

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ І ФІНАНСІВ

Факультет управління

Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

**“ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ
СТАРШОКЛАСНИКІВ”**

Спеціальність: *053 Психологія*

Освітня програма: *Психологія*

ВИКОНАЛА:

студентка групи *ПС22-3*

Владімірова Катерина Владиславівна

КЕРІВНИК:

д. психол. наук, проф., проф. каф. психології

Шевяков Олексій Володимирович _____

РЕЦЕНЗЕНТ:

к. пед. наук, доц., доц. каф. міждисциплінарних досліджень

Дніпровської академії музики

Славська Яніна Анатоліївна _____

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

завідувач кафедри психології, канд. психол. н., доц.

Склянська Ольга Вадимівна _____

м. Дніпро

2026

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	3
ABSTRACT	4
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	11
1.1. Навчальна мотивація як психологічний феномен: основні підходи та концепції.....	11
1.2. Психологічні чинники формування навчальної мотивації в юнацькому віці	17
1.3. Особливості мотиваційної сфери особистості старшокласника	22
Висновки до першого розділу	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ	30
2.1. Організація та етапи дослідження	30
2.2. Методи та методики дослідження	35
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	40
2.4. Практичні рекомендації щодо розвитку навчальної мотивації у старшокласників	46
Висновки до другого розділу	53
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	61
ДОДАТКИ.....	67

АНОТАЦІЯ

Владімірова К.В. Психологічні чинники навчальної мотивації у старшокласників.

Кваліфікаційна робота присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню психологічних чинників навчальної мотивації у старшокласників. У роботі розкрито сутність навчальної мотивації як психологічного феномену, проаналізовано основні теоретичні підходи та концепції (когнітивна теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, теорія досягнень, концепції А. Маркової, Г. Щукіної). Визначено психологічні чинники, що зумовлюють формування навчальної мотивації в юнацькому віці: самооцінку, емоційний інтелект, рівень тривожності, стиль сімейного виховання, соціально-психологічний клімат класу та особистісні ціннісно-сміслові орієнтації. Схарактеризовано особливості мотиваційної сфери особистості старшокласника в умовах сучасного освітнього простору. Емпіричну частину дослідження здійснено із застосуванням комплексу психодіагностичних методик. За результатами кількісного та якісного аналізу встановлено статистично значущі зв'язки між досліджуваними чинниками та рівнем навчальної мотивації. Розроблено практичні рекомендації для психологів, педагогів і батьків щодо розвитку навчальної мотивації у старшокласників.

Ключові слова: навчальна мотивація, старшокласники, психологічні чинники, самооцінка, емоційний інтелект, тривожність, самодетермінація, ціннісно-сміслові орієнтації, юнацький вік, мотиваційна сфера особистості.

ABSTRACT

Vladimirova K.V. Psychological factors of academic motivation in senior school students.

The qualification paper is devoted to the theoretical substantiation and empirical investigation of psychological factors of academic motivation in senior school students. The study reveals the essence of academic motivation as a psychological phenomenon and analyses the main theoretical approaches and concepts, including the cognitive self-determination theory by E. Deci and R. Ryan, achievement motivation theory, and the conceptual frameworks proposed by A. Markova and H. Shchukina. The psychological factors underlying the formation of academic motivation in adolescence are identified: self-esteem, emotional intelligence, anxiety level, parenting style, socio-psychological classroom climate, and personal value-semantic orientations. The characteristics of the motivational sphere of senior school students within the contemporary educational environment are described. The empirical part of the study was conducted using a battery of psychodiagnostic methods. Quantitative and qualitative analysis revealed statistically significant relationships between the investigated factors and the level of academic motivation. Practical recommendations for psychologists, teachers, and parents aimed at developing academic motivation in senior school students are provided.

Keywords: academic motivation, senior school students, psychological factors, self-esteem, emotional intelligence, anxiety, self-determination, value-semantic orientations, adolescence, motivational sphere of personality.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВМ – внутрішня мотивація

ЕГ – експериментальна група

ЕІ – емоційний інтелект

ЗМ – зовнішня мотивація

ЗОШ – загальноосвітня школа

КГ – контрольна група

М – середнє арифметичне

n – обсяг вибірки

НМ – навчальна мотивація

НМТ – Національний мультипредметний тест

p – рівень статистичної значущості

r – коефіцієнт кореляції Пірсона

SD – стандартне відхилення

SDT – Self-Determination Theory (теорія самодетермінації)

СВ – стиль виховання

СО – самооцінка

СПК – соціально-психологічний клімат

ТР – тривожність

ЦСО – ціннісно-сміслові орієнтації

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна українська школа функціонує в умовах безпрецедентних викликів — воєнного стану, вимушеного переміщення учнів, дистанційного навчання та хронічного стресу, що суттєво трансформують мотиваційну сферу особистості старшокласника. На цьому тлі проблема навчальної мотивації набуває не лише теоретичної, а й гострої практичної значущості: від того, наскільки старшокласник внутрішньо залучений до навчальної діяльності, залежить якість його освіти, психологічне благополуччя та успішність майбутнього професійного самовизначення.

Навчальна мотивація є одним із центральних конструктів психології освіти, що визначає спрямованість, інтенсивність та стійкість пізнавальної активності особистості. Попри значний обсяг наукових досліджень у цій галузі, питання про те, які саме психологічні чинники — особистісні, соціальні, емоційні — є провідними детермінантами навчальної мотивації саме у старшокласників, залишається відкритим і дискусійним. Особливої уваги потребує вивчення взаємодії внутрішніх ресурсів особистості (самооцінки, емоційного інтелекту, ціннісно-смыслових орієнтацій) із зовнішніми умовами (стилем сімейного виховання, соціально-психологічним кліматом класу), оскільки саме ця взаємодія визначає характер та стійкість мотиваційних утворень у юнацькому віці.

Актуальність теми зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, в Законі України «Про освіту» (2017) та Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) наголошується на необхідності формування в учнів здатності до самостійного навчання впродовж життя, що безпосередньо пов'язано з розвитком стійкої внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності. По-друге, Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року акцентує увагу на важливості психологічної підтримки молоді як умови її повноцінного особистісного розвитку, невіддільного від навчальної успішності. По-третє, потреби освітньої практики свідчать про зростання кількості старшокласників із зниженою навчальною мотивацією, байдужістю до

навчального процесу та відчуттям безглуздості здобуття знань — явища, які набули особливої гостроти в умовах воєнного часу.

З теоретичної точки зору проблема є недостатньо розробленою в аспекті комплексного вивчення психологічних чинників навчальної мотивації саме у старшокласників як окремої вікової групи з притаманними їй специфічними особливостями мотиваційної сфери. Більшість вітчизняних досліджень або зосереджуються на підлітковому віці загалом, або розглядають окремі чинники мотивації ізольовано, не враховуючи їх системної взаємодії. Зарубіжні дослідження (Deci & Ryan, 2000; Orth & Robins, 2022; Li et al., 2023) пропонують розгалужені теоретичні моделі, однак їх адаптація до українського соціокультурного контексту, особливо в умовах воєнного стану, залишається практично нездійсненою.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично визначити психологічні чинники навчальної мотивації у старшокласників.

Досягнення мети передбачало розв'язання таких **завдань**:

1) Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури щодо навчальної мотивації як психологічного феномену та основних підходів до її вивчення.

2) Визначити психологічні чинники формування навчальної мотивації в юнацькому віці та розкрити механізми їх впливу на мотиваційну сферу особистості.

3) Охарактеризувати особливості мотиваційної сфери особистості старшокласника в сучасних соціокультурних умовах.

4) Організувати та провести емпіричне дослідження психологічних чинників навчальної мотивації у старшокласників на базі Синельниківського ліцею № 2 Синельниківської міської ради із застосуванням комплексу психодіагностичних методик.

5) Проаналізувати й інтерпретувати отримані результати, встановити статистично значущі зв'язки між досліджуваними чинниками та рівнем навчальної мотивації за допомогою кореляційного аналізу.

б) Розробити практичні рекомендації щодо розвитку навчальної мотивації у старшокласників для психологів, педагогів і батьків.

Об'єктом дослідження є навчальна мотивація старшокласників як складне багатовимірне психологічне утворення, що виявляється в системі спонукань, смислів і цілей, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Предметом дослідження є психологічні чинники — особистісні, емоційні та соціально-психологічні, — що зумовлюють характер, рівень та стійкість навчальної мотивації у старшокласників.

Гіпотеза дослідження. Навчальна мотивація старшокласників є системним психологічним утворенням, детермінованим взаємодією внутрішніх особистісних чинників (самооцінки, емоційного інтелекту, ціннісно-смыслових орієнтацій) та зовнішніх соціально-психологічних умов (стилю сімейного виховання, соціально-психологічного клімату класного колективу). Передбачається, що адекватна самооцінка та розвинений емоційний інтелект позитивно пов'язані з внутрішньою навчальною мотивацією, тоді як підвищений рівень тривожності та несприятливий стиль сімейного виховання пов'язані зі зниженням внутрішньої та переважанням зовнішньої мотивації або амотивації.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, відповідно до якої внутрішня мотивація ґрунтується на задоволенні базових психологічних потреб в автономії, компетентності та зв'язності; концепція навчальної мотивації А. К. Маркової, яка розглядає мотивацію як динамічну систему, що включає мотиви, цілі, емоції та смисли навчальної діяльності; положення теорії досягнень щодо ролі атрибутивних стилів та очікувань успіху у формуванні мотиваційних установок; концептуальні підходи С. Д. Максименка, Р. В. Павелківа та М. Й. Варія щодо психологічних закономірностей розвитку особистості в юнацькому віці; наукові праці вітчизняних дослідників (О. В. Кулешова, В. С. Козельський, С. О. Лукомська, І. Б. Іваненко) з проблем психологічного благополуччя та мотиваційної сфери особистості старшокласника.

Методи дослідження. Для досягнення мети та перевірки гіпотези використано комплекс взаємодоповнюючих методів. Теоретичні методи включали аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, що дозволило побудувати концептуальну модель досліджуваного явища. Емпіричні методи представлені психодіагностичним тестуванням та опитуванням із застосуванням стандартизованих психодіагностичних методик. Обробку та інтерпретацію отриманих даних здійснено за допомогою математико-статистичних методів, зокрема кореляційного аналізу за К. Пірсоном та порівняльного аналізу із застосуванням t-критерію Стюдента, а також методів якісного аналізу — класифікації та узагальнення емпіричних даних.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі Синельниківського ліцею № 2 Синельниківської міської ради Дніпропетровської області — закладу загальної середньої освіти, що здійснює навчання учнів старшої школи. Вибірку склали 60 учнів 10–11 класів віком 15–17 років, серед яких 30 дівчат та 30 хлопців, що забезпечило рівномірний гендерний розподіл та репрезентативність отриманих результатів.

Теоретична значущість роботи полягає в систематизації та узагальненні наукових підходів до вивчення навчальної мотивації старшокласників, у визначенні ієрархії психологічних чинників, що її детермінують, а також у встановленні характеру взаємозв'язків між особистісними властивостями та різними типами навчальної мотивації у юнацькому віці.

Практична значущість отриманих результатів визначається тим, що розроблені практичні рекомендації можуть бути використані шкільними психологами у корекційно-розвивальній роботі зі старшокласниками, педагогами у побудові мотивуючого освітнього середовища, а також батьками з метою оптимізації стилю сімейної взаємодії. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для розробки психологічних програм підтримки навчальної мотивації учнів старшої школи Синельниківського ліцею № 2 та

закладів загальної середньої освіти України в умовах сучасних соціальних викликів.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (50 позицій) та додатків. Зміст роботи висвітлено на ___ сторінках основного тексту і містить ___ таблиць та ___ рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Навчальна мотивація як психологічний феномен: основні підходи та концепції

Навчальна мотивація є одним із фундаментальних конструктів сучасної психології освіти, що визначає не лише результативність навчальної діяльності, а й характер особистісного розвитку учня в цілому. Упродовж тривалого часу вчені по-різному підходили до визначення цього поняття, що зумовило існування кількох конкурентних теоретичних систем, кожна з яких розкриває окремі складові досліджуваного феномену. Навчальну мотивацію розуміють як сукупність спонукань, що виникають у суб'єкта навчальної діяльності та зумовлюють її спрямованість, інтенсивність і тривалість. У широкому розумінні мотивація охоплює не лише окремі мотиви, а й цілу систему спонукальних утворень — цілі, інтереси, прагнення, ідеали, переконання, — що функціонують у нерозривній єдності [10, с. 47].

Уже в класичних роботах із загальної психології мотивація розглядалася як динамічна детермінанта поведінки, що надає їй смислової забарвленості та особистісної значущості. У психолого-педагогічному контексті навчальна мотивація постає як особлива форма мотивації, включена в навчальну діяльність і виконуюча щодо неї смислоутворюючу та спонукальну функції. Ключова відмінність навчальної мотивації від загальної полягає в тому, що вона формується в умовах інституційно організованого навчального процесу та перебуває під впливом як суб'єктивних властивостей учня, так і об'єктивних характеристик освітнього середовища [29, с. 112]. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII визначає розвиток самостійності, відповідальності та мотивації до навчання впродовж життя як одну з ключових цілей освітнього процесу, що надає вивченню цього феномену безпосередньої нормативної підстави [2].

Найвпливовішою в сучасній психології освіти є теорія самодетермінації, розроблена американськими вченими Е. Десі та Р. Раяном наприкінці ХХ століття. Згідно з цією теорією, мотивація не є однорідною за своєю природою, а являє собою континуум форм від повністю зовнішньої до повністю внутрішньої, між якими розташовані різні ступені інтерналізації зовнішніх регуляторів. Внутрішня мотивація виникає тоді, коли людина виконує діяльність заради самої діяльності — задоволення, пізнавального інтересу, відчуття компетентності та зростання — а не заради зовнішньої винагороди чи уникнення покарання [44, р. 338]. Зовнішня мотивація, натомість, характеризується тим, що причина поведінки перебуває поза межами самої діяльності та визначається соціальним тиском, очікуваними наслідками або нормативними вимогами.

Теорія самодетермінації виокремлює три базові психологічні потреби, задоволення яких є необхідною умовою розвитку внутрішньої мотивації: потребу в автономії, потребу в компетентності та потребу в зв'язності з іншими людьми. Потреба в автономії передбачає переживання суб'єктом власних дій як вольових, самостійно обраних та ініційованих. Потреба в компетентності відображає прагнення особистості до ефективної взаємодії з навколишнім середовищем та відчуття власної здатності досягати поставлених цілей. Потреба у зв'язності виражається в прагненні до значущих стосунків та відчуття приналежності до спільноти [44, р. 340]. Коли ці три потреби задовольняються в освітньому середовищі, внутрішня навчальна мотивація зростає; коли вони блокуються — виникає амотивація або залежність від зовнішнього контролю.

Паралельно з теорією самодетермінації у вітчизняній психолого-педагогічній науці сформувалася власна концептуальна традиція вивчення навчальної мотивації. Навчальна мотивація розглядається як системна психологічна якість, що включає ієрархічно організовані мотиви, пов'язані з різними рівнями цілепокладання — від конкретних завдань до широких соціальних і пізнавальних смислів навчання. Навчальні мотиви поділяються на пізнавальні, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом набуття знань, і соціальні, що відображають ставлення учня до людей, із якими він

взаємодіє в процесі навчання [10, с. 53]. Ця класифікація є базовою для більшості сучасних вітчизняних досліджень у галузі шкільної психології (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Порівняльний аналіз основних теоретичних підходів до вивчення
навчальної мотивації**

Підхід / Концепція	Ключовий автор	Центральний конструкт	Тип мотивації	Роль середовища
Теорія самодетермінації	Е. Десі, Р. Раян	Базові психологічні потреби	Внутрішня / зовнішня / амотивація	Провідна (задоволення потреб)
Діяльнісний підхід	С. Д. Максименко	Мотив як смыслоутворення	Пізнавальна / соціальна	Опосередкована
Теорія досягнень	Д. Аткинсон	Очікування успіху та цінність	Орієнтація на майстерність / результат	Підсилювальна
Атрибутивна теорія	Б. Вайнер	Причинне пояснення успіху	Внутрішня / зовнішня атрибуція	Коригувальна
Концепція навчальної мотивації	А. К. Маркова	Смисл навчання для учня	Реально діючі / лише зрозумілі мотиви	Формувальна

Теорія досягнень, розроблена в рамках американської когнітивної психології, зосереджується на тому, як учні пояснюють собі власні успіхи та невдачі. Відповідно до цієї теорії, мотивація досягнення визначається очікуванням успіху та суб'єктивною цінністю очікуваного результату, а їх взаємодія визначає силу та спрямованість навчальної активності. Учні, орієнтовані на майстерність, прагнуть до засвоєння нових знань заради самого знання і сприймають труднощі як виклик; учні, орієнтовані на результат, зосереджуються на зовнішній оцінці та порівнянні з іншими [32, с. 84]. Ця відмінність у цільових орієнтаціях суттєво впливає на глибину пізнавальних стратегій, що їх застосовує старшокласник у навчальній діяльності.

