

КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**на тему: Психологічні умови та шляхи оптимізації навчальної мотивації
як чинника життєвого благополуччя особистості**

Здобувача(ки) 2 курсу МЗ-242 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійна програма

Психологія забезпечення ментального здоров'я

Олени КНЯЗЄВОЇ

(прізвище та ініціали)

Керівники

Катерина МІЛЮТИНА,

д.психол.н., проф.,

Анна КРАЙЛЮК, к.психол.н.

(прізвище та ініціали, вчене звання, науковий ступінь)

Робота рекомендована до захисту рішенням кафедри клінічної психології та
кафедри соціальної психології

Протокол № 11 від «22» червня 20 р.

Зав. кафедри клінічної психології _____ д.психол.н., с.н.с., Лисенко І. П.

підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Зав. кафедри соціальної психології _____ к.психол.н., доц., Трофімова Д. О.

підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Київ 2026

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ЖИТТЄВОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Поняття навчальної мотивації в психології

1.2 Психологічні особливості формування навчальної мотивації особистості

1.3 Життєве благополуччя особистості як психологічна категорія

1.4 Взаємозв'язок навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ЖИТТЄВОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження

2.2 Опис та інтерпретація результатів дослідження навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості

2.3 Аналіз взаємозв'язку між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ЖИТТЄВОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

3.1 Теоретичні засади побудови програми оптимізації навчальної мотивації особистості

3.2 Організація та впровадження корекційної програми

3.3 Оцінка ефективності програми оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

Анотація

У кваліфікаційній роботі досліджено психологічні умови та шляхи оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до розуміння навчальної мотивації, психологічного благополуччя та їх взаємозв'язку. Висвітлено психологічні чинники формування навчальної мотивації, роль внутрішньої та зовнішньої мотивації, мотивації досягнення й амотивації у забезпеченні суб'єктивного благополуччя особистості.

Проведено емпіричне дослідження за участю 45 респондентів віком від 18 до 55 років із використанням комплексу психодіагностичних методик: Шкали задоволеності життям (SWLS), тесту мотивації досягнення А. Меграбяна та Шкали академічної мотивації (AMS). Здійснено статистичну обробку результатів із використанням кореляційного аналізу Пірсона та t-критерію Стюдента.

За результатами дослідження встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості. Виявлено, що вищий рівень внутрішньої мотивації, мотивації досягнення та зовнішньої мотивації пов'язаний із більшою задоволеністю життям, тоді як амотивація негативно корелює з показниками психологічного благополуччя.

Розроблено програму психологічної оптимізації навчальної мотивації, спрямовану на розвиток внутрішньої мотивації, підвищення мотивації досягнення, зниження проявів амотивації та покращення життєвого благополуччя особистості.

Ключові слова: навчальна мотивація, академічна мотивація, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, мотивація досягнення, амотивація, життєве благополуччя, задоволеність життям, психологічне благополуччя, психологічна корекція, особистість, оптимізація мотивації.

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набуває проблема забезпечення психологічного благополуччя особистості як важливої умови її повноцінного функціонування, професійної реалізації та соціальної адаптації. Швидкі соціально-економічні зміни, зростання інформаційного навантаження, необхідність постійного професійного вдосконалення та навчання впродовж життя висувають нові вимоги до особистості, її здатності підтримувати активність, адаптуватися до змін та реалізовувати власний потенціал.

У сучасній психології життєве благополуччя розглядається як складний багатовимірний феномен, який охоплює суб'єктивну задоволеність життям, позитивне функціонування, відчуття психологічного комфорту, особистісного зростання та реалізації життєвих цілей. Одним із важливих чинників формування життєвого благополуччя виступає навчальна мотивація, яка забезпечує активне залучення особистості до процесів навчання, саморозвитку та професійного становлення.

Проблема навчальної мотивації традиційно посідає важливе місце у психологічних дослідженнях. Навчальна мотивація визначає спрямованість, інтенсивність та стійкість освітньої діяльності особистості, впливає на академічну успішність, розвиток компетентностей, формування професійної ідентичності та готовність до безперервного навчання. Особливого значення вона набуває в умовах сучасної концепції навчання впродовж життя, коли освітня активність стає важливим чинником конкурентоспроможності, професійної мобільності та особистісної самореалізації.

Сучасні наукові дослідження свідчать про наявність тісного взаємозв'язку між мотиваційною сферою особистості та показниками її психологічного благополуччя. Високий рівень внутрішньої мотивації, мотивації досягнення, самоефективності та особистісної активності сприяє підвищенню життєвої задоволеності, розвитку психологічної стійкості та позитивного ставлення до власного життя. Водночас низький рівень

навчальної мотивації, амотивація та відсутність прагнення до саморозвитку можуть негативно позначатися на психологічному самопочутті особистості, знижувати рівень життєвого благополуччя та ускладнювати процес самореалізації.

Проблематика мотивації навчальної діяльності представлена у працях Л. Божович, А. Маркової, В. Мерліна, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, В. Семиченко, Г. Балла, О. Савченко та інших дослідників. Значний внесок у вивчення психологічного благополуччя здійснили Е. Дінер, К. Ріфф, М. Селігман, Р. Райан, Е. Десі та інші науковці. Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема взаємозв'язку навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості залишається актуальною, особливо в контексті навчання дорослих, професійного розвитку та безперервної освіти.

Актуальність проблеми, її теоретична та практична значущість зумовили вибір теми магістерського дослідження: «Психологічні умови та шляхи оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості».

Об'єкт дослідження – навчальна мотивація особистості.

Предмет дослідження – психологічні умови та шляхи оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити зв'язок спогадів про навчальну мотивацію в шкільні роки на актуальний рівень життєвого благополуччя, а також розробити та апробувати програму її розвитку.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічних підходів до вивчення навчальної мотивації особистості.
2. Розкрити психологічні особливості формування навчальної мотивації особистості.
3. Проаналізувати життєве благополуччя як психологічну категорію.

4. Дослідити особливості взаємозв'язку навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості.

5. Провести емпіричне дослідження показників навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості.

6. Визначити характер взаємозв'язків між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості.

7. Розробити та апробувати програму оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості.

8. Оцінити ефективність запропонованої програми.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що існує статистично значущий взаємозв'язок між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості: підвищення рівня внутрішньої навчальної мотивації та мотивації досягнення супроводжується зростанням рівня задоволеності життям, тоді як високий рівень амотивації пов'язаний зі зниженням показників життєвого благополуччя. Передбачається, що цілеспрямована психологічна програма сприятиме оптимізації навчальної мотивації та покращенню показників життєвого благополуччя особистості.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. До теоретичних методів належать аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми дослідження. Емпіричне дослідження здійснювалося за допомогою таких психодіагностичних методик:

- Шкала задоволеності життям (The Satisfaction with Life Scale, SWLS);
- тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна;
- Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS).

Для статистичної обробки результатів використовувалися методи описової статистики, кореляційний аналіз Пірсона та t-критерій Стюдента.

База дослідження. Дослідження проводилося серед дорослих осіб віком від 18 до 55 років. Загальна вибірка становила 45 респондентів.

Наукова новизна дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про взаємозв'язок навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості, а також у розробці та апробації програми оптимізації навчальної мотивації як чинника підвищення життєвого благополуччя.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, психологічних служб закладів освіти, центрів професійного розвитку та підвищення кваліфікації. Розроблена програма може застосовуватися для підвищення навчальної мотивації, розвитку внутрішньої мотивації до навчання, мотивації досягнення та підтримки психологічного благополуччя особистості.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний зміст роботи відображає логіку дослідження від теоретичного аналізу проблеми до емпіричного вивчення взаємозв'язку навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості, а також розробки й оцінки ефективності програми оптимізації навчальної мотивації.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ЖИТТЄВОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Поняття навчальної мотивації в психології

У сучасній психології мотивація розглядається як один із базових механізмів регуляції поведінки та діяльності особистості. Саме мотиваційна сфера забезпечує вибір цілей, інтенсивність і тривалість активності, а також смислове наповнення діяльності. Як зазначає О. М. Макаревич, мотивація виступає підґрунтям дій особистості, визначаючи не лише напрям поведінки, а й особистісне ставлення до процесу та результатів діяльності [31, с. 134-135]. У цьому контексті навчальна діяльність розглядається як специфічна форма активності, що поєднує когнітивні, емоційні та ціннісні компоненти.

У психологічному словнику за редакцією С. У. Гончаренка мотивація трактується як «система внутрішніх спонукань, що зумовлюють активність людини та спрямовують її поведінку» [13, с. 24-25]. Подібну позицію поділяє і А. М. Богосвятська, яка підкреслює, що мотив є безпосереднім джерелом діяльності людини і виконує функцію внутрішнього регулятора активності [6, с. 16-17]. Таким чином, мотив не зводиться до окремого бажання чи потреби, а є інтегрованим утворенням, у якому поєднуються потреби, інтереси, цілі та особистісні смисли.

Поняття навчальної мотивації конкретизує загальне розуміння мотивації у сфері освіти. За визначенням І. І. Брецько, І. І. Бучмея та Д. І. Торонія, навчальна мотивація являє собою складну систему спонукань, що визначає ставлення учня до навчання, характер його включеності в освітній процес та готовність долати труднощі [7, с. 32-33]. Автори наголошують, що ефективність навчальної діяльності залежить не стільки від зовнішніх умов, скільки від структури та ієрархії мотивів, які її підтримують.

У межах діяльнісного підходу навчальна мотивація розглядається як динамічне утворення, що формується й змінюється у процесі розвитку особистості. Як підкреслюють Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко та Л. М. Манилова, мотивація навчання не є стабільною характеристикою, а зазнає якісних змін залежно від віку, соціального середовища та освітнього контексту [37, с. 111]. Це дозволяє розглядати її не лише як передумову навчальної успішності, а й як фактор довготривалого особистісного розвитку.

У науковій літературі традиційно виокремлюють внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності. Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальним інтересом, потребою в саморозвитку та прагненням до компетентності. Зовнішні мотиви зумовлені соціальним контролем, оцінюванням, очікуваннями значущих дорослих або прагненням уникнути негативних наслідків. На думку Л. О. Кондратенко та Л. М. Манилової, домінування внутрішніх мотивів створює більш сприятливі умови для формування стійкої навчальної активності та позитивного ставлення до навчання [26, с. 96-97].

Важливою складовою мотиваційної сфери навчальної діяльності є мотивація досягнення. Вона пов'язана з орієнтацією особистості на успіх, результативність і подолання труднощів. Як зазначає В. В. Завірюха, мотивація досягнення в підлітковому віці закладає основу для майбутніх стратегій самореалізації та професійного самоздійснення [21, с. 72-73]. У прикладних дослідженнях для її вивчення широко використовується тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна, що дозволяє диференціювати спрямованість на досягнення успіху або уникнення невдачі [42].

Узагальнення наукових підходів до визначення мотивації навчальної діяльності, представлених у працях вітчизняних дослідників, подано в таблиці 1.1, що дозволяє систематизувати ключові акценти та підходи до розуміння цього психологічного феномена.

Табл. 1.1

Підходи до визначення поняття мотивації навчальної діяльності в психології

Автор / джерело	Визначення мотивації / навчальної мотивації	Ключові акценти
Богосвятська А. М.	Мотив розглядається як внутрішнє джерело діяльності людини, що спонукає її до активності та визначає спрямованість поведінки	Активізуюча функція мотиву, зв'язок мотивації з діяльністю
Гончаренко С. У.	Мотивація трактується як система внутрішніх спонукань, що зумовлюють активність особистості та регулюють її поведінку	Системність мотивації, регуляція поведінки
Макаревич О. М.	Мотивація є підґрунтям дій особистості, що визначає смислове ставлення до діяльності та її результатів	Смислова детермінація діяльності
Брецко І. І., Бучмей І. І., Тороній Д. І.	Навчальна мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначають ставлення учня до навчання та характер його активності	Внутрішні й зовнішні мотиви, ставлення до навчання
Пророк Н. В., Кондратенко Л. О., Манилова Л. М.	Навчальна мотивація є динамічною системою, що змінюється залежно від віку, соціального середовища та освітнього контексту	Динамічність, вікові та соціальні чинники
Кондратенко Л. О., Манилова Л. М.	Домінування внутрішніх мотивів навчання сприяє стійкій навчальній активності та позитивному ставленню до освітнього процесу	Роль внутрішньої мотивації
Завірюха В. В.	Мотивація досягнення розглядається як чинник, що визначає орієнтацію особистості на успіх або уникнення невдач	Досягнення, самореалізація
Балахтар В. В.	Мотиваційна сфера тісно пов'язана із становленням самоефективності та особистісної зрілості	Зв'язок мотивації та самоефективності

Джерело: узагальнено автором на основі [6; 7; 13; 21; 26; 31; 37].

Узагальнюючи наукові підходи, можна стверджувати, що мотивація навчальної діяльності є складною багаторівневою системою, яка поєднує

пізнавальні, соціальні та особистісні мотиви. Вона визначає не лише успішність навчання, а й формує ставлення особистості до діяльності загалом, впливає на розвиток самоефективності, відповідальності та здатності до самореалізації [4, с. 165; 16, с. 132-133]. Саме тому аналіз поняття мотивації навчальної діяльності є необхідною теоретичною основою для подальшого вивчення її ролі у становленні особистості та зв'язку із задоволеністю життям у дорослому віці, що вимірюється, зокрема, за допомогою Шкали задоволеності життям (SWLS).

1.2 Психологічні особливості формування навчальної мотивації особистості

Формування навчальної мотивації є складним та багаторівневим психологічним процесом, який охоплює взаємодію когнітивних, емоційних, ціннісних та поведінкових компонентів особистості. У сучасній психологічній науці навчальна мотивація розглядається як система внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають особистість до освітньої діяльності, визначають її спрямованість, інтенсивність, тривалість та результативність. Саме мотивація виступає одним із ключових психологічних механізмів, які забезпечують активне залучення людини до процесу навчання, підтримують пізнавальний інтерес та сприяють особистісному розвитку (12, Howard, 2020; 17, Ryan & Deci, 2020). (selfdeterminationtheory.org)

У психологічній літературі навчальна мотивація визначається як сукупність мотивів, цілей, потреб, інтересів та установок, які обумовлюють ставлення особистості до навчальної діяльності та визначають рівень її активності у процесі здобуття знань. На відміну від загальної мотивації, навчальна мотивація безпосередньо пов'язана з освітньою діяльністю та відображає причини, через які людина навчається, прагне до саморозвитку та професійного вдосконалення (4, Демченко, 2022; 21, Chiu, 2023). (selfdeterminationtheory.org)

Структура навчальної мотивації включає декілька взаємопов'язаних компонентів. Когнітивний компонент відображає усвідомлення особистістю

цілей та значущості навчання. Емоційний компонент характеризує переживання інтересу, задоволення або, навпаки, тривоги та байдужості щодо освітньої діяльності. Ціннісно-смысловий компонент визначає місце навчання у системі життєвих цінностей людини. Поведінковий компонент проявляється у конкретних навчальних діях, наполегливості, відповідальності та здатності підтримувати активність навіть за умов труднощів (8, Кириченко, 2023).

Особливе значення для розуміння психологічних механізмів формування навчальної мотивації має теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. Відповідно до цієї концепції, якість мотивації визначається ступенем її автономності. Автори розрізняють внутрішню мотивацію, зовнішню мотивацію та амотивацію. Внутрішня мотивація ґрунтується на інтересі до самого процесу навчання, прагненні до пізнання та саморозвитку. Зовнішня мотивація обумовлюється отриманням винагороди, соціального схвалення або уникненням покарання. Амотивація характеризується відсутністю усвідомленого зв'язку між власними діями та результатами діяльності (17, Ryan & Deci, 2020; 22, Mukhoiyaroh, 2024). (PMC)

Сучасні дослідження підтверджують, що внутрішньо мотивовані особи демонструють вищий рівень академічної успішності, психологічного благополуччя, наполегливості та задоволеності життям порівняно з особами, діяльність яких переважно регулюється зовнішніми чинниками (13, Bureau et al., 2021; 23, Barbosa Cano, 2025). (PMC)

Згідно з теорією самодетермінації, розвиток навчальної мотивації залежить від задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та соціальної приналежності. Потреба в автономії пов'язана з можливістю самостійно приймати рішення щодо власного навчання. Потреба у компетентності відображає прагнення особистості відчувати власну ефективність та здатність успішно виконувати навчальні завдання. Потреба у соціальній приналежності реалізується через підтримувальні взаємини з

викладачами, одногрупниками та значущим соціальним оточенням (17, Ryan & Deci, 2020; 18, Niemiec & Ryan, 2021). (PMC)

Важливим психологічним чинником формування навчальної мотивації виступає самоефективність. Відповідно до положень соціально-когнітивної теорії, переконання людини у власній здатності досягати успіху безпосередньо впливає на вибір цілей, рівень наполегливості та готовність долати труднощі. Особи з високою самоефективністю демонструють більшу навчальну активність, частіше використовують ефективні стратегії саморегуляції та менш схильні до уникнення складних завдань (9, Бойко, 2023).

Поряд із самоефективністю суттєвий вплив на формування навчальної мотивації має система особистісних цінностей та життєвих цілей.

У сучасних дослідженнях наголошується, що усвідомлення практичної значущості навчання сприяє інтеріоризації зовнішніх мотивів та поступовому переходу до більш автономних форм мотивації (20, Zhu et al., 2025). (Taylor & Francis Online)

Особливе місце серед сучасних концепцій мотивації посідає теорія досягнення цілей. Вона передбачає існування двох провідних орієнтацій: орієнтації на майстерність та орієнтації на результат. Особи з орієнтацією на майстерність розглядають навчання як можливість розвитку власних компетентностей, тоді як орієнтація на результат пов'язана з прагненням отримати високу оцінку або перевершити інших. Дослідження свідчать, що орієнтація на майстерність сприяє формуванню стійкішої внутрішньої мотивації та більш високого рівня психологічного благополуччя (24, Pantzos, 2025). (journals.niepublish.com)

На формування навчальної мотивації впливають також соціально-психологічні чинники. Першочергове значення має сімейне середовище, яке формує первинне ставлення дитини до навчання, успіху та невдач. Позитивна підтримка, заохочення самостійності та конструктивне ставлення до помилок сприяють розвитку внутрішньої мотивації. Натомість надмірний контроль,

постійна критика або орієнтація виключно на результат можуть формувати зовнішню мотивацію та підвищувати ризик розвитку амотивації (6, Керекеша, 2022).

Не менш важливу роль відіграє освітнє середовище. Стиль взаємодії викладача зі здобувачами освіти, характер зворотного зв'язку, можливість прояву автономії та відчуття психологічної безпеки істотно впливають на якість навчальної мотивації. Автономно-підтримувальний стиль викладання сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, тоді як авторитарний стиль частіше асоціюється із зовнішньою мотивацією та зниженням навчальної залученості (19, Rahayu et al., 2022). (ResearchGate)

У сучасних умовах особливого значення набуває вплив цифрового освітнього середовища. Поширення дистанційного та змішаного навчання висуває підвищені вимоги до саморегуляції, відповідальності та внутрішньої мотивації особистості. Ефективність онлайн-навчання значною мірою залежить від здатності людини самостійно організовувати власну діяльність, підтримувати інтерес до навчання та контролювати досягнення поставлених цілей (25, Ferrer et al., 2023).

Аналіз сучасних досліджень свідчить про наявність тісного взаємозв'язку між навчальною мотивацією та психологічним благополуччям особистості. Особи з високим рівнем внутрішньої мотивації частіше демонструють позитивне ставлення до життя, вищий рівень життєвої задоволеності, психологічної стійкості та особистісного зростання. Натомість амотивація асоціюється зі зниженням суб'єктивного благополуччя, емоційним виснаженням та зростанням ризику академічної дезадаптації (14, Zhu, 2024; 26, НАО, 2026). (PMC)

З огляду на мету емпіричного дослідження, представленого у другому розділі роботи, доцільним є використання комплексу психодіагностичних методик, які дозволяють оцінити як мотиваційний компонент навчальної діяльності, так і показники життєвого благополуччя особистості. Вибір Шкали академічної мотивації (AMS) обумовлений її теоретичною

відповідністю концепції самодетермінації та можливістю дослідження внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації й амотивації (27, Vallerand et al.; 28, Quito-Calle, 2026). (ResearchGate)

Використання тесту мотивації досягнення А. Меграбяна дозволяє визначити спрямованість особистості на успіх або уникнення невдачі, що є важливим компонентом навчальної мотивації. Застосування Шкали задоволеності життям (SWLS) забезпечує можливість оцінки когнітивного компонента суб'єктивного благополуччя та подальшого вивчення взаємозв'язку між мотиваційними характеристиками особистості та її життєвою задоволеністю.

