МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ДОРОСЛИХ**

Виконала: студентка II курсу,
групи 8.0534-з-1-дн
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Куковинець Альбіна Ігорівна
Керівник: к. пед.. н., доцент кафедри
педагогіки та психології освітньої
діяльності Козич І. В.
Рецензент: к. пед.. н., доцент кафедри
педагогіки та психології освітньої
діяльності Голованова Т. П.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

_Куковинець Альбіні Ігорівні

1. Тема роботи Психологічні чиниики мотиваціх навчання у дорослих

керівник роботи Козич І.В., к.пед.н., доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності

затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1393-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: дослідження аспектів чинників мотивації в психології, визначення психологічних особливостей чинників мотивації до навчання, дослідження чинників мотивації до навчання у дорослих, визначення організації емпіричного дослідження, аналіз результатів дослідження психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих, написання програми формування і розвитку психологічних чинників мотивації навчання у дорослих, надання рекомендацій щодо розвитку мотиваціх навчання у дорослих.

5. Перелік графічного матеріалу: 4 таблиці, 3 рисунки.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Козич І.В., доцент		
Розділ 1	Козич І.В., доцент		
Розділ 2	Козич І.В., доцент		
Розділ 3	Козич І.В., доцент		
Висновки	Козич І.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2025 р.	Виконано
2.	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	червень-липень 2025 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	вересень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	листопад 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	грудень 2025 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	січень 2026 р.	Виконано

Студент: _____ А. І. Куковинець

Керівник роботи: _____ І. В. Козич

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 68 сторінок, 4 таблиці, 3 рисунки, 40 джерел, 2 додатки.

Об’єкт дослідження – мотивація навчання у дорослих.

Предмет дослідження – психологічні чинники мотивації до навчання серед дорослих осіб.

Мета роботи – дослідити особливості чинників мотивації до навчання серед дорослих.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо, що мотивація дорослих до навчання визначається поєднанням внутрішніх чинників (життєвий досвід, прагматичність, самостійність) та зовнішніх (гнучкість освітнього середовища, інтерактивні методи, підтримка групи).

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація й систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; тестування.

Наукова новизна полягає в уточненні та систематизації психологічних особливостей мотивації дорослих до навчання у віковому діапазоні 36-59 років, що дало змогу виокремити багаторівневу структуру мотивів: орієнтація на успіх, ситуативна мотивація та уникнення невдач.

Галузь використання: заклади вищої освіти, мотиваційні відділи підприємств, закладів та установ.

МОТИВАЦІЯ, НАВЧАННЯ, ДОРОСЛІ, МОТИВАЦІЯ ДОРОСЛИХ, МОТИВАЦІЯ ДО УСПІХУ, АНДРАГОГІКА, БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА.

SUMMARY

Kukovynets A. I. Psychological factors of learning motivation in adults.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (40 items, 21 of foreign origin), 2 appendixes on 5 pages. The qualifying work volume is 77 pages long, 68 of them – main text. There are 4 tables and 3 illustrations.

The qualification work contains a theoretical overview and empirical study of the features of psychological factors of motivation for learning in adults.

The research object: motivation for learning in adults.

The research subject: psychological factors of motivation for learning among adults.

The research goal: to study the features of motivation factors for learning among adults.

The research tasks are:

– to base on a theoretical analysis of the psychological literature, to identify the main aspects of studying motivation factors;

– to study the features of motivation factors for learning in adults;

– to organize and conduct an empirical study aimed at identifying psychological factors of motivation for learning among adults;

– to write a program for the formation and development of psychological factors of motivation for learning in adults.

Section 1 «Theoretical aspects of motivation factors for learning» contains a theoretical study contains a theoretical analysis of motivation factors, psychological factors for learning and features of motivation for learning in adults.

Chapter 2 «Empirical research of psychological factors of motivation for learning in adults» contains the identification and research of the methodology of motivation in adults, the features of the organization and conduct of the study and the analysis of the results.

Chapter 3 «Program for the formation and development of psychological factors of motivation for learning in adults» contains the program for the development of psychological factors of motivation for learning among adults, as well as relevant recommendations.

Key words: motivation, learning, adults, motivation of adults, motivation for success, andragogy, continuing education.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ 10
1.1. Аспекти вивчення чинників мотивації в психології 10
1.2. Психологічні особливості чинників мотивації до навчання 19
1.3. Особливості чинників мотивації до навчання у дорослих 27
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ДОРОСЛИХ 37
2.1. Методика організації емпіричного дослідження 37
2.2. Аналіз результатів вивчення психологічних чинників вмотивованості до навчання серед дорослих осіб 42
РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ДОРОСЛИХ 53
3.1. Зміст і структура програми формування і розвитку психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих 53
3.2. Рекомендації щодо розвитку мотивації до навчання серед дорослих 62
ВИСНОВКИ 66
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 69
ДОДАТКИ 73

ВСТУП

Актуальність дослідження. Дослідження психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих є вкрай актуальним у сучасних умовах, коли безперервна освіта стає не лише вимогою ринку праці, а й важливою складовою особистісного розвитку та соціальної інтеграції. Динамічні зміни у професійній сфері, впровадження нових технологій, глобалізаційні процеси та соціально-економічні виклики висувають перед дорослою людиною потребу в постійному оновленні знань, умінь і компетентностей. Водночас мотивація дорослих значно відрізняється від мотивації дітей чи молоді, оскільки визначається специфічними психологічними особливостями дорослої особистості, її життєвим досвідом, цінностями, соціальними ролями та контекстом життєвих ситуацій.

Вивчення психологічних чинників мотивації дозволяє глибше зрозуміти, які внутрішні й зовнішні стимули спонукають дорослу людину до навчальної діяльності, як формуються її освітні цілі та як долаються бар’єри на шляху до освіти. Це знання є важливим для розробки ефективних андрагогічних стратегій, здатних не лише залучати дорослих до навчання, а й підтримувати їхню стійку мотивацію. Актуальність теми обумовлена також необхідністю створення умов для розвитку людського потенціалу, підвищення конкурентоспроможності працівників та забезпечення їхньої психологічної готовності до професійних і соціальних змін. Таким чином, дослідження психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих має не лише теоретичне, а й велике практичне значення для сучасної освіти і суспільства загалом.

Серед дослідників які займались дослідженням мотивації та її психологічних чинників, варто виокремити: К. Альдерфер, Д. Аткінсон, Н. Войтоніс, В. Врум, Ф. Герцберг, Ж. Годфруа, В. Леонтьєв, Е. Локк, К. Мадсен, А. Маслоу, Д. Мак-Грегор та ін.

Дослідженням особливості мотивації до навчання серед дорослих займаються: Р. Бек, Е. Деці, М. Кроудер, П. Кросс, Л. Лук'янова, Х. Мак-Класкі, М. Ноулз, Г. Оллпорта, І. Сорокош, Л. Царенко.

Об'єкт дослідження – мотивація навчання у дорослих.

Предмет дослідження – психологічні чинники мотивації до навчання серед дорослих осіб.

Мета роботи – дослідити особливості чинників мотивації до навчання серед дорослих.

Гіпотеза: передбачає, що мотивація дорослих до навчання визначається поєднанням внутрішніх чинників (життєвий досвід, прагматичність, самостійність) та зовнішніх (гнучкість освітнього середовища, інтерактивні методи, підтримка групи).

Завдання дослідження.

1. На основі теоретичного аналізу психологічної літератури виокремити основні аспекти вивчення чинників мотивації.

2. Дослідити особливості чинників мотивації до навчання у дорослих.

3. Організація та проведення емпіричного дослідження, метою якого є виявлення психологічних чинників вмотивованості до навчання серед дорослих осіб .

4. Написання програми формування і розвитку психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; тестування.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 40-ка найменувань і додатків на 5-ох сторінках. Загальний обсяг основного тексту – 77 сторінок. Робота містить 4 таблиці і 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

1.1. Аспекти вивчення чинників мотивації в психології

Проблема мотивації привертає значну увагу дослідників, адже для повнішого розуміння людської поведінки та діяльності в певних умовах необхідно з'ясувати, які внутрішні чинники її зумовлюють. Мотивація, як внутрішній психічний механізм, відіграє ключову роль у поясненні того, що саме спонукає людину до дії. Сам термін «мотивація» вперше був використаний А. Шопенгауером у праці «Чотири принципи достатньої причини», після чого він увійшов до психологічного лексикону як означення причин людської поведінки.

Сьогодні поняття мотивації тлумачиться по-різному. Одні вчені (К. Мадсен, Ж. Годфруа) розглядають її як сукупність чинників, що активізують і спрямовують поведінку, інші – як систему мотивів. Деякі дослідники (наприклад, І. Джидарян) описують мотивацію як механізм, що визначає виникнення, спрямованість і спосіб реалізації діяльності, а також як психічний процес регуляції дії, або систему взаємопов'язаних процесів спонукання та активності [38].

Загалом підходи до розуміння мотивації можна згрупувати у два основні напрями. Перший трактує її як структурне утворення, що складається з внутрішніх і зовнішніх чинників, мотивів та умов. Наприклад, у такому підході мотивація залежить від потреб, цілей, рівня домагань, ідеалів, знань, умінь, особистісних якостей, переконань і світогляду. Другий напрям розглядає мотивацію як динамічний процес, пов'язаний із реалізацією мотивів, що вже сформувалися. У цьому контексті мотивація розглядається як механізм, який запускається тоді, коли виникає можливість реалізувати актуальний мотив. Вченні вважають, що мотиваційний процес починається з актуалізації вже наявного мотиву.

Згідно з усталеними поглядами, мотив, це предмет, який здатен задовольнити певну потребу. Він не потребує створення, а лише актуалізації у свідомості особистості. Також розмежовується первинна мотивація (що виявляється у вигляді інстинктів, потягів, потреб) та вторинну (яка оформлюється у вигляді мотивів). Мотив, тоді, є формою мотивації, що формується на рівні особистості, надаючи дії смислового обґрунтування.

Більшість психологів схиляються до розуміння мотивації як процесу детермінації поведінки, виділяючи зовнішню та внутрішню мотивацію. Хоча тлумачень поняття «мотив» існує багато, загальноприйнятим є визначення мотиву як стимулу, що виконує функцію спонукання. Розбіжності виникають при спробах конкретизувати механізм дії цього спонукання.

Мотив – це психічна реальність, що активізує та спрямовує поведінку, надаючи їй особистісного сенсу. Він відображає потребу через певний образ (уявлення, спогад, фантазію тощо) і водночас є способом її реалізації. Мотив відповідає на питання: «Що необхідно для задоволення потреби?». Його функції: спонукальна, спрямувальна та смислотворча, вказують на важливість мотиву як складника особистісної ієрархії потреб.

Наразі в психології немає єдиної загальноприйнятої класифікації мотивів. Їх поділяють за різними критеріями: за рівнем (вищі/нижчі, матеріальні/духовні), за джерелом активності (функціональні мотиви), за способом відображення (образи, уявлення, переконання, цінності), за ступенем узагальнення (вузькі/широкі) та за тривалістю (короткочасні/довготривалі). Кожен тип мотивів виконує унікальну функцію в системі мотивації, що забезпечує цілісність і багаторівневу регуляцію людської діяльності.

Слід також зазначити, що жодна реальна дія не обмежується єдиним мотивом, вона полімотивована, тобто підпорядковується взаємодії декількох мотивів. Це зумовлює внутрішню ієрархічну складність мотиваційної сфери особистості та її поведінки [18].

Сучасні дослідники питань мотивації зазначають на близько 50 концепцій, що трактують механізми мотиваційного процесу. Загалом ці теорії доцільно згрупувати у три підходи: перший – пояснення мотивації через дії та процеси; другий – через внутрішні й зовнішні чинники; третій – через мотиви, потреби та стимули (К. Пасс, Б. Лоус, Е. Пендлтон, Л. Чедвик, Б. Райзберг,). З огляду на предмет дослідження, ми акцентуємо увагу на концепціях, які розглядають мотивацію як основу для діяльності.

Аналіз і синтез існуючих теорій мотивації загалом, а також тих, що зосереджені на професійній мотивації зокрема, дозволяють визначити два основні підходи до її розуміння. Перший зосереджений на змістовому аспекті мотивації, тобто аналізі потреб і факторів, що зумовлюють поведінку. Серед ключових тут варто згадати: ієрархічну теорію потреб А. Маслоу, двофакторну модель Ф. Херцберга, теорію досягнення результатів Л. Макклелланда, а також теорію ERG К. Альдерфера.

До другого, процесуального напряму, належать підходи, що досліджують, яким чином особистість здійснює вибір поведінки. До цієї групи належать теорія очікувань В. Врума, модель справедливості Дж. Адамса та теорія постановки цілей Е. Локка.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що всі ці теорії, хоч і різняться підходами, базуються на ідеї потреб особистості як головних детермінант її мотивації та поведінки. Вони по-різному описують внутрішню й зовнішню мотивацію, але кожна з них вносить важливі акценти в розуміння мотиваційного процесу. Проте жодна не охоплює весь спектр факторів, що впливають на людину: прагнення досягти особисті цілі, задоволення результатами праці, потреба в належності до певної соціальної групи, інтерес до справи, мотивація морального самоствердження тощо. Слабкою ланкою цих концепцій є їх обмеженість щодо прогнозування конкретної поведінки особистості [1].

Звернемося до змісту окремих з цих концепцій. Так, відповідно до теорії А. Маслоу, основою людської поведінки є потреби, які розташовані в

ієрархічному порядку – від базових до вищих. Дослідник стверджував, що без достатнього задоволення первинних потреб не можуть актуалізуватися вищі потреби.

Альтернативну версію запропонував К. Альдерфер у своїй ERG-теорії, яка виникла як критичне переосмислення ієрархії А. Маслоу. Вчений вважав, що актуалізація потреб залежить як від особистісних характеристик, так і від умов середовища. Він виділяв три групи потреб: потреби існування (їжа, вода, безпека, умови праці, оплата), що охоплюють фізіологічні аспекти; потреби взаємозв'язку – міжособистісні відносини, підтримка, визнання; потреби зростання – самовираження, професійна реалізація, розвиток [37].

Крім того, дослідник вказував, що на відміну від поступового задоволення потреб, описаного А. Маслоу, має місце також регресивний рух: якщо особа не задовольняє вищу потребу, вона повертається до попереднього рівня. Таким чином, фрустрація на рівні зростання посилює дію потреб нижчих щаблів.

Варто зазначити, що цікавою з позиції дослідження мотивації трудової діяльності є теорія X та Y, розроблена американським вченим Д. Мак-Грегором. Ця концепція згодом лягла в основу неформальних демократичних підходів до управління персоналом у багатьох американських компаніях. Відповідно до цієї теорії, усіх працівників умовно поділяють на дві категорії – X і Y. Теорія X виходить із припущення, що люди за своєю природою схильні до ліні, не проявляють ініціативи, виявляють пасивність і намагаються уникати відповідальності. Працівники такого типу, за твердженням Мак-Грегора, потребують постійного контролю з боку керівництва, а також впливу системи покарань за помилки та стимулів за досягнення.

На відміну від цього, теорія Y ґрунтується на переконанні, що людина від природи володіє здібностями, прагне до самореалізації, готова брати на себе відповідальність за власні вчинки. Для представників цієї групи матеріальна винагорода часто не є основним мотиватором; вони здебільшого

орієнтуються на професійний розвиток, кар'єрний ріст, прагнення самовираження і прийняття виважених, раціональних рішень. Такі працівники не потребують жорсткого контролю, часто виявляють ініціативу та здатні проявляти креативність [31].