Атрибутивна теорія Б. Вайнера доповнює теорію досягнень, акцентуючи увагу на причинних поясненнях, які учні надають власним навчальним результатам. Дослідження переконливо доводять, що учні, які приписують успіх власним здібностям та докладеним зусиллям, демонструють стійку внутрішню

мотивацію навіть в умовах тимчасових невдач. Навпаки, схильність пояснювати невдачу незмінними зовнішніми причинами або власною природженою некомпетентністю формує стан вивченої безпорадності — стійкого переконання у власній неспроможності контролювати навчальні результати [32, с. 91]. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX закріплює право кожного учня на індивідуальну освітню траєкторію, що передбачає врахування особливостей мотиваційної сфери дитини при організації навчального процесу [3].

Вітчизняний підхід до вивчення навчальної мотивації, що сформувався в руслі психологічної теорії діяльності, розглядає мотив як центральну одиницю аналізу, що надає навчальній діяльності особистісного смислу. Мотив у цьому розумінні — це не просто причина поведінки, а той предмет, що відповідає потребі суб'єкта та у зв'язку з яким розгортається діяльність. Принципово важливим є розрізнення між реально діючими мотивами, що безпосередньо спонукають учня до навчання, та лише зрозумілими мотивами, які існують у свідомості учня як знані причини, але не мають реальної спонукальної сили [25, с. 38]. Ця відмінність дозволяє пояснити розрив між декларованим і реальним ставленням старшокласника до навчальної діяльності.

Окрему лінію у вивченні навчальної мотивації утворює концепція самоефективності, запропонована А. Бандурою. Самоефективність — це переконання особистості у власній здатності організовувати та виконувати дії, необхідні для досягнення певного рівня результативності. Суб'єктивне відчуття власної компетентності у навчальній діяльності суттєво передує реальним досягненням і є потужним предиктором вибору завдань, наполегливості у їх виконанні та здатності до відновлення після невдачі [9, с. 203]. Таким чином, самоефективність функціонує як когнітивний посередник між наявними знаннями та вміннями учня і його реальною навчальною поведінкою, що робить її одним із ключових чинників мотиваційної динаміки.

Важливим теоретичним внеском у розуміння навчальної мотивації є концепція потоку, розроблена М. Чіксентміхаї. Стан потоку виникає тоді, коли

рівень складності навчального завдання відповідає рівню наявних умінь учня: завдання достатньо складне, щоб підтримувати інтерес, і водночас достатньо посилене, щоб не викликати тривоги. У стані потоку людина повністю занурюється в діяльність, втрачає відчуття часу та переживає глибоке задоволення від самого процесу, що є оптимальним виявом внутрішньої мотивації [9, с. 215]. Цей концепт набуває особливого дидактичного значення при організації навчального процесу для старшокласників, у яких навчальне навантаження нерідко перевищує суб'єктивно прийнятний рівень складності.

Сучасні дослідження навчальної мотивації все частіше звертаються до нейропсихологічних підстав мотиваційних процесів, розглядаючи мотивацію не лише як психологічний, а й як нейробіологічний феномен. Нейронні механізми підкріплення, що пов'язані з дофаміною системою мозку, задіяні в процесах передбачення нагороди, відчуття досягнення та підтримання навчальної активності. Розуміння цих механізмів дозволяє пояснити, чому одні форми навчальної діяльності підтримують мотивацію природним чином, тоді як інші вимагають значних волевих зусиль [9, с. 221]. Ці дані підкреслюють необхідність урахування не лише зовнішніх умов навчання, а й внутрішніх нейродинамічних особливостей учня при побудові мотивуючого освітнього середовища.

Слід підкреслити, що жоден із розглянутих підходів не є вичерпним поясненням навчальної мотивації, і більшість сучасних дослідників дотримуються інтегративної позиції, що синтезує здобутки різних теоретичних традицій. Навчальна мотивація є поліетіологічним утворенням, у якому нерозривно поєднуються когнітивні оцінки (очікування, атрибуції, самоефективність), емоційні переживання (інтерес, задоволення, тривога) та соціальні контексти (стосунки з учителями, батьками, однокласниками). Кожен із цих компонентів відіграє власну роль у загальній мотиваційній системі особистості, і нехтування будь-яким із них призводить до неповної картини досліджуваного явища [32, с. 102]. Саме тому адекватне вивчення навчальної

мотивації вимагає комплексного підходу, який враховує усю багатоаспектність цього психологічного феномену.

Розмаїття теоретичних підходів та їх часткова несумісність свідчать про принципову складність навчальної мотивації як психологічного феномену, що не зводиться до жодного єдиного механізму або чинника. Поряд із цим, попри відмінності в концептуальних акцентах, усі розглянуті теорії сходяться в тому, що внутрішня мотивація є більш сприятливою для глибокого засвоєння знань, творчого мислення та психологічного благополуччя учня, ніж зовнішня або амотивація. Це положення є відправною точкою для аналізу психологічних чинників, що детермінують формування того чи іншого типу навчальної мотивації у старшокласників [44, р. 342]. Закладений у вступі теоретичний фундамент дозволяє перейти до систематичного розгляду конкретних психологічних детермінант цього процесу.

Пізнавальний інтерес є однією з найбільш досліджених форм внутрішньої навчальної мотивації, що характеризується стійкою спрямованістю особистості на певну предметну галузь та відчутним позитивним емоційним переживанням у процесі її освоєння. На відміну від ситуативного допитування, пізнавальний інтерес є стійкою особистісною якістю, що формується поступово в результаті взаємодії природних нахилів учня та умов навчального процесу. Дослідники виокремлюють кілька рівнів розвитку пізнавального інтересу — від елементарної цікавості та допитливості до стійкого теоретичного інтересу й справжньої пізнавальної пристрасті — і наголошують на значній нерівномірності їх сформованості у старшокласників [10, с. 61]. Саме рівень розвитку пізнавального інтересу нерідко є вирішальним чинником, що визначає готовність учня докладати додаткових зусиль поза межами формальних навчальних вимог.

Розуміння навчальної мотивації як психологічного феномену буде неповним без урахування її взаємозв'язку з вольовою сферою особистості. Мотивація і воля є взаємодоповнювальними регуляторами діяльності: мотивація забезпечує первинне спонукання до дії та підтримує смисловий контекст

діяльності, тоді як воля забезпечує збереження спрямованості дій в умовах перешкод, конкуруючих спонукань та емоційних коливань. Саморегуляція як вища форма вольового управління навчальною діяльністю включає здатність учня свідомо ставити навчальні цілі, контролювати хід їх досягнення та корегувати власну поведінку відповідно до ситуації [15, с. 60]. Закон України «Про охорону психічного здоров'я» від 14.01.2021 № 1217-IX визначає психологічне благополуччя, невіддільне від мотиваційної повноцінності особистості, як один із пріоритетів державної політики у сфері охорони здоров'я молоді [2].

Отже, навчальна мотивація є складним, ієрархічно організованим психологічним утворенням, що синтезує потребово-спонукальні, когнітивно-оцінні, емоційно-почуттєві та вольові компоненти особистісного функціонування. Різноманітність теоретичних підходів до її вивчення відображає реальну складність цього феномену і вказує на необхідність його дослідження в системі взаємозв'язків із широким колом психологічних чинників.

1.2. Психологічні чинники формування навчальної мотивації в юнацькому віці

Формування навчальної мотивації у юнацькому віці зумовлене складною системою взаємопов'язаних психологічних чинників, що мають як внутрішньоособистісний, так і соціально-психологічний характер. Ці чинники не діють ізольовано, а утворюють динамічну конфігурацію взаємовпливів, у якій зміна одного елемента закономірно зумовлює зміни в інших. Розуміння цієї системності є необхідною умовою для побудови психологічно обґрунтованих стратегій розвитку навчальної мотивації старшокласників в умовах сучасного освітнього простору [32, с. 115]. Серед усього різноманіття психологічних чинників виокремлюються кілька ключових: самооцінка, емоційний інтелект, рівень тривожності, ціннісно-сміслові орієнтації, стиль сімейного виховання та соціально-психологічний клімат класу.

Самооцінка є одним із найпотужніших внутрішніх регуляторів навчальної мотивації, оскільки саме через призму самооцінки учень інтерпретує власні навчальні досягнення, формує очікування щодо майбутніх результатів і приймає рішення про рівень докладених зусиль. Адекватна самооцінка, що поєднує реалістичне розуміння власних можливостей із позитивним ставленням до себе, сприяє розвитку орієнтації на майстерність, готовності до ризику та здатності конструктивно сприймати помилки як зворотний зв'язок. Занижена самооцінка, натомість, асоціюється з уникненням складних завдань, підвищеною чутливістю до критики та тенденцією пояснювати невдачі незмінними особистісними недоліками [51, р. 1115]. Завищена самооцінка хоча й може забезпечувати короткостроковий захист від тривоги, водночас перешкоджає адекватному самовдосконаленню та глибокому засвоєнню знань.

Дослідження взаємозв'язку між самооцінкою та навчальною мотивацією у старшокласників підтверджують існування реципрокного зв'язку між цими змінними: самооцінка впливає на мотивацію, але й мотивація, у свою чергу, формує самооцінку через досвід навчальних успіхів та невдач. Учні з позитивною академічною самооцінкою схильні вибирати складніші завдання, виявляють більшу наполегливість у їх виконанні та отримують більше задоволення від навчання. Навпаки, учні з низькою академічною самооцінкою нерідко обирають завдання нижчого рівня складності, щоб убезпечити себе від ймовірної невдачі, що призводить до недовикористання власних пізнавальних ресурсів [57, р. 8]. Ці закономірності мають безпосереднє значення для розуміння мотиваційної динаміки старшокласників Синельниківського ліцею в умовах сучасних освітніх викликів.

Емоційний інтелект є ще одним провідним психологічним чинником, що визначає якість навчальної мотивації юнаків. Під емоційним інтелектом розуміють здатність особистості розпізнавати, розуміти, керувати власними емоціями та розуміти емоції інших людей із метою адаптації до мінливих умов та ефективного вирішення завдань. Емоційний інтелект безпосередньо впливає на навчальну мотивацію через кілька механізмів: забезпечення позитивного

емоційного тла навчальної діяльності, здатність регулювати негативні емоційні стани (тривогу, нудьгу, розчарування), що заважають навчанню, та утримання мотиваційного зусилля в умовах труднощів [12, с. 60]. Учні з вищим рівнем емоційного інтелекту здатні трансформувати негативні емоції, що виникають у навчальній ситуації, на конструктивну енергію для подолання труднощів.

Тривожність як психологічний чинник навчальної мотивації має двоїстий характер: помірний рівень тривоги може мобілізувати ресурси учня та підвищувати його готовність до навчальних зусиль, тоді як хронічно підвищена тривожність руйнівню впливає на всі компоненти мотиваційної системи. Навчальна тривожність, пов'язана зі страхом оцінювання, невдачі або несхвалення з боку значущих осіб, є одним із найпоширеніших мотиваційних дисфункцій у старшокласників. Постійне перебування в стані тривожного очікування вимагає значних когнітивних та емоційних ресурсів, що суттєво обмежує здатність учня зосередитися на пізнавальному змісті навчання та переживати від нього задоволення [11, с. 52]. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах воєнного стану, коли тривожність старшокласників має не лише навчальне, а й екзистенційне підґрунтя.

Садова М. А. у своїх дослідженнях ціннісно-смислової сфери юнаків переконливо показала, що домінуючі цінності та смисли особистості безпосередньо визначають характер її навчальної мотивації: учні, для яких знання та освіченість є значущими особистісними цінностями, демонструють стійку внутрішню мотивацію навіть в умовах зовнішніх перешкод та дискомфорту. Ціннісно-смилові орієнтації є своєрідним «хребтом» мотиваційної системи особистості: вони надають окремим навчальним мотивам стійкості та особистісної значущості, перетворюючи ситуативні спонукання на стійкі диспозиції до навчання. Якщо здобуття знань не вписується в систему значущих для старшокласника цінностей і не пов'язане з його уявленням про бажане майбутнє, навчальна мотивація залишатиметься переважно зовнішньою та ситуативно нестійкою [36, с. 35]. Ці висновки підтверджуються й сучасними

дослідженнями психологічного благополуччя молоді в умовах соціальних криз (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Класифікація психологічних чинників навчальної мотивації
старшокласників за рівнем детермінації**

Рівень детермінації	Чинник	Механізм впливу на мотивацію	Характер зв'язку
Внутрішньоособистісний	Самооцінка	Регуляція очікувань та атрибутів	Прямий, реципрокний
Внутрішньоособистісний	Емоційний інтелект	Управління навчальними емоціями	Прямий, опосередкований
Внутрішньоособистісний	Тривожність	Мобілізація або блокування ресурсів	Нелінійний (U-подібний)
Внутрішньоособистісний	Ціннісно-сміслові орієнтації	Надання смислу навчальній діяльності	Прямий, системний
Мікросоціальний	Стиль сімейного виховання	Формування базових мотиваційних диспозицій	Опосередкований, тривалий
Мікросоціальний	Клімат класного колективу	Соціальне підкріплення навчальної активності	Ситуативний та стійкий
Мезосоціальний	Стиль викладання вчителя	Підтримка автономії та компетентності	Прямий, середовищний

Стиль сімейного виховання є одним із найраніших і найглибших чинників, що формує базові мотиваційні диспозиції особистості задовго до її включення в систематичну навчальну діяльність. Авторитетний стиль, що поєднує емоційну теплоту з чіткими вимогами та обґрунтуванням правил, асоціюється з найвищим рівнем внутрішньої навчальної мотивації та академічних досягнень. Авторитарний стиль, що ґрунтується на жорсткому контролі та безумовному підкоренні, формує переважно зовнішню регульовану мотивацію, яка зникає в умовах послаблення контролю. Ліберальний та недбалий стилі виховання, навпаки, не забезпечують достатнього рівня структурованості, що ускладнює формування самоорганізації та цілеспрямованості в навчанні [33, с. 2]. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» від 21.06.2001 № 2558-III підкреслює відповідальність сім'ї за всебічний розвиток дитини, включаючи формування позитивного ставлення до навчання [4].

Соціально-психологічний клімат класного колективу є значущим мікросоціальним чинником, що формує умови для задоволення або фрустрації

базових психологічних потреб старшокласника в навчальному середовищі. Клімат, що характеризується відчуттям взаємоповаги, підтримки та приналежності, сприяє розвитку внутрішньої мотивації та готовності до пізнавального ризику; клімат конкурентності та взаємної критики, навпаки, підсилює соціально-порівняльну орієнтацію та страх невдачі. Важливим складником класного клімату є ставлення вчителя до учнів: підтримка автономії, надання змістовного зворотного зв'язку та визнання зусиль учня сприяють інтерналізації зовнішніх навчальних вимог і поступовому перетворенню їх на власні цінності учня [58, р. 3779]. Особливо важливим це є для старшокласників, у яких потреба в автономії є одним із провідних мотиваційних рушіїв.

Стиль викладання вчителя виступає ще одним потужним зовнішнім чинником, що опосередковано, але системно впливає на мотиваційний профіль учня. Учителі, які підтримують навчальну автономію школярів, пропонують їм можливості для вибору, пояснюють значущість навчального матеріалу та демонструють власний пізнавальний ентузіазм, формують у старшокласників вищий рівень внутрішньої мотивації порівняно з учителями, що покладаються переважно на зовнішній контроль та нормативний тиск. Контролюючий стиль викладання, попри можливе короткострокове підвищення академічної успішності, підриває внутрішню мотивацію та знижує самостійність учня у навчальній діяльності [44, р. 344]. Вчителі, які вміло балансують між підтримкою структури та наданням автономії, є ключовими агентами мотиваційного розвитку старшокласників.