Мотивація досягнення як складова навчальної мотивації особистості.

Важливим структурним компонентом навчальної мотивації є мотивація досягнення, яка визначає прагнення особистості до успішного виконання діяльності, подолання труднощів та досягнення поставлених цілей. У психології мотивація досягнення традиційно розглядається як відносно стійка особистісна характеристика, що відображає орієнтацію людини на успіх або уникнення невдачі (11, Areepattamannil & Khine, 2022).

Згідно з концепцією Дж. Аткинсона, поведінка людини у ситуації досягнення визначається взаємодією двох протилежних тенденцій: прагненням до успіху та прагненням уникнути невдачі. Особи з домінуванням мотивації досягнення успіху схильні ставити перед собою складні, але реалістичні цілі, проявляти наполегливість та відповідальність за результати власної діяльності. Натомість переважання мотивації уникнення невдачі часто супроводжується тривожністю, невпевненістю у власних можливостях та схильністю уникати складних завдань (22, Schunk & DiBenedetto, 2020).

У контексті навчальної діяльності мотивація досягнення виступає важливим чинником академічної успішності, професійного становлення та особистісної самореалізації. Особи з високою мотивацією досягнення частіше демонструють високий рівень самодисципліни, готовність до тривалої інтелектуальної роботи та здатність підтримувати активність навіть за умов

труднощів. Саме тому мотивація досягнення розглядається як один із провідних показників сформованості навчальної мотивації та включається до багатьох сучасних досліджень академічної діяльності (9, Осередчук, 2022).

Для даного дослідження вивчення мотивації досягнення має особливе значення, оскільки дозволяє оцінити не лише загальну спрямованість особистості на успіх, а й її готовність до професійного та особистісного розвитку. Саме тому до комплексу психодіагностичних методик було включено тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна, який дає можливість визначити домінування мотивації успіху або уникнення невдачі та дослідити їхній взаємозв'язок із показниками життєвого благополуччя.

Психологічні особливості навчальної мотивації дорослих.

Особливої актуальності проблема формування навчальної мотивації набуває у дорослому віці. На відміну від дітей та підлітків, дорослі здобувачі освіти мають сформовану систему життєвих цінностей, професійний та соціальний досвід, а також певні уявлення про власні можливості та здібності. Ці особливості суттєво впливають на характер їхньої навчальної мотивації.

Дослідники андрагогіки зазначають, що дорослі люди найчастіше навчаються з метою професійного розвитку, підвищення кваліфікації, зміни професійної діяльності або особистісного зростання. Тому для них особливого значення набуває практична цінність знань та можливість їхнього застосування у реальному житті (25, Zhu & Bonk, 2024). На відміну від молодших здобувачів освіти, дорослі більшою мірою орієнтуються на усвідомлені цілі та прагнуть бачити конкретний результат власної освітньої діяльності.

Водночас формування навчальної мотивації дорослих може ускладнюватися наявністю негативного освітнього досвіду, страхом помилки, низькою академічною самооцінкою та сформованими переконаннями щодо власної неспроможності до навчання. Такі особливості нерідко призводять до розвитку амотивації, уникнення складних завдань та зниження рівня залученості до освітнього процесу (14, Duckworth & Gross, 2020).

У сучасних дослідженнях наголошується, що ефективне навчання дорослих можливе за умови створення автономно-підтримувального освітнього середовища, у якому враховується життєвий досвід особистості, підтримується її самостійність та забезпечується можливість активної участі у прийнятті рішень щодо власного навчання (18, Niemiec & Ryan, 2021).

Саморегуляція як механізм підтримки навчальної мотивації.

Однією з важливих психологічних умов підтримки навчальної мотивації є саморегуляція.

У сучасній психології саморегуляція розглядається як здатність особистості самостійно планувати, контролювати та оцінювати власну діяльність відповідно до поставлених цілей. Високий рівень саморегуляції сприяє більш ефективному використанню навчальних стратегій, розвитку відповідальності та підвищенню академічної успішності.

Саморегуляція включає процеси постановки цілей, планування діяльності, моніторингу власного прогресу та корекції поведінки у разі виникнення труднощів. Дослідження свідчать, що особи з розвиненими навичками саморегуляції частіше демонструють високий рівень внутрішньої мотивації та здатність підтримувати навчальну активність упродовж тривалого часу (23, Sumbawati et al., 2023).

Особливого значення саморегуляція набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли відповідальність за організацію освітньої діяльності значною мірою покладається на самого здобувача освіти. У таких умовах успішність навчання значною мірою залежить від здатності особистості підтримувати мотивацію, долати прокрастинацію та ефективно організовувати власний час (16, Ferrer et al., 2023).

Таким чином, мотивація досягнення, самоефективність, саморегуляція та врахування вікових особливостей дорослих здобувачів освіти виступають важливими психологічними чинниками формування навчальної мотивації. Їх урахування є необхідною умовою побудови ефективної системи

психологічного супроводу навчальної діяльності та оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості.

Отже, формування навчальної мотивації є результатом взаємодії індивідуально-психологічних та соціально-психологічних чинників. Провідне значення у цьому процесі належить внутрішній мотивації, самоефективності, автономії, відчуттю компетентності та підтримувальному соціальному середовищу.

1.3 Життєве благополуччя особистості як психологічна категорія

Проблема життєвого благополуччя особистості належить до числа найбільш актуальних напрямів сучасної психологічної науки. Зростання соціальної нестабільності, прискорення темпів суспільних змін, підвищення вимог до професійної та особистісної реалізації актуалізують питання збереження психологічного здоров'я, задоволеності життям та внутрішньої гармонії людини. У зв'язку з цим феномен життєвого благополуччя дедалі частіше розглядається не лише як показник якості життя, а й як важливий ресурс особистісного розвитку, самореалізації та ефективного функціонування особистості у різних сферах життєдіяльності.

У сучасній психології відсутнє єдине трактування поняття «життєве благополуччя». Це пояснюється складністю та багатовимірністю даного феномену, який охоплює когнітивні, емоційні, соціальні та особистісні аспекти життєдіяльності людини. Найчастіше життєве благополуччя розглядається як інтегральна характеристика суб'єктивного ставлення особистості до власного життя, що відображає ступінь задоволеності його перебігом, реалізацією життєвих цілей та відповідністю між очікуваннями і досягнутими результатами (29, Diener, Oishi & Tay, 2020).

Поняття благополуччя почало активно розроблятися у межах позитивної психології, засновником якої вважають Martin Seligman. Представники цього напрямку зосередили увагу не лише на вивченні психологічних проблем та порушень, а й на дослідженні чинників, які забезпечують повноцінне функціонування людини, її психологічне здоров'я

та життєву задоволеність. У межах позитивної психології благополуччя розглядається як результат ефективної реалізації особистісного потенціалу, розвитку сильних сторін людини та досягнення життєво значущих цілей (15, Eccles & Wigfield, 2020).

Однією з найбільш впливових концепцій благополуччя є гедоністичний підхід, розроблений у працях Ed Diener. Відповідно до цієї концепції, благополуччя визначається через суб'єктивне переживання щастя, позитивних емоцій та задоволеності життям. Автор розглядає суб'єктивне благополуччя як сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: задоволеності життям, позитивного афекту та негативного афекту. Високий рівень суб'єктивного благополуччя характеризується переважанням позитивних емоцій над негативними та позитивною оцінкою власного життя (29, Diener et al., 2020).

У межах гедоністичного підходу задоволеність життям розглядається як когнітивний компонент благополуччя, який відображає загальну оцінку людиною власного життя відповідно до індивідуальних критеріїв успішності. Саме тому показник задоволеності життям широко використовується у психологічних дослідженнях як індикатор життєвого благополуччя особистості. У даній роботі для оцінки цього показника використовується Шкала задоволеності життям (SWLS), що дозволяє визначити рівень суб'єктивної оцінки людиною якості власного життя.

Поряд із гедоністичним підходом значного поширення набула евдемоністична концепція благополуччя, представлена у працях Carol Ryff. На відміну від гедоністичного підходу, який акцентує увагу на переживанні щастя та задоволеності життям, евдемоністичний підхід пов'язує благополуччя з особистісним розвитком, самореалізацією та реалізацією життєвого потенціалу. Відповідно до концепції К. Ріфф, психологічне благополуччя включає шість основних компонентів: самоприйняття, позитивні взаємини з іншими людьми, автономію, управління середовищем, наявність життєвих цілей та особистісне зростання (30, Ryff, 2022).

Самоприйняття передбачає позитивне ставлення людини до себе, усвідомлення власних сильних і слабких сторін та прийняття життєвого досвіду. Позитивні взаємини характеризуються здатністю встановлювати довірливі міжособистісні контакти, підтримувати близькі стосунки та співпереживати іншим людям. Автономія проявляється у здатності діяти відповідно до власних переконань та цінностей незалежно від зовнішнього тиску. Управління середовищем відображає здатність ефективно організовувати власне життя та впливати на життєві обставини.

Наявність життєвих цілей пов'язана з відчуттям осмисленості життя та розумінням напрямків особистісного розвитку. Особистісне зростання відображає прагнення людини до самовдосконалення, набуття нового досвіду та реалізації власного потенціалу. Саме ці характеристики багато дослідників розглядають як основу психологічного благополуччя особистості (30, Ryff, 2022).

Сучасні дослідження демонструють, що життєве благополуччя є результатом взаємодії багатьох чинників. До них належать індивідуально-психологічні особливості особистості, рівень самооцінки, самоефективність, емоційна стабільність, особливості міжособистісних відносин, соціальна підтримка та життєві обставини. Важливу роль також відіграють особистісні цінності, рівень усвідомленості та здатність до саморегуляції (26, Нео et al., 2025).

Одним із провідних чинників життєвого благополуччя виступає самооцінка. Особи з позитивною самооцінкою частіше демонструють вищий рівень життєвої задоволеності, психологічної стійкості та впевненості у власних можливостях. Натомість низька самооцінка може супроводжуватися переживанням невпевненості, тривожності та незадоволеності життям. Дослідження свідчать, що адекватна самооцінка є важливим ресурсом подолання життєвих труднощів та підтримки психологічного благополуччя (10, Чернобровкіна, 2021).

Важливе місце у структурі благополуччя посідає самоєфективність. Переконавання людини у власній здатності успішно вирішувати життєві завдання позитивно впливає на її емоційний стан, рівень активності та готовність долати труднощі. Висока самоєфективність сприяє формуванню відчуття контролю над власним життям та підвищує суб'єктивне благополуччя особистості (11, Areepattamannil & Khine, 2022).

Серед соціально-психологічних чинників життєвого благополуччя особливе значення має соціальна підтримка. Підтримувальні стосунки з родиною, друзями, колегами та значущими людьми сприяють формуванню відчуття безпеки, прийняття та емоційного комфорту. Наявність соціальної підтримки знижує негативний вплив стресових подій та підвищує рівень психологічної адаптації особистості до складних життєвих ситуацій (5, Керекеша, 2022).

Окремої уваги заслуговує проблема взаємозв'язку життєвого благополуччя та професійної самореалізації. У сучасному суспільстві професійна діяльність займає важливе місце у структурі життєдіяльності людини та значною мірою визначає її соціальний статус, матеріальне становище та можливості особистісного розвитку. Дослідження свідчать, що особи, які відчувають професійну компетентність, задоволеність власною діяльністю та можливість реалізовувати свої здібності, демонструють вищі показники життєвого благополуччя (9, Осередчук, 2022).

Суттєвий вплив на життєве благополуччя здійснює освітня діяльність та безперервне навчання. У сучасних умовах навчання дедалі частіше розглядається не лише як спосіб отримання знань, а й як важливий чинник особистісного розвитку, соціальної адаптації та психологічного здоров'я. Особи, які активно залучені до процесу навчання та саморозвитку, зазвичай демонструють вищий рівень життєвої задоволеності, особистісного зростання та суб'єктивного благополуччя (25, Zhu & Bonk, 2024).

У цьому контексті особливого значення набуває концепція навчання впродовж життя (lifelong learning), відповідно до якої людина постійно

розширює власні знання, удосконалює навички та адаптується до змін соціального середовища. Безперервне навчання сприяє підвищенню впевненості у власних можливостях, розвитку автономії та підтримці позитивної життєвої перспективи, що безпосередньо пов'язано з відчуттям благополуччя.

Сучасні дослідники наголошують, що життєве благополуччя є не лише результатом сприятливих життєвих обставин, а й наслідком активної позиції самої особистості. Важливу роль у його формуванні відіграють здатність до постановки цілей, навички саморегуляції, усвідомленість, психологічна гнучкість та готовність до особистісного розвитку. Саме тому благополуччя розглядається як динамічний процес, який може змінюватися під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників (29, Diener et al., 2020; 30, Ryff, 2022).

Для цілей даного дослідження життєве благополуччя розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає рівень її задоволеності життям, позитивного функціонування, реалізації життєвих цілей та психологічного комфорту. Враховуючи предмет дослідження, особливий інтерес становить вивчення взаємозв'язку між навчальною мотивацією та показниками життєвого благополуччя, оскільки саме мотиваційна сфера значною мірою визначає активність людини у процесі навчання, професійного розвитку та самореалізації.

Отже, життєве благополуччя є складним багатовимірним психологічним феноменом, який охоплює когнітивні, емоційні, особистісні та соціальні аспекти функціонування людини. У сучасній психології воно розглядається як важливий показник психологічного здоров'я, особистісної зрілості та успішності життєвої реалізації. Аналіз сучасних наукових підходів свідчить, що життєве благополуччя формується під впливом широкого спектра індивідуальних і соціальних чинників, серед яких особливе місце займають навчальна активність, мотивація досягнення, самоефективність та прагнення до особистісного розвитку. Саме це створює теоретичне підґрунтя

для подальшого аналізу взаємозв'язку навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості.

1.4. Взаємозв'язок навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості

Проблема взаємозв'язку навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості є одним із актуальних напрямів сучасних психологічних досліджень. Упродовж останніх десятиліть спостерігається зростання наукового інтересу до вивчення психологічних чинників, які забезпечують не лише ефективність навчальної діяльності, але й сприяють формуванню позитивного ставлення людини до власного життя, професійної реалізації та особистісного розвитку. У цьому контексті навчальна мотивація розглядається не лише як чинник академічної успішності, а й як важливий ресурс психологічного благополуччя особистості.

Сучасні психологічні концепції розглядають мотивацію як внутрішній механізм активізації діяльності людини, який визначає її поведінку, життєві вибори та здатність до досягнення поставлених цілей. Навчальна мотивація, своєю чергою, забезпечує включення особистості у процес пізнання, сприяє розвитку компетентності, формуванню почуття ефективності та створює передумови для особистісної самореалізації. Саме тому багато дослідників розглядають її як один із ключових чинників життєвого благополуччя (17, Ryan & Deci, 2020; 27, Barbosa Cano & Martín, 2025).

Теоретичним підґрунтям вивчення взаємозв'язку навчальної мотивації та життєвого благополуччя є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. Відповідно до цієї концепції, психологічне благополуччя людини безпосередньо залежить від задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та соціальної приналежності. Саме ці потреби лежать в основі формування внутрішньої мотивації та забезпечують позитивне функціонування особистості. Якщо людина має можливість самостійно приймати рішення, відчуває власну ефективність та підтримку

соціального оточення, вона демонструє вищий рівень як навчальної мотивації, так і життєвого благополуччя (18, Niemiec & Ryan, 2021).

Внутрішня мотивація вважається найбільш сприятливою для психологічного благополуччя особистості. Вона ґрунтується на інтересі до діяльності, прагненні до пізнання та задоволенні від самого процесу навчання. Дослідження свідчать, що особи з високим рівнем внутрішньої мотивації частіше відчують задоволення життям, мають вищу самооцінку, більш виражене відчуття осмисленості життя та демонструють вищий рівень психологічної стійкості (12, Bureau et al., 2021).

На відміну від внутрішньої мотивації, зовнішня мотивація обумовлюється прагненням отримати винагороду, соціальне схвалення або уникнути негативних наслідків. Незважаючи на те, що зовнішня мотивація також може сприяти активності людини та забезпечувати досягнення певних результатів, її вплив на психологічне благополуччя є менш стійким. У випадках, коли діяльність підтримується виключно зовнішніми стимулами, задоволеність життям значною мірою залежить від зовнішніх обставин, що підвищує ризик емоційного виснаження та втрати інтересу до діяльності (21, Ryan & Deci, 2020).

Особливий інтерес для психології становить феномен амотивації, який характеризується відсутністю усвідомлених причин для діяльності, байдужістю до навчання та відчуттям неможливості впливати на результати власних дій. Дослідження демонструють, що високий рівень амотивації супроводжується зниженням життєвої задоволеності, підвищенням рівня тривожності, емоційного виснаження та психологічного неблагополуччя (25, Zhu & Bonk, 2024).

Важливим психологічним механізмом, який поєднує навчальну мотивацію та життєве благополуччя, виступає самоефективність. Переконавання людини у власній здатності успішно виконувати завдання та досягати поставлених цілей позитивно впливає як на її навчальну активність, так і на загальне ставлення до життя. Особи з високою самоефективністю

демонструють більшу наполегливість, частіше досягають успіху у діяльності та мають вищий рівень задоволеності життям (11, Areepattamannil & Khine, 2022).

Суттєвий внесок у розуміння взаємозв'язку навчальної мотивації та благополуччя зробила концепція психологічного благополуччя К. Ріфф.

Відповідно до даного підходу, важливими складовими благополуччя є особистісне зростання, наявність життєвих цілей та відчуття компетентності. Усі ці характеристики безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю та мотивацією до навчання. Навчання забезпечує можливість розвитку нових компетентностей, розширення життєвого досвіду та реалізації особистісного потенціалу, що позитивно впливає на психологічне благополуччя (30, Ryff, 2022).

У сучасних дослідженнях дедалі частіше підкреслюється двосторонній характер взаємозв'язку між навчальною мотивацією та життєвим благополуччям. З одного боку, висока навчальна мотивація сприяє розвитку особистості, формуванню відчуття компетентності та підвищенню життєвої задоволеності. З іншого боку, особи з високим рівнем благополуччя частіше демонструють активність у навчанні, відкритість до нового досвіду та прагнення до саморозвитку (26, Нео et al., 2025).

Важливим компонентом даного взаємозв'язку виступає мотивація досягнення. Особи, орієнтовані на досягнення успіху, зазвичай характеризуються високим рівнем життєвої активності, позитивним ставленням до майбутнього та готовністю долати труднощі. Вони частіше сприймають життєві виклики як можливості для розвитку, що сприяє підтримці психологічного благополуччя. Натомість домінування мотивації уникнення невдачі може супроводжуватися зниженням самооцінки, підвищенням тривожності та незадоволеністю життям (22, Schunk & DiBenedetto, 2020).

Особливого значення взаємозв'язок мотивації та благополуччя набуває у дорослому віці. Для дорослих осіб навчальна діяльність часто виступає

засобом професійного розвитку, кар'єрного зростання та особистісної самореалізації. Успішне навчання сприяє підвищенню впевненості у власних можливостях, формуванню позитивної життєвої перспективи та розвитку психологічної стійкості. Водночас невдачі у навчанні або низький рівень навчальної мотивації можуть негативно впливати на самооцінку та загальне психологічне самопочуття (9, Осередчук, 2022).

Дослідження останніх років свідчать про наявність статистично значущих зв'язків між показниками внутрішньої мотивації, мотивації досягнення та життєвої задоволеності. Так, у роботах Howard, Bureau, Guay та Ryan встановлено, що внутрішня мотивація позитивно корелює із психологічним благополуччям, особистісним зростанням та задоволеністю життям. Натомість амотивація демонструє стійкі негативні зв'язки із суб'єктивним благополуччям та психологічним здоров'ям особистості (17, Howard et al., 2021).

Сучасні дослідники також наголошують на ролі навчання впродовж життя як чинника підтримки життєвого благополуччя. Безперервне навчання сприяє розвитку когнітивних ресурсів, підвищує адаптивність до змін та створює умови для особистісного зростання. Особи, які систематично залучені до процесу навчання, частіше демонструють високий рівень життєвої задоволеності та психологічної стійкості (16, Ferrer et al., 2023).

У контексті даного дослідження особливе значення має встановлення емпіричних взаємозв'язків між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя. Для цього до психодіагностичного комплексу включено Шкалу академічної мотивації (AMS), тест мотивації досягнення А. Меграбяна та Шкалу задоволеності життям (SWLS), які дозволяють комплексно оцінити особливості мотиваційної сфери особистості та рівень її життєвого благополуччя.

Вибір саме цих методик обумовлений їхньою теоретичною відповідністю меті дослідження. Методика AMS дозволяє визначити співвідношення внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації та амотивації.