Водночас сучасні дослідники вказують на істотні вади теорії X, адже вона репрезентує надто спрощений, механістичний підхід до особистості, зводячи її поведінку до повторюваних дій, що створює ризик перетворення працівника на «автоматизований механізм». Теорія Y, навпаки, представляє гуманістичне бачення особистості, визнає її неповторність, індивідуальність та враховує мотиваційні чинники, що впливають на залученість працівників у робочий процес.

Ще однією вагомою концепцією у сфері дослідження мотивації діяльності виступає теорія американського вченого Ф. Герцберга. Він запропонував двофакторну модель мотивації, яка розглядає задоволеність роботою та диференціює чинники мотивації на дві групи: гігієнічні фактори та мотиваційні мотиватори. Гігієнічні фактори пов'язані з потребами у безпеці, належною заробітною платою, адекватним керівництвом, сприятливим кліматом у колективі та відповідними умовами праці.

Натомість мотиваційні мотиватори, це ті умови, за яких формується найвищий рівень мотивації працівників і задоволеність їх професійною діяльністю. До них належать такі складові, як досягнення результатів, визнання, сама суть роботи, її творчий потенціал, перспективи кар'єрного росту, відповідальність, можливість для самореалізації тощо. Застосування цієї моделі дозволяє ефективно забезпечувати загальну задоволеність роботою у колективі та мотивувати його членів до досягнення високих професійних результатів [1].

У контексті аналізу мотивації діяльності особливої уваги заслуговує теорія мотивації влади, розроблена Д. Мак-Клелландом і Д. Аткінсоном. Вона зосереджена переважно на вивченні потреб вищого порядку. Автори створили методику вимірювання та оцінювання мотиваційних проявів. Вони

стверджують, що головним джерелом стимулів для людини виступає соціальне середовище, тому слід аналізувати не стільки вчинки, скільки внутрішні переживання й мислення індивіда. Згідно з підходом Д. Мак-Клелланда, потреби вищого рівня охоплюють три головні складові: потребу в досягненні, прагнення до влади та бажання визнання. У цьому розумінні соціальний успіх визначається не зовнішнім схваленням, а власними результатами, ініціативністю у прийнятті рішень та готовністю нести відповідальність за них [1].

Потреба у визнанні проявляється в здатності бути лідером, відстоювати власну позицію. Окремо розглядається потреба в афіліації (від англ. affiliation – зв'язок), що передбачає соціальну спрямованість особистості: бажання спілкуватися, допомагати іншим, приймати допомогу, формувати дружні стосунки. Такі прагнення відображаються в залученості до групової діяльності та взаємодії в колективі.

Потреба у владі, в свою чергу, виражає прагнення досягати особистих цілей, матеріальної стабільності, самостійного прийняття рішень і впливу на поведінку інших людей. Такий вплив може спонукати інших до дій, які вони самостійно ніколи б не ініціювали. Потреба у досягненні успіху передбачає високу самодисципліну, відповідальність, здатність братися за складні завдання та долати професійні труднощі.

Як зазначалося раніше, наступна група – процесуальні теорії мотивації – на відміну від змістових, розглядає мотивацію як частину поведінкових процесів особистості. У межах цього підходу варто виділити теорію очікування В. Врума, теорію постановки цілей Е. Локка та концепцію справедливості С. Адамса.

Теорія цілей, розроблена американським психологом Е. Локком у 1968 році, акцентує на тому, що мотивація пов'язана з наявними у людини усвідомленими цілями та рівнем задоволеності результатами їх досягнення. Автор підкреслює, що саме свідомі цілі є первинними детермінантами поведінки особистості. Вони задають напрям і силу прикладених зусиль, а

отже, визначають дії людини. У запропонованій моделі зазначається, що після прийняття індивідуальних цілей формується вектор і динаміка діяльності, а досягнення очікуваних результатів спричиняє відчуття задоволеності.

Водночас ефективність діяльності та ступінь зусиль, які прикладає працівник, залежать від кількох параметрів: складності завдань (рівня професійних вимог), прийнятності цілей (чи сприймаються вони як власні), рівня готовності особистості до дії та чіткості самих цілей.

Оцінка задоволеності результатами праці базується як на внутрішніх критеріях (порівняння фактичних результатів із поставленими цілями), так і на зовнішніх (зіставлення власних досягнень із досягненнями інших).

Незважаючи на теоретичну значущість, практична реалізація цієї теорії в управлінській діяльності ускладнена низкою чинників, зокрема: різноманіттям вікових категорій, видів праці, рівнів освіти та професійної кваліфікації в межах одного колективу. Така варіативність унеможливлює уніфікований підхід, орієнтований виключно на особисті цілі та суб'єктивне задоволення результатами діяльності.

Теорія справедливості, створена американським дослідником С. Адамсом, розглядає мотивацію не лише через індивідуальні потреби, а в контексті процесу соціального порівняння себе з іншими людьми. Основою для аналізу тут є співвідношення між вкладом людини в трудовий процес, таким як докладені зусилля, витрачений час, ресурси, і отриманими результатами у вигляді заробітної плати, пільг чи інших вигод. Центральним є суб'єктивне сприйняття працівника: люди оцінюють власні результати з огляду на власний внесок, оперуючи такими поняттями, як надмірна винагорода, справедлива компенсація чи недостатня оплата праці. Якщо працівник вважає, що його внесок недооцінено, він переживає емоції образи, розчарування чи обурення; водночас ті, хто вважає, що їм переплатили, можуть відчувати провину чи дискомфорт.

У межах своєї теорії С. Адамс запропонував концепцію еталонів, з якими індивід співвідносить себе: «Я-сам», «Інші», «Система». Також він

виділив п’ять можливих стратегій, до яких може вдатися працівник у ситуації відчуття несправедливості: спотворення власного внеску чи результатів, або внеску й результатів інших; спроби переконати колег змінити їхній рівень результативності; намагання змінити власний внесок чи вплинути на результати інших; пошук нового еталона для порівняння; або ж рішення залишити робоче місце.

Важливою фігурою в дослідженнях мотивації є Р. Мюррей, який у 1938 році поєднав поняття потреб із психоаналітичними підходами, визначивши 36 різних потреб і створивши концепцію ситуативного тиску, що впливає на їхню актуалізацію. Він розробив багатокомпонентну таксономію релевантної мотивації поведінки, створив опитувальники для виявлення індивідуальних відмінностей у мотиваційній сфері, а також використовував інтерв’ю, клінічні методи та експериментальні дослідження. Саме Р. Мюррей заклав основи інтеракціоністського підходу, згідно з яким особистість і сприйнята ситуація виступають єдиним цілим у системі взаємодії, де головними категоріями є потреби індивіда та тиск середовища [4].

Ще однією цікавою концепцією у сфері мотивації діяльності є теорія очікувань В. Врума. Він намагався комплексно визначити всі можливі чинники, які впливають на мотивацію особистості, стверджуючи, що наявність потреб ще не гарантує мотиваційної активності, спрямованої на досягнення конкретної мети. Адже під час діяльності у людини формуються очікування, що обраний нею спосіб поведінки забезпечить задоволення її потреб.

У межах цього підходу В. Врум виділяє три ключові поняття:

1. Очікування (експектації) – ймовірність того, що прикладені зусилля дозволять людині досягти бажаної мети або результату (співвідношення витрачених ресурсів і досягнутого результату, ВР-Р).

2. Інструментальність це усвідомлення, що виконання певної роботи веде до здобуття конкретного результату або винагороди. У цьому контексті праця виступає засобом для досягнення цілі (співвідношення досягнутого результату та винагороди, Р-В).

3. Валентність - суб’єктивна значущість винагороди для працівника, що визначає рівень задоволення чи незадоволення від отриманої вигоди.

В. Врум виразив цю взаємозалежність через формулу: МОТИВАЦІЯ = ВР-Р × Р-В × Валентність. Згідно з нею, найвищий рівень мотивації спостерігається тоді, коли працівник має високі очікування щодо результатів своєї діяльності та значну особисту цінність передбачуваної винагороди.

До негативних факторів, які створюють несприятливий мотиваційний фон, дослідник відносив нечітке розуміння працівниками очікуваних від них результатів, відсутність чітких критеріїв оцінювання продуктивності, а також недостатню поінформованість щодо системи винагород і стимулів.

Теорій мотивації існує значна кількість, і перелік їх можна продовжувати, що пояснюється різними трактуваннями самого поняття мотивації як явища. Найчастіше його зміст пов’язують із потребами, мотивами, системами цінностей та установками, а також спрямованістю особистості. Наприклад, у межах гомеостатичного підходу Н. Войтоніс визначає мотивацію як систему реакцій, що порушує рівновагу організму і стимулює іншу систему реакцій, яка спрямована на відновлення цього балансу [5].

Прихильники енергетичного підходу (Ж. Нюттен, Д. Макдауголл, Р. Кеттелл, З. Фрейд, Дж. Браун та ін.) надають мотивації функції спонукального імпульсу до діяльності. Вони розглядають її як сукупність психічних процесів, які надають поведінці енергетичний заряд і визначають її загальну спрямованість.

Отже, аналіз наукових підходів до проблеми мотивації свідчить про складність і багатогранність цього психологічного феномена. Мотивація є ключовим внутрішнім механізмом, що визначає поведінку та діяльність людини, надаючи їм сенсу та цілеспрямованості. Незважаючи на численні спроби дати їй універсальне визначення, у сучасній психології й досі відсутнє єдине трактування мотивації, що пояснюється різноманітністю теоретичних підходів і концепцій.

Усі розглянуті теорії можна умовно поділити на дві великі групи: змістовні та процесуальні. Змістовні концепції (А. Маслоу, Ф. Герцберг, К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд та ін.) акцентують увагу на потребах як основі мотиваційної поведінки, описуючи їх ієрархічну структуру та специфіку впливу на діяльність людини. Натомість процесуальні теорії (В. Врум, Дж. Адамс, Е. Локк) пояснюють механізми вибору поведінки, аналізуючи, яким чином людина приймає рішення та оцінює ймовірність досягнення бажаних результатів.

Водночас усі теорії є цінними у розумінні різних аспектів мотиваційної сфери, однак жодна з них не охоплює повністю усю складність і варіативність людської мотивації. Особливо це стосується таких складових, як внутрішні переконання, прагнення до морального самоствердження, потреба у соціальній належності чи задоволеність професійною діяльністю. Полімотивованість людської поведінки, тобто одночасний вплив кількох мотивів різної сили та спрямованості, створює складну ієрархічну структуру мотиваційної сфери, що ускладнює прогнозування конкретної поведінки особистості.

Таким чином, мотивація залишається однією з ключових проблем психології та суміжних наук. Її дослідження продовжує відігравати значну роль у практичних сферах. Поглиблене вивчення мотиваційної сфери особистості є необхідним для створення ефективних механізмів впливу на поведінку, підвищення продуктивності праці, розвитку особистісного потенціалу людини та формування умов для її психологічного благополуччя.

1.2 Психологічні особливості чинників мотивації до навчання

Сучасні дослідження мотивації навчання особистості спираються на постнекласичні концепції, створені в межах теорій самодетермінації. У фокусі вивчення самодетермінації перебуває насамперед аспект особистісної активності та здатність індивіда самостійно визначати вектор власного

розвитку. Основним змістовим ядром теорії самодетермінації є ідеї гуманістичної психології, які передбачають наявність у людини природжених можливостей і потенціалу для гармонійного та повноцінного життя. Відповідно, у підготовці студентів акценти дедалі більше зміщуються від виключно компетентнісного підходу до сприяння їхньому саморозвитку та самореалізації.

Як відомо, примус до навчання часто є малоефективним; необхідною умовою є усвідомлене бажання опановувати обрану професію, що зумовлює потребу у внутрішній мотивації як у процесі самодетермінації. Мотивацію до навчання розглядається як динамічний аспект функціонування особистості, який формується і підтримується складною багаторівневою мотиваційною системою. Саме тому актуальність нашого дослідження визначається його орієнтацією на виявлення та розвиток особистісних ресурсів, необхідних для саморозвитку та самореалізації студентів у контексті їхнього професійного становлення.

Таким чином, суть розуміння внутрішньої мотивації полягає в описі детермінації поведінки в тих випадках, коли джерелом стимулів, що ініціюють чи регулюють поведінку, виступає сама особистість. Натомість зовнішня мотивація розглядається як конструкт, що пояснює детермінацію поведінки в ситуаціях, коли чинники, які запускають чи регулюють діяльність, знаходяться поза межами індивідуального «Я» або поза самою поведінкою.

У сучасній психології широко застосовуються поняття внутрішньої та зовнішньої мотивації (інтринсивної та екстринсивної). Відповідно до цього розмежування по-різному трактуються джерела мотивації, її зміст і вплив на особистість. Внутрішню мотивацію розуміють як конструкт, що описує такий тип детермінації поведінки, коли ініціативні та регулятивні чинники виникають із внутрішніх потреб особистості й цілком укладені в самій діяльності. Класичною основою для вивчення цього явища є теорія самодетермінації та особистісної автономії [27]. Ця теорія, що постала з

досліджень внутрішньої мотивації, інтерпретує останню як спонтанне прагнення людини займатися цікавими видами діяльності, розвивати власні вміння та знання, навіть без зовнішніх винагород.

Відтак одним із ключових прикладних завдань теорії самодетермінації є виявлення умов та чинників, які сприяють розвитку особистості, а також пошук ресурсів, що допомагають протистояти негативним впливам середовища. Дослідження, проведені у межах цієї теорії, демонструють, що саме внутрішня мотивація виступає базовою детермінантою ефективності навчання, його продуктивності, творчої активності та здатності до самореалізації. Така мотивація формується насамперед інтересами та нахилами особистості, а не виключно потребою знизити психологічну напругу [28].

Самодетермінація, відповідно до зазначених теорій, розглядається не лише як здатність, а і як фундаментальна потреба, що є вродженою схильністю індивіда долучатися до діяльності, яка сприяє розвитку навичок гнучкої взаємодії із соціальним середовищем. Отже, внутрішню мотивацію можна визначити як функцію психологічного розвитку особистості впродовж життя, побудовану на задоволенні ключових потреб у компетентності й автономії, водночас визнаючи важливу роль зовнішньої мотивації.

Багато досліджень доводять, що ефективність мотиваційних механізмів значною мірою залежить від співвідношення процесуального та результативного аспектів мотивації. Процесуальна мотивація розуміється як інтерес до самого процесу діяльності і як потреба особистості в розкритті власного потенціалу за умови прагнення досягти максимально можливого результату. У такому розумінні поняття процесуальної мотивації наближається за змістом до інтринсивної мотивації [23].

Визначальною ознакою внутрішньої мотивації є змістова єдність між самою дією та її метою. Діяльність, що має внутрішню мотивацію, не потребує зовнішніх стимулів чи винагород, оскільки її достатньою підставою виступає власне активність індивіда. У цьому випадку така діяльність

розглядається як самоціль, а не як засіб для досягнення інших зовнішніх результатів. Ідейно близькою до цієї концепції є теорія «потоку», яка акцентує увагу на феноменологічних аспектах внутрішньої мотивації, під час якої поведінка людини набуває автентичності і здійснюється виключно заради неї самої [39].

Ключовим джерелом внутрішньої мотивації є задоволення базових психологічних потреб особистості, у самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних стосунках. Її характерними проявами є висока продуктивність діяльності, узгодженість цілей, переживання стану «потоку», а також відчуття задоволеності, що виникає внаслідок когнітивної оцінки взаємозв'язку між зовнішніми й внутрішніми мотивуючими чинниками. Спільним знаменником усіх зазначених підходів є розуміння внутрішньо мотивованої поведінки як такої, що здійснюється заради самої діяльності або ж задля досягнення тісно пов'язаних із нею особистісно значущих цільових станів.

