**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ**

**1.1. Аналіз наукових поглядів на феномен мотивації**

У ХХІ столітті особливо важливою метою навчання старшокласників є сприяння їхній активній участі в освітньому процесі, а також досягнення високих результатів у навчанні. З огляду на це, зростає інтерес дослідників до вивчення психологічних аспектів, які впливають на успішність навчальної діяльності школярів, зокрема до мотиваційних чинників, що визначають ефективність навчання.

Мотивація є основою життєдіяльності особистості. Мотиви визначають причини дії людини і можуть розглядатися як система чинників, що визначають поведінку, або як процес, який підтримує активність. Давні філософи, такі як Аристотель, Платон та Сократ, вже звертали увагу на поняття мотивації та мотивів, досліджуючи спонукальні сили, що впливають на поведінку людини. Перші спроби регулювання системи мотивації працівників датуються близько 2 тис. років до н.е., коли цар Вавилону Хаммурапі встановив мінімальний рівень заробітної плати для різних працівників [2].

Г. С. Костюк вказує, що мотив — це те, що спрямовує людину на досягнення конкретної мети, а не будь-якої іншої. Під мотивами розуміють потреби, емоції, інтереси, переконання та інші імпульси, які спонукають особистість до дії відповідно до вимог її життя [31].

Аналіз сучасних психологічних і педагогічних словників показує, що існує схожа тенденція у трактуванні поняття «мотив». А. В. Петровський та М. П. Ярошевський розділяють це поняття на декілька аспектів: по-перше, мотив — це стимул до активності, який пов'язаний із задоволенням потреб особистості та визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, що впливають на спрямованість її дій; по-друге, це чинник, який визначає напрямок активності людини, спрямований на конкретний об’єкт (як матеріальний, так і ідеальний), заради якого здійснюється діяльність; по-третє, це усвідомлена причина, що лежить в основі вибору певних дій та вчинків особистості [7].

У психологічній енциклопедії О. М. Степанової мотив визначається як причина, що спонукає до активності з метою задоволення певної потреби [52].

Розглянуті думки щодо поняття «мотив» приводять до осмислення сутності мотивації. І. Борис зазначає, що мотивація у людини охоплює всі види спонукальних чинників: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали тощо [53].

У ширшому сенсі мотивація іноді визначається як детермінація, що здійснюється через психічні процеси. Підкреслюючи, що наші вчинки зазвичай не визначаються жорстко, С. С. Занюк акцентує увагу на тому, що контроль над ними можливий завдяки психічним мотиваційним явищам. При цьому мотивація може трактуватися як дуже широке поняття, яке охоплює майже всі феномени, що забезпечують ініціацію та спрямування дій. Саме завдяки усвідомленню мотиви набувають особистісного значення, стаючи свідомими цілями, підпорядковуються логіці завдань, що знижує їх роль як первинного джерела активності [21].

Його ідею підтримує Л. Д. Столяренко, зазначаючи, що мотив пробуджує активність задля задоволення потреб суб’єкта. У психологічному словнику зазначено, що мотив (від латинського motus — рух) є матеріальним або ідеальним об’єктом, заради якого виконується діяльність. У процесі становлення особистості відбувається перетворення одних мотивів на інші, їх взаємне пригнічення; виникають суперечності між різними мотивами, змінюється баланс між домінуючими та підлеглими мотивами [13].

Науковці вказують, що сукупність мотивів поведінки й активності утворює мотиваційну сферу особистості, яка є динамічною і змінюється під впливом різних факторів. Людину можуть спонукати до певних дій різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов’язку перед суспільством, прагнення до самоствердження тощо.

Підсумовуючим поняттям є мотивація, яка представляє собою форму активізації діяльності та умови її розвитку (пізнавальна, практична, ментальна мотивація, мотивація самовдосконалення), що разом сприяють формуванню позитивної «Я»-концепції особистості [23].

Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від навичок і знань, а й від рівня мотивації, тобто від прагнення до самоствердження, досягнення високих результатів, наслідування авторитетів тощо. Чим вищий рівень мотивації, тим більше мотивів спонукають людину до активності, що підвищує її готовність докладати зусиль.

В. Вундт висловив теорію, згідно з якою мотиваційна частина вольового акту складається із уявлень та почуттів. Він стверджував, що уявлення спонукають нас до діяльності, тоді як почуття відволікають від неї і виступають руйнуючою силою. Мотивація, згідно з цим підходом, є станом душі, що наповнений енергією та ентузіазмом, і спонукає людину працювати для досягнення своїх цілей. Це сила, яка збуджує людей до високого рівня прихильності та зосередженості, навіть у випадках, коли їхні зусилля здаються марними. Таким чином, мотивація виражається у конкретній поведінці людини та є ключовою силою, що рухає її вчинками [24].

Існують різноманітні сили, що впливають на наші мотиви та їхнє спрямування. Ключовою задачею є переконання в тому, що кожен учасник команди в організації має мотивацію та діє відповідно до найкращого курсу управління проектами. Різні психологи вивчали поведінку людей і узагальнили свої відкриття у вигляді різних мотиваційних теорій. Ці теорії дають нам уявлення про те, які фактори впливають на людей та що їх спонукає.

Теорія мотивації – це підхід до розуміння мотивації людини і її впливу на поведінку, як в особистому, так і в професійному житті. Це надзвичайно важливо для будь-якого аспекту суспільства, зокрема для бізнесу та управління. Мотивація відіграє вирішальну роль у створенні більш прибуткового колективу, оскільки мотивовані співробітники є більш продуктивними [26].

У науковій соціально-психологічній літературі існують різні теорії мотивації, які часто конкурують між собою, але водночас доповнюють одна одну. Однак загальна суть цих теорій полягає в тому, що досягнення результатів праці залежить від розуміння особливостей мотивації людей, які створюють ці результати. Тому велику увагу на собі заслуговують керівники, психологи, викладачі та інші фахівці.

На сьогоднішній день всі теорії мотивації можна поділити на три групи:

1. Первинні теорії, які базуються на історичному досвіді поведінки людини в процесі праці.
2. Змістовні теорії, що відображають сутність потреб людини у процесі життєдіяльності.
3. Процесуальні теорії, що ставлять у центр уваги сам процес винагородження працівників за їхні результати трудової діяльності [26].

Первинні теорії мотивації припускають, що людей спонукають до праці певні мотиви та потреби, які виникли на певному історичному етапі. Ці теорії були розроблені протягом ХХ століття і включають наступні основні концепції:

Теорія «батога та пряника» базується на мотивації персоналу шляхом застосування покарання та винагороди. Згідно з цією теорією, якщо працівник правильно виконує свої обов'язки, він отримує певні винагороди, а у разі невиконання – покарання [37].

Теорії «X», «Y», «Z» представляють різні підходи до мотивації персоналу і не пов'язані між собою. Теорія «X» і «Y» були вперше сформульовані Д. Мак-Грегором у його праці «Людська сторона підприємства « і відображають два різні стилі управління - авторитарний (теорія «X») і партисипативний (теорія «Y»). Теорія «Z», запропонована В. Оучі, виникла значно пізніше [41].

Теорія «X»: Люди, які сприймають цю теорію, орієнтовані на задоволення біологічних потреб. Вони часто намагаються уникати роботи та виконують поставлені завдання лише під тиском. Такі особи зазвичай приймають позицію підпорядкування і не виявляють бажання брати на себе відповідальність. Вони не мають високих амбіцій і зазвичай не прагнуть виходити за межі «зони комфорту». Підтримка високої якості роботи вимагає постійного контролю.

Теорія «Y»: Люди, які приймають цю теорію, мають переважно соціальні потреби та бажання добре працювати. Вони готові працювати без нагляду і можуть бути внутрішньо вмотивованими. Такі особи здатні приймати на себе відповідальність за свою роботу та ефективно виконувати її самостійно. Вони можуть сприймати роботу як виклик і використовувати свій досвід з ентузіазмом.

Теорія «Z»: Люди, які підтримують цю теорію, поєднують у своїх мотивах соціальні і біологічні потреби. Вони прагнуть працювати в групі і спрямовані на колективне прийняття рішень, але при цьому бажають індивідуальної відповідальності за результати роботи. Їхні цінності орієнтовані на особистість, і вони вважають, що саме працівник забезпечує успіх підприємства [44].

Теорія Г. Маррея та теорія А. Маслоу належать до змістовних теорій мотивації, оскільки вони обидві враховують потреби людини як ключовий мотиваційний фактор.

Г. Маррей визначив дві групи мотиваційних чинників: первинні (органічні) і вторинні (психогенні). Первинні потреби включають фізіологічні аспекти, такі як їжа та вода, тоді як вторинні потреби охоплюють соціальні аспекти, такі як соціалізація та повага.

А. Маслоу запропонував ієрархію потреб, яка включала фізіологічні потреби, потреби в безпеці, соціальні потреби, потреби в самооцінці та потреби в самоактуалізації. Він стверджував, що потреби на кожному рівні повинні бути задоволені перед тим, як людина буде мотивована до задоволення потреб на вищих рівнях [23].

Обидві теорії вказують на важливість розуміння потреб людини для досягнення максимальної мотивації та продуктивності.

Ієрархія потреб А. Маслоу:

* Фізіологічні потреби: це основні потреби для виживання, такі як повітря, сон, їжа, вода, одяг, секс та притулок.
* Потреби в безпеці: захист від загроз, позбавлення та інших небезпек (наприклад, здоров'я, безпечної зайнятості та власності).
* Соціальні (приналежність і любов) потреби: потреба в асоціації, приналежності, дружбі і так далі.
* Самооцінка вимагає потребу в повазі і визнанні.
* Потреби самоактуалізації: можливість особистого розвитку, навчання та веселої, творчої, складної роботи. Самоактуалізація - це потреба найвищого рівня, до якої людина може прагнути [21].

Теорія потреб Девіда Маклілланда надає важливі відомості про три основні мотивуючі драйвери, які є універсальними та не залежать від статі або віку людини. Ці мотиватори можуть впливати на нашу поведінку, а один з них може бути домінуючим в конкретний період часу, в залежності від нашого життєвого досвіду.

1. **Потреба в досягненні**: Це бажання виконати завдання і продемонструвати власну компетентність. Люди, які мають високу потребу в досягненні, зазвичай віддають перевагу завданням, де вони можуть взяти на себе особисту відповідальність і демонструвати результати, засновані на їх власних зусиллях. Швидке визнання їх прогресу також може бути важливим для них.
2. **Потреба в приналежності**: Це бажання любові, прийняття та соціальної підтримки. Люди з високим рівнем цієї потреби мотивуються бажанням бути любимими і прийнятими іншими. Вони зазвичай беруть активну участь у соціальних зібраннях та можуть мати складнощі у вирішенні конфліктів.
3. **Потреба влади**: Це бажання контролювати власну роботу або роботу інших. Люди з високим рівнем цієї потреби прагнуть ситуацій, де вони можуть здійснювати вплив та керувати іншими. Вони зазвичай прагнуть до посад зі статусом і авторитетом і можуть бути більш зацікавлені у своєму рівні впливу, ніж у ефективності виконання роботи [13].

Розуміння цих мотиваторів може допомогти в управлінні та мотивації персоналу, оскільки вони надають контекст для розуміння, що стимулює і задовольняє працівників у робочому середовищі [5].

Теорія мотивації В. Врума акцентує увагу на впливі очікувань індивіда на його мотивацію. Згідно з цією теорією, важливо, щоб люди очікували, що їхні зусилля приведуть до певного результату. В. Врум виокремлює три основні компоненти, які впливають на очікування та, відповідно, на мотивацію:

1. **Наявність відповідних ресурсів**: Це включає наявність необхідних матеріальних, часових та інших ресурсів для виконання роботи. Якщо індивід вірить, що він має достатньо ресурсів для виконання завдання, його очікування успіху зростає.
2. **Інструментальність**: Це переконання в тому, що успішне виконання завдання призведе до отримання цінності або нагороди для індивіда. Якщо індивід розуміє, які результати він може отримати та яка цінність цих результатів для нього, його мотивація зростає.
3. **Валентність**: Це значення, яке індивід надає очікуваному результату. Якщо індивід цінує або очікує позитивний результат, його мотивація зростає.

Теорія справедливості С. Адамса, у свою чергу, розглядає вплив сприйняття справедливості на мотивацію. За цією теорією, індивіди мотивуються досягненням справедливості в оцінці своєї роботи та результатів порівняно з іншими. Якщо людина сприймає, що її зусилля і результати визначаються чесно та об'єктивно, вона буде більш мотивованою працювати. Ця теорія підкреслює важливість справедливого та об'єктивного оцінювання роботи для підтримки мотивації працівників.

Теорія Л. Портера і Е. Лоулера об'єднує головні принципи теорії очікувань та теорії справедливості [13]. Згідно з цією теорією, мотивація працівників залежить від трьох основних факторів: зусиль, які вони прикладають у праці, їхніх здібностей і характеру, а також їхньої усвідомленої ролі та винагороди. За таким підходом, результативна праця приводить до очікуваної винагороди, що забезпечує задоволення та стимулює до подальшої ефективної праці. Однак це відбувається лише за умови, що всі ці елементи присутні одночасно, оскільки відсутність хоча б одного з них може позбавити працівника мотивації до результативної праці.

Американський психолог К. Олдерфер розробив власну версію ієрархії потреб А. Маслоу, де він виділив три групи основних потреб: потреби існування (E), спорідненості (R) і зростання (G). Ці групи відповідають рівням фізіологічних потреб, соціальних потреб і потреб самореалізації А. Маслоу відповідно.

Потреби в існуванні стосуються основних матеріальних потреб, таких як повітря, сон, їжа, вода, одяг, секс і притулок, а також потреби в безпеці, такі як здоров'я, безпечна праця та власність.

Потреби спорідненості пов'язані з міжособистісними відносинами і включають у себе любов, дружбу, сім'ю та інші аспекти, які забезпечують взаємодію з іншими людьми. Ці потреби відповідають рівню любові та приналежності у ієрархії Маслоу, а також потреби в повазі, які включають бажання здобувати повагу інших.

Потреби зростання відображають наше внутрішнє прагнення до особистісного розвитку. Ці потреби співпадають з іншими аспектами потреб, пов'язаними з повагою за А, Маслоу, такими як самоповага, впевненість у собі та досягнення, а також з потребами самореалізації, такими як моральність, творчість, розв'язання проблем та дослідження.

К. Олдерфер підтримує думку, що коли певна категорія потреб не задовольняється, люди подвоюють свої зусилля для задоволення потреб нижчого рівня.

Теорія А, Маслоу вважається досить жорсткою, оскільки передбачає, що потреби слідують конкретній і впорядкованій ієрархії. Індивід не може переходити до потреб вищого рівня, якщо потреба нижчого рівня не задоволена. Однак згідно з теорією К. Олдерфера, якщо потреба вищого рівня стає загостреною, індивід може повертатися до задоволення потреб нижчого рівня. Це відомо як фрустраційно-регресійний аспект теорії ERG, яка отримала назву від англійських назв, виділених ним потреб: existence – існування, relatedness взаємозв'язок, growth – зростання. Теорія ERG більш гнучка, оскільки розглядає потреби як діапазон або різноманітність, а не ієрархію. Це означає, що індивід може працювати над потребами зростання, навіть якщо потреби в існуванні або спорідненості залишаються незадоволеними [22].

Наприклад, коли потреби в зростанні стають загостреними, людина може бути мотивована задовольнити потреби у спорідненості. Якщо виникають труднощі в задоволенні потреб у спілкуванні, вона може бути мотивована потребами в існуванні. Отже, розчарування або загострення може призвести до регресу до потреби нижчого рівня. Ще одним прикладом може бути, коли чиясь самооцінка страждає, він чи вона може зробити більше зусиль для задоволення потреб у спілкуванні.

Теорія ERG має важливі наслідки для керівництва та мотивації співробітників. Всі керівники повинні усвідомлювати, що у кожного співробітника є різні потреби, які потрібно задовольняти одночасно. Згідно з теорією ERG, якщо керівник спрямовує увагу тільки на одну потребу за раз, це не буде ефективним для мотивації співробітника. Фрустраційно-регресивний аспект теорії ERG має додатковий вплив на мотивацію на робочому місці. Наприклад, якщо співробітнику не надаються можливості для зростання та просування в організації, він або вона може повернутися до потреб, пов'язаних зі спілкуванням [26].

Щоб задовольнити ці потреби у спілкуванні, якщо обставини не дозволяють цього, співробітник може повернутися до потреб у грошах для задоволення цих соціальних потреб. Поки керівник не розуміє і не визнає цього, він не буде вживати негайних кроків для задоволення тих потреб, які залишаються розчарованими, і це може спричинити регрес у співробітника до потреби нижчого рівня.

Крім того, в літературі виділяють два типи факторів, що впливають на мотивацію:

Внутрішні – це фактори, які виникають від самої особистості, такі як відповідальність, свобода дій, можливості для використання та розвитку навичок та вмінь, цікава та складна робота, можливості для просування. Вони мають більш глибокий та тривалий ефект.

Зовнішні – це те, що зроблено для мотивування людей ззовні, такі як нагороди, підвищення, покарання. Вони мають негайний та потужний ефект, але не завжди триватимуть довго [].

Іншими словами, внутрішня мотивація виникає з внутрішнього бажання людини щось робити, тоді як зовнішня мотивація виникає зовнішніми факторами, які менш пов'язані з конкретним завданням.

Попри різноманітність поглядів на вивчення мотивації, існує універсальний підхід до її розуміння та структури, проте мотиви є індивідуальними. Мотиви – це те, заради чого виконується діяльність. У психології поняття мотивації вживається у двох значеннях: система чинників, що обумовлює поведінку, та характеристика процесу, що підтримує поведінкову активність.

Сьогодні відповідальність за результати своєї роботи, вміння самостійно здобувати необхідні знання та творчо їх застосовувати на практиці є ключовими умовами для професійного та кар'єрного розвитку молодих людей. Вища професійна освіта виступає фундаментальною складовою інтегрованої системи безперервної професійної підготовки на сучасному ринку праці з високою конкуренцією [29].

