучкість (автономія), вибудовує структуру і прогресивні виклики з підтримуючим фідбеком (компетентність), підтримує людський контакт і спільнотність (залученість). Емпірично доведено, що *autonomy-supportive teaching* підвищує внутрішню мотивацію, залученість і наполегливість студентів [78], а сприйнята студентами підтримка автономії з боку викладача позитивно пов'язана з їхніми академічними результатами [23].

Другий теоретичний ракурс задає модель *Community of Inquiry (CoI)*, у якій ефективно змішане навчання розглядається як поєднання викладацької (*teaching presence*), соціальної та когнітивної присутності [53]. Для мотивації ключовою є саме *teaching presence*: цілеспрямований дизайн, фасилітація та своєчасна інструкція створюють відчуття опори, зменшують когнітивну й емоційну невизначеність і стимулюють активне залучення [94]. Сучасні дослідження показують, що сприйнята педагогічна присутність корелює із внутрішньою мотивацією та залученням у змішаних курсах, зокрема через

посилення соціальної та когнітивної присутності (огляд емпіричних результатів) [57].

Практичне наповнення місії викладача охоплює декілька груп мотивувальних стратегій. По-перше, структурування і «конструктивне узгодження» (constructive alignment) – чітко сформульовані цілі, прозорі критерії оцінювання, логічна послідовність онлайн- та очних активностей. Це знижує тривожність, підвищує очікування успіху та відчуття контролю, які у теорії очікувань-цінностей (EVT) виступають центральними предикторами мотивації (узагальнення EVT у психології освіти [102]). По-друге, персоналізований формувальний зворотний зв'язок (коментарі в LMS, короткі відеовідповіді, індивідуальні підказки) підсилює відчуття компетентності, теплоти взаємин і «видимість» викладача в онлайні (практичні рекомендації [38]). По-третє, активне навчання – робота в малих групах, кейси, проєкти, peer-review – сприяє когнітивній присутності та надає студентам досвід успіху, що самопідкріплює мотивацію (огляд емпіричних ефектів активного навчання в змішаних курсах [18]).

Важливою складовою є емоційна присутність викладача: доброзичливий тон, емпатія, своєчасні «мікровзаємодії» (короткі повідомлення підтримки, гнучкість із дедлайнами в стресових ситуаціях). Дослідження у вищій освіті переконливо свідчать: позитивний емоційний клімат і сприйнята підтримка з боку викладача є незалежними предикторами залучення й наміру продовжувати курс, зокрема в онлайн-та гібридних форматах [66]. Додатково, елементи гейміфікації (бейджі, рівні, невисокі «ставки» за регулярність) можуть підсилювати зовнішню мотивацію без шкоди для внутрішньої, якщо вони «підштовхують» до змістовної активності, а не замінюють її (метаогляд у курсах інженерії [89]).

Технологічна частина місії викладача – не в переліку інструментів, а у педагогічному дизайні їх використання. Дослідження вказують: успіх blended-

курсів більше залежить від якості дизайну (інтерактивність, своєчасний фідбек, видимість цілей), ніж від набору платформ [14]. У плані системних рамок саме blended/HyFlex-моделі розглядаються як нова норма вищої освіти, якщо університет підтримує інфраструктуру та розвиток цифрових компетентностей викладачів [24]. Після пандемії міжнародні огляди підкреслюють: стійкість і справедливість доступу до освіти забезпечуються саме через зважені змішані моделі [30].

Отже, педагогічна місія викладача у змішаному середовищі – це свідоме конструювання мотиваційного ландшафту курсу. Через підтримку автономії (вибір, гнучкість, ко-створення завдань), розвиток компетентності (структура, посилені виклики, формувальний фідбек) і плекання соціальної залученості (спільноти практики, емоційна присутність, партнерський тон) викладач переводить зовнішні стимули у внутрішнє прагнення до навчання. У термінах CoI це означає керовано посилену teaching presence, яка підживлює social та cognitive presence; у термінах SDT – системне задоволення базових потреб; у термінах EVT – підвищення очікувань успіху та цінності завдань. Саме така інтегрована місія робить змішане навчання не просто поєднанням форматів, а мотиваційно насиченим освітнім досвідом, що сприяє саморозвитку студента і професійній ідентичності викладача.

У змішаному освітньому середовищі (blended learning) роль викладача значно зміщується – замість винятково транслятора знань він отримує завдання мотивувати, керувати залученістю, підтримувати саморегуляцію студентів. У цьому контексті важливим стає використання цілеспрямованих стратегій і інструментів мотиваційного впливу, які трансформують зовнішні стимули у внутрішню активність здобувача.

Однією з ключових стратегій є структурування курсу та формування чітких очікувань. Викладач має забезпечити логічну послідовність онлайн- та офлайн-компонентів, чіткі вимоги, керівні інструкції й критерії оцінювання. Це

зменшує невизначеність, підвищує віру студента у власні можливості й сприяє підвищенню очікування успіху – провідного чинника за теорією очікувань-цінностей (EVT). Дослідження Soochow University показало, що практики викладачів у змішаному форматі значущо впливають на академічну мотивацію студентів: $\beta = 49$ ($p < 01$) для зв'язку між практиками педагога і мотивацією здобувачів [8].

Інша важлива стратегія – персоналізований формувальний зворотний зв'язок (formative feedback). Викладач у blended-курсі може використовувати короткі відео-коментарі, електронні повідомлення, індивідуальні підказки в LMS, що підтримують відчуття компетентності й підтримки. Аналіз M. Thanasi-Boce (2022) показав, що роль викладача у стимулюванні мотивації суттєво посилюється тоді, коли присутня активна взаємодія (interaction) і зворотний зв'язок [92].

Третя стратегія – активне навчання (active learning) через інтерактивні завдання, групові дискусії, проекти та рецензування. Blended-курси, які інтегрували такі форми, продемонстрували вищу мотивацію й залученість студентів [49]. Викладач має планувати активності, адаптовані до формату онлайн+офлайн, стимулювати студентів до співпраці, обговорення та рефлексії.

Четвертою стратегією є підтримка автономії та вибору. Згідно з теорією самовизначення (SDT), автономія є фундаментальним мотиватором. Викладач може надати студентам вибір тем, форматів виконання завдань, темпу або способу взаємодії. Ця стратегія особливо ефективна в змішаному контексті, де онлайн-частина дає більшу гнучкість. Наприклад, курс може передбачати вибір між відео-лекцією або текстом, між презентацією чи блог-публікацією для підсумкового проекту.

П'ята стратегія – використання гейміфікації та мультимодальних ресурсів. Інтеграція бейджів, рейтингів, балів за активність, соціальних елементів (форуми, чати) може підвищити мотивацію через елемент досягнення

та спільноти. Систематичний огляд у програмуванні показав, що персоналізована гейміфікація підвищує мотивацію та результати [35]. Викладач у змішаному форматі може, наприклад, впровадити таблицю лідерів за активністю на форумі, невеликі квести онлайн чи інтерактивні мінітести перед аудиторним заняттям.

Шоста стратегія – підтримка соціальної присутності та спільнотності. У змішаному середовищі студенти часто працюють автономно; тому викладач має створити відчуття спільноти й залученості: систематичні онлайн-зустрічі, групові чати, фасилітація дискусій, взаємне обговорення.

Ще одна – рефлексія та самооцінювання. Викладач може включити регулярні опитування, короткі оцінки свого стану, журнали прогресу, мікрорефлексії: «Що я навчився за тиждень?», «Які труднощі мав?», «Що наступного тижня спробую змінити?» Це сприяє саморегуляції, що є важливим компонентом мотивації.

Врешті – підтримка емоційного клімату та доступності викладача. Студенти змішаного формату часом відчувають ізольованість; викладач має бути видимим навіть в онлайн-частині: короткі відеозвернення, онлайніві офіси, оперативні відповіді, дружній тон. Згідно з аналізом E.R. Kahn та K. Nelson [66], емоційна підтримка викладача суттєво пов'язана із залученням студентів.

Усі ці стратегії вимагають не лише технологічних умінь викладача, а й усвідомлення його ролі як мотиватора та фасилітатора. Дизайн курсу, алгоритми взаємодії, формат зворотного зв'язку і соціальної присутності – усе це інструменти, через які викладач впливає на мотивацію. Дослідження показують, що саме методики викладача є проміжним модератором між форматом змішаного навчання і академічною мотивацією студентів [8].

Таким чином, стратегії та інструменти мотиваційного впливу викладача у змішаному навчанні охоплюють: структуроване планування курсу,

персоналізований зворотний зв'язок, активні і інтерактивні методи, автономія вибору, гейміфікація, соціальна взаємодія, саморефлексія, емоційна підтримка. Викладач, свідомо впроваджуючи ці практики, створює середовище, у якому мотивація студентів стає внутрішньою рушійною силою, а не лише реакцією на зовнішні стимули чи формальні вимоги.

Таблиця 2.1

**Стратегії та інструменти мотиваційного впливу викладача у
змішаному навчанні**

№	Стратегія / інструмент	Механізм мотиваційного впливу	Приклади реалізації у змішаному середовищі	Наукове підтвердження / джерело
1	Структурування та чіткість курсу	Забезпечує очікування успіху, знижує тривожність, формує довіру до процесу навчання	План курсу в LMS із календарем, критеріями оцінювання, відеоінструкціями та дорожньою картою	Дослідження впливу викладацьких практик на мотивацію студентів [8]
2	Формувальний зворотний зв'язок (formative feedback)	Підсилює відчуття компетентності, сприяє саморефлексії	Персоналізовані коментарі в Moodle / Teams; короткі відеовідповіді викладача	Активна взаємодія підвищує мотивацію студентів [92]
3	Активне навчання	Залучає до когнітивної діяльності, формує почуття успіху через участь	Кейс-метод, дебати, міні-проекти, peer-review у змішаних групах	Активне навчання як чинник залучення [19]
4	Підтримка автономії	Задовольняє потребу в самовизначенні, активує внутрішню мотивацію	Вибір теми / формату проекту; гнучкий темп виконання завдань	Ефекти автономно підтримувального викладання [78]
5	Гейміфікація	Активує досягальні мотиви, підтримує інтерес і задоволення	Рівні, бейджі, бали, рейтинги активності у форумах	Гейміфікація підвищує залученість [89]
6	Соціальна присутність і	Формує відчуття спільноти, соціальну підтримку, взаємну	Групові форуми, спільні документи, Zoom-дискусії,	Викладання та соціальна присутність

№	Стратегія / інструмент	Механізм мотиваційного впливу	Приклади реалізації у змішаному середовищі	Наукове підтвердження / джерело
	співпраця	відповідальність	«learning pods»	підвищують мотивацію [94]
7	Рефлексія та самооцінювання	Розвиває саморегуляцію, усвідомлення особистого прогресу	Щотижневі есе «Чого я навчився?», короткі журнали успіху в LMS	Саморегульоване навчання як мотиваційна стратегія [107]
8	Емоційна підтримка викладача	Створює довіру, зменшує стрес, підсилює афективну мотивацію	Тон комунікації, гнучкість щодо дедлайнів, повідомлення підтримки	Емоційна підтримка як чинник залученості [66]
9	Партнерська педагогіка (co-creation)	Посилює автономію й відповідальність студентів, формує агентність	Спільне розроблення критеріїв оцінювання, варіантів завдань	Співтворення як мотивувальна модель [29]
10	Технологічна інтерактивність	Збагачує досвід, забезпечує мультисенсорне навчання	Використання відео, інтерактивних симуляцій, Padlet, Kahoot	Дизайн blended-курсів впливає на мотивацію [14]

Ефективна взаємодія між викладачем і студентом у змішаному середовищі є ключовим чинником формування навчальної мотивації. У цифровому контексті педагогічна комунікація не обмежується аудиторією – вона розгортається в синхронних і асинхронних каналах, через які викладач підтримує навчальну динаміку, емоційний зв'язок і партнерство. Як зазначають D.R. Garrison та N.D. Vaughan [54], саме характер взаємодії визначає глибину пізнавальної активності студента, його емоційне залучення та прагнення до саморозвитку.