Варто підкреслити, що при аналізі впливу зовнішніх чинників увага зосереджується переважно не на об'єктивних характеристиках середовища, а на тому, як сама особистість сприймає, інтерпретує та оцінює контекст своєї діяльності. Мотиваційні диспозиції в цьому контексті відіграють роль не стільки прямих детермінант поведінки, скільки механізмів формування когнітивних оціночних схем, через які індивід осмислює та структурує ситуацію.

Можливість суб'єктивного регулювання власної життєдіяльності спирається на розвиток смислових утворень особистості, які забезпечують їй автономію та свободу від зовнішніх стимулів. Така здатність пов'язана з якісно новими формами самоорганізації особистості [21].

Мотивація становить фундаментальну складову людської поведінки, визначаючи, чому, як і з якою наполегливістю людина навчається, працює чи розвивається. У контексті медичної освіти вона має особливе значення, оскільки впливає як на результати навчання, так і на задоволення від

професійної діяльності. Проте попри численні дослідження й теоретичні розробки, чіткого єдиного визначення поняття мотивації досі не існує. Наявність великої кількості теорій, які часто використовують різні терміни для позначення схожих явищ або, навпаки, однакові терміни для різних концептів, створює певну концептуальну плутанину. У відповідь на цю проблему Д. Кук, А. Артіно-молодший пропонують узагальнений огляд п’яти сучасних теорій мотивації до навчання, окреслюючи їхні основні положення, спільні риси та відмінності.

Теорія очікування-цінності виходить із припущення, що індивід мотивований тоді, коли вважає завдання цінним і водночас впевнений у власній здатності його виконати. Мотиваційна сила визначається очікуванням успіху та суб’єктивною цінністю завдання, куди входять такі аспекти, як інтерес, важливість для майбутніх цілей чи вартість витрачених зусиль. У сфері медичної освіти ця теорія допомагає пояснити, чому студенти можуть обирати певні спеціальності або проявляти різний рівень старанності під час навчання.

Теорія атрибуції фокусується на тому, як люди інтерпретують власні успіхи чи невдачі. Основними вимірами є локус контролю (внутрішній або зовнішній), стабільність причин і їхня контрольованість. Студент, який провалив іспит, може пояснити це власними стабільними характеристиками (наприклад, відсутністю здібностей) або зовнішніми факторами (наприклад, складністю тесту чи упередженістю викладача). Подібні атрибуції безпосередньо впливають на подальшу впевненість у собі та готовність докладати зусиль.

Соціально-когнітивна теорія акцентує на концепті самоефективності, тобто впевненості людини у власних можливостях досягти поставлених цілей. Особистості з високим рівнем самоефективності частіше обирають складніші завдання, проявляють більшу наполегливість та швидше відновлюються після невдач. Найбільше на формування самоефективності впливають власний досвід успіху, спостереження за іншими (вікарне

навчання), вербальні переконання та фізичний і емоційний стан. У медичній освіті висока самоефективність сприяє розвитку саморегульованого навчання і покращує академічні результати.

Теорія цілей розглядає мотивацію крізь призму домінуючих цілей, яких прагне особистість. Виділяють орієнтацію на освоєння матеріалу (mastery goals) та орієнтацію на результат (performance goals). У першому випадку акцент робиться на прагненні до знань і розвитку, що стимулює глибоке навчання, витривалість і інтерес. У другому – основною метою є демонстрація власної компетентності перед іншими, що хоч і може стимулювати зусилля, проте часто призводить до тривоги та уникнення складних завдань. Ця теорія тісно пов’язана з уявленнями про пластичність інтелекту (fixed vs growth mindset), які визначають схильність людини до розвитку або фіксації власних здібностей.

Теорія самовизначення стверджує, що найвища якість мотивації спостерігається тоді, коли вона базується на внутрішньому інтересі чи особисто значущих цінностях. Центральними є три базові психологічні потреби: автономія (відчуття особистої волі), компетентність (усвідомлення власної спроможності) та причетність (почуття соціальної включеності). Мотивація може бути внутрішньою, інтегрованою, інтроєктованою чи зовнішньою залежно від того, наскільки діяльність узгоджується з внутрішніми цінностями особистості. У сфері медичної освіти автономна мотивація пов’язана з кращими результатами, меншим рівнем вигорання та вищою професійною задоволеністю.

Попри розмаїття підходів, усі розглянуті теорії мають спільні риси. Вони визнають ключову роль компетентності як передумови мотивації, підкреслюють значущість цінності завдання, вплив атрибуцій на подальшу поведінку та важливість взаємодії між індивідом і навчальним середовищем. Практичні висновки для освітян полягають у необхідності створення умов, які підтримують автономію, формують відчуття компетентності та забезпечують соціальну включеність студентів. Викладачам рекомендують

сприяти розвитку у студентів установок на зростання, допомагати їм формувати значущі для себе цілі, уникати надмірного тиску зовнішніх стимулів та будувати навчальний процес так, щоб він відповідав психологічним потребам особистості.

У підсумку Д. Кук, А. Артіно-молодший, підкреслюють, що жодна з існуючих теорій не є всеохопною. Хоч кожна з них по-своєму цінна, усі вони описують лише окремі аспекти складного феномена мотивації. Дослідникам слід дотримуватися чіткості у визначеннях понять та інструментів їх вимірювання. Подальші дослідження мають зосереджуватись на тестуванні освітніх інтервенцій, побудованих на мотиваційних теоріях, у контексті медичної освіти, аби максимально підвищити ефективність навчального процесу та добробут майбутніх фахівців [24].

Психологічні аспекти мотивації навчальної діяльності є складним і багатогранним феноменом, що викликає значний науковий інтерес, адже мотивація безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу, успішність засвоєння знань, формування професійних компетенцій та особистісний розвиток студентів. У своїй статті М. Джуманіязова, досліджує мотивацію як психологічний механізм, який визначає інтенсивність, напрям, стійкість і якість навчальної діяльності студентів, інтегруючи класичні та сучасні психологічні теорії вітчизняних і зарубіжних учених.

Авторка зазначає, що мотивація є внутрішньою рушійною силою діяльності, яка формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Вона розглядає мотивацію як складну систему, що включає потреби, інтереси, мотиви, установки, переконання, цінності та очікування особистості. В основі мотивації лежать потреби як вихідна психологічна передумова активності, що, будучи усвідомленими, набувають форми інтересу та спрямовують людину на досягнення визначених цілей. У свою чергу, інтерес відіграє роль психологічного механізму, який забезпечує емоційно-позитивне ставлення до навчальної діяльності, стимулюючи активність і пізнавальну діяльність.

Важливою складовою мотиваційної сфери є мотиви, що, за Джуманіязова, постають як психічні утворення, котрі спонукають особистість до дій і водночас надають цим діям особистісного сенсу. Мотиви можуть мати різне походження: бути результатом усвідомлених прагнень, настанов чи переконань, або ж виникати на основі безпосередніх емоційних переживань. У цьому контексті авторка посилається на праці таких учених, як В. Вілюнас, Е. Ільїн, А. Маслоу, А. Маркова, А. Орлов та інших, які в різний спосіб окреслювали структуру та динаміку мотивації.

У статті детально описано фактори, що впливають на формування та розвиток мотивації студентів. Дослідниця виокремлює дві основні групи: внутрішні й зовнішні фактори. До внутрішніх віднесено особистісні особливості студентів, їхні індивідуальні потреби, інтереси, цінності, рівень самооцінки, особистісні смисли та установки. Внутрішня мотивація стимулює активну пізнавальну діяльність, спрямовану на саморозвиток і досягнення глибинного розуміння навчального матеріалу. Натомість зовнішні фактори стосуються організації навчального процесу, педагогічних впливів, соціального оточення, системи оцінювання, умов навчання, а також впливу значущих осіб, зокрема викладачів чи однолітків. Авторка підкреслює, що успішне формування мотивації можливе лише в умовах комплексного врахування обох груп чинників.

Особливу увагу в роботі приділено проблемі взаємозв’язку між мотивацією та емоційною сферою студентів. Позитивні емоції, що супроводжують навчальну діяльність, посилюють інтерес до предмета, активізують мислення та пам’ять, створюють передумови для розвитку стійкої мотивації. Натомість негативний емоційний фон, зокрема почуття страху, невпевненості, тривоги чи байдужості, може суттєво знижувати мотиваційний рівень і продуктивність навчання.

Науковиця зазначає, що для підвищення мотивації до навчання необхідно створювати такі педагогічні умови, які забезпечують врахування індивідуальних інтересів і потреб студентів, формування позитивної

емоційної атмосфери під час навчання, застосування різноманітних методів активізації пізнавальної діяльності та підтримку з боку викладачів. Вона підкреслює значення розвитку у студентів навичок саморегуляції, самоаналізу та самоконтролю, що дозволяє їм усвідомлювати власні освітні цілі та способи їх досягнення [30].

Психологічні особливості чинників мотивації до навчання полягають у тому, що мотивація є складним багаторівневим явищем, яке формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх детермінант. Сучасні дослідження, спираючись на теорію самодетермінації, підкреслюють значення особистісної активності, автономії та прагнення до саморозвитку як основи внутрішньої мотивації. Внутрішня мотивація виникає з інтересу до самої діяльності, задоволення базових психологічних потреб у компетентності, автономії та соціальній причетності. Натомість зовнішня мотивація ґрунтується на впливі стимулів з оточення – винагород, оцінок чи соціального схвалення.

Важливими психологічними чинниками мотивації виступають когнітивні оцінки особистістю власних можливостей (самоефективність), інтерпретація причин успіху чи невдач (атрибуції), цінність навчальної діяльності та зв’язок її із життєвими цілями. Позитивні емоції посилюють інтерес до навчання, тоді як негативний емоційний фон його гальмує.

Таким чином, мотивація до навчання визначається взаємодією особистісних смислів, установок, емоційних станів і зовнішніх впливів, що формує індивідуальні траєкторії професійного та особистісного розвитку студентів.

1.3 Особливості чинників мотивації до навчання у дорослих

Мотиви – це ті внутрішні чинники, які спонукають людину до дій. Натомість мотивація розглядається як система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності чи поведінки людини, і є необхідною умовою для ефективного виконання прийнятих рішень та запланованих завдань. Однак

щодо навчання дорослих варто зазначити, що мотивація, це не лише сукупність мотивів, адже значну роль відіграють і ситуативні чинники, такі як вплив соціального оточення, особливості діяльності чи конкретної ситуації. Таким чином, мотивацію можна визначити як комплекс усіх чинників, як особистісних, так і ситуативних, які спонукають людину до активної діяльності [6].

У широкому розумінні мотивація, це схильність особистості до певної поведінки, що відображає її власні прагнення та враховує вимоги середовища з метою адаптації до змін і досягнення задоволення. У повсякденному вжитку мотивація часто трактується як емоційний або раціональний стан чи певна мета. Часто її розглядають як силу, яка спонукає людину до конкретних дій, утримує її в певній (наприклад, навчальній) ситуації та спонукає до виконання певних завдань.

На думку Р. Бека, поняття «мотив» застосовується для пояснення виконання конкретних дій у певний час [22]. Водночас термін «мотивація» психологи використовують для опису процесів активації поведінки, визначення її мети, а також вибору конкретної поведінкової стратегії. Іноземні дослідники також трактують мотивацію як процес порушення і підтримки цілеспрямованої діяльності або як внутрішню силу, що активізує, спрямовує та підтримує поведінку людини впродовж певного часу.

Для дорослих мотивація виявляється у формуванні цілей, зосередженні уваги на діяльності, прикладанні зусиль і наполегливості в досягненні поставлених завдань. Мотивація управляє діяльністю, основою якої стають потреби особистості, суб’єктивна оцінка ймовірності успіху та індивідуальне ставлення до власних досягнень. Більшість сучасних мотиваційних теорій виходять із того, що людина ініціює і виявляє поведінку настільки, наскільки вона переконана, що це призведе до бажаного результату чи мети. Починаючи від досліджень К. Левіна (1936) та Е. Толмена (1932), науковці все більше цікавляться психологічною значущістю цілей, очікуваннями щодо їх досягнення та механізмами, які спрямовують людину до реалізації цих цілей.

Слід зауважити, що з віком змінюються зміст і характер мотивів, емоційних переживань людини, при цьому посилюється вплив соціальних чинників. Багато мотивів стають більш стійкими, а деякі набувають домінуючого значення на тривалих етапах життя. Такі мотиви мають прямий або опосередкований вплив на характер навчальної діяльності людини, визначають її вибіркове ставлення до різних галузей знань і навчальних предметів. Важливу роль у цьому процесі відіграють інтереси, які впливають на будь-яку діяльність, зокрема навчальну, формуючи установку на навчання та, в цілому, базуючись на потребі самореалізації [6].

Розглядаючи проблему мотивації навчання дорослої людини, неможливо оминути точку зору М. Ноулза, викладену ним у андрагогічній моделі навчання. Вчений виокремлював три групи потреб і цілей, які визначають навчання дорослих: потреби та цілі особистості; потреби і цілі організацій, установ та закладів; а також потреби та цілі суспільства [34]. Ці категорії не втратили своєї актуальності й у сучасних умовах. Найважливішу роль у процесі навчання, на думку дослідника, відіграють саме потреби та цілі самої особистості. Він вважав, що доросла людина мотивована навчатися доти, доки відчуває у цьому особисту потребу і розуміє, що навчання допоможе їй досягти власних цілей. Для цього людина готова докладати зусиль і використовувати доступні ресурси (зокрема лекції, підтримку викладачів тощо), якщо вони відповідають її особистим потребам і цілям [33].

Виходячи з цих міркувань, М. Ноулз ще у своїх ранніх працях зазначав, що «прагнення до розвитку є найсильнішою мотивацією до навчання, адже освіта за своєю сутністю є розвитком – знань, умінь, психологічних установок, суджень і оцінок». Підсумком постійного розвитку є саморозвиток, який виступає універсальною потребою людини.

Умови навчальної активності дорослих, які визначаються мотивацією, відображені в різних андрагогічних концепціях. Наприклад, це Модель навчальної мотивації дорослих М. Кроудер і К. Пупинін. Модель ланцюга

взаємодії П. Кросса ; Концепція «сил поля» Х. Міллера; Парадигма очікуваної цінності К. Рубенсона та ін.

У Моделі навчальної мотивації дорослих М. Кроудер і К. Пупинін, автори спробували комплексно переосмислити мотивацію дорослих до навчання, виходячи з динаміки життєвих обставин. Вони прагнули відповісти на питання, що впливає на виконання навчальних завдань, які чинники спонукають особу обирати певну освітню програму і відмовлятися від інших, що стимулює людину до пізнавальної активності та змушує її інвестувати у власний розвиток протягом життя. Якщо доросла людина доходить висновку, що, попри всі зусилля, здобуття освіти є для неї недосяжним (наприклад, через життєві обставини), її мотивація суттєво знижується. Те саме відбувається, якщо вона вважає, що результати навчання будуть неуспішними (наприклад, через сумніви у власних здібностях). Дослідниці довели, що прогнози людини стосовно свого майбутнього навчання мають різноманітні джерела. Найважливішими серед них є попередній досвід освіти; відчуття контролю за ситуацією; система винагород; а також уявлення про власні здібності. Модель навчальної мотивації дорослих є динамічною і свідчить про те, що мотивація дорослих до навчання не є сталою: кожна наступна навчальна ситуація може її змінювати, як посилювати, так і послаблювати, надаючи людині нову інформацію про власні можливості, ефективність зусиль чи контроль над перебігом подій. У результаті доросла людина може змінити свої цілі, пов’язані з навчальною діяльністю, вдосконалити стратегії їх досягнення чи переоцінити очікувану винагороду [26].