Мотивація приходить до людини у вигляді відчутного досвіду з позитивними емоціями, через досягнення мети або реалізацію ідеї. Однак, мотивація може бути успішно реалізована лише тоді, коли вона відповідає ідеалам та культурним цінностям часу, людини та суспільства.

Мотиви мають кілька характеристик: забезпечують джерело енергії для діяльності; спрямовують дії на досягнення мети; визначають вибірковість уваги; передбачають типовий сценарій реагування.

Крім того, мотивація завжди передбачає діяльність, спрямовану на досягнення мети. Вона визначає не лише бажання людини досягти мети, але й готовність вкласти зусилля для цього. Мотивація є універсальним інструментом для розвитку людини і використовується в усіх сферах. Розвинена мотивація приносить людям багато переваг, зокрема, вона спонукає їх усвідомлювати свої цілі та діяти для їх досягнення [39].

Наполегливість є ключовою рисою мотивованих людей. Вони розглядають кожну перешкоду як тимчасову складність та керуються інтересом і очікуванням позитивного результату. Яскравість – ще одна характеристика мотивованих особистостей, які відчувають справжню радість від своїх дій у житті та досягнень.

Впевненість – ще одна важлива риса мотивованих особистостей. Вони усвідомлюють свої слабкі сторони, працюють над їх подоланням та розвитком своїх сильних сторін, що дає їм впевненість у досягненні цілей [41].

У психології людей часто поділяють відповідно до їхньої мотивації до успіху чи невдачі. Ті, хто дуже мотивовані на успіх, шукають способи відчути провину у випадку невдачі, тоді як ті, хто намагаються уникнути невдач, частіше бачать причину невдач у собі і постійно шукають можливості для покращення своєї діяльності.

Отже, як показує аналіз літератури, будь-яка діяльність і поведінка людини є полімотивованими, тобто стимулюються не одним, а багатьма мотивами. Полімотивованість обумовлена тим, що людські дії визначаються її ставленням до об’єктів навколишнього світу, до інших людей, до соціуму та до себе самої.

Дослідження літератури свідчить, що у сучасній психології немає єдиного погляду на визначення поняття мотивації. Мотивацію можна розуміти як набір різних психологічних феноменів: систему факторів чи сукупність причин, які спрямовують людину до виконання певних дій або бездіяльності, спонукають до активності; свідоме використання комплексу стимулів, що сприяють активізації діяльності; процес розгортання системи стимулів, який безпосередньо відбувається в структурі певної діяльності.

На нашу думку, відсутність єдиного визначення мотивації свідчить про різноманітність аспектів цього питання, а також про багатогранність і складність самого феномену мотивації.

У педагогіці та педагогічній психології мотивація навчання має кілька трактувань. Зокрема, М. І. Алексєєва вважає мотивацію сукупністю причин, що визначають різні прояви активності учнів [1]. В. Присенко трактує мотивацію навчання як поведінкову сферу, що охоплює мотиви, цілі, емоції та вміння вчитися [50].

Різниця в трактуванні сутності мотивації та мотивації до навчання зокрема відображається також у підходах до визначення мотиву. Так, В.А. Семиченко виділяє наступні підходи:

* Мотив як спонукання: згідно з цим підходом, мотивом є не будь-який стимул, а саме усвідомлене внутрішнє спонукання, що визначає готовність особи до дії.
* Мотив як потреба: у цьому випадку мотивом виступає саме потреба. Однак у різних авторів є певні відмінності в розумінні зв'язку між мотивом і потребою, наприклад, потреба і мотив розглядаються як опосередковані або такі, що взаємно впливають одне на одного.
* Мотив як намір: згідно з цим підходом, мотив – це намір, що відображає майбутні плани людини, має конкретну мету, яку особа ставить перед собою.
* Мотив як ціль: у цьому випадку потреба відділяється від мотиву, а рушійною силою активності є об'єкт задоволення потреби, який усвідомлюється людиною як мета.
* Мотив як стан: цей підхід передбачає, що спонукання до дії може виникати у зв'язку з певним станом, який виникає між потребою та об'єктом, що її задовольняє, таким чином сам стан стає мотивом.
* Мотив як оцінка: задоволення, яке особа переживає, формує мотиваційну установку, спонукаючи до подальших дій у майбутньому.
* Мотив як емоція: виникнення та задоволення потреби супроводжується емоційним переживанням. У такому випадку мотив містить емоційну складову або навіть може нею бути.
* Мотив як сталі особистісні риси: цей підхід стверджує, що на поведінку впливають не тільки зовнішні стимули, але й сталі якості особистості.
* Мотив як першопричина активності: в цьому підході мотивом можуть виступати будь-які зовнішні чи внутрішні обставини, що визначають діяльність, наприклад, інтереси, риси характеру, зовнішня ситуація, можливості людини, її моральні принципи [58].

Очевидно, що саме різні підходи до визначення сутності мотивації породжують різні трактування мотиву. Незважаючи на це, мотив є ключовим елементом мотивації, що спонукає людину до діяльності. Мотиви навчання відіграють важливу роль у формуванні інтересу та позитивного ставлення учнів до навчання, тому вчитель має розвивати мотиви для підвищення навчальної мотивації.

Мотиви, що спонукають учнів до навчання, в дослідженнях М.І. Алексєєвої [1], В. Ф. Калошина [25] та інших поділяються на дві основні категорії: пізнавальні мотиви та широкі соціальні мотиви.

Пізнавальні мотиви пов’язані зі змістом і процесом освітньої діяльності. До цієї групи належать такі елементи, як інтерес до знань, потреба в пізнанні, допитливість, бажання отримати нову інформацію й освоїти нові навички. Головна особливість цих мотивів полягає в тому, що вони виникають під час процесу навчання, коли учні прагнуть до нових знань. Їм подобається сам процес пізнання, під час якого вони прикладають інтелектуальні зусилля, щоб навчитися чогось нового. Позитивні емоції, що виникають у цьому процесі, додатково стимулюють їх до навчання. На формування пізнавальних мотивів впливають як індивідуальні психологічні особливості, так і педагогічні умови освітнього процесу. Отже, окрім врахування потреб, здібностей та інтересів учнів, важливим є і те, як учитель організовує навчальну роботу, які методи та підходи використовує. Це відіграє значну роль у розвитку позитивної мотивації до навчання [29].

Широкі соціальні мотиви пов’язані з відносинами дитини з оточенням, її потребами в спілкуванні з іншими, в отриманні їх оцінки та схвалення. Ці мотиви формуються під впливом середовища, а точніше – в процесі його діяльності. Вони проявляються у прагненнях учнів, у почутті обов’язку та відповідальності. Серед широких соціальних мотивів виділяють кілька основних груп за їхнім джерелом, змістом і спрямованістю: суспільно-політичні мотиви – це уявлення учнів про навчання як громадянський обов’язок; професійно-ціннісні мотиви, які орієнтують учнів на навчання з метою здобуття професії; мотиви соціального престижу, що допомагають учневі знайти гідне місце в суспільстві та проявити свої найкращі якості; комунікативні мотиви, пов’язані з потребою спілкуватися з іншими та отримувати їх схвалення; мотиви самовдосконалення, які стимулюють учнів до самовиховання та розвитку особистих якостей; утилітарні мотиви, що спонукають учнів до навчання заради певної матеріальної вигоди, наприклад, оцінки чи атестата, що допоможуть у подальшому житті.

Зазвичай, учні в своїй навчальній діяльності керуються комбінацією пізнавальних і соціальних мотивів, що створює сприятливий вплив для підвищення інтересу до навчання та прагнення досягти успіхів у різних видах діяльності.

М. І. Алексєєва підкреслює, що сила мотивів, які стимулюють до активності, залежить від цілей, досягнення яких прагнуть учні. Вони можуть отримати бажані результати в навчанні лише тоді, коли мають чіткі цілі. Таким чином, цілі та мотиви є тісно взаємопов'язаними й інколи можуть збігатися. Проте це не одне й те саме; радше, вони взаємно впливають одне на одного. Цей зв'язок проявляється в тому, що чіткі й далекоглядні цілі спонукають до ширших і триваліших мотивів, тоді як вузькі, короткочасні мотиви орієнтовані на досягнення найближчих цілей. Крім того, мотиви є тим стимулом, що допомагає учням ставити перед собою певні цілі [1].

Цілі, у свою чергу, можуть бути як об’єктивними – заданими суспільством, обставинами або зовнішнім середовищем, так і суб’єктивними, тобто такими, які людина визначає для себе самостійно. Мотиви навчання, відповідно, теж можуть бути зовнішніми, формуючись під впливом факторів навколишнього середовища, та внутрішніми, що зумовлені прагненнями, інтересами й установками самих учнів.

Сила спонукальних мотивів та їх вплив на учня значною мірою залежать від обставин, віку, а також індивідуальних і психологічних характеристик учнів. Важливу роль відіграють внутрішні якості особистості, їхній життєвий досвід та інші чинники. Саме ці обставини впливають на те, які мотиви стануть основними для кожного конкретного учня, яке значення вони матимуть для нього та як вони формуватимуть його поведінку.

Отже, мотиви є суттєвим елементом для розуміння людської поведінки. У них закладена соціальна та історична обумовленість, яка впливає на поведінку, психологію особистості та її психофізичну цілісність. Взаємодія різноманітних спонукань, що визначають напрямок діяльності та поведінки, формує мотиваційну сферу особистості.

**1.2. Вікові властивості мотивації навчання неповнолітніх**

Неповнолітні – це особи, які ще не досягли повноліття, тобто віку, що визначається законодавством як момент, коли особа отримує повні юридичні права та обов'язки. У більшості країн цей вік становить 18 років, однак до неповнолітніх відносять також молодь у віці від 14 до 17 років, що є критично важливим періодом у їхньому розвитку. У цьому віці діти переживають значні фізичні, психологічні та соціальні зміни, які формують їхню особистість і світогляд. Це етап, коли молоді люди починають активно досліджувати навколишній світ, формувати свої цінності, ставлення до навчання та професійних орієнтирів.

Мотивація навчання неповнолітніх є складним і багатогранним процесом, що включає внутрішні та зовнішні фактори. На цьому етапі важливим є усвідомлення учнями значення освіти для їхнього майбутнього, а також прагнення до саморозвитку та соціальної інтеграції. У молоді часто спостерігається поєднання різноманітних мотивів, таких як прагнення до соціального визнання, інтерес до навчального матеріалу, а також вплив однолітків і дорослих. Розуміння вікових особливостей мотивації навчання неповнолітніх допомагає вчителям та педагогам розробляти ефективні стратегії для залучення учнів в освітній процес і підтримки їхнього інтересу до навчання.

Формування системи навчальних мотивів повинно бути орієнтоване на самостійне подолання учнями пізнавальних труднощів. Завдяки мотивації схвалення поступово формується відчуття впевненості, зростає інтерес до навчальних предметів, а також реалізуються прагнення до самоствердження.

Юність є завершаючим етапом становлення особистості, періодом самовизначення та вибору життєвого шляху. У цей час мотивація виступає як сукупність спонукальних чинників, що впливають на активність особистості, а також усвідомлених чи неусвідомлених психологічних аспектів, які підштовхують до дій та визначають їх цілі та спрямованість. Перед старшокласниками постає завдання самовизначення і вибору життєвого курсу. Вони починають сприймати теперішнє з перспективи майбутнього, проявляючи готовність до фізичних і розумових навантажень [38].

Юність – це період переходу від фізичної зрілості до соціальної. Основним новоутворенням у цьому віці є усвідомлення власного Я, розвиток рефлексії, пізнання своєї індивідуальності та налаштованість на побудову особистого життя.

Як підкреслює В. Ф. Калошин, у цей період у учнів покращується фізичне та емоційне самопочуття, відзначається інтимно-довірче спілкування, зростає витримка в поведінці та зменшуються міжособистісні конфлікти [25]. Основною метою старшокласників є встановлення міцних рівноправних взаємин із оточенням, включаючи стосунки з викладачами, однокласниками, друзями та в сім’ї. Водночас спостерігається зниження рівня тривожності і напруженості, нормалізація самооцінки, завершення статевої ідентифікації та формування психологічної статі [25].

У своїй науковій праці Г. С. Костюк зазначає, що нові інтелектуальні можливості, що виникають у ранній юності, розширюють горизонти самосвідомості молодої людини, поглиблюючи її рефлексивні характеристики [31]. Це період пошуку власного Я, основою якого є структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Найголовнішим досягненням цього віку є відкриття свого внутрішнього світу. Завдяки рефлексії молода людина здобуває можливість заглиблюватись у себе, усвідомлювати свої переживання та емоції.

Особливо важливим у розвитку юнацької самосвідомості є процес формування особистісної ідентичності, що включає усвідомлене сприйняття своєї самості. Важливою рисою розвитку неповнолітніх є формування світогляду, моральних переконань та самоповаги, які відображають прийняття або неприйняття себе як особистості [33]. Ю. Іванова підкреслює, що інтенсивне інтелектуальне дозрівання є ключовим аспектом психічного розвитку юнацтва, де провідну роль відіграє мислення. У віці 16-17 років посилюється потреба в самореалізації та професійному самовизначенні. Для дівчат це близьке майбутнє часто пов'язане з пізнавальними інтересами та емоційним збудженням, тоді як хлопці більше зосереджуються на плануванні своєї професійної перспективи і самоконтролі.

Ранній юнацький вік є вирішальним для розвитку особистості, оскільки задоволення основних потреб впливає на формування позитивної «Я-концепції». Самовизначення, як професійне, так і особистісне, стає центральним новоутворенням цього етапу. Зміни в свідомості та світогляді учнів впливають на розвиток їхніх інтересів і способів спілкування, що, у свою чергу, допомагає старшокласникам визначатися з майбутнім професійним вибором і шукати сенс у житті [9].

У старшій школі навчання стає провідним видом діяльності учнів. Цей період характеризується тісним взаємозв'язком між професійними та навчальними інтересами, а також взаємопроникненням соціальних і пізнавальних мотивів. Мотиви, що стосуються самореалізації та підготовки до самостійного життя, стають пріоритетними.

Різноманітні обставини, в яких перебуває учень, також впливають на розвиток навчальних мотивів. Важливою особливістю мотиваційного поля навчальної діяльності старшокласників є зміни в ставленні до шкільних оцінок. Оцінка за успішність перестала бути основним стимулом і тепер слугує лише критерієм знань учня. З'являється нова цінність у глибині знань та ерудиції однокласників, що виходять за межі навчальної програми.

О. С. Петрик у своїх дослідженнях підкреслює, що важливим аспектом, який розкриває психічну сутність навчальної діяльності, є різноманітні мотиви, що її визначають [48]. В. Присенко трактує мотив навчальної діяльності як сукупність чинників, що зумовлюють активність учнів: потреби, мету, установки, почуття обов’язку та інтереси [50]. Н. Л. Руда зазначає, що мотивація навчальної діяльності є комплексним явищем, що об’єднує багато диспозицій, з яких найважливішими є потреба та мета [55].

За словами Н. О. Соколової, мотивами навчання старшокласників виступають: підготовка до вступу в професійний навчальний заклад; поєднання загального інтересу з вибірковим до конкретних предметів, які необхідні для обраної професії; інтерес до методів здобуття знань; прагнення до знань заради знань, а не лише високих оцінок [60].

Формування особистісної ідентичності у старшокласників є важливим етапом у розвитку їх самосвідомості. Цей процес передбачає формування чіткого уявлення про себе, що включає світогляд, моральні переконання та самоповагу. Як зазначає О.І. Власова, на цьому етапі інтенсивно розвивається інтелект, а ключову роль у цьому відіграє мислення. У віці 16-17 років учні починають відчувати потребу в самореалізації та професійному самовизначенні, причому у дівчат акцент робиться на пізнавальні інтереси, тоді як хлопці більше орієнтуються на планування своєї професійної кар'єри [9].

Ранній юнацький вік стає вирішальним у формуванні позитивної «Я-концепції», оскільки реалізація основних потреб впливає на становлення особистості. Центральним новоутворенням на цьому етапі є самовизначення, яке охоплює як професійні, так і особистісні аспекти. Зміни у свідомості та світогляді учня впливають на його інтереси та комунікацію, що дозволяє йому краще усвідомити свої професійні прагнення та шукати сенс життя [38].

У старшій школі навчання стає провідним видом діяльності. Відзначається тісний зв'язок між професійними та навчальними інтересами, а також взаємопроникнення соціальних і пізнавальних мотивів. Важливими є мотиви, пов'язані із самореалізацією та підготовкою до самостійного життя. Мотиваційне поле старшокласника формують конкретні обставини, в яких він перебуває, а також змінене ставлення до оцінок. Відзначається, що оцінка перестала бути стимулом, ставши просто критерієм знань. Учні починають цінувати ерудицію та знання, які виходять за межі програми.

Дослідження С. Ващук свідчать, що для розуміння мотивації навчальної діяльності важливо враховувати сукупність мотивів, що визначають активність учнів [6]. М. І. Алексеєва підкреслює, що мотивація навчання охоплює не лише потреби та цілі, а й емоційні аспекти. За Ільїним, основними мотивами навчання старшокласників є підготовка до вступу в професійні навчальні заклади, інтерес до обраних навчальних предметів і прагнення до знань, а не до оцінок [2].

Г. Розенфельд класифікує різновиди мотивації навчання в учнів старшої школи, від навчання заради навчання до навчання для соціальної ідентифікації та успіху. Важливо навчитися стимулювати мотивацію через систему психологічно продуманих прийомів, що допоможуть перевести учнів із байдужого ставлення до навчання до активного та усвідомленого.

Формування мотиваційного поля старшокласника складається з кількох блоків: мотиваційного, цільового, емоційного та пізнавального. Кожен з цих блоків має свої прийоми, які допомагають учням усвідомити значення навчання, ставити цілі, розвивати позитивні емоції та формувати навички самонавчання. Таким чином, освітні мотиви можуть бути в різних відносинах, взаємно посилюючи або послаблюючи один одного, впливаючи на якість освітнього процесу.