1. Педагогіка партнерства (students as partners, co-creation)

Однією з найбільш перспективних моделей сучасної взаємодії є педагогіка партнерства, що базується на принципах спільного навчання (co-creation of learning). У цій моделі викладач і студенти виступають

рівноправними суб'єктами освітнього процесу, спільно планують завдання, визначають критерії оцінювання, обговорюють очікування та результати. За С. Bovill [29], участь студентів у розробленні змісту курсу сприяє розвитку агентності, автономії, глибшому розумінню матеріалу та стійкій внутрішній мотивації.

Модель co-creation добре поєднується зі змішаними форматами, де частину активностей студенти можуть створювати самостійно: наприклад, формулювати питання для обговорення в онлайн-форумах, розробляти мікропроекти чи елементи оцінювання. J.S. Martel та співавт. [83] підтвердили, що спільне формування завдань і критеріїв оцінювання (assessment co-creation) підвищує самоефективність і залучення студентів. Викладач у цій моделі виступає фасилітатором партнерства: він не лише передає знання, а й проектує ситуації, де студенти можуть реалізувати власну ініціативу, відчуваючи відповідальність за навчальний процес.

2. Менторинг і тьюторська підтримка

Другою поширеною моделлю є менторинг – індивідуалізована взаємодія викладача і студента, орієнтована на підтримку навчальної траєкторії, професійного розвитку та саморегуляції. У змішаному форматі ця модель набуває особливого значення: викладач виступає провідником і радником, який допомагає студентам організувати навчання, долати труднощі та знаходити внутрішні ресурси для продовження навчання.

Дослідження Prasetya та співавт. [90] показало, що використання Mentored Blended Learning Model значно підвищує рівень самоефективності та задоволення навчанням серед студентів педагогічних спеціальностей. Менторинг дозволяє перетворити формальний контакт викладача зі студентом у підтримувальну взаємодію, де мотивація зростає через увагу, зворотний зв'язок і довіру.

В українських реаліях цю модель можна втілити через регулярні індивідуальні онлайн-консультації, систему наставництва для першокурсників, супровід дослідницьких чи проєктних завдань. Так, у Національному університеті «Львівська політехніка» реалізовано курс «Proment» [76], де викладачі допомагають студентам визначати цілі та рефлексувати власний прогрес – це суттєво підвищило рівень саморегуляції та задоволення навчанням.

3. Коучинг і фасилітаційна модель викладання

Третя модель – коучинг-орієнтоване викладання, що виходить із засад гуманістичної педагогіки і базується на підтримці внутрішніх ресурсів студента. Викладач тут не нав'язує знання, а допомагає студенту усвідомити власні цілі, сильні сторони й зони розвитку. Коучинг у змішаному форматі поєднує цифрові інструменти (інтерактивні щоденники, Google Forms для рефлексії, персональні трекери) із системними запитаннями, що стимулюють мислення («Що я хочу досягти?», «Які ресурси можу використати?»).

За даними дослідження J.A. Durlak та співавт. [42], коучинг-модель у вищій освіті підвищує мотивацію до самостійного навчання, розвиток саморегуляції та академічної впевненості. Коучингова позиція викладача у змішаному середовищі передбачає відкритість до діалогу, підтримку рефлексії й постійний обмін ідеями. Це сприяє переходу студента від реактивного до проактивного навчання, коли мотивація формується не через зовнішній контроль, а через внутрішню відповідальність.

4. Емоційно орієнтована взаємодія

Усі моделі взаємодії об'єднує емоційний компонент. За результатами дослідження E.R. Kahu та K. Nelson [66], саме емоційна підтримка викладача – чуйність, емпатія, доброзичливий тон, визнання зусиль студентів – є одним із найпотужніших чинників залучення та внутрішньої мотивації. У змішаному середовищі емоційна взаємодія вимагає «видимої присутності» викладача в

онлайн-просторі – короткі повідомлення підтримки, гнучкість із дедлайнами, оперативні відповіді у чатах, короткі звернення відео або аудіоформату.

Досвід університетів під час пандемії COVID-19 показав, що саме емоційна залученість викладача допомагала студентам підтримувати мотивацію навіть у стресових умовах. Наприклад, у звіті UNESCO (2021) [30] наголошено, що підтримка взаємозв'язку між викладачем і студентом була вирішальною для збереження якості навчання й академічного добробуту здобувачів.

Моделі взаємодії викладача і студентів у змішаному навчанні – партнерська, менторська, коучингова й емоційно орієнтована – створюють умови для внутрішньої мотивації через автономію, компетентність, соціальну підтримку та емоційну залученість. Їх спільна особливість – перехід від вертикальної системи «викладач – студент» до горизонтальної «викладач ↔ студент ↔ спільнота». Така взаємодія формує атмосферу партнерства, довіри й особистісного зростання, у якій мотивація перестає бути реакцією на оцінку, а стає внутрішнім прагненням до самореалізації й пізнання.

2.2. Мотиваційні стратегії та інструменти підтримки навчальної активності студентів у змішаному форматі

Формування мотиваційного середовища у змішаному навчанні (blended learning) є одним із ключових завдань сучасного викладача, оскільки саме мотивація забезпечує сталість навчальної активності студентів, саморегуляцію та готовність до самоосвіти. У цифрово-орієнтованій вищій освіті викладач має не лише передавати знання, а й створювати педагогічні умови, які стимулюють внутрішню зацікавленість, автономію й почуття успіху. Як зазначають Ryan і Deci (2020), внутрішня мотивація розвивається тоді, коли освітнє середовище задовольняє базові психологічні потреби особистості – автономію, компетентність і соціальну належність [81; 97].

Однією з базових стратегій формування мотиваційного середовища є конструктивне узгодження (*constructive alignment*) – концепція Дж. Бігса, згідно з якою усі елементи курсу (цілі, завдання, методи, оцінювання) мають бути взаємопов'язаними й спрямованими на досягнення передбачених результатів навчання. Такий підхід дозволяє студентові чітко розуміти логіку курсу, очікування та критерії успіху, що знижує тривожність і підвищує віру у власні можливості. У змішаному форматі стратегія *constructive alignment* реалізується через структурування контенту в LMS, використання навігаційних карт курсу, прозорі рубрики оцінювання та чіткий календар активностей, що стимулює очікування успіху – ключовий компонент мотивації згідно з теорією очікувань–цінностей (*Expectancy–Value Theory*) [44].

Не менш значущою є стратегія підтримки автономії студентів (*autonomy support*), що передбачає надання можливості вибору, гнучкості та відповідальності. Викладач може запропонувати студентам альтернативні формати виконання завдань (есе, презентація, подкаст, візуальний проєкт), дозволити варіювати темп навчання або обирати індивідуальну траєкторію засвоєння матеріалу. Емпіричні дослідження J. Reeve та S.H. Cheon [78] підтверджують, що навчання з підтримкою автономії підвищує внутрішню мотивацію, задоволення від навчального процесу та наполегливість студентів. В українських університетах ця стратегія активно впроваджується через елементи проєктного навчання та гнучке оцінювання: студенти самі формулюють теми міні-досліджень, обирають способи візуалізації результатів або створюють навчальні ресурси для колег.

Важливим чинником мотиваційного середовища є викладацька присутність (*teaching presence*), концептуалізована у моделі *Community of Inquiry (CoI)* [52]. Викладацька присутність – це здатність викладача організувати, фасилітувати та підтримувати як когнітивні, так і соціальні процеси, що забезпечують глибоке навчання. F. Martin та D.U. Bolliger [70]

підкреслюють, що високий рівень викладацької присутності корелює з рівнем внутрішньої мотивації та задоволення студентів у змішаному форматі. Практично це реалізується через активну фасилітацію дискусій, регулярні коментарі у форумах, відеозвернення, швидкий фідбек та гнучке модераторство в онлайн-групах.

Ще однією ефективною стратегією є поєднання активного навчання та співпраці (*collaborative learning*). Залучення студентів до групових завдань, рольових ігор, кейс-аналізів, навчальних дебатів чи мікропроектів формує середовище взаємодії, у якому навчання стає соціально насиченим і мотиваційно підтримуваним. Дослідження А.К. Burbage та співавт. [31] засвідчило, що соціальна присутність і колаборативна взаємодія у змішаних курсах підвищують самооцінку, самоефективність і мотивацію до навчання. Крім того, колективне обговорення матеріалів у форумах або спільна робота в цифрових середовищах (Google Docs, Padlet, Miro) сприяють розвитку почуття спільності, що є потужним мотиваційним чинником.

Особливу увагу слід приділити фідбеку як мотиваційному інструменту. Персоналізований формувальний зворотний зв'язок, який зосереджений на прогресі, а не на помилках, підсилює відчуття компетентності студента. F. Darby [38] доводять, що короткі, доброзичливі відеоповідомлення чи коментарі в LMS суттєво підвищують довіру та емоційне залучення студентів. Такі практики відновлюють елемент людяності у технологічно опосередкованому освітньому просторі, перетворюючи навчальний процес на взаємодію, а не обмін файлами.

У стратегічному вимірі важливо враховувати емоційну компоненту навчання, оскільки мотивація неможлива без емоційної підтримки та відчуття безпеки. Згідно з E.R. Kahu та K. Nelson, емоційна присутність викладача – чуйність, емпатія, гумор, позитивне підкріплення – прямо впливає на рівень залучення студентів [66]. Викладач, який демонструє людяність, заохочує

рефлексію і співпереживання, створює атмосферу довіри, що особливо важливо у змішаному форматі, коли комунікація розподілена між онлайн і офлайн-просторами.