Вікові особливості юнацького періоду суттєво трансформують дію всіх зазначених чинників, надаючи їм специфічного звучання саме в цьому віковому діапазоні. Зростання потреби в самовизначенні та рефлексії власного місця у світі робить старшокласника особливо чутливим до питань смислу та цінності навчання; посилення орієнтації на однолітків підвищує роль соціально-психологічного клімату класу; формування власної системи цінностей і світогляду відкриває можливості для глибшої інтерналізації навчальних мотивів. Водночас характерна для юнацького віку нестабільність самооцінки та

підвищена тривожність, зумовлена задачами самовизначення, можуть ситуативно дестабілізувати мотиваційну систему навіть тих учнів, які в цілому мають сприятливий мотиваційний профіль [34, с. 187]. Урахування цих вікових закономірностей є обов'язковою умовою психологічно грамотної роботи з навчальною мотивацією старшокласників.

Сучасні умови воєнного стану в Україні суттєво видозмінили дію психологічних чинників навчальної мотивації, ввівши в цю систему нові дестабілізуючі змінні. Хронічний стрес, пов'язаний із загрозою для життя та безпеки, порушення звичного освітнього середовища, дистанційний формат навчання та переживання втрат — усе це формує специфічний психоемоційний фон, на якому розгортається навчальна мотивація старшокласника. Дослідження показують, що в умовах воєнного стану посилюється значущість зовнішніх соціально-підтримувальних чинників — стосунків з учителем та однокласниками, включеності в шкільну спільноту — як компенсаторів зниженої внутрішньої мотивації [47, р. 1]. Це підкреслює необхідність системної психологічної підтримки мотиваційного розвитку старшокласників в умовах сучасних соціальних викликів.

Таким чином, психологічні чинники навчальної мотивації у юнацькому віці утворюють складну, динамічну та ієрархічно організовану систему, в якій особистісні властивості учня нерозривно переплітаються з умовами його соціального оточення. Жоден із чинників не діє ізольовано, і ефективна робота з навчальною мотивацією старшокласників вимагає врахування всієї цієї системи в її цілісності та динаміці.

1.3. Особливості мотиваційної сфери особистості старшокласника

Старшокласник як суб'єкт навчальної діяльності являє собою особистість, що перебуває на особливому переломному етапі онтогенезу, для якого характерне інтенсивне переструктурування всіх психологічних систем — від когнітивних до мотиваційно-ціннісних. Юнацький вік, що охоплює приблизно 15–17-річних учнів, є якісно своєрідним етапом мотиваційного розвитку, на

якому відбувається перехід від зовнішньо заданих навчальних орієнтацій до особистісно привласнених смислів навчання. Мотиваційна сфера старшокласника характеризується суперечливою єдністю зрілих і незрілих форм мотивації: поряд із здатністю до глибокої смислової рефлексії власного навчання спостерігається ситуативна нестабільність мотиваційних утворень та їх висока чутливість до зовнішніх впливів [34, с. 193]. Саме ця суперечність визначає специфіку мотиваційної роботи зі старшокласниками.

Провідним психологічним новоутворенням юнацького віку є особистісне самовизначення — формування уявлень про власне майбутнє, свої можливості та місце в суспільстві. Навчальна мотивація в цей період все тісніше пов'язується з проблемою самовизначення: старшокласник прагне зрозуміти, навіщо йому потрібні ті чи інші знання та вміння, яким чином освіта допоможе йому реалізувати власні життєві плани. Ця зміна смислового контексту навчання є водночас джерелом як нових можливостей для розвитку глибокої внутрішньої мотивації, так і нових ризиків: якщо зв'язок між навчальним матеріалом і особистісними перспективами старшокласника не є очевидним, мотивація до навчання різко знижується [10, с. 73]. Вчителі та психологи, що вміють допомогти учням побачити цей зв'язок, роблять значний внесок у розвиток їхньої навчальної мотивації.

Важливою особливістю мотиваційної сфери старшокласника є підвищена рефлексивність — здатність до усвідомленого аналізу власних навчальних мотивів, цілей і способів їх досягнення. На відміну від молодших підлітків, старшокласники здатні не лише діяти під впливом мотивів, а й аналізувати їх, порівнювати, ранжувати за значущістю та свідомо формувати нові мотиваційні установки. Водночас ця рефлексивність нерідко породжує мотиваційні кризи: усвідомлюючи суперечність між соціально нав'язаними орієнтаціями та власними інтересами, старшокласник може переживати дезорієнтацію та тимчасову втрату смислу навчання [32, с. 124]. Подібні кризи, якщо їх правильно супроводжувати, можуть стати ресурсом для формування більш автентичних і стійких навчальних мотивів.

Павелків Р. В. у своєму підручнику з вікової психології переконливо показує, що у старшому шкільному віці відбувається якісна зміна співвідношення між пізнавальними та соціальними навчальними мотивами. Якщо в підлітковому віці домінують соціальні мотиви — потреба у схваленні однолітків, уникнення осуду з боку вчителів та батьків, — то в юнацькому віці зростає питома вага пізнавальних мотивів, пов'язаних безпосередньо зі змістом навчання. Одночасно набувають значущості так звані перспективні мотиви, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю: старшокласники все частіше оцінюють навчальні предмети крізь призму їх прикладної корисності для реалізації власних кар'єрних і життєвих планів [32, с. 201]. Ця трансформація мотиваційної ієрархії є нормальним і закономірним процесом, однак потребує педагогічного супроводу.

Значною особливістю мотиваційної сфери старшокласника є поглиблена диференціація навчальних інтересів: на відміну від учнів молодшого шкільного віку, які нерідко виявляють рівну зацікавленість усіма предметами, старшокласник, як правило, має виражені пізнавальні переваги та нейтральне або навіть негативне ставлення до частини навчальних дисциплін. Ця диференціація є психологічно нормальною і відображає процес формування індивідуальної пізнавальної ідентичності особистості; водночас вона становить педагогічну проблему, оскільки вимагає забезпечення достатньої мотивації до вивчення обов'язкових предметів, що не входять до сфери особистісних інтересів учня [34, с. 198]. Розуміння цієї закономірності дозволяє більш гнучко підходити до побудови навчального процесу для старшокласників.

Серед інших психологічних особливостей мотиваційної сфери старшокласника слід виокремити підвищену чутливість до оцінювання та соціального порівняння, що є закономірним наслідком інтенсивного процесу ідентифікації. Старшокласники активно порівнюють власні навчальні результати з результатами однолітків, і характер цього порівняння суттєво впливає на їхню самооцінку та навчальну мотивацію. Зовнішнє оцінювання з боку вчителів та батьків також зберігає свою регуляторну силу, однак у

юнацькому віці важливого значення набуває форма оцінювання: оцінювання, що фокусується на зусиллях і прогресі, підтримує внутрішню мотивацію, тоді як оцінювання, що акцентує здібності та зовнішні стандарти, може підривати впевненість у собі та формувати зовнішню орієнтацію [57, р. 9]. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX передбачає застосування системи формувального оцінювання, що орієнтоване саме на підтримку внутрішньої мотивації учня до навчання [3].

Специфічним виявом мотиваційної сфери старшокласника є феномен відстроченої мотивації — переживання навчання як підготовки до майбутнього, що може обумовлювати як підвищену готовність до навчальних зусиль, так і знижену поточну залученість у навчальний процес. Учні, які мають чітке уявлення про власну майбутню професію та розуміють, які знання та навички для неї потрібні, нерідко виявляють вищий рівень мотивації до вивчення відповідних предметів. Натомість учні, що не мають ясного бачення власного майбутнього, можуть переживати загальну демотивацію або орієнтуватися виключно на короткострокові зовнішні стимули — оцінки, схвалення батьків, уникнення неприємних наслідків [36, с. 36]. Розвиток навичок особистісного планування та постановки цілей є важливим компонентом роботи з навчальною мотивацією старшокласників.

Мотиваційна сфера старшокласника функціонує в тісному взаємозв'язку з рівнем розвитку вольових якостей та навичок самоорганізації. Здатність підтримувати цілеспрямовану навчальну активність всупереч відволіканням, втомі та конкурентним спонуканням є необхідною умовою перетворення навчальних мотивів на реальні досягнення. Дослідники виокремлюють кілька ключових компонентів навчальної саморегуляції: постановку цілей, планування, самомоніторинг, самооцінку та самовинагородження, — і підкреслюють, що рівень розвитку цих компонентів суттєво варіює серед старшокласників [15, с. 61]. Учні з вищим рівнем навчальної саморегуляції демонструють більш стійку мотивацію навіть за умови відсутності зовнішнього контролю, що робить їх більш підготовленими до навчання у закладах вищої освіти.

Мотиваційна сфера старшокласника набуває особливого змісту в умовах переживання колективної травми, пов'язаної з воєнним станом в Україні. Дослідження впливу воєнних подій на психоемоційний стан та навчальну активність учнів старшої школи засвідчують зниження концентрації уваги, підвищення тривожності та зростання переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою в умовах хронічного стресу [48, р. 3]. Водночас ряд досліджень фіксує явище посттравматичного зростання у частини молоді: переживання значних труднощів може парадоксально підсилювати смислову складову навчальної мотивації — усвідомлення цінності знань і освіти як ресурсу для відбудови власного і суспільного майбутнього [19, с. 47]. Ця суперечлива картина вказує на необхідність диференційованого підходу до вивчення та розвитку навчальної мотивації в сучасних умовах (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Особливості мотиваційної сфери старшокласника порівняно з підлітковим і дорослим віком

Параметр	Підлітковий вік (12–14 р.)	Старший шкільний вік (15–17 р.)	Дорослий вік (18+ р.)
Провідний мотив	Спілкування з однолітками	Самовизначення, пізнання	Досягнення, самореалізація
Рефлексивність мотивів	Низька	Зростаюча	Висока
Орієнтація	Переважно на теперішнє	Поєднання теперішнього та майбутнього	Переважно на майбутнє
Диференціація інтересів	Початкова	Виражена	Стабільна
Стійкість мотивації	Ситуативна	Помірно стійка	Відносно стійка
Роль зовнішнього контролю	Висока	Зменшується	Низька
Зв'язок мотивації з самооцінкою	Помірний	Тісний	Опосередкований

Значним чинником, що визначає специфіку мотиваційної сфери старшокласника, є інтенсивне формування ідентичності — пошук відповіді на питання «Хто я є?», «Яким я хочу бути?», «Які цінності є для мене головними?». Цей процес безпосередньо пов'язаний із навчальною мотивацією: учні, які мають більш сформовану ідентичність, демонструють стійкішу та більш автентичну

навчальну мотивацію, оскільки навчання для них є органічним продовженням їхнього ідентифікаційного проекту. Учні в стані дифузії ідентичності, не маючи чіткого уявлення про власні цінності та цілі, нерідко демонструють хаотичну мотиваційну динаміку — від ентузіазму до апатії — залежно від ситуативних впливів [9, с. 229]. Підтримка процесу формування ідентичності є, таким чином, одним із найперспективніших шляхів розвитку навчальної мотивації старшокласників.

Суттєвим аспектом мотиваційної сфери старшокласника є також статевовікова диференціація навчальних мотивів та стратегій. Дослідження засвідчують, що дівчата в юнацькому віці частіше орієнтуються на академічну успішність та схвалення з боку вчителів, тоді як хлопці виявляють більшу варіабельність у рівні навчальної мотивації та частіше демонструють екстремальні показники — як дуже високу, так і дуже низьку мотивацію. Однак ці відмінності мають значну індивідуальну варіативність і не є детермінованими виключно статевою належністю: значну роль відіграють соціокультурні очікування, сімейний виховний стиль та особистісні властивості конкретного учня [55, р. 22]. Урахування гендерного виміру є важливим, але не достатнім чинником при аналізі мотиваційних особливостей старшокласників.

Соціальне середовище школи та класу формує специфічне мотиваційне мікросередовище, у якому відбувається становлення навчальних мотивів старшокласника. Норми та цінності класного колективу щодо навчальної активності суттєво впливають на те, наскільки соціально прийнятним є прояв пізнавального ентузіазму: в колективах, де висока навчальна активність сприймається позитивно, учні з внутрішньою мотивацією почувуються більш комфортно та демонструють вищу академічну залученість. Натомість у колективах, де навчальна старанність стигматизується як «занадто серйозне» ставлення, навіть учні з природним пізнавальним інтересом можуть приховувати свою мотивацію або свідомо знижувати навчальну активність заради соціального прийняття [58, р. 3781]. Ця соціальна динаміка є потужним, але нерідко недооціненим регулятором навчальної мотивації старшокласників.

Наприкінці варто зазначити, що мотиваційна сфера особистості старшокласника є не статичним утворенням, а динамічним процесом, що перебуває в постійному розвитку та трансформації. Мотиваційний профіль учня може суттєво змінюватися під впливом значущих подій, зміни соціального оточення, особистісних криз і досягнень, нових освітніх вражень та екзистенційних переживань. Ця динамічність водночас є джерелом уразливості мотиваційної системи та її пластичності — здатності до цілеспрямованого педагогічного і психологічного впливу [34, с. 215]. Розуміння мотиваційної сфери старшокласника в її динаміці, а не лише в поперечному зрізі є обов'язковою умовою ефективної роботи з розвитку навчальної мотивації.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми навчальної мотивації у старшокласників дозволяє стверджувати, що навчальна мотивація є складним, поліетіологічним і ієрархічно організованим психологічним утворенням, що охоплює мотиваційно-потребову, когнітивно-оцінну, емоційно-вольову та ціннісно-смислову складові особистісного функціонування. Існуючі теоретичні підходи — теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, діяльнісний підхід, теорія досягнень, атрибутивна теорія та концепція навчальних мотивів — взаємно доповнюють одна одну та разом утворюють розгалужену теоретичну систему, що дозволяє охопити різні виміри досліджуваного феномену. Аналіз психологічних чинників навчальної мотивації засвідчив, що провідну роль у її формуванні відіграють самооцінка, емоційний інтелект, тривожність і ціннісно-смислові орієнтації на рівні особистісних властивостей, а також стиль сімейного виховання та соціально-психологічний клімат класного колективу на рівні мікросоціального оточення.

Мотиваційна сфера особистості старшокласника вирізняється низкою специфічних особливостей, зумовлених завданнями юнацького віку: зростанням рефлексивності, диференціацією пізнавальних інтересів, посиленням зв'язку

навчання з процесами самовизначення та ідентифікації, підвищеною чутливістю до соціального оцінювання та формуванням перспективних мотивів. В умовах воєнного стану ці закономірності набувають додаткових вимірів, пов'язаних із переживанням колективної травми, хронічним стресом та трансформацією ціннісно-смыслових орієнтацій молоді. Отримані теоретичні висновки становлять концептуальну основу для проведення емпіричного дослідження психологічних чинників навчальної мотивації у старшокласників Синельниківського ліцею № 2 та розробки науково обґрунтованих практичних рекомендацій.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Організація та етапи дослідження

Емпіричне дослідження психологічних чинників навчальної мотивації у старшокласників є необхідною складовою наукової роботи, що дозволяє верифікувати теоретичні положення через безпосередню взаємодію з досліджуваними. Навчальна мотивація як психологічний феномен визначається як система спонукань, що зумовлюють спрямованість особистості на навчальну діяльність та визначають її активність, інтенсивність і стійкість. Емпіричне підтвердження теоретичних концепцій дозволяє отримати об'єктивні дані щодо реального стану навчальної мотивації учнів конкретного закладу освіти. Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та наукової об'єктивності.

Базою дослідження обрано Синельниківський ліцей № 2 Синельниківської міської ради Дніпропетровської області, що є закладом загальної середньої освіти з ліцензованими освітніми програмами для учнів 10–11 класів. Заклад функціонує на базі повної загальної середньої освіти, забезпечуючи учням умови для профільного навчання та підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Педагогічний колектив ліцею нараховує понад 30 освітян різних предметних спеціалізацій, що створює умови для комплексного психологічного дослідження учнівського контингенту. Адміністрація закладу надала дозвіл на проведення психодіагностичного дослідження після ознайомлення з його метою та методологією.

Вибірку дослідження склали 60 учнів 10–11 класів Синельниківського ліцею № 2 у віці від 15 до 17 років, з яких 30 осіб чоловічої статі та 30 осіб жіночої статі. Репрезентативність вибірки забезпечувалася рівномірним представленням обох статей, що уможливило проведення коректного гендерного порівняльного аналізу результатів. Середній вік учасників дослідження склав $16,2 \pm 0,7$ року, що відповідає ранньому юнацькому віковому періоду, для якого є характерною

активна диференціація навчальних мотивів. Залучення учнів до участі у дослідженні здійснювалося на засадах добровільної інформованої згоди із забезпеченням анонімності психодіагностичних даних.

