

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ.В.Н.КАРАЗІНА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ І ПСИХОТЕРАПІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: “Мотиваційні особливості здобуття другої вищої освіти в кризових умовах війни”

Студентки 1 курсу групи ЗПС-62 другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Психологія» за спеціальністю 053 – ПСИХОЛОГІЯ

Технікової К.С.

Керівник доктор біологічних наук, професор
Перелигіна Л.А.

Чотирьохрівнева шкала оцінювання

Кількість балів:

Члени комісії _

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

Харків – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	6
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	6
1.1 Теоретичні підходи до вивчення мотивації дорослих до освіти.....	6
1.2. Психологічні чинники вибору другої вищої освіти в зрілому віці.....	12
1.3 Освітня активність дорослих у кризових (військових) умовах.....	16
1.4 Аналіз наукових джерел щодо типології здобувачів освіти	18
РОЗДІЛ 2	23
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	23
2.1. Загальна характеристика вибірки	23
2.2. Опис методик дослідження мотиваційних характеристик.....	25
2.2.1. Анкета (Google-форма)	25
2.2.2. Academic Motivation Scale (AMS)	26
2.2.3 Шкала стресостійкості Connor–Davidson (CD-RISC).....	28
2.2.4. Методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса	31
2.3. Процедура проведення дослідження	33
2.4. Методи статистичної обробки результатів	34
РОЗДІЛ 3	39
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ТА АДАПТАЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ	39
3.1. Мотиваційні характеристики здобувачів другої освіти в умовах війни	39
3.2. Рівень життєстійкості та досягальних настанов здобувачів	42
3.3. Факторний і кластерний аналіз: виділення типів здобувачів	47
3.4. Порівняння з дослідженнями, проведеними до війни	53
3.5. Інтерпретація результатів та практичні рекомендації	55
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	66

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах повномасштабної війни в Україні система освіти зазнає глибоких трансформацій, що особливо впливає на освітні стратегії дорослого населення. Все більше людей прагнуть змінити професію або здобути нові знання, щоб адаптуватися до нестабільного соціально-економічного середовища. Здобуття другої вищої освіти в умовах війни постає не лише як інструмент професійної переорієнтації, а й як засіб психологічної стабілізації, особистісного розвитку та відновлення контролю над власним життям. Утім, мотиваційні установки та психологічні особливості цих здобувачів залишаються недостатньо вивченими, що зумовлює потребу в глибокому науковому аналізі.

Попри наявність досліджень, присвячених навчальній мотивації дорослих, значна частина наукових праць орієнтована на стабільні соціальні умови. Натомість війна формує унікальні контексти — втрату роботи, внутрішнє переміщення, зміну цінностей — які суттєво впливають на освітні рішення та психоемоційний стан дорослих. Недостатня увага до цієї проблематики обмежує можливості для ефективного супроводу дорослих здобувачів та створення відповідних освітніх програм.

Об'єкт дослідження — освітня мотивація дорослих здобувачів другої вищої освіти.

Предмет дослідження — мотиваційні особливості дорослих, які здобувають другу вищу освіту в умовах війни.

Мета дослідження — виявити мотиваційні особливості здобуття другої вищої освіти дорослими особами в умовах війни та розробити практичні рекомендації щодо підтримки освітньої активності дорослих у кризових умовах.

дослідити типологію здобувачів за допомогою методів багатовимірного аналізу.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення мотивації та психологічних особливостей дорослих здобувачів освіти.

2. Визначити ключові мотиваційні характеристики осіб, які здобувають другу вищу освіту в умовах війни.
3. Провести емпіричне дослідження мотиваційних особливостей та розробити типологію здобувачів другої вищої освіти.
4. Розробити практичні рекомендації щодо підтримки освітньої активності дорослих у кризових умовах.

Гіпотеза дослідження. Припускається, що мотивація до здобуття другої вищої освіти в умовах війни формується під впливом як внутрішніх (потреба у самореалізації, стабільності, прагнення досягнень), так і зовнішніх факторів (зміни на ринку праці, вимушене переселення, втрата попереднього фаху), а рівень стресостійкості та адаптивності суттєво модифікує ці установки. Існує можливість виокремлення типів здобувачів за мотиваційно-психологічними профілями.

Методи дослідження.