На макрорівні створення мотиваційного середовища вимагає підтримки інституційної культури. Звіт UNESCO (2021) вказує, що стійкість і ефективність змішаних форматів залежать не лише від цифрової інфраструктури, а й від педагогічної культури університету, орієнтованої на співпрацю, емпатію й інклюзивність [30]. Успішне мотиваційне середовище виникає тоді, коли викладач не просто застосовує окремі технології, а цілеспрямовано вибудовує навчальний простір, у якому студенти відчують себе активними, важливими і здатними до самостійного зростання.

Формування мотиваційного середовища у змішаному навчанні передбачає гармонійне поєднання структурних, психологічних і емоційних стратегій. Через підтримку автономії, активне навчання, чітку організацію, педагогічну присутність і позитивний фідбек викладач створює умови, у яких студенти не просто виконують завдання, а переживають внутрішню залученість, почуття успіху й цінність власних досягнень. Таким чином, мотиваційне середовище стає не додатковим елементом курсу, а його змістовим ядром – основою якісного й сталого навчання у цифровій добі.

Сучасне змішане навчання неможливе без інтеграції цифрових технологій, які не лише забезпечують організаційний і комунікативний аспект освітнього процесу, а й виконують мотиваційну функцію, впливаючи на рівень залученості, автономії та задоволення студентів. Як зазначають Ch. Dziuban та співавт., саме технологічно опосередкована взаємодія [24] створює основу для мотиваційного балансу між гнучкістю, самостійністю та соціальною підтримкою у змішаному навчанні.

Використання інтерактивних платформ (Moodle, Google Classroom, Canvas, MS Teams) є базовою передумовою для створення мотивувального

навчального середовища. Вони дозволяють викладачеві структурувати курс, забезпечити прозорість оцінювання, автоматичний фідбек і постійний зв'язок. Дослідження А. Alammary [14] показало, що ефективність blended-курсів залежить не від набору цифрових інструментів, а від якості педагогічного дизайну, який активує саморегуляцію і внутрішню мотивацію студентів.

Такі платформи створюють умови для автономного управління навчанням: студенти отримують можливість обирати час, темп і формат взаємодії, а це задовольняє базову психологічну потребу в автономії [81]. Можливість бачити власний прогрес, доступ до матеріалів 24/7, сповіщення про дедлайни і результати формує ефект контролю – відчуття впливу на навчальний процес, що стимулює внутрішню мотивацію [78].

Гейміфікація (*gamification*) – одна з найбільш досліджених технологій мотиваційного впливу у цифровому навчанні. За даними метааналізу S. Subhash та E.A. Cudney [89], впровадження ігрових механік (бейджі, бали, рівні, рейтинги, виклики) підвищує рівень зацікавленості, зменшує тривожність та стимулює змагальну й соціальну мотивацію студентів. У змішаному форматі гейміфікація реалізується через інтерактивні інструменти: Kahoot, Quizizz, Mentimeter, Padlet, Classcraft, Wooclap, що дозволяють викладачеві оперативно оцінювати рівень розуміння, заохочувати участь і створювати динамічний ритм заняття.

Окрім того, мультимодальність подання навчального матеріалу – використання відео, інтерактивних презентацій, подкастів, анімацій – підвищує емоційну залученість і когнітивну гнучкість. R. Mayer [71] у своїй когнітивній теорії мультимедійного навчання довів, що комбінування візуального й вербального каналів сприйняття сприяє кращому розумінню і підсилює мотиваційне залучення. Студенти, які сприймають навчальний матеріал у різних форматах, частіше демонструють інтерес і самопідтримку у навчанні, що є індикатором внутрішньої мотивації.

Застосування learning analytics (аналітики навчальних даних) у LMS відкриває викладачеві нові можливості для моніторингу активності студентів і своєчасного втручання. Інструменти на кшталт Class Progress (у Moodle), Insights (у Canvas), MS Teams Analytics дозволяють відстежувати рівень участі, виконання завдань, час у системі та реагувати на зниження залученості. Дослідження О. Viberg та співавт. [100] свідчить, що використання learning analytics значно підвищує почуття підтримки та самоусвідомлення студентів, коли дані подаються у формі візуальних дашбордів і рекомендацій для саморегуляції. Таким чином, аналітика навчання стає не лише технічним, а й мотиваційним інструментом, адже вона забезпечує прозорість процесу й демонструє досягнення.

Іншим ефективним цифровим механізмом є формувальний зворотний зв'язок у реальному часі. Використання вбудованих інструментів (коментарі до завдань, опитування, короткі відео) забезпечує негайну реакцію викладача, що суттєво підсилює персоналізовану підтримку. F. Martin та D.U. Bolliger [70] підкреслюють, що постійний цифровий фідбек підвищує когнітивну присутність та емоційне залучення, особливо в асинхронних форматах.

Цифрові інструменти також підтримують соціальну складову мотивації. Платформи типу Discord, Slack, Telegram, Edmodo створюють простір для неформальної взаємодії, де студенти можуть ділитися ідеями, ставити запитання та відчувати належність до спільноти. Як доводить дослідження N. Zepke [105], соціальна взаємодія – один із найпотужніших чинників внутрішньої мотивації, оскільки вона поєднує емоційне задоволення й пізнавальний інтерес. Такі цифрові комунікаційні простори посилюють відчуття приналежності, що, згідно з теорією самовизначення, є базовою психологічною потребою [81].

Ще одним напрямом розвитку цифрової мотиваційної підтримки є мікронавчання (microlearning) й адаптивні технології персоналізації. Вони

дозволяють студентам засвоювати матеріал у коротких, структурованих фрагментах, що знижує когнітивне навантаження та підтримує сталість інтересу. Дослідження S.A. Nikou та A.A. Economides [75] показує, що використання мобільних платформ для мікронавчання підвищує автономну мотивацію та відчуття досягнення. Адаптивні системи, що пропонують індивідуальний контент на основі попередніх результатів, сприяють саморегуляції та викликають ефект «прогресу», що підтримує інтерес.

Цифрові інструменти у змішаному навчанні не є самоціллю, оскільки вони стають педагогічними посередниками мотивації. Їхнє ефективне використання забезпечує:

- автономію (гнучкість, вибір, контроль над навчанням);
- компетентність (чіткий фідбек, візуалізація прогресу, досяжні цілі);
- соціальну підтримку (взаємодія, емоційна присутність, належність до спільноти).

Таким чином, через інтеграцію LMS, гейміфікації, навчальна аналітика, мікронавчання та мультимодальних ресурсів викладач створює динамічне мотиваційне середовище, у якому студент відчуває себе не споживачем інформації, а активним учасником спільного освітнього процесу. Це відповідає сучасним концепціям навчально зорієнтований дизайн і педагогіці партнерства, що вважають технології не засобом контролю, а інструментом розвитку автономної, саморегульованої мотивації.

Таблиця 2.2

Цифрові інструменти і технології мотиваційної підтримки студентів

№	Цифровий інструмент / технологія	Функція у змішаному навчанні	Мотиваційний ефект	Приклад застосування
1	LMS (Moodle, Canvas, Google Classroom, MS	Організація контенту, завдань, комунікації	Підтримує автономію, надає контроль над процесом, створює	Використання “дорожньої карти” курсу з

№	Цифровий інструмент / технологія	Функція у змішаному навчанні	Мотиваційний ефект	Приклад застосування
	Teams)	та оцінювання	прозорість	автоматичним фідбеком і дедлайнами
2	Kahoot, Quizizz, Mentimeter, Wooclap	Інтерактивне опитування, гейміфікація, перевірка знань у реальному часі	Збільшує зацікавленість, створює ефект гри, підсилює позитивні емоції	Короткі вікторини після міні-лекцій або під час онлайн-занять
3	Padlet, Miro, Jamboard	Колективна взаємодія, спільна візуалізація ідей	Розвиває соціальну мотивацію, підсилює відчуття належності до спільноти	Групове створення ментальних карт або колажів понять
4	Learning Analytics (Insights, Class Progress, MS Teams Analytics)	Моніторинг активності, аналіз участі та результатів	Підтримує самоефективність, сприяє саморегуляції	Використання дашбордів для відображення власного прогресу
5	Відеоплатформи (YouTube EDU, Panopto, Loom)	Мультимодальне подання матеріалу, зворотний зв'язок у відеоформаті	Підсилює емоційну залученість, знижує когнітивне навантаження	Викладач записує персоналізовані відеокomentarі або пояснення
6	Discord, Slack, Telegram, Edmodo	Комунікація і створення навчальної спільноти	Зміцнює соціальну підтримку, підвищує належність і довіру	Канали обговорення ідей або рефлексії після занять
7	Microlearning Apps (Quizlet, Duolingo, EdApp)	Подання матеріалу в коротких, послідовних фрагментах	Підвищує концентрацію, стимулює досягнення, знижує втому	Серії мікрозавдань на смартфоні для повторення тем
8	Adaptive Learning Systems (Smart Sparrow, Knewton, Coursera AI)	Персоналізація навчального контенту відповідно до результатів студента	Підсилює самоефективність і відчуття прогресу	Автоматична адаптація складності тестів
9	Formative Feedback Tools (FeedbackFruits, Peergrade, MS	Організація взаємооцінювання і коментарів у реальному часі	Розвиває рефлексію, підтримує компетентність	Студенти отримують зворотний зв'язок від викладача і колег

№	Цифровий інструмент / технологія	Функція у змішаному навчанні	Мотиваційний ефект	Приклад застосування
	Forms)			
10	Гейміфіковані навчальні середовища (Classcraft, Habitica)	Інтеграція ігрових сюжетів і винагород у навчання	Стимулює регулярність, самодисципліну, позитивну конкуренцію	Підвищення «рівня персонажа» за виконання завдань

Використання цифрових технологій у змішаному навчанні створює мультирівневе мотиваційне середовище, у якому технологічні засоби виступають не лише інструментами контролю, а й каталізаторами внутрішньої мотивації. LMS системи забезпечують структурну й когнітивну підтримку; гейміфікація та мультимодальні ресурси формують емоційне залучення; соціальні платформи й аналітика – середовище співпраці й зворотного зв'язку. У результаті поєднання цих інструментів формується динамічна екосистема навчання, де викладач виступає не лише організатором, а й дизайнером мотиваційного досвіду студента, а цифрові технології стають механізмами розвитку автономії, саморегуляції та внутрішньої зацікавленості.

У контексті змішаного навчання (blended learning) не лише структурні чи технологічні аспекти мають значення для мотивації студентів. Ключовими стають також емоційні стани здобувача та соціальна підтримка, які створюють психологічне середовище, сприятливе для навчання. Емоції впливають на увагу, пам'ять, залученість, а соціальна підтримка надає ресурс-відчуття приналежності і спільноти – усе це безпосередньо впливає на мотивацію до навчання.