**1.3. Чинники, які впливають на формування мотивації у старшокласників**

Фактори, що впливають на мотивацію навчання, є різноманітними елементами, які можуть суттєво визначати рівень зацікавленості учнів у освітньому процесі. Вони можуть поділятися на зовнішні, наприклад, заохочення з боку батьків чи вчителів, а також на внутрішні, такі як особистий інтерес до навчального предмета, потреба в нових знаннях або прагнення досягти внутрішньої гармонії. Якщо учень відчуває зацікавленість у певній темі, його внутрішня мотивація може спонукати його до самостійного пошуку додаткових матеріалів і глибшого розуміння вивченого. Це може бути набагато важливішим, ніж просте бажання отримати високу оцінку чи похвалу від вчителя. Наприклад, учень, який захоплюється фізикою, може самостійно досліджувати наукові статті або експерименти, що веде до значного збагачення його знань. Таким чином, внутрішня мотивація може слугувати потужним рушієм в освітньому процесі, сприяючи розвитку критичного мислення та самостійності. Важливо зазначити, що чим більше учень відчуває власну значущість навчання, тим більше він готовий інвестувати свій час і зусилля в його освоєння. Тому, підтримка у формуванні інтересу до навчання є критично важливою для успішного розвитку особистості учня [6].

Процес формування мотивації у старшокласників є доволі складним і багатогранним, адже він залежить від численних чинників, які взаємодіють між собою. Психологи та дослідники у цій галузі вивчали різні аспекти мотивації в навчанні, прагнучи зрозуміти, як саме можна активізувати інтерес учнів до освітнього процесу. Важливу роль у цьому процесі відіграє організація освітньої діяльності, яка повинна бути продумана та цілеспрямована. Зокрема, у роботі О. Петрик підкреслюється, що навчання кожної теми має включати три ключові етапи: мотиваційний, операційно-пізнавальний та рефлексійно-оцінний [48].

Мотиваційний етап допомагає учням зрозуміти важливість теми, що вивчається, та усвідомити, які дії потрібно вжити для досягнення бажаного результату. Цей етап є критичним, оскільки саме в цей момент формується первинний інтерес до теми. Операційно-пізнавальний етап зосереджує увагу на вивченні навчального матеріалу, де учні вчаться виконувати необхідні дії та освоювати нові знання. Успіхи на цьому етапі важливі для формування позитивних емоцій, які підтримують навчальну мотивацію. На рефлексійно-оцінному етапі учні мають змогу аналізувати свою навчальну діяльність, оцінюючи досягнуті результати у порівнянні з початковими завданнями. Цей аналіз не лише допомагає закріпити знання, але й формує критичне мислення, яке є важливим елементом у навчанні. Завдяки таким чітким етапам організації освітнього процесу старшокласники отримують можливість не лише здобути знання, але й розвивати свою самостійність, творчість і критичність [36].

Р. Декі та Р. Райан розробили теорію автономії, яка підкреслює важливість відчуття контролю та задоволення у процесі навчання для формування мотивації у студентів. Вони стверджують, що ефективність навчання значно зростає, коли учні відчувають себе вільними у виборі своїх цілей і способів їх досягнення. Ця теорія наголошує на важливості внутрішньої свободи: коли учні можуть самостійно приймати рішення про те, як і що вчити, їх мотивація до навчання зростає.

Згідно з дослідженнями, учні, які мають можливість контролювати свій освітній процес, відчувають більшу відповідальність за свої досягнення, що веде до більш глибокого засвоєння матеріалу. Внутрішня мотивація, що виникає внаслідок такого підходу, стимулює учнів до активного пошуку знань, сприяючи їхньому саморозвитку. Наприклад, учні, які можуть обирати теми для проектів або способи їх виконання, зазвичай виявляють більшу зацікавленість в освітньому процесі та досягають кращих результатів. Крім того, такий підхід допомагає формувати в учнів відчуття впевненості у своїх силах, що є важливим чинником у подальшій навчальній діяльності. Створення середовища, де учні можуть вільно висловлювати свої думки і вибирати власні методи навчання, є важливим завданням для вчителів, які прагнуть підтримати та розвинути мотивацію своїх учнів. Таким чином, теорія автономії стає основою для розуміння того, як забезпечити ефективне навчання та розвиток особистості учнів [33].

Ще одним істотним чинником, що впливає на формування мотивації до навчання у школярів, є сімейне середовище. Важливо, щоб батьки активно залучались до освітнього процесу, адже їхня участь може створити сприятливі умови для навчання вдома. Коли батьки підтримують своїх дітей у навчанні, вони допомагають їм розвивати відчуття компетентності, контролю над власним навчальним процесом і навіть цікавість до знань. Це, у свою чергу, може позитивно вплинути на їхню самооцінку та бажання досягати нових вершин.

Активне залучення батьків до освітнього процесу також може проявлятися в спілкуванні, обговоренні шкільних тем, допомозі у виконанні домашніх завдань та заохоченні до дослідження нових ідей. Такі дії не тільки зміцнюють родинні зв’язки, але й підвищують мотивацію учнів. Наприклад, діти, які відчувають, що їхні батьки зацікавлені у їхньому навчанні, частіше самі проявляють ініціативу та беруть участь у шкільних заходах, проектах чи гуртках. Дослідження показують, що учні, які отримують позитивну підтримку вдома, демонструють кращі академічні результати, оскільки в них формується впевненість у собі та бажання до навчання.

Крім того, важливо, щоб батьки створювали атмосферу, в якій діти відчувають себе вільними у висловленні своїх думок та ідей. Це може заохочувати їх до самостійного навчання, розвитку критичного мислення і вирішення проблем. Справжня мотивація до навчання формується, коли діти відчувають, що їхні зусилля та досягнення цінуються, а їхні інтереси враховуються. Таким чином, сімейне середовище може суттєво вплинути на формування стійкої мотивації у школярів, відкриваючи нові горизонти для їх навчання та особистісного розвитку [29].

У своїй праці «Моє життя та робота» Генрі Форд ретельно аналізує, як сімейні фактори можуть впливати на мотивацію учнів до навчання. Він наголошує, що сімейне середовище має значний вплив на формування навчальної мотивації. За його дослідженнями, діти, які виховуються в підтримуючих та позитивних умовах, демонструють вищі академічні досягнення, оскільки їх батьки активно залучені до їх освіти і заохочують освітній процес. Навпаки, учні з негативним сімейним оточенням, де відсутня підтримка з боку батьків, часто відчувають зниження мотивації, що, в свою чергу, веде до меншої успішності в навчанні [26].

Генрі Форд підкреслює, що важливо, щоб батьки не лише підтримували своїх дітей, а й сприяли розвитку їхніх навичок самостійного вирішення проблем і прийняття рішень. Коли учні отримують можливість обирати свої цілі та шляхи досягнення, це допомагає їм стати більш незалежними і впевненими у собі. Якщо батьки бажають, щоб їхні діти були самостійними та мотивованими у навчанні, їм слід створювати умови, що сприяють самовираженню та автономії.

Крім того, батьки відіграють вирішальну роль у формуванні основних життєвих цінностей своїх дітей, адже вони є першим прикладом для наслідування. Їхня активна участь у вихованні може закласти фундамент для розвитку відповідальності, цілеспрямованості та жаги до знань у старшокласників. Дослідження показують, що діти, які відчувають батьківську підтримку, частіше займаються позаурочною діяльністю, мають більший інтерес до навчання та здатні долати труднощі. Таким чином, створення позитивного сімейного середовища є критично важливим для формування стійкої мотивації до навчання у молоді, що врешті-решт вплине на їхній успіх у житті [23].

Окрім сім’ї, на мотивацію старшокласників впливають також вчителі. Вчителі мають можливість створювати те середовище, де учні можуть повноцінно навчатись та розвиватись, а також надихати один одного на досягнення цілей. Важливо зазначити, що ефективна комунікація між вчителями та учнями є ключовою для створення позитивного навчального середовища. Наприклад, вчителі можуть створювати стимули для навчання, тим самим залучаючи учнів і підтримуючи їхню мотивацію. Такі стимули включають цікаву роботу та проекти, пошук в Інтернеті, широке застосування освітніх інновацій та використання інтерактивних методів навчання.

Крім того, вчителі можуть інтегрувати сучасні технології в процес навчання, що допомагає учням краще засвоювати матеріал. Це може включати використання презентацій, відео та онлайн-платформ для спільного навчання. Важливо також, щоб вчителі враховували індивідуальні потреби та інтереси учнів, що допоможе зробити освітній процес більш персоналізованим і ефективним. Наприклад, якщо учні мають можливість вибрати теми для проектів, це може підвищити їхню зацікавленість і мотивацію. Додатково, вчителі, які заохочують обговорення та співпрацю між учнями, створюють атмосферу підтримки, що також підвищує мотивацію [30].

Наприклад, Ліана Мар’яненко у своїх рекомендаціях також стверджує, що важливу роль у мотивації учнів до навчання відіграють вчителі. Вчителі можуть допомогти учням ставити конкретні цілі і зосередитися на їх досягненні, а встановлення цілей може допомогти мати більшу мотивацію та впевнено йти до своєї мети. Такі цілі можуть бути короткостроковими і довгостроковими, що дозволяє учням бачити прогрес у навчанні. Додатково, вчителі можуть організовувати регулярні оцінювання та зворотний зв'язок, що допоможе учням усвідомити свої досягнення і визначити, над чим їм слід працювати. Коли учні отримують визнання за свої досягнення, це стає потужним мотиватором для подальшої роботи [40].

Загалом, вчителі грають вирішальну роль у формуванні позитивної мотивації до навчання, оскільки їхнє ставлення, підтримка та способи навчання можуть суттєво вплинути на бажання учнів вчитися. Якщо вчителі демонструють ентузіазм та захоплення своїм предметом, це може передатися учням і викликати в них інтерес до навчання. Також вчителі можуть ділитися особистими історіями успіху та досвідом, що робить освітній процес більш живим і надихаючим. Важливо, щоб вчителі були відкриті до нових підходів у навчанні і не боялися експериментувати з методами, що можуть зацікавити учнів. Таким чином, роль вчителя у мотивації учнів є багатогранною і має велике значення для їхнього успіху в навчанні.

**1.4. Причини демотивації до навчання старшокласників**

Демотивація у старшокласників часто виникає через різноманітні чинники, які можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Однією з головних причин є відсутність інтересу до предметів, які вони вивчають. Коли учні не бачать зв'язку між навчальним матеріалом і своїми інтересами або майбутніми планами, вони можуть втратити мотивацію до навчання. Це може бути особливо помітно в тих випадках, коли предмети не пов’язані з реальним життям або не відображають потреби учнів у сучасному світі. Наприклад, якщо учень вважає, що певний предмет не має практичного застосування, це може призвести до ігнорування навчання і до втрати зацікавленості. У такій ситуації учні можуть навіть відмовлятися брати участь у дискусіях чи проектній роботі, оскільки вважають це марною тратою часу. Тому важливо, щоб вчителі демонстрували практичну значущість матеріалу, який викладається, щоб заохочувати учнів до активної участі в освітньому процесі. На жаль, недостатня мотивація може вплинути не тільки на оцінки, але й на загальну самооцінку учнів. У результаті це може створити замкнуте коло, коли низька мотивація веде до поганих результатів, а погані результати ще більше знижують мотивацію [45].

Ще однією важливою причиною демотивації є надмірний тягар освітньої програми. Коли учні відчувають, що завдань занадто багато, і вони не встигають їх виконувати, це може викликати почуття безвиході та безсилля. Часто старшокласники стикаються з необхідністю виконання великої кількості домашніх завдань, проектів і підготовкою до іспитів, що створює значний стрес. Вони можуть відчувати тиск з боку вчителів, батьків і навіть однолітків, що змушує їх відчувати себе перевантаженими. Коли учні не встигають виконувати всі вимоги, це може призвести до зниження самооцінки і бажання продовжувати навчання. У таких випадках учні можуть почати уникати виконання домашніх завдань або знижувати свою активність у класі. Якщо ситуація не зміниться, це може призвести до подальшої демотивації, оскільки учні відчувають, що їхні зусилля не оцінюються. Підтримка з боку вчителів і адміністрації, а також більш реалістичні вимоги можуть допомогти зменшити тягар і поліпшити мотивацію учнів [50].

Не менш важливою причиною демотивації є відсутність підтримки з боку вчителів. Учні, які не відчувають уваги з боку викладачів, можуть почуватися непоміченими та незадоволеними. Якщо вчителі не надають конструктивного зворотного зв’язку або не заохочують учнів до досягнення нових цілей, це може призвести до зниження їхньої мотивації. Важливо, щоб вчителі активно заохочували учнів до участі в освітньому процесі, надаючи їм можливість висловлювати свої думки та ідеї. Позитивна атмосфера в класі, що сприяє відкритому спілкуванню, може допомогти учням відчути себе комфортно та впевнено. Якщо вчитель виявляє зацікавленість у прогресі своїх учнів, це може суттєво вплинути на їхню мотивацію. У результаті учні можуть почати більше старатися, виконуючи завдання та беручи участь у обговореннях. Якщо учень вважає, що його зусилля оцінюються, він більш ймовірно залишиться мотивованим у навчанні. Таким чином, роль вчителя в освітньому процесі є критично важливою для формування позитивної мотивації у старшокласників.

Також варто зазначити, що соціальні фактори можуть негативно впливати на мотивацію учнів. Юнацький вік характеризується пошуками соціальної ідентичності, і тиск однолітків може суттєво впливати на навчальну активність. Коли учні стикаються з негативними соціальними взаємодіями, це може викликати почуття ізоляції, що, в свою чергу, знижує їхню мотивацію. Наприклад, якщо учень відчуває, що його інтереси або досягнення не підтримуються однолітками, він може почати уникати участі у навчанні. Такі ситуації можуть призвести до формування негативного іміджу про школу як про місце, де учень не отримує емоційної підтримки. Учні можуть почати думати, що їхні зусилля марні, якщо вони не отримують визнання від своїх однолітків. Це може призвести до зниження активності, що негативно вплине на їхній освітній процес. Підтримка з боку друзів і однокласників може бути вирішальною для мотивації учнів, тому важливо формувати позитивне соціальне середовище в школі [58].

Демотивацію також може викликати низька самооцінка. Учні, які сумніваються у своїх здібностях або порівнюють себе з більш успішними однолітками, можуть відчувати невпевненість у своїх знаннях. Це призводить до того, що вони починають уникати участі в уроках або завданнях, оскільки вважають, що не досягнуть успіху. Низька самооцінка може формуватися через негативні відгуки з боку оточуючих, що посилює відчуття безнадійності. У такій ситуації учні можуть почати вважати, що навчання – це важка та безглузда справа, і відмовитися від спроб вчитися. Важливо, щоб учителі допомагали учням розвивати позитивне ставлення до себе, заохочуючи їх до самостійного мислення та самовираження. Допомога в побудові самооцінки може сприяти тому, що учні стануть більш активними в освітньому процесі. Таким чином, робота над самооцінкою може стати ключовим фактором у підвищенні мотивації старшокласників.

Необхідно також згадати про негативний вплив зовнішніх обставин, таких як проблеми в сім'ї або економічні труднощі. Діти, які переживають стрес через сімейні конфлікти або фінансові труднощі, можуть не бути здатними зосередитися на навчанні. Ці емоційні навантаження можуть заважати їм сприймати навчальний матеріал, оскільки їхній розум може бути зайнятий іншими проблемами. Наприклад, якщо в родині відбуваються серйозні зміни, такі як розлучення батьків, це може істотно вплинути на емоційний стан дитини. У таких випадках учні можуть почуватися відстороненими від освітнього процесу, оскільки їхні думки зайняті особистими переживаннями. Вони можуть також демонструвати агресію або втому, що може заважати їм активно брати участь у навчанні. Підтримка з боку вчителів та шкільного психолога може бути важливою для таких учнів, допомагаючи їм впоратися зі своїми проблемами. Отже, врахування зовнішніх обставин є важливим елементом у розумінні демотивації учнів [66].

Також до причин демотивації можна віднести брак ясності в цілях і очікуваннях. Учні можуть не знати, чому їм потрібно вчитися або які у них є перспективи в майбутньому. Без чітко визначених цілей навчання учні можуть втратити інтерес до освітнього процесу. Особливо це актуально в старших класах, коли питання вибору професії стає важливим. Якщо учень не має уявлення про своє майбутнє, він може не бачити сенсу у виконанні навчальних завдань. Важливо, щоб вчителі допомагали учням визначити їхні цілі і плани на майбутнє, проводячи кар'єрні консультації та розмови про різні професії. Чітке розуміння цілей може допомогти учням зосередитися на навчанні і підвищити їхню мотивацію. Таким чином, правильне орієнтування у можливостях для майбутнього може стати важливим фактором у підвищенні інтересу до навчання.

На завершення, демотивація у старшокласників є складним явищем, яке потребує уважного вивчення. Вона виникає через різноманітні чинники, включаючи відсутність інтересу, надмірний тягар освітньої програми, відсутність підтримки, соціальні фактори та низьку самооцінку. Крім того, зовнішні обставини та брак ясності в цілях також грають важливу роль у формуванні демотивації. Розуміння цих причин є критично важливим для вчителів та освітніх установ, оскільки це може допомогти створити більш сприятливе навчальне середовище. Тільки шляхом усунення цих бар'єрів можна підвищити мотивацію старшокласників і сприяти їхньому успіху в навчанні. Важливо активно працювати над зміною негативних чинників, забезпечуючи учням емоційну підтримку та розуміння їхніх потреб. Відтак, виховання учнів у позитивному освітньому середовищі може стати ключем до їхньої успішної освіти та розвитку.

**Висновки до розділу 1**

Отже, згідно з вивченими джерелами, мотивація - це комплекс психологічних процесів, що впливають на поведінку людини, який підштовхує її до праці з великою відданістю та увагою, навіть у випадках, коли обставини їй несприятливі. Мотивація проявляється у конкретних діях людини.

Теорія мотивації – це погляд на мотивацію та її вплив на поведінку людини, незалежно від того, чи має це особисті або професійні зв'язки. Всі теорії мотивації можна розділити на три основні групи: 1) ті, що базуються на історичному досвіді трудової діяльності (наприклад, теорії «батога та пряника», теорії «X», «Y», «Z»); 2) ті, що відображають потреби людини (наприклад, теорія Маслоу, теорія Макклеланда); 3) ті, що стосуються процесів винагородження за результати праці (наприклад, теорія очікувань, теорія справедливості).