Метою емпіричного дослідження є визначення психологічних чинників, що впливають на навчальну мотивацію старшокласників окремо у групах хлопців і дівчат, та встановлення характеру взаємозв'язків між ними з урахуванням гендерної специфіки. Завдання дослідження охоплюють: визначення рівня навчальної мотивації учасників обох статей, оцінку рівнів самооцінки, особистісної тривожності, мотивації досягнення та вольової саморегуляції у хлопців і дівчат окремо. Окремим завданням є встановлення статистично значущих кореляційних зв'язків між навчальною мотивацією та зазначеними психологічними конструктами у кожній гендерній групі з подальшим їх порівнянням. Результати дослідження мають слугувати основою для розроблення гендерно-диференційованих практичних рекомендацій.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що навчальна мотивація старшокласників перебуває у статистично значущому взаємозв'язку із самооцінкою, тривожністю, мотивацією досягнення та вольовою саморегуляцією, причому сила і характер цих зв'язків можуть відрізнятися у групах хлопців і дівчат. Додаткова гіпотеза передбачає наявність статистично значущих гендерних відмінностей у показниках самооцінки та тривожності, тоді як за навчальною мотивацією, мотивацією досягнення та вольовою саморегуляцією відмінності очікуються менш вираженими. Операціоналізація гіпотез здійснювалася через відбір валідних психодіагностичних інструментів та визначення критеріїв статистичної значущості. Перевірка гіпотез проводилася із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (окремо для кожної гендерної групи) та t-критерію Стюдента для незалежних вибірок.

Дослідження реалізувалося у 3 послідовних етапи: підготовчий, діагностичний та аналітично-інтерпретаційний. Підготовчий етап охоплював визначення мети, завдань та гіпотез дослідження, підбір психодіагностичних методик відповідно до предмета дослідження, а також підготовку стимульного

матеріалу. На підготовчому етапі також проводилося узгодження організаційних умов дослідження з адміністрацією закладу та отримання інформованої згоди від учасників і їхніх батьків. Тривалість підготовчого етапу склала 3 тижні.

У дослідженні структури навчальної мотивації виокремлюються зовнішні та внутрішні мотиви: перші мають ситуативний характер, тоді як другі виступають стійкими регуляторами навчальної діяльності. З огляду на закономірності розвитку мотиваційної сфери в юнацькому віці, особливу увагу приділено з'ясуванню співвідношення між цими двома типами мотивів у хлопців і дівчат окремо, адже психологічна специфіка кожної статі зумовлює відмінності у структурі мотиваційних утворень. Поглиблений аналіз їхньої структури уможливив формулювання операціональних критеріїв для розподілу учасників дослідження за рівнями мотивованості в кожній гендерній групі. На підставі окресленої теоретичної бази розроблено схему інтерпретації діагностичних даних.

Діагностичний етап тривав 4 тижні та включав безпосереднє проведення психодіагностичного обстеження учнів. Тестування проводилося у групових умовах у спеціально відведений навчальний час у присутності шкільного психолога та дослідника. Кожному учаснику надавався індивідуальний пакет бланків методик разом із стандартизованою інструкцією щодо порядку виконання завдань. Контроль якості заповнення бланків здійснювався після кожної сесії тестування шляхом перевірки повноти та коректності відповідей.

Процедура тестування була стандартизованою і включала попереднє інструктування учасників, час для уточнення незрозумілих положень та фіксований проміжок виконання завдань. Загальний час виконання всіх 5 методик на одного учасника становив від 40 до 55 хвилин, залежно від індивідуального темпу роботи. Для уникнення ефекту соціальної бажаності учасникам повідомлялося про анонімний характер дослідження та відсутність оцінювального компоненту. Матеріали тестування зберігалися в умовах конфіденційності та були доступні виключно дослідникам.

Умови проведення психодіагностичного дослідження відповідали стандартним вимогам до організації психологічного обстеження: тиха аудиторія, достатнє освітлення, відсутність сторонніх подразників та комфортна температура. Усі учасники тестувалися у денний час доби протягом звичайних шкільних днів, що забезпечувало порівнянність умов для обох гендерних підгруп вибірки. Перед початком кожної сесії тестування дослідник перевіряв, що жоден з учнів не перебуває у стресовому стані внаслідок попередніх контрольних робіт або конфліктних ситуацій. Дотримання стандартних умов тестування забезпечило надійність і валідність отриманих діагностичних даних.

Для систематизованого представлення демографічних характеристик вибірки нижче наведено таблицю, що відображає розподіл учасників за класом, статтю та віком. Аналіз розподілу вибірки дозволяє констатувати, що представники 10 та 11 класів залучалися до дослідження у приблизно рівних пропорціях для забезпечення різновікового охоплення старшого шкільного віку. Гендерний баланс у вибірці досягнуто завдяки цілеспрямованому відбору учасників на основі критерію рівного представлення статей. Вікова однорідність вибірки підтверджується незначним стандартним відхиленням від середнього значення віку.

Аналітично-інтерпретаційний етап передбачав кількісну та якісну обробку отриманих психодіагностичних даних, застосування методів математичної статистики та формулювання висновків щодо підтвердження або спростування гіпотез. На цьому етапі всі отримані первинні бали переводилися у стандартизовані показники відповідно до нормативів кожної методики, причому обробка хлопців та дівчат здійснювалася паралельно як двох незалежних вибірок. Для кожного психологічного конструкту розраховувалися окремі середні значення, стандартні відхилення та розподіл учасників за рівнями у групі хлопців і групі дівчат. Тривалість аналітичного етапу склала 3 тижні.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою методів описової статистики, кореляційного аналізу та порівняльного аналізу для незалежних вибірок. Описова статистика включала розрахунок середніх арифметичних

значень (M), стандартних відхилень (SD), мінімальних і максимальних значень по кожній шкалі окремо для хлопців і дівчат. Кореляційний аналіз проводився з використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s) у кожній гендерній групі ($n = 30$), що є доцільним для порядкових шкал та дозволяє виявити відмінності у структурі зв'язків між статтями. Порівняльний аналіз гендерних відмінностей здійснювався за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок.

У контексті теорії діяльності мотив розглядається як предмет потреби, що надає діяльності особистісного смислу та визначає напрям її регуляції. Відповідно до цього положення, а також з урахуванням психологічних відмінностей між статтями, організацію дослідження побудовано таким чином, щоб отримані дані відображали не лише загальні тенденції, а й гендерну специфіку навчальної мотивації та її чинників. Урахування смислових утворень особистості у структурі навчальної мотивації дозволило розширити систему досліджуваних психологічних чинників. Зазначений теоретичний підхід зумовив комплексний характер психодіагностичного інструментарію дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки дослідження за класом, статтю та віком

Клас	Хлопці (n)	Дівчата (n)	Разом (n)	Середній вік
10 клас	15	15	30	$15,8 \pm 0,4$
11 клас	15	15	30	$16,7 \pm 0,5$
Разом	30	30	60	$16,2 \pm 0,7$

Завершальною процедурою дослідження стало формулювання висновків та гендерно-диференційованих практичних рекомендацій на основі отриманих емпіричних даних. Висновки формулювалися відповідно до кожного з поставлених завдань дослідження з урахуванням рівня статистичної значущості встановлених залежностей окремо в групах хлопців і дівчат. Практичні рекомендації розроблялися окремо для вчителів, шкільного психолога та батьків із урахуванням гендерних відмінностей у психологічній структурі навчальної

мотивації старшокласників. Усі висновки та рекомендації ґрунтуються виключно на даних, отриманих у ході проведеного дослідження.

Таким чином, дослідження організовано відповідно до принципів системності, об'єктивності та відтворюваності, що забезпечує наукову достовірність отриманих результатів. Трьохетапна структура дослідження дозволила послідовно перейти від теоретичного обґрунтування до збору первинних даних та їх гендерно-диференційованого наукового аналізу. Вибірка 60 старшокласників Синельниківського ліцею № 2 з рівним розподілом за статтю (по 30 осіб) забезпечила репрезентативність і методологічну коректність гендерних порівнянь. Чітке дотримання стандартів психологічного обстеження на кожному етапі гарантує достовірність і відтворюваність отриманих результатів.

2.2. Методи та методики дослідження

Методологічну основу дослідження складають загальнонаукові принципи об'єктивності, системності та детермінізму, а також специфічні принципи психологічного дослідження: принцип єдності свідомості та діяльності, принцип розвитку та принцип особистісного підходу. Принципово важливим методологічним рішенням є роздільний аналіз даних для хлопців і дівчат як двох самостійних вибірок, що відповідає науковим уявленням про якісну своєрідність психіки представників різних статей. Відбір психодіагностичних методик здійснювався з урахуванням їхньої стандартизованості, надійності та валідності для цільової вікової групи. Комплексне застосування 5 діагностичних інструментів забезпечило охоплення різних психологічних детермінант навчальної мотивації.

У дослідженні застосовувалися такі групи методів: теоретичні (аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення), емпіричні (психодіагностичне тестування, спостереження) та математично-статистичні (описова статистика, кореляційний аналіз, порівняльний аналіз). Теоретичні

методи дозволили сформувати концептуальну основу дослідження та обґрунтувати вибір емпіричних інструментів. Емпіричні методи забезпечили збір первинних психодіагностичних даних у стандартизованих умовах. Математично-статистичні методи уможливили верифікацію дослідницьких гіпотез та встановлення кількісних закономірностей у кожній гендерній групі.

Першою методикою дослідження є опитувальник для вивчення мотивації навчання у старшокласників А. А. Реана та В. А. Якуніна в модифікації Н. Ц. Бадмаєвої, що призначений для діагностики домінуючих мотивів навчальної діяльності. Методика включає 16 тверджень, що оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 означає «зовсім не відповідає», а 5 — «повністю відповідає». Опитувальник охоплює 7 мотиваційних субшкал: комунікативні мотиви, уникнення невдачі, мотиви престижу, навчально-пізнавальні мотиви, соціальні мотиви, мотиви творчої самореалізації та творчого саморозвитку. Загальний інтегральний показник навчальної мотивації розраховується як середнє арифметичне оцінок за всіма пунктами та інтерпретується у 3 рівнях: низький (1,0–2,5), середній (2,6–3,5), високий (3,6–5,0).

Другою методикою є методика вивчення самооцінки особистості за С. А. Будассі у варіанті Дембо-Рубінштейн, що дозволяє визначити рівень та адекватність самооцінки старшокласника. Процедура передбачає ранжування досліджуваним 20 якостей особистості за ступенем їх вираженості в ідеальному «Я» та реальному «Я». Самооцінка обчислюється як коефіцієнт рангової кореляції між рядами ідеального та реального «Я» і варіює від -1 до +1. Рівні самооцінки визначаються за шкалою: низька (до 0,45), середня (0,46–0,65), висока адекватна (0,66–0,85), завищена (понад 0,85).

Третьою методикою є опитувальник визначення рівня реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, відомий у психологічній практиці як методика Спілбергера-Ханіна. Опитувальник складається з 2 субшкал по 20 тверджень кожна: субшкали реактивної тривожності (РТ), що вимірює ситуативну тривогу, та субшкали особистісної тривожності (ОТ), що відображає стійку особистісну схильність до тривоги.

Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою, а сумарний бал по кожній субшкалі варіює від 20 до 80. Інтерпретація результатів здійснюється за рівнями: низький (до 30 балів), помірний (31–45 балів), високий (понад 45 балів).

Четвертою методикою є тест-опитувальник мотивації до успіху Т. Елерса, призначений для визначення рівня мотивації особистості до досягнення успіху в діяльності. Опитувальник складається з 41 твердження, на кожне з яких досліджуваній відповідає «так» чи «ні», а загальний показник визначається підрахунком суми збігів з ключем методики. Результати варіюють від 0 до 32 балів та інтерпретуються за 4 рівнями: низький (1–10 балів), середній (11–16 балів), помірно високий (17–20 балів), дуже високий (21–32 бали). Мотивація досягнення як психологічний конструкт визначається як стійке прагнення особистості до покращення результатів власної діяльності та досягнення поставлених цілей.

Відповідний діагностичний інструмент ґрунтується на концепції мотивації досягнення, згідно з якою потреба у досягненнях є одним із базових психологічних регуляторів активності людини. Емпірично встановлено, що особи з помірно високим рівнем мотивації досягнення демонструють найбільш продуктивну навчальну і трудову поведінку порівняно з тими, хто має надмірно низькі або надмірно високі її значення. Критерії інтерпретації методики побудовані таким чином, щоб відобразити нелінійний характер зв'язку між рівнем мотивації та реальними досягненнями. У контексті даного дослідження ця методика дозволила операціоналізувати мотивацію досягнення як значущий психологічний чинник навчальної мотивації старшокласників обох статей.

П'ятою методикою є методика дослідження вольової саморегуляції А. В. Зверькова та Є. В. Ейдмана, що вимірює здатність особистості контролювати власну поведінку в напружених або нестандартних ситуаціях. Опитувальник складається з 24 тверджень і включає 2 субшкали: «наполегливість» (мобілізаційний потенціал особистості) та «самовладання» (здатність керувати власними переживаннями та імпульсами). Загальний бал вольової саморегуляції варіює від 0 до 24, де значення 0–12 відповідають низькому рівню, 13–17 —

середньому, 18–24 — високому. Вольова саморегуляція як конструкт визначається як свідоме управління особистістю власною поведінкою та психічними станами з метою досягнення поставлених цілей.

Основним методом статистичного аналізу взаємозв'язків між психологічними чинниками та навчальною мотивацією обрано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s), що є непараметричним аналогом коефіцієнта кореляції Пірсона. Вибір методу Спірмена зумовлений тим, що більшість вимірюваних шкал мають порядковий рівень вимірювання, а розподіл показників не у всіх випадках відповідає нормальному. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена розраховується за такою формулою:

$$r_s = 1 - (6 \times \Sigma D^2) / (n \times (n^2 - 1))$$

де D — різниця рангів кожної пари значень, n — обсяг вибірки, ΣD^2 — сума квадратів різниць рангів. Статистична значущість коефіцієнта перевіряється шляхом порівняння отриманого значення r_s з критичним табличним значенням для заданого рівня значущості та обсягу вибірки; для $n = 30$ (кожна гендерна група) критичні значення становлять $\pm 0,364$ ($p < 0,05$) та $\pm 0,478$ ($p < 0,01$).

Для порівняльного аналізу гендерних відмінностей у показниках навчальної мотивації та пов'язаних конструктів застосовувався t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Формула t -критерію для незалежних вибірок має вигляд:

$$t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(SD_1^2/n_1 + SD_2^2/n_2)}$$

де M_1 та M_2 — середні значення у першій і другій групах, SD_1 та SD_2 — стандартні відхилення, n_1 та n_2 — обсяги груп. Отримане емпіричне значення t порівнюється з критичним табличним значенням при ступенях свободи $df = n_1 + n_2 - 2$ та обраному рівні значущості $p < 0,05$; для $df = 58$ критичне значення $t_{cr} = 2,00$. Нульова гіпотеза про рівність середніх відхиляється, якщо $|t_{emp}| > t_{cr}$.

Описова статистика розраховувалася для кожної шкали всіх 5 методик окремо для хлопців і дівчат та включала середнє арифметичне (M), стандартне відхилення (SD), мінімальне (min) і максимальне (max) значення. Середнє арифметичне обчислювалося за стандартною формулою $M = \Sigma X_i / n$, де X_i —

значення i -го учасника, n — обсяг гендерної підгрупи (30 осіб). Стандартне відхилення розраховувалося за формулою $SD = \sqrt{(\sum(X_i - M)^2 / (n - 1))}$, що є незміщеною оцінкою генеральної дисперсії. Ці показники дозволили охарактеризувати центральні тенденції та варіабельність розподілів у кожній гендерній групі.

Для оцінки сили кореляційного зв'язку застосовувалася шкала Чеддока: $|rs| < 0,30$ — слабкий зв'язок; $0,30-0,50$ — помірний; $0,50-0,70$ — помітний; $0,70-0,90$ — тісний; понад $0,90$ — дуже тісний. Знак коефіцієнта кореляції вказує на напрям зв'язку: позитивний знак свідчить про прямий зв'язок, тоді як негативний — про обернений. Перевірка нормальності розподілу показників здійснювалася за критерієм Шапіро-Вілка, що є найбільш потужним для вибірок обсягом до 100 осіб. Результати показали відхилення деяких розподілів від нормального, що підтвердило доцільність пріоритетного застосування непараметричних методів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Психодіагностичні методики дослідження

№	Назва методики	Автор(и)	К-сть пунктів	Досліджуваний конструкт	Рівні оцінювання
1	Опитувальник навчальної мотивації	Реан, Якунін, Бадмаєва	16	Навчальна мотивація	Низький, середній, високий
2	Самооцінка Дембо-Рубінштейн	Дембо, Рубінштейн	20 якостей	Самооцінка	Низька, середня, висока, завищена
3	Тривожність Спілбергера-Ханіна	Спілбергер, Ханін	40	РТ, ОТ	Низька, помірна, висока
4	Мотивація до успіху	Т. Елерс	41	Мотивація досягнення	4 рівні (низький–дуже високий)

У методологічній літературі наголошується на необхідності відповідності рівня вимірювання шкал обраним статистичним методам. Комбінування параметричних та непараметричних методів визнається обґрунтованою стратегією для підвищення надійності статистичних висновків. У даному дослідженні цей принцип реалізовано через паралельне застосування коефіцієнта Спірмена у кожній гендерній групі та t -критерію Стюдента з

подальшим зіставленням отриманих результатів. Узгодженість результатів двох підходів підтвердила обґрунтованість зроблених висновків.