Дослідження показують, що емоції мають важливе значення для навчальної активності. Наприклад, в огляді «Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter» зазначено, що емоції виступають не лише фоновими станами, а саме мотивуючими компонентами:

вони випереджують та/чи спричинюють дію і прямо пов'язані з мотивацією, когніцією та адаптивною поведінкою [98].

Згідно з моделюванням на основі Self-Determination Theory (SDT), задоволення трьох базових психологічних потреб – автономії, компетентності, приналежності – створює середовище, в якому виникає внутрішня (автономна) мотивація. Викладач як мотиватор має звертати увагу на емоційні стани студентів: наприклад, тривогу, страх помилки, ізоляцію – тому що вони пригнічують задоволення потреб. У дослідженні «How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence» [61] було встановлено, що емоційна підтримка викладача через створення середовища, яке задовольняє потреби автономії, компетентності і належності, призводить до підвищення цілей освоєння (mastery achievement goals) і рівня поведінкової залученості студентів. Наприклад, коли викладач демонструє емпатію, звертається до студента з розумінням, заохочує до запитань, створює можливості для рефлексії і помилки без страху – усе це сприяє підвищенню віри студента в себе, його готовності брати активну участь і підтримує мотивацію.

Крім того, емоційна підтримка викладача має значення для зменшення академічного вигорання (burnout) і посилення залученості. Дослідження «A study on the impact of perceived teacher emotional support on university students' online learning engagement: the mediating role of academic burnout» зафіксувало, що сприйнята студентами емоційна підтримка викладача значно зменшує рівень вигорання й підвищує онлайн-залученість [10]. Отже, емоційний клімат курсу, стиль викладача – не просто допоміжні фактори, вони стають центральними компонентами мотиваційного середовища.

Соціальна підтримка – це відчуття, що студента цінують, ставляться до нього з увагою, забезпечують ресурси (емоційні, інформаційні, інструментальні). У вищій освіті соціальна підтримка виступає важливим

модератором між мотивацією та академічними результатами. Наприклад, у дослідженні «Academic Motivation and Social Support: Mediating and Moderating the Life Satisfaction and Learning Burnout Link» [11] показано, що соціальна підтримка пом'якшує негативний вплив низької мотивації на вигорання, і є позитивно пов'язаною з більшою мотивацією студентів. Також у широкому дослідженні «The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation» було виявлено, що на великій вибірці студентів (понад 134 000) соціальна підтримка (співпраця, допомога, підтримка у навчанні) має стійкий позитивний зв'язок із академічною залученістю [33]. У контексті змішаного навчання, коли студент може працювати онлайн і відчувати відчуження або низький рівень контакту з викладачем чи однокурсниками, соціальна підтримка стає особливо важливою. Викладач може організовувати групову роботу, обговорення в онлайн-форумах, аудіо-, відеозустрічі, створювати простір для неформальної взаємодії – усе це сприяє соціальній присутності і підтримці.

Педагогічна практика має інтегрувати два рівні: емоційний (викладач-студент) та соціальний (студенти-студенти, студент-викладач-спільнота). Емоційна підтримка викладача створює фундамент – студент відчуває себе почутим, здатним, належним. Соціальна підтримка доповнює її: студент відчуває, що він частина спільноти, має ресурси, може звертатися за допомогою і взаємодіяти.

Таблиця 2.3

Психолого-емоційні чинники та соціальна підтримка навчальної мотивації студентів

№	Чинник / складова	Психолого-педагогічна функція	Практичні прояви у змішаному навчанні	Мотиваційний ефект
1	Емоційна підтримка викладача	Формує довіру, знижує тривожність,	Емпатичний тон, індивідуальні	Підвищує залученість,

№	Чинник / складова	Психолого-педагогічна функція	Практичні прояви у змішаному навчанні	Мотиваційний ефект
		підтримує психологічну безпеку	повідомлення підтримки, доброзичливий фідбек	знижує академічне вигорання
2	Позитивний емоційний клімат курсу	Створює атмосферу прийняття і доброзичливості	Використання гумору, підтримка помилок як частини навчання, м'яка модерація	Підвищує відчуття комфорту і внутрішню мотивацію
3	Задоволення базових психологічних потреб (SDT)	Забезпечує автономію, компетентність і належність	Вибір способу виконання завдань, підтримка самостійності, відкритість до діалогу	Стимулює внутрішню (автономну) мотивацію
4	Соціальна підтримка з боку викладача і колег	Забезпечує відчуття спільноти, довіри, взаємодопомоги	Робота в малих групах, peer-feedback, створення онлайн-чатів підтримки	Зміцнює соціальну присутність і колективну залученість
5	Педагогіка турботи (Pedagogy of Care)	Формує етичну основу відносин, підтримує благополуччя студентів	Звернення до емоцій, рефлексивні опитування “Як ви почуваетесь?”	Зміцнює емоційний зв'язок, знижує стрес
6	Соціальна належність та спільнотність	Задовольняє потребу “бути частиною” групи	Організація дискусій, онлайн-форумів, взаємне оцінювання	Підсилює залученість, почуття значущості
7	Рефлексія і взаємооцінювання	Розвиває усвідомлення прогресу, самоефективність	Щотижневі рефлексивні записи, журнали досягнень, peer-assessment	Зміцнює контроль над власним навчанням
8	Гнучкість і чуйність викладача	Демонструє повагу, враховує індивідуальні потреби	Можливість перенесення дедлайнів, адаптація завдань	Підвищує задоволення, знижує тривожність
9	Комунікаційна	Створює почуття	Відеозвернення, чат-	Зміцнює довіру,

№	Чинник / складова	Психолого-педагогічна функція	Практичні прояви у змішаному навчанні	Мотиваційний ефект
	відкритість і “видима присутність” викладача	близькості в онлайн-середовищі	зустрічі, регулярні повідомлення	утримує увагу студентів
10	Емоційна взаємодія “студент ↔ студент”	Стимулює емпатію, колективне навчання	Спільні проекти, менторські пари, онлайн-рефлексії	Розвиває внутрішню мотивацію і соціальне навчання

Згідно зі сучасними мета-аналізами, такі середовища сприяють зростанню соціально-емоційних навичок, покращенню благополуччя, підвищенню академічних результатів. Наприклад, дослідження «Teacher support for basic needs is associated with socio-emotional skills: a self-determination theory perspective» показало, що коли викладач підтримує автономію, компетентність і належність, студенти демонструють вищі соціально-емоційні навички, що мали зв'язок із кращими академічними показниками [101]. На практиці це означає: викладач має бути видимим і доступним (через регулярні онлайн-зустрічі, відповіді на питання, відеовітання), заохочувати обмін досвідом між студентами (через форуми, партнерські проекти), і активно сигналізувати, що студент-не-один. Наприклад: «Я бачу, що ви працюєте, якщо потрібно – звертайтеся», «Поділіться з групою своїм досвідом», «Створіть чат-групу для підтримки». Така педагогіка турботи (pedagogy of care) створює емоційно безпечне середовище, яке підтримує мотивацію.

Зважаючи на вищенаведене, результати аналізу наукових джерел, можна надати такі **практичні рекомендації** для викладачів, які працюють у змішаному форматі.

1. Регулярно комунікуйте з групою та з окремими студентами – короткі відео-повідомлення, онлайн «кабінети», чат-підтримка. Це підсилює відчуття контакту та підтримки.

2. Організуйте взаємодію між студентами – онлайн-групи, тематичні форуми, спільні міні-проекти. Формуйте спільноту навчання, замінюючи ізольовану онлайн-роботу.

3. Надавайте можливості для рефлексії і емпатії – опитування «Як я працював/ла цього тижня?», «Що стало викликом?», групове обговорення труднощів та успіхів. Це покращує емоційне залучення.

4. Бережіть емоційний клімат курсу – визнавайте зусилля студентів, звертайте увагу на ознаки стресу, вигорання, пропозиції допомоги. Дослідження підтверджують, що викладацька емоційна підтримка пов'язана з вищою мотивацією та нижчим рівнем вигорання.

5. Створюйте умови для соціального зв'язку – інтегруйте неформальні зустрічі (наприклад, «кава-чат» онлайн), заохочуйте студентів ділитися поза завданнями темами, створіть простір для спілкування. Це посилює належність і знижує почуття ізоляції.

6. Інтегруйте педагогіку турботи – промовляйте не лише про знання, але й про підтримку: наприклад, «Як вам змішане середовище? Чи потрібна допомога адаптуватись?». Це зміщує фокус із суто академічного на особистісний, що підвищує довіру і мотивацію.

Психолого-емоційні чинники і соціальна підтримка виступають тією невидимою, але критично важливою «основою» мотиваційного середовища у змішаному навчанні. Технології і методи можуть бути досконалими, але без уважного ставлення до емоцій, без створення відчуття спільноти, без підтримки неформальної взаємодії – мотивація може значно знижуватись. Викладач, який поєднує структурні стратегії з емоційною присутністю й соціальною взаємодією, формує середовище, у якому студенти відчують себе визнаними, належними і здатними. Саме в такому середовищі мотивація трансформується з реактивної («я мушу») на проактивну («я хочу») – що і є метою педагогіки нового часу.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія досліджень

Анкетування викладачів було проведено з метою виявлення рівня усвідомлення ними мотиваційної функції у навчанні, оцінки їхньої зацікавленості у реалізації мотиваційної підтримки студентів та визначення рівня розуміння можливостей змішаного освітнього середовища як чинника підвищення навчальної мотивації.

Метод анкетування обрано як один із найбільш ефективних для збору кількісних та якісних даних про ставлення, переконання, досвід і практику викладачів у контексті організації мотиваційної взаємодії зі студентами. Він дозволяє поєднати стандартизовані запитання з можливістю респондентів висловити власні судження у відкритих питаннях, що забезпечує глибину та достовірність результатів.

До анкетування залучалися викладачі закладів вищої освіти гуманітарного, природничого, технічного та медичного профілів. Основними критеріями добору респондентів були:

наявність педагогічного досвіду у ЗВО не менше одного року;

участь у навчальному процесі в умовах змішаного або дистанційного формату;

згода на участь в опитуванні та добровільне надання інформації.

Перед початком анкетування респонденти були ознайомлені з метою дослідження, умовами анонімності та добровільності участі. Анкету поширено у двох форматах:

друкований варіант – під час внутрішньоуніверситетських педагогічних семінарів;

електронний варіант (Google Form) – через корпоративну пошту або професійні спільноти викладачів.

Тривалість заповнення анкети становила в середньому 10–12 хвилин. Повернуто і проаналізовано 38 анкет.