1. Теоретичні: аналіз, узагальнення, порівняння наукових джерел.
2. Емпіричні: анкетування (соціально-демографічні характеристики: вік, стать, освіта, спеціальність першої освіти, місце проживання, рік вступу тощо); психодіагностичні методи:
 - Шкала самооцінки стресостійкості (Connor-Davidson Resilience Scale CD-RISC);
 - Оцінка внутрішньої/зовнішньої мотивації (Academic Motivation Scale Ryan & Deci);
 - Методика вивчення мотивації досягнення — для оцінки прагнення до успіху/уникнення невдач;
3. Статистичні:
 - кластерний аналіз - для групування респондентів за мотиваційно-психологічними профілями;
 - факторний аналіз - для виявлення основних латентних факторів мотивації;
 - кореляційний та регресійний аналіз - для вивчення зв'язків між мотиваційними факторами та рівнем стресостійкості чи іншими змінними.

Орієнтовна вибірка. У дослідженні планується участь 30–40 дорослих здобувачів другої вищої освіти факультету психології Харківського національного

університету імені В.Н. Каразіна віком від 25 до 50 років, які вступили в університет під час повномасштабної війни.

Очікувана практична значущість. Результати дослідження можуть бути використані в освітній практиці для оптимізації навчальних програм, супроводу здобувачів другої вищої освіти та розробки психолого-педагогічних рекомендацій щодо підвищення мотивації та стресостійкості дорослого населення в умовах воєнної кризи.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цей розділ присвячений системному аналізу наукових джерел щодо мотивації дорослих до здобуття освіти, особливо в умовах криз, викликаних війною. У ньому розглядаються теоретичні моделі мотивації, психологічні чинники вибору другої освіти у зрілому віці, специфіка навчальної активності в умовах війни та типологія дорослих здобувачів освіти. Розділ містить структурований аналітико-оглядовий підхід, що базується на сучасних дослідженнях 2010–2025 років, у тому числі вітчизняних і міжнародних джерелах, а також даних організацій ООН, UNESCO, UNHCR та українських аналітичних центрів.

1.1 Теоретичні підходи до вивчення мотивації дорослих до освіти

Мотивація дорослих до здобуття освіти — складне соціально-психологічне явище, що формується під впливом особистісних характеристик, соціокультурних контекстів і життєвих обставин. Особливу актуальність ця проблема набуває в умовах соціальних потрясінь, як-от війна, коли навчання перетворюється не лише на засіб самореалізації, а й на спосіб адаптації, виживання та збереження особистісної цілісності. Теоретичні моделі мотивації дозволяють глибше зрозуміти механізми, що спонукають дорослих повертатися до навчання у зрілому віці, зокрема для здобуття другої вищої освіти.

Однією з найбільш поширених концепцій є теорія самодетермінації (Self-Determination Theory) Е. Десі та Р. Раяна [Deci & Ryan, 2000], відповідно до якої мотивація поділяється на внутрішню (інтринсивну) та зовнішню (екстринсивну). Внутрішня мотивація пов'язана з інтересом до самого процесу навчання, прагненням

до самоздійснення, автономії, компетентності. У ситуації воєнного стану така мотивація часто набуває екзистенційного виміру: навчання сприймається як спосіб зберегти контроль над життям, знайти новий сенс, подолати стан невизначеності. Воїки і Tsarenko (2023) зазначають, що дорослі учні в кризових умовах цінують не лише знання, а й саме відчуття участі в життєвому процесі через навчання. Водночас зовнішня мотивація (отримання диплома, підвищення заробітку, соціального статусу) зберігає своє значення, але, як правило, не є домінуючою в ситуаціях екстремального вибору.

Іншу важливу перспективу пропонує теорія мотивації досягнень (Achievement Motivation Theory), розроблена Д. МакКлелландом та Дж. Аткинсоном [McClelland, 1961; Atkinson, 1957]. Ця теорія підкреслює прагнення особистості до подолання труднощів, досягнення високих результатів, визнання та самореалізації як рушійних сил поведінки. Для багатьох дорослих українців навчання під час війни стало інструментом компенсації втрат, оновлення професійної ідентичності, підвищення відчуття ефективності. За результатами опитування, проведеного у 2023 році серед слухачів програм другої освіти в Києві, 68% респондентів відзначили «потребу досягати нових цілей» як головний мотив навчання в умовах війни.

Модель очікування-цінності (Expectancy-Value Theory), представлена у працях J. Eccles та A. Wigfield [Eccles & Wigfield, 2002], акцентує увагу на тому, що мотивація до дії зумовлена не лише внутрішнім бажанням, а й раціональною оцінкою: наскільки цінним є результат і наскільки реально його досягти. У контексті воєнного стану спостерігається зміщення у бік високої суб'єктивної значущості навчання — як ресурсу адаптації, мобільності та безпеки. Проте зниження психологічної стійкості, втоми та тривожності можуть впливати на оцінку власних можливостей, що потребує підтримки з боку педагогів і адаптивного дизайну освітніх програм.