Зараз мотивацію розуміють різними способами: 1) як сукупність факторів, що визначають поведінку; 2) як сукупність мотивів; 3) як стимул, що спонукає до активності та визначає її напрямок; 4) як психічний механізм, що регулює конкретну діяльність; 5) як систему процесів, що відповідають за мотивацію діяльності.

Висновки щодо вікових властивостей мотивації навчання неповнолітніх свідчать про те, що цей етап розвитку є критично важливим для формування у молоді усвідомлених цінностей і цілей. Внутрішні і зовнішні мотиви, які впливають на навчальну діяльність, взаємодіють між собою, формуючи комплексний мотивований контекст, що визначає ставлення учнів до навчання. Неповнолітні часто перебувають під впливом своїх однолітків, батьків та вчителів, що підкреслює важливість соціального середовища в їхньому освітньому процесі.

Крім того, врахування вікових особливостей неповнолітніх дозволяє педагогам розробляти адаптивні методики навчання, що відповідають потребам і інтересам учнів. Зрозумівши, які фактори стимулюють чи стримують мотивацію, вчителі можуть ефективно використовувати різноманітні стратегії, щоб сприяти залученню учнів в освітній процес. Таким чином, усвідомлення вікових характеристик мотивації навчання неповнолітніх не лише сприяє розвитку їхньої особистості, але й формує основу для успішної соціалізації і професійного самовизначення в майбутньому.

Формування мотивації у старшокласників є складним і багатогранним процесом, який залежить від різноманітних чинників. Сімейне середовище відіграє вирішальну роль, оскільки підтримка та заохочення з боку батьків можуть істотно впливати на бажання учнів навчатися. Якщо батьки активно залучені в освітній процес і створюють сприятливу атмосферу для навчання, це сприяє розвитку у дітей почуття компетентності та зацікавленості. На противагу цьому, негативне сімейне середовище може призвести до зниження мотивації та погіршення навчальних результатів.

Крім родини, важливу роль у формуванні мотивації відіграють і вчителі. Їхні методи викладання, ставлення до учнів та здатність створити позитивну навчальну атмосферу можуть суттєво вплинути на бажання учнів вчитися. Інтерактивні методи навчання, цікаві проекти та можливість самостійного вибору завдань створюють умови, в яких учні можуть розвиватися та досягати своїх цілей. Таким чином, взаємодія між сімейним середовищем, підтримкою вчителів і внутрішньою мотивацією старшокласників є ключовими аспектами, що формують їхню навчальну мотивацію та успіх у навчанні.

Демотивація старшокласників до навчання є серйозною проблемою, що вимагає уваги з боку освітян, батьків і самих учнів. Вона обумовлена різноманітними чинниками, які взаємодіють між собою, включаючи відсутність інтересу до навчального матеріалу, надмірний тягар освітньої програми, недостатню підтримку з боку вчителів та соціальний тиск однолітків. Важливо усвідомлювати, що ці фактори можуть створювати замкнене коло, в якому низька мотивація призводить до поганих результатів, а погані результати, в свою чергу, ще більше знижують мотивацію. Розуміння цих причин дозволяє педагогам розробляти стратегії, спрямовані на підвищення мотивації учнів, створюючи більш сприятливе освітнє середовище, яке заохочує учнів до активної участі у навчанні.

Ключовим моментом у вирішенні проблеми демотивації є побудова підтримуючого і позитивного середовища, де учні відчувають свою цінність і мають можливість розвиватися. Педагоги повинні прагнути створити зв'язок між навчальним матеріалом і реальним життям учнів, демонструючи практичне застосування знань. Важливими є також комунікація з учнями, визнання їхніх зусиль і надання зворотного зв'язку, що допоможе формувати у них впевненість у своїх силах. В цілому, підтримка емоційного та соціального розвитку старшокласників може суттєво вплинути на їхню мотивацію до навчання, відкриваючи нові можливості для успіху в освітньому процесі.

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА ДЕМОТИВАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ**

**2.1. Етапи дослідження та характеристика вибірки**

Різноманітні теоретичні та емпіричні дослідження підтверджують важливу роль атрибутивного стилю у мотивації людської поведінки. Песимістичний атрибутивний стиль пов'язаний зі слабкою мотивацією досягнення, низькими результатами, негативними емоціями та характеризується особистісними рисами, такими як емоційна нестійкість, замкнутість, пасивність, боязкість, напруженість і чутливість до емоційних переживань. Натомість оптимістичний атрибутивний стиль тісно пов'язаний з рисами емоційної стійкості, відкритості, життєрадісності і чуттєвості.

Як показують численні дослідження, успіхи у навчанні та професійній діяльності залежать не тільки від здібностей і мотивації людини досягати успіху, а й від того, як вона інтерпретує свої досягнення чи невдачі. Зокрема, М. Селігман, вивчаючи атрибутивний стиль студентів коледжів і курсантів військових навчальних закладів, дійшов висновку, що стиль пояснень є одним із визначальних чинників успішного навчання, поряд з мотивацією та здібностями: «...в освітніх установах існує поширена думка, що успіх – ц е результат поєднання таланту та бажання. Однак невдача може статися навіть за умови, що і таланту, і бажання достатньо, якщо бракує оптимізму». Стиль атрибуції у досягненні успіху в навчанні чи діяльності часто здатен компенсувати відсутність здібностей: «песимісти часто не досягають свого потенціалу, в той час як оптимісти перевершують його» [15].

Згідно з оновленою теорією завченої безпорадності, песимістичний атрибутивний стиль є фактором, що сприяє розвитку безпорадності та є важливим її індикатором. Дослідження, проведені М. Селігманом та його колегами, поширилися не лише на вивчення депресії, а й на такі аспекти, як успішність у навчанні, трудовій діяльності, спортивних досягненнях та стані здоров'я людини.

Для досягнення мети цього дослідження була сформована вибірка з учнів 10-11 класів ліцею №35. Загалом у дослідженні взяли участь 25 осіб.

В освітньому процесі учнів прояви особистісної безпорадності призводять до зниження їх навчальної та поза навчальної активності, формування невпевненості в собі, ухиляння від складних ситуацій, відсутності ініціативи у діяльності та уникнення відповідальності за свої навчальні досягнення.

Отже, організація експериментального дослідження психологічних особливостей подолання особистісної безпорадності в навчальній діяльності учнів старших класів включала три основні етапи:

**Перший етап** – обґрунтування проблеми та розробка інструментів дослідження. На цьому етапі проводилася організаційно-підготовча робота, зокрема вивчення теоретичних, методологічних і методичних аспектів мотивації навчання у старшокласників з різними атрибутивними стилями. Окрім того, були визначені мета, завдання, об’єкт і предмет дослідження, а також розроблена програма дослідження, у якій використовувалися методи теоретичного аналізу та узагальнення літературних джерел, спостереження та діагностичних стандартизованих методик. Також було визначено базу для проведення констатувального та формувального експериментів (діцей №35).

**Другий етап** – проведення емпіричного дослідження. Протягом цього етапу був здійснений констатувальний експеримент, що мав на меті оцінити рівень мотивації та атрибутивні стилі старшокласників. Для дослідження атрибутивних стилів використовували методику «Тест на оптимізм» (адаптований варіант опитувальника ASQ), а також методику «Адаптивні можливості атрибутивного стилю « Т.В. Клібайс. Для вивчення психологічних аспектів мотивації та особистісної безпорадності в учнів, які мають високий рівень її розвитку, було доповнено дослідницьку базу такими методиками: «Методика вивчення мотивації до успіху» та «Методика вивчення мотивації до уникнення невдач» Т. Елерса [15].

**Третій етап** – проведення формувального експерименту, що включав розробку комплексної програми тренінгу мотивації для учнів старших класів.

Охарактеризуємо діагностичний інструментарій, який використовувався на кожному етапі дослідження. Для виявлення симптоматики проявів особистісної безпорадності учнів на *першому етапі* дослідження використовувались методики вивчення атрибутивного стилю, переважаючих емоційних станів, мотивації досягнення та рівня суб’єктивного контролю досліджуваних.

Для діагностики атрибутивних стилів особистості нами було використано методику Т.В. Клібайс «Адаптивні можливості атрибутивного стилю».(Додаток А)

*Ключ*

Сила Я: 1, 5, 10, 13, 16, 20, 25, 28, 32, 36, 39, 43

Почуття провини: 2, 6, 8, 11, 15, 17, 21, 24, 29, 31, 38, 44

Дезадаптивність психологічного захисту: 3, 7, 12, 19, 23, 27, 30, 34, 37, 41, 46, 47

Шкала брехні: 4, 9, 14, 18, 22, 26, 33, 35, 40, 42, 45, 48

Відповідь «так» ‑ 2 бали, «ні» ‑ 0 балів, «не знаю» ‑ 1 бал.

Номери тверджень, відмічені в ключі жирним шрифтом оцінюються в зворотному порядку: «так» - 0 балів, «ні» ‑ 2 бали, «не знаю» ‑ 1 бал.

Характеристика основних шкал. Обробка та аналіз даних методики.

Сила Я є одним з основних умов, що забезпечують ефективність поведінки суб'єкта в проблемних ситуаціях. «Сила Я» дозволяє судити про «можливість для суб'єкта здійснювати цілеспрямоване регулювання поведінки всупереч різноманітним заважають впливів» (Ф. В. Бассін).

Сила Я ґрунтується на типологічних властивостях нервової діяльності, може підвищуватися з віком.

Суб'єкт з високою силою Я – реально оцінює ситуацію, вибирає найбільш ефективні стратегії поведінки та управління ситуацією, стресостійкий, не піддається впливу оточуючих, тиску обставин.

Суб'єкт з низькою силою Я (вивченої безпорадністю) – швидко стомлюється, астенічний, поступливий, діє хаотично, відрізняється низькою емоційною і стресостійкість, тривожністю, боїться брати на себе відповідальність.

Почуття провини – суб'єкт з високим почуттям провини невпевнений у собі, схильний до страхів, тривозі, схильний до самокритики і самозвинувачення, болісно реагує на зауваження оточуючих.

Суб'єкт з низьким почуттям провини - упевнений в собі, нечутливий до оцінок оточуючих, спокійний, життєрадісний, не схильний страхам.

Дезадаптивність психологічного захисту – наявність дезадаптивних механізмів психологічного захисту вказує на спотворення суб'єктом багатьох аспектів ситуації або на присутність неадекватної реакції на ситуацію. Дослідники приходять до висновку, що негативний атрибутивний стиль призведе до депресії тільки за умови їх поєднання з дезадаптивних механізмами психологічного захисту (П. Квон).

Для діагностики особливостей атрибутивного стилю учнів нами було використано *методику «Тест на оптимізм»* (адаптований варіант опитувальника ASQ) (додаток Б). Методика «Тест на оптимізм» російськомовна, тому нами було проведено комплекс заходів, які забезпечили адекватність методики, тобто її адаптацію. Адаптацію тексту методики було здійснено за етапами:

1. Аналіз вихідних теоретичних положень автора методики.
2. Переклад тексту й інструкцій до нього на українську мову та здійснення експертної оцінки відповідності оригіналу (зворотній переклад, back-translating).
3. Стандартизація української версії методики на відповідних вибірках.

Для дослідження феномену завченої безпорадності у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях широко використовується опитувальник визначення атрибутивних стилів – Attributional style questionnaire (ASQ). Опитувальник ґрунтується на моделі завченої безпорадності М. Селігмана і був запропонований колективом дослідників в 1982 році. Валідність методики була перевірена в низці досліджень, в яких використовувались методи когортного аналізу, лонгітюдний метод, природній і лабораторний експеримент, метод аналізу конкретних ситуацій. Проводились також крос-культурні дослідження. У 2002 році методика була перекладена та культурно адаптована російським психологом Л.М. Рудіною. У процесі валідизації методики була задіяна вибірка з 650 осіб і проведена низка досліджень щодо перевірки таких психометричних показників, як синхронна надійність за критерієм Кронбаха, показник внутрішньої узгодженості шкали, на нормальність розподілу результатів опитування.

Стиль атрибуції характеризується трьома основними параметрами, які по різному проявляються при поясненні людиною негативних або позитивних подій. Відповідно методика включає в себе шість основних шкал, що характеризують стиль пояснення хороших і поганих подій за такими параметрами: постійність, широта, персоналізація.

Постійність – це часова характеристика подій, що відбуваються, яка проявляється у впевненості людини в їх тимчасовості або постійності.

Широта – це просторовий показник, який характеризує широту узагальнення досвіду, пов’язаного з позитивними чи негативними подіями в різних сферах життя людини.

Останнім параметром, що характеризує стиль пояснення, є персоналізація, яка визначає орієнтацію на зовнішні чи внутрішні причини негативних або позитивних подій.

Досліджуваному пропонувалися питання та дві відповіді на нього. Потрібно було вибрати відповідь, яка найбільше підходила респонденту. Аналіз та інтерпретація результатів проводилася за 6-ма первинними шкалами:

1. час невдач – визначає, наскільки постійними вважаються причини неприємностей, невдач;
2. час успіху – визначає постійність у поясненні позитивних подій;
3. широта невдач – пояснення невдачі конкретними причинами або поширення безпорадності на інші сфери діяльності;
4. широта успіху – оцінка оптимізму з позиції широти для позитивних подій;
5. Я-невдача – оцінка персоналізації в негативних умовах (визнання власної вини в невдачах);
6. Я-успіх – персоналізація в позитивних умовах (констатація власних заслуг).

Сума за шкалами «час невдач», «широта невдач» та «Я-невдача» показувала результат за ставленням до негативних подій і сума за трьома протилежними шкалами («час успіху», «широта успіху» та «Я-успіх») результат щодо позитивних подій. Різниця другого та першого результатів діагностувала вираженість оптимізму - песимізму, тобто атрибутивний стиль особистості.

На *другому етапі емпіричного дослідження* для виявлення особистісних характеристик цих учнів були використані такі методики.

*«Методика вивчення мотивації до успіху»* запропонована Т. Елерсом, оцінює силу мотивації для досягнення цілі та успіху (Додаток В).

Дана методика налічує 41 питання, на кожне з яких потрібно відповісти «так» або «ні». Результат тесту «Мотивація до успіху» варто аналізувати разом з результатами таких тестів як «Мотивація до уникнення невдач».

Ключ:

* По 1 балу нараховується 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.
* Також нараховується по 1 балу за відповіді «ні» на питання: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39.
* Відповіді на питання 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не враховуються.
* Далі підраховується сума набраних балів.

Виділяється чотири рівні мотивації до успіху:

* Низька мотивація до успіху;
* Середній рівень мотивації;
* Помірковано високий рівень мотивації;
* Занадто високий рівень мотивації до успіху.

*Таблиця 2.1.*

**Розшифровка даних для методики мотивації успіху Т.Елерса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № пп. | Мотивація до успіху | Кількість балів |
| 1 | Низька мотивація до успіху | 1-10 |
| 2 | Середній рівень мотивації | 11-16 |
| 3 | Помірно високий рівень мотивації | 17-20 |
| 4 | Надто високий рівень мотивації | Більше 21 |

Низький рівень мотивації до успіху може спричинятися недостатньо виражені прагнення й здатності співробітника до подолання труднощів, що об'єктивно виникають у процесі його адаптації до професійної діяльності.

*«Методика вивчення оцінки мотивації уникнення невдач»* запропонована Т. Елерсом, дозволяє оцінити рівень захисту особистості, мотивацію до уникнення невдач, страху перед невдачею. (Додаток Г)

Дана методика налічує список слів з 30 рядків по 3 слова в кожному. В кожному рядку потрібно вибрати тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно підходить вам.

Тест відноситься до багатошкальних методик. Ступінь виразності мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються із ключем.

Результат тесту «Мотивація до уникнення невдач» варто аналізувати разом з результатами таких тестів як «Мотивація до успіху», «Готовність до ризику». Порядок підрахунку:

Випробуваний одержує по 1 бал за наступні вибори, наведені в ключі. Перша цифра перед рисою означає номер рядка, друга цифра після риси - номер стовпця, у якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, що одержало 1 бал у першому рядку, у другому стовпці ‑ «пильний». Інші варіанти відповідей випробуваного балів не одержують.

*Таблиця 2.2*

**Розшифровка даних для методики мотивації уникнення невдач Т.Елерса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № пп | Мотивація до успіху | Кількість балів |
| 1 | Низька мотивація уникнення невдач | 1-10 |
| 2 | Середній рівень мотивації | 11-16 |
| 3 | Помірно високий рівень мотивації | 17-20 |
| 4 | Надто високий рівень мотивації | Більше 21 |

**Результат.** Чим більша сума балів — тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Від 2 до 10 балів: низька мотивація до самозахисту; від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів — високий рівень мотивації; понад 20 балів — надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, самозахисту.

**2.2. Особливості мотивації старшокласників**

Для реалізації першого етапу програми емпіричного дослідження було підібрано комплекс психодіагностичних методик, який повинен був максимально повно і точно визначити особливості атрибутивного стилю учнів. Всього в дослідженні брали участь 25 учнів.

Для діагностики атрибутивних стилів особистості нами було використано методику Т.В. Клібайс «Адаптивні можливості атрибутивного стилю».

Результати, отримані заданою методикою, розміщено в табл. 2.3 та на рис. 2.1.

*Таблиця 2.3*

**Результати діагностики адаптивності атрибутивного стилю учнів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рівень** | **Кількість учнів** | **Відсоток** |
| Високий рівень адаптивності | 1 | 4% |
| Середній рівень | 10 | 40% |
| Низький рівень | 10 | 40% |
| Високий рівень дезадаптивності | 4 | 16% |

Отже 54% учнів мають низький рівень адаптивності та високий рівень дезадаптивності атрибутивного стилю, що вказує на спотворення суб'єктом багатьох аспектів ситуації або на присутність неадекватної реакції на ситуацію. Інша половина учнів – 46% мають середній та вище середнього рівень адаптивності атрибутивного стилю.

Рис. 2.1. Результати діагностики адаптивності атрибутивного стилю учнів

Для діагностики особливостей атрибутивного стилю учнів використовувалася методика «Тест на оптимізм» (адаптований варіант опитувальника ASQ). Результати діагностики відображені в таблиці 2.4.