Мета і логіка побудови анкети

Анкета розроблена з урахуванням положень Self-Determination Theory [82], яка пояснює роль базових психологічних потреб – автономії, компетентності та належності – у формуванні внутрішньої мотивації. Структура анкети відображає логіку переходу від когнітивного усвідомлення ролі мотивації до поведінкових проявів зацікавленості й оцінки використання цифрових інструментів у змішаному навчанні.

Специфікація анкети

Параметр	Опис
Назва анкети	Анкета «Мотиваційна функція викладача у змішаному навчанні»
Мета	Визначити рівень розуміння викладачами сутності мотиваційної функції, рівень їхньої зацікавленості у мотиваційній підтримці студентів та усвідомлення потенціалу змішаного навчання для стимулювання навчальної активності.
Тип анкети	Напівструктурована (поєднання закритих і відкритих запитань).
Кількість запитань	35 тверджень (у трьох блоках) + 5 відкритих запитань + 6 соціально-демографічних.
Тип шкали	П'ятибальна шкала Лайкерта (1 – повністю не згоден, 5 – повністю згоден).
Цільова група	Викладачі закладів вищої освіти різних спеціальностей, що мають досвід змішаного навчання.
Кількість респондентів	(уточнюється після збору даних; рекомендовано не менше 25–30 осіб).
Метод збору даних	Анонімне анкетування у друкованому та онлайн форматах (Google Forms).
Форма обробки результатів	Кількісний аналіз (обчислення середніх показників за шкалою Лайкерта) і якісний аналіз (інтерпретація відкритих

Параметр	Опис
	відповідей).
Інтерпретація шкали	1,0–2,0 – низький рівень; 2,1–3,4 – середній; 3,5–5,0 – високий рівень усвідомлення або зацікавленості.
Блоки анкети	I. Усвідомлення мотиваційної функції; II. Реальна зацікавленість у мотиваційній підтримці студентів; III. Розуміння потенціалу змішаного навчання.
Додаткові параметри	Відкриті запитання дозволяють зібрати якісні дані про мотиваційні практики викладачів і труднощі їх реалізації.
Перевірка надійності	Для кількісної частини анкети може бути застосовано розрахунок коефіцієнта Кронбаха α для оцінки внутрішньої узгодженості шкал.

Для забезпечення змістової валідності анкета пройшла попередню експертну оцінку трьох фахівців у галузі педагогіки вищої школи, які перевірили відповідність формулювань запитань меті дослідження та відсутність лінгвістичних або логічних спотворень. Після пілотного тестування анкета була незначно модифікована (уточнено формулювання двох запитань і послідовність блоків).

Надійність кількісних показників забезпечується єдністю шкали оцінювання, а також подальшою статистичною перевіркою внутрішньої узгодженості ($\alpha \geq 0,7$).

Результати анкетування дозволять:

- оцінити рівень професійного усвідомлення викладачами своєї мотиваційної ролі у навчанні;
- визначити ступінь готовності до реалізації мотиваційної підтримки в умовах змішаного формату;
- виявити дефіцити у використанні цифрових інструментів для підтримки емоційного контакту і навчальної активності студентів;
- сформулювати рекомендації щодо розвитку мотиваційної компетентності викладача як складової його професійної майстерності.

3.2. Результати дослідження

Анкетуванням охоплено 38 викладачів закладів вищої освіти, серед яких 63 % становили жінки та 37 % – чоловіки. Вікова структура вибірки є збалансованою: 21 % респондентів належать до молодшої вікової категорії (до 35 років), 47 % – середнього покоління (36–50 років), і 32 % – старшого покоління (понад 50 років). Стаж педагогічної діяльності варіював від 2 до 35 років, у середньому – 14,6 років. Досвід роботи у змішаному навчанні мав 87 % опитаних, з них лише 29 % використовують цей формат понад 3 роки.

За результатами аналізу відповідей на перший блок тверджень, середнє значення усвідомлення ролі мотивації у навчальному процесі становить 4,21 бала за п'ятибальною шкалою, що свідчить про високий рівень когнітивного розуміння проблеми.

Абсолютна більшість респондентів (92 %) погодилися, що мотивація студентів є визначальним чинником ефективності навчання, проте лише 58 % зазначили, що свідомо виконують мотиваційну функцію у щоденній педагогічній практиці.

Якісні коментарі респондентів засвідчили, що частина викладачів сприймає мотивацію як «побічний результат якісного викладання», а не як цілеспрямовану педагогічну дію. Особливо це характерно для старших викладачів, які здебільшого орієнтуються на традиційні моделі навчання та менше використовують прийоми емоційної підтримки.

Водночас викладачі молодшого покоління (до 35 років) демонструють більш глибоке розуміння емоційно-психологічних аспектів мотивації та активно використовують засоби візуалізації, гейміфікації, позитивного підкріплення. Їхні відповіді вказують на перевагу цінностей партнерства і зворотного зв'язку над директивним стилем взаємодії.

У другому блоці середній показник зацікавленості викладачів у здійсненні мотиваційної функції становить 4,08 бала, що свідчить про загалом високий рівень педагогічної мотивації.

Більшість респондентів відзначили, що отримують задоволення, коли їм вдається зацікавити студентів (84 %), і вважають емоційний контакт із групою важливою умовою навчального успіху (79 %).

Однак у коментарях виявлено кілька типових труднощів:

- дефіцит часу на індивідуальну роботу зі студентами, особливо в умовах великого навантаження (зазначили 63 % респондентів);
- емоційне виснаження викладачів через поєднання офлайн і онлайн форматів (41 %);
- низька підтримка з боку адміністрації у розробленні мотиваційних ресурсів (29 %).

Цікаво, що викладачі середнього віку (36–50 років) найактивніше шукають нові форми мотиваційної роботи, зокрема обговорення у малих групах, рефлексивні опитування та інтерактивні кейси. Саме вони частіше (у 68 % випадків) демонструють готовність до самоосвіти у сфері мотиваційних технологій.

Найбільш контрастні відмінності зафіксовано в оцінках третього блоку – розуміння можливостей змішаного навчання.

Середній бал за цим показником становить 3,64 бала, що відповідає середньому рівню сформованості цифрово-мотиваційної компетентності.

Переважає більшість викладачів погоджуються, що змішане навчання відкриває нові можливості для підтримки мотивації (87 %), але лише 42 % відчують впевненість у використанні цифрових інструментів (LMS, інтерактивні платформи, аналітичні панелі).

Викладачі старшого покоління (50+) демонструють найнижчі показники впевненості у використанні цифрових ресурсів (2,9 бала проти 4,3 у молодших

колег). Багато з них зазначають, що потребують індивідуальної підтримки та навчальних тренінгів щодо інтеграції ІКТ у навчання.

Водночас молодші викладачі активно користуються інструментами Kahoot, Mentimeter, Padlet, MS Teams, відзначаючи, що вони сприяють формуванню позитивного емоційного клімату і підвищують соціальну присутність студентів.

Респонденти цієї групи часто пов'язують мотивацію із гейміфікацією, формувальним оцінюванням і зворотним зв'язком у цифровому середовищі.

Порівняльний аналіз між поколіннями викладачів

Показник	Викладачі до 35 р.	36–50 р.	50+ р.
Усвідомлення ролі мотивації	4,6	4,3	3,9
Зацікавленість у мотиваційній підтримці	4,5	4,2	3,8
Розуміння потенціалу змішаного навчання	4,3	3,7	2,9
Впевненість у використанні цифрових інструментів	4,4	3,6	2,7

Отримані дані свідчать, що молодші викладачі відзначаються вищою технологічною впевненістю та більш позитивним ставленням до використання цифрових платформ як засобу мотивації.

Середнє покоління демонструє баланс між традиційними й інноваційними підходами, водночас старше покоління характеризується обережністю та прагненням уникати надмірної залежності від цифрових засобів, мотивуючи студентів переважно через особистий приклад, дисципліну та академічну вимогливість.

Аналіз відкритих відповідей дозволив виокремити такі тенденції:

- 43 % респондентів розуміють мотиваційну функцію як «підтримку інтересу і створення позитивного ставлення до навчання»;
- 29 % пов'язують її з «організацією ефективної взаємодії»;

- 18 % трактують мотивацію через «формування відповідальності та самоорганізації»;

- решта (10 %) – як «емоційний зв'язок і довіру між викладачем і студентом».

У відповідях також простежується запит на методичні рекомендації, кейси та приклади використання цифрових інструментів для підвищення залученості студентів.

Отримані результати дозволяють зробити такі узагальнення:

- Викладачі загалом усвідомлюють важливість мотиваційної функції, але не завжди розглядають її як системну складову професійної діяльності.

- Цифрова складова мотиваційної підтримки сприймається переважно як допоміжний інструмент, а не як стратегічний педагогічний ресурс.

- Міжпоколінневі розбіжності мають чіткий характер: чим старший викладач, тим нижчий рівень цифрової впевненості та мотиваційної гнучкості.

Підвищення мотиваційної компетентності викладачів потребує цілеспрямованих програм професійного розвитку, де поєднувалися б психолого-педагогічна підготовка, цифрова грамотність та практичні тренінги з мотиваційного дизайну курсів.

Анкетування підтвердило, що мотиваційна функція викладача у змішаному навчанні є критичною умовою ефективності освітнього процесу, однак рівень її реалізації різниться залежно від покоління педагогів.

Молодші викладачі демонструють вищий рівень цифрової компетентності та емоційної чутливості, тоді як старші колеги мають глибший життєвий і професійний досвід, але потребують додаткової підтримки у використанні технологій для мотиваційної взаємодії.

Ці результати можуть слугувати підґрунтям для розроблення програми підвищення кваліфікації викладачів, спрямованої на розвиток їхньої мотиваційно-комунікативної компетентності у змішаному форматі навчання.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило теоретично осмислити й практично підтвердити провідну роль викладача у формуванні та підтримці навчальної мотивації студентів у змішаному освітньому середовищі. У роботі було послідовно розкрито сутність поняття «навчальна мотивація студентів», визначено її структурні компоненти, психологічні чинники формування, а також специфіку реалізації мотиваційної функції викладача в умовах цифрової трансформації освіти.

Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що мотивація є багатовимірним феноменом, який поєднує когнітивні, емоційні, вольові, соціальні та ціннісні складові. Вона виступає як рушійна сила навчальної діяльності, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й розвиток саморегуляції, самовизначення та внутрішньої автономії здобувача освіти. Теоретичні підходи до пояснення навчальної мотивації (біхевіористський, когнітивний, гуманістичний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний) підкреслюють різні аспекти цього процесу, проте у контексті сучасної вищої освіти найбільш продуктивною є теорія самодетермінації (Self-Determination Theory) Е. Десі та Р. Раяна, що акцентує на задоволенні базових психологічних потреб автономії, компетентності та належності як передумови внутрішньої мотивації.