У межах андрагогічної моделі (Malcolm Knowles, 1980) дорослий учень розглядається як самостійний, відповідальний суб'єкт, який прагне до автономного контролю над навчанням, має багатий життєвий досвід і зорієнтований на практичне за-

стосування знань. Ця концепція знайшла широке підтвердження в сучасних українських реаліях: згідно з даними Освітнього Хабу Києва, у 2023 році спостерігалось значне зростання попиту на короткотривалі практикоорієнтовані програми серед дорослих віком 35–55 років, переважно з метою перекваліфікації. Більшість слухачів віддавали перевагу гнучкому графіку, можливості індивідуалізації навчального контенту та негайному впровадженню знань у професійне життя.

Інтегративну і глибоку перспективу пропонує теорія трансформаційного навчання (Transformative Learning Theory) Джека Мезіроу [Mezirow, 1991]. Її суть полягає в тому, що навчання може ініціювати переосмислення життєвих смислів, зміну світогляду, перебудову ідентичності. У воєнний час, коли багато людей втрачають колишні професійні ролі, місце проживання, соціальні орієнтири, саме освіта стає простором для реконструкції себе, інтеграції травматичного досвіду та формування нової життєвої позиції. Цей тип навчання не обмежується передачею знань, а має глибокий психотерапевтичний потенціал.

Значущими є також підходи діяльнісної теорії мотивації (Кулюткін, 1995; Баргман, 2004), які пояснюють мотивацію як результат взаємодії між потребами, діяльнісним контекстом і соціальним середовищем. Згідно з цим підходом, мотивація до освіти підвищується, коли навчання має чітко окреслену мету, відбувається в ситуації практичної значущості та дозволяє вирішувати актуальні проблеми. Для багатьох дорослих українців війна зробила освіту не теоретичною, а життєво необхідною діяльністю.

Таким чином, різні теоретичні підходи — самодетермінація, досягнення, очікування-цінність, андрагогіка, трансформаційне та діяльнісне навчання — доповнюють один одного, даючи багатовимірне уявлення про мотивацію дорослих до здобуття другої вищої освіти. В умовах війни ці моделі не тільки не втрачають актуальності, а навпаки — набувають нового змістового наповнення: освіта стає інструментом не лише розвитку, а й виживання, психологічної стабілізації, соціального відновлення.

Окрім згаданих вище концепцій, важливе місце у вивченні мотивації дорослих до здобуття освіти займають й інші теоретичні підходи, які розкривають як індивідуально-особистісні, так і соціально-контекстуальні механізми мотиваційного вибору. Їх застосування особливо актуальне в умовах війни, коли освітня активність дорослих перебуває під впливом глибоких психологічних, культурних і соціальних трансформацій.

Когнітивно-поведінковий підхід розглядає мотивацію як продукт взаємодії когнітивних очікувань, оцінки результатів та підкріплення поведінки (Bandura, 1986; Skinner, 1953). У контексті освіти він акцентує увагу на ролі самоусвідомлення, самопостереження та самооцінки у формуванні мотиваційної установки. Відомий принцип самоефективності Альберта Бандури пояснює, як віра дорослого у власну здатність навчатися впливає на його готовність включатися в освітній процес. Під час війни самоусвідомлення можливості змінити своє життя через освіту стає важливим мотиваційним ресурсом, який активізує поведінкову мобільність і подолання зовнішніх бар'єрів.

Гуманістичний підхід представлений роботами А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, цей підхід трактує мотивацію як процес задоволення ієрархічних потреб, у тому числі потреби у самоактуалізації та самореалізації. Згідно з ієрархією потреб Маслоу, прагнення до особистісного зростання виникає після задоволення базових потреб, однак у кризових умовах, як зазначає Франкл (1963), люди здатні трансцендувати базовий рівень і шукати сенс навіть у стражданнях. Таким чином, війна може актуалізувати не лише страх, а й потужну мотивацію до пізнання, переосмислення та зростання — через освіту як форму віднайдення внутрішнього сенсу та стабільності.

Соціально-когнітивна теорія (Bandura, 2001) підкреслює роль моделювання, взаємного впливу середовища, поведінки та особистісних характеристик. Люди навчаються, спостерігаючи за успішними прикладами — значущими іншими, які змогли змінити своє життя завдяки освіті. Під час війни надзвичайно важливою стає роль соціальних медіа, волонтерських спільнот, онлайн-курсів, де поширюються історії

успішного навчання або перекваліфікації. Умови війни створюють своєрідні «мотиваційні зони впливу», де дорослий здобувач починає вірити у власні можливості завдяки впливу позитивних моделей.

