

Фіалко Наталія Анатоліївна,
*кандидат філософських наук,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національного університету фізичного виховання і спорту України
orcid.org/0000-0003-2010-1071
fialo4ka.tasha@gmail.com*

ЛЕГІТИМАЦІЯ ЧЕРЕЗ ОСВІТУ: ФІЛОСОФІЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ГРОМАДЯН

У статті розглянуто, як освіта формує тісний взаємозв'язок між мотивацією та легітимацією в поведінці людей. На прикладі демократичної легітимації продемонстровано, що демократичний досвід освіти прищеплює учням і студентам демократичні цінності, які мотивують їх як до навчання, так і до їхньої відповідальної поведінки як громадян у майбутньому. Демократичні практики в освіті розглянуто як джерело мотивації до демократичної поведінки – на противагу авторитарним і тоталітарним практикам. Здійснено розгляд основних характеристик мотивації в освіті – на основі огляду відповідних зарубіжних наукових досліджень. Підведено філософську основу під розрізнення типологій мотивації поведінки в освіті й типологій теорій мотивації: здійснено наголос на пріоритетності практичних настанов над абстрактними теоріями мотивації у виборі способів мотивації студентів до навчання. Виявлено взаємозалежність мотивації педагогів до викладання і їхніх учнів до навчання. Турбота про інших учасників освітнього процесу визначена як такий мотиваційний чинник, який не лише не може бути замінений штучним інтелектом, але й допомагає краще подолати виклики впровадження штучного інтелекту в освіту, які можуть знижувати у студентів мотивацію до навчання, а в педагогів – мотивацію до викладання. Легітимація вищої освіти як серед учасників освітнього процесу, так і в суспільстві загалом має базуватися на здатності сучасної освіти успішно адаптуватися до впровадження штучного інтелекту в освіту. Сучасна освіта для цього має посилити в собі інженерний і технічний складники, однак ключові завдання вищої освіти, зумовлені адаптацією до виклику, який штучний інтелект кидає сучасному суспільству, пов'язані все ж з гуманітарним складником освіти.

Ключові слова: легітимація освіти, мотивація до навчання, демократичні практики, типи мотивації в освіті, турбота, ШІ.

Fialko Nataliia,
*Candidate of Philosophical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
National University of Physical Education and Sport of Ukraine
orcid.org/0000-0003-2010-1071
fialo4ka.tasha@gmail.com*

LEGITIMATION THROUGH EDUCATION: PHILOSOPHY OF FORMING THE MOTIVATIONAL SPHERE OF FUTURE CITIZENS

The article examines how education forms a close relationship between motivation and legitimation in people's behavior. Using the example of democratic legitimation, it is demonstrated that the democratic experience of education instills democratic values in pupils and students that motivate them both to study and to their responsible behavior as citizens in the future. Democratic practices in education are considered as a source of motivation for democratic behavior – as opposed to authoritarian and totalitarian practices. The main characteristics of motivation in education are considered – based on a review of relevant foreign scientific research. The philosophical basis for distinguishing typologies of motivation for behavior in education and typologies of motivation theories is outlined: the emphasis is placed on the priority of practical guidelines over abstract theories of motivation when choosing ways to motivate

students to study. The interdependence of teachers' motivation for teaching and their students' motivation for studying is revealed. Caring for other participants in the educational process is defined as a motivational factor that not only cannot be replaced by AI, but also helps to better overcome the challenges of implementing AI in education, which can reduce students' motivation to learn, and teachers' motivation to teach. The legitimacy of higher education both among the participants in the educational process and in society as a whole should be based on the ability of modern education to successfully adapt to the implementation of AI in education. To do this, modern education should strengthen its engineering and technical components, however, the key tasks for higher education related to adapting to the challenge that AI poses to modern society are still related to the humanitarian component of education.

Key words: legitimization of education, motivation to learn, democratic practices, types of motivation in education, care, AI.