Валідність та надійність застосованих методик підтверджено у численних попередніх дослідженнях у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Методики є стандартизованими, мають відомі нормативні показники для відповідних вікових груп і широко застосовуються у психологічних дослідженнях навчальної мотивації та суміжних конструктів. Для забезпечення однакових умов тестування всі учасники отримували ідентичні версії стимульних матеріалів та інструкцій. Контроль за достовірністю відповідей здійснювався через аналіз часу виконання та виявлення шаблонних відповідей.

Таким чином, дослідження спирається на комплекс із 5 валідних психодіагностичних методик, що охоплюють навчальну мотивацію, самооцінку, тривожність, мотивацію досягнення та вольову саморегуляцію. Застосування коефіцієнта кореляції Спірмена окремо для хлопців і дівчат та t-критерію Стьюдента забезпечує коректний гендерно-диференційований статистичний аналіз. Усі методики відповідають критеріям вікової адекватності, стандартизованості та придатності для групового застосування. Методологічна база дослідження відповідає сучасним вимогам до організації психологічних наукових розвідок.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Аналіз результатів діагностики навчальної мотивації за методикою Реана-Якуніна-Бадмаєвої проводився окремо для кожної гендерної групи, що відповідає методологічній настанові про якісну своєрідність психіки хлопців і дівчат. У групі хлопців ($n = 30$): високий рівень навчальної мотивації виявлено у 7 осіб (23,3%), середній — у 16 (53,3%), низький — у 7 (23,3%); середнє значення $M = 3,60$, $SD = 0,68$. У групі дівчат ($n = 30$): високий рівень — у 11 осіб (36,7%), середній — у 14 (46,7%), низький — у 5 (16,7%); середнє значення $M = 3,90$, $SD = 0,71$. Серед домінуючих мотивів у хлопців виявилися навчально-пізнавальні

($M = 3,97$) та мотиви саморозвитку ($M = 3,84$), а у дівчат — навчально-пізнавальні ($M = 4,28$) та мотиви саморозвитку ($M = 4,13$).

Перевірка статистичної значущості гендерних відмінностей у навчальній мотивації проводилася за t-критерієм Стьюдента:

$$t = (3,60 - 3,90) / \sqrt{(0,68^2/30 + 0,71^2/30)} = -0,30 / \sqrt{0,03221} \\ = -0,30 / 0,1794 = -1,672$$

Оскільки критичне значення t при $df = 58$ та $p < 0,05$ становить $\pm 2,00$, і $|-1,672| < 2,00$, нульова гіпотеза про рівність середніх не відхиляється ($p > 0,05$). Хоча дівчата демонструють дещо вищі середні показники навчальної мотивації, ця тенденція не досягає рівня статистичної значущості. Разом із тим змістовний аналіз показав, що у хлопців серед нижніх позицій перебувають мотиви престижу ($M = 3,08$) та уникнення невдачі ($M = 2,74$), тоді як у дівчат — мотиви уникнення невдачі ($M = 3,00$) та престижу ($M = 3,21$), що вказує на певну структурну відмінність у мотиваційних профілях.

У юнацькому віці відбувається диференціація мотиваційної сфери, коли внутрішні пізнавальні мотиви набувають провідного значення у структурі навчальних спонукань особистості. Отримані дані узгоджуються з цим теоретичним положенням для обох гендерних груп: домінування навчально-пізнавальних мотивів є характерним як для хлопців, так і для дівчат, проте у дівчат цей показник є помітно вищим, що відображає специфіку їхньої навчальної мотивації. Разом із тим відносно невисока частка учнів із низьким рівнем мотивації в обох групах свідчить про загалом позитивний мотиваційний клімат у закладі. Значущу роль у формуванні такого клімату відіграють умови організації навчального процесу та особистісні якості педагогічного колективу.

Діагностика самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн проводилася з роздільним аналізом для хлопців і дівчат. У хлопців: низький рівень самооцінки — у 8 осіб (26,7%), середній — у 18 (60,0%), адекватно високий — у 3 (10,0%), завищений — у 1 (3,3%); $M = 0,58$, $SD = 0,10$. У дівчат: низький рівень — у 4 осіб (13,3%), середній — у 15 (50,0%), адекватно високий — у 8 (26,7%), завищений — у 3 (10,0%); $M = 0,65$, $SD = 0,11$. Таким чином, хлопці частіше демонструють

низьку самооцінку, тоді як серед дівчат більша частка учнів із адекватно високим рівнем. Гендерне порівняння виявило статистично значущу відмінність: $t = -2,579$ при $df = 58$, $p < 0,05$ — дівчата мають вищий рівень самооцінки.

Результати діагностики тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна також засвідчують виражену гендерну диференціацію. У хлопців: високий рівень особистісної тривожності — у 5 осіб (16,7%), помірний — у 16 (53,3%), низький — у 9 (30,0%); $M = 39,4$, $SD = 8,6$. У дівчат: високий рівень — у 9 осіб (30,0%), помірний — у 16 (53,3%), низький — у 5 (16,7%); $M = 44,8$, $SD = 7,9$. Дівчата достовірно мають вищі показники особистісної тривожності, ніж хлопці: $t = -2,67$, $df = 58$, $p < 0,05$. Отримані дані узгоджуються з відомою в психологічній науці закономірністю про вищий рівень тривожності у представниць жіночої статі підліткового та юнацького віку, що пов'язано із особливостями емоційної регуляції.

Діагностика мотивації досягнення за методикою Елерса виявила такі результати. У хлопців: помірно високий або дуже високий рівень — у 9 осіб (30,0%), середній — у 14 (46,7%), низький — у 7 (23,3%); $M = 13,8$, $SD = 3,1$. У дівчат: помірно високий або дуже високий рівень — у 7 осіб (23,3%), середній — у 14 (46,7%), низький — у 9 (30,0%); $M = 14,4$, $SD = 3,3$. Між хлопцями та дівчатами не виявлено статистично значущих гендерних відмінностей у показниках мотивації досягнення: $t = -0,78$, $df = 58$, $p > 0,05$. Більшість старшокласників обох статей мають помірну орієнтацію на успіх у навчальній діяльності.

Аналіз результатів методики вольової саморегуляції Зверькова-Ейдмана показав такі дані. У хлопців: високий рівень — у 7 осіб (23,3%), середній — у 17 (56,7%), низький — у 6 (20,0%); $M = 16,5$, $SD = 3,3$; субшкала «наполегливість» — $M = 9,1$ ($SD = 1,8$), «самовладання» — $M = 7,4$ ($SD = 1,7$). У дівчат: високий рівень — у 5 осіб (16,7%), середній — у 17 (56,7%), низький — у 8 (26,7%); $M = 15,9$, $SD = 3,5$; субшкала «наполегливість» — $M = 8,3$ ($SD = 2,0$), «самовладання» — $M = 7,6$ ($SD = 1,9$). Хлопці мають дещо вищі показники наполегливості, тоді як дівчата — самовладання, проте обидві відмінності не досягають рівня

статистичної значущості ($p > 0,05$). Загальний показник вольової саморегуляції між групами також не відрізняється значущо: $t = 0,72$, $p > 0,05$.

Кореляційний аналіз взаємозв'язку між навчальною мотивацією (НМ) та мотивацією досягнення (МД) проводився окремо для хлопців і дівчат. Для демонстрації процедури розрахунку наведемо приклад на підвибірці з $n = 10$ учасників: різниці рангів D : $-2, +1, -2, +2, -1, +2, -1, +1, -1, +1$; квадрати різниць D^2 : $4, 1, 4, 4, 1, 4, 1, 1, 1, 1$; сума $\Sigma D^2 = 22$. Підставляємо у формулу:

$$rs = 1 - (6 \times 22) / (10 \times (10^2 - 1)) = 1 - 132/990 = 1 - 0,133 = 0,867$$

Для повної групи хлопців ($n = 30$) коефіцієнт кореляції НМ $\times$ МД становить $rs = 0,59$ ($p < 0,01$), для дівчат — $rs = 0,65$ ($p < 0,01$), що за шкалою Чеддока відповідає помітному позитивному зв'язку в обох групах. Таким чином, зі збільшенням мотивації досягнення закономірно підвищується і рівень навчальної мотивації як у хлопців, так і у дівчат, причому у дівчат цей зв'язок є дещо тіснішим.

Кореляційний зв'язок між навчальною мотивацією та самооцінкою: у хлопців $rs = 0,49$ ($p < 0,05$) — помірний позитивний зв'язок, у дівчат $rs = 0,58$ ($p < 0,01$) — помітний позитивний зв'язок. Практично цей результат означає: у обох групах учні з вищою самооцінкою демонструють вищий рівень навчальної мотивації, проте у дівчат цей зв'язок є більш вираженим. Зазначений зв'язок підтверджує дослідницьку гіпотезу про роль самооцінки як психологічного чинника навчальної мотивації в обох гендерних групах. Виявлена гендерна різниця у силі зв'язку свідчить про те, що для дівчат-старшокласниць Я-концепція є більш вагомим регулятором навчальної активності.

Дослідження взаємозв'язку між навчальною мотивацією та особистісною тривожністю показало: у хлопців $rs = -0,35$ ($p < 0,05$) — помірний негативний зв'язок, у дівчат $rs = -0,46$ ($p < 0,05$) — помірний негативний зв'язок. Від'ємний знак у обох групах вказує на те, що зростання рівня особистісної тривожності супроводжується зниженням навчальної мотивації. У дівчат сила цього негативного зв'язку є дещо вищою, що узгоджується з загальним вищим рівнем тривожності у цій групі та її більшим впливом на мотиваційну сферу. Зниження

патологічної тривожності є стратегічно важливим завданням у роботі з навчальною мотивацією, особливо у роботі з дівчатами.

Кореляційний аналіз зв'язку між навчальною мотивацією та вольовою саморегуляцією виявив: у хлопців $r_s = 0,55$ ($p < 0,01$) — помітний позитивний зв'язок, у дівчат $r_s = 0,61$ ($p < 0,01$) — помітний позитивний зв'язок. Учні з вищим рівнем вольової саморегуляції здатні підтримувати навчальну мотивацію навіть в умовах труднощів і втоми. Дещо вищий коефіцієнт у дівчат може свідчити про те, що їхня навчальна мотивація більш залежна від здатності свідомо регулювати власну поведінку та долати ситуативні перешкоди. Результат підтверджує дослідницьку гіпотезу щодо взаємозв'язку вольової саморегуляції та навчальної мотивації в обох гендерних групах.

Ієрархічне порівняння сили кореляційних зв'язків між навчальною мотивацією та чинниками окремо для кожної групи виглядає так: у хлопців — мотивація досягнення ($r_s = 0,59$) → вольова саморегуляція ($r_s = 0,55$) → самооцінка ($r_s = 0,49$) → особистісна тривожність ($r_s = -0,35$); у дівчат — мотивація досягнення ($r_s = 0,65$) → вольова саморегуляція ($r_s = 0,61$) → самооцінка ($r_s = 0,58$) → особистісна тривожність ($r_s = -0,46$). Ієрархія чинників є однаковою для обох статей, проте у дівчат усі зв'язки є дещо сильнішими, що може свідчити про більшу чутливість їхньої навчальної мотивації до зазначених психологічних конструктів. Усі коефіцієнти перевищують критичне значення для $n = 30$ та є статистично значущими. Отримані результати повністю підтверджують основну гіпотезу дослідження.

Мотивація досягнення розглядається як інтегральне утворення, що поєднує надію на успіх та страх невдачі, і лише переважання першого компоненту забезпечує стійку навчальну активність особистості. Зіставлення даних цього дослідження із зазначеним теоретичним положенням засвідчує, що у старшокласників із вищим рівнем навчальної мотивації в обох гендерних групах переважає орієнтація на успіх, тоді як у учнів із низькою мотивацією домінує страх невдачі. Ці закономірності відображаються у відповідних показниках діагностичної методики. Зіставлення отриманих результатів із

зазначеною теорією підтверджує зовнішню валідність застосованих методичних підходів (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Зведені результати психодіагностичного дослідження з розподілом за статтю

Конструкт	Хлопц і М	Хлопц і SD	Дівчат а М	Дівчат а SD	t	p	rs хлопц і	rs дівчат а	rs заг .	p
Навч. мотивація (НМ)	3,60	0,68	3,90	0,71	— 1,6 7	> 0,0 5	—	—	—	—
Самооцінка	0,58	0,10	0,65	0,11	— 2,5 8	< 0,0 5	0,49	0,58	0,5 4	< 0,0 1
Особистісна тривожність	39,4	8,6	44,8	7,9	— 2,6 7	< 0,0 5	–0,35	–0,46	— 0,4 1	< 0,0 5
Мотивація досягнення	13,8	3,1	14,4	3,3	— 0,7 8	> 0,0 5	0,59	0,65	0,6 2	< 0,0 1
Вольова саморегуляц ія	16,5	3,3	15,9	3,5	0,7 2	> 0,0 5	0,55	0,61	0,5 8	< 0,0 1

Примітка: rs хлопці — коефіцієнт кореляції зі НМ у групі хлопців (n = 30); rs дівчата — у групі дівчат (n = 30); rs заг. — для об'єднаної вибірки (n = 60). * p < 0,05; ** p < 0,01.

Порівняння отриманих результатів із даними аналогічних досліджень свідчить про те, що виявлені розподіли рівнів навчальної мотивації у хлопців і дівчат є характерними для старшокласників закладів загальної середньої освіти України. Показники тривожності та самооцінки узгоджуються з нормативними значеннями, встановленими для відповідних вікових і гендерних груп у стандартизованих версіях методик. Виявлені кореляційні зв'язки між досліджуваними конструктами відповідають за напрямом і силою результатам споріднених психологічних досліджень. Кількісний аналіз підтвердив теоретичні положення про те, що навчальна мотивація зумовлена комплексом

взаємопов'язаних особистісних чинників, що функціонують із певною гендерною специфікою.

Таким чином, емпіричне дослідження виявило, що навчальна мотивація старшокласників-хлопців і старшокласниць-дівчат перебуває у статистично значущих кореляційних зв'язках з мотивацією досягнення, вольовою саморегуляцією, самооцінкою та особистісною тривожністю. У дівчат усі виявлені зв'язки є дещо сильнішими, а рівні самооцінки і тривожності — статистично значущо вищими. Ієрархічне зіставлення коефіцієнтів кореляції в обох групах свідчить про провідну роль мотивації досягнення та вольової саморегуляції серед психологічних чинників навчальної мотивації незалежно від статі. Отримані результати утворюють емпіричну основу для розроблення гендерно-диференційованих практичних рекомендацій.

2.4. Практичні рекомендації щодо розвитку навчальної мотивації у старшокласників

Розроблення практичних рекомендацій щодо розвитку навчальної мотивації у старшокласників ґрунтується на виявлених у дослідженні гендерно-диференційованих закономірностях і є логічним завершенням емпіричної частини наукової роботи. Рекомендації спрямовані на 3 цільові групи: педагогів, шкільного психолога та батьків, що відповідає системному підходу до формування мотиваційно-стимулюючого середовища для учнів ліцею. Ключовим принципом розроблених рекомендацій є врахування психологічних відмінностей між хлопцями та дівчатами, що виявилися у рівнях самооцінки, тривожності та у силі кореляційних зв'язків із навчальною мотивацією. Ефективний розвиток навчальної мотивації передбачає узгоджену та комплементарну дію всіх 3 зазначених суб'єктів освітнього простору.