*Таблиця 2.4.*

**Результати діагностики особливостей атрибутивного стилю учнів (%)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  З/П | Показника | Назва шкали | | | | | |
| Час невдач | Час успіху | Широта невдач | Широта успіху | Я-невдача | Я-успіх |
| 1. | Цілком оптимістичні | 16 | 4 | 28 | 4 | - | 4 |
| 2. | Помірно оптимістичні | 20 | - | 40 | 4 | 20 | 8 |
| 3. | Проміжний | - | 36 | - | 28 | 28 | 48 |
|  | результат |  |  |  |  |  |  |
| 4. | Помірно песимістичні | 40 | 48 | 32 | 32 | 28 | 16 |
| 5. | Цілком песимістичні | 24 | 12 | - | 32 | 24 | 24 |

Таким чином, за шкалою «час невдач» виявлено, що цілком оптимістичними є лише 16 % респондентів, у 20% спостерігається помірний оптимізм, 40% властивий слабкий песимізм та 24% учнів є песимістами. Отже, достатньо велика кількість учнів (64%) за цією шкалою характеризуються песимістичним атрибутивним стилем, тобто впевнені в постійності негативних подій та стабільності їх причин, і навпаки – в непостійності й тимчасовості позитивних подій.

Результати за шкалою «час успіху», які показують впевненість респондентів у постійності хороших подій, стабільності їх причин та тимчасовості поганих подій, засвідчили, що оптимістично настроєними є лише 4% опитаних, 36 % мають проміжний показник, тоді як всі інші помірно песимістичні (48%) та цілком песимістичні (12 %).

Шкали «широта невдач» та «широта успіху» характеризують широту узагальнення досвіду, пов’язаного зі сприятливими або несприятливими подіями в різних життєвих сферах людини. За шкалою «широта невдач « 28% респондентів є оптимістичними та 40% помірно оптимістичними. Водночас 32% учнів є помірно песимістичними, що свідчить про їх схильність давати універсальні пояснення своїм невдачам, що призводить до безпорадності у багатьох ситуаціях, не пов’язаних з вихідною подією (генералізація безпорадності). Схильність до нераціональних надузагальнень негативного досвіду, безумовно, створює основу для негативного прогнозу і часто сприяє відмові від певних дій або поставленої цілі.

Результати за шкалою «широта успіху» свідчать про те, що оптимістичними є лише 4% респондентів й 4% - помірно оптимістичні, тоді як переважна більшість є помірно песимістичними (32%) і песимістичними (32%). 28 % учнів мають проміжний результат. Для оптимістичного стилю пояснень характерні конкретні пояснення причин негативних подій, які не передбачають узагальнень. При поясненні хороших подій особливості песимістичного і оптимістичного стилю протилежні – песиміст бачить їх конкретні локальні причини, а оптиміст впевнений в їх універсальності і можливості виникнення у різних ситуаціях.

Шкали «Я – невдача» та «Я – успіх» характеризують персоналізацію невдачі та успіху, тобто орієнтацію респондента на зовнішні або внутрішні причини сприятливих або несприятливих подій. За шкалою «Я-невдача « отримані такі результати: для 20 % осіб характерним є помірний оптимізм, 30% мають середній показник, для решти респондентів властивим є помірний песимізм та глибокий песимізм (28% та 24% відповідно). За шкалою «Я-успіх» переважна більшість досліджуваних (48%) мають проміжний показник, помірний песимізм характерний для 16 %, 26% -‑ цілком песимістичні, незначна кількість учнів (4%) є цілком оптимістичними та (8%) помірно оптимістичними. Отже, значна кількість учнів з песимістичним стилем характеризується високою персоналізацією негативних подій, що проявляється в приписуванні причин невдач самому собі і низькою персоналізацією позитивних подій, пов’язаною з приписуванням причин зовнішнім, незалежним від людини обставинам. Оптимістичному стилю пояснень властиві протилежні характеристики.

Однак, з метою виявлення зв’язку атрибутивного стилю з мотивацією навчання учнів результати спостереження доповнювались даними психодіагностики за допомогою стандартизованих методик.

Для виявлення мотивації навчальної діяльності, адекватності професійного вибору та задоволеності учнями навчанням використовувались такі методики: «Методикою вивчення мотивації до успіху» та «Методикою вивчення мотивації до уникнення невдач» запропоновані Т. Елерсом.

Розподіл опитаних респондентів за мотивацією до успіху зобразимо в табл. 2.5 та на рис. 2.2.

*Таблиця 2.5*

**Результати діагностики за методикою вивчення мотивації до успіху Т. Елерса**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № пп | Мотивація до успіху | Кількість респондентів | Питома вага респондентів, % |
| 1 | Низька мотивація до успіху | 17 | 68 |
| 2 | Середній рівень мотивації | 4 | 16 |
| 3 | Помірно високий рівень мотивації | 4 | 16 |
| 4 | Надто високий рівень мотивації | 0 | 0 |

Отже, можна зробити висновки, що 68% респондентів, а це 17 осіб – мають загальний низький рівень мотивації до успіху; середній рівень мотивації та помірно високий рівень мотивації до успіху мають 4 особи (16%), а дуже високий рівень мотивації до успіху мають 0 осіб.

Рис. 2.2. Результати діагностики за методикою вивчення мотивації до успіху Т. Елерса

Згідно отриманих нами результатів у групи респондентів середній рівень мотивації до уникнення невдач становить – 16 балів, що означає загальну середню мотивацію до уникнення невдач. Розподіл опитаних респондентів за мотивацією до уникнення невдач зобразимо в табл. 2.6 та на рис. 2.3.

*Таблиця 2.6.*

**Результати діагностики за методикою вивчення мотивації до уникнення невдач Т. Елерса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № пп | Мотивація до успіху | Кількість респондентів | Питома вага,% |
| 1 | Низька мотивація до уникнення невдач | 11 | 44 |
| 2 | Середній рівень мотивації | 8 | 32 |
| 3 | Помірно високий рівень мотивації | 2 | 16 |
| 4 | Надто високий рівень мотивації | 1 | 8 |

Отже, можна зробити висновки, що 16% респондентів, а це 2 особи – мають загальний високий рівень мотивації до уникнення невдач; низький рівень мотивації до уникнення невдач мають 11 респондентів (44%), а дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач має 1 особа або 8% респондентів, окрім того, середній рівень мотивації уникнення невдач мають 8 осіб, або 32%.

Рис. 2.3. Результати діагностики за методикою вивчення мотивації до уникнення невдач Т. Елерса.

Мотивація на успіх відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації людини, починаючи справу, має на увазі із чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потребу в з успіху. Такі люди звичайно впевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети. цілеспрямованість.

Мотивації на невдачу відноситься до негативної мотивації. При даному типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осудження, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення й ідея негативних очікувань.

Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Люди, мотивовані на невдачу, звичайно відрізняються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у своїх силах. Намагаються уникати відповідальних завдань, а при необхідності рішення відповідальних завдань можуть упадати в стан близьке до панічного. Принаймні ситуативна тривожність у них у цих випадках стає надзвичайно високою. Все це, разом з тим, може сполучатися з досить відповідальним відношенням до справи.

Найбільш вираженими мотиваційними факторами для респондентів – є підтримка життєзабезпечення (усе, що необхідно для підтримки життя, їжа, одяг, житло), комфорт, соціальний статус (фактор самого вищого порядку, і задовольнити її складніше усього. Люди, що «добираються» до цього рівня, працюють не просто через гроші або щоб справити враження на інших, але тому, що усвідомлюють значимість своєї роботи і відчувають задоволення від самого її процесу).

Найменше їх цікавить творча активність, соціальна корисність та спілкування.

Проаналізуємо кореляційні зв’язки атрибутивного стилю з мотивацією навчання.

Здійснений кореляційний аналіз дав змогу виявити велику кількість статистично значущих кореляційних зв’язків між атрибутивним стилем та рівнем мотивації навчання. Зокрема, загальний показник потреби у досягненні позитивно корелює з потребою досягнення високих результатів у навчанні, мотивацією навчальної діяльності та показником її успішності і, навпаки, низька потреба у досягненні пов’язана з низькими показниками мотивації та успішності навчання. Домінування у учнів з песимістичним атрибутивним стилем мотиву уникнення обумовлює зменшення потреби у високих навчальних результатах і супроводжується тривогою і гнівом у навчальній діяльності. Цікавими є результати, отримані за «мотивом змагання» і «складністю завдань»: ці показники негативно корелюють з мотивацією навчання. Очевидно, ситуації змагальності і складності завдань активізують у песимістичних учнів відчуття неспроможності, неконкурентноздатності й неможливості виконати занадто складне завдання, а негативний прогноз власних дій провокує мотив уникнення невдачі й, відповідно, зменшення мотивації досягнення позитивних результатів у навчальній діяльності.

Водночас, позитивну кореляцію виявлено між мотивом «вольове зусилля» і показниками здобуття знань, пізнавальною активністю й успішністю навчання, тобто низький рівень розвитку вольових якостей, характерний для песимістичних учнів, призводить до погіршення цих показників.

Якщо аналізувати відмінності у рівні мотивації до успіху та атрибутивного стилю учнів, то можна простежити такі закономірності: учні з песимістичним атрибутивним стилем здебільшого мають низьку мотивацію навчання, з оптимістичним – високу.

Дослідження показали, що люди, помірковано й сильно орієнтовані на успіх, віддають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівню ризику. Чим вище мотивація людини до успіху – досягненню мети, тим нижче готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає й на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх звичайно скромніше, ніж при слабкій мотивації до успіху.

До того ж людям, мотивованим на успіх і мають більші надії на нього, властиво уникати високого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше попадають у нещасні випадки, чим ті, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли в людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), те це перешкоджає мотиву до успіху – досягненню мети.

Таким чином, кореляційні зв’язки мотивації навчання та атрибутивного стилю учнів свідчать про переважання у них низького рівня мотиву досягнення, низьку внутрішню мотивацію навчання (дієвість мотивів здобуття знань), низький рівень пізнавальної активності й, відповідно, низьку успішність їх навчальної діяльності.

**Висновок до розділу 2**

Таким чином, для реалізації програми емпіричного дослідження було підібрано комплекс психодіагностичних методик, за допомогою якого можна було б виявити атрибутивні стилі поведінки та рівень мотивації навчання учнів старших класів.

Особистісні опитувальники та методики діагностики мотивації навчання, які використовувались у дослідженні, були спрямовані на вивчення особливостей мотивації навчання учнів з песимістичним атрибутивним стилем.

Отже, за результатами діагностики більшість учнів характеризуються песимістичним атрибутивним стилем, що проявляється в їх схильності сприймати невдачі як постійні й такі, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності, а також приписувати собі відповідальність за погані події (невдачі). Показник оптимістично налаштованих студентів (з оптимістичним стилем атрибуції) є дещо меншим й значна кількість респондентів продемонструвала проміжні результати у сприйманні і поясненні негативних та позитивних подій.

**РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У НЕПОВНОЛІТНІХ**

**3.1. Методи та технологія підвищення мотивації старшокласників**

Протягом багатьох років педагогічна практика орієнтувалася на переконання, що результативність освітнього процесу визначається в основному інтелектом та здібностями учня. Однак сучасні психологічні дослідження доводять, що мотиваційні фактори відіграють вирішальну роль у навчальній діяльності, а також значення має те, як людина інтерпретує свої успіхи чи невдачі. Часто навіть обдаровані учні мають низьку успішність або, навіть, залишають навчання, що свідчить про недостатність мотивації для подолання труднощів.

Аналіз підходів, що використовуються в освітній практиці, показує, що розвиток мотивації учнів все ще залишається недостатньо акцентованим. Постає важливе питання створення умов для формування в учнів внутрішньої потреби в самостійному здобутті знань, досягненні цілей і саморегуляції в освітньому процесі. Проблема недостатньої мотивації особливо гостро стоїть у середовищі старшокласників, де обсяг знань, необхідних для освоєння за період навчання, є значним, і без належної мотивації їх вивчення стає важким завданням. До того ж, ставлення до навчальної діяльності в значній мірі визначає майбутню професійну орієнтацію, що може призвести до формування некваліфікованих спеціалістів, які не мають інтересу до своєї професії [17].

Д. Макклелланд розробив методику підвищення мотивації до досягнень, що ґрунтується на чотирьох ключових принципах. Перший принцип полягає в обґрунтованості прийняття помірного ризику — це дозволяє учням самостійно вибирати завдання, регулюючи рівень складності. Другий принцип наголошує на необхідності відповідальності за результати своєї діяльності, коли учні повинні залежати від власних зусиль для досягнення мети, але наслідки невдач не повинні бути надмірно суворими, щоб не зламати мотивацію. Третій принцип передбачає створення середовища, яке заохочує до експериментів і помилок, сприяючи активному навчанню через ігрові методи та моделювання ситуацій. Четвертий принцип полягає в необхідності чіткого і конструктивного зворотного зв'язку, який дозволяє учням оцінювати свою роботу та коригувати дії.

Важливу роль у мотивації відіграє також те, як людина трактує свої досягнення та невдачі, а саме – через атрибуцію. Учителі повинні допомагати учням зрозуміти, що саме їхні зусилля та здібності є причиною успіхів, а не випадкових зовнішніх факторів. Таким чином, основними засобами мотиваційного впливу є три ключові компоненти: зворотний зв'язок, невербальні емоційні реакції вчителя та поведінка вчителя щодо учня після виконання завдання.

Дослідження також показують, що поведінка вчителя щодо учнів з різними результатами успішності може мати значний вплив на їх мотивацію. Зокрема, вчителі можуть не виставляти високих вимог до учнів, які мають низькі результати, і проявляти до них більше співчуття, що може спонукати до переконання, що їхні слабкі успіхи зумовлені відсутністю здібностей. Такий підхід може посилити почуття безпорадності у цих учнів, що, в свою чергу, веде до ще більшого зниження мотивації [10].

Атрибутивний стиль мислення значною мірою визначає ставлення учня до труднощів і його здатність долати їх. Люди з песимістичним стилем схильні вважати негативні події незмінними, універсальними і результатом власних невдач. У той час як оптимістичний стиль характеризується оцінкою труднощів як тимчасових та локальних, що дозволяє людині зберігати позитивне ставлення до своїх можливостей.

У педагогічній практиці важливим аспектом є врахування різних типів мотивації, зокрема внутрішньої і зовнішньої. Внутрішня мотивація полягає в тому, що учень самостійно прагне досягти мети, виходячи з власних інтересів і бажань. Зовнішня мотивація, навпаки, базується на зовнішніх чинниках, таких як оцінки, заохочення або покарання. Однак внутрішня мотивація є набагато ефективнішою в довгостроковій перспективі, оскільки вона спонукає учнів до більш глибокого засвоєння знань і розвитку навичок. Завдання педагогів – знайти баланс між цими типами мотивації і допомогти учням розвинути внутрішню потребу в досягненні поставлених цілей.

Важливим елементом підвищення мотивації є зміна способів оцінювання навчальних досягнень. Традиційне оцінювання вимагає перегляду, оскільки часто не сприяє розвитку внутрішньої мотивації. Краще за все використовувати оцінки не як засіб покарання, а як можливість для конструктивного зворотного зв'язку. Позитивна оцінка повинна бути підтримкою, яка допомагає учням відчути власну значущість і цінність їхнього навчання. Замість того, щоб лише відзначати успіхи, вчитель може допомогти учням побачити, що саме вони зробили правильно і де можуть покращити свої результати.

Окрім цього, важливо пам'ятати, що мотивація не повинна бути одноразовим явищем, а має підтримуватися на протязі всього освітнього процесу. Мотиваційні методи повинні бути різноманітними і змінюватися залежно від етапу навчання, індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів та потреб. Для цього педагогам важливо не тільки застосовувати різні методи та прийоми, але й постійно аналізувати ефективність своїх дій і коригувати підхід [18].

Мотивація через самостійну діяльність є ще одним важливим інструментом. Педагоги повинні надавати учням можливість для самостійного вибору завдань, проектів та тем, що викликають у них інтерес. Це дозволяє учням відчути себе власниками процесу навчання, а також розвивати навички планування і самоконтролю. Важливо, щоб учні самі ставили перед собою мету, визначали етапи її досягнення і оцінювали свої результати.

Крім того, використання методів, що включають елементи гейміфікації, може значно підвищити мотивацію. Ігрові елементи роблять процес навчання більш захоплюючим і цікавим, а також дозволяють створити атмосферу змагання, де учні можуть змагатися за кращі результати без ризику негативних наслідків. Використання таких методів допомагає учням краще засвоювати матеріал, оскільки вони асоціюють навчання з позитивними емоціями і досягненнями [21].

Для підвищення мотивації особливо важливо розвивати у школярів критичне мислення і здатність до самооцінки. Критичне мислення дозволяє учням не лише поглиблювати свої знання, а й навчає їх ефективно застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Це також дозволяє розвивати внутрішню мотивацію, адже учень починає відчувати важливість знань не лише для отримання оцінки, а й для свого майбутнього.

Іншими важливими аспектами є емоційна підтримка та взаємодія з учнями. Педагог повинен вміти створити атмосферу довіри, в якій учні будуть почуватися вільно і не бояться помилок. Помилки повинні сприйматися як частина навчання, а не як неуспіх. Вчитель має навчити учнів ставитися до своїх невдач як до можливості для росту та розвитку.

Також варто зазначити, що одним із шляхів підвищення мотивації є підтримка учнів у розвитку соціальних навичок і міжособистісних відносин. Робота в групах, взаємодія з однолітками дозволяє учням не тільки покращити свої комунікативні навички, а й мотивує їх до більш активної участі в освітньому процесі. Важливо, щоб вчитель створював умови для командної роботи і підтримував учнів у встановленні взаємодії [22].

Приділяючи увагу розвитку внутрішньої мотивації, важливо також звернути увагу на індивідуальні особливості учнів. Кожен учень має свої власні потреби, інтереси і цілі, тому педагог повинен враховувати ці фактори при плануванні освітнього процесу. Індивідуальний підхід сприяє розвитку мотивації, оскільки учень відчуває, що його інтереси і потреби важливі для педагога.