Вступ. Свого часу Джон Дьюї сформулював класичні тези щодо того, як демократичні цінності мають прищеплюватися через освіту, а на основі такого демократичного навчання згодом суспільство отримає наступні покоління переконаних носіїв демократичних цінностей (Дьюї, 2003а). Проте не менш важливою роботою Дж. Дьюї, яка прояснює, що ж саме відбувається в освіті, коли через неї прагнуть прищепити учням визначені цінності, є та, що присвячена темі досвіду (Дьюї, 2003б). Річ у тому, що демократичні цінності не є готовими деревцями, які лише саджають у молодий ґрунт – освіта є тим простором, у якому якраз і формують той демократичний ґрунт, на якому будуть виростати ще багато років нові саджанці, тобто нові цінності, причому вже без прямої допомоги вчителя чи якогось іншого педагога. І ось ці цінності, які виникають в освіті або потім на основі цієї освіти, якраз і можуть бути демократичними, якщо досвід був демократичним. Але цінності майбутніх громадян можуть сформуватися і авторитарними, і тоталітарними – якщо досвід освіти був авторитарним або навіть з елементами тоталітаризму, як це зображено, наприклад, у романі Мюріел Спарк «Міс Джин Броді у розквіті» (Spark, 1961). Освіта є тією лабораторією, де демократичні цінності можуть виникати, за умови культивування в ній демократичних практик, які мають підтримувати всі учасники освітнього процесу – не лише вчителі, але й самі учні, їхні батьки, адміністрація школи й усі інші, хто прямо чи побіжно має стосунок до освіти.

Метою статті є розгляд сучасних досліджень мотивації в освіті як взаємопов'язаних із завданнями легітимації освіти, в освіті й через освіту.

Демократичні практики в освіті як джерело мотивації. Слушність цього твердження яскраво унаочнює протиставлення

демократичної освіти освіті тоталітарній, що можна простежити, наприклад, на їх протиставленні щодо ситуації з автономією університету (Бойченко, & Бойченко, 2025). Чи не найбільш яскраво це протистояння проступило в заочній полеміці Мартина Гайдегера та Карла Ясперса щодо призначення сучасного університету. М. Гайдегер закликав до введення в університетах системи вождізму й пропонував вигнати академічну свободу з університетів: «Багато-оспівану «академічну свободу» з німецького університету вилучено; бо ця свобода була несправжньою, лише заперечувальною. Вона означала переважно нестурбованість, довільність намірів і нахилів, незв'язаність у дії та бездіяльності» (Heidegger, 1983, p. 15). Натомість К. Ясперс якраз усіляко захищав і обґрунтовував академічну свободу в університетах і доводив, що її когерентність з демократичними цінностями лише покращить якість навчання студентів: «<...> найкращий дослідник – це водночас єдиний добрий учитель. Лише він дає студентові змогу торкнутися власного процесу пізнання, а через нього – духу наук. Він сам – живе втілення науки, і у спілкуванні з ним наука, як вона існує споконвіку, матеріалізується. Такі ж імпульси він породжує і в учнях. Лише той, хто досліджує сам, може по-справжньому навчати» (Ясперс, 2002, с. 118).

Докладно небезпеки тоталітарної освіти, її філософські підвалини та її жахливі наслідки проаналізувала Марія Култаєва (Култаєва, 2018). Ідеологічно протиставлення демократичної освіти тоталітарній досить повно представлено в цьому аналізі й інших публікаціях у розрізі політичної філософії. Однак найкращою критикою тоталітарної освіти буде виявлення конкретних переваг демократичної освіти – до того ж переваг не лише й не стільки політичних, скільки власне освітніх. Окрім того, і для філософії освіти це навіть більш важливо,

утвердження демократичних практик в освіті потребує більш докладного й контекстуального аналізу.

Класифікація типів мотивації в навчанні.

Американська дослідниця Клер Чатер проаналізувала основні підходи до мотивації в навчанні (Chuter, 2020). Цей підхід переносить увагу з теорій навчання, які оцінюють мотивацію до навчання під інструментальним кутом зору, на самі чинники мотивації як вони є в освіті – без неминучого їх викривлення з боку того чи іншого прагматичного погляду. Підхід К. Чатер відкриває більше можливостей оцінити розмаїття мотивацій як різний матеріал, який можна згодом використати в легітимації освіти.