У моделі ланцюга взаємодії П. Кросс, зазначає, що для високого рівня мотивації дорослої людини принципове значення має орієнтація на життєво значущі цілі та цінності, а також переконання, що саме освіта є механізмом реалізації цих цілей. Важливим чинником виступає самооцінка. П. Кросс підкреслює, що психологічний механізм мотивації не функціонує ізольовано від життєвого контексту людини, адже на нього можуть впливати різноманітні зовнішні проблеми. Це можуть бути, наприклад, нестача часу,

висока вартість навчання, організаційні труднощі, пов’язані з доїздом на заняття чи доглядом за дітьми тощо.

Успішне вирішення зазначених проблем залежить як від індивідуальної мотивації людини, так і від того, наскільки вона обізнана щодо доступних можливостей підтримки. З цього випливає важливість освітнього консультування для дорослих. П. Кросс наголошує, що мотивація значною мірою обумовлюється стадіями розвитку дорослої особистості. На її думку, доросле життя складається з чергування стабільних періодів і кризових переходів, коли відбуваються значні зміни в житті людини, такі як втрата роботи, вихід на пенсію, дорослішання та самостійність дітей чи розлучення. Подібні події руйнують усталений спосіб життя, змінюють ціннісні орієнтири людини та ставлять її перед необхідністю адаптації до нових обставин. Водночас із точки зору навчання саме такі моменти можуть стати надзвичайно сприятливими, оскільки освіта дозволяє заповнити психологічну порожнечу, відкриває нові альтернативи, допомагає людині переосмислити власні цілі, змінити життєвий шлях і зміцнити соціальні зв’язки [25].

У середовищі андрагогів добре відомою є також постать К. Рубенсона, який розробив модель парадигми очікуваної цінності. Відповідно до його підходу, кожна людина, відчуваючи певну потребу, шукає найефективніші, на її погляд, шляхи для її задоволення. Освітня діяльність може виступати одним із таких засобів. У цьому контексті особливе значення має мотиваційна цінність навчання. Лише тоді, коли людина має високу самооцінку й високо оцінює освіту та її можливості, формується висока мотиваційна оцінка освітньої діяльності та її перспективної користі [6].

Інший підхід до мотивації навчання дорослих наголошує, що цей процес стимулюють як зовнішні чинники (фактори), так і внутрішні мотиви. Серед важливих зовнішніх чинників часто називають трансформацію ринку праці. Зокрема, інтеграція в глобальну економіку, лібералізація та інтернаціоналізація торгівлі зумовили конкуренцію не лише на національному, а й на світовому рівні. Польська дослідниця І. Сорокош

зазначає, що мотивація до навчання значною мірою залежить від різноманітних соціальних обставин, у тому числі й від ситуації на ринку праці [40].

Ще одним зовнішнім чинником, характерним для багатьох пострадянських країн, є перехід від централізованої до ринкової економіки.

Такі зміни суттєво вплинули на структуру професій, призвели до зникнення одних і появи інших спеціальностей, що вимагає високої професійної мобільності, безперервного навчання, перенавчання та підвищення кваліфікації.

Не менш важливим чинником є впровадження нових технологій у всі сфери життя, що докорінно змінює умови праці та ставить перед людиною нові вимоги до знань, навичок і компетенцій, безпосередньо пов'язаних із процесом навчання.

На позиціях переваги внутрішньої мотивації стоїть і група американських дослідників. Вони вважають, що саме такі чинники, як задоволення від роботи, прагнення професійного зростання чи підвищення самооцінки, мають активно підтримуватися педагогами, адже саме вони стимулюють безперервне навчання [35].

Водночас науковці підкреслюють, що дорослі зберігають чутливість і до зовнішніх мотиваторів, серед яких підвищення заробітної плати, здобуття вищого статусу чи посади, отримання соціальних пільг, премій або академічних кредитів. Однак ключовим рушієм навчання для дорослих усе ж є внутрішня мотивація. Науковці зазначають, що внутрішня мотивація дорослого учня ґрунтується на постійному прагненні вчитися та проявляється як установка: «Я справді хочу це зробити», на відміну від позицій «Я мушу це робити» чи «Від мене цього вимагають». Зовнішні стимули, такі як покарання чи винагороди, загалом менш ефективні [6].

Андрагогічна модель навчання М. Ноулза передбачає чіткий поділ спонукальних чинників і пов'язує високу мотивацію дорослих із чотирма ключовими аспектами: успіхом, вольовими зусиллями, цінністю та

задоволенням. Це означає, що дорослі учні найсильніше вмотивовані тоді, коли впевнені у власній спроможності опанувати новий матеріал і вважають, що навчання допоможе їм вирішити конкретні, життєво важливі проблеми, наприклад, у професійній сфері.

Крім власне мотивації, велике значення має сила волі. Психологи наголошують, що саме сила волі надає мотивації нової якості. Якщо дорослий учень бере на себе відповідальність за власний освітній процес і свідомо уникає факторів, що відволікають його від досягнення мети, ключову роль у цьому процесі відіграє його воля [6].

Навчальна діяльність дорослих значною мірою визначається такими чинниками, як час, простір, побутові, професійні чи соціальні обставини, які створюють як сприятливі, так і несприятливі умови для активної участі в освіті. Саме тому навчання дорослих можна вважати переважно внутрішньо вмотивованим процесом. Як зазначає Е. Деці, внутрішньо вмотивована діяльність характеризується тим, що людина займається нею, тому що вона сама по собі цікава, незалежно від зовнішніх обставин [29].

Е. Деці доводить, що внутрішня мотивація зумовлює залученість у діяльність навіть за відсутності зовнішніх вимог чи підкріплень і є необхідною передумовою ефективного навчання дорослих. Відмінність між внутрішньою та зовнішньою мотивацією визначається переважно характером винагороди. За зовнішньої мотивації нагорода перебуває поза самою людиною. Натомість внутрішньо вмотивована активність цінна сама по собі, а винагородою виступає процес діяльності. Внутрішня мотивація ґрунтується на потребі людини відчувати власну компетентність і самостійно визначати напрямок своєї взаємодії з навколишнім середовищем [29].

На думку Г. Оллпорта, мотивація дорослої людини має подвійну природу, що виявляється у поєднанні прагнення до адаптації в соціальному середовищі та одночасного тяжіння до зростання і самореалізації. Обидва вектори можуть гармонійно співіснувати в одній особистості, оскільки людина є відкритою, динамічною системою, яка безперервно змінюється й

розвивається. Для пояснення принципів формування людської мотивації Оллпорт розробив концепцію функціональної автономії, суть якої полягає у тому, що первинний мотив, сформований під впливом певної ситуації, з часом може трансформуватись у новий, функціонально незалежний мотив, що продовжує попередній, але вже існує як окрема мотиваційна одиниця [20].

У контексті мотивації навчання дорослих цілком доречною є також теорія потенціалу Х. Мак-Класкі. Вона базується на припущенні, що доросла людина постійно прагне досягти балансу між навантаженням (внутрішнім і зовнішнім) і своєю енергетичною потужністю. Внутрішнє навантаження включає суб'єктивні очікування, амбіції та життєві прагнення, тоді як зовнішнє охоплює актуальні обставини: сімейні, професійні або соціальні зобов'язання. Енергія, у свою чергу, формується з комбінації зовнішніх ресурсів (соціальної та фінансової підтримки) і внутрішніх (досвіду, знань, умінь), що забезпечують ефективну дію. Мак-Класкі доводить, що за умови гармонійного співвідношення між навантаженням і наявними ресурсами, дорослий здатен реалізувати свій потенціал потужності, краще адаптується до непередбачених ситуацій і з більшою ефективністю долучається до навчальної діяльності. Мотивація виникає саме в той момент, коли енергетичний ресурс дорівнює або перевищує рівень навантаження. У свою чергу, навчальні бар'єри можуть виступати джерелом додаткової енергії, якщо особистість має внутрішній резерв. Таким чином, для забезпечення безперервної освітньої активності важливо формувати й підтримувати цей резерв [36].

Вартим уваги є підхід українських психологів до розуміння потенційних мотивів дорослої людини, серед яких ключову роль відіграють цінності, інтереси та ідеали, притаманні суспільству [11]. За умови їх інтеріоризації, тобто засвоєння на особистісному рівні, ці чинники здатні набути значної спонукальної сили. Для ефективного управління навчальною мотивацією дорослих важливо враховувати не лише структурні компоненти мотивації, а й її основні характеристики, що можуть змінюватися у процесі навчання.

Значний внесок у вивчення внутрішньої мотивації дорослих зроблено в американських дослідженнях. Так, ще у 1961 році Хоул, виокремив три основні орієнтації дорослих у навчанні: а) орієнтацію на мету, б) орієнтацію на діяльність, в) орієнтацію на процес навчання. Подібні дослідження проводили й інші вчені, зокрема Шефілд, Бургесс, Бошер, Грабовскі, Нокс. Оскільки навчальна діяльність є різновидом будь-якої іншої людської активності, вона підпорядковується загальним закономірностям мотивації. Якщо для людини пріоритетним виступає мотив досягнення, то і в навчанні саме цей мотив відіграватиме визначальну роль. Водночас, якщо людині притаманний мотив уникнення невдачі, то в освітньому процесі вона зіштовхуватиметься з аналогічними труднощами, як і в інших сферах життя, наприклад, з підвищеною тривогою щодо складання іспитів чи страхом перед наслідками власних помилок.

Необхідно зауважити, що існують певні способи, здатні змусити дорослу людину навчатися, проте домогтися, щоб навчання приносило їй задоволення, можливо лише шляхом формування внутрішньої мотивації. Тому дослідження проблеми мотивації навчання має здійснюватися саме з погляду її формування. Результати таких досліджень можуть стати основою для створення методів формування, розвитку або корекції мотиваційної сфери дорослої особистості. Це має особливе значення не лише для тих, хто вже залучений до освітнього процесу, а й для потенційних учасників навчання, чия мотивація ще не сформована або перебуває на низькому рівні через низку об’єктивних чи суб’єктивних причин [6].

Отже, мотивація навчання дорослих є складним, багатофакторним феноменом, у якому переплітаються як внутрішні, так і зовнішні чинники. Її основу складають особистісні потреби, інтереси, цінності та прагнення до самореалізації, однак значний вплив мають і ситуативні умови – соціально-економічні обставини, професійні вимоги, життєві кризи чи зміни. Для дорослих характерне прагнення до цілеспрямованої, осмисленої діяльності, де провідну роль відіграє усвідомлена користь і значущість навчання для

особистих або професійних цілей. Водночас ефективність навчання значною мірою залежить від того, наскільки освітнє середовище здатне підтримати внутрішню мотивацію, пропонуючи зміст, методи і форми роботи, що відповідають індивідуальним запитам дорослих учнів. Усе це засвідчує, що мотивація дорослих до навчання, не статична величина, а динамічний процес, який можна формувати і розвивати через створення сприятливих умов, орієнтованих на особистісний розвиток і потреби кожного індивіда.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ДОРОСЛИХ

2.1 Методика організації емпіричного дослідження

Проведення теоретичного дослідження основних аспектів вивчення чинників мотивації в психології, виявлення психологічних особливостей чинників мотивації до навчання, та відповідно особливостей чинників мотивації до навчання у дорослих, вказують нам на доцільність та необхідність реалізації тематичного емпіричного дослідження. Дане дослідження надасть нам можливість виявити психологічні чинники мотивації навчання серед дорослих осіб віком від 36 до 59 років.

Відповідно, вибірка даного дослідження складається серед осіб віком від 36 до 59 років, які на час опитування мали статус здобувача освіти. Загальна кількість респондентів становить – 25 осіб.

Емпіричне дослідження проводилося у форматі онлайн опитування, під час якого було використано спеціальні методи психологічного діагностування. Технічною основою емпіричного дослідження стала Google-форма. Дослідження проводилось протягом серпня-вересня 2025 року.

Підбір методик психологічного діагностування здійснювався на засадах мети комплексно дослідити мотиваційну сферу життєдіяльності осіб віком від 36 до 59 років. Відповідно до теоретичних засад дослідження, та мети дослідження, нами було обрано такі методики як:

1. Методика діагностики «мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан) ;
2. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.

Дослідження психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих неможливе без ґрунтовної діагностики провідних мотиваційних тенденцій особистості, адже саме вони визначають характер залучення до

освітнього процесу, рівень наполегливості та здатність долати труднощі. Однією з найбільш валідних і широко апробованих методик у цій сфері є опитувальник А. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі» [8]. Його застосування є доцільним насамперед тому, що він дозволяє оцінити співвідношення двох базових регуляторів діяльності: орієнтації на досягнення позитивного результату та орієнтації на уникнення помилок чи провалів. У контексті навчання дорослих ці параметри мають визначальне значення, оскільки саме вони формують індивідуальний стиль поведінки в освітньому середовищі: прагнення досягати нових цілей, експериментувати та розвиватися, або ж, навпаки, обережність, невпевненість і схильність уникати складних завдань.

Особливо важливим є те, що дана методика враховує як позитивні, так і негативні полюси мотиваційної сфери. Адже, з одного боку, орієнтація на успіх сприяє розвитку пізнавальної активності, готовності інвестувати зусилля у власний розвиток, подоланню перешкод і досягненню високих результатів. З іншого – домінування мотиву уникнення невдач може призводити до тривожності, страху перед оцінюванням, відсутності ініціативи, що часто стає серйозною перешкодою у навчанні дорослих, особливо тих, хто повертається до освітнього процесу після тривалої перерви. Таким чином, методика Реана дозволяє не лише виявити індивідуальні відмінності у мотивації, а й зрозуміти, які саме психологічні бар’єри стримують ефективність навчання.

Застосування цієї методики має й вагому практичну цінність. Отримані результати можуть стати основою для індивідуалізації програм навчання дорослих: для тих, хто орієнтований на успіх, доцільно створювати середовище змагальності, перспективу нових досягнень і можливостей самореалізації; для тих, у кого домінує боязнь невдачі, важливо передбачати підтримку, поступове ускладнення завдань, позитивне підкріплення та формування впевненості у власних силах. Це сприятиме не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, але й зниженню відсіву з програм, що є актуальною проблемою в системі освіти дорослих.

Крім того, використання методики Реана у вивченні мотиваційної сфери дорослих відкриває перспективу отримання нових емпіричних даних про те, як соціальні та економічні зміни, необхідність перекваліфікації чи вимушене навчання у складних життєвих обставинах (наприклад, війна, втрата роботи, зміна професійної ролі) впливають на співвідношення мотивів досягнення й уникнення. Це робить методику не лише інструментом діагностики, але й засобом розширення наукового розуміння специфіки навчальної мотивації у дорослому віці.

За своєю структурою, дана методика є стандартизованим опитувальником, що легко застосовується як індивідуально, так і в груповому форматі. В методиці пропонується 20 тверджень, на яке респондент може відповісти лише «так» або «ні». Процес заповнення займає від 10 до 15 хвилин, що робить її зручною у практичній роботі.

Відповідно до особливостей обробки результатів, то один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на твердження 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів. Якщо респондент набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі); коли ж сума від 14 до 20 балів, це мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. Але якщо 8-9 балів, мотивація випробуваного ближче до уникнення невдачі, а 12-13 - ближче до прагнення досягти успіху. Діагностична можливість методики Реана, полягає у виявленні не лише сили мотиваційних установок, а й внутрішню суперечливість між прагненням до досягнень і страхом помилок. Аналіз результатів дозволить зрозуміти, які фактори стимулюють активність особистості, а які гальмують її розвиток у сфері навчання. Змістовне наповнення методики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан), представлена у Додатку А.