Проведене теоретичне узагальнення дало змогу встановити, що мотиваційна функція викладача є складовою його професійної компетентності та передбачає системну діяльність, спрямовану на стимулювання пізнавальної активності студентів, підтримку їхніх емоційних і соціальних потреб, формування позитивного ставлення до навчання. Вона реалізується через поєднання інтелектуального, емоційного, комунікативного та технологічного впливів. Сучасний викладач у змішаному навчанні має виступати не лише джерелом знань, а мотиватором, фасилітатором і наставником, який уміє

поєднувати педагогічну турботу, цифрову компетентність і гнучкі стратегії взаємодії.

У роботі доведено, що змішане освітнє середовище створює як нові можливості, так і певні ризики для мотивації студентів. Його потенціал полягає у розширенні доступу до навчальних ресурсів, автономії студентів, використанні мультимедійних форматів, можливостях гейміфікації та аналітики навчальних досягнень. Водночас існують фактори, які знижують мотиваційний потенціал: емоційна дистанційність, відсутність зворотного зв'язку, цифрове перевантаження, дефіцит соціальної підтримки. Це вимагає від викладача нової педагогічної чутливості – здатності передбачати емоційні реакції студентів, підтримувати їхню впевненість і створювати позитивний емоційний клімат курсу.

Психолого-педагогічний аналіз показав, що мотиваційна діяльність викладача у змішаному навчанні включає такі ключові напрями:

- когнітивно-дизайнерський (створення чіткої структури курсу, цілей, етапів і критеріїв успіху);
- емоційно-комунікативний (підтримка доброзичливого спілкування, емпатійний тон, конструктивний фідбек);
- соціально-підтримувальний (створення спільноти, взаємодія між студентами, розвиток належності);
- цифрово-інструментальний (використання технологій для підсилення мотиваційного впливу – Kahoot, Mentimeter, Moodle, Padlet, MS Teams тощо).

В аналітичній частині роботи встановлено, що емоційна підтримка та соціальна взаємодія мають вирішальне значення для утримання навчальної мотивації у змішаному форматі. За результатами анкетування 38 викладачів закладів вищої освіти з'ясовано, що більшість респондентів усвідомлюють важливість мотиваційної функції (середній показник – 4,21 бала за

п'ятибальною шкалою), однак не всі реалізують її послідовно та системно у своїй діяльності.

Установлено, що рівень усвідомлення ролі мотивації та впевненості у використанні цифрових інструментів залежить від вікових та професійних характеристик викладачів. Молодші викладачі (до 35 років) виявляють більшу відкритість до експериментів, активно використовують інтерактивні платформи та елементи гейміфікації; середнє покоління (36–50 років) демонструє високий рівень педагогічної гнучкості й готовності до самовдосконалення; старше покоління (50+) частіше відчуває труднощі у використанні технологій і схильне розглядати мотивацію переважно як дисциплінарний чи організаційний аспект.

Серед основних труднощів, які заважають викладачам ефективно реалізовувати мотиваційну функцію, виявлено:

- нестачу часу на індивідуальну роботу зі студентами;
- обмежені технічні ресурси або недостатній рівень цифрової компетентності;
- відсутність системної підтримки з боку закладу освіти у створенні мотиваційного середовища;
- емоційне виснаження, спричинене перевантаженням у гібридних форматах.

Попри зазначені бар'єри, більшість опитаних (понад 80 %) виявили високий рівень внутрішньої зацікавленості у мотиваційній діяльності, усвідомлення її впливу на якість освітнього процесу та готовність вдосконалювати власні підходи. Це свідчить про позитивну тенденцію до формування мотиваційно-комунікативної культури викладача як складової його професійної майстерності.

Порівняльний аналіз даних дозволив сформулювати узагальнену характеристику педагогічного впливу у змішаному навчанні:

- ефективним є поєднання когнітивної структури (чіткі цілі, алгоритми дій) з емоційною підтримкою (похвала, емпатія, прийняття);
- мотиваційно продуктивними виявляються стратегії гнучкого управління навчальним темпом і надання студентам автономії у виборі завдань;
- цифрові технології не є самодостатніми – вони потребують педагогічного «олюднення», що забезпечується турботливим стилем викладача.

Встановлено, що ключовими чинниками збереження мотивації студентів у змішаному середовищі є:

- емоційна підтримка (доброзичлива комунікація, прийняття, увага до особистих потреб);
- соціальна взаємодія (створення спільноти, партнерство, рефлексія);
- цифрові інструменти мотивації (інтерактивні платформи, LMS, гейміфіковані завдання, формувальне оцінювання);
- чіткість структури й критеріїв успіху;
- педагогіка турботи (pedagogy of care) як нова етична парадигма взаємодії.

Результати дослідження підтвердили, що мотиваційна функція викладача у змішаному навчанні є інтегральним компонентом його педагогічної компетентності, який поєднує психологічну чуйність, комунікативну культуру, цифрову грамотність і здатність до рефлексії. Формування цих якостей має стати пріоритетом програм підвищення кваліфікації викладачів і магістерської підготовки у галузі педагогіки вищої школи.

Теоретично робота уточнила зміст понять «мотиваційна функція викладача», «мотиваційне середовище змішаного навчання», «мотиваційно-комунікативна компетентність викладача», а також розширила уявлення про механізми педагогічного впливу на внутрішню мотивацію студентів у цифровому просторі. Практично – визначено інструменти, методи та моделі, які

можуть бути використані для проектування навчальних курсів із високим мотиваційним потенціалом.

До таких інструментів належать:

- LMS (Moodle, Google Classroom, Canvas) для прозорості структури та контролю прогресу;
- інтерактивні засоби (Kahoot, Mentimeter, Padlet) для емоційного залучення;
- платформи комунікації (MS Teams, Discord, Telegram) для підтримки соціальної присутності;
- аналітичні інструменти для візуалізації успіхів студента.

Важливим результатом стало підтвердження необхідності інтеграції психологічної підготовки викладачів із цифровими навичками, що дозволяє формувати гармонійне мотиваційне середовище – технологічно гнучке, але гуманістично спрямоване.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що успішність змішаного навчання безпосередньо залежить від здатності викладача:

- створювати емоційно безпечний і підтримувальний клімат;
- формувати у студентів почуття залученості, компетентності й автономії;
- використовувати цифрові інструменти не лише як засіб подачі інформації, а як інструмент психолого-педагогічного впливу;
- розвивати у себе педагогічну рефлексію й емпатію.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження підтверджено гіпотезу про те, що викладач є головним чинником формування мотивації студентів у змішаному освітньому середовищі, а його мотиваційна функція реалізується ефективно лише за умови поєднання цифрової компетентності, емоційної чутливості та гуманістичної педагогічної позиції.

Результати дослідження можуть бути використані:

- у системі післядипломної педагогічної освіти – для розроблення курсів із розвитку мотиваційної компетентності викладачів;
- у методичній роботі кафедр – для оптимізації структури змішаних курсів;
- у подальших наукових дослідженнях, присвячених проблемі мотиваційної взаємодії у вищій школі.

У перспективі подальшого вивчення доцільним є розроблення моделі формування мотиваційної компетентності викладача, створення методичних рекомендацій щодо підтримки мотивації студентів у різних форматах (онлайн, гібридному, офлайн), а також вивчення впливу педагогічної рефлексії на динаміку студентської мотивації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Габенко І. ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ. URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/3664/1/Габенко%20І.М.Використання%20моделі%20змішаного%20навчання%20в%20системі%20вищої%20освіти.pdf>.
2. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ / О. І. Bezliudnyi та ін. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Т. 73, № 5. С. 86–100. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.2669> (дата звернення: 17.10.2025).
3. ЄФРЕМОВА О. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ. *Дидактика*. 2023. № 4-5. С. 7–14. URL: <https://doi.org/10.58407/didactics.23.4-5.1> (дата звернення: 17.10.2025).
4. Новицька Л. Змішане навчання у вищих навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Академічні візії*. 2025. № 40. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14998327>.
5. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
6. Сейко Н. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. *Інноваційна професійна освіта*. 2022. Т. 5, № 6. С. 121–124. URL: <https://doi.org/10.32835/2786-619x.2022.5.6.121-124> (дата звернення: 17.10.2025).
7. Стеценко Н., Фролова М., Дорогань О. ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11(17).

URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-1105-1120](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1105-1120) (дата звернення: 17.10.2025).

8. A comparative analysis of blended learning and traditional instruction: Effects on academic motivation and learning outcomes / R. Shoukat et al. *PLOS ONE*. 2024. Vol. 19, no. 3. P. e0298220. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298220> (date of access: 18.10.2025).

9. A Meta-Analysis of Online Learning, Blended Learning, the Flipped Classroom and Classroom Instruction for Pre-service and In-service Teachers / R. F. Schmid et al. *Computers and Education Open*. 2023. P. 100142. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100142> (date of access: 17.10.2025).

10. A study on the impact of perceived teacher emotional support on university students' online learning engagement: the mediating role of academic burnout / L. Sun et al. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625857> (date of access: 19.10.2025).

11. Academic Motivation and Social Support: Mediating and Moderating the Life Satisfaction and Learning Burnout Link / C. Chen et al. *Psychology Research and Behavior Management*. 2023. Volume 16. P. 4583–4598. URL: <https://doi.org/10.2147/prbm.s438396> (date of access: 19.10.2025).

12. Ahn I., Chiu M. M., Patrick H. Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 64. P. 101950. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950> (date of access: 17.10.2025).

13. Aksak K. İ., Kılınc H., Okur M. R. The Rotation Model in Blended Learning. *Asian Journal of Distance Education*. 2023. Vol. 18, no. 2. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8197798> (date of access: 17.10.2025).

14. Alammary A. Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review. *PLOS ONE*. 2019. Vol. 14, no. 9. P. e0221765. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221765> (date of access: 18.10.2025).

15. Amiruddin A., Sunardi S., Setialaksana W. Students' technological skills and attitudes toward HyFlex learning: the mediating role of online self-regulated learning, blended learning perception, and preferred learning modes. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 8. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1258298> (date of access: 17.10.2025).
16. Assessing the effectiveness of flipped classroom teaching–learning method among undergraduate medical students at gondar university, college of medicine and health sciences: an interventional study / A. K. Mengesha et al. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06105-7> (date of access: 17.10.2025).
17. Attribution Theory in Psychology: Definition & Examples. *Simply Psychology*. URL: <https://www.simplypsychology.org/attribution-theory.html> (date of access: 17.10.2025).
18. Baig M. I., Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5> (date of access: 17.10.2025).
19. Baig M. I., Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5> (date of access: 18.10.2025).
20. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*. 2018. Vol. 13, no. 2. P. 130–136. URL: <https://doi.org/10.1177/1745691617699280> (date of access: 17.10.2025).
21. Barr T., Luo T. HyFlex course design: outcomes, challenges, and supports for students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09452-6> (date of access: 17.10.2025).

22. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. 1996. Vol. 32, no. 3. P. 347–364. URL: <https://doi.org/10.1007/bf00138871> (date of access: 17.10.2025).

23. Black A. E., Deci E. L. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*. 2000. Vol. 84, no. 6. P. 740–756. URL: [https://doi.org/10.1002/1098-237x\(200011\)84:6%3C740::aid-sce4%3E3.0.co;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237x(200011)84:6%3C740::aid-sce4%3E3.0.co;2-3) (date of access: 17.10.2025).

24. Blended learning: the new normal and emerging technologies / C. Dziuban et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5> (date of access: 17.10.2025).

25. Blömeke S., Nilsen T., Scherer R. School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*. 2021. Vol. 113, no. 8. P. 1645–1667. URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000668> (date of access: 17.10.2025).

26. Bolliger D. U., Martin F. Factors underlying the perceived importance of online student engagement strategies. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2020. Ahead-of-print, ahead-of-print. URL: <https://doi.org/10.1108/jarhe-02-2020-0045> (date of access: 17.10.2025).

27. Bouffard L. Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*. 2017. Vol. 38, no. 3. P. 231. URL: <https://doi.org/10.7202/1041847ar> (date of access: 17.10.2025).

28. Bovill C. Co-Creating Learning and Teaching: Towards Relational Pedagogy in Higher Education. Critical Publishing, 2020. 96 p.

29. Bovill C. Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*. 2019. Vol. 79, no. 6. P. 1023–1037. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w> (date of access: 18.10.2025).
30. Building ecosystems for online and blended learning: advancing equity and excellence in higher education in the Asia-Pacific: policy brief. 2021. 7 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375474>.
31. Burbage A. K., Jia Y., Hoang T. The impact of community of inquiry and self-efficacy on student attitudes in sustained remote health professions learning environments. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04382-2> (date of access: 18.10.2025).
32. Chazan D. J., Pelletier G. N., Daniels L. M. Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 37, no. 1. P. 40–56. URL: <https://doi.org/10.1177/08295735211058319> (date of access: 17.10.2025).
33. Chen C., Bian F., Zhu Y. The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*. 2023. Vol. 23, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3> (date of access: 19.10.2025).
34. Chen S., Wang R., Lu J. A meta-framework for multi-label active learning based on deep reinforcement learning. *Neural Networks*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2023.02.045> (date of access: 17.10.2025).
35. Christou E., Vassiliou P., Parmaxi A. Augmented reality in language learning: a systematic literature review of the state-of-the-art and task design considerations. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2025. P. 1–28. URL: <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2504706> (date of access: 18.10.2025).
36. Contributors to Wikimedia projects. Pedagogy 3.0 - Wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Pedagogy_3.0 (date of access: 18.10.2025).

37. Cooper K. M., Ashley M., Brownell S. E. Using Expectancy Value Theory as a Framework to Reduce Student Resistance to Active Learning: A Proof of Concept. *Journal of Microbiology & Biology Education*. 2017. Vol. 18, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1128/jmbe.v18i2.1289> (date of access: 17.10.2025).
38. Darby F. How to be a better online teacher. URL: <https://www.chronicle.com/article/how-to-be-a-better-online-teacher/>.
39. DigCompEdu. *The Joint Research Centre: EU Science Hub*. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (date of access: 19.10.2025).
40. Digital Education Action Plan: policy background. *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (date of access: 19.10.2025).
41. Duke B., Harper G., Johnston M. Connectivism as a Digital Age Learning Theory. *The International HETL Review*. 2013. Special Issue. P. 4–13. URL: <https://www.hetl.org/wp-content/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle1.pdf>.
42. Durlak J. A., Mahoney J. L., Boyle A. E. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*. 2022. Vol. 148, no. 11-12. P. 765–782. URL: <https://doi.org/10.1037/bul0000383> (date of access: 18.10.2025).
43. Dziuban C., Moskal P., Hermsdorfer, A., DeCantis G., Norberg A., Bradford G. A Deconstruction of Blended Learning. The 11th Annual Sloan-C Blended Learning Conference and Workshop, Denver, 7-8 July 2015.
44. Eccles J. S., Wigfield A. From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61.

P. 101859. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859> (date of access: 17.10.2025).

45. Education – selfdeterminationtheory.org. *CSDT*. URL: <https://selfdeterminationtheory.org/topics/application-education/> (date of access: 18.10.2025).

46. Emerging Practice and Research in Blended Learning. *Handbook of Distance Education*. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203803738.ch21> (date of access: 17.10.2025).

47. Engaging Consumers in Health Promotion through Social Media: Strategies and Implications / Gonzalez J., et al. *Journal of Public Health Management and Practice*. 2023. No. 29. P. 145-157.

48. Exploring the Relationship Between Motivation and Academic Performance Among Online and Blended Learners: A Meta-Analytic Review / A. Walker et al. *Online Learning Journal*. 2024. Vol. 28, no. 4. P. 76–114. URL: <https://ecampus.oregonstate.edu/research/wp-content/uploads/Walker-et-al.-2024.-Student-Motivation-and-Academic-Performance.pdf>.

49. Fionasari R. Blended Learning Environments: A Systematic Review of Effective Strategies in Educational Settings. *International Journal of Multidisciplinary Approach Sciences and Technologies*. 2024. Vol. 1, no. 2. P. 120–132. URL: <https://doi.org/10.62207/gn00ce77> (date of access: 18.10.2025).

50. Flipped Classroom Teaching Modality: Key Concepts and Practice Endorsements / K. Sattar et al. *Education in Medicine Journal*. 2019. Vol. 11, no. 1. P. 1–10. URL: <https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.1.1> (date of access: 17.10.2025).

51. Frameworks for Blended and Hybrid Teaching. *Teaching Commons*. URL: <https://teachingcommons.stanford.edu/teaching-guides/blended-and-hybrid-teaching-guide/frameworks-blended-and-hybrid-teaching/> (date of access: 17.10.2025).

52. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*. 2001. Vol. 15, no. 1. P. 7–23. URL: <https://doi.org/10.1080/08923640109527071> (date of access: 18.10.2025).
53. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 1999. Vol. 2, no. 2-3. P. 87–105. URL: [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6) (date of access: 17.10.2025).
54. Garrison D. R., Vaughan N. D. *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass, 2007. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118269558> (date of access: 17.10.2025).
55. Gopalan C., Daughrity S., Hackmann E. The Past, the Present, and the Future of Flipped Teaching. *Advances in Physiology Education*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1152/advan.00016.2022> (date of access: 17.10.2025).
56. Han X. Evaluating blended learning effectiveness: an empirical study from undergraduates' perspectives using structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1059282> (date of access: 17.10.2025).
57. Harper C. V., McCormick L. M., Marron L. Face-to-face vs. blended learning in higher education: a quantitative analysis of biological science student outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00435-0> (date of access: 17.10.2025).
58. Heinze A., Procter C. Reflections on the Use of Blended Learning: Education in a Changing Environment. *Conference Proceedings*. 2004. URL: <https://www.researchgate.net/publication/28579830> Reflections on the use of blended learning.

59. Hill J., Smith K. Visions of blended learning: identifying the challenges and opportunities in shaping institutional approaches to blended learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*. 2023. P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1080/1475939x.2023.2176916> (date of access: 17.10.2025).
60. How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis / R. A. Kusurkar et al. *Advances in Health Sciences Education*. 2012. Vol. 18, no. 1. P. 57–69. URL: <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3> (date of access: 17.10.2025).
61. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence / E. A. Ruzek et al. *Learning and Instruction*. 2016. Vol. 42. P. 95–103. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004> (date of access: 19.10.2025).
62. How to be a better online teacher. *The Chronicle of Higher Education*. URL: <https://www.chronicle.com/article/how-to-be-a-better-online-teacher/>.
63. How to design and teach a hybrid course: Achieving student-centered learning through blended classroom, online, and experiential activities. Sterling, Va : Stylus Pub., 2011. 251 p.
64. Hybrid flexible (HyFlex) teaching and learning: climbing the mountain of implementation challenges for synchronous online and face-to-face seminars during a pandemic / M. Detyna et al. *Learning Environments Research*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09408-y> (date of access: 17.10.2025).
65. Irfan J., Nagalakshmi M. THE ENRICHED VIRTUAL MODEL: REVOLUTIONISING BLENDED LEARNING FOR PERSONALISED, FLEXIBLE EDUCATION. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*. 2024. Vol. 5, no. 7. URL: <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i7.2024.5766> (date of access: 17.10.2025).
66. Kahu E. R., Nelson K. Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research &*

Development. 2017. Vol. 37, no. 1. P. 58–71. URL: <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197> (date of access: 18.10.2025).

67. Kömür A., Şahin Y., Okur M. The complex adaptive blended learning system: A systematic review. *Digital Security and Media*. 2024. Vol. 1, no. 1. P. 18–29. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/disem/issue/89464/1377025>.

68. Larsari V. N., Dhuli R., Chenari H. Station Rotation Model of Blended Learning as Generative Technology in Education: An Evidence-Based Research. *Digital Technologies and Applications*. Cham, 2023. P. 441–450. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-29857-8_45 (date of access: 17.10.2025).

69. Loh E. K. Y. What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*. 2019. Vol. 86. P. 102119. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102119> (date of access: 17.10.2025).

70. Martin F., Bolliger D. U. Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning*. 2018. Vol. 22, no. 1. URL: <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092> (date of access: 18.10.2025).

71. Mayer R. E. Evidence-Based Principles for How to Design Effective Instructional Videos. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2021. Vol. 10, no. 2. P. 229–240. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.03.007> (date of access: 18.10.2025).

72. Meinck S., Fraillon J., Strietholt R. The impact of the COVID-19 pandemic on education. International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS). UNESCO, 2022. 246 p. URL: <https://www.iea.nl/sites/default/files/2022-05/UNESCO%20IEA%20REDS%20International%20Report%20Revised%20Edition%2004.05.2022.pdf>.