Тест А. Мєграбяна спрямований на діагностику мотивації досягнення, а SWLS є одним із найбільш валідних інструментів оцінки когнітивного компонента суб'єктивного благополуччя. Комплексне використання зазначених методик створює можливість дослідити характер взаємозв'язків між мотиваційними характеристиками особистості та її життєвою задоволеністю.

Отже, аналіз сучасних психологічних досліджень свідчить про існування тісного взаємозв'язку між навчальною мотивацією та життєвим благополуччям особистості.

Високий рівень внутрішньої мотивації, мотивації досягнення, самоєфективності та орієнтації на особистісне зростання позитивно впливає на задоволеність життям, психологічне здоров'я та успішність самореалізації людини. Водночас амотивація, низька віра у власні можливості та відсутність навчальної активності можуть виступати чинниками зниження життєвого благополуччя. Теоретичний аналіз дозволяє припустити наявність позитивних взаємозв'язків між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя, що потребує подальшої емпіричної перевірки у другому розділі дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ЖИТТЄВОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження психологічних умов та шляхів оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості було організоване у декілька етапів: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі здійснювалося первинне дослідження особливостей навчальної мотивації та рівня життєвого благополуччя респондентів.

Формувальний етап передбачав реалізацію корекційної програми, спрямованої на оптимізацію навчальної мотивації особистості.

На контрольному етапі проводилося повторне психодіагностичне обстеження з метою оцінки ефективності впровадженої програми.

У дослідженні взяли участь 45 респондентів віком від 18 до 55 років. До вибірки увійшли особи різного рівня професійної зайнятості та освітнього досвіду.

Аналіз вікового складу респондентів показав, що найбільшу частину вибірки становили особи віком 36–44 роки – 19 осіб, що складає 42,2% від загальної кількості досліджуваних. Вікова група 28–35 років налічувала 10 респондентів (22,2%), тоді як у групі 45–55 років було 9 осіб (20%). Найменшу частку вибірки становили респонденти віком 18–27 років – 7 осіб (15,6%).

Отримані дані свідчать про те, що у дослідженні переважали респонденти зрілого дорослого віку, для яких питання навчальної мотивації, професійного розвитку та життєвого благополуччя залишаються

актуальними. Розподіл респондентів за віковими групами представлено на рис. 2.1.

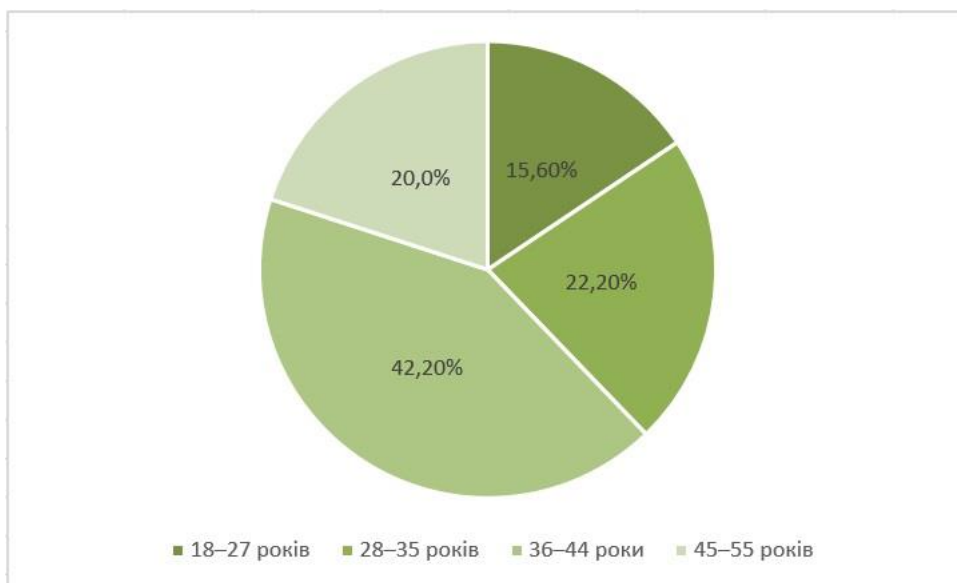


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за віковими групами, $n = 45$

Для реалізації поставлених завдань дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення рівня життєвого благополуччя, мотивації досягнення та особливостей академічної мотивації особистості.

1. Шкала задоволеності життям (The Satisfaction with Life Scale, SWLS) (україномовна адаптація А. В. Стаднік та В. В. Мельник) (Додаток А) призначений для вимірювання глобальних когнітивних суджень щодо задоволеності своїм життям. Шкала зазвичай вимагає від респондента лише близько однієї хвилини часу, коли він відповідає на запитання за шкалою Лайкерта. Запитання відкриті для інтерпретації, що робить цю шкалу придатною для дорослих з різним досвідом.

Методика дозволяє визначити загальний рівень суб'єктивного благополуччя та ставлення особистості до власного життя. Чим вищий сумарний показник за шкалою, тим вищим є рівень задоволеності життям респондента. Отримані результати інтерпретуються за відповідними рівнями – від вкрай низької до високої задоволеності життям.

2. Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна (Додаток Б) призначений для діагностики домінуючих мотиваційних тенденцій особистості, зокрема прагнення до успіху або уникнення невдачі. Методика дає змогу визначити особливості мотиваційної спрямованості респондентів, їхню готовність до подолання труднощів, наполегливість у досягненні цілей та ставлення до ситуацій успіху і невдачі.

Тест має дві форми – чоловічу та жіночу. Чоловіча форма містить 32 твердження, жіноча – 30 тверджень. Респонденти оцінюють ступінь своєї згоди або незгоди з кожним твердженням за шкалою від «цілком погоджуюсь» до «цілком не погоджуюсь». Чим вищий сумарний показник за методикою, тим більш вираженим є прагнення особистості до досягнення успіху, самореалізації та подолання труднощів.

3. Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) (Додаток В) використовується для дослідження особливостей навчальної мотивації особистості. Методика базується на положеннях теорії самодетермінації та дає змогу визначити рівень внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації та амотивації.

Опитувальник містить 28 тверджень, які відображають різні причини навчальної діяльності та оцінюються респондентами за семибальною шкалою. Методика дозволяє визначити особливості внутрішньої мотивації до пізнання, досягнення та емоційної стимуляції, а також зовнішньої мотивації та амотивації. Отримані результати дають змогу виявити переважні мотиви навчальної діяльності, рівень зацікавленості навчанням і ступінь особистісної залученості до освітнього процесу.

Для обробки результатів дослідження використовувалися методи кількісного та якісного аналізу даних. Зокрема, здійснювався підрахунок кількісних показників та їхнього відсоткового співвідношення, визначення рівнів за відповідними шкалами психодіагностичних методик, а також кореляційний аналіз за методом Пірсона з метою виявлення взаємозв'язків між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя

особистості. Для оцінки ефективності корекційної програми на контрольному етапі дослідження використовувався t-критерій Стьюдента. Отримані результати були систематизовані та представлені у вигляді таблиць і рисунків.

2.2 Опис та інтерпретація результатів дослідження навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості

На констатувальному етапі дослідження було проведено діагностику рівня задоволеності життям респондентів за методикою «Шкала задоволеності життям» (SWLS). Розподіл результатів здійснювався відповідно до інтерпретаційних рівнів методики. Показники були розраховані на основі сирих балів респондентів, наведених у Додатку Г. Результати дослідження представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати дослідження за методикою «Шкала задоволеності життям (SWLS)» на констатувальному етапі дослідження, n = 45

Рівень задоволеності життям	Кількість респондентів	
	n	%
Дуже задоволені	-	-
Задоволені	3	6,7
Дещо задоволені	17	37,8
Дещо незадоволені	21	46,6
Не задоволені	4	8,9
Вкрай незадоволені	-	-

Як видно з таблиці 2.1, у більшості респондентів на констатувальному етапі дослідження переважав рівень «дещо незадоволені» – 21 особа (46,6%). Такі показники можуть свідчити про недостатній рівень психологічного благополуччя, наявність внутрішньої напруги, незадоволеності окремими аспектами власного життя та труднощів у досягненні особистісної реалізації.

Рівень «дещо задоволені» був виявлений у 17 досліджуваних, що становить 37,8% вибірки. Це дає підстави припустити, що значна частина респондентів загалом позитивно оцінює власне життя, однак не відчуває повної життєвої задоволеності та емоційної стабільності.

Лише у 3 осіб (6,7%) зафіксовано рівень «задоволені», що характеризує достатньо позитивне ставлення до власного життя, наявність відчуття особистісної реалізації та внутрішнього комфорту. Водночас рівень «не задоволені» виявлено у 4 респондентів (8,9%), що може свідчити про переживання емоційного дискомфорту, невпевненості у майбутньому та низьку оцінку якості власного життя.

Слід зазначити, що категорії «дуже задоволені» та «вкрай незадоволені» у досліджуваній вибірці не були представлені. Це свідчить про відсутність різко полярних оцінок життєвого благополуччя серед учасників дослідження.

Для наочного відображення розподілу респондентів за рівнями задоволеності життям результати дослідження представлено на рис. 2.2.

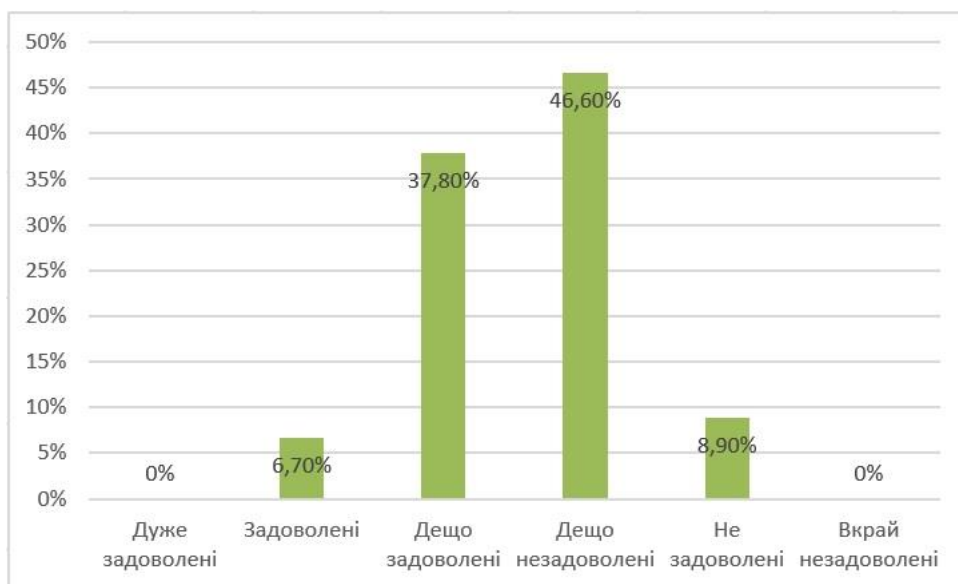


Рис. 2.2. Розподіл респондентів за рівнями задоволеності життям на констатувальному етапі дослідження, n = 45

Для більш ґрунтовного дослідження особливостей навчальної мотивації респондентів на констатувальному етапі було проведено діагностику мотивації досягнення за методикою А. Меграбяна. Отримані результати були розподілені за умовними рівнями мотивації досягнення на основі сирих балів, наведених у Додатку Г. Результати дослідження представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати дослідження за методикою «Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна» на констатувальному етапі дослідження, n = 45

Рівень мотивації досягнення	Кількість респондентів	
	n	%
Низький	24	53,3
Середній	18	40
Високий	3	6,7

Аналіз результатів, представлених у таблиці 2.2, показав, що для більшості респондентів характерний низький рівень мотивації досягнення. Такий рівень було виявлено у 24 осіб, що становить 53,3% від загальної кількості досліджуваних. Це може свідчити про недостатню вираженість прагнення до успіху, невпевненість у власних можливостях та схильність уникати складних завдань.

Середній рівень мотивації досягнення зафіксовано у 18 респондентів (40%). Отримані результати вказують на помірно виражене прагнення до досягнення поставлених цілей та відносно стабільне ставлення до навчальної діяльності.

Високий рівень мотивації досягнення виявлено лише у 3 досліджуваних, що становить 6,7% вибірки. Для таких респондентів характерними є виражена орієнтація на успіх, наполегливість у досягненні результатів та готовність долати труднощі.

Результати розподілу респондентів за рівнями мотивації досягнення представлено на рис. 2.3.

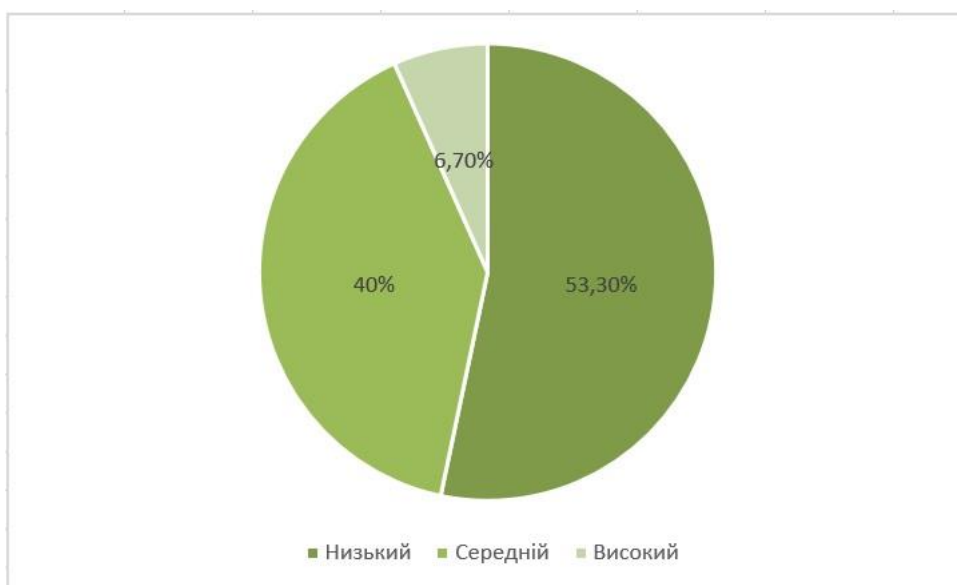


Рис. 2.3. Розподіл респондентів за рівнями мотивації досягнення на констатувальному етапі дослідження, n = 45

З метою більш детального вивчення особливостей навчальної мотивації респондентів у межах дослідження було також використано методику «Шкала академічної мотивації» (Academic Motivation Scale, AMS), яка дала змогу визначити рівень внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації та амотивації. Результати дослідження були розраховані на основі сирих балів, наведених у Додатку Г, та представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати дослідження за методикою «Шкала академічної мотивації (AMS)» на констатувальному етапі дослідження, n = 45

Шкала мотивації	Рівень	Кількість респондентів	
		n	%
Внутрішня мотивація	Низький	12	26,7
	Середній	30	66,6
	Високий	3	6,7
Зовнішня мотивація	Низький	0	0
	Середній	39	86,7
	Високий	6	13,3
Амотивація	Низький	10	22,2
	Середній	24	53,3
	Високий	11	24,5

Аналіз результатів, представлених у таблиці 2.3, показав, що у більшості респондентів переважав середній рівень внутрішньої мотивації.

Такий рівень було виявлено у 30 осіб, що становить 66,6% вибірки. Низький рівень внутрішньої мотивації зафіксовано у 12 досліджуваних (26,7%), тоді як високий рівень – лише у 3 респондентів (6,7%). Отримані результати свідчать про те, що значна частина учасників дослідження не демонструє достатньо вираженого інтересу до навчальної діяльності та пізнавальної активності.

Дослідження зовнішньої мотивації показало, що у переважної більшості респондентів був наявний середній рівень – 39 осіб (86,7%). Високий рівень зовнішньої мотивації виявлено у 6 досліджуваних (13,3%), тоді як низький рівень у вибірці не зафіксовано. Це може свідчити про те, що навчальна діяльність значною мірою обумовлюється зовнішніми чинниками, зокрема прагненням отримати професію, стабільну роботу чи соціальне схвалення.

Аналіз показників амотивації засвідчив, що середній рівень був характерний для 24 респондентів, що становить 53,3% вибірки. Високий рівень амотивації виявлено у 11 осіб (24,5%), а низький – у 10 досліджуваних (22,2%). Такі результати можуть вказувати на наявність у частини респондентів байдужого ставлення до навчальної діяльності, недостатнього усвідомлення її значущості та зниження інтересу до процесу навчання.

Розподіл респондентів за рівнями академічної мотивації представлено на рис. 2.4.

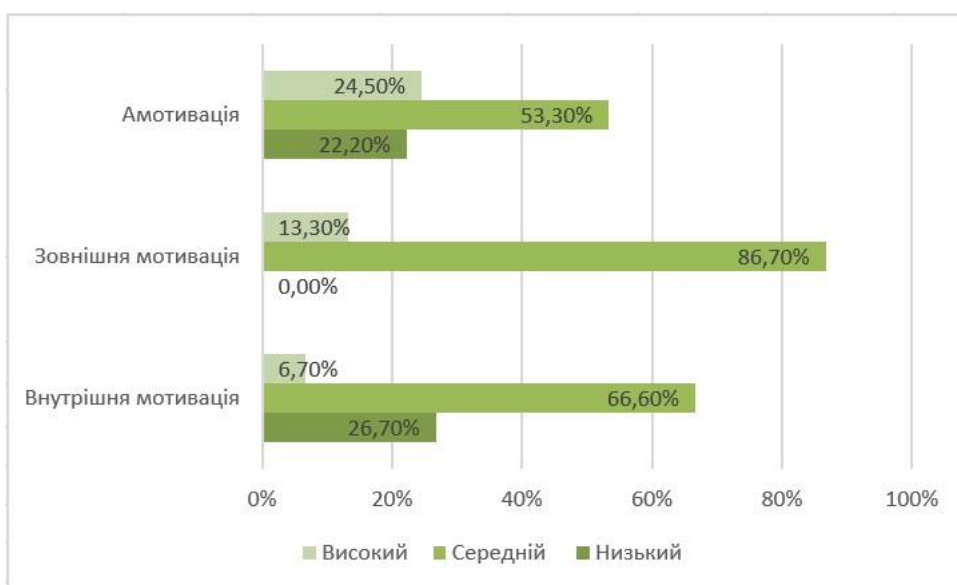


Рис. 2.4. Розподіл респондентів за рівнями академічної мотивації на констатувальному етапі дослідження, n = 45

Отже, результати констатувального етапу дослідження дали змогу охарактеризувати особливості життєвого благополуччя та навчальної мотивації респондентів. Встановлено, що у досліджуваній вибірці переважають середні та знижені показники задоволеності життям, мотивації досягнення та внутрішньої академічної мотивації. Водночас у частини респондентів були виявлені прояви амотивації, що свідчить про недостатню зацікавленість навчальною діяльністю та зниження особистісної значущості навчання.

Отримані результати дають підстави припустити наявність взаємозв'язку між рівнем навчальної мотивації та показниками життєвого благополуччя особистості. Зокрема, недостатньо виражена внутрішня мотивація, низька мотивація досягнення та підвищений рівень амотивації можуть супроводжуватися нижчим рівнем задоволеності життям і психологічного благополуччя.

2.3 Аналіз взаємозв'язку між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості

З метою виявлення особливостей взаємозв'язку між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості було проведено кореляційний аналіз за методом Пірсона. Аналіз здійснювався між показниками задоволеності життям, мотивації досягнення, внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації та амотивації. Обробка результатів проводилася на основі сирих балів респондентів, наведених у Додатку Г.

Кореляційний аналіз дав змогу визначити напрям і силу статистичних зв'язків між досліджуваними показниками та встановити, якою мірою особливості навчальної мотивації пов'язані з рівнем життєвого благополуччя особистості. Результати кореляційного аналізу представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Результати кореляційного аналізу взаємозв'язку між показниками
навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості (за
Пірсоном), n = 45**

	Мотивація досягнення	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Амотивація
Задоволеність життям	0.981***	0.978***	0.972***	-0.979***
Мотивація досягнення		0.995***	0.983***	-0.991***
Внутрішня мотивація			0.978***	-0.994***
Зовнішня мотивація				-0.982***

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Аналіз результатів кореляційного дослідження, представлених у таблиці 2.4, засвідчив наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості. Усі отримані коефіцієнти кореляції є статистично значущими на рівні $p < 0,001$, що свідчить про високий рівень достовірності виявлених зв'язків.

Між показником задоволеності життям та мотивацією досягнення було виявлено дуже сильний позитивний кореляційний зв'язок ($r = 0,981$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що зі зростанням мотивації досягнення підвищується і рівень задоволеності життям респондентів. Особи, які мають виражене прагнення до успіху, наполегливість у досягненні цілей та готовність долати труднощі, як правило, позитивніше оцінюють власне життя та відчують вищий рівень психологічного благополуччя.