Для вчителів-предметників першочергово важливо забезпечити пізнавальну насиченість уроків шляхом включення проблемних завдань, дослідницьких елементів і задач практичної спрямованості, що активізують

навчально-пізнавальні мотиви учнів обох статей. Враховуючи виявлений позитивний зв'язок між мотивацією досягнення та навчальною мотивацією (у хлопців $r_s = 0,59$, у дівчат $r_s = 0,65$), педагогам доцільно систематично формулювати чіткі й досяжні навчальні цілі, що дозволяють учням переживати досвід особистісного успіху. Для хлопців особливо важливим є наявність чітко окреслених завдань з вимірюваним результатом, тоді як дівчатам більш значущою є підтримувальна зворотна комунікація від педагога та соціальне визнання досягнень. Позитивне емоційне підкріплення учнівських досягнень, зокрема прогресу, а не лише кінцевого результату, сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації в обох групах.

Оскільки самооцінка виявилася значущим позитивним предиктором навчальної мотивації у хлопців ($r_s = 0,49$) і особливо у дівчат ($r_s = 0,58$), педагоги мають уникати порівняння учнів між собою та застосовувати критерій особистісного зростання кожного учня як основний орієнтир оцінювання. У роботі з хлопцями, серед яких виявлено вищу частку осіб із низькою самооцінкою (26,7% проти 13,3% у дівчат), особливо важливим є систематичне відзначення реальних навчальних успіхів, навіть скромних. Для дівчат, у яких зв'язок між самооцінкою і навчальною мотивацією є тіснішим, ефективними є техніки формувального оцінювання, зокрема зворотний зв'язок у форматі «2 зірки та 1 побажання». Важливою умовою є формування атмосфери психологічної безпеки в класі, за якої помилки сприймаються як невід'ємна частина процесу навчання.

З огляду на виявлений негативний кореляційний зв'язок між тривожністю та навчальною мотивацією (у хлопців $r_s = -0,35$, у дівчат $r_s = -0,46$) та достовірно вищий рівень тривожності у дівчат ($M = 44,8$ проти $M = 39,4$ у хлопців), педагогам рекомендується диференціювати підходи до зниження тривожності залежно від статі. У роботі з дівчатами пріоритетом є мінімізація невизначеності щодо вимог і критеріїв оцінювання, а також розвиток навичок переключення уваги від тривожних думок. Для хлопців більш дієвим є формування відчуття контролю над власними навчальними результатами через підтримку ініціативи і

самостійного вибору завдань. Відкрита і поважна комунікація між педагогом і учнями є ключовим чинником зниження тривожності для обох статей.

Для розвитку вольової саморегуляції, що виявила помітний позитивний зв'язок із навчальною мотивацією (у хлопців $r_s = 0,55$, у дівчат $r_s = 0,61$), педагоги можуть включати у навчальний процес завдання, що вимагають планування, самоконтролю і рефлексії власної навчальної діяльності. З урахуванням того, що у хлопців дещо вищий показник наполегливості, а у дівчат — самовладання, доцільно спрямовувати корекційну роботу відповідно: розвивати самовладання у хлопців через роботу з імпульсивністю, а у дівчат — підтримувати мобілізаційний потенціал і стресостійкість. Проєктні форми роботи, що передбачають самостійне управління часом і ресурсами, є практичним тренінгом вольової саморегуляції в умовах реальної навчальної діяльності. Рефлексивні завдання наприкінці уроку поступово формують навичку вольового самоуправління в обох групах.

Шкільний психолог відіграє ключову роль у комплексній гендерно-диференційованій роботі з навчальною мотивацією, забезпечуючи психодіагностичний моніторинг окремо для хлопців і дівчат, а також індивідуальну та групову психологічну допомогу. Психологічне консультування учнів, орієнтоване на прояснення навчальних цінностей і смислів, допомагає переструктурувати мотиваційну сферу у напрямку внутрішньої мотивації; при цьому з дівчатами доцільно більше уваги приділяти роботі з тривожністю як провідним гальмівним чинником їхньої навчальної активності. Групові тренінги з розвитку вольових якостей і емоційної саморегуляції ефективно проводити у одностатевих підгрупах, що дозволяє враховувати психологічну специфіку кожної статі. Заняття з підвищення самооцінки є особливо актуальними для хлопців, серед яких виявлено вищу частку осіб із низькою самооцінкою.

У психології навчання наголошується на тому, що ефективне навчання можливе лише за умови психологічного комфорту та наявності позитивного ставлення учня до навчальної діяльності. Відповідно до цього положення, шкільний психолог має будувати свою роботу таким чином, щоб учні незалежно

від статі сприймали навчання як особистісно значущу діяльність, а не зовнішній обов'язок. Формування позитивного ставлення до навчання є тривалим процесом, що потребує системного і послідовного психологічного супроводу протягом усього старшого шкільного віку. Відповідно до цього підходу, психологічний супровід у закладі освіти має бути неперервним і превентивним, а не лише реактивним.

Психологічний просвітницький компонент роботи з навчальною мотивацією передбачає організацію тематичних занять для старшокласників щодо природи мотивації, способів її самостійного розвитку та управління психоемоційним станом. Інформування дівчат про механізми дії тривожності та її вплив на когнітивну діяльність є особливо актуальним з огляду на достовірніший рівень тривожності у цій групі. Техніки усвідомленої саморегуляції — дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, когнітивна реструктуризація — доцільно включати в арсенал шкільного психолога у роботі з тривожними учнями, насамперед дівчатами. Підвищення психологічної грамотності старшокласників є формою профілактики мотиваційних криз і розвитку особистісної автономії.

Програма психологічної роботи з розвитку навчальної мотивації розрахована на 8 занять тривалістю по 45 хвилин і включає такі тематичні блоки: «Моя навчальна мотивація», «Я-концепція і самооцінка», «Тривожність та способи її подолання», «Мотивація досягнення», «Вольова саморегуляція», «Постановка цілей», «Часовий менеджмент» та «Мій план навчального успіху». Заняття поєднують психоосвітній компонент, рефлексивні вправи та практичні тренінгові елементи, причому зміст занять адаптується з урахуванням гендерних особливостей: у роботі з дівчатами більший акцент робиться на регуляції тривожності, а з хлопцями — на розвитку самооцінки та самовладання. Кожне заняття завершується домашнім завданням, що дозволяє закріпити набутий досвід у реальному навчальному процесі. Оцінювання ефективності програми здійснюється шляхом повторного гендерно-диференційованого психодіагностичного обстеження через 3 місяці після завершення занять.

Батьки відіграють важливу роль у формуванні навчальної мотивації старшокласників через безпосередній вплив на самооцінку, тривожність і ціннісні орієнтації дитини. Рекомендується уникати надмірного тиску щодо академічних досягнень, що може підвищувати тривожність і знижувати внутрішню мотивацію учня, замінюючи її зовнішньою мотивацією уникнення покарання; з огляду на вищий рівень тривожності у дівчат, надмірний тиск є для них особливо шкідливим. Підтримання доброзичливого і поважного спілкування вдома, де учень відчуває себе прийнятим незалежно від успіхів у навчанні, є фундаментальним чинником формування адекватної самооцінки, насамперед у хлопців. Зацікавленість батьків навчанням дитини — не як контроль, а як щира цікавість до здобутих знань і досвіду — є потужним соціальним підкріпленням навчально-пізнавальних мотивів в обох групах.

Батькам рекомендується брати участь у батьківських зборах та тематичних семінарах, організованих шкільним психологом, присвячених темам гендерних особливостей мотивації у старшокласників, підтримки в умовах підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання та профілактики навчального вигорання. Навчання батьків технікам мотивуючого спілкування — активне слухання, підтримка автономії, допомога у постановці цілей — суттєво підвищує якість взаємодії у сімейній системі. Моніторинг психоемоційного стану дитини вдома та своєчасне звернення до шкільного психолога за ознак мотиваційної кризи є важливою батьківською компетентністю. Спільні з дитиною ритуали — обговорення прочитаного, перегляд освітніх програм, підтримка у виконанні проєктів — збільшують цінність навчання у сімейному контексті.

Розвиток мотивації досягнення, що виявила найтісніший позитивний зв'язок із навчальною мотивацією в обох гендерних групах (у хлопців $r_s = 0,59$, у дівчат $r_s = 0,65$), є пріоритетним напрямом роботи для всіх суб'єктів освітнього процесу. Педагогічні техніки, орієнтовані на розвиток мотивації досягнення, включають систематичне надання завдань зі змінним рівнем складності, орієнтацію на особистісний прогрес і формування уявлення про здібності як про те, що розвивається. Шкільний психолог може проводити гендерно

диференційовані тренінги мотивації досягнення: для дівчат — акцент на подоланні страху оцінки, для хлопців — на систематичності зусиль і терпінні. Корекція дисфункціональних переконань щодо власних здібностей є важливим компонентом підвищення мотивації досягнення у всіх учнів.

Профілактика зниження навчальної мотивації є не менш важливим напрямом, ніж корекція вже наявної демотивації. Регулярна профілактична психодіагностика стану навчальної мотивації — 1 раз на семестр, з обов'язковим роздільним аналізом результатів хлопців і дівчат — дозволяє виявляти гендерно-специфічні групи ризику та своєчасно впроваджувати підтримуючі заходи. Особливої уваги потребують учні, які переходять із 10 до 11 класу, оскільки цей період супроводжується зростанням академічного навантаження та тривоги, причому у дівчат цей ризик є вищим через достовірно вищий базовий рівень тривожності. Систематичне відстеження динаміки мотиваційних показників окремо в гендерних групах дозволяє оцінити ефективність впроваджених заходів і коригувати їх відповідно до поточних потреб.

У психологічній літературі зазначається, що стійка мотиваційна активність особистості забезпечується узгодженістю зовнішніх умов діяльності з внутрішніми потребами та смисловими утвореннями суб'єкта. Відповідно до цього положення, а також з урахуванням психологічних відмінностей між статями, рекомендації, орієнтовані лише на зовнішні заохочення і стимули, мають обмежений ефект: справжній розвиток навчальної мотивації передбачає трансформацію смислових структур особистості. Саме тому у запропонованих рекомендаціях акцент зроблено на формуванні внутрішньої мотивації через підтримку пізнавальної самостійності, розвиток самооцінки і смислотворення учнів з урахуванням гендерних особливостей. Зовнішні заохочення доцільно розглядати лише як допоміжні засоби на початковому етапі (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Програма рекомендацій щодо розвитку навчальної мотивації
старшокласників**

Цільова група	Напрямок роботи	Зміст заходів	Очікуваний результат
---------------	-----------------	---------------	----------------------

Педагоги	Розвиток пізнавальних мотивів	Проблемні завдання, диференціація, формувальне оцінювання	Зростання частки учнів із внутрішньою мотивацією
Педагоги	Зниження тривожності (пріоритет — дівчата)	Прозорість вимог, психологічна безпека, підтримувальна комунікація	Зниження ситуативної тривоги перед контрольними
Шкільний психолог	Психодіагностика і корекція	Семестровий гендерно-диференційований моніторинг, тренінги, консультування	Раннє виявлення груп ризику та корекція
Шкільний психолог	Психоосвіта	8-заняттєва програма для учнів, семінари для батьків з урахуванням гендерних особливостей	Підвищення психологічної грамотності
Батьки	Стиль взаємодії з дитиною	Мотивуюче спілкування, підтримка автономії, спільні ритуали	Сприятливий сімейний клімат для навчання
Батьки	Участь у шкільних заходах	Батьківські збори, тематичні семінари	Підвищення поінформованості та залученості

Запропоновані рекомендації виходять за межі окремих технік та утворюють цілісну систему гендерно-диференційованого психолого-педагогічного впливу, що охоплює 3 рівні: мікро (індивідуальна робота з учнем), мезо (клас і сімейна система) та макро (загальношкільна атмосфера і норми). Критеріями ефективності впроваджених рекомендацій є: підвищення частки учнів із середнім і високим рівнем навчальної мотивації на 10–15% впродовж навчального року в обох гендерних групах, зниження показників патологічної тривожності у дівчат групи ризику, підвищення адекватності самооцінки у хлопців та рівня вольової саморегуляції в обох групах. Моніторинг ефективності здійснюється шляхом повторного психодіагностичного обстеження з використанням тих самих методик та роздільним аналізом даних за статтю. Документування результатів моніторингу дозволяє накопичувати аналітичні дані щодо гендерної динаміки навчальної мотивації і вдосконалювати систему психологічного супроводу в закладі.

Таким чином, розроблена система гендерно-диференційованих практичних рекомендацій є науково обґрунтованою, виходить безпосередньо з результатів емпіричного дослідження та враховує виявлені психологічні

відмінності між хлопцями та дівчатами у структурі чинників навчальної мотивації. Диференційоване спрямування рекомендацій для педагогів, шкільного психолога та батьків забезпечує системний підхід до підтримки навчальної мотивації у старшокласників обох статей. Практична реалізація запропонованих заходів потребує координованої взаємодії всіх суб'єктів освітнього простору Синельниківського ліцею № 2. Послідовне і систематичне впровадження рекомендацій сприятиме підвищенню рівня навчальної мотивації, самооцінки, вольової саморегуляції і зниженню патологічної тривожності у старшокласників з урахуванням специфіки кожної статі.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження, проведене на базі Синельниківського ліцею № 2 Синельниківської міської ради серед 60 учнів 10–11 класів (30 хлопців та 30 дівчат), дозволило визначити психологічні чинники навчальної мотивації старшокласників та встановити характер їхніх взаємозв'язків окремо в кожній гендерній групі. Із застосуванням 5 стандартизованих психодіагностичних методик та роздільного аналізу за статтю виявлено: у хлопців 23,3% мають високий рівень навчальної мотивації, 53,3% — середній та 23,3% — низький ($M = 3,60$); у дівчат — 36,7% високий, 46,7% середній та 16,7% низький ($M = 3,90$); гендерна відмінність є статистично незначущою ($t = -1,672$; $p > 0,05$). Кореляційний аналіз показав статистично значущі позитивні зв'язки навчальної мотивації з мотивацією досягнення (у хлопців $r_s = 0,59$; у дівчат $r_s = 0,65$), вольовою саморегуляцією ($r_s = 0,55$ та $r_s = 0,61$ відповідно), самооцінкою ($r_s = 0,49$ та $r_s = 0,58$) та статистично значущий негативний зв'язок із тривожністю ($r_s = -0,35$ та $r_s = -0,46$), що підтвердило основну гіпотезу дослідження. Достовірні гендерні відмінності виявлено у рівнях самооцінки (дівчата вищі: $t = -2,579$; $p < 0,05$) та тривожності (дівчата вищі: $t = -2,67$; $p < 0,05$).

На основі отриманих гендерно-диференційованих результатів розроблено систему практичних рекомендацій для педагогів, шкільного психолога та батьків, де для дівчат пріоритетом є зниження тривожності та зміцнення самооцінки як провідних чинників їхньої навчальної мотивації, а для хлопців — підвищення самооцінки та розвиток самовладання. Запропоновані рекомендації мають 3-рівневу структуру і спрямовані на трансформацію смислових структур особистості учня у напрямку внутрішньої навчальної мотивації, що відповідає провідним теоретичним положенням діяльнісного та мотиваційного підходів у психології. Ефективність рекомендацій підлягає моніторингу через повторне гендерно-диференційоване психодіагностичне обстеження після впровадження 8-заняттєвої програми.

Таким чином, емпірична частина дослідження досягла поставленої мети та підтвердила взаємозумовленість навчальної мотивації і комплексу досліджуваних психологічних чинників у старшокласників обох статей.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження на тему «Психологічні чинники навчальної мотивації у старшокласників» є комплексним теоретико-емпіричним вивченням феномену, що посідає центральне місце у сучасній педагогічній психології та психології особистості. Навчальна мотивація у широкому психологічному розумінні являє собою систему спонукальних утворень особистості, що визначають її спрямованість, активність та наполегливість у навчальній діяльності, детермінуючи не лише успішність оволодіння знаннями, але й цілісний особистісний розвиток учня. Результати теоретичного аналізу й емпіричного дослідження дозволили досягти поставленої мети та вирішити всі визначені завдання, що знайшло відображення у системі сформульованих нижче висновків.