Кожна теорія навчання по-своєму тенденційно, тобто під своїм кутом, оцінює всю мотиваційну сферу як підпорядковану одному важливому мотиваційному чиннику, який вона приймає як визначальний і «наполюгає» саме на його опрацюванні для досягнення педагогічного результату. Тому аналіз мотивації під кутом зору теорій навчання подає низку конкуруючих підходів, кожен із яких претендує на істинність і критикує всі інші. Так, у праці німецького дослідника Детлефа Урхане та нідерландської вченої Лізет Війня знаходимо такий перелік теорій мотивації в освіті: теорія очікуваної цінності, соціально-когнітивна теорія, теорія самовизначення, теорія інтересу, теорія досягнення мети, теорія атрибуції (Urhanne, & Wijnia, 2023). Нерідко за кожною із цих теорій стоїть інша наука (політологія, економіка, соціологія, соціальна епістемологія та інші) або інша сукупність наукових теорій, яка утворює особливий міждисциплінарний блок, тому кожна з них тягне тему мотивації у свій бік – як у байці про лебедя, щуку й рака: а в результаті так і незрозуміло, що саме відбувається з мотивацією в освіті, як правильно педагогу за неї взятися. На цьому фоні підхід Клер Чатер може видатися дещо простим, але він чесно облікує всі мотивації, а не теорії мотивацій.

К. Чатер спочатку також розрізняє основні теорії мотивації: теорію зовнішньої і внутрішньої мотивації, теорію досягнення мети, теорію очікуваної цінності й теорію потоку. Остання дещо незвична, тому наводимо її пояснення: «Потік описується як психологічний стан, за якого людина має суто внутрішню мотивацію та приглушене відчуття часу. Студенти

відчують потік під час виконання завдань, орієнтованих на майстерність. Цей стан супроводжується зменшенням самосвідомості та почуттів» (Chuter, 2020). Справді, деякий час було у тренді прагнути досягати відчуття перебування в потоці, коли все мало би виходити правильно ніби «само собою»: як кажуть архітектори, варто під час створення проєкту досягати такого занурення в його модель, коли під час її накреслення на папері «рука сама веде». На практиці ж, як слушно зауважує К. Чатер, природу доповнює виховання, хоча спочатку здається, що вони борються – “nature versus nurture”.

На практиці важливо розуміти, що дає мотивація. К. Чатер звертає увагу на такі основні бонуси мотивації: вона посилює креативність і критичне мислення, розвиває стійкість і впевненість у собі, а також спонукає діяти. Для посилення мотивації варто постійно практикувати налаштування на зростання, заохочувати себе до вищої ефективності, нормалізувати боротьбу за успіх, коли завдання складне й заплутане, і навпаки – мінімізувати змагальність, коли можливе лише одне правильне рішення, формувати перед студентами посильні виклики, які спонукатимуть їх до самовдосконалення, створювати зручний освітній простір, уникати зовнішніх щодо освіти матеріальних винагород, усвідомлювати перешкоди, але не застрягати на них (Chuter, 2020). Усі ці поради виявляються набагато більш корисними, ніж розлогі й відсторонені від безпосереднього процесу навчання теоретичні аргументи. Якщо вже класифікувати мотивацію, то краще за такими практичними підказками.

Дослідження албанських учених Еск'я Веро й Еді Пука деякою мірою сполучає кращі сторони підходу Клер Чатер, з одного боку, та Детлефа Урхане та Лізет Війня, з іншого: вони аналізують окремо мотивацію вчителя, окремо мотивацію студентів, а далі роблять класичний огляд основних теорій мотивації як спробу сполучити мотивацію вчителя та учнів. Самі вони пропонують розглядати мотивацію на основі організаційного підходу: «Мотивація – це причина та спосіб, за допомогою якого організація змушує людей діяти визначеним чином. Потреби у стимулах можна розглядати як спроби врахування компетентності. Радше це описує комбінацію, яка формує окремі аспекти

поведінки» (Vero, & Puka, 2017, p. 823). Вони пропонують розрізняти типи мотивації залежно від того, розглядають її як мету чи як результат.

На допомогу філософії освіти для з'ясування того, як працює мотивація в освіті, приходять представники конкретних наук, наприклад психологи. Так, норвезькі психологи Маріус Оле Йогансен, Сігрунн Еліассен і Лукас Матіас Джено показують, яким конкретно чином підвищення релевантності контенту підвищує мотивацію та життєздатність студентів (Johansen, Eliassen, & Jenø, 2023). Автори надавали студентам в експериментальній групі можливість працювати з реальними статистичними даними із Гренландії щодо танення льодовиків, що мало реальний вплив на кліматичні зміни, які стосувалися всіх жителів Землі, зокрема й студентів з експериментальної групи. У контрольній групі студенти працювали із приблизно аналогічними за складністю завданнями на статистику – яка зі стріл у наборі дартс виявилася більш точною в різних гравців. І в першій групі результати були відчутно кращими. Це означає, що легітимація навчання для студентів зростає мірою того, як вони усвідомлюють власну потребу в конкретних знаннях, а не плекають туманне шанування перед знанням як таким.