Отже, застосування методики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан) у дослідженні психологічних чинників мотивації до навчання

дорослих є науково обґрунтованим і практично необхідним. Вона дає змогу комплексно оцінити мотиваційну сферу особистості, виявити як рушійні, так і гальмівні фактори навчальної активності, а також виробити рекомендації щодо оптимізації освітнього процесу в системі навчання дорослих.

Наступною для емпіричного дослідження стала методика Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху», яка спрямована на виявлення рівня прагнення людини досягати високих результатів, долати труднощі та отримувати задоволення від процесу і результатів діяльності [9]. Її застосування виводиться із самої логіки дослідження, адже саме орієнтація на успіх є одним із базових детермінантів навчальної мотивації дорослих. У зрілому віці рішення про навчання зазвичай є свідомим і пов’язаним із професійною чи особистісною самореалізацією, отже, готовність досягати нових результатів та перевершувати попередні здобутки набуває особливої ваги.

Застосування цієї методики дозволяє виявити не лише загальний рівень мотивації до успіху, а й окреслити індивідуальні особливості мотиваційної сфери, що формують навчальну поведінку дорослого. Висока мотивація до успіху стимулює пізнавальну активність, наполегливість, готовність ризикувати та долати перешкоди, тоді як низький її рівень може свідчити про пасивність, уникання нових викликів або недостатню віру у власні можливості. Це знання є надзвичайно важливим для розуміння того, як саме психологічні чинники впливають на здатність дорослих ефективно включатися у процес навчання та доводити його до результату.

Використання методики Т. Елерса має й значну практичну цінність. Отримані дані дозволяють будувати диференційовані освітні стратегії для різних груп дорослих. Так, особам із високим рівнем мотивації до успіху можна пропонувати більш складні та творчі завдання, що передбачають самостійність і відповідальність, тоді як для осіб із нижчим рівнем мотивації важливо забезпечити поступове ускладнення навчального матеріалу, додаткову підтримку, позитивний зворотний зв’язок і формування

впевненості у власних силах. Таким чином, методика дає змогу не лише дослідити внутрішні психологічні механізми, а й застосувати результати на практиці для підвищення ефективності освітнього процесу дорослих.

Структурно опитувальник складається з 41 твердження, які відображають установки, оцінки й поведінкові реакції індивіда у ситуаціях досягнення. Відповіді респондента мають дихотомічний характер («так»/«ні»), що забезпечує простоту застосування та швидкість обробки результатів.

Процедура проведення методики є простою та зручною: її можна застосовувати як в індивідуальній, так і в груповій формі, а час заповнення зазвичай не перевищує 10–15 хвилин. Система оцінювання базується на підрахунку сумарного показника відповідно до ключа, де частина пунктів враховується прямо, а частина – у зворотному вигляді. Отриманий результат відображає загальний рівень мотивації до успіху в діапазоні від 0 та більше 21 бали. Для інтерпретації виділяють низький, середній, поміркований та занадто високий рівні мотивації, що дозволяє робити висновки про силу та стійкість орієнтації на досягнення. Більш детально ознайомитися з методикою «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса, можна ознайомитися в Додатку Б.

Таким чином, застосування методики «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса у вивченні психологічних чинників мотивації до навчання дорослих є методологічно обґрунтованим і практично необхідним. Вона забезпечує комплексне розуміння мотиваційної спрямованості особистості, виявляє сильні та слабкі сторони мотиваційної сфери та відкриває можливість для науково обґрунтованої розробки програм, що підвищують ефективність освіти дорослих у сучасних умовах.

Отже, застосування методик А. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі» та Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» у дослідженні психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих є науково та методично виправданим, оскільки дозволяє отримати всебічне уявлення про мотиваційну сферу особистості. Методика Реана дає

можливість визначити співвідношення двох базових тенденцій – прагнення досягати успіху та орієнтації на уникнення невдач, що відображає внутрішню напруженість мотиваційної системи і здатність долати психологічні бар'єри у процесі навчання. Натомість методика Елерса фокусує увагу на глибинній потребі особистості у досягненні результатів і дозволяє кількісно оцінити рівень мотивації до успіху як стійкої індивідуальної характеристики.

Поєднання цих двох інструментів забезпечує як діагностику динамічних аспектів навчальної поведінки дорослих (зокрема, вплив страху невдачі на активність та самореалізацію), так і виявлення стабільних особистісних схильностей до прагнення досягати цілей. Це створює можливість не лише описати мотиваційну спрямованість, але й виявити приховані фактори, що сприяють або перешкоджають ефективному навчанню.

2.2 Аналіз результатів вивчення психологічних чинників вмотивованості до навчання серед дорослих осіб

Дослідження з теми «Психологічні чинники мотивації до навчання у дорослих», проводилось серед осіб віком від 36 до 59 років, які наразі є студентами ЗВО, або нещодавно отримали диплом. Опитування тривало в період з 28ю08.2025 р. по 16.09.2025 р. В дослідженні вивчення психологічних чинників вмотивованості до навчання серед дорослих осіб взяло участь 25 осіб, серед яких 72% (18 осіб) жінок, та 28% (7 осіб) чоловіків, що відображено на рисунку 2.1.

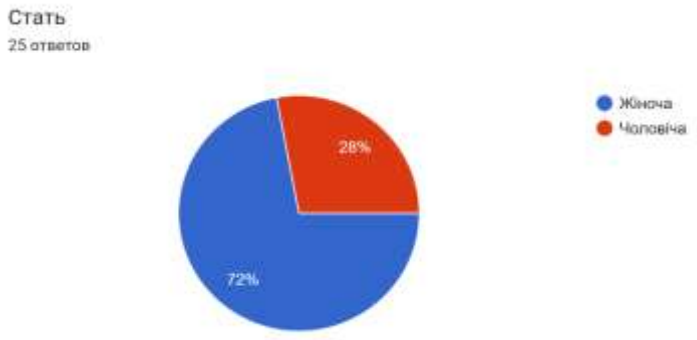


Рисунок 2.1 – Гендерне співвідношення учасників дослідження «Психологічні чинники мотивації до навчання у дорослих»

Відповідно до регламенту дослідження вік учасників знаходиться у вікових межах в 36 до 59 років. І відповідно до рисунка 2.2., виглядає наступним чином.

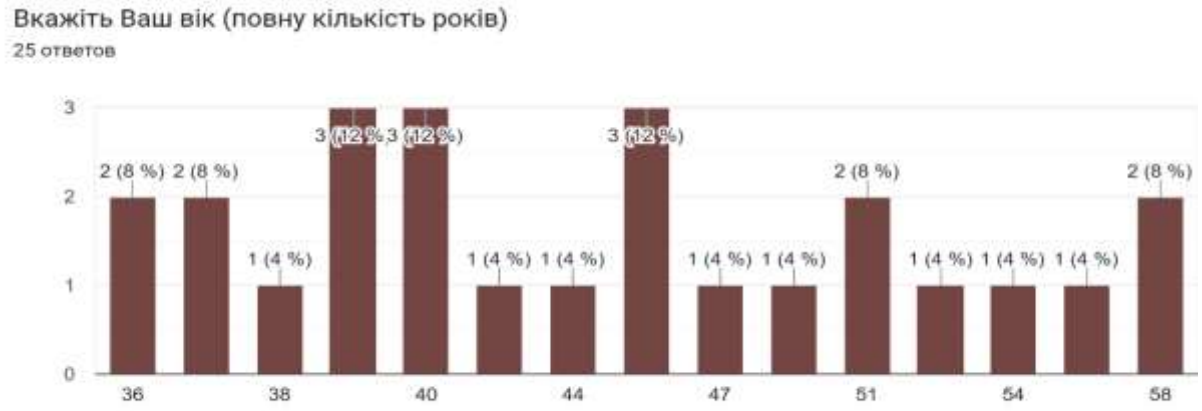


Рисунок 2.2 – Вікова категорія учасників дослідження «Психологічні чинники мотивації до навчання у дорослих»

Щодо особливостей діяльності, то вони відображені на рис.2.3. Вид діяльності респондентів дослідження «Психологічні чинники мотивації до навчання у дорослих», відповіді респондентів розподілилися наступним чином: 72 % (18 осіб) – працюють; 8% (2 осіб) – безробітні, в пошуках роботи; та 20% (5 осіб) займаються іншою діяльністю (напр. декретна відпустка).

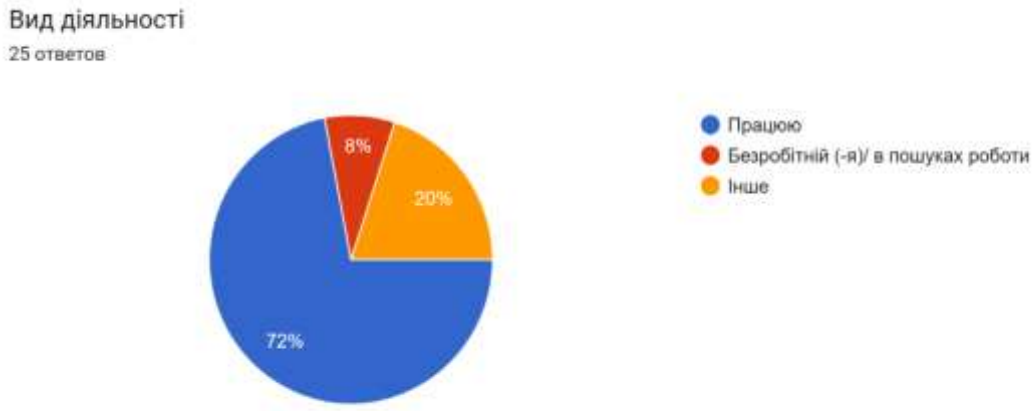


Рисунок 2.3 – Вид діяльності респондентів дослідження «Психологічні чинники мотивації до навчання у дорослих»

Відповідно до отриманих результатів бачимо, що значна кількість опитаних які наразі навчаються в ЗВО, або нещодавно отримали диплом працюють, паралельно із отриманням вищої освіти.

Щодо більш детального аналізу результатів емпіричного дослідження, першою методикою яка була запропоована респондентам стала Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. Результати дослідження представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1, вказує нам загальні результати аналізу анкетування відповідно до методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. Для того щоб надати більш детальні та узагальнені результати дослідження необхідним є розробка відповідної таблиці яка б у відсотковому співвідношенні, такою є таблиця 2.2.

Таблиця 2.1 – Результати дослідження по Методиці діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

№	Стать	Вік	Бали	Критерій
1	Ж	47	16	середній рівень мотивації до успіху
2	Ж	37	20	помірковано високий рівень мотивації
3	Ж	58	13	середній рівень мотивації до успіху
4	Ж	36	19	помірковано високий рівень мотивації
5	Ж	54	25	занадто високий рівень мотивації до успіху
6	Ж	57	12	середній рівень мотивації до успіху
7	Ж	45	6	низька мотивація до успіху
8	Ч	37	10	низька мотивація до успіху
9	Ч	44	20	помірковано високий рівень мотивації
10	Ж	48	25	занадто високий рівень мотивації до успіху
11	Ж	45	18	помірковано високий рівень мотивації
12	Ж	51	19	помірковано високий рівень мотивації
13	Ж	58	21	занадто високий рівень мотивації до успіху
14	Ж	39	21	занадто високий рівень мотивації до успіху
15	Ж	40	18	помірковано високий рівень мотивації
16	Ж	36	19	помірковано високий рівень мотивації
17	Ж	39	19	помірковано високий рівень мотивації
18	Ж	36	11	середній рівень мотивації до успіху
19	Ч	40	16	середній рівень мотивації до успіху
20	Ж	38	18	помірковано високий рівень мотивації
21	Ж	51	20	помірковано високий рівень мотивації
22	Ж	42	12	середній рівень мотивації до успіху

Продовження таблиці 2.1

23	Ч	40	17	помірковано високий рівень мотивації
24	Ч	45	7	низька мотивація до успіху
25	Ч	53	18	помірковано високий рівень мотивації

Таблиця 2.2 – Аналіз результатів опитування відповідно до Методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Опис критеріїв (оцінки)	Кіл-ть респондентів (%)
Низькі показники (1–10 балів) свідчать про слабке прагнення досягати результатів, орієнтацію здебільшого на уникнення невдач та страх перед складними завданнями; у таких осіб переважає невпевненість у власних силах і схильність задовольнятися мінімумом.	3 (12%)
Середній рівень (11–16 балів) характеризує людей, для яких успіх є важливим, але не визначальним чинником поведінки: вони здатні проявляти наполегливість у значущих ситуаціях, однак прагнуть до стабільності та намагаються уникати надмірних труднощів.	6 (24%)
Помірковано високі результати (17–20 балів) відображають оптимальне поєднання внутрішньої потреби в досягненні та здатності долати перешкоди; такі особи вирізняються активністю, ініціативністю й відповідальністю, що робить цей рівень найбільш сприятливим для особистісного розвитку й професійного зростання	12 (48%)
Високий рівень мотивації (понад 21 бал) може виявлятися у надмірному прагненні до результату за будь-яку ціну, що супроводжується внутрішньою напругою, нетерпимістю до помилок і ризиком емоційного виснаження.	4 (16%)

Враховуючи отримані результати можемо зазначити, що у вибірці з 25 осіб віком 36–59 років розподіл рівнів мотивації до успіху за методикою Т. Елерса виявив чітку багатовимірність мотиваційної сфери: низький рівень – 3 особи (12%), середній – 6 осіб (24%), помірковано високий –12 осіб (48%) і занадто високий – 4 особи (16%). Такий розподіл дає підстави для глибшої інтерпретації: по-перше, домінування помірковано високої мотивації означає, що майже половина респондентів володіє достатнім внутрішнім ресурсом для постановки цілей, планування дій і подолання перешкод; ці особи, найімовірніше, орієнтовані на змістову цінність навчання, здатні до саморегуляції та продуктивної групової діяльності, тому для них ефективними будуть практикоорієнтовані завдання, кейс-проєкти, ролі лідера в команді і можливості для визнання (сертифікація, публічне відзначення прогресу).

По-друге, наявність 24% із середнім рівнем мотивації вказує на групу, для якої успіх важливий, але ситуативний, ці люди реагують на очевидну практичну вигоду навчання і потребують чіткої зв’язки змісту із їхніми життєвими чи професійними цілями; для них доцільні персоналізовані модулі, короткострокові вимірювані цілі, демонстрація прикладного застосування знань та регулярний конструктивний зворотний зв’язок.

По-третє, 12% із низькою мотивацією означають наявність субгрупи, яка може уникати труднощів, демонструвати низьку ініціативу і потребувати зовнішньої підтримки; причини можуть бути різноманітні, попередній негативний досвід, високий рівень стресу, брак часу через сімейні/професійні обов’язки або сумнів у корисності навчання, тому для цієї категорії рекомендована робота з підвищення самоефективності (усвідомлені «маленькі перемоги»), мотиваційне консультування, наставництво та поступове нарощування складності завдань.

По-четверте, 16% із занадто високою мотивацією вказують на ризикову групу. Сильна орієнтація на результат і перфекціоністські тенденції можуть стимулювати продуктивність, але одночасно породжувати внутрішню напругу, нетерпимість до помилок і підвищений ризик емоційного вигорання; у роботі з такими учасниками важливо розвивати навички саморегуляції, рефреймінг помилок як джерела навчання, техніки релаксації, тайм-менеджмент і встановлення реалістичних цілей, а також контролювати навчальне навантаження і уникати надмірної конкуренції як основного мотиву.