Також було встановлено дуже сильний позитивний зв'язок між задоволеністю життям та внутрішньою мотивацією ($r = 0,978$; $p < 0,001$). Отримані результати дають підстави стверджувати, що внутрішній інтерес до навчальної діяльності, прагнення до саморозвитку та пізнавальна активність пов'язані з більш високим рівнем життєвої задоволеності особистості.

Позитивний статистично значущий зв'язок було виявлено і між задоволеністю життям та зовнішньою мотивацією ($r = 0,972$; $p < 0,001$). Це може

свідчити про те, що орієнтація на професійне майбутнє, соціальне схвалення, матеріальну стабільність та досягнення соціально значущих результатів також пов'язана з позитивним сприйняттям власного життя.

Водночас між задоволеністю життям та амотивацією зафіксовано сильний негативний кореляційний зв'язок ($r=-0,979$; $p<0,001$). Це означає, що зі зростанням проявів байдужості до навчальної діяльності, втрати інтересу до навчання та нерозуміння його особистісної значущості рівень життєвого благополуччя респондентів знижується.

Результати дослідження також засвідчили наявність дуже сильного позитивного взаємозв'язку між мотивацією досягнення та внутрішньою мотивацією ($r=0,995$; $p<0,001$). Отриманий показник свідчить про те, що прагнення до успіху тісно пов'язане з внутрішнім інтересом до навчання, саморозвитком та пізнавальною активністю.

Між мотивацією досягнення та зовнішньою мотивацією також було виявлено сильний позитивний зв'язок ($r=0,983$; $p<0,001$). Це може свідчити про те, що орієнтація на майбутні професійні досягнення та зовнішні стимули не суперечить прагненню до успіху, а в окремих випадках може його посилювати.

При цьому між мотивацією досягнення та амотивацією встановлено дуже сильний негативний кореляційний зв'язок ($r=-0,991$; $p<0,001$), що вказує на несумісність прагнення досягати успіху з байдужим або пасивним ставленням до навчальної діяльності.

Аналіз взаємозв'язків між показниками академічної мотивації показав, що внутрішня мотивація позитивно корелює із зовнішньою мотивацією ($r=0,978$; $p<0,001$), що свідчить про можливість одночасного поєднання внутрішніх та зовнішніх мотивів навчальної діяльності. Водночас між внутрішньою мотивацією та амотивацією виявлено дуже сильний негативний зв'язок ($r=-0,994$; $p<0,001$), який підтверджує, що зростання пізнавального інтересу та внутрішньої залученості до навчання супроводжується зменшенням байдужості до освітньої діяльності.

Крім того, між зовнішньою мотивацією та амотивацією було встановлено сильний негативний зв'язок ($r=-0,982$; $p<0,001$). Це свідчить про те, що навіть за переважання зовнішніх мотивів навчання рівень амотивації залишається нижчим, оскільки респонденти все ж мають певну мету та зацікавленість у результатах навчальної діяльності.

Отримані результати підтверджують наявність тісного взаємозв'язку між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості. Встановлено, що більш високий рівень внутрішньої мотивації, мотивації досягнення та зовнішньої мотивації пов'язаний із вищою задоволеністю життям, тоді як амотивація негативно впливає на показники психологічного благополуччя.

Виявлені особливості навчальної мотивації та життєвого благополуччя респондентів свідчать про доцільність проведення цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої на розвиток внутрішньої навчальної мотивації, підвищення мотивації досягнення, зниження проявів амотивації та покращення показників життєвого благополуччя особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки та впровадження програми оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості, що буде представлена у третьому розділі дослідження.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ЖИТТЄВОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

3.1 Теоретичні засади побудови програми оптимізації навчальної мотивації особистості

На сучасному етапі розвитку освіти основною метою є підготовка висококваліфікованих фахівців, які здатні ефективно вирішувати професійні завдання та сприяти розвитку відповідної галузі. Досягнення високих показників навчальної діяльності тісно пов'язане з бажанням особистості до навчання, професійного розвитку та самореалізації, що базується на системі мотивів, потреб, цінностей та особистісних установок [10]. Саме тому важливого значення набуває створення умов, які сприятимуть формуванню стійкої навчальної мотивації, розвитку інтересу до навчання та підтримці прагнення особистості до саморозвитку і самоосвіти.

Проблема мотивації навчальної діяльності є однією з провідних у психології та педагогіці, оскільки мотивація визначає активність особистості, її готовність до подолання труднощів, рівень наполегливості та здатність підтримувати діяльність упродовж тривалого часу. Особливої актуальності ця проблема набуває у роботі з дорослими особами, які нерідко мають негативний попередній освітній досвід, сформовані страхи помилки, невпевненість у власних здібностях або досвід навчальної безпорадності. Саме негативний досвід шкільного навчання часто стає підґрунтям зниження внутрішньої мотивації, формування уникнення труднощів, невпевненості у власних можливостях та байдужого ставлення до освітньої діяльності.

Формування та підтримка стійкої вмотивованості до навчання здійснюється у процесі професійного та особистісного становлення людини й знаходить практичний вияв у зміні структури мотивів, цілей та життєвих орієнтацій. У сучасних умовах особливого значення набуває проблема

формування навчальної мотивації саме у контексті самостійного навчання, самоосвіти та розвитку навичок самоменеджменту. Це пов'язано з тим, що сучасне освітнє середовище потребує від особистості не лише засвоєння готових знань, а й здатності до постійного саморозвитку, адаптації до нових умов та безперервного професійного вдосконалення.

У галузевій психологічній та педагогічній літературі проблематиці мотивації навчальної діяльності приділяється значна увага. В Україні питання навчальної мотивації досліджували Л. Божович [1], О. Керекеша [6], В. Кириченко [10], С. Микитюк [11] та інші.

У сучасних дослідженнях мотивація розглядається як один із провідних чинників підвищення якості навчальної діяльності та професійної підготовки. Н. Брюханова [3], В. Демченко [4], С. Наход [12] визначають мотивацію як основу ефективного навчального процесу у вищій школі. Окремі аспекти академічної та особистісної вмотивованості досліджували О. Осередчук [13], А. El-Adl [22], М. Sumbawati та ін. [27]. Проблеми самоспрямованого навчання, взаємозв'язку мотивації, самоконтролю та самоменеджменту розглядаються у працях О. Бойко [2], М. Zhu [29] тощо. Водночас J. Ferrer [23], Z. Zhyvko, N. Petrukha [30] досліджують вплив онлайн-навчання на рівень мотивації студентів та особливості організації самостійної освітньої діяльності.

У сучасній психології мотивація розглядається як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають спрямованість, інтенсивність та стійкість поведінки людини [15]. Вона є важливим чинником навчальної та професійної діяльності, оскільки забезпечує активність особистості, її готовність до досягнення цілей та підтримання діяльності упродовж тривалого часу [5]. Мотивація охоплює як усвідомлені, так і неусвідомлені причини поведінки та є одним із ключових механізмів розвитку особистості [8].

Мотивація безпосередньо пов'язана з когнітивними процесами, оскільки саме вона сприяє виникненню бажання вчитися, підтримує інтерес

до діяльності та забезпечує активну включеність особистості у навчальний процес. Вона визначає не лише початок діяльності, а й її тривалість, наполегливість та результативність. Саме тому мотивацію розглядають як важливий чинник формування компетентності, професійної спрямованості та особистісного розвитку.

Теоретичною основою побудови програми оптимізації навчальної мотивації є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана [17; 18]. Відповідно до цієї теорії, людина має природне прагнення до розвитку, самореалізації та підвищення власного потенціалу. Активність особистості визначається задоволенням трьох базових психологічних потреб:

- потреби у компетентності, яка відображає відчуття власної ефективності та здатності досягати результатів;
- потреби в автономії, що пов'язана зі здатністю людини самостійно регулювати власну поведінку та приймати рішення;
- потреби у соціальній приналежності, яка проявляється у прагненні до підтримки, прийняття та взаємодії з іншими людьми [26].

Відповідно до цієї теорії, для підтримки внутрішньої мотивації необхідно створювати умови, які забезпечують відчуття компетентності, автономії та психологічної безпеки. Саме тому корекційна програма оптимізації навчальної мотивації має бути спрямована не лише на стимулювання інтересу до навчання, а й на відновлення віри у власні можливості, подолання наслідків негативного освітнього досвіду та формування позитивного ставлення до навчальної діяльності.

У працях Е. Десі та Р. Райана виокремлено три основні форми мотивації: внутрішню мотивацію, зовнішню мотивацію та демотивацію [17]. Внутрішня мотивація проявляється тоді, коли людина добровільно бере участь у діяльності через інтерес та задоволення від самого процесу. Така форма мотивації є найбільш самодетермінованою та сприяє високій залученості у діяльність. Зовнішня мотивація виникає під впливом зовнішніх стимулів – оцінок, винагороди, соціального схвалення або страху покарання.

Демотивація характеризується байдужістю до діяльності, відсутністю інтересу та переконанням у неможливості впливати на результат власних дій.

Теорія самодетермінації є основою багатьох сучасних досліджень автономної мотивації та активності особистості. Вона дозволяє диференціювати різні типи мотивації та враховувати індивідуальні особливості людини у процесі навчання. Найбільш самостійні форми мотивації мають найбільш позитивні когнітивні та поведінкові наслідки, сприяють розвитку наполегливості, відповідальності та стійкого інтересу до діяльності.

Важливе значення для побудови програми оптимізації навчальної мотивації має також концепція самоефективності. Сучасний підхід до мотивації значною мірою базується на переконанні особистості у власній здатності успішно виконати завдання або подолати труднощі. Висока самоефективність впливає на вибір діяльності, рівень наполегливості та стійкість перед ризиком невдач. Вона допомагає запобігти формуванню навченої безпорадності та переживанню повної відсутності контролю над ситуацією.

Особливого значення розвиток самоефективності набуває у роботі з дорослими людьми, які мають негативний освітній досвід. Постійна критика, страх помилки, порівняння з іншими або переживання невдач можуть формувати стійкі переконання щодо власної неспроможності до навчання. Саме тому важливими компонентами корекційної програми є створення ситуації успіху, підтримувальний зворотний зв'язок, поступове ускладнення завдань та формування позитивного досвіду подолання труднощів.

Поряд із концепцією самоефективності важливе значення має теорія установок, відповідно до якої людина по-різному інтерпретує власні здібності та результати діяльності. Фіксована установка ґрунтується на переконанні у незмінності здібностей, тоді як установка на розвиток передбачає розуміння того, що здібності можуть вдосконалюватися через практику, досвід та зусилля. Формування установки на розвиток сприяє зниженню страху

помилки, розвитку наполегливості та позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Важливе місце у сучасних дослідженнях мотивації посідає концепція установки на розвиток (Growth Mindset), запропонована К. Двек. Відповідно до цієї теорії, люди можуть дотримуватися двох типів установок щодо власних здібностей: фіксованої установки (fixed mindset) та установки на розвиток (growth mindset). Особи з фіксованою установкою схильні сприймати інтелект і здібності як незмінні характеристики, тому помилки часто переживаються ними як свідчення власної неспроможності [21]. Натомість установка на розвиток (growth mindset) ґрунтується на переконанні, що здібності можуть розвиватися через практику, наполегливість та навчальний досвід. Формування установки на розвиток сприяє зниженню страху помилки, підвищенню навчальної активності, розвитку наполегливості та позитивного ставлення до труднощів [16]. Для дорослих осіб із негативним освітнім досвідом розвиток установки на розвиток (growth mindset) є важливим чинником подолання навчальної тривожності та відновлення впевненості у власних можливостях.

Суттєве значення для побудови програми оптимізації навчальної мотивації має також концепція grit, запропонована А. Дакворт. Grit розглядається як поєднання довготривалої наполегливості, витривалості та стійкого інтересу до досягнення значущих цілей [20]. На відміну від короткочасної мотивації, grit передбачає здатність людини продовжувати діяльність навіть в умовах труднощів, невдач або відсутності швидкого результату. Дослідження демонструють, що високий рівень grit пов'язаний із академічною успішністю, професійною реалізацією та психологічною стійкістю. У контексті оптимізації навчальної мотивації розвиток grit сприяє формуванню витривалості, терпимості до помилок і здатності підтримувати навчальну активність упродовж тривалого часу [25].

Окремого значення у контексті дослідження навчальної мотивації набуває теорія психологічного благополуччя, представлена у працях Е. Дінера

та К. Ріфф. Відповідно до цієї концепції, психологічне благополуччя особистості охоплює не лише позитивні емоції чи задоволення життям, а й самоприйняття, автономію, наявність життєвих цілей, особистісне зростання, позитивні взаємини та здатність ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем [19]. Високий рівень навчальної мотивації пов'язаний із підвищенням психологічного благополуччя, розвитком відчуття компетентності та суб'єктивного переживання успіху. Натомість негативний освітній досвід, постійна критика та переживання невдач можуть знижувати рівень психологічного благополуччя, формувати тривожність і навчальну безпорадність. Саме тому корекційна програма оптимізації навчальної мотивації має бути спрямована не лише на підвищення навчальної активності, а й на підтримку психологічного благополуччя особистості.

Концепція розвитку сучасної освіти передбачає суттєву переорієнтацію цінностей у напрямі формування навичок безперервного саморозвитку та самоосвіти. Ефективний фахівець повинен володіти навичками самоменеджменту, самоефективності, адаптивності та відкритості до інновацій. Саме тому особливого значення набуває формування стійкої позитивної мотивації до самостійного навчання.

Важливо зазначити, що навчальна діяльність складається з пізнавальних, мотиваційно-настановчих та виконавчих складових. Рівень їх узгодженості визначає спрямованість особистості на опанування нових знань та компетентностей. Водночас високий рівень мотивації позитивно впливає на когнітивний потенціал особистості, її наполегливість, відповідальність та здатність до самостійного вирішення завдань.

Окрім когнітивних чинників академічної успішності, важливе значення мають некогнітивні характеристики особистості: емоційна стійкість, саморегуляція, оптимізм, здатність до комунікації та самореалізації. У цьому контексті особливого значення набуває емоційний інтелект, який забезпечує здатність людини усвідомлювати та регулювати власні емоції, підтримувати продуктивну взаємодію з іншими та ефективно реагувати на труднощі.

На основі аналізу науково-психологічних джерел [5; 9; 14; 7; 24; 28] методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності можна систематизувати у декілька груп (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності

№	Методи стимулювання та мотивації	Прийоми
1	Метод емоційного стимулювання у поєднанні із пізнавальними інтересами	наведення цікавих прикладів; цікаві аналогії; створення ситуації новизни; інформування про сучасні дослідження
2	Проблемно-пошуковий метод	створення проблемних ситуацій; «мозкова атака»; виконання творчих, дослідницьких та інформаційних проєктів
3	Методи стимулювання пізнавальних запитань	незакінчені завдання; постановка запитань, спрямованих на отримання додаткової інформації
4	Методи стимулювання ініціативи	самостійне створення завдань; пошук способів вирішення проблем; спільна робота з викладачем
5	Метод опори на життєвий досвід	використання особистого досвіду, прикладів із реального життя
6	Створення відчуття успіху у навчанні	підтримка самовпевненості; використання прийомів «Навмисна помилка», «Допоможи мені»; створення ситуацій досягнення
7	Диспут	обмін думками, розвиток аналітичного мислення та самостійності

Окремі дослідники виокремлюють також низку мотиваційних векторів, які впливають на навчальну активність особистості. До них належать комунікативні мотиви, мотиви уникнення невдач і досягнення успіху, мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, навчально-пізнавальні та соціальні мотиви. Сукупність цих чинників визначає спрямованість особистості, рівень її залученості у діяльність та готовність до саморозвитку.

Комунікативні мотиви зумовлені потребою у спілкуванні, взаємодії з іншими, отриманні підтримки та схвалення. У контексті навчальної діяльності вони сприяють формуванню соціальних компетентностей, розширенню досвіду взаємодії, розвитку здатності до співпраці та обміну думками. Для дорослих учасників навчання комунікативна складова є

особливо важливою, оскільки дозволяє зменшити відчуття ізольованості, подолати страх оцінювання та сформувати безпечний простір для обговорення труднощів.

Мотиви уникнення невдач і досягнення успіху пов'язані зі ставленням особистості до результату навчальної діяльності. У дорослих, які мають негативний шкільний досвід, часто переважає страх помилки, очікування критики та уникнення складних завдань. Тому важливо зменшувати негативне напруження у навчальних ситуаціях, формувати реалістичне ставлення до труднощів і підтримувати установку на поступове досягнення результату.

Професійні мотиви пов'язані з усвідомленням практичного значення знань, умінь і навичок для майбутньої або актуальної професійної діяльності. Саме професійна мотивація часто стає основою для повернення дорослої людини до навчання, підвищення кваліфікації або зміни професійного напрямку. Вона сприяє формуванню більш свідомого ставлення до навчального процесу, оскільки людина починає бачити зв'язок між навчальними діями та власними життєвими перспективами.

Мотиви творчої самореалізації визначають прагнення особистості до самовираження, пошуку нових рішень, прояву ініціативи та креативності. У навчальній діяльності вони підтримують інтерес до завдань, які дозволяють людині не лише відтворювати готову інформацію, а й створювати власні ідеї, застосовувати досвід і розкривати особистісний потенціал. Навчально-пізнавальні мотиви проявляються у допитливості, інтересі до знань, потребі розширювати власні можливості та вдосконалювати інтелектуальні здібності.

Соціальні мотиви пов'язані з міжособистісними та суспільними взаєминами, розвитком соціабельності, інтеграцією особистості у соціальне середовище та формуванням здатності до конструктивної взаємодії.

Особливого значення у процесі розвитку мотивації набуває створення сприятливого освітнього середовища. Важливо враховувати, що мотивацію неможливо безпосередньо передати людині, оскільки мотиви не перебувають

у сфері прямого педагогічного впливу. Саме тому основним завданням психологічної роботи є створення умов, які сприятимуть розвитку внутрішньої активності, самостійності та позитивного ставлення до навчання.

Оптимізації навчальної діяльності сприяють інтерактивні технології, проблемно-орієнтоване навчання, ігрові методи, психолого-педагогічні тренінги, методи делегування, переконання, підтримки та створення ситуації успіху. Такі методи дозволяють підвищити рівень залученості особистості у діяльність, розвинути навички саморегуляції та сформувати позитивне ставлення до навчання.

У межах корекційної програми для дорослих осіб особливо доцільним є використання вправ, які поєднують роботу з попереднім освітнім досвідом, аналіз особистих установок, розвиток самоефективності та формування нових способів реагування на труднощі. Це дозволяє не лише активізувати навчальну мотивацію, а й зменшити вплив негативних переживань, пов'язаних із попереднім досвідом навчання. Водночас така програма має бути орієнтована на підтримку автономії, залучення життєвого досвіду учасників, розвиток довготривалої наполегливості та створення умов для переживання успіху.

Отже, теоретичними засадами побудови програми оптимізації навчальної мотивації особистості є положення теорії самодетермінації, концепції самоефективності, теорії установок, концепції Growth Mindset, підходу grit та теорії психологічного благополуччя. Їх інтеграція дозволяє розглядати мотивацію як складну багатокomпонентну систему, що визначає навчальну активність, рівень залученості, ставлення до труднощів, готовність до саморозвитку та здатність особистості долати наслідки негативного освітнього досвіду. Саме ці теоретичні положення стали основою для розробки корекційної програми оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості.

3.2 Організація та впровадження корекційної програми

Корекційна програма оптимізації навчальної мотивації особистості була розроблена з урахуванням сучасних психологічних підходів до формування внутрішньої мотивації, розвитку самоефективності, установки на розвиток та психологічного благополуччя. Теоретичною основою програми стали положення теорії самодетермінації (Self-Determination Theory) Е. Десі та Р. Райана, концепції установки на розвиток (Growth Mindset) К. Двек, концепції наполегливості (Grit) А. Дакворт, теорії самоефективності та концепції психологічного благополуччя Е. Дінера та К. Ріфф.

Програма орієнтована на дорослих осіб, які мають труднощі у навчальній діяльності, низький рівень навчальної мотивації, негативний попередній освітній досвід, страх помилки, невпевненість у власних здібностях або прояви навчальної безпорадності. Водночас окремий профілактичний блок програми спрямований на попередження формування низької навчальної мотивації у дітей та підлітків як майбутніх дорослих.

Основна увага у програмі приділяється створенню безпечного психологічного середовища, розвитку внутрішньої мотивації, підтримці автономії, формуванню позитивного ставлення до навчання, подоланню страху помилки та розвитку навичок саморегуляції й самопідтримки.