Не менш важливим є фактор задоволення від досягнень. Мотивація значно посилюється, коли учень відчуває, що його зусилля не тільки помічаються, але й оцінюються відповідно до його досягнень. Для цього можна використовувати систему позитивного підкріплення, яка буде залежати не тільки від результату, а й від зусиль, які учень докладає для досягнення цілей.

Загалом, підвищення мотивації в освітньому процесі є складним і багатогранним завданням, що потребує гнучкості, терпіння і постійного вдосконалення педагогічних методик. Різноманітність методів, увага до індивідуальних особливостей учнів, створення сприятливого психологічного клімату і використання нових технологій є важливими кроками на шляху до досягнення високих результатів у навчанні [20].

У результаті проведеного аналізу можна зробити висновок, що мотивація є ключовим чинником, який визначає успішність освітнього процесу. Важливою складовою підвищення мотивації учнів є врахування їхніх інтересів, індивідуальних особливостей і створення умов для самостійного набуття знань. Використання ефективних методів і технологій, таких як забезпечення адекватного зворотного зв'язку, побудова ситуацій, що дозволяють учням досягати певних результатів самостійно, а також формування позитивного ставлення до навчальної діяльності, сприяють розвитку внутрішньої мотивації. Крім того, важливу роль у мотивації грає атрибутивний стиль учнів, який залежить від їхнього сприйняття власних успіхів і невдач. Тому вчителям слід створювати атмосферу підтримки, заохочувати учнів до самостійної роботи і допомагати їм розвивати вірність у свої сили. В кінцевому результаті, системний підхід до підвищення мотивації дозволяє сформувати у учнів стійке прагнення до досягнення успіху та розвитку своїх потенційних можливостей.

**3.2. Психокорекційна програма тренінгу «Підвищення мотивації старшокласників»**

Комплексна програма, спрямована на підвищення мотивації старшокласників у навчальній діяльності, повинна враховувати два основні фактори: внутрішні ресурси особистості учнів з песимістичним атрибутивним стилем та специфіку освітнього процесу. У зв'язку з цим головною метою програми було стимулювання у старшокласників процесів самопізнання, саморозкриття, самоусвідомлення, самоаналізу, а також сприяння особистісному розвитку і саморегуляції як внутрішніх засобів подолання відчуття безпорадності.

Завдання програми полягало в тому, щоб підвищити рівень мотивації до навчання, об'єднавши зусилля учнів і вчителів як основних учасників освітнього процесу. Взаємодія між ними, як вербальна, так і невербальна, формує так зване зовнішнє ситуаційне поле, яке допомагає подолати особистісну безпорадність учнів. Соціально-психологічна підтримка, надана педагогічним колективом, стає основним чинником у подоланні цієї безпорадності в учнів. Найважливішими аспектами залучення вчителів до надання такої підтримки є наступні: значущість учителів для учнів, їх соціальний статус у навчальному середовищі та вплив на розвиток освітнього процесу [20].

Розробка програми ґрунтується на теоретичному аналізі атрибутивних стилів у психології, результатах досліджень їх проявів в навчальній діяльності учнів та огляді існуючих підходів до корекції цих проявів. Мета програми визначила два основні напрями її реалізації.

Перший напрямок зосереджувався на активізації внутрішніх ресурсів учнів, зокрема через оптимізацію рівня розвитку їх атрибутивного стилю. Це сприяло підвищенню мотивації до самовдосконалення як особистісного, так і професійного, розвитку зацікавленості в пошуках шляхів для творчого самовираження та самореалізації в майбутній професії.

Завдання цього напрямку програми включали:

* формування у учнів оптимістичного атрибутивного стилю;
* забезпечення емоційної стабільності учнів під час навчання;
* розвиток мотивації досягнення успіху замість мотивації уникнення невдач;
* формування позитивного ставлення до себе та оточуючих;
* встановлення адекватних стандартів особистих досягнень;
* активізація власної поведінкової активності для подолання труднощів та досягнення навчальних цілей.

Таким чином, досягнення мети програми та реалізація її завдань можливі завдяки комплексному підходу, який передбачає ефективне поєднання всіх напрямків роботи, що охоплюють основні форми діяльності.

Наші дослідження вказують, що найефективнішим методом підвищення мотивації та корекції атрибутивного стилю учнів є соціально-психологічний тренінг. Цей метод активного навчання має на меті не лише змінити існуючі функціональні стереотипи, що впливають на поведінку учнів, але й допомогти їм у формуванні навичок самопізнання, саморозвитку та вдосконалення особистісних якостей. Тренінгова форма роботи є найбільш дієвим способом перепрограмування моделей поведінки та управління діяльністю учасників, надаючи їм змогу змінювати свої ставлення до труднощів і досягати кращих результатів у навчанні.

Програма тренінгу, спрямована на підвищення мотивації подолання особистісної безпорадності, була розроблена з урахуванням принципів індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів до активного психологічного навчання. Індивідуально-психологічний підхід реалізується через стимулювання активності особистості, розвиток самостійної мотивації досягнення, зміну локусу контролю та формування потреби взяти відповідальність за власні дії. Соціально-психологічний аспект полягає в аналізі впливу соціального середовища на особистість і вивченні можливості зміни умов для досягнення результату, а також врахуванні досвіду соціальної взаємодії учнів у різних навчальних ситуаціях [20].

При розробці програми тренінгу було обрано таку структуру навчально-змістових модулів:

1. Оптимістичний атрибутивний стиль як метод корекції особистісної безпорадності.
2. Емоційна стабільність як основа для подолання особистісної безпорадності.
3. Поведінкова активність особистості як фактор, що формує мотивацію досягнення успіху.

Кожен з цих модулів орієнтований на розвиток специфічних психолого-педагогічних якостей, які сприяють подоланню безпорадності та активізації мотивації в навчальній діяльності учнів.

Тренінгова робота, орієнтована на особистісне зростання та саморозвиток, базувалася на ряді важливих принципів, що забезпечують ефективність навчання та змін у поведінці учасників. Основні принципи тренінгової програми включають:

1. **Принцип активності** передбачає активну участь учасників у різноманітних вправах, завданнях і спостереженнях за поведінкою інших учасників. Важливою складовою цього принципу є програвання різних ситуацій, оскільки кожен учасник засвоює нові знання і навички тільки через власну активність і залученість до процесу.
2. **Принцип дослідницької та творчої позиції** полягає в тому, що учасники тренінгу не лише вивчають уже відомі психологічні концепти, але й активно відкривають для себе свої особисті ресурси, можливості та унікальні особливості. Тренер, у свою чергу, створює такі ситуації, які дають можливість учасникам експериментувати з новими способами поведінки, відшліфовуючи їх на практиці.
3. **Принцип об’єктивації поведінки та змін у ній** спрямований на перехід поведінки учасників з імпульсивного рівня на більш усвідомлений і об’єктивований. Зворотній зв’язок є універсальним засобом об’єктивації, адже він дозволяє учасникам осмислити зміни в їхній поведінці та здійснити відповідні коригування під час тренінгу.
4. **Принцип добровільності участі** гарантує, що кожен учасник має право добровільно приймати рішення про свою участь у тренінгових заняттях, що створює атмосферу відповідальності та вибору.
5. **Принцип інформованої участі** забезпечує, щоб учасники знали всі деталі тренінгового процесу, включаючи те, що саме відбудеться під час занять, а також особливості взаємодії в групах. Це дозволяє уникнути несподіванок і робить учасників більш впевненими у своїх діях.
6. **Принцип партнерського (суб’єкт-суб’єктного) спілкування** підкреслює важливість взаємоповаги та взаєморозуміння серед учасників групи. Кожен має враховувати почуття, емоції та переживання інших, що створює атмосферу довіри, відкритості та доброзичливості, сприяючи ефективному освітньому процесу та експериментуванню з поведінковими моделями [14].

Ці принципи формують основу для створення тренінгової програми, що не лише покращує мотивацію та особистісний розвиток, але й забезпечує сталий вплив на зміну поведінкових патернів учасників, сприяючи досягненню поставлених цілей.

Послідовна реалізація зазначених принципів сприяє досягненню високої ефективності роботи тренінгової групи, створюючи умови для активної та конструктивної взаємодії учасників. На початковому етапі тренінгу, під час переходу від однієї теми до іншої, а також протягом самих занять застосовувалися організаційно-спрямовуючі форми роботи, щоб забезпечити належний рівень підготовки групи та створити сприятливу атмосферу для подальшої роботи. Ці форми включали:

1. **Організація до роботи**: підготовка приміщення для занять та знайомство учасників між собою, що дозволяло створити перші зв’язки та налаштувати учасників на співпрацю.
2. **Обговорення правил групової роботи**: важливим етапом було встановлення основних принципів взаємодії, що включали правила довіри, взаємоповаги та конфіденційності, з подальшим їх затвердженням групою.
3. **Вивчення очікувань учасників**: тренер здійснював опитування або обговорення, щоб з’ясувати, яких результатів чекають учасники від тренінгу, що допомагало адаптувати програму відповідно до їхніх інтересів та потреб.
4. **Оцінка емоційного стану учасників**: на початку кожного заняття проводилась діагностика настрою учасників для визначення рівня їхньої готовності до роботи та можливого коригування тренінгових методів.
5. **Зняття групової напруги**: застосовувалися методи релаксації та вправи для зниження стресу і забезпечення емоційного комфорту групи, що підвищувало ефективність подальших вправ.
6. **Створення комфортних умов**: це включало не лише фізичні умови для роботи (зручне приміщення, належне освітлення), а й психологічну атмосферу, в якій учасники відчували себе вільно та відкрито.
7. **Рефлексія**: наприкінці кожного заняття учасники мали можливість обговорити, що було для них корисно, що вони зрозуміли і які зміни відбулися в їхній поведінці.
8. **Психогімнастичні вправи**: ці вправи сприяли зняттю емоційного навантаження, розвитку гнучкості в сприйнятті та взаємодії, а також допомагали глибше усвідомити власні почуття і переживання.

Для реалізації просвітницько-корекційних завдань тренінгу (наприклад, аналізу феномену особистісної безпорадності чи встановлення моделей поведінки, що сприяють мотивації досягнення успіху) використовувалися інтерактивні техніки та вправи, серед яких:

1. **Рольова гра**: дозволяла учасникам вживатися в різні ролі, що допомагало краще зрозуміти поведінкові стратегії та емоційні реакції в різних ситуаціях.
2. **Самопрезентація**: учасники ділилися своїми досягненнями, ідеями та проблемами, що сприяло розвитку самопізнання і покращенню комунікативних навичок.
3. **Метод завершення речення**: застосовувався для виявлення підсвідомих установок, що допомагало учасникам усвідомити власні обмеження та ресурси.
4. **Групова дискусія**: допомагала учасникам обмінюватися думками, поглиблювати розуміння теми тренінгу та приймати колективні рішення.
5. **Робота в малих групах**: дозволяла детальніше опрацювати конкретні питання або проблеми, надаючи можливість кожному висловити свою думку.
6. **Метод «мозкового штурму»**: сприяв пошуку креативних ідей і рішень, залучаючи всіх учасників до активного процесу генерації ідей.
7. **Міні-лекції**: дозволяли ввести теоретичні концепти та обговорити їх у контексті конкретних прикладів, що підвищувало рівень усвідомлення учасниками навчального матеріалу.
8. **Виконання аналітичних або творчих завдань**: надавали можливість учасникам застосовувати нові знання і стратегії у практичній діяльності, а також оцінювати свої успіхи після виконання завдань.

Завдяки використанню цих методів тренінг набував динамічного характеру, сприяючи розвитку особистісної мотивації учасників та допомагаючи подолати бар’єри особистісної безпорадності через осмислену та активну участь в освітньому процесі.

У процесі формувального експерименту особлива увага приділялася послідовності компонентів тренінгової програми, що було організовано таким чином, щоб створити оптимальні умови для тренінгової діяльності учнів, враховуючи їх атрибутивні стилі. Для досягнення діагностичних цілей семінару використовувалися психодіагностичні методи, спрямовані на емпіричне вивчення індивідуальних особливостей, а також характеристик особистісної безпорадності учасників. Для цього проводилися опитування, тестування та експрес-діагностика, зокрема для визначення самооцінки емоційного стану, атрибутивного стилю, рівня суб’єктивного контролю та мотивації досягнення [30].

Запропонована програма соціально-психологічного тренінгу об’єднує різні форми, методи та принципи роботи, що забезпечують відповідність вимогам індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів. Індивідуально-психологічний підхід передбачає врахування кожного учасника як творця власної поведінкової активності, вивчення особливостей самооцінки емоційного стану, а соціально-психологічний підхід зосереджується на вивченні індивідуального соціального досвіду, досвіду навчальної діяльності учнів та можливостях зміни середовища для зменшення впливу факторів, які можуть сприяти розвитку особистісної безпорадності. Це дозволяє підвищити ефективність навчальної діяльності учнів.

Програма тренінгу була розроблена на основі теоретичної моделі мотивації учнів, яка передбачала 9 занять, що були поділені на три навчальних модулі. Кожен модуль мав конкретні завдання і цілі, що відповідали теоретичним та практичним аспектам, необхідним для розвитку у учнів певних мотиваційних характеристик. Вступна частина програми визначала загальні орієнтири та напрямки роботи, а підведення підсумків тренінгу дозволяло учасникам узагальнити набуті знання та практичні навички. Це допомагало їм структурувати отримані знання і застосовувати їх у власній поведінці під час навчальної діяльності в закладах освіти, тим самим стимулюючи процес особистісного розвитку та підвищення ефективності їх навчальної діяльності.

Програма тренінгу, що займає 36 годин, розроблена з урахуванням детальної структури та різноманітних методів роботи для підвищення мотивації навчання учнів. Загальний обсяг тренінгу складається з трьох основних частин: вступ (2 години), основна частина (32 години) та підведення підсумків тренінгу (2 години).

Склад тренінгової групи становить 12 учасників — учнів, а сам тренінг проводиться в просторій аудиторії з колом стільців, що сприяє створенню атмосфери взаємодії та підтримки. Всі необхідні матеріали, такі як фліп-чарт, папір формату А-4, фломастери, ручки та м’яка іграшка, використовуються для організації різних вправ і технік, зокрема для виконання творчих завдань та рефлексії.

Основними формами тренінгової роботи є рольові ігри, аналіз ситуацій, мозковий штурм, групові дискусії, самопрезентація, міні-лекції, а також психогімнастичні вправи. Ці методи забезпечують інтерактивний процес навчання, де учасники тренінгу можуть активно взаємодіяти, експериментувати з поведінковими стратегіями та навичками, а також проводити рефлексію власних результатів.

Метою тренінгу є підвищення мотивації до навчання учнів. Завдання тренінгу включають переорієнтацію атрибутивного стилю з песимістичного на оптимістичний, формування навичок адекватної оцінки причинно-наслідкових зв’язків у навчальних ситуаціях, розвиток позитивного ставлення до себе та оточуючих, встановлення оптимального особистісного стандарту досягнень і підвищення мотивації досягнення в навчальній діяльності. Це сприятиме розвитку у учнів впевненості в собі та здатності досягати успіхів у навчанні.

Програма тренінгу є комплексною і спрямована на створення умов для індивідуального та групового розвитку учасників, що, в свою чергу, сприяє покращенню навчальних результатів та розвитку особистісної мотивації учнів.

**Конспекти занять.**

**Заняття 1: Вступ до тренінгу. Вплив атрибутивного стилю на ступінь особистісної безпорадності.**

**1. Вступ**

**Знайомство учасників і тренера**:

Тренер представляє себе, а також оголошує тему тренінгу та його короткий зміст.

Учасники знайомляться між собою за допомогою вправи «Я і моє ім’я», де кожен називає своє ім’я і дає особистісну характеристику по кожній букві свого імені (наприклад: «Оксана — самостійна, відповідальна, імпульсивна, талановита, любляча, азартна, надійна, амбітна»). Цю вправу може почати тренер.

Далі проводиться вправа «Рука», де учасники малюють свою руку, заповнюють її відповідями на питання про себе (ім’я, хобі, улюблена страва, навчальний предмет, мрія тощо), а потім обмінюються малюнками з партнерами. Кожен учасник представляє свого напарника.

Оголошення очікувань від заняття та визначення емоційної готовності учасників за шкалою від 1 до 10.

Формулювання та обговорення правил групової роботи методом мозкового штурму, після чого учасники приймають ці правила.

**2. Діагностичний етап**

Тренер фіксує початкові результати самооцінки учасників для подальшого порівняння з результатами після завершення тренінгу.

**3. Інформаційно-корекційний етап**

**Вправа «Не хочу хвалитися, але за час навчання в школі я навчився...»**: Кожен учасник по черзі доповнює фразу «Не хочу хвалитися, але за час навчання в школі я навчився...» (наприклад: «Швидко читати», «Більш організовано підходити до навчання»).

**Вправа «Спогади з минулого»**: Учасникам дається 2 хвилини, щоб пригадати найбільш песимістичні та оптимістичні моменти з їх навчальної діяльності. Після цього вони можуть поділитися враженнями, якщо хочуть, та рефлексують:

* Які події спричинили песимістичний або оптимістичний настрій?
* Як завершилась ситуація?
* Чи докладали ви всіх зусиль для успішного вирішення проблеми?

**Міні-лекція «Атрибутивний стиль та ефективність навчальної діяльності»**: Тренер пояснює поняття атрибутивного стилю, який описує способи пояснення успіхів і невдач у навчанні. Визначено три параметри атрибутивного стилю:

* Локус: внутрішній або зовнішній фактор як причина події.
* Стабільність: постійність чи тимчасовість причини.
* Глобальність: універсальність чи конкретність пояснення. Окрема увага приділяється різниці між песимістичним та оптимістичним атрибутивним стилем, а також їх впливу на навчальну діяльність. Песимістичний стиль характеризується поясненням невдач через внутрішні, постійні та глобальні фактори, а успіхи – через зовнішні, тимчасові і конкретні. Оптимістичний стиль є зворотнім: невдачі пояснюються зовнішніми, тимчасовими факторами, а успіхи – внутрішніми, постійними.