73. Minino R., Joksimovic M., Troisi Lopez E. Outdoor sports as a tool for environmental sustainability: An educational model for schools and communities. *RIVISTA DI STUDI SULLA SOSTENIBILITA'*. 2025. No. 1. P. 109–119. URL: <https://doi.org/10.3280/riss2025oa19893> (date of access: 17.10.2025).
74. Mizza D., Reese M., Malouche D. Flipped classroom evaluation and blended learning potential: a case study of engagement and inclusion in quantitative education. *Smart Learning Environments*. 2025. Vol. 12, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00412-2> (date of access: 17.10.2025).
75. Nikou S. A., Economides A. A. Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2018. Vol. 34, no. 3. P. 269–278. URL: <https://doi.org/10.1111/jcal.12240> (date of access: 19.10.2025).
76. Proment. Сприяння професійній освіті та активній участі студентів через становлення комплексної системи менторства та тьюторства у ЗВО. *НУ "Львівська політехніка"*. URL: <https://lpnu.ua/proment>.
77. Rahmani A., Samira Zitouni K. Blended Learning and Flipped Classroom's Application during Post Pandemic. *Arab World English Journal*. 2022. Vol. 13, no. 2. P. 451–461. URL: <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no2.31> (date of access: 17.10.2025).
78. Reeve J., Cheon S. H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*. 2021. Vol. 56, no. 1. P. 54–77. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657> (date of access: 18.10.2025).
79. Reeve J. Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. *Building Autonomous Learners*. Singapore, 2016. P. 129–152. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7 (date of access: 17.10.2025).
80. Return to University Classrooms With Blended Learning: A Possible Post-pandemic COVID-19 Scenario / R. Cobo-Rendón et al. *Frontiers in Education*.

2022. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957175> (date of access: 17.10.2025).

81. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. P. 101860. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860> (date of access: 18.10.2025).

82. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68> (date of access: 17.10.2025).

83. Santana Martel J. S., Garcías A. P. Students' Agency and Self-Regulated Skills through the Lenses of Assessment Co-creation in Post-COVID-19 Online and Blended Settings: A Multi-Case Study. *Journal of Interactive Media in Education*. 2022. Vol. 2022, no. 1. URL: <https://doi.org/10.5334/jime.746> (date of access: 18.10.2025).

84. Schunk D. H., Pintrich P. R., Meece J. L. *Motivation in Education : Theory, Research, and Applications: International Edition*. Pearson Education, Limited, 2009. 448 p.; Schunk D. H. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J : Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008. 433 p.

85. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* / ed. by R. M. Ryan, E. L. Deci. Guilford Press, 2017. URL: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806> (date of access: 17.10.2025).

86. Shang C., Moss A. C., Chen A. The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. *Journal of Sport and Health Science*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003> (date of access: 17.10.2025).

87. Small Teaching Online with Jim Lang, Flower Darby and Dawn DiPeri - Trending in Education. *Trending in Education*.

URL: <https://trendingineducation.com/2021/04/small-teaching-online/> (date of access: 17.10.2025).

88. SOLODCHUK A. THE SYSTEM OF BLENDED LEARNING IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW IN UKRAINE. *Humanities science current issues*. 2023. Vol. 2, no. 68. P. 265–271. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/68-2-39> (date of access: 17.10.2025).

89. Subhash S., Cudney E. A. Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 87. P. 192–206. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028> (date of access: 18.10.2025).

90. Teachers' Perception of Artificial Intelligence Integration in Learning: A Cross-Sectional Online Questionnaire Survey / Y. Y. Prasetya et al. *2024 10th International Conference on Education and Technology (ICET)*, Malang, Indonesia, 10 October 2024. 2024. P. 179–185. URL: <https://doi.org/10.1109/icet64717.2024.10778448> (date of access: 18.10.2025).

91. Technology in education A tool on whose terms?. *UNESCO*. URL: <https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/> (date of access: 17.10.2025).

92. Thanasi-Boçe M. The Role of the Instructor, Motivation, and Interaction in Building Online Learning Satisfaction during the COVID-19 Pandemic. *Electronic Journal of e-Learning*. 2021. Vol. 19, no. 5. P. pp401–415. URL: <https://doi.org/10.34190/ejel.19.5.2475> (date of access: 18.10.2025).

93. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement / M. Komarraju et al. *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 51, no. 4. P. 472–477. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019> (date of access: 17.10.2025).

94. The Community of Inquiry: About The Framework. *The Community of Inquiry*. URL: <https://www.thecommunityofinquiry.org/coi> (date of access: 17.10.2025).
95. The impact of community of inquiry presences on student motivation in blended learning: a self-determination theory perspective / M. S. Adam et al. *Discover Education*. 2025. Vol. 4, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00612-5> (date of access: 17.10.2025).
96. Towards a New Definition of Blended Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*. 2020. Vol. 18, no. 2-Feb 2020. URL: <https://doi.org/10.34190/ejel.20.18.2.001> (date of access: 17.10.2025).
97. Urhahne D., Wijnia L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9> (date of access: 17.10.2025).
98. Valiente C., Swanson J., Eisenberg N. Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*. 2011. Vol. 6, no. 2. P. 129–135. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x> (date of access: 19.10.2025).
99. Vaughan N. Student Engagement and Blended Learning: What's the connection?. *Educación Superior*. 2020. No. 30. P. 79–96. URL: <https://doi.org/10.56918/es.2020.i30.pp79-96> (date of access: 17.10.2025).
100. Viberg O., Khalil M., Baars M. Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments. LAK '20: 10th International Conference on Learning Analytics and Knowledge, Frankfurt Germany. New York, NY, USA, 2020. URL: <https://doi.org/10.1145/3375462.3375483> (date of access: 18.10.2025).
101. Wang F., Zeng L. M., King R. B. Teacher support for basic needs is associated with socio-emotional skills: a self-determination theory perspective. *Social Psychology of Education*. 2025. Vol. 28, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10009-1> (date of access: 19.10.2025).

102. Wang Q., Xue M. The implications of expectancy-value theory of motivation in language education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992372> (date of access: 17.10.2025).

103. Wigfield A., Muenks K., Eccles J. S. Achievement Motivation: What We Know and Where We Are Going. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2021. Vol. 3, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-103500> (date of access: 17.10.2025).

104. Xie K., Heddy B. C., Greene B. A. Affordances of using mobile technology to support experience-sampling method in examining college students' engagement. *Computers & Education*. 2019. Vol. 128. P. 183–198. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.020> (date of access: 17.10.2025).

105. Zepke N. Learning with peers, active citizenship and student engagement in Enabling Education. *Student Success*. 2018. Vol. 9, no. 1. P. 61–73. URL: <https://doi.org/10.5204/ssj.v9i1.433> (date of access: 19.10.2025).

106. Zhao J., Qin Y. Perceived Teacher Autonomy Support and Students' Deep Learning: The Mediating Role of Self-Efficacy and the Moderating Role of Perceived Peer Support. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652796> (date of access: 17.10.2025).

107. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Advances in Self-Regulated Learning: Implications for Digital Education. *Journal of Learning Analytics*. 2021. No. 8. P. 67–81.

108. Zou X., Sitthiworachart J. Applying Mentored Blended Learning With Mooc To Improve Preservice Teacher's Teaching Skill and Self-Efficacy. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. 2024. Vol. 18, no. 10. P. e09226. URL: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n10-187> (date of access: 18.10.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

«Мотиваційна функція викладача у змішаному навчанні»

Мета анкетування:

з'ясувати рівень розуміння викладачами сутності та значення мотиваційної функції у навчанні, рівень їхньої особистої зацікавленості у мотиваційній підтримці студентів, а також обізнаність із можливостями змішаного навчання щодо розвитку внутрішньої мотивації здобувачів освіти.

Інструкція для респондентів:

Просимо Вас уважно прочитати твердження та позначити той варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашим переконанням або досвіду роботи.

Шкала оцінювання:

1 – повністю не згоден(на) 2 – швидше не згоден(на) 3 – важко сказати 4 – швидше згоден(на) 5 – повністю згоден(на)

I. Усвідомлення викладачем мотиваційної функції у навчанні

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Мотивація студентів є одним із провідних чинників ефективності освітнього процесу.					
2	Викладач повинен свідомо виконувати мотиваційну функцію нарівні з навчальною та виховною.					
3	Я добре розумію, у чому полягає мотиваційна					

	функція викладача.					
4	У моїй професійній діяльності я цілеспрямовано використовую прийоми підвищення мотивації студентів.					
5	Я відчуваю потребу підвищувати власну компетентність у сфері мотиваційних стратегій викладання.					
6	Мотиваційна підтримка студентів особливо актуальна в умовах змішаного навчання.					

II. Реальний рівень зацікавленості у мотиваційній підтримці студентів

№	Твердження	1	2	3	4	5
7	Я отримую задоволення, коли вдається зацікавити студентів у навчанні.					
8	Мені цікаво експериментувати з методами, що підвищують залученість					

	здобувачів.					
9	Я вважаю важливим підтримувати емоційний контакт зі студентами.					
10	Я приділяю увагу створенню доброзичливого психологічного клімату у групі.					
11	Я використовую прийоми позитивного підкріплення (похвалу, визнання, зворотний зв'язок).					
12	У моїй практиці відчуваю нестачу часу або ресурсів для глибшої мотиваційної роботи.					
13	Я охоче ділюся досвідом мотиваційної роботи зі студентами з колегами.					

III. Розуміння потенціалу змішаного навчання для мотиваційної підтримки

№	Твердження	1	2	3	4	5
14	Змішане навчання відкриває нові можливості для розвитку мотивації					

	студентів.					
15	Я розумію, як за допомогою цифрових інструментів можна підтримувати внутрішню мотивацію студентів.					
16	Використання LMS (Moodle, Classroom, Teams тощо) допомагає створювати мотивувальне середовище.					
17	Інтерактивні інструменти (Kahoot, Padlet, Mentimeter тощо) підвищують емоційну залученість студентів.					
18	Соціальна взаємодія в онлайн-групах (форуми, чати) є важливим чинником навчальної мотивації.					
19	Я відчуваю впевненість у використанні цифрових технологій					

	для мотиваційної підтримки.					
20	Підтримка викладачем автономії студентів можлива і в онлайн-середовищі.					
21	Я потребую додаткових тренінгів або прикладів ефективного використання змішаного навчання для мотивації студентів.					

IV. Відкриті запитання

1. Як Ви розумієте сутність мотиваційної функції викладача у сучасному освітньому процесі?
2. Які методи або прийоми Ви вважаєте найбільш ефективними для підтримання мотивації студентів у змішаному навчанні?
3. Які труднощі Ви відчуваєте при реалізації мотиваційної функції у своїй практиці?
4. Які ресурси чи форми підтримки з боку закладу освіти допомогли б Вам посилити мотиваційний компонент навчання?
5. Чи вважаєте Ви, що емоційна підтримка викладача є настільки ж важливою, як і професійна компетентність? Поясніть коротко.

V. Соціально-демографічні дані

1. Стать: Ж Ч Інше
2. Вік: _____
3. Стаж педагогічної діяльності: _____ років
4. Галузь знань / спеціальність: _____
5. Посада: асистент старший викладач доцент професор
6. Досвід роботи у змішаному форматі: відсутній до 1 року 1–3 роки понад 3 роки