Метою корекційної програми є оптимізація навчальної мотивації особистості шляхом розвитку внутрішньої мотивації, формування установки на розвиток, підвищення рівня самоефективності, подолання наслідків негативного освітнього досвіду та підтримки психологічного благополуччя.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі завдання програми:

- сприяти усвідомленню учасниками особливостей власної навчальної мотивації;
- знизити рівень навчальної тривожності та страху помилки;
- подолати прояви навченої безпорадності та невпевненості у власних можливостях;
- сформувати установку на розвиток (growth mindset) та позитивне ставлення до труднощів;

- розвинути навички самопідтримки, саморегуляції та самоменеджменту;
- підвищити рівень самоефективності та впевненості у власних здібностях;
- сприяти розвитку внутрішньої мотивації до навчання та саморозвитку;
- розвинути навички конструктивної взаємодії, підтримки та позитивної комунікації;
- підтримати психологічне благополуччя особистості та сформувати позитивне ставлення до навчальної діяльності.

Програма має тренінговий характер та передбачає використання інтерактивних, рефлексивних, арттерапевтичних, проблемно-пошукових і психоедукаційних методів роботи. До структури програми включено вправи на розвиток рефлексії, самопізнання, формування позитивного досвіду успіху, зміну негативних когнітивних установок, розвиток емоційної стійкості та формування навичок підтримки внутрішньої мотивації.

Корекційна програма складається з двох взаємопов'язаних блоків:

- 1) корекційно-розвивального блоку для дорослих осіб;
- 2) профілактичного блоку для дітей та підлітків, спрямованого на попередження формування низької навчальної мотивації у майбутньому.

Тривалість програми становить 10 занять, які проводяться 1–2 рази на тиждень. Середня тривалість одного заняття – 60–90 хвилин. Заняття мають чітку структуру та включають вступну частину, основний блок вправ, рефлексію та підбиття підсумків.

Структуру та зміст програми розвитку представлено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Структура та зміст корекційної програми оптимізації навчальної мотивації особистості

№	Назва заняття	Мета заняття	Основний зміст
1	Знайомство та формування безпечного простору	Формування довірливої атмосфери та мотивації до участі у програмі	Вправи на знайомство, групові правила, первинна

			рефлексія навчального досвіду
2	Мій навчальний досвід	Усвідомлення впливу попереднього освітнього досвіду на мотивацію	Аналіз негативного досвіду, виявлення страхів і бар'єрів
3	Навчальна мотивація та мої потреби	Усвідомлення внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання	Вправи на дослідження потреб, цілей та особистісних цінностей
4	Віра у власні можливості	Підвищення рівня самоефективності	Вправи на виявлення сильних сторін, створення ситуації успіху
5	Помилки як частина розвитку	Формування установки на розвиток	Робота зі страхом помилки, розвиток позитивного ставлення до труднощів
6	Розвиток наполегливості та стійкості	Формування навичок подолання труднощів	Вправи на розвиток grit, самопідтримки та емоційної стійкості
7	Саморегуляція та самоменеджмент	Розвиток навичок самоорганізації	Планування діяльності, постановка цілей, тайм-менеджмент
8	Психологічне благополуччя та навчання	Підтримка позитивного емоційного стану	Вправи на розвиток самоприйняття, емоційної підтримки та ресурсності
9	Мотивація у взаємодії з іншими	Розвиток соціальної підтримки та комунікації	Командні вправи, розвиток навичок підтримки та взаємодії
10	Підбиття підсумків та планування майбутнього	Узагальнення отриманого досвіду	Рефлексія, формування індивідуального плану підтримки мотивації

Окремий профілактичний блок для дітей та підлітків передбачає вправи, спрямовані на розвиток внутрішньої мотивації, позитивного ставлення до навчання, емоційної стійкості, наполегливості та установки на розвиток. Основою цього блоку стали положення теорії самодетермінації (Self-Determination Theory), концепції установки на розвиток (Growth Mindset), теорії наполегливості (Grit) та теорії психологічного благополуччя (Well-being theory).

Детальний зміст занять, опис вправ та методичні рекомендації щодо проведення програми подано у Додатку Д та Додатку Е.

3.3 Оцінка ефективності програми оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості

З метою оцінки ефективності програми оптимізації навчальної мотивації на контрольному етапі дослідження було проведено повторне психодіагностичне обстеження респондентів за методикою «Шкала задоволеності життям» (SWLS). Результати були розраховані на основі сирих балів респондентів, наведених у Додатку Ж, та розподілені відповідно до інтерпретаційних рівнів методики. Отримані результати представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати дослідження за методикою «Шкала задоволеності життям (SWLS)» на контрольному етапі дослідження, n = 45

Рівень задоволеності життям	Кількість респондентів	
	n	%
Дуже задоволені	5	11,1
Задоволені	18	40,0
Дещо задоволені	20	44,4
Дещо незадоволені	2	4,5
Не задоволені	-	-
Вкрай незадоволені	-	-

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3.3, показав, що на контрольному етапі дослідження у більшості респондентів переважав рівень «дещо задоволені» – 20 осіб, що становить 44,4% від загальної кількості досліджуваних. Такі результати свідчать про загалом позитивне ставлення респондентів до власного життя та відносно достатній рівень суб'єктивного благополуччя.

Рівень «задоволені» було виявлено у 18 досліджуваних, що складає 40% вибірки. Для таких респондентів характерним є позитивне сприйняття власного життя, наявність відчуття емоційного комфорту та достатнього рівня особистісної реалізації.

Крім того, у 5 осіб (11,1%) зафіксовано рівень «дуже задоволені». Отримані показники можуть свідчити про високий рівень життєвої

задоволеності, позитивне емоційне самопочуття та загальне відчуття психологічного благополуччя.

Водночас рівень «дещо незадоволені» було виявлено лише у 2 респондентів, що становить 4,5% вибірки. Категорії «не задоволені» та «вкрай незадоволені» у досліджуваній вибірці не були представлені.

Отримані результати дозволяють охарактеризувати особливості рівня задоволеності життям респондентів на контрольному етапі дослідження. Для більш детального аналізу динаміки показників було здійснено порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження, яке представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Порівняння результатів дослідження за методикою «Шкала задоволеності життям (SWLS)» на констатувальному та на контрольному етапі дослідження, n = 45

Рівень задоволеності життям	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	n	%	n	%
Дуже задоволені	-	-	5	11,1
Задоволені	3	6,7	18	40,0
Дещо задоволені	17	37,8	20	44,4
Дещо незадоволені	21	46,6	2	4,5
Не задоволені	4	8,9	-	-
Вкрай незадоволені	-	-	-	-

Аналіз результатів, представлених у таблиці 3.4, засвідчив позитивну динаміку показників задоволеності життям респондентів після впровадження програми оптимізації навчальної мотивації. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження дало змогу встановити зміни у розподілі респондентів за рівнями життєвої задоволеності.

Зокрема, на контрольному етапі дослідження з'явилася категорія респондентів із рівнем «дуже задоволені», яка на констатувальному етапі була

відсутня. Такий рівень було зафіксовано у 5 осіб, що становить 11,1% вибірки. Крім того, суттєво збільшилася кількість респондентів із рівнем «задоволені» – з 3 осіб (6,7%) на констатувальному етапі до 18 осіб (40%) на контрольному етапі дослідження.

Рівень «дещо задоволені» також продемонстрував певне зростання: з 17 респондентів (37,8%) до 20 осіб (44,4%). Отримані результати можуть свідчити про покращення загального емоційного самопочуття респондентів, більш позитивне ставлення до власного життя та підвищення рівня суб'єктивного благополуччя.

Водночас було зафіксовано суттєве зниження кількості респондентів із рівнем «дещо незадоволені» – з 21 особи (46,6%) на констатувальному етапі до 2 осіб (4,5%) на контрольному етапі дослідження. Крім того, категорія «не задоволені», яка раніше охоплювала 4 респондентів (8,9%), на контрольному етапі вже не була представлена.

Отже, результати порівняльного аналізу свідчать про позитивні зміни у показниках задоволеності життям після реалізації програми оптимізації навчальної мотивації. Для перевірки статистичної значущості виявлених змін було проведено порівняння показників задоволеності життям за t-критерієм Стьюдента. Отримані результати представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати порівняння показників задоволеності життям за t-критерієм Стьюдента

Шкала	Констатувальний етап (M±SD)	Контрольний етап (M±SD)	t	p
Задоволеність життям	19.2±3.409	25.022±3.448	-73.05	0***

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Результати, представлені у таблиці 3.5, свідчать про наявність статистично значущих змін у показниках задоволеності життям респондентів після реалізації програми оптимізації навчальної мотивації. Для перевірки достовірності отриманих змін було використано t-критерій Стьюдента, який

дозволив порівняти середні значення показників на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Середнє значення показника задоволеності життям на констатувальному етапі становило $19,2 \pm 3,409$ бала, тоді як після проведення програми цей показник зріс до $25,022 \pm 3,448$ бала. Такі зміни можуть свідчити про покращення емоційного стану респондентів, підвищення рівня психологічного комфорту та більш позитивне сприйняття власного життя.

Отримане значення t-критерію ($t = -73,05$) при рівні статистичної значущості $p < 0,001$ підтверджує, що виявлені зміни є статистично достовірними. Це дає підстави вважати, що впроваджена програма мала позитивний вплив на показники життєвого благополуччя досліджуваних.

Отже, проведена психологічна робота сприяла підвищенню рівня задоволеності життям респондентів та позитивним змінам у їхньому суб'єктивному благополуччі.

Наступним етапом оцінки ефективності програми стало повторне дослідження мотивації досягнення за методикою А. Меграбяна. Отримані результати були розраховані на основі сирих балів респондентів, наведених у Додатку Ж, та представлені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати дослідження за методикою «Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна» на контрольному етапі дослідження, $n = 45$

Рівень мотивації досягнення	Кількість респондентів	
	n	%
Низький	4	8,9
Середній	22	48,9
Високий	19	42,2

Дані, наведені у таблиці 3.6, відображають особливості мотивації досягнення респондентів на контрольному етапі дослідження після реалізації програми оптимізації навчальної мотивації. Розподіл результатів здійснювався відповідно до рівнів мотивації досягнення, визначених за методикою А. Меграбяна.

У більшості респондентів на контрольному етапі було зафіксовано середній рівень мотивації досягнення – 22 особи, що становить 48,9% вибірки. Такі показники свідчать про достатньо сформоване прагнення до досягнення поставлених цілей, готовність виконувати навчальні завдання та підтримувати власну активність у процесі діяльності.

Високий рівень мотивації досягнення виявлено у 19 досліджуваних, що складає 42,2% від загальної кількості респондентів. Для таких осіб характерними є виражене прагнення до успіху, наполегливість у подоланні труднощів, орієнтація на результат та готовність докладати зусиль для досягнення поставлених цілей.

Низький рівень мотивації досягнення було встановлено лише у 4 респондентів (8,9%). Отримані результати можуть свідчити про зменшення проявів невпевненості у власних можливостях, пасивності та уникнення складних завдань у більшості учасників дослідження.

Загалом результати контрольного етапу засвідчили переважання середнього та високого рівнів мотивації досягнення серед респондентів. Для більш детального визначення змін, які відбулися після впровадження програми, було проведено порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження. Отримані дані представлені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Порівняння результатів дослідження за методикою «Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна» на констатувальному та на контрольному етапі дослідження, n = 45

Мотивація досягнення	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	n	%	n	%
Низький	24	53,3	4	8,9
Середній	18	40	22	48,9
Високий	3	6,7	19	42,2

Порівняння результатів, представлених у таблиці 3.7, дало змогу простежити зміни у рівнях мотивації досягнення респондентів після впровадження програми оптимізації навчальної мотивації. Отримані дані

свідчать про виражену позитивну динаміку показників мотиваційної спрямованості особистості.

Найбільш помітні зміни відбулися щодо низького рівня мотивації досягнення. Якщо на констатувальному етапі такий рівень було зафіксовано у 24 респондентів (53,3%), то на контрольному етапі кількість таких досліджуваних зменшилася до 4 осіб (8,9%). Це може свідчити про зниження проявів невпевненості, пасивності та уникнення труднощів у процесі діяльності.

Середній рівень мотивації досягнення на контрольному етапі було виявлено у 22 респондентів (48,9%), тоді як на констатувальному етапі цей показник становив 18 осіб (40%). Такі результати вказують на формування більш стабільного прагнення до досягнення поставлених цілей та підтримання активності у навчальній діяльності.

Особливо помітним є зростання кількості респондентів із високим рівнем мотивації досягнення. На констатувальному етапі такий рівень було встановлено лише у 3 осіб (6,7%), тоді як після реалізації програми високий рівень мотивації досягнення був характерний уже для 19 досліджуваних, що становить 42,2% вибірки. Отримані результати можуть свідчити про посилення прагнення до успіху, більш виражену орієнтацію на результат та готовність долати труднощі у процесі діяльності.

Таким чином, результати порівняльного аналізу засвідчили позитивні зміни у структурі мотивації досягнення респондентів після впровадження програми оптимізації навчальної мотивації. Для перевірки статистичної значущості отриманих змін було проведено аналіз за t-критерієм Стьюдента. Результати статистичного порівняння представлені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати порівняння показників мотивації досягнення за t-критерієм Стьюдента

Шкала	Констатувальний етап (M±SD)	Контрольний етап (M±SD)	t	p
Мотивація досягнення	111.956±13.443	141±16.103	-56.037	0***

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Статистичне порівняння показників мотивації досягнення, представлене у таблиці 3.8, підтвердило наявність достовірних змін після реалізації програми оптимізації навчальної мотивації. Для оцінки значущості виявлених змін було використано t-критерій Стюдента, який дозволив порівняти середні значення показників на різних етапах дослідження.

Середнє значення показника мотивації досягнення на констатувальному етапі становило $111,956 \pm 13,443$ бала. На контрольному етапі дослідження цей показник зріс до $141 \pm 16,103$ бала. Отримані результати можуть свідчити про підвищення прагнення респондентів до успіху, більш виражену готовність до подолання труднощів та зростання впевненості у власних можливостях.

Значення t-критерію становило $t = -56,037$ при рівні статистичної значущості $p < 0,001$, що підтверджує достовірність виявлених змін. Це дозволяє зробити висновок про те, що після впровадження програми у респондентів відбулося статистично значуще підвищення рівня мотивації досягнення.

Отже, результати статистичного аналізу свідчать про ефективність проведеної психологічної роботи щодо розвитку мотиваційної сфери особистості.

Наступним етапом оцінки ефективності програми стало повторне дослідження особливостей академічної мотивації респондентів за методикою «Шкала академічної мотивації» (AMS). Результати були розраховані на основі сирих балів респондентів, наведених у Додатку Ж, та представлені у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Результати дослідження за методикою «Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS)» на контрольному етапі дослідження,

n = 45

Шкала мотивації	Рівень	Кількість респондентів
-----------------	--------	------------------------

		n	%
Внутрішня мотивація	Низький	2	4,4
	Середній	23	51,1
	Високий	20	44,5
Зовнішня мотивація	Низький	-	-
	Середній	16	35,5
	Високий	29	64,5
Амотивація	Низький	38	84,4
	Середній	7	15,6
	Високий	-	-

За шкалою внутрішньої мотивації у більшості респондентів було виявлено середній рівень – 23 особи, що становить 51,1% вибірки. Водночас високий рівень внутрішньої мотивації зафіксовано у 20 досліджуваних (44,5%), тоді як низький рівень був характерний лише для 2 осіб (4,4%). Отримані результати можуть свідчити про достатньо виражений інтерес до навчальної діяльності, підвищення пізнавальної активності та більш усвідомлене ставлення до процесу навчання у більшості респондентів.

Дослідження зовнішньої мотивації показало, що високий рівень був характерний для 29 респондентів, що складає 64,5% вибірки. Середній рівень зовнішньої мотивації виявлено у 16 осіб (35,5%), тоді як низький рівень у досліджуваній групі не зафіксовано. Такі результати свідчать про те, що значна частина респондентів орієнтується на професійне майбутнє, соціальне схвалення та досягнення особистісно значущих результатів у навчальній діяльності.

Особливу увагу привертають показники амотивації. Низький рівень амотивації було виявлено у 38 досліджуваних (84,4%), а середній – у 7 осіб (15,6%). Високий рівень амотивації на контрольному етапі дослідження не був представлений. Це може свідчити про зниження байдужого ставлення до навчання, підвищення зацікавленості освітньою діяльністю та усвідомлення її особистісної значущості.

Загалом результати контрольного етапу дослідження засвідчили переважання середнього та високого рівнів внутрішньої і зовнішньої мотивації, а також суттєве зниження проявів амотивації серед респондентів.

Для більш детального визначення динаміки змін було проведено порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження, яке представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Порівняння результатів дослідження за методикою «Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS)» на констатувальному та на контрольному етапі дослідження, n = 45

Шкала мотивації	Рівень	Констатувальний етап		Контрольний етап	
		n	%	n	%
Внутрішня мотивація	Низький	12	26,7	2	4,4
	Середній	30	66,6	23	51,1
	Високий	3	6,7	20	44,5
Зовнішня мотивація	Низький	0	0	-	-
	Середній	39	86,7	16	35,5
	Високий	6	13,3	29	64,5
Амотивація	Низький	10	22,2	38	84,4
	Середній	24	53,3	7	15,6
	Високий	11	24,5	-	-

Порівняння результатів, наведених у таблиці 3.10, показало виражені зміни у структурі академічної мотивації респондентів після впровадження програми оптимізації навчальної мотивації. Отримані дані свідчать про позитивну динаміку як внутрішніх, так і зовнішніх мотивів навчальної діяльності, а також про зниження проявів амотивації.

За шкалою внутрішньої мотивації суттєво зменшилася кількість респондентів із низьким рівнем – з 12 осіб (26,7%) на констатувальному етапі до 2 осіб (4,4%) на контрольному етапі дослідження. Водночас кількість досліджуваних із високим рівнем внутрішньої мотивації зросла з 3 осіб (6,7%) до 20 осіб (44,5%). Такі зміни можуть свідчити про посилення пізнавального інтересу, більш усвідомлене ставлення до навчальної діяльності та зростання особистісної зацікавленості у процесі навчання.

Певні зміни були зафіксовані і за шкалою зовнішньої мотивації. Якщо на констатувальному етапі переважав середній рівень зовнішньої мотивації – 39 осіб (86,7%), то на контрольному етапі більшість респондентів уже

демонструвала високий рівень – 29 осіб (64,5%). Це може свідчити про посилення орієнтації на професійне самоствердження, досягнення поставлених цілей та отримання соціально значущих результатів.

Особливо помітною є позитивна динаміка показників амотивації. Кількість респондентів із високим рівнем амотивації, яка на констатувальному етапі становила 11 осіб (24,5%), на контрольному етапі дослідження зменшилася до нуля. Водночас низький рівень амотивації зріс із 10 осіб (22,2%) до 38 респондентів (84,4%). Отримані результати можуть свідчити про зниження байдужості до навчальної діяльності, підвищення зацікавленості навчанням та усвідомлення його особистісної значущості.

Таким чином, результати порівняльного аналізу засвідчили позитивні зміни у структурі академічної мотивації респондентів після реалізації програми оптимізації навчальної мотивації. Для визначення статистичної значущості отриманих змін було проведено порівняння показників академічної мотивації за t-критерієм Стюдента. Результати статистичного аналізу представлені у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати порівняння показників академічної мотивації за t-критерієм Стюдента

Шкала	Констатувальний етап (M±SD)	Контрольний етап (M±SD)	t	p
Внутрішня мотивація	4.129±0.806	5.538±0.644	-49,309	0***
Зовнішня мотивація	5.171±0.366	5.324±0.339	-18,779	0***
Амотивація	3.836±0.904	2.149±0.634	39,935	0***

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Результати статистичного порівняння показників академічної мотивації, представлені у таблиці 3.11, підтвердили наявність достовірних змін після впровадження програми оптимізації навчальної мотивації. Для оцінки значущості отриманих змін було використано t-критерій Стюдента,

який дозволив порівняти середні значення показників на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

За шкалою внутрішньої мотивації середнє значення на констатувальному етапі становило $4,129 \pm 0,806$ бала, тоді як на контрольному етапі воно зросло до $5,538 \pm 0,644$ бала. Отримане значення t-критерію ($t = -49,309$; $p < 0,001$) свідчить про статистично значуще підвищення внутрішньої мотивації респондентів. Такі результати можуть вказувати на посилення пізнавального інтересу, більш усвідомлене ставлення до навчальної діяльності та зростання особистісної залученості до процесу навчання.

Показники зовнішньої мотивації також продемонстрували позитивну динаміку. Середнє значення на констатувальному етапі становило $5,171 \pm 0,366$ бала, а на контрольному – $5,324 \pm 0,339$ бала. Значення t-критерію $t = -18,779$ при $p < 0,001$ підтверджує статистичну значущість виявлених змін. Це може свідчити про посилення орієнтації респондентів на досягнення професійних цілей, отримання соціального схвалення та підвищення значущості результатів навчальної діяльності.