**Робота в підгрупах**: Учасники розподіляються на дві групи: одна працює над формулюванням наслідків песимістичного атрибутивного стилю, інша – оптимістичного. Кожна група презентує свої результати, і проводиться обговорення сформульованих наслідків, що допомагає учасникам усвідомити, як різні стилі атрибуції можуть впливати на їх навчальну діяльність [20].

**4. Завершальний етап**

**Рефлексія результатів заняття**: Учасники обговорюють, яка інформація була найцікавішою, чи були завдання важкими або незрозумілими, що допомогло або заважало в процесі заняття.

Це заняття дає учасникам можливість глибше зрозуміти власний атрибутивний стиль, розвинути навички переорієнтації на більш оптимістичні підходи до навчання і життєвих ситуацій, а також сформувати позитивне ставлення до власних досягнень.

**Заняття 2. Оптимізм як протидія невдачам**

**1. Вступ**. Привітання учасників тренінгу та ознайомлення з темою заняття — оптимізм як протидія невдачам. Тренер нагадує правила роботи в групі, заохочуючи відкритість і взаємну підтримку під час виконання вправ.

**Вправа «Оплески»** допомагає створити позитивний емоційний клімат. Учасники розташовуються по колу, і тренер по черзі просить підвестися тим, хто має певні вміння або якості, наприклад, вишивати або кататися на ковзанах. Інші учасники активно аплодують, підвищуючи емоційний фон та налаштовуючи на подальшу роботу.

**2. Інформаційно-корекційний етап**.

**Вправа «Асоціації»**. Учасникам дається завдання називати асоціації до слів «песимізм» і «оптимізм». Тренер записує ці асоціації на фліп-чарт. Після цього проводиться обговорення, з’ясовується, які асоціації було більше, і чи залежали вони від настрою учасників.

**Вправа «У чому мені пощастило у житті»**. Учасники працюють в парах, розповідаючи один одному про свої удачі. Це сприяє підвищенню життєвого оптимізму, створюючи атмосферу позитиву та підтримки в групі.

**Психогімнастична вправа «Народження зірки»**. Учасники зосереджуються на уявленні себе як джерела енергії. Вони уявляють, як світло виходить з їхнього тіла, поширюється на навколишній простір і наповнює все навколо енергією. Це допомагає учасникам відчути себе сильними та зарядженими для подальшої роботи.

**3. Практична частина**.

**Вправа «Навчальний оптимізм – реалізм»**. Учасникам пропонується згадати найбільші досягнення під час навчання в школі. Вони аналізують, які труднощі стояли перед ними і як вдалося досягти поставлених цілей. Учасники обговорюють, чи легко це давалося, і що саме допомогло досягти мети [20].

**Групова дискусія**. Під час обговорення тренер узагальнює думки учасників, формулюючи основні висновки щодо оптимістичного та песимістичного ставлення до навчальної діяльності.

**Вправа «Оптимістичний настрій»**. Тренер пропонує учасникам аналізувати відомі приказки та афоризми, пов’язані з оптимізмом, і вибрати ті, що найбільше резонують з їхнім власним ставленням до життя. Обговорення допомагає визначити, які з висловлювань можуть бути корисними у навчальній діяльності.

**4. Заключна частина**.

**Психогімнастична вправа «Компліменти»**. Учасники стають в коло і по черзі кидають м’яч тому, кому хочуть сказати комплімент. Ця вправа сприяє розвитку взаємної підтримки та підвищенню самооцінки.

**Мозковий штурм у підгрупах**. Учасників поділяють на підгрупи, і кожна команда має придумати девіз для оптимістичного учня. Вони можуть створити слоган, пісню або вірш, що буде презентовано на завершення роботи.

**5. Завершальний етап**. Підсумки заняття та рефлексія. Тренер пропонує учасникам поділитися враженнями, обговорити, яке завдання було найважче виконати, чи змінився їхній настрій протягом заняття. Це дозволяє учасникам оцінити свій прогрес у розвитку оптимістичного ставлення до навчання та життєвих ситуацій.

**Заняття 3. Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно-наслідкових зв’язків.**

**1. Вступ.** Тренер вітає учасників, презентує тему заняття та визначає рівень готовності до роботи. За необхідності проводиться «ранкова рефлексія» для оцінки емоційного стану та настрою учасників. Потім проводиться **вправа «Що між нами спільного».** Учасники повинні кидати м'яку іграшку тій людині, з якою у них є спільні риси чи інтереси, щоб створити атмосферу згуртованості в групі.

Далі переходять до **вправи «Завершення речення».** Тренер пропонує учасникам заповнити незавершені речення, що стосуються їхнього досвіду навчання, самосприйняття та взаємодії з вчителями. Після цього учасники діляться своїми думками з групою. Обговорення допомагає тренеру виокремити типові причинно-наслідкові зв’язки, які можуть спричиняти у учнів відчуття особистісної безпорадності [20].

**2. Інформаційно-корекційний етап.**

Для морально-емоційного розвантаження учасників після попередніх вправ проводиться **психогімнастична вправа «Це чудово!».** Учасники по черзі виходять у центр півкола та називають свої уміння і таланти. Всі інші учасники відповідають хором: «Це чудово!» та піднімають великий палець, підтримуючи таким чином позитивну атмосферу.

Наступною є **рольова гра «Екзамен».** Тренер озвучує ситуацію, коли на екзамені учні повинні пояснювати свою неготовність. Інструкції для учасників різні: одні пояснюють свою неготовність зовнішніми, інші – внутрішніми чи постійними причинами. Спостерігачі фіксують, як учасники пояснюють причини, та обговорюють їх після закінчення гри. Це дозволяє визначити, які причини є важливими та які можуть бути легко усунуті.

Далі учасники виконують індивідуальне творче завдання. Тренер демонструє ряд фраз, що стосуються причинно-наслідкових зв’язків. Завданням є вибрати одну фразу, яка найбільше резонує, і написати невелике есе на цю тему, приводячи приклади зі свого навчального досвіду. Це завдання дає можливість учасникам поглибити розуміння причинно-наслідкових зв’язків у контексті їхнього особистого життя.

**3. Завершальний етап.**

**Вправа «Щира подяка»** дозволяє учасникам подякувати тим, чия робота під час тренінгу була важливою для них. Це допомагає зняти емоційну напругу і створити атмосферу підтримки в групі. Кожен учасник висловлює вдячність, зазначаючи, що саме допомогло йому в роботі.

Після цього проводиться рефлексія за підсумками заняття та модулю. Учасники оцінюють, які завдання були для них найбільш цікавими, чи відчули вони зміни у способах сприйняття навколишньої дійсності та самооцінки. Цей етап дозволяє підсумувати досягнуті результати і визначити, як навчання вплинуло на особистісний розвиток кожного учасника.

**Модуль 2. Емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності**

**Заняття 4. Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності**

**1. Вступ.** Привітання учасників тренінгу, знайомство з темою заняття, визначення готовності до роботи. За потреби проводиться «ранкова рефлексія» для оцінки емоційного стану учасників на початку заняття.

**Вправа «Відтоді як ми не бачилися, я...»** має на меті створити довірчу атмосферу в групі та налаштувати учасників на подальшу роботу. Кожен учасник доповнює це речення подіями або змінами, що сталися в його житті з моменту останнього заняття. Це дозволяє побудувати відкритий діалог і налаштувати групу на спільну працю.

**Вправа «Список емоцій».** Учасникам пропонується згадати якнайбільше слів, що позначають різні емоції. Кожну емоцію тренер записує на окремій картці і кидає їх у мішок для перемішування. Кожен учасник по черзі вибирає картку та зображує емоцію через міміку та жести, а інші учасники мають вгадати, що це за емоція [20].

**Запитання для обговорення:** Які емоції відгадувались швидше: позитивні чи негативні? Як ви відчували себе, зображуючи позитивні або негативні емоції? Яку емоцію було найважче показати? Чи можуть люди переживати одну й ту ж емоцію, але мати різний вираз обличчя?

**2. Інформаційно-корекційний етап.**

**Міні-лекція «Вплив емоцій на результативність навчання».** Емоції мають значний вплив на всі сфери діяльності людини, в тому числі й на освітній процес. Негативні емоції, як-от страх чи незадоволеність, можуть викликати відчуття безпорадності та знижувати мотивацію до навчання, тоді як позитивні емоції, такі як впевненість і подив, навпаки, сприяють кращому сприйняттю і запам’ятовуванню матеріалу. Французький письменник А. Франс підкреслює важливість позитивних емоцій в освітньому процесі, зазначаючи, що здорова допитливість і бажання вчитися з’являються лише за хорошого настрою.

Емоційний процес складається з трьох основних компонентів:

1. **Емоційне збудження**, яке забезпечує мобілізацію організму.
2. **Знак емоцій** – позитивні або негативні в залежності від оцінки ситуації.
3. **Ступінь контролю емоцій** – залежить від особистісних характеристик та ситуації.

**Групова дискусія «Чи здатні емоції вплинути на ефективність Вашої навчальної діяльності?»** Учасники обговорюють, як різні емоції, як позитивні, так і негативні, можуть впливати на їх навчальні досягнення, як часто вони відчувають емоції в процесі навчання та в чому це проявляється.

**Психогімнастична вправа «Дзеркало».** Два учасники по черзі виходять у центр кола. Один дивиться на свого партнера і повторює всі його рухи та міміку, а інший намагається копіювати це. Мета вправи – вивчити, як виражаються різні емоції, такі як спокій, тривога, веселощі чи сум.

**Запитання для обговорення:** Що ви відчували, будучи «дзеркалом»? Чи вдалося вам встигати за рухами партнера? Як швидко ви здогадалися, яку емоцію показує інший?

**3. Завершальний етап.**

**Індивідуальна рефлексія за підсумками заняття.** Кожен учасник відповідає на питання: «З яким настроєм я прийшов(ла) на заняття? Які почуття у мене залишаються після заняття?» Ця рефлексія дозволяє учасникам усвідомити, як емоційно змінилося їхнє ставлення до ситуацій освітнього процесу.

**Домашнє завдання.** Учасникам пропонується завести зошит, у якому вони протягом наступного тижня записуватимуть моменти, коли з'являються негативні чи позитивні емоції у навчальній діяльності, а також вказувати ситуації та джерела цих емоцій.

**Заняття 5: Безпорадність як наслідок неадекватної оцінки власних емоційних станів та настрою**

**1. Вступ**

Заняття розпочинається з привітання та оголошення теми зустрічі. Якщо є потреба, тренер може провести «ранкову рефлексію», щоб визначити готовність учасників до роботи. Обговорюється виконання домашнього завдання, де учасники аналізують, чи вдавалось їм усвідомлювати та контролювати емоції, пов'язані з навчальними ситуаціями. Важливо з’ясувати, які емоції переважали, позитивні чи негативні, і які ситуації викликали найбільше емоцій. Це дає змогу зрозуміти індивідуальні реакції учасників.

Для покращення атмосфери та формування позитивного настрою проводиться **психогімнастична вправа «Нетрадиційне вітання».** Учасники, рухаючись по кімнаті, вітаються за допомогою різних частин тіла: долонями, коліньми, чолом та боком, що додає елемент гри та сприяє розслабленню.

**2. Інформаційно-корекційний етап**

Цей етап спрямований на активізацію обговорення та навчання способам управління емоціями. Спочатку проводиться **мозковий штурм на тему «Способи управління власними емоціями».** Тренер ділить учасників на три підгрупи, даючи завдання продумати конкретні способи управління емоціями, а потім кожна група представляє свої ідеї. Після цього тренер узагальнює найбільш часто запропоновані способи.

Далі проводиться міні-лекція, де пояснюються основні способи досягнення емоційної стабільності. Важливим є розуміння, що для управління емоціями необхідно їх:

* **усвідомлювати**: важливо помічати свої емоції, адже неможливо керувати тим, чого не бачиш;
* **вибирати**: для різних ситуацій підходять різні емоції, тому важливо вибирати відповідну емоцію;
* **управляти інтенсивністю прояву**: емоції мають різну інтенсивність, тому важливо вміти контролювати її рівень;
* **трансформувати**: інколи потрібно змінити емоцію на ту, що краще підходить до ситуації;
* **виявляти**: емоції потребують прояву через рухи чи голос, щоб не накопичувати напругу;
* **реагувати**: на емоції слід адекватно реагувати, щоб уникнути незавершених дій [20].

Для визначення рівня усвідомлення власних емоцій проводиться **вправа «Завершення речень».** Учасникам пропонуються неповні речення, які вони мають завершити, описуючи свої емоційні стани. Це допомагає учасникам більш чітко усвідомити свої емоції, а також дає можливість для подальшого аналізу, які емоції переважають: позитивні чи негативні. Після виконання вправи тренер ставить запитання для обговорення, щоб оцінити, чи було важко конкретизувати емоції і як це впливає на їх загальний емоційний стан.

**3. Завершальний етап**

На завершення заняття проводиться індивідуальна рефлексія. Кожен учасник по черзі ділиться враженнями про заняття, аналізує свій емоційний стан на момент завершення роботи у групі. Це дозволяє глибше зрозуміти власні емоційні реакції та напрацювати стратегії їх управління.

**Фінальна психогімнастична вправа «Подяка один одному за приємне заняття»** спрямована на активізацію позитивних емоцій у групі. Учасники встають у коло, і один за одним висловлюють подяку за приємне заняття, що допомагає закріпити позитивні емоції та створити атмосферу підтримки і взаєморозуміння [20].

Це заняття є важливим кроком у розвитку емоційного інтелекту учасників, допомагаючи їм краще розуміти та контролювати свої емоції, що сприяє зниженню рівня безпорадності і підвищенню здатності до адаптації в різних життєвих ситуаціях.

**Заняття 6: Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід’ємний компонент впевненості у собі**

**1. Вступ.** Заняття починається з привітання та оголошення теми зустрічі, після чого тренер може запропонувати учасникам «ранкову рефлексію « для визначення готовності до роботи. Для активізації емоційного настрою використовується **психогімнастична вправа «Побажання на сьогоднішній день».** Учасники по черзі кидають м’яч один одному, висловлюючи побажання на день. Ця вправа сприяє налаштуванню на позитивну хвилю й підготовці до спільної роботи.

**2. Інформаційно-корекційний етап.** На цьому етапі учасники працюють над підвищенням самооцінки через **вправу «Я в променях сонця»,** де кожен учасник малює сонце, на променях якого пише свої сильні сторони та якості, які допомагають відчувати внутрішню впевненість. Після завершення вправи тренер веде обговорення про те, як ці якості впливають на навчальну діяльність і взаємодію з оточуючими.

Далі, через рейтингування, учасники оцінюють правила формування позитивного ставлення до себе та оточуючих. Тренер пропонує учасникам оцінити важливість кожного правила від 1 до 10 і визначити середнє значення для кожного. Таке обговорення дозволяє кожному зрозуміти значущість конкретних аспектів, таких як змінювання себе, визнання власної цінності і не дозволяти негативу впливати на емоційний стан.

**Психогімнастична вправа «Колір мого настрою»** дає можливість учасникам самостійно оцінити свій емоційний стан, вибравши колір, який символізує їх настрій. Тренер на основі вибраного кольору робить висновки про емоційну активність учасників.

**3. Завершальний етап.** Наприкінці заняття проводиться індивідуальна рефлексія. Кожен учасник по черзі ділиться своїми враженнями та емоціями, які виникли під час заняття. Це дозволяє учасникам не лише підбити підсумки, а й усвідомити важливість позитивного ставлення до себе в повсякденному житті.

**Модуль 3. Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху.**

Цей модуль охоплює важливість активної поведінки та ініціативи в житті людини як основи для формування мотивації досягнення успіху. Заняття фокусується на розвитку здатності до самопізнання та самовдосконалення, що є важливим елементом для досягнення цілей та успіху в будь-якій сфері діяльності.

**Заняття 7. Вплив неефективних поведінкових стратегій на процеси формування особистісної безпорадності**

1. **Вступ. Привітання та підготовка до роботи.** Початок заняття традиційно розпочинається з привітання та знайомства учасників із темою зустрічі. За потреби тренер може запропонувати «ранкову рефлексію «, щоб допомогти учасникам налаштуватися на роботу. Це також включає перевірку готовності групи до активного включення в процес.

**Психогімнастична вправа «Поросятко на кактусі»** допомагає створити позитивний психоемоційний клімат у групі. Кожен учасник придумує три незвичайні поєднання предметів або явищ. Потім тренер зачитує їх і роздає випадковим чином. Учасники повинні продемонструвати одну з нісенітниць жестами та мімікою, а решта групи повинна відгадати, що це.

**Вправа «Успіх у минулому»** використовується для підвищення мотивації через переживання позитивних емоцій, пов'язаних з минулими успіхами. Учасники пригадують найбільш яскравий момент свого життя, коли вони переживали значний успіх, і візуалізують його, створюючи чітку картинку в уяві. Потім вони уявляють мету, яку прагнуть досягти, і накладають образи успіху та досягнення мети. Це вправи допомагають закріпити позитивні емоції та налаштувати на подальшу роботу.

**Питання для обговорення:**

* + Які емоції виникли при згадці успіху?
  + Наскільки яскравими були ваші уявлення про минулий успіх?
  + Як ви почувалися, уявляючи досягнення своєї мети?

1. **Інформаційно-корекційний етап: Міні-лекція «Стратегії поведінки».** Тренер розповідає про різні стратегії поведінки, які можуть впливати на досягнення мети та результативність діяльності. Стратегії поділяються на активні (творчі та споглядальні), невизначені та пасивні. Важливим моментом є усвідомлення того, як кожен тип поведінки може впливати на результат: від надмірної активності до пасивної позиції, що може призвести до безпорадності [20].

**Типи поведінкових стратегій:**

* + **Активно-творчий**: високий рівень прагнення до успіху.
  + **Активно-споглядальний**: прагнення уникати невдач.
  + **Невизначений (варіативний)**: поєднання прагнення до успіху та очікування невдач.
  + **Пасивний**: орієнтація на уникнення невдач.

Основними критеріями, що впливають на стратегію поведінки, є потреба в досягненні мети, очікування успіху або невдачі, емоційний стан, підтримка ззовні та внутрішні перешкоди. Зміна поведінкової стратегії може бути досягнута через саморозвиток або участь у тренінгах.