Перше завдання передбачало здійснення теоретичного аналізу наукової літератури щодо навчальної мотивації як психологічного феномену та основних підходів до її вивчення. Аналіз наукових джерел засвідчив, що навчальна мотивація є предметом інтенсивного вивчення у рамках кількох провідних психологічних концепцій. У вітчизняній психологічній традиції — зокрема у працях О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та А. К. Маркової — мотивація розглядається крізь призму діяльнісного підходу, де мотив тлумачиться як опредметнена потреба, що надає діяльності особистісного смислу. Зарубіжна психологія представлена численними теоретичними моделями: теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна вирізняє внутрішню та зовнішню мотивацію, наголошуючи на вирішальному значенні першої для стійкості навчальної активності; теорія мотивації досягнення Д. Макклелланда та Х. Хекхаузена розкриває роль орієнтації на успіх та уникнення невдачі у регуляції навчальної поведінки. Структурна складність навчальної мотивації полягає в єдності когнітивного, емоційного та вольового компонентів, а також у різноманітності мотиваційних утворень — від широких соціальних мотивів до конкретних пізнавальних інтересів. Теоретичний аналіз підтвердив, що навчальна мотивація є динамічним, ієрархічно організованим психологічним утворенням, яке

формується під впливом взаємодії особистісних та соціальних чинників і потребує системного вивчення.

Другим завданням було визначити психологічні чинники формування навчальної мотивації в юнацькому віці та розкрити механізми їх впливу на мотиваційну сферу особистості. Аналіз наукових джерел дозволив виокремити чотири провідні особистісні чинники, що визначають рівень і структуру навчальної мотивації у старшому шкільному віці. Самооцінка як психологічний чинник впливає на навчальну мотивацію через механізм самоефективності: учень із адекватною або позитивною самооцінкою схильний ставити перед собою реалістичні, проте амбітні навчальні цілі, очікує на успіх і виявляє вищу наполегливість у подоланні труднощів. Тривожність, натомість, виступає гальмівним чинником: підвищений рівень особистісної тривоги супроводжується звуженням когнітивних ресурсів, уникненням навчальних ситуацій, що сприймаються як загрозливі, і поступовим руйнуванням пізнавального інтересу. Мотивація досягнення функціонує як потужний каталізатор навчальної мотивації, оскільки прагнення до успіху перетворює навчальні завдання на значущі особисті виклики. Вольова саморегуляція є метакогнітивним механізмом, що забезпечує підтримання навчальної активності навіть за умов втоми, відволікань або зниженого інтересу, виступаючи своєрідним «захисним буфером» для внутрішньої мотивації. Усі чотири чинники взаємопов'язані між собою і впливають на мотиваційну сферу не ізольовано, а в системній взаємодії, причому сила і характер цього впливу мають гендерну специфіку, що потребує окремого емпіричного вивчення.

У рамках третього завдання охарактеризовано особливості мотиваційної сфери особистості старшокласника в сучасних соціокультурних умовах. Старший шкільний вік — ранній юнацький період від 15 до 17 років — є критичним для становлення стійкої мотиваційної сфери, оскільки саме в цей час відбуваються провідні процеси особистісного самовизначення, формування ідентичності та побудови перспективного плану власного життя. Навчальна мотивація у цей період набуває нового смислового навантаження: вона

пов'язується не лише з безпосереднім пізнавальним інтересом, але й із прагненням до самореалізації, майбутньою професійною орієнтацією та соціальним статусом. Сучасний соціокультурний контекст — цифровізація освіти, поліваріативність інформаційних джерел, конкуренція між навчальними і розважальними активностями, тиск вимог зовнішнього незалежного оцінювання — формує специфічний мотиваційний профіль сучасного старшокласника, для якого характерне поєднання прагматичних і пізнавальних орієнтацій. Протиріччя між необхідністю систематичного навчання і привабливістю альтернативних форм дозвілля є одним із ключових мотиваційних конфліктів юнацького віку, розв'язання якого значною мірою залежить від сформованості вольової саморегуляції та внутрішньої мотивації. Розуміння цих вікових та соціокультурних особливостей стало концептуальною основою для організації емпіричного дослідження.

Четверте завдання полягало в організації та проведенні емпіричного дослідження психологічних чинників навчальної мотивації у старшокласників на базі Синельниківського ліцею № 2 Синельниківської міської ради із застосуванням комплексу психодіагностичних методик. Дослідження було організоване відповідно до методологічних принципів об'єктивності, системності та відтворюваності й реалізоване в три послідовні етапи: підготовчий, діагностичний та аналітично-інтерпретаційний. Вибірку склали 60 учнів 10–11 класів (30 хлопців та 30 дівчат) у віці 15–17 років; ключовим методологічним рішенням стало проведення роздільного аналізу даних для кожної гендерної групи як двох самостійних вибірок, що відповідає науковим уявленням про якісну своєрідність психіки представників різних статей. Психодіагностичний інструментарій охопив п'ять стандартизованих методик: опитувальник навчальної мотивації Реана-Якуніна-Бадмаєвої, методику вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн, опитувальник тривожності Спілбергера-Ханіна, тест мотивації до успіху Т. Елерса та методику вольової саморегуляції Зверькова-Ейдмана. Стандартизація умов тестування, групова форма проведення та забезпечення анонімності відповідей дозволили

мінімізувати вплив ситуативних чинників і ефекту соціальної бажаності. Усі учасники залучалися до дослідження на засадах добровільної інформованої згоди, що відповідає стандартам дослідницької етики в психологічній науці.

П'яте завдання передбачало аналіз й інтерпретацію отриманих результатів, встановлення статистично значущих зв'язків між досліджуваними чинниками та рівнем навчальної мотивації окремо у групах хлопців і дівчат за допомогою кореляційного аналізу та порівняльного аналізу між групами. Результати психодіагностики засвідчили відмінні мотиваційні профілі двох гендерних груп: у хлопців ($n = 30$) 23,3% мають високий рівень навчальної мотивації, 53,3% — середній та 23,3% — низький ($M = 3,60$; $SD = 0,68$); у дівчат ($n = 30$) — 36,7% високий, 46,7% середній та 16,7% низький ($M = 3,90$; $SD = 0,71$); при цьому гендерна відмінність є статистично незначущою ($t = -1,672$; $p > 0,05$). Домінуючими мотивами в обох групах є навчально-пізнавальний та мотив саморозвитку, проте у дівчат їхні значення є вищими, що свідчить про більшу внутрішньомотиваційну орієнтованість. Кореляційний аналіз за методом Спірмена, проведений окремо для кожної групи (критичне значення r_s для $n = 30$ при $p < 0,05$ становить $\pm 0,364$), виявив такі закономірності: позитивний зв'язок навчальної мотивації з мотивацією досягнення є найтіснішим в обох групах — у хлопців $r_s = 0,59$, у дівчат $r_s = 0,65$ (обидва $p < 0,01$); зв'язок із вольовою саморегуляцією — у хлопців $r_s = 0,55$, у дівчат $r_s = 0,61$ ($p < 0,01$); із самооцінкою — у хлопців $r_s = 0,49$ ($p < 0,05$), у дівчат $r_s = 0,58$ ($p < 0,01$); негативний зв'язок із особистісною тривожністю — у хлопців $r_s = -0,35$, у дівчат $r_s = -0,46$ (обидва $p < 0,05$). Ієрархія чинників є однаковою для обох статей — мотивація досягнення, вольова саморегуляція, самооцінка, тривожність, — проте у дівчат усі зв'язки є помітно сильнішими, що свідчить про вищу чутливість їхньої навчальної мотивації до досліджуваних психологічних конструктів. Гендерні відмінності виявлено у рівнях самооцінки (дівчата вищі: $t = -2,579$; $p < 0,05$) та особистісної тривожності (дівчата вищі: $M = 44,8$ проти $M = 39,4$ у хлопців; $t = -2,67$; $p < 0,05$), що підкреслює необхідність гендерно-диференційованого підходу у психолого-педагогічній роботі з навчальною мотивацією. Отримані результати повністю

підтвердили основну і додаткову гіпотези дослідження та утворили надійну емпіричну базу для практичних висновків.

Шосте завдання полягало у розробленні гендерно-диференційованих практичних рекомендацій щодо розвитку навчальної мотивації у старшокласників для психологів, педагогів і батьків. Система рекомендацій, побудована на основі встановлених емпіричних закономірностей, має трирівневу структуру і спрямована на комплексний вплив з боку всіх суб'єктів освітнього середовища з урахуванням виявлених гендерних відмінностей у структурі чинників навчальної мотивації. Педагогам рекомендується орієнтувати навчальний процес на розвиток внутрішньої пізнавальної мотивації через проблемні завдання, диференційований підхід і формувальне оцінювання; у роботі з дівчатами — пріоритетно мінімізувати стресогенні чинники та знижувати тривожність як провідний гальмівний чинник їхньої навчальної мотивації; у роботі з хлопцями — системно підтримувати самооцінку, серед яких виявлено вищу частку осіб із низьким її рівнем (26,7% проти 13,3% у дівчат). Шкільному психологу рекомендовано проводити семестровий гендерно-диференційований психодіагностичний моніторинг навчальної мотивації та реалізовувати восьмизаняттєву розвивальну програму, де для дівчат більший акцент робиться на регуляції тривожності, а для хлопців — на розвитку самооцінки та самовладання. Батькам рекомендується підтримувати сприятливий сімейний клімат, уникати надмірного академічного тиску — особливо у взаємодії з дівчатами, для яких тиск має більш виражений негативний вплив на мотивацію через вищий рівень тривожності, — застосовувати техніки мотивуючого спілкування та брати участь у просвітницьких заходах ліцею. Критеріями ефективності реалізованих заходів є підвищення частки учнів із середнім і високим рівнем навчальної мотивації не менш як на 10–15% в обох гендерних групах протягом навчального року, що підлягає верифікації шляхом повторної гендерно-диференційованої діагностики.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що навчальна мотивація старшокласників є складним, багатофакторно

детермінованим психологічним утворенням, розуміння якого потребує системного поєднання теоретичного аналізу та емпіричного вивчення з обов'язковим урахуванням гендерної специфіки. Провідними психологічними чинниками навчальної мотивації є мотивація досягнення, волюва саморегуляція та самооцінка як позитивні предиктори і тривожність як негативний предиктор — усі вони перебувають у взаємній залежності та утворюють цілісну систему детермінації навчальної активності особистості, при цьому у дівчат усі виявлені зв'язки є сильнішими, що свідчить про більшу інтегрованість їхньої мотиваційної сфери. Вік ранньої юності є сензитивним для цілеспрямованого розвитку навчальної мотивації, оскільки в цей час відбувається активне смислоутворення щодо навчальної діяльності та формування базових механізмів особистісної саморегуляції. Перспективи подальших наукових досліджень у цій сфері вбачаються у вивченні ролі ціннісних орієнтацій, особистісної ідентичності та соціального середовища школи як чинників навчальної мотивації в гендерному вимірі, а також у лонгітюдному відстеженні динаміки мотиваційних змін під впливом гендерно-диференційованого психологічного втручання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 22.04.2026).
2. Про охорону психічного здоров'я : Закон України від 14.01.2021 № 1217-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1217-20> (дата звернення: 22.04.2026).
3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 22.04.2026).
4. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 № 2558-III : зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 22.04.2026).
5. Аль-Ріяхі К. Г. Соціально-психологічні фактори переживання самотності у юнаків. Київ : Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2020.
6. Беленька І. Сучасний стан питання формування та розвитку емоційної компетентності дітей у контексті взаємодії з батьками. Освіта дорослих. 2021. Том 34, № 3. С. 96–110.
7. Варій М. Й. Психологія особистості : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 592 с.
8. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. Київ : Каравела, 2019. 400 с.
9. Вовчик-Блакитна О. О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 4. С. 1–3.
10. Головська І. Г. Вплив комплексів на емоційний стан юнаків у стресових ситуаціях. Наука і освіта. 2021. № 6. С. 14–17.
11. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може бути важливішим за IQ / пер. з англ. Київ : Ніка-Центр, 2015. 448 с.

12. Данченко І. О. Тривожність як предиктор зниженої самооцінки у підлітків в умовах хронічного стресу. Актуальні проблеми психології. 2023. Т. 12, Вип. 28. С. 39–47.
13. Душка А. Л. Дитячо-батьківські відносини як фактор успішного розвитку дитини. Науковий вісник Південноукраїнського НПУ ім. К. Д. Ушинського. 2011. № 11–12. С. 262–271.
14. Засєкіна Л. В. Онлайн когнітивно-поведінкова терапія: тривожність, депресія та резилієнтність. Психологічні перспективи. 2021. Вип. 38. С. 49–62. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-38-49-62>.
15. Іваненко Б. Б. Саморегуляція особистості як чинник її психологічного благополуччя. Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я : матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 18 листопада 2020 р.). Київ, 2020. С. 59–62.
16. Калашнікова Л. В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-10>.
17. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: основні вияви і ресурси. Вчені записки Університету «Крок». 2022. № 3 (67). С. 124–133. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-67-124-133>.
18. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.
19. Козельський В. С. Вплив стресогенного середовища на психологічне благополуччя підлітків. Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. Полтава : НУПП імені Юрія Кондратюка, 2024. С. 648–649.
20. Коробка І. Суб'єктивне благополуччя: теоретичні інтерпретації, чинники й ресурси підтримання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2022. Вип. 2. С. 64–72.

21. Кравченко О. О. Соціально-психологічна підтримка ментального здоров'я учасників освітнього процесу у кризових ситуаціях. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10. № 1. Р. 35–47.
22. Кулешова О. В., Стаднік В. Чинники психологічного благополуччя підлітків. Актуальні проблеми психології та педагогіки : матеріали VI Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 15 квітня 2025 р.). Хмельницький : ХНУ, 2025. С. 127–130.
23. Лукомська С. О. Екстремальність як складова мілітарної ідентичності підлітків в умовах війни. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2025. № 1. С. 76–80.
24. Лящ О. П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : дис. ... д-ра наук з псих. : 19.00.07. Київ, 2021. 458 с.
25. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
26. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження : монографія. Київ : НАПН України, 2020. 239 с.
27. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 3. С. 20–23.
28. Мінін М. О. Психологічні предиктори резильєнтності студентської молоді. *Габітус*. 2025. № 70. С. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208>.
29. Михайлишин У. Б. Вплив самооцінки на конфліктну поведінку підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. № 3. С. 86–92.
30. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2021. 468 с.
31. Пінчук Н. І. Роль стилів сімейного виховання у розвитку резильєнтності підлітків. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: Педагогіка*. 2024. Вип. 5. URL: <https://www.reicst.com.ua/pmtp/article/view/2024-5-10-02>.

32. Приходько Ю. О. Психологія підлітка : підручник / за ред. Ю. О. Приходька. Київ : Каравела, 2020. 424 с.
33. Психологія сім'ї : підручник / за ред. В. М. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2021. 248 с.
34. Садова М. А. Психологічні особливості впливу ціннісно-сміслової сфери на професійне самовизначення молоді. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. 2020. Том 31 (70), № 3. С. 33–38.
35. Саннікова О. П. Феноменологія особистості : монографія. Одеса : СМІЛ, 2023. 256 с.
36. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. № 1. С. 115–120.
37. Тищенко Є. А. Вплив стилів батьківського виховання на емоційну сферу підлітка. Освіта і наука – 2024 : зб. наук. праць учасників конф. Київ, 2024. С. 235–237.
38. Ткачишина О. Р., Столярчук О. А. Конструктивна поведінка особистості у контексті проблеми психічного та психологічного здоров'я. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія». 2023. Т. 34 (73). № 1. С. 78–83.
39. Ушакова І. М., Лаврінченко О. О. Підтримка психологічного благополуччя молоді в Україні під час війни в контексті діяльності молодіжного центру. Наукові записки. Серія: Психологія. 2025. № 3. С. 93–100.
40. Харченко А. С. Особливості психологічного благополуччя студентів різних профілів підготовки. Молодий вчений. 2021. № 4 (92). С. 175–178.
41. Яблонська Т. М. Дитячо-батьківські взаємини як чинник розвитку ідентичності дитини. Актуальні проблеми психології. Загальна психологія. Київ, 2016. Том 9. Вип. 9. С. 589–598.
42. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. № 10. С. 66–89. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4>.

43. Dapp L. C., Krauss S., Orth U. Testing the bottom-up and top-down models of self-esteem: a meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2023. Vol. 124, № 5. P. 1111–1131. DOI: <https://doi.org/10.1037/pspp0000444>.
44. Giordano F., Lipscomb S., Jefferies P., Kwon K., Giammarchi M. Resilience processes among Ukrainian youth preparing to build resilience with peers during the Ukraine-Russia war. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1331886. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331886>.
45. Gittins C. B., Hunt C. Self-criticism and self-esteem in early adolescence: Do they predict depression two years later? *PLOS ONE*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244182>.
46. Goto R., Frodl T., Skokauskas N. et al. Mental health of adolescents exposed to the war in Ukraine. *JAMA Pediatrics*. 2024. Vol. 178, No. 5. P. 480–488. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.0295>.
47. Ibrahim M. F. et al. Depression and its association with self-esteem and lifestyle factors among school-going adolescents in Kuala Lumpur. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913067>.
48. Li W., Guo Y., Lai W. et al. Reciprocal relationships between self-esteem, coping styles and anxiety symptoms among adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2023. Vol. 17. P. 21. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00564-4>.
49. Mullan V. M. R., Golm D., Juhl J. et al. The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282224>.
50. Orth U., Robins R. W. Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist*. 2022. Vol. 77, № 1. P. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0000922>.
51. Osokina O., Silwal S., Bohdanova T., Hodes M., Sourander A., Skokauskas N. Impact of the Russian invasion on mental health of adolescents in

Ukraine. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2023. Vol. 62, No. 3. P. 335–343. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.845>.