Водночас за шкалою амотивації було зафіксовано зниження середнього показника з $3,836 \pm 0,904$ бала на констатувальному етапі до $2,149 \pm 0,634$ бала на контрольному етапі дослідження. Значення t-критерію становило $t = 39,935$ при рівні статистичної значущості $p < 0,001$, що підтверджує достовірність виявлених змін. Отримані результати можуть свідчити про зменшення байдужості до навчальної діяльності, підвищення зацікавленості процесом навчання та усвідомлення його особистісної значущості.

Отже, результати статистичного аналізу засвідчили ефективність програми оптимізації навчальної мотивації щодо розвитку внутрішньої та зовнішньої мотивації, а також зниження рівня амотивації у респондентів. Отримані дані підтверджують, що цілеспрямована психологічна робота, спрямована на розвиток мотиваційної сфери особистості, позитивно впливає на показники навчальної активності та життєвого благополуччя.

Таким чином, результати контрольного етапу дослідження та їх статистичний аналіз підтвердили ефективність програми оптимізації навчальної мотивації як чинника життєвого благополуччя особистості. Після реалізації програми у респондентів було зафіксовано підвищення рівня задоволеності життям, зростання мотивації досягнення, посилення внутрішньої та зовнішньої академічної мотивації, а також зниження проявів амотивації. Отримані результати свідчать про те, що розвиток мотиваційної сфери особистості позитивно впливає не лише на ставлення до навчальної діяльності, а й на загальний рівень психологічного благополуччя та життєвої задоволеності. Статистично значущі зміни, підтверджені за *t*-критерієм Стьюдента, дають підстави вважати впроваджену програму ефективною та доцільною для використання у практиці психологічного супроводу особистості.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання кваліфікаційної роботи було проведено комплексне теоретичне та емпіричне дослідження проблеми взаємозв'язку навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості. Робота виконувалася відповідно до затвердженого індивідуального плану та складалася з трьох основних етапів: теоретичного, емпіричного та практичного.

На першому етапі здійснено аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблем навчальної мотивації, психологічного благополуччя та їх взаємозв'язку. Розглянуто основні теоретичні підходи до розуміння навчальної мотивації, чинники її формування, психологічні особливості життєвого благополуччя особистості та визначено психологічні умови оптимізації навчальної мотивації.

На другому етапі організовано та проведено емпіричне дослідження за участю 45 респондентів віком від 18 до 55 років. Для досягнення поставленої мети використано комплекс психодіагностичних методик, зокрема: «Шкалу задоволеності життям» (SWLS), тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна та «Шкалу академічної мотивації» (AMS). Статистична обробка результатів здійснювалася із застосуванням кореляційного аналізу Пірсона та t-критерію Стьюдента.

Результати дослідження показали, що у більшості респондентів переважає середній або знижений рівень задоволеності життям, низький або середній рівень мотивації досягнення, середній рівень внутрішньої та зовнішньої академічної мотивації, а також наявні прояви амотивації. Кореляційний аналіз підтвердив існування статистично значущих взаємозв'язків між показниками навчальної мотивації та життєвого благополуччя особистості.

На третьому етапі на основі отриманих результатів було розроблено програму оптимізації навчальної мотивації, спрямовану на розвиток внутрішньої мотивації, підвищення мотивації досягнення, формування

установки на розвиток, зміцнення самоєфективності та покращення психологічного благополуччя особистості. Після впровадження програми проведено повторне психодіагностичне обстеження, результати якого засвідчили позитивну динаміку досліджуваних показників та підтвердили ефективність запропонованої програми.

За результатами виконаної роботи поставлену мету досягнуто, усі визначені завдання виконано в повному обсязі. Отримані результати підтвердили висунуту гіпотезу про наявність взаємозв'язку між рівнем навчальної мотивації та життєвим благополуччям особистості. Практичне значення роботи полягає у можливості використання розробленої програми психологами закладів освіти, викладачами, практичними психологами, а також фахівцями, які здійснюють психологічний супровід навчальної діяльності дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

До розділу 1

1. Бойко О. В. Самоспрямоване навчання як чинник розвитку навчальної мотивації особистості. *Психологія і особистість*. 2023. № 2(24). С. 45–58.
2. Брюханова Н. О. Психологічні особливості формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. № 17(46). С. 25–37.
3. Демченко В. В. Мотиваційні чинники професійної підготовки студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2022. № 1. С. 34–42.
4. Живко З. Б., Петруха Н. М. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів в умовах дистанційної освіти. *Габітус*. 2023. № 49. С. 105–110.
5. Керекеша О. В. Навчальна мотивація особистості: сучасний стан дослідження проблеми. *Психологічний часопис*. 2022. Т. 8. № 5. С. 84–96.
6. Кириченко В. І. Структура та психологічні механізми формування навчальної мотивації особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 1. Вип. 58. С. 112–123.
7. Микитюк С. О. Внутрішня мотивація як чинник ефективності навчальної діяльності. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. Вип. 17. С. 89–97.
8. Наход С. А. Психолого-педагогічні умови розвитку навчальної мотивації студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 39. С. 145–149.
9. Осередчук О. А. Академічна мотивація як предиктор професійного становлення особистості. *Молодий вчений*. 2022. № 11(111). С. 197–201.
10. Чернобровкіна В. А. Психологія мотивації навчання та професійного розвитку особистості. Київ : Ліра-К, 2021. 312 с.

11. Areepattamannil S., Khine M. S. Academic Motivation, Self-Efficacy and Student Achievement. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34(4). P. 1963–1985.
12. Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X. Y., Guay F., Ryan R. M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*. 2021. Vol. 16(6). P. 1300–1323.
13. Chiu T. K. F. Applying Self-Determination Theory to Explain Students' Motivation in Digital Learning. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 9775–9794.
14. Duckworth A. L., Gross J. J. Behavior Change and the Science of Grit. *Current Directions in Psychological Science*. 2020. Vol. 29(1). P. 39–44.
15. Eccles J. S., Wigfield A. From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101859.
16. Ferrer J., Ringer A., Saville K., Parris M., Kashi K. Students' Motivation and Engagement in Online Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*. 2023. Vol. 71. P. 151–169.
17. Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. P. 1–34.
18. Niemiec C. P., Ryan R. M. The Importance of Autonomy, Competence, and Relatedness in Education. *Theory and Research in Education*. 2021. Vol. 19(2). P. 111–132.
19. Pantzos K., Vasalou A. Achievement Goal Orientation and Academic Motivation in Higher Education. *International Journal of Psychology in Education*. 2025. Vol. 8(1). P. 23–39.
20. Rahayu S., Nurhayati T., Hidayat A. Self-Determination Theory in Teaching Practice for Higher Education. *International Journal of Instruction*. 2022. Vol. 15(4). P. 291–308.

21. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101860.
22. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 60. Article 101832.
23. Sumbawati M. S., Wibowo N., Munoto M. Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Higher Education. *Journal of Educational Sciences*. 2023. Vol. 7(2). P. 55–69.
24. Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R. The Academic Motivation Scale (AMS): A Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education.
25. Zhu M., Bonk C. J. Self-Directed Learning and Academic Motivation in Digital Education. *Computers & Education*. 2024. Vol. 206. Article 104909.
26. Hao J., Liu Y., Wang X. Academic Motivation and Subjective Well-Being Among Adult Learners. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1482207.
27. Barbosa Cano E., Martín M. A. Academic Motivation and Psychological Well-Being: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1564696.
28. Quito-Calle J. P., Jaramillo-Morillo D., Pinos-Vélez E. Psychometric Properties of the Academic Motivation Scale in Adult Learners. *BMC Psychology*. 2026. Vol. 14. Article 22.
29. Diener E., Oishi S., Tay L. Advances in Subjective Well-Being Research. *Nature Human Behaviour*. 2020. Vol. 4. P. 7–14.
30. Ryff C. D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2022. Vol. 91(1). P. 1–13.

До розділів 2 і 3

1. Божович, Л. І. (2006). Про мотивації навчання. Вікова і педагогічна психологія: Хрестоматія: навчальний посібник для студентів педагогічних

навчальних закладів / сост. І. В. Дубровіна, А. М. Прихожан, В. В. Зацепін. Москва: Видавничий центр «Академія».

2. Бойко, О. Ю. (2023). Місце синергетичного аспекту віртуальної комунікації в освіті. World science: problems, prospects, innovations: Materials of the IV International research and practical internet conference: collection of abstracts. Zdar nad Sazavou, 22–23. Взято з <https://dspace.bdpi.org.ua/server/api/core/bitstreams/9a8dfcdb-cadc-4071-9b8fec871da752ff/content>

3. Брюханова, Н. О., Гресь, Л. О., & Замчій, С. В. (2023). Роль мотивації у формуванні самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, Вип. 81, 131–142. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2023-81-131-142>

4. Демченко, В. А., Балабанова, К. Є., & Ємельянова, Є. С. (2021). Реалізація компетентнісного підходу в самостійній роботі студентів закладів вищої освіти. Інноваційна педагогіка, № 38, 34–40. Взято з <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37656/>

5. Іллін, Є. П. (2013). Мотивація і мотиви. Серія: «Сходи психології». Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

6. Керекеша, О. В., & Осадчий, М. Л. (2021). Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. Науковий вісник Одеського національного економічного університету, № 11–12, 126–131. Взято з <http://n-visnik.oneu.edu.ua/collections/2021/288-289/pdf/126-131.pdf>

7. Кириченко, В. В. (2020). Особистість у сучасному інформаційному суспільстві: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

8. Кириченко, В. В. (2021). Формування картини світу особистості у сучасному інформаційному суспільстві. (Дис. доктора психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ.

9. Кочарян, О. С., Фролова, Є. В., & Павленко, В. М. (2011). Структура мотивації навчальної діяльності студентів: Навчальний посібник. Харків.

10. Лавринюк, О., & Кириченко, В. (2023). Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. Журнал соціальної та практичної психології, № 1, 34–39. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-6>

11. Микитюк, С. О., & Микитюк, С. С. (2021). Мотивація навчальної діяльності як ресурс освітнього процесу. Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, Т. 2(76), 121–126. Взято з http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_2/23.pdf

12. Наход, С. А. (2020). Педагогічний дизайн як засіб підвищення мотивації студентів у процесі e-learning. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», Вип. 2(20), 311–319. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-36>

13. Осередчук, О. А. (2022). Формування позитивної мотивації студентів до самомоніторингу навчальних досягнень з метою самовдосконалення. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, Вип. 203, 107–114. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-203-107-114>

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

15. Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prediction des absences scolaires et l'intention de décrocher. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 30(1), 105–123. DOI: <https://doi.org/10.7202/011772ar>

16. Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, Vol. 113(31), 8664–8668. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>

17. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, London: Plenum Press.
18. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
19. Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, Vol. 95(3). Взято з <https://ssrn.com/abstract=2162125>
20. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92(6), 1087–1101. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
21. Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 14(3), 481–496. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
22. El-Adl, A., & Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol. 15(1), 104–111. Взято з <https://eric.ed.gov/?id=EJ1246489>
23. Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A., & Kashi, K. (2022). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *Higher Education*, Vol. 83(2), 317–338. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>
24. Karsenti, T. (2004). 32 stratégies pour agir sur la motivation scolaires des jeunes. Взято з <http://www.karsenti.ca/32aqisep.pdf>
25. Park, D., Tsukayama, E., Yu, A., & Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 198, 104889. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
26. Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Взято з

<https://www.researchgate.net/publication/256089059> Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie les apports de la théorie de l'autodétermination

27. Sumbawati, M. S., Basuki, I., Ismayati, E., & Rijanto, T. (2020). Student learning independence in online learning depends on motivation. In International Joint Conference on Science and Engineering (IJCSE 2020). Atlantis Press. DOI: <https://doi.org/10.2991/aer.k.201124.062>

28. Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. 2e édition. De Boeck.

29. Zhu, M., Bonk, C. J., & Doo, M. Y. (2020). Self-directed learning in MOOCs: Exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. Educational Technology Research and Development, Vol. 68(5), 2073–2093. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09747-8>

30. Zhyvko, Z., & Petrukha, N. (2023). Formation and development of digital competencies in the conditions of digitalization of society. The development of innovations and financial technology in the digital economy: monograph. OÜ Scientific Center of Innovative Research, 62–85. DOI: <https://doi.org/10.36690/DIFTDE-2023-62-85>.

ДОДАТОК А**Шкала задоволеності життям (SWLS)**

Інструкція. Анкета містить питання про те, як Ви відчували себе протягом останнього тижня. За кожним питанням слід обрати один варіант відповіді (1-7), який записати у бланку відповідей під номером питання. Відповіді мають бути на всі питання. Дякуємо за Ваш час та відповіді!

1. В основному моє життя близько до ідеалу.

1 – повністю не погоджуюся;

2 – не погоджуюся;

3 – скоріше не погоджуюся;

4 – дещо середнє;

5 – скоріше згоден/згодна;

6 – згоден/згодна;

7 – повною мірою згоден/згодна.

2. Обставини мого життя виключно сприятливі.

1 – повністю не погоджуюся;

2 – не погоджуюся;

3 – скоріше не погоджуюся;

4 – дещо середнє;

5 – скоріше згоден/згодна;

6 – згоден/згодна;

7 – повною мірою згоден/згодна.

3. Я повністю задоволений своїм життям.

1 – повністю не погоджуюся;

2 – не погоджуюся;

3 – скоріше не погоджуюся;

4 – дещо середнє;

5 – скоріше згоден/згодна;

6 – згоден/згодна;

7 – повною мірою згоден/згодна.

Шкала задоволеності життям

4. У мене є в житті те, що мені по-справжньому потрібно.

1 – повністю не погоджуюся;

2 – не погоджуюся;

3 – скоріше не погоджуюся;

4 – дещо середнє;

5 – скоріше згоден/згодна;

6 – згоден/згодна;

7 – повною мірою згоден/згодна.

5. Якщо я почав життя з початку – залишив би як є.

1 – повністю не погоджуюся;

2 – не погоджуюся;

3 – скоріше не погоджуюся;

4 – дещо середнє;

5 – скоріше згоден/згодна;

6 – згоден/згодна;

7 – повною мірою згоден/згодна.

Підрахунок балів та інтерпретація

Оцінки складаються з сирих балів (від 5 до 35). Чим вищі бали, тим вища задоволеність життям. Бали можуть бути розподілені на шість категорій благополуччя, і для кожної з них надається інтерпретаційний текст.

- 30 – 35 Дуже задоволений
- 25 – 29 Задоволений
- 20 – 24 Дещо задоволені
- 15 – 19 Дещо незадоволені
- 10 – 14 Не задоволений
- 5 – 9 Вкрай незадоволені

ДОДАТОК Б

Тест-опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна

Інструкція. Тест є опитувальником, що має дві форми – чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б).

Тест складається з низки тверджень, що стосуються певних сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним твердженням, використовуйте таку шкалу:

- +3 – цілком погоджуюсь;
- +2 – погоджуюсь;
- +1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 0 – нейтральний;
- 1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 2 – не погоджуюсь;
- 3 – цілком не погоджуюсь.

Прочитайте твердження тесту й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). Проти номера твердження поставте цифру, що відповідає мірі вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Не витрачайте часу на його обмірковування.

Тест опитувальника (форма А)

1. Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.
2. Коли я повинен виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимсь, ніж працювати самотужки.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у рішенні яких сумніваюся.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.

6. Я надаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинен сам визначати свою роль.

7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.

8. Я б віддав перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.

11. Якби я мав намір грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.

12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.

13. У вільний від роботи час я опаную техніку якоїсь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваг.

14. Я швидше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть із 50-відсотковим ризиком помилитися, ніж робити її так, як мені радять інші.

15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, у якій початкова зарплата становитиме 1500 грн. буде такою невизначений час, ніж роботу, у якій початкова зарплата дорівнює 750 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 5 років я одержуватиму 5000 грн.

16. Я швидше волію грати у команді, ніж змагатися віч-на-віч.

17. Я волію працювати самовіддано, поки не матиму цілковитого задоволення від здобутого результату, ніж прагнути закінчити справу якомога швидше і з меншими зусиллями.

18. На іспиті я б віддав перевагу конкретним питанням, що вимагають висловлення власної думки.

19. Я швидше оберу справу, у якій існує імовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, ніж таку, у якій моє становище не погіршиться, проте й істотно не поліпшиться.

20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж втішатимусь хорошою оцінкою.

21. Якби я міг повернутися до якоїсь незавершеної справи, то швидше б взявся до важкої, ніж до легкої.

22. У виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.

23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.

24. Після невдачі я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати свою справу.

25. Якщо є сумнів в успіху якоїсь справи, то я швидше не ризикуватиму, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.

26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що все вдасться.

27. Я працюю ефективніше під чиймсь керівництвом, ніж коли особисто відповідаю за свою роботу.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.

29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені описують проблему загалом.

30. Якби я успішно вирішив якесь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.

31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Тест опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про одержання гарної оцінки, ніж побоююся одержати погану.

2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, як вирішувати.

3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження й в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.

4. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взялася б за те, що в мене може добре вийти.

5. Я віддаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинна сама визначати свою роль.

6. Я більше боюсь зазнати невдачі, ніж сподіваюсь на успіх.

7. Я віддаю перевагу науково-популярній літературі перед літературою розважального жанру.

8. Я б віддала перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.

11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну, що «пронесло», ніж втішатимусь гарною оцінкою.

12. Якби я мала намір грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у таку, що потребує міркувань.

13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніша від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.

14. Після невдачі я стаю більш зібраною й енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж успіхи приносять радості.

16. У нових невідомих ситуаціях я швидше хвилююсь і непокоюсь, ніж цікавлюсь.

17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж готуватиму звичну, котра зазвичай добре виходила.

18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж виконуватиму щось, на мою думку, що вартісне, але не дуже захоплююче.

19. Я швидше витрачу увесь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей самий час дві–три інші.

20. Якщо я занедужала і змушена залишитися дома, то використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж щоб читати і працювати.

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті, і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я зволіла б сама організувати її, ніж допустила б, щоб це зробила інша.

22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід.

23. Якщо потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

24. Коли я беруся за важке діло, я швидше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.

25. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж тоді, коли я особисто відповідаю за свою роботу.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно вирішила якусь завдання, то з великим задоволенням взялася б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.

28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять його лише загалом, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.

29. Якщо у виконанні важливої справи я припускаюся помилки, то частіше розгублююсь і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко опанувати себе і спробувати виправити становище.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Процедура підрахунку сумарного бала

Для визначення сумарного бала необхідно виконувати таку процедуру.

Відповідям випробуваних на прямі пункти опитувальника (помічені знаком «+» у ключі) приписують бали на основі такого співвідношення:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Відповідям випробуваних на непрямі пункти опитувальника (помічені знаком «-» у ключі) приписують бали на основі співвідношення:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до чоловічої форми:

+1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми:

+1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Після підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Бали усієї вибірки випробуваних, що беруть участь в експерименті, ранжирують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки

характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнути невдачі.

ДОДАТОК В**Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS)**

Інструкція. Прочитайте подані нижче твердження. Вони опитують причини, з яких ви ходите до університету (коледжу). Будь ласка, вкажіть, наскільки кожне твердження відповідає вашим власним причинам, використовуючи шкалу від 1 до 7.

Дайте відповідь на запитання: «Чому ви ходите до університету?», оцінивши кожне твердження:

- 1 – Зовсім не відповідає
- 2 – Майже не відповідає
- 3 – Відповідає дуже слабо
- 4 – Відповідає помірно
- 5 – Відповідає добре
- 6 – Відповідає дуже добре
- 7 – Повністю відповідає

Не витрачайте багато часу на кожне запитання. Ваша перша реакція зазвичай є найточнішою.

1. Тому що лише з дипломом про освіту я зможу знайти роботу в майбутньому.

2. Тому що я отримую задоволення та відчуваю радість, коли дізнаюся щось нове.

3. Тому що я вважаю, що освіта в навчальному закладі допоможе мені краще підготуватися до обраної кар'єри.

4. Заради яскравих емоцій (піднесення), які я відчуваю, коли ділюся своїми ідеями з іншими.

5. Чесно кажучи, я не знаю; я справді відчуваю, що марную час у закладі освіти.

6. Заради задоволення, яке я отримую, коли перевершую себе у навчанні.

7. Щоб довести собі, що я здатний(-а) отримати аттестат.