1. **Рольова гра «Вибери стратегію».** Учасники діляться на групи, в яких вони виконуватимуть завдання (побудова вежі) під керівництвом тренерів, кожен із яких має різну стратегію поведінки. Інші учасники спостерігають за процесом та оцінюють, яка стратегія демонструється.

**Питання для обговорення:**

* Які стратегії поведінки ви помітили під час виконання завдання?
* Як вони вплинули на ефективність діяльності?
* Яка стратегія, на вашу думку, є найефективнішою?

1. **Вправа «Нове ім’я».** Учасники придумують собі нове ім’я, яке символізує їхню рішучість та цілеспрямованість. Вони записують кілька ситуацій, пов’язаних із цим ім’ям, що мотивують їх до досягнення мети. Такі асоціації допомагають зменшити психологічні бар'єри та налаштовують на досягнення успіхів.
2. **Завершальний етап.** **Психогімнастична вправа «Знайди собі пару»** сприяє зняттю напруги та підготовці до підсумкової рефлексії. Учасники отримують картки з назвами тварин, і за допомогою їхніх поведінкових характеристик шукають собі пару в групі.

**Рефлексія:** Підведення підсумків заняття дозволяє учасникам поділитися враженнями. Тренер ставить питання, щоб підсумувати, що було найцікавіше та найскладніше під час виконання вправ, а також які думки вони хочуть поділитися з групою.

**Запитання для рефлексії:**

* Які враження у вас залишились після заняття?
* Яка вправа була найскладнішою для вас?
* Яка інформація або вправа була найцікавішою?

**Заняття 8. Встановлення особистісного стандарту досягнень**

1. **Вступ.** Початок заняття включає привітання та ознайомлення з темою, надання учасникам можливості пригадати правила тренінгової роботи, а також виконати, за потребою, «ранкову рефлексію «. Тренер заохочує учасників поділитися побажаннями на сьогоднішнє заняття.

**Психогімнастична вправа «Шеренга «** активізує учасників і підвищує рівень довіри в групі. Група ділиться на дві частини, кожна з яких стає по різні боки від тренера. Вправа виконується без слів, але з акцентом на швидкість і точність. Завдання: спочатку учасники мають вишикуватися так, щоб біля тренера стояла найбільша людина з кожної підгрупи, а в кінці — найменша. Далі вони мають розташуватися за кольором волосся — від темнішого до світлішого.

1. **Інформаційно-корекційний етап.**

**Вправа «Завершення речення»** дає можливість глибше розкрити тему заняття через проективні методи та визначити основні мотиваційні характеристики учасників. Кожен учасник вибирає картку з незавершеним реченням і продовжує його без роздумів. Зразки речень можуть бути такими:

* Самоаналіз своїх негативних і позитивних якостей необхідний для...
* Прогнозування наслідків впливає на...
* Вибір засобів для досягнення мети визначається...
* Досягнення мети неможливе без...
* Прагнення до успіху формується на основі...
* Я можу діяти впевнено завдяки...
* Без адекватної оцінки власних можливостей...
* Для досягнення мети мені треба позбутися...
* Оцінка ймовірності досягнення мети формується на основі...
* Питання для обговорення: від чого залежить складність мети, на чому варто зосереджуватися, формуючи власний стандарт досягнень?

**Вправа «Відстань до мети»** допомагає усвідомити перешкоди на шляху до мети. Кожен учасник вибирає для себе актуальну мету та визначає, хто з інших учасників найбільше асоціюється з цією метою. Після цього учасник зображує фізичну відстань до мети, намагаючись поступово наближатися до неї, конкретизуючи перешкоди.

Питання для обговорення: чи усвідомлені всі перешкоди на шляху до мети? Наскільки вони реальні та змінні?

**Індивідуальне творче завдання «Користь від невдач»** передбачає, що учасники згадають кілька своїх невдач під час навчання і напишуть оповідання, в якому зазначать можливі позитивні аспекти цих невдач. Після виконання завдання учасники зачитують свої історії, що дає можливість обговорити вплив невдач на подальшу діяльність та межі власних досягнень.

1. **Завершальний етап.** На завершення тренінгу проводиться зворотний зв’язок від учасників, обговорення їх вражень від заняття. У разі необхідності може бути проведена індивідуальна рефлексія.

**Домашнє завдання.**

Учасникам пропонується ретельно проаналізувати причини своїх невдач у навчанні, визначити, які навички потребують розвитку, і скласти план удосконалення. Завдання полягає в заповненні таблиці:

|  |  |
| --- | --- |
| **Навички, що потребують розвитку** | **Метод удосконалення** |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

**Заняття 9. Мотивація досягнення як запорука успішної навчальної діяльності**

**1. Вступ.** На початку заняття тренер привітно вітає учасників, ознайомлюючи їх із темою заняття та основними цілями. Проводиться невелике обговорення правил тренінгової роботи у групі, нагадування про важливість поваги до думок і почуттів інших учасників. Якщо необхідно, проводиться «ранкова рефлексія», щоб налаштувати учасників на активну роботу. Вчитель також пропонує учасникам поділитися побажаннями один одному на сьогоднішнє заняття. Після цього учасники обговорюють результати виконання домашнього завдання, в якому вони аналізували, в яких сферах потребують розвитку (навчання, комунікація з викладачами та одногрупниками, емоційне сприйняття навчальної діяльності). Тренер пропонує відповісти на питання про методи самовдосконалення, які використовували учасники для розвитку цих якостей.

**Психогімнастична вправа «Рахунок».** Ця вправа сприяє встановленню позитивної атмосфери в групі. Учасники сідають по колу, і один з них починає рахувати (наприклад, «один, два, три...»). Кожен учасник по черзі продовжує рахунок. Умова: якщо число містить цифру 7 (наприклад, 17), учасник повинен встати і плескати в долоні два рази. Якщо хтось помилиться, він вибуває з гри, але залишається в колі. Вправа триває, поки всі учасники не зроблять відповідну дію на число з цифрою 7.

**2. Інформаційно-корекційний етап.**

**Вправа «Настанови іншим людям».** Учасники діляться на пари. Один з учасників виступає як невпевнений у собі учень, у якого завтрашня важлива співбесіда. Завдання — переконати партнера, що він впорається з усіма завданнями на співбесіді. Після цього пари міняються ролями. По завершенню вправи тренер пропонує кожному записати настанови та поради, які вони отримали від партнера. Важливо обговорити, чи було важко знайти підходящі слова для підтримки та як реагували партнери.

**Вправа «Схвалення».** Ця вправа допомагає учасникам розвивати вміння підтримувати та мотивувати себе і інших. Протягом визначеного часу учасники записують:

1. П’ять своїх позитивних рис, що забезпечують успіх у навчальній діяльності.
2. П’ять позитивних рис, що допомагають у спілкуванні з іншими людьми.
3. Свій найяскравіший успіх у минулому та його вплив на ваше життя і навчання.
4. Значні успіхи, що вплинули на ваше життя і навчальну діяльність.
5. Слова-схвалення від інших людей, які вплинули на ваше життя.
6. Як ви підбадьорюєте себе після невдач.
7. Як ви підтримуєте інших після їхніх невдач.
8. Як ви хвалите себе після досягнення успіху.
9. Новий текст для самосхвалення, який може бути більш ефективним.
10. Як ви хвалите інших після їхніх успіхів.
11. Текст для схвалення інших після досягнення ними позитивних результатів.
12. Вітання з нагоди успіху іншої людини, яке має стати імпульсом для подальших досягнень.

**Вправа «Мій девіз».** Тренер пропонує кілька фраз для формулювання девізу, що допомагають мотивувати діяльність. Завдання кожного учасника — вибрати одну з фраз і створити на її основі девіз для своєї навчальної діяльності. Пропоновані фрази:

1. Ставити собі реалістичні, але високі цілі.
2. Знати свої сильні і слабкі сторони.
3. Вірити в ефективність власної діяльності.
4. Визначити конкретні форми поведінки, що дозволяють досягти намічених цілей.
5. Отримувати зворотний зв'язок про досягнення мети.
6. Брати на себе відповідальність за свої дії та їх наслідки. Після вибору фрази учасники обговорюють, чому саме ця фраза була для них найбільш важливою та як вони планують використовувати її у навчальній діяльності.

**Психогімнастична вправа «Спогади в зворотному порядку».** Ця вправа спрямована на зняття напруги та підготовку до підсумкової рефлексії заняття. Тренер просить учасників закрити очі і згадати події заняття у зворотному порядку, починаючи з моменту завершення вправи.

**3. Завершальний етап заняття.** Після завершення вправ проводиться рефлексія: учасники обговорюють, чи комфортно вони себе почували, які моменти викликали суперечливі відчуття. Які враження залишилися від виконаних вправ.

**Підведення підсумків модуля.** Тренер пропонує кожному учаснику особисто відрефлексувати свої здобутки за три попередні заняття, зокрема, чи з’явилися у них нові, складніші цілі та які методи досягнення мети вони для себе виявили.

**Повторна діагностика.** На завершення проводиться повторна діагностика якостей, що свідчать про ступінь особистісної безпорадності, для порівняння з результатами попередньої діагностики та визначення ефективності проведеної роботи.

**Підсумкове обговорення.** Тренер завершує заняття обговоренням результатів тренінгу. Учасники діляться своїми враженнями, зокрема, чи відчувають вони зміни в собі та у своїх способах оцінки оточуючих.

**Висновок до розділу 3**

У третьому розділі роботи було розглянуто та апробовано програму психокорекційного тренінгу, спрямованого на підвищення мотивації старшокласників та подолання особистісної безпорадності. Основним результатом впровадження цієї програми стало виявлення позитивної динаміки змін у мотиваційній сфері учнів. Завдяки тренінговим методикам вдалося активізувати внутрішні ресурси учасників, підвищити їхню впевненість у власних силах і сформувати стійкий інтерес до навчальної діяльності.

Замість фокусування на негативних емоціях, таких як тривога чи гнів, учасники навчалися усвідомлювати причини своїх труднощів, адекватно оцінювати власні можливості та шукати способи подолання бар’єрів. Встановлення особистісних стандартів досягнень стало важливим фактором підвищення їхньої активності в освітньому процесі.

Результати апробації показали необхідність зміни підходів до організації освітнього процесу. Особливу увагу слід приділяти методикам, які сприяють розвитку оптимістичного атрибутивного стилю, формуванню позитивного ставлення до себе та оточуючих, а також навичок самоконтролю і самоорганізації. Важливою умовою є також надання учням підтримки через консультативну діяльність вчителів, що допомагає їм оволодівати навичками самостійного визначення цілей і їх досягнення.

Реалізація тренінгу дозволила переконатися, що формування мотивації досягнення успіху є можливим за умови інтеграції елементів інтерактивного навчання. Використання таких методів, як рольові ігри, групові дискусії, рефлексивні завдання, забезпечує ефективне залучення учнів в освітній процес. Це дозволяє не лише знизити рівень тривожності, а й стимулювати розвиток позитивного ставлення до навчання як до засобу самореалізації.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило ефективність запропонованих методів і програм, які можуть стати основою для подальшого вдосконалення освітнього процесу. Зроблено висновок, що впровадження таких тренінгових програм сприяє гармонійному розвитку учнів, формуванню їхньої відповідальності за результати власної діяльності та активному використанню набутого досвіду в майбутньому.

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Отримані в ході дослідження результати дають змогу сформулювати такі висновки:

Теоретичний аналіз показав, що мотивація неповнолітніх є багатовимірним феноменом, який визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Внутрішня мотивація ґрунтується на потребах, інтересах і цінностях, тоді як зовнішня пов’язана з впливом батьків, вчителів, однолітків і соціокультурного середовища. Особливості мотивації у підлітковому віці зумовлені процесами формування ідентичності, становленням самостійності та розвитком самосвідомості.

Вікові особливості мотивації старшокласників включають зростання значущості професійних інтересів, прагнення до самореалізації та потреби у визнанні. У цьому віці підлітки активно розвивають здатність до саморегуляції, однак часто стикаються з конфліктами між бажанням досягти цілей і страхом невдачі. Ці процеси впливають на формування як позитивних, так і негативних мотивів у навчальній діяльності.

Основними чинниками, які формують мотивацію старшокласників, є емоційний клімат у сім’ї, особливості взаємодії з учителями та підтримка однолітків. Соціально-економічні умови та культурні цінності також значною мірою впливають на мотиваційну сферу підлітків, оскільки вони формують уявлення про значущість освіти та успішності.

Окремо варто виділити вплив технологій і медіа на мотивацію старшокласників. Вони можуть як стимулювати інтерес до знань через інтерактивні засоби навчання, так і демотивувати через відволікання уваги на розважальні контент. Важливою є здатність учнів критично оцінювати інформацію та ефективно використовувати цифрові ресурси для навчання.

Таким чином, мотивація неповнолітніх залежить від низки факторів, які потребують уваги з боку педагогів, батьків і психологів. Успішна взаємодія між цими сторонами сприяє формуванню стійкого інтересу до навчання та розвитку самостійності учнів у досягненні своїх освітніх цілей.

Аналіз чинників мотивації старшокласників показав, що головними стимулами для них є прагнення досягти успіху, професійна орієнтація та бажання отримати суспільне визнання. Ці чинники тісно пов’язані із самооцінкою учнів, яка формується під впливом навчальних досягнень, підтримки з боку викладачів та позитивного досвіду взаємодії з однолітками.

Проте у багатьох старшокласників спостерігається низький рівень мотивації через відсутність інтересу до предметів, невідповідність навчального матеріалу їхнім потребам або занадто високі вимоги з боку педагогів. Відсутність гнучкого підходу до індивідуальних потреб учнів часто призводить до емоційного вигорання, втрати впевненості у власних силах та негативного ставлення до процесу навчання.

Демотивацію також можуть викликати зовнішні обставини, такі як соціальний тиск, економічні труднощі в родині чи низький рівень підтримки з боку батьків. Нерідко це супроводжується внутрішніми конфліктами, коли учні не можуть знайти баланс між своїми бажаннями та очікуваннями дорослих. Такі ситуації сприяють формуванню песимістичного атрибутивного стилю, при якому учні схильні пояснювати свої невдачі внутрішніми, неконтрольованими причинами.

Важливу роль у демотивації відіграє відсутність конструктивного зворотного зв’язку від учителів. Непослідовність або надмірна критика можуть знижувати самооцінку учнів і створювати відчуття безпорадності. Натомість підтримка та схвалення, навіть у разі незначних досягнень, сприяють розвитку позитивного ставлення до навчання.

Таким чином, причини демотивації є комплексними й потребують системного підходу до їх вирішення. Особливо важливою є підтримка вчителів, які повинні враховувати емоційні й мотиваційні потреби кожного учня, створюючи позитивне середовище для навчання.

Розроблена методика оцінки мотивації старшокласників базувалася на використанні комплексного підходу, що поєднує анкетування, тестування та спостереження. Головними аспектами аналізу стали рівень внутрішньої й зовнішньої мотивації, ступінь задоволення навчальним процесом та емоційний фон учнів під час навчання.

Методика включала спеціально адаптовані опитувальники, які дозволили оцінити мотиваційні установки, переважаючі інтереси та джерела демотивації. Використання шкал оцінювання допомогло виявити індивідуальні особливості учнів, пов’язані з їхньою орієнтацією на досягнення або уникнення невдач.

Особливу увагу було приділено вивченню емоційного стану старшокласників. Діагностичні вправи сприяли виявленню тривожності, впевненості у собі та ставлення до власних досягнень. Аналіз поведінкових реакцій дозволив оцінити ступінь самостійності й готовності учнів брати відповідальність за результати своєї діяльності.

Отримані дані виявили значні відмінності між учнями з високим і низьким рівнем мотивації. Учні з песимістичним атрибутивним стилем демонстрували більшу залежність від зовнішніх оцінок і зосередженість на власних невдачах. Це дозволило зробити висновок про необхідність корекції таких установок шляхом цілеспрямованої психологічної роботи.

Застосування методики оцінки мотивації в освітньому процесі сприяє вчасному виявленню проблем і дозволяє розробляти індивідуальні рекомендації для учнів. Це важливий інструмент для покращення взаємодії між учителями та учнями, що сприяє підвищенню ефективності навчання.

Розроблена психокорекційна програма тренінгу для підвищення мотивації навчання включала три ключові модулі: розвиток оптимістичного атрибутивного стилю, формування емоційної стабільності та активізацію поведінкової активності. Програма була спрямована на розвиток самостійності учнів, підвищення їхньої впевненості у власних силах та зниження рівня тривожності.

Апробація тренінгу проводилася у форматі групових занять із використанням інтерактивних технік, рольових ігор, дискусій і творчих завдань. Після завершення програми учасники демонстрували значне підвищення рівня мотивації, а також покращення емоційного стану. Учні почали частіше орієнтуватися на досягнення, виявляли більшу наполегливість і відповідальність.

Ефективність тренінгу була підтверджена результатами повторного тестування. Порівняння показників до й після тренінгу засвідчило позитивні зрушення в мотиваційній сфері старшокласників. Було відзначено зростання рівня внутрішньої мотивації, зниження залежності від зовнішніх оцінок і покращення здатності до самоаналізу.

Розроблена програма має практичне значення, оскільки її елементи можуть бути інтегровані в освітній процес для підтримки учнів з низьким рівнем мотивації. Використання тренінгових методик дозволяє не лише коригувати поведінкові установки, а й формувати навички самостійного навчання, що є ключовим для успіху в майбутньому.

Таким чином, програма тренінгу виявилася ефективним інструментом для підтримки старшокласників, сприяючи їхньому розвитку та покращенню навчальних досягнень.

Окремо слід зазначити перспективи для подальших досліджень, які відкриваються в контексті вивчення мотивації старшокласників. Важливим є вивчення ролі міжособистісної взаємодії, зокрема впливу учнівського середовища, на формування позитивних навчальних установок. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на адаптацію психокорекційних тренінгів для різних вікових і соціальних груп, що дозволить враховувати специфічні потреби учнів та особливості їхнього мотиваційного розвитку. Важливим напрямом є також вивчення тривалого впливу таких програм на досягнення учнів у майбутньому, зокрема в професійній діяльності, що допоможе уточнити стратегічні цілі освітніх реформ і вдосконалити методи психологічної підтримки в школах.