Інтегрально ці дані підкреслюють потребу диференційованого підходу в програмі навчання дорослих: одночасне поєднання елементів підтримки для слабомотивованих (структурування, мікро-успіхи, емоційна підтримка), викликів і можливостей для самореалізації для мотивованих (проєктна робота, сертифікація, автономія) та заходів з профілактики перевантаження для надмотивованих (саморегуляція, обмеження робочої інтенсивності).

Практичною імплікацією є необхідність вбудованої діагностики на початку курсу з подальшим моніторингом прогресу, формування мікргруп за мотиваційними профілями та фасилітація розвитку майстерності. Важливо забезпечити гнучкість формату, сприяти поєднанню дистанційних і очних сесій, модульність і можливість вибору тем для тих, хто обмежений у часі.

Отримані результати демонструють, що у віковій групі 36–59 років переважає функціональний мотив досягнення, але на тлі цього присутні як демотивуючі чинники, так і ризики надмірної мотивації. Отже, ефективна програма навчання дорослих має поєднувати індивідуалізацію, поступове ускладнення завдань, підтримку самоефективності і заходи профілактики вигорання задля збереження й підсилення мотивації у довгостроковій перспективі.

У контексті дослідження психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих, де вже було використано методику Т. Елерса для оцінки рівня мотивації до успіху, доцільним і логічним доповненням є застосування методики діагностики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана. Її використання дає змогу розширити розуміння мотиваційної сфери, адже вона не лише фіксує орієнтацію особистості на досягнення результатів, але й дозволяє простежити, наскільки страх помилки чи негативної оцінки стримує прояв активності та впливає на готовність до навчальної діяльності. застосування методики Реана є виправданим, оскільки воно дозволяє більш диференційовано визначати групи ризику серед дорослих (зокрема тих, хто демонструє високий рівень страху невдачі попри достатню мотивацію до успіху) і розробляти адресні рекомендації для індивідуалізації навчальних програм. Загальні результати по методиці мотивація успіху та страх невдачі А. Реана, відображені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Результати по Методиці мотивація успіху та страх невдачі А. Реана

№	Стать	Вік	Бали	Критерій
1	Ж	47	16	мотивація на успіх (надія на успіх)
2	Ж	37	18	мотивація на успіх (надія на успіх)
3	Ж	58	12	ближче до прагнення досягти успіху.
4	Ж	36	16	мотивація на успіх (надія на успіх)

Продовження таблиці 2.3

5	Ж	54	18	мотивація на успіх (надія на успіх)
6	Ж	57	10	мотиваційний полюс не виражений
7	Ж	45	13	ближче до прагнення досягти успіху
8	Ч	37	7	мотивація на невдачу (боязнь невдачі)
9	Ч	44	15	мотивація на успіх (надія на успіх)
10	Ж	48	14	мотивація на успіх (надія на успіх)
11	Ж	45	10	мотиваційний полюс не виражений
12	Ж	51	17	мотивація на успіх (надія на успіх).
13	Ж	58	16	мотивація на успіх (надія на успіх).
14	Ж	39	16	мотивація на успіх (надія на успіх)
15	Ж	40	10	мотиваційний полюс не виражений
16	Ж	36	11	мотиваційний полюс не виражений
17	Ж	39	12	ближче до прагнення досягти успіху
18	Ж	36	16	мотивація на успіх (надія на успіх)
19	Ч	40	17	мотивація на успіх (надія на успіх)
20	Ж	38	14	мотивація на успіх (надія на успіх)
21	Ж	51	16	мотивація на успіх (надія на успіх)
22	Ж	42	13	ближче до прагнення досягти успіху
23	Ч	40	19	мотивація на успіх (надія на успіх)
24	Ч	45	12	ближче до прагнення досягти успіху
25	Ч	53	12	ближче до прагнення досягти успіху

Для більш деталізованого розуміння результатів, було проведено аналіз результатів опитування відповідно до Методики мотивація успіху та страх невдачі А. Реана, який відображено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Аналіз результатів опитування відповідно до Методики мотивація успіху та страх невдачі А. Реана

Опис критеріїв (оцінки)	**Кіл-ть респондентів/ (%)**
Мотивація на невдачу (боязнь невдачі) (1-7 балів). Свідчать, людина схильна уникати складних завдань, обирати безпечні шляхи, демонструвати підвищену тривожність та залежність від зовнішньої оцінки. Страх зробити помилку блокує ініціативу, обмежує активність і може суттєво знижувати ефективність навчання дорослих, адже увага зосереджена не на розвитку, а на запобіганні негативним наслідкам.	1 (4%)
Мотиваційний полюс не виражений (8-11 балів). Характеризує змішану, нестійку орієнтацією: прагнення досягати результатів і боязнь невдач перебувають у відносному балансі. Це свідчить про коливання мотиваційної спрямованості залежно від ситуації: в одних умовах людина може бути достатньо активною й ініціативною, а в інших – схильною до пасивності чи уникання викликів	4 (16%)

Продовження таблиці 2.4

Мотивація ближче до прагнення досягти успіху (12-13 балів). Відображається проміжна позиція, коли орієнтація на досягнення поступово виходить на перший план, однак інколи ще зберігається вплив обережності та сумнівів у власних силах. Такі результати свідчать про готовність долати труднощі, але з потребою у зовнішній підтримці та підкріпленні впевненості.	6 (24%)
Мотивація на успіх (надія на успіх) (14-20 балів). Домінування позитивної, конструктивної спрямованості. Респонденти з такими результатами сприймають труднощі як виклик, проявляють ініціативність, здатні до довготривалої наполегливої діяльності й у навчальному процесі найчастіше досягають високих результатів завдяки внутрішній впевненості та орієнтації на розвиток.	14 (56%)

Емпіричні дані засвідчили, що лише одна особа (4%) характеризується домінуванням негативної валентності мотиву, тобто орієнтацією на уникнення невдач. Така позиція відображає переважання тривожних когнітивно-емоційних установок, що обмежують ініціативність та знижують готовність брати участь у навчальній діяльності в умовах ризику.

Група з невизначеною полярністю мотиваційного вектора (8-11 балів) становить 16% вибірки (4 особи) й демонструє амбівалентність у структурі мотиваційної регуляції: їхня поведінка варіює залежно від зовнішніх стимулів, рівня підтримки та характеру соціально-психологічного середовища.

Шість респондентів (24%) виявили мотиваційний профіль, що тяжіє до прагнення успіху (12-13 балів), тобто для них характерна позитивна валентність мотиву з тенденцією до зростання, проте збереженням певної чутливості до ситуацій оцінювання. Саме ця група є найбільш перспективною для формування стійкої орієнтації на досягнення в умовах освітнього процесу, оскільки навіть помірна корекція когнітивно-емоційної регуляції сприяє посиленню їхньої навчальної активності.

Водночас найчисельнішою виявилася категорія респондентів із вираженою орієнтацією на успіх (14–20 балів) є 56% вибірки (14 осіб). Для них характерна стійка позитивна мотиваційна домінанта, висока когнітивна включеність та орієнтація на перспективні результати, що вказує на надійний

ресурс ефективності освітньої діяльності. Наявність такої значної групи з високим рівнем надії на успіх створює сприятливу групову динаміку, адже вони здатні виконувати функцію «мотиваційного ядра», забезпечуючи позитивне підкріплення для менш впевнених учасників.

Отже, результати підтверджують наявність у вибірці високого потенціалу до ефективного навчання, де саме орієнтація на успіх виступає провідним психологічним чинником мотивації, тоді як виявлені незначні ризикові групи вимагають цілеспрямованої педагогічної та психологічної підтримки.

Порівняльний аналіз цих результатів у змістовному вимірі вказує на домінування конструктивної мотиваційної установки в вибірці: більшість респондентів демонструють орієнтацію на досягнення (за Реаном сумарно 80% перебувають у діапазоні «ближче до прагнення досягти успіху» та «мотивація на успіх»; за Елерсом 64% мають помірковано високий або надвисокий рівень мотивації).

Водночас розбіжності між розподілами відкривають важливі когнітивно-інтерпретаційні сенси. Методика Елерса вимірює силу (інтенсивність) прагнення досягти, тоді як Реан фіксує напрямок мотиваційного вектора , тож один і той самий індивід може мати низьку інтенсивність прагнення (Елерс) але в загальному схилятися до орієнтації на успіх (Реан), або навпаки, бути високомотивованим інтенсивно й одночасно частково вразливим до страху невдач (перфекціоністські компоненти), що вимагає від інтерпретатора уважності до дисоціацій інтенсивності й валентності мотивації.

Бачимо, що група з низькою мотивацією за Елерсом (12%) значно перевищує число тих, хто має чітку мотивацію на невдачу за Реаном (4%), це означає, що частина осіб із низькою інтенсивністю прагнення не є визначально орієнтованими на страх помилки; вони скоріше апатичні або демотивовані, ніж тривожно-уникливі, отже інтервенції для них мають зосереджуватися на підвищенні самоефективності і відчутті компетентності,

а не лише на зменшенні тривоги. Навпаки, відносно висока частка респондентів із вираженою орієнтацією на успіх за Реаном (56%) і значна частка з помірковано високою/занадто високою інтенсивністю за Елерсом (48% + 16% = 64%) створюють подвійний профіль «активних-орієнтованих», це ресурсна група для навчання, та водночас потенційна зона ризику у випадку, якщо висока інтенсивність поєднається з надмірною перфекціоністською спрямованістю (риск емоційного вигорання, нетерпимість до помилок).

Амбівалентна група за Реаном (16%) корелює за змістом із середнім рівнем за Елерсом (24%) і фактично репрезентує «прикордонних» учасників, чия мотивація ситуативно залежна від зовнішніх умов і якості зворотного зв'язку. Для них ключові інтервенції це персоналізація змісту, чітка демонстрація прикладної цінності навчання і регулярне підкріплення прогресу.

Методологічно застосування двох методик підсилює валідність висновків: Елерс дає індикатор «скільки» мотивації є, Реан «куди» вона спрямована. Синтез результатів по методикам Елерса і Реана вказує на позитивний потенціал вибірки для освітніх програм дорослих, але підкреслює необхідність диференціації підходів, зосереджених одночасно на посиленні самоефективності, зниженні тривоги та попередженні перфекціоністських перевантажень.

Загальний аналіз емпіричних результатів, отриманих за методиками Т. Елерса та А. Реана, дозволяє окреслити ключові особливості мотивації навчання у дорослих віком 36–59 років. Як бачимо, домінуючою характеристикою є орієнтація на успіх, бо саме більшість респондентів демонструють виражене прагнення досягати результатів, високу впевненість у власних силах і готовність долати труднощі. Також спостерігається значна частка осіб із поміркованою мотивацією, чиї показники коливаються між середнім рівнем інтенсивності та невизначеним мотиваційним полюсом, що вказує на ситуативність їхньої навчальної активності та залежність від умов

освітнього середовища й системи підтримки. А наявність невеликої групи з орієнтацією на уникнення невдачі чи низькою інтенсивністю мотивації свідчить про потребу у спеціальних психологічних стратегіях підтримки, спрямованих на зниження тривожності, формування позитивного досвіду та підвищення самоефективності. Таким чином, мотиваційна сфера до навчання серед дорослих осіб віком від 36 до 59 років, характеризується загалом позитивним потенціалом до навчання, проте має диференційовану структуру, яка потребує адресного підходу. Тому, вважаємо, що ефективність навчання дорослих значною мірою визначається поєднанням рівнем мотивації та її спрямованості, а також гнучкістю освітніх програм, здатних врахувати цю внутрішню різнорідність.

РОЗДІЛ 3
ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ДОРОСЛИХ

3.1 Зміст і структура програми формування і розвитку психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих

Для створення програми формування і розвитку мотивації психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих було опрацьовано як і результати наукових праць психологів в сфері мотивації до навчання та враховано результати емпіричного дослідження [2; 3; 7; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 26; 32; 37;38;40]

Розглянемо детально змістовне наповнення програми на тему «Формування і розвиток мотивації психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих».

Структура програми розрахована на 8 годин взаємодії, містить 5 занять по 1,5 години кожне. Науково-практичною основою даної програми є як теоретичні напрацювання так і результати дослідження проведеного у підрозділі 2.2 діагностики дорослих осіб які отримують освіту.

Змістовне наповнення програми враховує специфіку життєдіяльності дорослих, особливості мотивації до навчання, тощо.

Вправи для занять програми було взято із наукових джерел (О. Ульянова, В. Климчук, О. Вінницька, Т. Урдзе, О. Шакті та ін.).

Зміст розроблених програмних занять мав особистісно-орієнтовану

Запропоновані заняття зорієнтовані на трансформацію особливостей мотивації навчання у дорослих. Основою розроблених занять є інтерактивні методи групової роботи психолога з дорослими, які або вже навчаються, або розглядають дану перспективу, або є нагальна потреба в отриманні освіти.

Мета програми: формування внутрішньої мотивації дорослих до навчання через розвиток пізнавальних інтересів, саморефлексії, відповідальності та позитивної установки на особистісне і професійне зростання..

Завдання програми:

1. Сприяти усвідомленню особистої цінності навчання та його зв'язку з життєвими і професійними перспективами;

2. Розвити навички саморегуляції, подолання навчальних бар'єрів та стресостійкості;

3. Сформувати пізнавальний інтерес і внутрішню потребу в навчанні;

4. Підвищити рівень впевненості у власних здібностях до навчання та саморозвитку.

Методи роботи психолога під час впровадження програми формування і розвитку психологічних чинників мотивації до навчання у дорослих: анкетування, бесіди, кейси; групові дискусії, тренінг, інтерактивні вправи.

В основу реалізації даної програми покладено низку принципів і вимог, серед яких: група має складатися з осіб віком від 36 до 59 років, які або вже отримують освіту, а також тих дорослих осіб які планують або потребують

Очікувані результати впровадження програми: учасники програми отримають знання та інструменти для розвитку мотивації з метою більш ефективного та продуктивного навчання, сприяти розвитку саморефлексії, та формуванню позитивної установки на особистісне і професійне зростання.

Цільова аудиторія: дорослі особи віком від 36 до 59 років.

Більш детальна характеристика структури та змісту занять запропонованої програми.

Заняття 1. Тема «Знайомство». (95 хвилин).

Мета заняття: виявити початковий рівень навчальної мотивації та очікувань серед дорослих.

Методи: анкетування, проективні методики, групова дискусія «Навіщо мені навчання сьогодні?».

Інформування учасників про правила та принципи мотиваційного курсу, мету, задачі, особливості процедури проведення програми «Формування і розвиток мотивації навчання у дорослих» (5 хвилин).

Ознайомлення і прийняття правил роботи в групі (5 хвилин)

Анкетування на основі Методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса або Методики діагностики «мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан). Для ознайомлення із результатами та для самоусвідомлення рівня мотивації загалом. (15 хвилин).

Вправа на знайомство «Мій шлях» (15 хвилин).

Кожен учасник тренінгу має розповісти про себе, про свій освітній шлях, та освітні потреби та мотивацію загалом. Подібні вправи є практичним інструментом, які допомагають зняти напруження серед людей які не знайомі між собою, та типовою для налагодження комунікації між учасниками групи.

Мозковий штурм (30 хвилин).

Мета: забезпечення взаємодії між учасниками та створення простору для обміну досвідом щодо здобуття освіти, визначення ролей, цілей і завдань навчального процесу дорослих. Метод «мозкового штурму» застосовується для пошуку рішень шляхом колективної генерації максимальної кількості ідей одним або кількома учасниками групи. У процесі групового обговорення відбувається відбір найбільш вдалих пропозицій, їх удосконалення та подальше впровадження на практиці.