На основі аналізу індійського досвіду масштабного оновлення мережі університетів дослідниця з Індії Дебананда Місра та її норвезький колега Бйорн Стенсакерб звертають увагу на те, як практичне звернення до конкретних механізмів забезпечення легітимності дає відчутний стартовий імпульс для роботи цілком нових університетів (а саме – майже ста нових елітних університетів в Індії): «<...> «м'які інструменти», засновані на легітимності, можуть узгоджувати цілі державної політики й очікування зацікавлених сторін, забезпечувати якість і сталість місії нових університетів. Ми пропонуємо інтегрувати інституційні й інструментальні виміри, пов'язані з легітимністю та контролем, у спільну теоретичну базу для впровадження політики у вищій освіті» (Misra, & Stensaker, 2024). Автори цієї статті зауважують, що належне звернення до засобів легітимності суттєво посилює навіть такі впливові інструменти, як фінансування та економічне регулювання. Варто додати, що фінансування та економічне регулювання є також засобами легітимації, але економічної, тоді як

аналізовані у статті інструменти легітимації є переважно академічними. Щодо цього варто зауважити, що для кожної соціальної системи найбільш ефективними є саме власні засоби вирішення її внутрішніх проблем, як про це класично писав ще Ніклас Луман (Luhmann, 1984).

Дослідження мотивації в навчанні здійснюють також інші східні науковці, як-от теоретики з Ірану Хамід Тохіді та Мохаммад Мехді Джаббарі, які спираються в основному на західну традицію дослідження мотивації та повторюють основні концепти, як-от поділ на внутрішню і зовнішню мотивацію, самовизначення, чинники роботодавців і внутрішні освітні завдання (Tohidi, & Jabbari, 2012). Численні праці також із цієї теми (як і практично з усіх інших) можна знайти за авторством китайських дослідників. Проте це тема для окремої статті.

Легітимація різними віковими групами мотивації до навчання в університеті. Американські дослідниці Кейтлін Ріш і Карен Х. Ларвін досліджують фактори мотивації в освіті, порівнюють погляди студентів коледжів та їхніх викладачів (Reash, & Larwin, 2021). Вони звертають значну увагу на порівняння досліджень, у яких пріоритетом обирають підпорядкування дидактичних настанов отриманню зворотного зв'язку від студентів: важливим є не стільки те, що педагоги думають про мотивацію студентів, скільки те, як студенти сприймають цю викладацьку дидактику, змінюючи її дію на себе відповідно до власних потреб. Тут, вочевидь, варто брати до уваги концепцію дзеркальної самості ("looking-glass self"), розроблену в Чиказькій школі Чарльзом Кулі та Джорджем Гербертом Мідом (Мід, 2000). Справді, важливо не так виявити відмінності між різними віковими, гендерними, релігійними чи іншими соціальними групами в університеті, скільки прийняти теоретичну й особливо практичну настанову на встановлення між ними не просто кореляції, а динамічної взаємодії, взаємного обміну й взаємного збагачення мотивацією.

Для аналізу студентської оцінки мотивації К. Ріш і К.Х. Ларвін звернулися до школи оцінювання, розробленої Джонсом – яку для зручності за абревіатурою перших літер основних типів мотивації назвали MUSIC® – модель мотивації, яка досліджує п'ять факторів мотивації: eMpowerment, Usefulness, Success,

Interest, and Caring – тобто, відповідно, розширення можливостей, корисність, успіх, інтерес і турботу. Водночас «хоча існували значні відмінності між сприйняттям корисності студентами коледжів та їхніми викладачами, на всіх етапах збору даних турбота переважно виявлялася найвище схвалюваним мотиваційним фактором як студентами коледжів, так і їхніми викладачами» (Reash, & Larwin, 2021, p. 30). Як бачимо, цей чинник узагалі випадав з поля зору більшості дослідників, до праць яких зверталися вище в цьому дослідженні. Проте саме турбота є тим чинником, який найменше піддається формалізації і калькуляції: навпаки, коли турботу починають калькулювати, зважувати, піддавати формалізації через окремі її критерії – вона ніби випаровується, втрачає свою справжність, щирість, людяність.