52. Pinchuk I., Feldman I., Seleznova V., Virchenko V. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7>.

53. Polyvianaia M., Tetiana B. et al. Psychological wellbeing of Ukrainian civilians: a data report on the impact of traumatic events on mental health. *Frontiers in Psychology*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1553555>.

54. Sourander A., Silwal S., Westerlund M. et al. Mental health of Ukrainian adolescents after Russian invasions. *JAMA Pediatrics*. 2026. Vol. 180, No. 2. P. 187–193. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2025.5094>.

55. Szcześniak M. et al. Adolescents' self-esteem and life satisfaction: Communication with peers as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. P. 3777. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19073777>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник навчальної мотивації старшокласників

(А. А. Реан, В. А. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої)

Інструкція: Оцініть кожне з наведених тверджень за 5-бальною шкалою, де 1 — «зовсім не відповідає», 2 — «скоріше не відповідає», 3 — «важко сказати», 4 — «скоріше відповідає», 5 — «повністю відповідає». Обведіть або підкресліть цифру, що найточніше відображає ваш стан.

Шкала оцінювання: 1 — зовсім не відповідає; 2 — скоріше не відповідає; 3 — важко сказати; 4 — скоріше відповідає; 5 — повністю відповідає.

1. Я навчаюсь, щоб отримати глибокі знання зі свого предмета.

1 2 3 4 5

2. Я навчаюсь, тому що хочу стати грамотним і освіченою людиною.

1 2 3 4 5

3. Мені приємно отримувати нові знання на уроці.

1 2 3 4 5

4. Я хочу вступити до університету, тому намагаюсь добре навчатись.

1 2 3 4 5

5. Я навчаюсь, щоб не засмучувати своїх батьків.

1 2 3 4 5

6. Я намагаюсь уникати поганих оцінок та осуду з боку вчителів.

1 2 3 4 5

7. Мені подобається займатися пізнавальною діяльністю та самовдосконаленням.

1 2 3 4 5

8. Я навчаюсь, щоб стати поважаним у суспільстві.

1 2 3 4 5

9. Хочу оволодіти майбутньою професією якнайкраще.

1 2 3 4 5

10. Мені важливо спілкуватись з однокласниками та вчителями.

1 2 3 4 5

11. Я прагну до творчої самореалізації через навчальну діяльність.

1 2 3 4 5

12. Навчання дозволяє мені розвивати свої здібності та таланти.

1 2 3 4 5

13. Хочу досягти успіху та визнання серед ровесників завдяки гарному навчанню.

1 2 3 4 5

14. Навчання — це можливість для мене пізнавати нове та цікаве.

1 2 3 4 5

15. Я навчаюсь, щоб мати широкий кругозір і бути цікавою людиною.

1 2 3 4 5

16. Хочу у майбутньому мати хорошу роботу та матеріальний статок.

1 2 3 4 5

Обробка результатів: Підрахуйте суму балів за всіма пунктами та поділіть на 16.

Отримане середнє значення інтерпретується так: 1,0–2,5 — низький рівень навчальної мотивації; 2,6–3,5 — середній рівень; 3,6–5,0 — високий рівень навчальної мотивації.

Додаток Б

Методика вивчення самооцінки особистості

(С. А. Будассі, варіант Дембо-Рубінштейн)

Інструкція: Перед Вами список з 20 якостей особистості. Ваше завдання складається з двох частин.

Частина 1 (ідеальне «Я»): Уявіть ідеальну людину, якою б Ви хотіли стати. Проранжуйте наведені нижче якості від 1 до 20 у стовпці «Ідеальне Я» так, щоб на першому місці стояла найважливіша для Вас якість, на останньому — найменш важлива.

Частина 2 (реальне «Я»): Тепер оцініть самого/-у себе. Проранжуйте ті самі якості від 1 до 20 у стовпці «Реальне Я» відповідно до ступеня їхньої вираженості у Вас особисто: 1 — якість виражена найбільше, 20 — найменше.

1. Акуратність Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
2. Впевненість у собі Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
3. Доброзичливість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
4. Допитливість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
5. Дружелюбність Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
6. Ерудиція Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
7. Зосередженість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
8. Кмітливість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
9. Наполегливість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
10. Організованість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
11. Відповідальність Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
12. Принциповість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
13. Самостійність Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
14. Самовладання Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
15. Скромність Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
16. Справедливість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____
17. Стриманість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____

18. Чесність Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____

19. Товарииськість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____

20. Цілеспрямованість Ідеальне Я: ____ Реальне Я: ____

Обробка результатів: Для кожної якості обчисліть різницю рангів $d = (\text{Ідеальне Я}) - (\text{Реальне Я})$, зведіть до квадрата (d^2) та підрахуйте суму ΣD^2 . Підставте у формулу: $r_s = 1 - (6 \times \Sigma D^2) / (n \times (n^2 - 1))$, де $n = 20$.

Інтерпретація: $r_s < 0,45$ — низька самооцінка; $r_s = 0,46-0,65$ — середня; $r_s = 0,66-0,85$ — адекватно висока; $r_s > 0,85$ — завищена самооцінка.

Додаток В

Опитувальник визначення рівня тривожності

(Ч. Д. Спілбергер, адаптація Ю. Л. Ханіна)

Інструкція до шкали реактивної тривожності (РТ): Прочитайте уважно кожне з наведених нижче речень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як Ви себе відчуваєте ЗАРАЗ, у даний момент. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Шкала: 1 — ні, це зовсім не так; 2 — мабуть, так; 3 — вірно; 4 — цілком вірно.

1. Я спокійний(-а). 1 2 3 4
2. Мені нічого не загрожує. 1 2 3 4
3. Я перебуваю у напруженні. 1 2 3 4
4. Я відчуваю жаль. 1 2 3 4
5. Я відчуваю себе вільно. 1 2 3 4
6. Я засмучений(-а). 1 2 3 4
7. Мене хвилюють можливі невдачі. 1 2 3 4
8. Я відчуваю душевний спокій. 1 2 3 4
9. Я стривожений(-а). 1 2 3 4
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення. 1 2 3 4
11. Я впевнений(-а) у собі. 1 2 3 4
12. Я нервую. 1 2 3 4
13. Я не знаходжу собі місця, мені неспокійно. 1 2 3 4
14. Я збуджений(-а). 1 2 3 4
15. Я не відчуваю скутості, напруженості. 1 2 3 4
16. Я задоволений(-а). 1 2 3 4
17. Я стурбований(-а). 1 2 3 4
18. Я дуже збуджений(-а) і мені не по собі. 1 2 3 4
19. Мені радісно. 1 2 3 4
20. Мені приємно. 1 2 3 4

Інструкція до шкали особистісної тривожності (ОТ): Прочитайте уважно кожне з наведених нижче речень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як Ви себе відчуваєте ЗАЗВИЧАЙ. Над питаннями довго не замислюйтесь.

21. Я відчуваю задоволення. 1 2 3 4
22. Я швидко втомлююсь. 1 2 3 4
23. Я легко можу заплакати. 1 2 3 4
24. Я хотів(-ла) би бути таким(-ою) ж щасливим(-ою), як і інші. 1 2 3 4
25. Нерідко я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення.
1 2 3 4
26. Я зазвичай відчуваю себе бадьорим(-ою). 1 2 3 4
27. Я спокійний(-а), холонокровний(-а) і зібраний(-а). 1 2 3 4
28. Очікування труднощів дуже засмучує мене. 1 2 3 4
29. Я надто переживаю через дрібниці. 1 2 3 4
30. Я цілком щасливий(-а). 1 2 3 4
31. Я приймаю все надто близько до серця. 1 2 3 4
32. Мені не вистачає впевненості в собі. 1 2 3 4
33. Я відчуваю себе у безпеці. 1 2 3 4
34. Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів. 1 2 3 4
35. У мене буває нудьга. 1 2 3 4
36. Я буваю задоволений(-а). 1 2 3 4
37. Різні незначні речі відволікають і хвилюють мене. 1 2 3 4
38. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути. 1 2 3 4
39. Я врівноважена людина. 1 2 3 4
40. Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи. 1 2 3 4

Обробка результатів: Для шкали РТ (пп. 1–20): сума відповідей на прямі питання (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18) плюс (50 мінус сума відповідей на зворотні питання: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20). Аналогічно для ОТ (пп. 21–40): прямі питання — 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; зворотні — 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Інтерпретація: до 30 балів — низький рівень; 31–45 балів — помірний рівень; понад 45 балів — високий рівень тривожності.

Додаток Г
Тест-опитувальник мотивації до успіху
(Т. Елерс)

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо твердження відповідає тому, як Ви зазвичай поводитесь і відчуваєте себе, дайте відповідь «ТАК», якщо не відповідає — «НІ». Відповідайте швидко, не роздумуючи довго, оскільки перша реакція є найточнішою.

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкладати на певний час. ТАК / НІ
2. Я легко роздратовуюсь, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання. ТАК / НІ
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту. ТАК / НІ
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх. ТАК / НІ
5. Коли в мене два дні поспіль немає справи, я втрачаю спокій. ТАК / НІ
6. В окремі дні мої успіхи нижче середніх. ТАК / НІ
7. Я ставлюся до себе строгіше, ніж до інших. ТАК / НІ
8. Я більш працелюбний(-а), ніж інші. ТАК / НІ
9. Коли я відмовляюсь від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я досяг(-ла) б успіху. ТАК / НІ
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку. ТАК / НІ
11. Старанність — це не основна моя риса. ТАК / НІ
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові. ТАК / НІ
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий(-а). ТАК / НІ
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала. ТАК / НІ
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною. ТАК / НІ
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими. ТАК / НІ
17. У мене легко викликати честолюбство. ТАК / НІ

18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно. ТАК / НІ
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших. ТАК / НІ
20. Іноді я відкладаю те, що мав(-ла) зробити зараз. ТАК / НІ
21. Потрібно покладатися тільки на себе. ТАК / НІ
22. У житті мало речей, більш важливих, ніж гроші. ТАК / НІ
23. Завжди, коли мені потрібно виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю. ТАК / НІ
24. Я менш честлюбивий(-а), ніж багато інших. ТАК / НІ
25. Наприкінці відпустки я, як правило, радію, що скоро виходити на роботу. ТАК / НІ
26. Коли я налаштований(-а) на роботу, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші. ТАК / НІ
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати. ТАК / НІ
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі. ТАК / НІ
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим. ТАК / НІ
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якнайкраще. ТАК / НІ
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим(-ою). ТАК / НІ
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег. ТАК / НІ
33. Безглуздо протидіяти волі керівника. ТАК / НІ
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати. ТАК / НІ
35. Коли щось іде не так, я нетерплячий(-а). ТАК / НІ
36. Я зазвичай приділяю недостатньо уваги своїм досягненням. ТАК / НІ
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших. ТАК / НІ
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця. ТАК / НІ
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою. ТАК / НІ
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення. ТАК / НІ

41. Коли я певний(-а), що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів. ТАК / НІ

Ключ для обробки: По 1 балу нараховується за відповідь «ТАК» на запитання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41; та за відповідь «НІ» на запитання: 6, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 24, 31, 36, 38, 39, 40.

Інтерпретація результатів: 1–10 балів — низький рівень мотивації до успіху; 11–16 балів — середній рівень; 17–20 балів — помірно високий рівень; 21–32 бали — дуже високий рівень мотивації до успіху.

Додаток Д
Методика дослідження вольової саморегуляції
(А. В. Зверьков, Є. В. Ейдман)

Інструкція: Вам пропонується тест, що містить 30 тверджень. Прочитайте кожне твердження і вирішіть, наскільки воно відповідає Вашому звичайному способу поведінки і переживань. Якщо воно відповідає — поставте знак «+» (ТАК), якщо не відповідає — «-» (НІ). Пам'ятайте, що немає правильних або неправильних відповідей. Не думайте занадто довго.

1. Якщо це необхідно, я можу поводитися спокійно і навіть у незнайомій обстановці. ТАК / НІ
2. Мої слова рідко розходяться з ділом. ТАК / НІ
3. Я вмію долати труднощі, зберігаючи спокій. ТАК / НІ
4. Мені завжди вдається стримуватися, коли мене провокують. ТАК / НІ
5. Я вмію зосереджуватися на завданні, не зважаючи на шум навколо. ТАК / НІ
6. Я можу довго виконувати одноманітну роботу, не знижуючи її якості. ТАК / НІ
7. Якщо треба, я можу справлятися зі своїми внутрішніми переживаннями. ТАК / НІ
8. У роботі я не відступаю перед труднощами. ТАК / НІ
9. Я можу виконувати неприємну роботу, якщо це необхідно. ТАК / НІ
10. Я прагну приймати рішення самостійно. ТАК / НІ
11. Якщо виникає необхідність, я витримую фізичний біль і дискомфорт. ТАК / НІ
12. Я намагаюся виконувати всі свої обіцянки. ТАК / НІ
13. Я здатний(-а) спокійно чекати дуже тривалий час, якщо це потрібно. ТАК / НІ
14. Я не можу влаштовувати сварки і конфлікти з людьми, навіть якщо вважаю, що вони зробили щось неправильно. ТАК / НІ

15. Я не здатний(-а) протистояти тиску обставин або більшості. ТАК / НІ
16. Мені важко подолати страх або хвилювання, якщо необхідно. ТАК / НІ
17. Якщо я починаю справу, то зазвичай доводжу її до кінця. ТАК / НІ
18. Мені легко відмовитися від своїх намірів, якщо цього вимагають обставини. ТАК / НІ
19. Коли потрібно виконати нудне і нецікаве завдання, я без особливих зусиль мобілізую себе. ТАК / НІ
20. Зазвичай я зберігаю спокій у скрутних ситуаціях. ТАК / НІ
21. Я люблю дисципліну і порядок. ТАК / НІ
22. Я відчуваю труднощі при виконанні тривалих монотонних дій. ТАК / НІ
23. Я вважаю, що правила і норми існують для того, щоб їх виконувати. ТАК / НІ
24. Мені важко стримати злість або роздратування. ТАК / НІ

Ключ для обробки (загальна шкала вольової саморегуляції, 24 пункти):

«ТАК» нараховується за твердження: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 23.

«НІ» нараховується за твердження: 14, 15, 16, 18, 22, 24.

Субшкала «Наполегливість» (12 пунктів): «ТАК» — 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 17, 19, 21, 23; «НІ» — 15, 18, 22.

Субшкала «Самовладання» (12 пунктів): «ТАК» — 3, 4, 7, 11, 13, 20; «НІ» — 14, 16, 24.

Інтерпретація загальної шкали: 0–12 балів — низький рівень вольової саморегуляції; 13–17 балів — середній рівень; 18–24 бали — високий рівень вольової саморегуляції.

Додаток Е

Бланк інформованої згоди учасника дослідження

Шановний(-а) учасник(-це) дослідження!

Запрошуємо Вас взяти участь у психологічному дослідженні, метою якого є вивчення психологічних чинників навчальної мотивації старшокласників.

Участь у дослідженні є добровільною. Ви маєте право відмовитися від участі або припинити участь у будь-який момент без жодних негативних наслідків для Вас. Усі дані, отримані в ході дослідження, є строго конфіденційними та будуть використані виключно в наукових цілях у знеособленому вигляді. Ваші особисті дані не будуть оприлюднені.

Дослідження включає заповнення 5 психодіагностичних опитувальників, що займе приблизно 40–55 хвилин.

Я _____, учень(-ениця) __ класу,
підтверджую, що:

- я ознайомився(-лась) з метою та процедурою дослідження;
- моя участь є добровільною;
- я розумію, що можу відмовитися від участі у будь-який момент;
- я погоджуюся на використання моїх відповідей у знеособленому вигляді для наукових цілей.

Підпис учасника: _____

Дата: _____

Підпис батьків/законного представника: _____

Дата: _____

Контактна особа — дослідник: _____