Групове обговорення відповіді на запитання «Чому в сучасному світі мені дорослій особі необхідно навчатися» (25 хвилин).

Результат першого заняття : усвідомлення як і власних, так і загальних мотивів до навчання серед дорослих.

Заняття 2. Подолання бар’єрів та саморегуляція. (95 хвилин).

Мета: навчити управляти тривогою, сумнівами, прокрастинацією.

Вправа «Точки зору» (50 хвилин).

Ця вправа допомагає визначати контекст і складність проблеми бар’єрів які стоять перед дорослими на шляху до навчання. Основним завданням є

встановлення групою, тих самих бар'єрів, які гальмують мотивацію до навчання серед дорослих. Учасники мають занотувати ці бар'єри. Наступним кроком є дослідження групою впливу даних бар'єрів, крізь призму особистого сприйняття, та загального досвіду, також нотуючи свої думки. Потім учасникам пропонується проаналізувати дані бар'єри та їх вплив не лише в освітньому середовищі, а й наприклад в економічному, політичному, етичному та ін. Таким чином аналіз бар'єрів на більш загальному рівні сприятиме пошуку інструментів її подолання.

Вправа «Коло довіри» (20 хвилин).

Учасникам пропонується стати в коло. Тренер має пояснити завдання, яке полягає у висловленні короткої, щирої, підтримувальної фрази людині праворуч. Це може бути, як і похвала, так і заохочення та доброзичлива підтримка. Тренер після кола може попросити кількох учасників поділитися враженнями: що вони відчули, коли отримували і коли давали слова підтримки. Як результат очікується зниження психологічних бар'єрів у групі та розвиток у дорослих уміння відкрито висловлювати позитивні емоції.

Вправа Рефлексивні щоденники. (20 хвилин).

Основною метою даної вправи є допомогти учасникам усвідомити особисті бар'єри в навчанні, відстежити власні емоційні реакції та сформувати індивідуальні стратегії подолання труднощів.

Учасник отримує аркуш паперу або спеціальний зошит («щоденник»). Протягом 10 хвилин кожен учасник має написати короткі відповіді на рефлексивні питання, наприклад: Що сьогодні було для мене найскладнішим? Які емоції я відчував(-ла) під час навчання? Що допомогло мені впоратися з труднощами? Якщо серед учасників є бажання поділитися окремими думками у малих групах чи з ведучим (але це не є обов'язковим). (10 хвилин).

Результатом даної вправи є розвиток навички самоспостереження і саморефлексії; усвідомлення власних бар'єрів (страху, прокрастинації, внутрішньої критики); підвищення внутрішньої відповідальності за процес навчання.

Результат другого заняття: усвідомлення дорослими власних бар'єрів у навчанні, розвиток навичок саморегуляції та формування підтримувального середовища, що сприяє зниженню тривожності й підвищенню внутрішньої мотивації.

Заняття 3. Розвиток пізнавального інтересу (95 хвилин).

Мета: активізувати інтерес до нових знань і досвіду.

Тренінг «Пробудження допитливості». (25 хвилин).

Мета: активізувати внутрішню цікавість, показати, що будь-який матеріал можна зробити особисто значущим.

Тренер пропонує учасникам декілька проблемних запитань, на які немає однозначної відповіді (наприклад: «Чому дорослі часто навчаються ефективніше, ніж діти?», «Чи можливо навчатися без внутрішнього інтересу?»). Учасники обговорюють, формують власні версії, порівнюють. Т

Таким чином очікується зростання мотивації через особисту залученість у пошук.

Вправа «Стратегія п'яти кроків» (45 хвилин) [15].

Мета: оволодіння стратегіями навчання.

1. Попереднє ознайомлення. Перед глибоким читанням перегляньте матеріал: виділіть кілька ключових ідей, зверніть увагу на заголовок, назви розділів і підрозділів, підписи під ілюстраціями, таблицями та діаграмами. Ознайомтеся з інструкціями чи поясненнями до завдань і прочитайте перший та заключний абзаци.

2. Формування запитань. Під час перегляду матеріалу спробуйте перетворити заголовки на запитання, знайдіть питання на початку та наприкінці розділів, пригадайте, у якому контексті ви отримали цей текст, а також визначте, що вже знаєте з теми й чого хотіли б дізнатися.

3. Активне читання. Опрацьовуючи текст, шукайте відповіді на поставлені запитання, повторно звертайтеся до підписів під схемами й таблицями, уважно аналізуйте виділені частини. Складні місця варто перечитати ще раз.

4. Узагальнення. Після прочитання сформулюйте власні запитання до матеріалу та підсумуйте прочитане своїми словами. Робіть записи, структуруйте інформацію (наприклад, у вигляді ментальної карти) й визначте, які знання є найбільш цінними для запам’ятовування.

5. Закріплення. Щоб інформація краще зберігалася в пам’яті, періодично переглядайте нотатки, формулюйте нові запитання, застосовуйте мнемонічні техніки, збільшуйте інтервали повторення. Зосереджуйтесь на складних моментах, а засвоєне відкладайте. Спробуйте також пов’язати матеріал із ширшим контекстом — навчальним курсом чи власною професійною діяльністю.

Метод «Кейс-стаді» (Case-study) (25 хвилин)

Мета**:** стимулювати мислення через аналіз реальних чи змодельованих ситуацій.

Учасникам пропонують конкретну проблему (наприклад, ситуацію на роботі чи в громадській діяльності). Група аналізує її, шукає кілька рішень, аргументує їх. Тренер підсумовує й показує, як через навчання можна вирішувати реальні труднощі.

Як результат, застосування даного методу сприятиме розвитку критичного мислення, інтерес через практичність.

Результат третього заняття: підвищення пізнавального інтересу дорослих, розвиток навичок активного й усвідомленого навчання та формування внутрішньої мотивації через практичність і особисту значущість здобутих знань

Заняття 4. Рефлексія і самооцінка у навчанні. (95 хвилин).

Мета: сформувати навички самоспостереження, аналізу прогресу.

1. Вправа «Моє навчальне дзеркало». (25 хвилин).

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні досягнення та труднощі в навчанні, сформувати збалансований погляд на свій прогрес.

Під час виконання вправи кожен учасник отримує аркуш, розділений на дві колонки: «Мої успіхи» та «Мої труднощі». Учасники заповнюють

колонки, згадуючи останній навчальний досвід (курс, тренінг, практичне завдання). Після індивідуальної роботи, відбувається обговорення в парах учасники діляться прикладами зі свого списку.

Тренер наприкінці вправи пропонує має запропонувати підсумувати, що допомагає досягати успіхів в навчанні? які стратегії можна використати для подолання труднощів?

Як результат учасники отримують більш об'єктивне уявлення про власні можливості, мають навчитися визнавати як сильні сторони, так і слабкі місця без самозвинувачення.

Вправа «Зворотний зв'язок 360°». (25 хвилин).

Мета: дати можливість учасникам побачити себе очима інших і зіставити зовнішню оцінку з власним уявленням про себе.

Учасники сідають у коло. Кожен по черзі отримує від інших два види відгуків: 1)позитивне спостереження («Я бачу, що ти активний і завжди підтримуєш групу»); 2) корисну пораду («Тобі може допомогти більше структурувати свої ідеї»). Важливо дотримуватись правил: висловлюватися доброзичливо, говорити про поведінку, а не про особистість. Після кола учасник коротко ділиться: які слова стали для нього несподіваними, що він бере для подальшого розвитку.

Дана вправа сприяє формуванню адекватної самооцінки, розвиток навичок приймати й давати зворотний зв'язок, зменшення розриву між внутрішнім і зовнішнім образом себе.

Підхід «Рефлексивні кола». (20 хвилин).

Мета: створити простір для колективної рефлексії, де кожен має змогу висловитися і почути досвід інших.

Учасники сідають у коло. Тренер пропонує висловлюватися по черзі (можна з використанням «предмета слова» — говорить той, у кого предмет у руках). Формулюється питання для кола, наприклад: «Що було для мене найбільш цінним у цьому занятті?», «Який момент змусив мене замислитися?» та ін. Головне, це зазначити, що висловлювання не коментуються іншими учасниками, щоб зберегти атмосферу поваги.

В результаті даного підходу відбувається розвиток навички слухати й висловлювати думки в безпечному просторі, підвищення довіри в групі, посилення усвідомленості.

Тренінг «Метод трьох запитань» (25 хвилин).

Мета: сформувати в учасників звичку до регулярної рефлексії й самооцінки після кожного етапу навчання.

Наприкінці заняття кожному учаснику ставляться три питання: 1) Що нового я дізнався сьогодні?; 2) Як я можу це знання використати?; 3) Що я зроблю інакше наступного разу? Відповіді можна фіксувати письмово (у «рефлексивних картках») або обговорювати в парах. За бажанням кілька людей можуть поділитися у великій групі.

Даний тренінг сприяє закріпленню знань, формуванню уміння самостійно аналізувати навчальний процес, підвищення внутрішньої мотивації через бачення власного прогресу.

Результат четвертого заняття: підвищення пізнавального інтересу дорослих та розвиток навичок усвідомленого навчання, що сприяло формуванню внутрішньої мотивації завдяки практичності й особистій значущості здобутих знань

Заняття 5. Підсумкове і мотиваційне. (95 хвилин).

Мета: узагальнити отриманий досвід і закріпити позитивну установку на безперервне навчання.

Вправа «Мій шлях у навчанні» (рефлексивний підсумок). (25 хвилин).

Мета: допомогти учасникам усвідомити власний прогрес, зафіксувати здобуті знання та результати.

Кожен учасник отримує аркуш у вигляді «дороги» (лінія, що символізує процес навчання). Учасники позначають ключові «зупинки», важливі знання, нові вміння чи відкриття, які вони зробили протягом курсу. У парах чи групі відбувається обмін досвідом: учасники розповідають, що для них було найціннішим. Тренер підсумовує спільні тенденції, робить акцент на досягненнях.

Як результат, відбувається формування відчуття особистого поступу та значущості навчання.

Вправа «Лист самому собі в майбутнє» (25 хвилин).

Мета: посилити внутрішню мотивацію через постановку особистих цілей.

Учасники пишуть лист самому собі через 1-1,5 роки, які знання вони хочуть застосувати, які зміни очікують у житті чи професійній діяльності. Тренер пропонує зібрати листи у конверти та надіслати їх учасникам через певний час (або залишити для самостійного зберігання).

Дана вправа сприяє закріпленню орієнтації на практичне застосування здобутого, підвищення довгострокової мотивації.

Тренінг «Мотиваційний круг». (20 хвилин).

Мета: дати змогу учасникам усвідомити власні ресурси для подальшого навчання та розвитку.

На аркуші малюється коло, розділене на сектори: «Знання», «Навички», «Досвід», «Підтримка інших», «Внутрішня мотивація». Учасники заповнюють сектори, оцінюючи, наскільки вони розвинені (за шкалою 1-10). У груповій дискусії обговорюється: які сфери найбільше потребують зміцнення? що є головним ресурсом для кожного? Під час завершення тренінгу, відбувається складання індивідуального плану подальшого розвитку.

Даний тренінг сприяє усвідомленню власних сильних і слабких сторін, формування бачення майбутнього розвитку.

Вправа «Енергія групи» (емоційне завершення) (25 хвилин)

Мета: створити позитивний емоційний фон наприкінці заняття, підсилити відчуття підтримки.

Учасники стають у коло. Кожен по черзі говорить одну підтримувальну фразу для групи («Бажаю вам успіху», «Ви надихаєте мене» тощо). Останній учасник завершує коло словами вдячності.

Вправа сприятиме створенню атмосфери довіри, емоційного підкріплення мотивації до подальшого навчання.

Результат п’ятого заняття: усвідомлення учасниками власного прогресу та ресурсів для подальшого розвитку, закріплення позитивної установки на безперервне навчання й посилення внутрішньої та групової мотивації завдяки емоційній підтримці та рефлексії

Запропонована авторська програма для дорослих, які вже залучені до навчання або лише планують розпочати його, являє собою цілісну систему соціально-психологічних технологій і методів підтримки. Використання у заняттях тренінгових вправ, ситуаційних завдань та технік внутрішньо-організаційної комунікації спрямоване на відпрацювання учасниками типових ситуацій, що можуть виникати в освітньому процесі.

Програма розроблена з урахуванням психологічних потреб і вікових особливостей дорослих осіб (36-59 років) та має на меті підвищення рівня їхньої вмотивованості, сприяння ефективності навчання і професійному зростанню

На формувальному етапі емпіричного дослідження було створено комплексну програму тривалістю 8 годин, яка включає взаємодію психолога (тренера, фасилітатора) з учасниками через тренінгові та інтерактивні вправи. Узагальнюючий етап передбачав систематизацію результатів, отриманих на констатувальному та формувальному етапах, що дозволило підтвердити правомірність висунутої гіпотези дослідження та сформулювати практичні рекомендації, викладені у наступному підрозділі.

3.2 Рекомендації щодо розвитку мотивації до навчання серед дорослих

Розвиток мотивації дорослих до навчання є складним і багатогранним явищем, яке потребує цілісного підходу з урахуванням їхнього життєвого досвіду, вікових особливостей і реальних потреб. У першу чергу важливо враховувати специфіку освіти в дорослому віці. Однією з ключових рис є прагматичність і цілеспрямованість: дорослі навчаються лише тоді, коли

усвідомлюють практичну користь знань. Для них навчання виступає засобом досягнення чітко визначених професійних чи особистих цілей, а мотивація підтримується очевидними вигодами від нових компетенцій. Не менш важливим чинником є роль накопиченого досвіду й критичного мислення. Дорослі підходять до нової інформації через призму власних знань і здатні не просто засвоювати матеріал, а співвідносити його з власними переконаннями, що полегшує інтеграцію нових ідей, проте інколи може породжувати опір змінам [14].

Освіта дорослих потребує методик, які орієнтовані на активне залучення, інтеграцію знань у практику й розвиток особистої самостійності. У цьому контексті вагомим інструментом виступає андрагогіка, що відрізняється від педагогіки своєю спрямованістю на потреби та внутрішню мотивацію дорослого. Викладач у таких умовах виступає фасилітатором, який не лише передає знання, а допомагає віднайти власні рішення та відповіді. Ефективними є проблемно-орієнтовані та проєктні методи, що передбачають роботу з реальними ситуаціями й завданнями. Наприклад, аналіз конкретного бізнес-кейсу або створення власної стратегії дозволяє здобути знання й водночас виробити навички, що одразу застосовуються на практиці.

Важливим складником є рефлексивне навчання, коли після кожного етапу дорослий замислюється над тим, що нового він здобув і як це використати у своїй діяльності. Такий підхід поглиблює розуміння матеріалу й сприяє довготривалому засвоєнню. В умовах сучасних викликів важливе місце займають онлайн-формати та мікронавчання, які дозволяють інтегрувати освіту у повсякденне життя: короткі модулі, мобільні застосунки та тести підтримують постійне оновлення знань без перевантаження.

Максимальна практичність навчання є ключовою умовою успіху: дорослі мають чітко бачити користь отриманих знань і навичок у професійній чи особистій сфері. Ефективність освітнього процесу зростає, якщо враховувати досвід і думку самих учасників, створювати атмосферу

співпраці, де група стає майданчиком для обміну знаннями, а викладач виконує роль модератора. Важливим чинником є підтримка внутрішньої мотивації через постановку особистих цілей, підкреслення досягнень і формування відчуття прогресу. Водночас необхідно розвивати навички саморегуляції, адже дорослі стикаються з обмеженням часу, стресом чи страхом невдач. Тут корисними є вправи з тайм-менеджменту, емоційної саморегуляції, групової рефлексії та щоденників самоспостереження.