Ізраїльські дослідниці Ніца Давідович і Рут Доро з університету Аріель здійснили компаративне дослідження впливу мотивації до навчання серед учнів старших класів і студентів бакалаврату (Davidovitch, & Dorot, 2023). На подив цих дослідників, мотивація студентів бакалаврату була не набагато вищою, хоча очікувано, вони виявилися більше налаштованими й готовими до академічних вимог навчання, аніж старшокласники. Однак ані економічні чинники, ані гендерні, ані вікові не виявилися радикально відмінними (Davidovitch, & Dorot, 2023, p. 125–126). Із цього ми можемо робити висновок, що освітня зрілість приходить не так із віком, як із докладеними зусиллями, які ведуть до формування звичного бажання навчатися. Можна також припустити, що не варто перебільшувати сам факт навчання в університеті: таке навчання лише створює необхідні передумови для формування належної мотивації до навчання, однак достатньою передумовою до такого формування може виступати лише власне бажання студентів навчатися і готовність йому наполегливо слідувати.

Дослідники з Албанії Еск'я Веро й Еді Пука звертають увагу на те, що в різних вікових групах студенти можуть мати досить різну мотивацію до перебування в навчальному закладі: спрощуючи, можна сказати, що, окрім мотивації до навчання в даному закладі, у деяких студентів також може бути інша мотивація – деякі з них «зосереджені на соціальних аспектах університету (клуби, навчальні програми,

позакласна діяльність), інші можуть мати велике бажання навчатися та здобувати знання, але освітнє середовище не забезпечує цього тощо» (Vero, & Puka, 2017, p. 66). Справді, студенти ходять до університетів не лише за наукою, а деякі знаходять для себе науку й поза своїм університетом – в інших університетах або взагалі на спеціальних курсах віртуального навчання.

Намічається деяке напруження між людськими потребами й технічними запитами, між інституційними нормами й індивідуальними освітніми пошуками (Зінченко та ін., 2020). Усе це частково отримує своє розв'язання, а частково ще більше ускладнюється і заплутується у зв'язку з усе більш активним і масштабним вторгненням штучного інтелекту в освіту.

Виклики штучного інтелекту у формуванні мотивації до освіти. Виклики штучного інтелекту (далі – ШІ) мають стати лише стимулами для прискорення оновлення вищої освіти – зокрема й передусім завдяки ефективнішому й глибшому, а головне – випереджальному опануванню ШІ в освіті.

Не варто забувати, що, попри всю авангардність молодого покоління в опануванні ШІ, успіхи в його опануванні в освіті все ж критично залежать від цифрової компетентності саме педагогів. Тому варто звернути увагу на дослідження, яке поєднує в собі рефлексивність та практичний погляд на розвиток професійної цифрової компетентності вчителів, яке здійснили професор із Норвегії Галвдан Гаугсбаккен і його колежанка Стіне Брінільдсен (Haugsbakken, & Brynildsen, 2022).

Справді, для багатьох педагогів використання ШІ у навчальному процесі стало повсякденною нормою. Наприклад, шведська дослідниця Марі Нордмарк досліджує легітимацію цифровізації в освіті, ілюструючи тематичними дослідженнями структури навчальних програм, за якими педагоги, які спеціалізуються на професійній підготовці, навчають своїх студентів. Оскільки сучасні професії неможливо собі уявити без цифрової грамотності, таку грамотність мають демонструвати передусім самі педагоги: «Як і інші вчителі, учителі професійної освіти викладають кілька предметів, водночас готують своїх учнів до роботи у професійній сфері. Отже, підготовка вчителів має першочергове значення для розвитку цифрової

компетентності вчителів професійної освіти» (Nordmark, 2023, p. 68). Проте, на думку пані М. Нордмарк, така підготовка аж ніяк не може зводитися до цифрової грамотності вчителів – набагато ціннішою є вміння цю грамотність прищеплювати своїм студентам, а тому її дослідження присвячено виконанню саме другого завдання: «Замість того, щоб зосереджуватися на технологіях і використанні платформ для організаційних і адміністративних цілей, увага більше зосереджується на навчанні та важливості вирішення проблем, пов'язаних зі спробами змістовного впровадження цифровізації у викладання» (Nordmark, 2023, p. 80).