8. Для того, щоб отримати більш престижну роботу в майбутньому.
9. Заради задоволення, яке я відчуваю, відкриваючи для себе нові речі, з якими ніколи раніше не стикався(-лася).
10. Тому що зрештою це дозволить мені вийти на ринок праці в тій сфері, яка мені подобається.
11. Заради насолоди, яку я відчуваю, читаючи цікавих авторів.
12. Колись у мене були вагомі причини йти до закладу навчання, проте зараз я вагаюся.
13. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую себе в одному зі своїх особистих досягнень.
14. Через те, що успіхи в навчальному закладі змушують мене почуватися важливою людиною.
15. Тому що я хочу мати "заможне життя" у майбутньому.
16. Заради задоволення, яке я відчуваю, розширюючи свої знання з предметів, які мене приваблюють.
17. Тому що це допоможе мені зробити кращий вибір щодо моєї майбутньої професійної орієнтації.
18. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли повністю занурююся у твори певних авторів.
19. Я не розумію, навіщо я йду до закладу навчання, і, чесно кажучи, мені байдуже.
20. Заради задоволення, яке я відчуваю в процесі виконання складних навчальних завдань.
21. Щоб довести собі, що я розумна людина.
22. Для того, щоб мати вищу заробітну плату в майбутньому.
23. Тому що моє навчання дозволяє мені продовжувати вивчати багато речей, які мене цікавлять.
24. Тому що я вірю, що кілька додаткових років освіти покращать мою професійну компетентність як працівника.

25. Заради відчуття «піднесення», яке я відчуваю, читаючи про різні цікаві теми.

26. Я не знаю; я не розумію, що я роблю в закладі навчання.

27. Тому що навчальний заклад дає мені змогу відчувати особисте задоволення у моєму прагненні до досконалості в навчанні.

28. Тому що я хочу показати собі, що можу досягти успіху в навчанні.

Ключ до методики

Для розрахунку результатів обчисліть середній бал або суму для кожної з наведених нижче категорій:

- Внутрішня мотивація – до пізнання: № 2, 9, 16, 23
- Внутрішня мотивація – до досягнення: № 6, 13, 20, 27
- Внутрішня мотивація – до стимуляції (емоцій): № 4, 11, 18, 25
- Екстринсивна (зовнішня) мотивація – ідентифікована: № 3, 10, 17, 24
- Екстринсивна (зовнішня) мотивація – інтросктована: № 7, 14, 21, 28
- Екстринсивна (зовнішня) мотивація – зовнішня регуляція: № 1, 8, 15, 22
- Амотивація (відсутність мотивації): № 5, 12, 19, 26

ДОДАТОК Г

**Результати дослідження за методиками на констатувальному етапі, сирі
бали**

№ респондента	Задоволеність життям	Мотивація досягнення	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Амотивація
1	17	108	3.8	5.1	4.2
2	21	119	4.5	5.4	3.8
3	14	96	3.2	4.8	4.9
4	18	111	4.0	5.2	4.1
5	23	127	5.1	5.6	2.9
6	19	103	3.5	5.0	4.4
7	16	101	3.4	4.9	4.6
8	25	136	5.5	5.7	2.4
9	20	115	4.2	5.3	3.7
10	22	121	4.8	5.5	3.1
11	15	98	3.3	4.7	4.8
12	18	109	3.9	5.1	4.0
13	24	132	5.3	5.6	2.5
14	19	105	3.7	5.0	4.3
15	17	102	3.5	4.9	4.5
16	13	89	2.9	4.5	5.3
17	21	118	4.4	5.3	3.5
18	26	141	5.8	5.8	2.1
19	20	116	4.3	5.3	3.6
20	18	107	3.8	5.1	4.1
21	22	123	4.9	5.5	3.0
22	16	100	3.4	4.8	4.7
23	24	129	5.2	5.6	2.6
24	19	106	3.9	5.1	4.0
25	15	94	3.1	4.6	5.1
26	17	104	3.6	5.0	4.3
27	23	126	5.0	5.5	2.8
28	21	120	4.7	5.4	3.2
29	18	110	4.0	5.2	3.9
30	14	92	3.0	4.5	5.2
31	25	137	5.6	5.8	2.2
32	20	117	4.4	5.3	3.5
33	19	108	3.8	5.1	4.2
34	17	101	3.4	4.9	4.6
35	22	122	4.8	5.5	3.1
36	16	99	3.3	4.7	4.8
37	18	111	4.1	5.2	3.8
38	24	131	5.4	5.7	2.4
39	21	119	4.5	5.4	3.4
40	13	87	2.8	4.4	5.5
41	20	114	4.2	5.3	3.7

42	23	128	5.2	5.6	2.5
43	15	97	3.2	4.7	4.9
44	19	106	3.9	5.1	4.0
45	17	103	3.5	5.0	4.4

ДОДАТОК Д**Корекційна програма оптимізації навчальної мотивації особистості*****Заняття 1. Вступ. Знайомство та створення безпечного простору***

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: картки для знайомства, маркери, ватман/фліпчарт, стікери, аркуші А4, презентація з метою і завданнями програми, музичний супровід для релаксації.

Мета: сформувати довірливу атмосферу, знизити початкову тривожність, ознайомити учасників із метою та завданнями програми, підвищити мотивацію до участі.

Завдання:

- налагодити міжособистісний контакт у групі;
- визначити правила взаємодії та забезпечити безпечний простір;
- актуалізувати уявлення учасників про навчання, мотивацію та труднощі;
- розпочати формування усвідомлення власних ресурсів і сильних сторін.

Вправи та їх опис

Вправа «Коло знайомства» (15 хв)

Хід: кожен учасник називає своє ім'я, коротко розповідає про себе та відповідає на запитання: «Що я очікую отримати від цієї програми?». За бажанням учасники можуть поділитися власним ставленням до навчання або труднощами, які виникають у процесі навчальної діяльності.

Мета: створення первинного контакту між учасниками, формування позитивної атмосфери та підвищення готовності до відкритої взаємодії.

Вправа «Правила групи» (15 хв)

Хід: фасилітатор пропонує учасникам сформулювати правила роботи групи. Серед можливих правил: конфіденційність, повага до думки інших, добровільність участі, активність, підтримка, право на помилку, відсутність

критики. Усі правила записуються на ватмані або фліпчарті та обговорюються групою.

Мета: забезпечення психологічної безпеки, створення атмосфери довіри та формування групової відповідальності.

Міні-лекція «Що таке навчальна мотивація?» (10 хв)

Хід: ведучий коротко ознайомлює учасників із поняттям навчальної мотивації, пояснює різницю між внутрішньою та зовнішньою мотивацією, розповідає про вплив негативного освітнього досвіду на ставлення до навчання. Також коротко презентуються основні ідеї теорії самодетермінації, установки на розвиток та самоефективності.

Мета: формування базового розуміння природи мотивації та причин виникнення труднощів у навчанні.

Вправа «Мій досвід навчання» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується пригадати одну позитивну та одну негативну ситуацію, пов'язану з навчанням. Кожен коротко записує свої спогади на аркуші, після чого за бажанням ділиться ними у групі. Ведучий звертає увагу на емоції, які супроводжували ці ситуації, та їхній вплив на подальше ставлення до навчання.

Мета: актуалізація попереднього освітнього досвіду, усвідомлення впливу негативних переживань на мотивацію.

Вправа «Мої сильні сторони» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується написати 5 власних сильних сторін або якостей, які допомагають їм долати труднощі. Після цього учасники об'єднуються у пари та обговорюють свої відповіді. За бажанням група може доповнювати перелік сильних сторін одне одного.

Мета: розвиток позитивного самоприйняття, підвищення впевненості у власних можливостях та актуалізація внутрішніх ресурсів.

Вправа «Дихальна релаксація» (5 хв)

Хід: учасники виконують коротку вправу на усвідомлене дихання під спокійну музику. Ведучий пропонує зосередитися на диханні, поступово знижуючи напруження та рівень тривожності.

Мета: формування навичок саморегуляції та емоційного відновлення.

Очікувані результати

- створено безпечний та довірливий простір у групі;
- учасники ознайомлені з метою та структурою програми;
- сформульовано правила групової взаємодії;
- актуалізовано власний освітній досвід та його вплив на мотивацію;
- визначено особистісні ресурси та сильні сторони;
- знижено початковий рівень тривожності та напруження.

Заняття 2. Усвідомлення власної навчальної мотивації

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, стікери, фліпчарт, маркери, картки із ситуаціями, презентація.

Мета: допомогти учасникам усвідомити особливості власної навчальної мотивації, виявити внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності, актуалізувати причини втрати інтересу до навчання.

Завдання:

- сформувати розуміння структури власної мотивації;
- визначити чинники, які підтримують або знижують бажання навчатися;
- актуалізувати внутрішні потреби та особистісні цілі;
- розвивати навички рефлексії та самоспостереження.

Вправи та їх опис

Вправа «Чому я навчаюся?» (15 хв)

Хід: учасникам пропонується записати всі причини, через які вони навчаються або хотіли б навчатися. Після цього мотиви обговорюються та

умовно поділяються на внутрішні (інтерес, саморозвиток, задоволення) і зовнішні (оцінки, схвалення, вимоги інших, статус).

Мета: усвідомлення власних мотивів навчальної діяльності та розуміння різниці між внутрішньою і зовнішньою мотивацією.

Міні-лекція «Внутрішня та зовнішня мотивація» (10 хв)

Хід: ведучий коротко пояснює поняття внутрішньої, зовнішньої мотивації та демотивації у межах теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. Особлива увага приділяється впливу зовнішнього тиску, критики та страху помилки на мотивацію особистості.

Мета: формування розуміння психологічних механізмів мотивації.

Вправа «Мотиваційна лінія життя» (25 хв)

Хід: учасники малюють умовну лінію свого навчального життя та позначають періоди, коли мотивація була високою або низькою. Поруч записуються події чи люди, які впливали на мотивацію у цей період. Після завершення проводиться обговорення.

Мета: усвідомлення впливу життєвого досвіду на формування навчальної мотивації.

Вправа «Що мене зупиняє?» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується записати основні внутрішні бар'єри, які заважають їм навчатися (страх помилки, невпевненість, страх критики, відкладання справ тощо). Після цього група обговорює способи подолання цих труднощів.

Мета: виявлення негативних установок та початок роботи з ними.

Рефлексивна вправа «Мій головний мотив» (15 хв)

Хід: кожен учасник завершує фразу: «Я хочу навчатися тому, що...». Після цього учасники коротко діляться власними відповідями.

Мета: формування усвідомленого ставлення до власної навчальної діяльності.

Вправа «Коротка релаксація» (5 хв)

Хід: ведучий проводить вправу на м'язове та емоційне розслаблення із концентрацією уваги на власному стані.

Мета: зниження психоемоційного напруження та завершення заняття у спокійному стані.

Очікувані результати

- учасники усвідомили особливості власної мотивації;
- визначено внутрішні та зовнішні мотиви навчання;
- актуалізовано вплив попереднього освітнього досвіду на ставлення до навчання
- виявлено основні мотиваційні бар'єри;
- підвищено рівень рефлексії щодо власної навчальної діяльності.

Заняття 3. Подолання страху помилки та негативного освітнього досвіду

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, стікери, картки із ситуаціями, фліпчарт, маркери, музичний супровід.

Мета: знизити рівень страху помилки та навчальної тривожності, допомогти учасникам переосмислити негативний освітній досвід і сформувати більш конструктивне ставлення до труднощів.

Завдання:

- актуалізувати переживання, пов'язані з негативним досвідом навчання;
- знизити емоційне напруження, пов'язане зі страхом оцінювання та помилки;
- сформувати розуміння помилки як природної частини навчального процесу;
- розвивати емоційну підтримку та прийняття себе.

Вправи та їх опис

Вправа «Моя шкільна історія» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується пригадати ситуацію з навчального досвіду, яка викликала сильні негативні емоції (страх, сором, приниження, невпевненість). Кожен коротко описує ситуацію на аркуші, зазначаючи свої переживання та наслідки для ставлення до навчання. За бажанням учасники можуть поділитися історіями у групі.

Мета: усвідомлення впливу негативного освітнього досвіду на формування мотивації та самооцінки.

Міні-лекція «Помилка як частина розвитку» (10 хв)

Хід: ведучий пояснює, що помилки є природною складовою навчання та особистісного розвитку. Розглядаються основні положення концепції установки на розвиток (growth mindset), відповідно до якої труднощі та невдачі розглядаються як можливість для розвитку, а не як свідчення неспроможності.

Мета: формування більш конструктивного ставлення до помилок та невдач.

Вправа «Переписування досвіду» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується повернутися до описаної негативної ситуації та спробувати переосмислити її з позиції дорослої людини. Необхідно відповісти на запитання:

- Чого мене навчила ця ситуація?
- Що я сказав(ла) б собі зараз?
- Як би я підтримав(ла) іншу людину у такій ситуації?

Після виконання вправи проводиться обговорення.

Мета: когнітивне переосмислення негативного досвіду та зниження його емоційного впливу.

Вправа «Право на помилку» (15 хв)

Хід: учасники по черзі завершують фрази:

- «Я маю право помилятися, тому що...»
- «Помилки допомагають мені...»
- «Коли я помиляюся, я можу...»

Ведучий підтримує учасників та акцентує увагу на важливості самопідтримки.

Мета: розвиток самоприйняття та зниження страху невдачі.

Вправа «Підтримка замість критики» (15 хв)

Хід: учасники об'єднуються у пари. Один учасник коротко описує ситуацію власної помилки, а інший має відреагувати не критикою, а підтримкою та словами прийняття. Потім учасники змінюються ролями.

Мета: формування навичок підтримувальної комунікації та позитивного ставлення до себе й інших.

Вправа «Релаксація та відновлення» (10 хв)

Хід: ведучий проводить вправу на емоційне розслаблення та візуалізацію безпечного місця, де учасник відчуває спокій і прийняття.

Мета: зниження емоційної напруги та формування внутрішнього відчуття безпеки.

Очікувані результати

- учасники усвідомили вплив негативного освітнього досвіду на власну мотивацію;
- знижено рівень страху помилки та навчальної тривожності;
- сформовано більш конструктивне ставлення до невдач;
- розвинено навички самопідтримки та емоційного прийняття;
- підвищено готовність до активної навчальної діяльності.

Заняття 4. Розвиток самоефективності та впевненості у власних можливостях

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, маркери, стікери, фліпчарт, картки із завданнями, презентація.

Мета: підвищити рівень самоефективності учасників, сформувати впевненість у власних можливостях та розвинути позитивне ставлення до власних досягнень.

Завдання:

- сформулювати усвідомлення власних сильних сторін та ресурсів;
- розвинути навички позитивної самооцінки;
- знизити прояви невпевненості та навченої безпорадності;
- сформулювати позитивний досвід досягнення успіху.

Вправи та їх опис

Вправа «Мої досягнення» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується пригадати та записати власні досягнення у навчанні, роботі, творчості або повсякденному житті. Важливо акцентувати увагу навіть на невеликих успіхах. Після цього учасники по черзі презентують 2–3 свої досягнення групі.

Мета: актуалізація позитивного досвіду успіху та підвищення впевненості у власних можливостях.

Міні-лекція «Самоефективність та її роль у навчанні» (10 хв)

Хід: ведучий коротко розповідає про концепцію самоефективності та її вплив на мотивацію, наполегливість і здатність долати труднощі. Пояснюється, що віра у власні можливості безпосередньо впливає на активність людини та її готовність до навчання.

Мета: формування розуміння взаємозв'язку між самоефективністю та мотивацією.

Вправа «Я можу» (15 хв)

Хід: учасникам пропонується продовжити фрази:

- «Я можу навчитися...»
- «Я здатний(а)...»
- «Раніше я думав(ла), що не зможу..., але тепер...»

Після виконання вправи проводиться обговорення.

Мета: розвиток позитивного ставлення до власних можливостей та подолання обмежувальних переконань.

Вправа «Сходи успіху» (20 хв)

Хід: кожен учасник обирає одну невелику навчальну або особистісну ціль та записує покроковий план її досягнення у вигляді сходинок. На кожній сходинці зазначаються конкретні дії, які можна виконати для досягнення результату.

Мета: розвиток навичок постановки реалістичних цілей та переживання контролю над ситуацією.

Вправа «Позитивний зворотний зв'язок» (15 хв)

Хід: учасники по черзі говорять одне одному позитивні характеристики, сильні сторони або якості, які вони помітили під час роботи у групі.

Мета: підвищення самоцінності, підтримка позитивного самосприйняття та розвиток атмосфери підтримки.

Вправа «Дихання впевненості» (10 хв)

Хід: ведучий проводить коротку вправу на дихання та візуалізацію ситуації успішного подолання труднощів.

Мета: формування внутрішнього відчуття впевненості та емоційної стабільності.

Очікувані результати

- підвищено рівень усвідомлення власних сильних сторін;
- сформовано позитивний досвід переживання успіху;
- знижено прояви невпевненості та навченої безпорадності;
- розвинено навички постановки досяжних цілей;
- підвищено рівень самоефективності та віри у власні можливості.

Заняття 5. Формування установки на розвиток та позитивного ставлення до труднощів

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, фліпчарт, маркери, стікери, картки із висловлюваннями, презентація.

Мета: сформувати в учасників установку на розвиток (growth mindset), розвинути позитивне ставлення до труднощів та навчити конструктивно сприймати помилки й невдачі.

Завдання:

- ознайомити учасників із поняттям установки на розвиток;
- виявити фіксовані установки щодо власних здібностей;
- сформувати більш гнучке та позитивне ставлення до труднощів;
- розвинути навички підтримки себе у ситуаціях невдачі.

Вправи та їх опис

Вправа «Мої установки про навчання» (15 хв)

Хід: учасникам пропонується записати власні переконання щодо навчання та здібностей, наприклад:

- «Я не здатний(а) до...»
- «Мені важко навчатися, тому що...»
- «Якщо я помиляюся, це означає...»

Після цього група обговорює, які з цих переконань можуть обмежувати розвиток і мотивацію.

Мета: усвідомлення власних фіксованих установок та їхнього впливу на поведінку.

Міні-лекція «Установка на розвиток» (10 хв)

Хід: ведучий знайомить учасників із концепцією установки на розвиток (growth mindset) К. Двек. Пояснюється різниця між фіксованою установкою (fixed mindset) та установкою на розвиток (growth mindset), а також їхній вплив на мотивацію, самооцінку та ставлення до помилок.

Мета: формування розуміння можливості розвитку здібностей через досвід, практику та зусилля.

Вправа «Перетворення переконань» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується трансформувати власні негативні установки у більш підтримувальні та гнучкі. Наприклад:

- «Я не вмію» → «Я ще вчуся»;
- «Я завжди помиляюся» → «Помилки допомагають мені розвиватися».

Після виконання вправи учасники зачитують свої нові формулювання.

Мета: розвиток позитивного та гнучкого мислення.

Вправа «Труднощі як можливість» (20 хв)

Хід: учасники об'єднуються у малі групи та отримують картки з описом складних навчальних ситуацій. Завдання групи – визначити, які можливості для розвитку містить ця ситуація та які навички можна сформувати завдяки її подоланню.

Мета: формування конструктивного ставлення до труднощів та розвитку навичок пошуку рішень.

Вправа «Лист підтримки собі» (15 хв)

Хід: учасникам пропонується написати короткий лист самому собі у ситуації невдачі або помилки. У листі необхідно висловити підтримку, розуміння та нагадати про власні сильні сторони.

Мета: розвиток навичок самопідтримки та емоційного прийняття себе.

Вправа «Ресурсна візуалізація» (10 хв)

Хід: ведучий проводить вправу на візуалізацію ситуації, у якій учасник успішно долає труднощі та відчуває власне зростання й розвиток.

Мета: формування позитивного образу себе та внутрішньої впевненості.

Очікувані результати

- учасники ознайомлені з поняттям установки на розвиток;
- виявлено негативні та обмежувальні переконання щодо навчання;
- сформовано більш позитивне ставлення до помилок і труднощів;
- розвинено навички самопідтримки та гнучкого мислення;
- підвищено готовність до активного навчання та саморозвитку.

Заняття 6. Розвиток наполегливості та стійкості у навчальній діяльності

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, маркери, фліпчарт, картки із ситуаціями, стікери, презентація.

Мета: розвинути в учасників навички наполегливості, емоційної стійкості та здатності підтримувати мотивацію у ситуаціях труднощів.

Завдання:

- сформувати розуміння ролі наполегливості у досягненні цілей;
- розвинути навички подолання труднощів і фрустрації;
- підвищити стійкість до невдач та критики;
- навчити учасників підтримувати мотивацію у довготривалій діяльності.

Вправи та їх опис

Вправа «Що допомагає мені не здаватися?» (15 хв)

Хід: учасникам пропонується пригадати ситуацію, у якій їм вдалося подолати труднощі або завершити складну справу. Необхідно записати, що саме допомогло їм не відмовитися від мети. Після цього проводиться групове обговорення.

Мета: актуалізація особистісних ресурсів та досвіду наполегливості.