Надзвичайно важливим є створення позитивного навчального середовища, де панує довіра, а помилки розглядаються як ресурс для навчання, а не привід для критики. Сучасна освіта має бути гнучкою та комбінованою: поєднувати інтерактивні вправи, тренінги, онлайн-заняття й самостійне навчання, що дозволяє врахувати різні ритми життя й індивідуальні потреби. Лише комплексне поєднання практичної спрямованості, урахування особистого досвіду, внутрішньої підтримки, розвитку саморегуляції та створення сприятливого освітнього простору забезпечує довготривалу мотивацію дорослих до навчання й особистісного розвитку.

Варто згадати й про метод дієвого навчання, що з’явився у 1982 році та базується на вирішенні реальних проблем. Учасники аналізують ситуацію, ухвалюють рішення й бачать наслідки своїх дій. Цей підхід універсальний: його можна застосовувати як для індивідуального навчання, так і для групових занять у форматі онлайн чи офлайн. Не менш актуальною є й роль самостійного навчання: дорослі здатні брати відповідальність за свій освітній шлях, що робить самонавчання популярним та ефективним. Цей підхід вимагає внутрішньої мотивації, самодисципліни та здатності до планування. Сучасні освітні моделі все більше орієнтуються саме на неформальну освіту з вільним доступом до ресурсів [14].

Універсальним інструментом для навчання як молодих, так і дорослих залишається проєктне навчання. Воно організоване навколо виконання конкретного проєкту, що має значущість для учасників. У процесі

відбувається розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, формування здатності працювати в команді. Цей метод відповідає сучасним когнітивним теоріям, адже охоплює як зовнішню діяльність, так і внутрішні розумові процеси [16].

Мотивація дорослих до навчання є результатом поєднання практичної спрямованості освітнього процесу, врахування їхнього життєвого досвіду та створення умов для внутрішньої самореалізації. Досліджений матеріал засвідчує, що саме поєднання традиційних і сучасних підходів — від андрогогіки, проблемно-орієнтованого та проєктного навчання до використання онлайн-платформ, мікронавчання й методів рефлексії, забезпечує найвищу ефективність у формуванні стійкої зацікавленості та готовності дорослих до освітньої діяльності. Ключовим чинником є усвідомлення практичної користі знань і можливість їхнього негайного застосування у професійній чи особистій сфері, що підсилює відчуття значущості й сприяє формуванню внутрішньої мотивації. Водночас важливими залишаються підтримка позитивного навчального середовища, розвиток навичок саморегуляції та подолання бар’єрів. У підсумку, лише цілісний та гнучкий підхід, що інтегрує різні методики й враховує індивідуальні потреби, здатний забезпечити ефективне й довготривале навчання дорослих, сприяючи не лише їх професійному, а й особистісному зростанню.

ВИСНОВКИ

Мотивація є складним і багатогранним психологічним феноменом, що визначає поведінку та діяльність людини, надаючи їм сенсу й цілеспрямованості. У науковій літературі відсутнє єдине визначення мотивації, що зумовлено розмаїттям підходів і концепцій. Теорії мотивації поділяються на змістовні (Маслоу, Герцберг, Альдерфер, Мак-Клелланд), які акцентують на потребах, і процесуальні (Врум, Адамс, Локк), що аналізують механізми вибору поведінки. Жодна з існуючих теорій не охоплює повністю всю складність мотиваційної сфери, адже людська поведінка є полімотивованою та залежить від взаємодії багатьох чинників.

Мотивація до навчання є багаторівневим психологічним феноменом, що визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників та безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу й професійне становлення особистості. Теорія самодетермінації, разом із сучасними підходами (теорія очікування-цінності, атрибуції, самоефективності, цілей) підкреслюють ключову роль внутрішньої мотивації, автономії та відчуття компетентності у розвитку студента. Внутрішня мотивація, заснована на інтересах і особистісно значущих цілях, забезпечує продуктивність, творчу активність і стійке прагнення до навчання, тоді як зовнішня мотивація має допоміжний характер.

Мотивація дорослих до навчання є складним багатофакторним явищем, що поєднує внутрішні й зовнішні стимули, змінюється залежно від життєвих обставин і визначає успішність освітньої діяльності. Ключову роль у цьому процесі відіграє внутрішня мотивація, заснована на особистих потребах, цінностях та прагненні до самореалізації, тоді як зовнішні чинники виступають допоміжними умовами підтримки освітньої активності.

Під час проведення емпіричного дослідження було застосовано дві методики: 1) «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса;

2) «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана. В дослідження приймали участь 25 осіб, віком від 36 до 59 років, які або наразі отримують освіту, або нещодавної завершили освітній процес.

Аналіз результатів опитування відповідно до Методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса продемонстрував багаторівневу структуру мотивації у дорослих віком 36–59 років, де домінує помірковано високий рівень, але водночас наявні як групи з низькою мотивацією, так і ризики надмірної орієнтації на успіх. Це зумовлює потребу у диференційованих стратегіях навчання, що поєднують підтримку, індивідуалізацію та профілактику вигорання.

Емпіричні результати по Методиці мотивація успіху та страх невдачі А. Реана засвідчили домінування у вибірці дорослих орієнтації на успіх, що формує потужний потенціал для ефективного навчання та позитивної групової динаміки. Водночас наявність невеликих груп із низькою чи амбівалентною мотивацією вказує на потребу у цілеспрямованій підтримці для мінімізації ризиків та підвищення їхньої навчальної активності.

Таким чином бачимо, що загальний аналіз емпіричних результатів, отриманих за методиками Т. Елерса та А. Реана, дозволяє окреслити ключові особливості мотивації навчання у дорослих віком 36–59 років. Як бачимо, домінуючою характеристикою є орієнтація на успіх, бо саме більшість респондентів демонструють виражене прагнення досягати результатів, високу впевненість у власних силах і готовність долати труднощі. Також спостерігається значна частка осіб із поміркованою мотивацією, чиї показники коливаються між середнім рівнем інтенсивності та невизначеним мотиваційним полюсом, що вказує на ситуативність їхньої навчальної активності та залежність від умов освітнього середовища й системи підтримки. А наявність невеликої групи з орієнтацією на уникнення невдачі чи низькою інтенсивністю мотивації свідчить про потребу у спеціальних психологічних стратегіях підтримки, спрямованих на зниження тривожності, формування позитивного досвіду та підвищення самоефективності.

Отже, може зазначити, що мотиваційна сфера до навчання серед дорослих осіб віком від 36 до 59 років, характеризується загалом позитивним

потенціалом до навчання, проте має диференційовану структуру, яка потребує адресного підходу. Тому, вважаємо, що ефективність навчання дорослих значною мірою визначається поєднанням рівнем мотивації та її спрямованості, а також гнучкістю освітніх програм, здатних врахувати цю внутрішню різнорідність.

Відповідно до отриманих результатів було розроблено комплексну програму формування і розвитку мотивації до навчання серед дорослих віком від 36 до 59 років. Дана програма є цілісною системою тренінгових та інтерактивних методів, що поєднують науково-теоретичні напрацювання з результатами емпіричного дослідження. Вона спрямована на підвищення внутрішньої мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, саморефлексії та відповідальності, а також забезпечує ефективну підтримку в подоланні бар'єрів, закріпленні позитивної установки на безперервне навчання і професійне зростання.

Складено рекомендації з розвитку вмотивованості до навчання серед дорослих осіб віком від 36 до 59 років. Дані рекомендації враховують, що мотивація дорослих до навчання формується на перетині практичної корисності, урахування особистого досвіду та створення умов для внутрішньої самореалізації. Найефективнішими виявляються гнучкі освітні моделі, що поєднують андрагогічні принципи, проблемно- та проєктно-орієнтовані методи, сучасні онлайн-інструменти й рефлексивні практики, адже саме їх комплексне застосування забезпечує стійку зацікавленість, підвищує внутрішню мотивацію та сприяє довготривалому професійному й особистісному розвитку дорослих.

Запропонована гіпотеза, на початку роботи в ході написання дослідження набула свого підтвердження. На основі теоретичного огляду та емпіричних результатів дослідження бачимо, що мотивація дорослих до навчання визначається поєднанням внутрішніх чинників (життєвий досвід, прагматичність, самостійність) та зовнішніх (гнучкість освітнього середовища, інтерактивні методи, підтримка групи). Їхня взаємодія зумовлює стійкість освітньої активності та довготривалість результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька Т., Купчишина В. Теоретичні аспекти аналізу мотиваційної сфери особистості у вітчизняній та зарубіжній психології. *Габітус*. 2022. Вип. 39.С. 59-63.

2. Бойко С. Мотиваційні аспекти в освіті дорослих. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716507/1/Бойко_21_03_19.pdf (дата звернення: 19.09.2025).

3. Козіна А. Мотивація навчання дорослих у контексті теорії самодетермінації. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 2(6). С. 396–398.

4. Конспект лекцій з курсу «Теорія мотивації» / укладач О. В. Прокопенко. Суми : Вид-во СумДУ, 2006. 171 с.

5. Куфлієвський А. Формування професійної мотивації рятувальників МНС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6. С. 61-73.

6. Лук'янова Л. Особливості мотиваційної діяльності дорослої людини або чому дорослі навчаються інакше. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Вип. 2 (18). С. 9-22.

7. Лук'янова Л., Добровскі Т., Валасік М. Навчально-діяльнісна мотивація дорослої людини: психологічна сутність і структура. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 2023. Вип. 24(2), С. 10-25.

8. Методика діагностики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан). URL : https://www.eztests.xyz/tests/personality_rean (дата звернення: 19.09.2025).

9. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. URL : https://testoteka.info/uk/test/volitional/ehlers-s (дата звернення: 19.09.2025).

10. Пашко О. Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. *Український досвід в регіональному економічному розвитку*. Львів : 9 Галицька видавнича спілка. 2013. 108 с.

11. Роменець В., Маноха І. Історія психології XX століття : навч. посібник, 2003. Київ : Либідь, 257 с.

12. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

13. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

14. Ульянова О. Методики навчання дорослих: звичка постійного навчання і мистецтво «розучування». URL : https://dev.ua/blogs/posts/metodyky-navchannia-blog (дата звернення: 19.09.2025).

15. Урдзе Т. Посібник для фахівців з освіти дорослих. URL : https://surl.li/aivvxm (дата звернення: 19.09.2025).

16. Шакті О. Найкращі методики навчання для дорослих. URL : https://surl.li/mqtoes (дата звернення: 19.09.2025).

17. Шанскова Т. Мотиваційна орієнтація студентів гуманітарних спеціальностей щодо здобуття другої вищої освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика* : збірник наукових праць. Вип. 3 в II ч. (Ч. II), Київ : Вид-во ВД «ЕКМО», 2010. С. 258-266.

18. Шмідзен І. Юхименко І.В. Теоретичні аспекти дослідження взаємозв'язку мотивації та локусу контролю особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. №1. С. 36-39.

19. Царенко Л., Бойко С. Мотивація до навчання дорослих в умовах системних змін. URL : https://surli.cc/jsmcil (дата звернення: 19.09.2025).

20. Allport G. Pattern and growth in personality. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1961. 593 p.

21. Baranauskienė I., Serdiuk L., Kovalenko A. Psychological Factors of Students' Internal Motivation. URL : https://surl.li/tftrwa (дата звернення: 03.07.2025).

22. Beck R.C. Motivation: Theories and principles. 5th ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2004. 468 p.

23. Cook D. A., Castillo R. M., Gas B., & Artino Jr, A. R. Measuring achievement goal motivation, mindsets and cognitive load: Validation of three instruments' scores. *Medical education*. 2017. Vol. 51(10). P. 1061-1074.

24. Cook D. Artino A.R. Jr. Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*. 2016. Vol. 50(10). P. 997-1014.

25. Cross K. Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. 295 p.

26. Crowder M., Pupynin K. The motivation to train: a review of the literature and the development of a comprehensive model of training motivation. Sheffield: Employment Department Group, 1993. 112 p.

27. Deci E., Ryan R. Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*. 2008. №49. P. 182-185.

28. Deci E., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press, 1985. 372 p.

29. Deci E. The psychology of self-determination. Lexington, MA : D. C. Heath (Lexington Books), 1980. 231 p.

30. Djumaniyazova M. Psychological Aspects of Learning Motivation of Students. *Excellencia: international multi-disciplinary journal of education*. Volume 02, Issue 01, 2024. P. 237-242.

31. Douglas McGregor. The Human Side of Enterpise. New York; Toronto And., 1960. 370 p.

32. Knowles M. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. 293 p.

33. Knowles M. The modern practice of adult education. *Andragogy versus pedagogy*. New York : Associated Press., 1970. P. 50-51.

34. Knowles M. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Chicago : Associated Press Follett Publishing Company. 1980. 27 p.

35. Knowles M., Holton E., Swanson R. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 6th ed. London, New York : Elsevier Butterworth-Heinemann, 2005. 378 p.

36. McClusky H. Education. Towards a national policy on aging (Final report, Vol. 2, 1971 White House Conference on Aging). Washington, DC : Government Printing Office, 1973.

37. Maslow A. A theory of human motivation. *Psychological Review*. Vol. 50(4). P. 370–396.

38. Mykhaylyshyn U. Theoretical and methodological approaches to motivational sphere of drug addicts. Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Science and Practice : Implementation to Modern Society». Manchester, Great Britain : Peal Press Ltd., 2020. P. 236–240.

39. Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (Eds). The concept of flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 2014. P. 239–263.

40. Sorokosz I. Edukacja dorosłych w perspektywie motywacji. 2012. URL : http://www.ata.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=70 (дата звернення: 03.07.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А
Методика діагностики «мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан)

Інструкція. Погоджуючись чи ні з наведеними нижче твердженнями, виберіть один з відповідей - «так» чи «ні». Якщо вам важко з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі і явне «так», і «скоріше так, ніж ні». Те саме можна сказати і до відповіді «ні». Відповідати слід досить швидко, довго нс замислюючись. Відповідь, першим прийшов в голову, як правило, є і найбільш точним.

1. Включаючись в роботу, сподіваюся на успіх.

2. В діяльності я активний.

3. Схильний до прояву ініціативи.

4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.

5. Часто вибираю крайнощі: або навмисно легкі завдання, або нереально важкі.

6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.

7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.

8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.

9. При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.

10. Я схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.

11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.

12. Якщо ризикую, то з розумом, а не відчайдушно.

13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні по труднощі або злегка завищені, але досяжні цілі.

15. У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується,

16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач.

17. Віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності у мене поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.

19. У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.

20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то в разі невдачі його привабливість тільки зростає.

Ключ. Один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на твердження 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів.

Результат. Якщо випробуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі); коли ж сума від 14 до 20 балів, це мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. Але якщо 8-9 балів, мотивація випробуваного ближче до уникнення невдачі, а 12-13 - ближче до прагнення досягти успіху.

Додаток Б

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

На кожен з нижчезазначених питань відповідайте «Так» або «Ні».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.

2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.

3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.

4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.

5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.

6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.

7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.

8. Я більш доброзичливий, ніж інші.

9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.

10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.

11. Старанність - це не основна моя риса.

12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.

13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.

14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.

17. У мене легко викликати честолюбство.

18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.

19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

21. Треба покладатися тільки на самого себе.

22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.

36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.

38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31,

36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.