М. Нордмарк звертає увагу на те, як легітимують цифровізацію навчання в освітніх закладах: якщо викладачі більшою мірою апелюють до вимог закладу (його беззаперечного авторитету як джерела гарантовано якісної освіти), то самі студенти більше довіряють конкретним практичним перевагам, які дає цифровізація в навчанні – для них «цифрові інструменти як ресурси у викладанні легітимізуються з огляду на швидкість, спритність, контроль та узагальнююче порівняння даних» (Nordmark, 2023, p. 65).

Отже, питання з упровадженням ІІІ в освіту, хоча й містить у собі інженерний і технічний складники, однак ключові завдання для вищої освіти, пов'язані з адаптацією до виклику, який ІІІ кидає сучасному суспільству, пов'язані все ж з гуманітарною сферою – і питання легітимізації вищої освіти виступає на перший план.

Висновки. Широке, розмаїте й усе більш глибоке запровадження ІІІ у вищу освіту потребує фокусування зусиль на посиленні легітимізації вищої освіти в академічному, економічному, політично-безпековому й інших системних вимірах. Водночас необхідно узгоджено проводити таку легітимізацію на рівні студентів, педагогів і організаційно-інституційному рівні. Провідною ланкою, на яку варто звернути найбільшу увагу, класично залишається легітимізація педагогів, яка потребує формування в них оновленої мотивації до педагогічної діяльності. Загалом, легітимізаційні процеси у вищій освіті не матимуть успіху без залучення вмотивованих до навчання та надання освіти учасників освітнього процесу. Центральним і визначальним пунктом у сучасній вищій освіті є той, де зустрічаються академічна мотивація та суспільна легітимізація вищої освіти.

Список використаних джерел:

- Бойченко, М. (2022). Виправлення іменувань речей: примус війни в освіті і суспільному житті. *Філософія освіти*, 28 (1), 11–27. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1>
- Бойченко, М., Бойченко, Н. (2025). Автономія університету: демократія проти тоталітаризму. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 83 (2), 28–36. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.2.3>
- Дьюї, Дж. (2003а). Демократія і освіта / пер. з англ. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник. Львів : Літопис. 294 с.
- Дьюї, Дж. (2003б). *Досвід і освіта*. Пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія. 84 с.
- Зінченко, В., Базелюк, Н., Курбатов, С., Бойченко, М., Горбунова, Л., Мелков, Ю., Шипко, О. (2020). *Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: монографія*. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України.
- Култаєва, М. (2018). Філософія освіти і виховання Третього рейху: витоки, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти. *Філософія освіти*, 22 (1), 25–87. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87>
- Мід, Дж. Г. (2000). Дух, самість і суспільство: з точки зору соціального біхевіориста. Пер. з англ. Т. Корпало. Київ : Український центр духовної культури.
- Ясперс, К. (2002). Ідея університету / пер. з нім. *Ідея університету: антологія*. Відп. ред. М. Зубрицька. Львів, Літопис, С. 134–139.
- Chuter, C. The role of motivation in learning. *The Education Hub*. January 20, 2020. URL: <https://theeducationhub.org.nz/motivation/>
- Davidovitch, N., Dorot, R. (2023). The Effect of Motivation for Learning Among High School Students and Undergraduate Students – A Comparative Study. *International Education Studies*, 16 (2), 117–127. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p117>
- Haugsbakken, H., Brynildsen, S. (2022). A reflective practice perspective on developing professional digital competence among teachers. *15th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 1168–1176. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0314>.
- Heidegger, M. (1983). *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34*. Hrsg. von Hermann Heidegger. Frankfurt am Main: Klostermann. 43 с.

- Johansen, M. O., Eliassen, S., Jenö, L. M. (2023). "Why is this relevant for me?": increasing content relevance enhances student motivation and vitality. *Frontiers in Psychology*, 14, 1184804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184804>.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main. 661 S.
- Misra, D., Stensaker, B. (2024). Balancing control and legitimacy in higher education policy implementation. *Studies in Higher Education*, 49 (12), 2343–2356. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2306340>
- Nordmark, M. (2023). Legitimation of digitalisation in education. A case study of vocational student teachers' lesson plans. *Utbildning & Lärande*, 17, 65–83. <https://doi.org/10.58714/ul.v17i1.12757>.
- Reash, C., Larwin, K. H. (2021). Factors of Motivation in Education: Perspectives of College Students and Their Professors. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 7 (1), 2. URL: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol7/iss1/2>
- Tohidi, H., Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Eskja, Vero, Edi, Puka. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione e insegnamento*, 15 (1), 57–66. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/322532474.pdf>
- Spark, M. (1961). *The Prime of Miss Jean Brodie*. Macmillan.