Міні-лекція «Наполегливість та grit» (10 хв)

Хід: ведучий коротко знайомить учасників із концепцією наполегливості (grit) А. Дакворт. Пояснюється, що успіх залежить не лише від здібностей, а й від здатності підтримувати інтерес і зусилля упродовж тривалого часу.

Мета: формування розуміння значення наполегливості для досягнення результатів.

Вправа «Моя довгострокова ціль» (20 хв)

Хід: кожен учасник визначає одну важливу навчальну або професійну ціль та описує:

- чому ця ціль є значущою;
- які труднощі можуть виникнути;

- що допоможе не втратити мотивацію.

Після цього учасники обговорюють свої відповіді у парах або малих групах.

Мета: розвиток навичок цілепокладання та підтримки довготривалої мотивації.

Вправа «Бар'єри та ресурси» (20 хв)

Хід: учасники ділять аркуш на дві частини. У першій записують фактори, які заважають їм навчатися або досягати цілей, а у другій – ресурси та способи подолання цих труднощів. Після виконання вправи проводиться обговорення.

Мета: розвиток навичок конструктивного аналізу труднощів та пошуку ресурсів.

Вправа «Підтримуючий внутрішній діалог» (15 хв)

Хід: учасникам пропонується пригадати фрази, які вони зазвичай говорять собі у ситуації невдачі. Потім ці фрази необхідно замінити на підтримувальні та мотивувальні висловлювання.

Наприклад:

- «У мене нічого не вийде» → «Я можу спробувати ще раз»;
- «Я недостатньо здібний(а)» → «Я можу розвиватися поступово».

Мета: розвиток позитивного внутрішнього діалогу та емоційної стійкості.

Вправа «Релаксація та відновлення ресурсу» (10 хв)

Хід: ведучий проводить вправу на розслаблення та концентрацію уваги на власних внутрішніх ресурсах і досягненнях.

Мета: зниження психоемоційного напруження та підтримка внутрішнього ресурсу.

Очікувані результати

- учасники усвідомили значення наполегливості у досягненні цілей;
- підвищено стійкість до труднощів та невдач;
- розвинено навички підтримки довготривалої мотивації;

- сформовано більш конструктивний внутрішній діалог;
- актуалізовано особистісні ресурси для подолання труднощів.

Заняття 7. Саморегуляція та самоменеджмент у навчальній діяльності

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, фліпчарт, маркери, картки для планування, стікери, презентація.

Мета: сформувати навички саморегуляції, самоорганізації та ефективного управління власною навчальною діяльністю.

Завдання:

- розвинути навички планування та постановки цілей;
- сформувати усвідомлене ставлення до організації власного часу;
- підвищити рівень відповідальності за власну діяльність;
- розвинути навички самоконтролю та підтримки мотивації.

Вправи та їх опис

Вправа «Мій типовий день» (15 хв)

Хід: учасникам пропонується коротко описати свій типовий день та визначити, на що витрачається найбільше часу. Після цього учасники аналізують, скільки часу приділяють навчанню, відпочинку, соціальним мережам, роботі тощо.

Мета: усвідомлення особливостей власної організації часу та виявлення факторів, які впливають на продуктивність.

Міні-лекція «Саморегуляція та самоменеджмент» (10 хв)

Хід: ведучий ознайомлює учасників із поняттями саморегуляції, самоорганізації та самоменеджменту. Пояснюється значення планування, постановки реалістичних цілей та поступового виконання завдань для підтримки мотивації.

Мета: формування розуміння ролі саморегуляції у навчальній діяльності.

Вправа «SMART-цілі» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується сформулювати одну навчальну або особистісну ціль за принципом SMART:

- конкретність;
- вимірюваність;
- досяжність;
- актуальність;
- визначеність у часі.

Після цього учасники презентують свої цілі та отримують зворотний зв'язок від групи.

Мета: розвиток навичок реалістичного цілепокладання.

Вправа «Мій план підтримки мотивації» (20 хв)

Хід: кожен учасник складає короткий план підтримки власної мотивації, відповідаючи на запитання:

- Що допомагає мені навчатися?
- Як я можу підтримувати власний інтерес?
- Що я робитиму у ситуації втрати мотивації?

Після цього проводиться обговорення у групі.

Мета: формування індивідуальних стратегій підтримки мотивації.

Вправа «Антипрокрастинація» (15 хв)

Хід: учасники визначають завдання, які вони найчастіше відкладають, та записують маленькі кроки, з яких можна почати виконання цього завдання вже сьогодні.

Мета: зниження рівня прокрастинації та розвиток навичок поступового включення у діяльність.

Вправа «Ментальна пауза» (10 хв)

Хід: ведучий проводить коротку вправу на усвідомлене розслаблення та переключення уваги, спрямовану на відновлення психоемоційного ресурсу.

Мета: формування навичок емоційної саморегуляції та профілактика перевтоми.

Очікувані результати

- учасники усвідомили значення саморегуляції у навчальній діяльності;
- сформовано навички постановки реалістичних цілей;
- розвинено навички планування та самоорганізації;
- знижено прояви прокрастинації;
- сформовано індивідуальні способи підтримки навчальної мотивації.

Заняття 8. Розвиток наполегливості та подолання труднощів

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, фліпчарт, маркери, стікери, картки із ситуаціями, презентація.

Мета: розвинути наполегливість, стійкість до труднощів та здатність підтримувати мотивацію у складних ситуаціях.

Завдання:

- сформувані усвідомлення ролі наполегливості у досягненні результатів;
- розвинути здатність долати труднощі та невдачі;
- знизити страх помилки та уникнення складних завдань;
- сформувані позитивне ставлення до процесу навчання та саморозвитку.

Вправи та їх опис

Вправа «Моя історія подолання» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується пригадати ситуацію, у якій їм вдалося подолати труднощі або досягти важливої мети. Після короткого письмового опису учасники діляться історіями у групі.

Мета: актуалізація досвіду успішного подолання труднощів та посилення віри у власні можливості.

Міні-лекція «Наполегливість і grit» (10 хв)

Хід: ведучий коротко ознайомлює учасників із концепцією наполегливості (grit) А. Дакворт, пояснює значення довготривалого збереження інтересу та зусиль у процесі досягнення цілей.

Мета: формування розуміння ролі наполегливості у навчальній діяльності та особистісному розвитку.

Вправа «Сходинки до мети» (20 хв)

Хід: кожен учасник обирає одну важливу навчальну або професійну ціль та записує послідовні маленькі кроки для її досягнення. Після цього учасники визначають можливі труднощі та способи їх подолання.

Мета: розвиток навичок поступового досягнення цілей та зниження страху перед великими завданнями.

Вправа «Помилка як ресурс» (15 хв)

Хід: учасники працюють у парах та обговорюють ситуації власних помилок, які у підсумку стали джерелом нового досвіду або розвитку. Після цього проводиться групове обговорення.

Мета: переосмислення помилки як природної частини навчання та розвитку.

Вправа «Що допомагає не здаватися?» (15 хв)

Хід: учасники на стікерах записують фактори, які допомагають їм продовжувати діяльність у складних ситуаціях. Всі відповіді обговорюються та групуються на фліпчарті.

Мета: усвідомлення власних ресурсів підтримки наполегливості.

Вправа «Релаксація через візуалізацію успіху» (10 хв)

Хід: ведучий проводить коротку вправу, під час якої учасники уявляють себе у ситуації успішного досягнення важливої мети.

Мета: підвищення внутрішньої мотивації та формування позитивного емоційного образу успіху.

Очікувані результати

- учасники усвідомили значення наполегливості у процесі навчання;
- сформовано позитивніше ставлення до труднощів та помилок;
- розвинено навички поступового досягнення цілей;
- підвищено впевненість у власних можливостях;

- посилено внутрішню мотивацію до саморозвитку та навчальної діяльності.

Заняття 9. Психологічне благополуччя та підтримка внутрішньої мотивації

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, фліпчарт, маркери, стікери, картки із твердженнями, презентація, музичний супровід.

Мета: сприяти усвідомленню зв'язку між психологічним благополуччям та навчальною мотивацією, розвинути навички підтримки внутрішнього ресурсу та емоційної рівноваги.

Завдання:

- актуалізувати уявлення про психологічне благополуччя;
- розвинути навички підтримки емоційного ресурсу;
- сформувати усвідомлення власних сильних сторін та ресурсів;
- підвищити рівень внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до себе.

Вправи та їх опис

Вправа «Що для мене означає благополуччя?» (15 хв)

Хід: учасники індивідуально записують асоціації до поняття «психологічне благополуччя», після чого відбувається обговорення у групі.

Мета: актуалізація особистісних уявлень про благополуччя та усвідомлення його значення для навчальної діяльності.

Міні-лекція «Психологічне благополуччя та мотивація» (10 хв)

Хід: ведучий коротко ознайомлює учасників із концепціями психологічного благополуччя Е. Дінера та К. Ріфф, пояснює зв'язок між емоційним станом, самооцінкою та мотивацією до діяльності.

Мета: формування розуміння взаємозв'язку психологічного благополуччя та навчальної активності.

Вправа «Мої сильні сторони» (20 хв)

Хід: учасники записують власні сильні сторони, здібності та особистісні ресурси. Після цього у малих групах обговорюють, як ці якості допомагають їм у навчанні та подоланні труднощів.

Мета: підвищення самоцінності та розвиток позитивного ставлення до себе.

Вправа «Баланс мого життя» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується намалювати «колесо життєвого балансу», у якому вони оцінюють різні сфери життя: навчання, відпочинок, здоров'я, стосунки, саморозвиток тощо. Після цього відбувається аналіз сфер, які потребують більшої уваги.

Мета: розвиток усвідомлення власних потреб та необхідності підтримання життєвого балансу.

Вправа «Слова підтримки собі» (15 хв)

Хід: кожен учасник формулює для себе декілька підтримувальних фраз, які можна використовувати у складних ситуаціях навчання або невдач.

Мета: формування навичок позитивного самопідкріплення та емоційної підтримки себе.

Вправа «Релаксація та вдячність» (10 хв)

Хід: під спокійну музику учасники виконують коротку дихальну практику, після чого подумки називають три речі, за які вдячні собі сьогодні.

Мета: зниження емоційного напруження та формування позитивного емоційного стану.

Очікувані результати

- учасники усвідомили зв'язок між психологічним благополуччям та мотивацією;
- підвищено рівень позитивного ставлення до себе;
- актуалізовано власні ресурси та сильні сторони;
- сформовано навички підтримки емоційної рівноваги;
- посилено внутрішню мотивацію та відчуття особистісної цінності.

Заняття 10. Підсумки програми. Формування перспективи подальшого розвитку

Тривалість: 90 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, ручки, маркери, стікери, фліпчарт, анкети зворотного зв'язку, презентація, музичний супровід.

Мета: узагальнити результати участі у програмі, закріпити сформовані навички підтримки навчальної мотивації та сприяти усвідомленню перспектив подальшого особистісного розвитку.

Завдання:

- підвести підсумки роботи у програмі;
- актуалізувати особистісні зміни та досягнення учасників;
- закріпити навички самопідтримки та саморегуляції;
- сформувати індивідуальні орієнтири подальшого розвитку навчальної мотивації.

Вправи та їх опис

Вправа «Що змінилося для мене?» (20 хв)

Хід: учасники письмово відповідають на запитання:

- Що нового я зрозумів(-ла) про себе?
- Які зміни помічаю у своєму ставленні до навчання?
- Що стало для мене найбільш важливим у програмі?

Після цього проводиться обговорення у групі.

Мета: усвідомлення особистісних змін та результатів участі у програмі.

Вправа «Мій мотиваційний ресурс» (15 хв)

Хід: учасники створюють короткий перелік власних ресурсів, які допомагають підтримувати мотивацію: люди, звички, установки, способи самопідтримки, джерела натхнення.

Мета: закріплення усвідомлення власних ресурсів та способів підтримки внутрішньої мотивації.

Міні-лекція «Мотивація як процес розвитку» (10 хв)

Хід: ведучий підкреслює динамічний характер мотивації, важливість підтримки внутрішньої активності, саморозвитку та поступового формування стійких навчальних звичок.

Мета: формування реалістичного уявлення про мотивацію як процес, що потребує підтримки та розвитку.

Вправа «Лист собі у майбутнє» (20 хв)

Хід: учасники пишуть лист собі, у якому фіксують власні цілі, бажані зміни, підтримувальні слова та нагадування про важливість продовження саморозвитку.

Мета: формування довготривалої перспективи підтримки мотивації та особистісного зростання.

Вправа «Теплі слова групі» (15 хв)

Хід: учасники по черзі висловлюють один одному слова підтримки, подяки або позитивні враження від спільної роботи.

Мета: завершення групового процесу у позитивній атмосфері та підсилення відчуття соціальної підтримки.

Вправа «Релаксація та завершення» (10 хв)

Хід: ведучий проводить коротку релаксаційну вправу з елементами усвідомленого дихання та візуалізації внутрішньої впевненості.

Мета: емоційне завершення програми та закріплення позитивного психологічного стану.

Очікувані результати

- учасники усвідомили власні зміни та результати участі у програмі;
- закріплено навички підтримки навчальної мотивації та саморегуляції;
- сформовано позитивніше ставлення до власних можливостей;
- посилено готовність до подальшого саморозвитку;
- завершено програму у безпечній та підтримувальній атмосфері.

ДОДАТОК Е

Профілактичний блок для дітей та підлітків
«Формування позитивної навчальної мотивації та психологічної
стійкості»

Профілактичний блок для дітей та підлітків спрямований на попередження формування низької навчальної мотивації, навчальної тривожності, страху помилки та переживання навчальної безпорадності у майбутньому. Основною метою блоку є формування позитивного ставлення до навчання, розвиток внутрішньої мотивації, наполегливості, емоційної стійкості та підтримка психологічного благополуччя особистості.

Теоретичною основою блоку стали положення теорії самодетермінації (Self-Determination Theory) Е. Десі та Р. Райана, концепції установки на розвиток (Growth Mindset) К. Двек, теорії наполегливості (Grit) А. Дакворт та теорії психологічного благополуччя (Well-being theory) Е. Дінера і К. Ріфф.

Програма передбачає створення безпечного психологічного простору, у якому дитина або підліток може вільно висловлювати власні думки, проявляти ініціативу, помилятися без страху осуду та отримувати підтримувальний зворотний зв'язок. Особлива увага приділяється розвитку внутрішньої мотивації, позитивного досвіду подолання труднощів, формуванню навичок саморегуляції та усвідомлення власних ресурсів.

Заняття 1. Я і моє навчання

Тривалість: 60 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: кольорові олівці, фломастери, аркуші А4, стікери, презентація.

Мета: формування позитивного ставлення до навчання та усвідомлення власних сильних сторін.

Завдання:

- створити безпечну атмосферу у групі;

- сформувати позитивні асоціації з навчанням;
- допомогти учасникам усвідомити власні здібності та ресурси.

Вправи та їх опис

Вправа «Моє ім'я і моя суперсила» (15 хв)

Хід: кожен учасник називає своє ім'я та одну власну сильну сторону або здібність.

Мета: підвищення самоцінності та формування позитивного емоційного настрою.

Вправа «Малюнок мого навчання» (20 хв)

Хід: учасникам пропонується намалювати, із чим у них асоціюється навчання. Після цього проводиться обговорення малюнків.

Мета: виявлення емоційного ставлення до навчальної діяльності.

Міні-лекція «Мозок може розвиватися» (10 хв)

Хід: ведучий у доступній формі пояснює ідеї установки на розвиток (Growth Mindset): здібності людини можуть розвиватися через навчання та практику.

Мета: формування позитивного ставлення до помилок і розвитку здібностей.

Вправа «Що в мене вже виходить?» (10 хв)

Хід: учасники записують або малюють те, що їм уже добре вдається.

Мета: розвиток впевненості у власних можливостях.

Рефлексія «Мій настрій після заняття» (5 хв)

Хід: учасники коротко описують свій емоційний стан після заняття.

Мета: розвиток емоційної усвідомленості.

Очікувані результати

- сформовано позитивніше ставлення до навчання;
- підвищено впевненість у власних здібностях;
- знижено страх помилки;
- створено безпечну атмосферу у групі.

Заняття 2. Помилки – це частина розвитку

Тривалість: 60 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: картки із ситуаціями, стікери, фліпчарт, ручки.

Мета: зниження страху помилки та формування установки на розвиток.

Завдання:

- змінити ставлення до помилок;
- сформувати розуміння ролі зусиль у розвитку здібностей;
- розвинути наполегливість та впевненість у собі.

Вправи та їх опис

Вправа «Помилки відомих людей» (15 хв)

Хід: ведучий розповідає короткі історії відомих людей, які досягли успіху після численних помилок та невдач.

Мета: формування позитивного ставлення до труднощів.

Вправа «Я навчився завдяки помилці» (20 хв)

Хід: учасники згадують ситуацію, коли помилка допомогла їм чогось навчитися.

Мета: переосмислення негативного досвіду.

Вправа «Ще не вмію» (15 хв)

Хід: учасники обирають фразу «Я не можу» та замінюють її на «Я ще не навчився(-лася)».

Мета: формування установки на розвиток.

Релаксаційна вправа «Спокійне дихання» (10 хв)

Хід: коротка практика дихальної саморегуляції.

Мета: зниження тривожності.

Очікувані результати

- знижено страх помилки;
- сформовано позитивніше ставлення до труднощів;
- підвищено рівень навчальної впевненості;
- розвинено установку на розвиток.

Заняття 3. Наполегливість і шлях до мети

Тривалість: 60 хв.

Формат: онлайн/офлайн.

Матеріали: аркуші А4, фломастери, картки із завданнями.

Мета: розвиток наполегливості та здатності підтримувати мотивацію.

Завдання:

- сформувати розуміння значення наполегливості;
- розвинути навички досягнення цілей;
- підтримати внутрішню мотивацію.

Вправи та їх опис

Вправа «Моя маленька ціль» (15 хв)

Хід: учасники формулюють одну невелику ціль, яку хочуть досягти найближчим часом.

Мета: розвиток навичок постановки цілей.

Вправа «Сходинок до успіху» (20 хв)

Хід: учасники записують маленькі кроки до своєї цілі.

Мета: розвиток уміння планувати діяльність.

Вправа «Що допомагає не здаватися?» (15 хв)

Хід: групове обговорення ресурсів підтримки мотивації.

Мета: усвідомлення власних джерел підтримки.

Рефлексія «Мій крок уперед» (10 хв)

Хід: кожен учасник називає одну річ, яку готовий зробити для свого розвитку.

Мета: закріплення внутрішньої мотивації.

Очікувані результати

- розвинено навички постановки цілей;
- підвищено рівень наполегливості;
- посилено внутрішню мотивацію;
- сформовано позитивніше ставлення до процесу навчання.

ДОДАТОК Ж

Результати дослідження за методиками на контрольному етапі, сирі бали

№ респондента	Задоволеність життям	Мотивація досягнення	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Амотивація
1	24	138	5.4	5.3	2.3
2	27	152	5.9	5.5	2.0
3	21	128	5.0	5.0	2.8
4	25	141	5.6	5.4	2.2
5	29	160	6.3	5.7	1.4
6	24	130	5.1	5.2	2.5
7	22	126	4.9	5.0	2.7
8	31	165	6.5	5.8	1.2
9	26	146	5.7	5.5	2.0
10	28	154	6.0	5.6	1.7
11	21	122	4.8	4.9	2.9
12	24	136	5.4	5.2	2.3
13	30	162	6.4	5.7	1.3
14	25	132	5.2	5.1	2.4
15	23	129	5.0	5.0	2.6
16	19	118	4.5	4.8	3.3
17	27	150	5.9	5.5	1.9
18	32	171	6.7	5.9	1.0
19	26	147	5.8	5.5	1.9
20	23	134	5.3	5.2	2.3
21	28	156	6.1	5.6	1.6
22	22	124	4.9	5.0	2.8
23	29	161	6.4	5.7	1.3
24	24	135	5.3	5.2	2.2
25	20	116	4.6	4.8	3.1
26	23	133	5.1	5.1	2.5
27	28	159	6.2	5.7	1.5
28	27	153	6.0	5.6	1.7
29	24	140	5.5	5.3	2.1
30	20	114	4.5	4.7	3.2
31	31	168	6.6	5.9	1.1
32	26	149	5.8	5.5	1.9
33	25	137	5.4	5.3	2.3
34	22	125	4.9	5.0	2.7
35	28	155	6.1	5.6	1.6
36	21	121	4.8	4.9	2.9
37	24	142	5.6	5.4	2.1
38	30	163	6.5	5.8	1.2
39	27	151	5.9	5.5	1.8
40	18	110	4.3	4.6	3.4
41	25	145	5.7	5.5	2.0
42	29	160	6.4	5.7	1.3
43	21	120	4.7	4.9	3.0

44	24	136	5.4	5.3	2.2
45	23	131	5.1	5.2	2.5