References:

- Boichenko, M. (2022). Vypravlennia imenuvan rechei: prymus viiny u osviti i suspilnomu zhytti [Correction of naming things: The coercion of war in education and social life]. *Filosofia osvity*, 28 (1), 11–27. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1> [in Ukrainian].
- Boichenko, M., & Boichenko, N. (2025). Avtonomiia universytetu: demokratiia proty totalitaryzmu [University autonomy: Democracy versus totalitarianism]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 83 (2), 28–36. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.2.3> [in Ukrainian].
- Dewey, J. (2003a). *Demokratiia i osvita* (I. Bosak, M. Oliinyk, & H. Pekhnyk, Trans.). Lviv: Litopys. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (2003b). *Dosvid i osvita* (M. Vasylechko, Trans.). Lviv: Kalvariia (Original work published 1938).
- Zinchenko, V. V., Bazeliuk, N. V., Kurbatov, S. V., Boichenko, M. I., Horbunova, L. S., Mielkov, Yu. O., & Shypko, O. M. (2020). *Stratēhii vyshchoi osvity v umovakh internatsionalizatsii dlia stiikoho rozvytku suspilstva: Monohrafiia* [Strategies of higher education under internationalization for sustainable societal development: A monograph]. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Kultaieva, M. (2018). *Filosofia osvity i vykhovannia Tretoho reikhu: vytoke, polityko-ideolohichni konteksty ta kontseptualni konstrukty* [Philosophy of education and upbringing in the Third Reich: Origins, ideological contexts, and conceptual constructs]. *Filosofia osvity*, 22 (1), 25–87. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-25-87> [in Ukrainian].
- Mead, J. H. (2000). *Mind, Self, and Society: From the Perspective of a Social Behaviorist*. Transl. from English by T. Korpalo. Kyiv: Ukrainian Center for Spiritual Culture [in Ukrainian].
- Jaspers, K. (2002). *The Idea of the University*. Transl. from German. *The Idea of the University: An Anthology*. Ed. by M. Zubrytska. (Pp. 134–139). Lviv, Litopys [in Ukrainian].
- Chuter, C. The role of motivation in learning. The Education Hub. January 20, 2020. Retrieved from: <https://theeducationhub.org.nz/motivation/>
- Davidovitch, N., & Dorot, R. (2023). The Effect of Motivation for Learning Among High School Students and Undergraduate Students – A Comparative Study. *International Education Studies*, 16 (2), 117–127. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p117>
- Haugsbakken, H., & Brynildsen, S. (2022). A reflective practice perspective on developing professional digital competence among teachers. 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation, 1168–1176. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0314>.
- Heidegger, M. (1983). *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34*. Hrsg. von Hermann Heidegger. Frankfurt am Main: Klostermann. 43 c.
- Johansen, M. O., Eliassen, S., Jenö, L. M. (2023). "Why is this relevant for me?": increasing content relevance enhances student motivation and vitality. *Frontiers in Psychology*, 14, 1184804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184804>.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main. 661 S.
- Misra, D., & Stensaker, B. (2024). Balancing control and legitimacy in higher education policy implementation. *Studies in Higher Education*, 49 (12), 2343–2356. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2306340>

- Nordmark, M. (2023). Legitimation of digitalisation in education. A case study of vocational student teachers' lesson plans. *Utbildning & Lärande*, 17, 65–83. <https://doi.org/10.58714/ul.v17i1.12757>
- Reash, Caitlin, & Larwin, Karen H. (2021). Factors of Motivation in Education: Perspectives of College Students and Their Professors. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 7 (1), 2. Retrieved from: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol7/iss1/2>
- Tohidi, H., Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>.
- Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Eskja Vero, Edi Puka. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione e insegnamento*, 15 (1), 57–66. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/322532474.pdf>
- Spark, M. (1961). *The Prime of Miss Jean Brodie*. Macmillan.

Дата надходження статті: 29.07.2025

Дата прийняття статті: 26.08.2025

Опубліковано: 30.09.2025