У межах екзистенційної психології (В. Франкл, Р. Мей, І. Ялом) мотивація розглядається як відповідь людини на фундаментальні питання буття — про сенс життя, свободу вибору, відповідальність і справжність. Війна як критична подія часто руйнує колишні цінності та плани, ставлячи людину перед необхідністю переосмислення своєї ідентичності. В такому контексті навчання стає не лише засобом здобуття знань, а й способом побудови нового життєвого наративу. Екзистенційна мотивація пов'язана з глибинним прагненням знайти особистий сенс навіть у ситуації страждання, що робить освіту не лише інтелектуальним, а й духовним процесом.

З погляду теорії критичної педагогіки (Freire, 1970) освіта дорослих розглядається як інструмент критичного осмислення соціальної реальності та особистої участі в її зміні. Мотивація до навчання виникає як відповідь на потребу в емансипації, свободі вибору й особистісному впливі на суспільство. В умовах війни цей підхід проявляється у бажанні дорослих здобути знання, які дозволять їм брати активну участь у відбудові країни, підтримці громади, розвитку інституцій. Навчання стає актом громадянської відповідальності.

Підводячи підсумок аналізу теоретичних підходів до аналізу мотивації дорослих до освіти ми зробили узагальнюючу таблицю основних теорій. (Таблиця 1.1.)

Таблиця 1.1

Теоретичні підходи до аналізу мотивації дорослих до освіти

№	Назва підходу	Представники	Основні положення	Актуальність в умовах війни
1	Теорія самодетермінації	Е. Деці, Р. Ріан	Поділ мотивації на внутрішню та зовнішню; значення автономії, компетентності	Прагнення до самозбереження, контролю, внутрішньої стабільності

2	Теорія мотивації досягнень	D. McClelland, J. Atkinson	Стимули успіху, подолання труднощів, прагнення до самореалізації	Компенсація втрат, відновлення самовідчуття, цілеспрямованість
3	Модель очікування-цінності	J. Eccles, A. Wigfield	Очікувана ефективність + цінність результату = мотивація до дії	Навчання як інструмент мобільності, безпеки, адаптації
4	Андрагогічний підхід	M. Knowles	Дорослі — самостійні, досвідчені, прагматично зорієнтовані учні	Самоорганізація, практичність, гнучкість освітніх програм
5	Теорія трансформаційного навчання	J. Mezirow	Освіта як процес внутрішніх змін через рефлексію та нову ідентичність	Інтеграція травми, переосмислення сенсів, психологічна адаптація
6	Когнітивно-поведінковий підхід	A. Bandura, B. Skinner	Самоефективність, підкріплення, спостереження за результатами	Мотивація через успішні приклади, віра у власні сили
7	Гуманістичний підхід	A. Maslow, C. Rogers, V. Frankl	Освіта як шлях до самореалізації, пошук сенсу, особистісне зростання	Виживання через зростання, сенс у новому знанні
8	Соціально-когнітивна теорія	A. Bandura	Мотивація формується через соціальне навчання, моделі поведінки	Натхнення від інших, взаємопідтримка у спільнотах
9	Екзистенційний підхід	V. Frankl, R. May, I. Yalom	Освіта як відповідь на екзистенційні питання: сенс, свобода, відповідальність	Навчання як реконструкція особистості в кризі
10	Критична педагогіка	P. Freire	Освіта як шлях до емансипації, соціального впливу і переосмислення реальності	Активна громадянська позиція, освіта як участь у відбудові суспільства

Таким чином, розглянуті підходи дозволяють розширити теоретичну рамку дослідження мотивації дорослих до здобуття освіти, включивши не лише індивідуально-психологічні чинники, а й соціальні, культурні та екзистенційні виміри. В умовах

війни особистість дорослого учня стає поліфункціональною: він одночасно прагне безпеки, сенсу, впливу, підтримки та автономії. Кожен з теоретичних підходів висвітлює окремий аспект цієї багатогранної мотивації, яку неможливо пояснити однією моделлю, але можливо глибоко осмислити через їхню інтеграцію.

1.2. Психологічні чинники вибору другої вищої освіти в зрілому віці

Психологічні чинники, що зумовлюють вибір другої вищої освіти в дорослому віці, мають багатовимірну природу. Вони охоплюють мотиваційні, когнітивні, емоційні, соціальні та екзистенційні аспекти й формуються під впливом особистісного досвіду, життєвих трансформацій і зовнішніх умов — особливо в кризовому контексті, як-от війна.

Зрілі люди рідко приймають рішення про повторне навчання імпульсивно. Такий вибір часто є результатом тривалої рефлексії над пройденим життєвим шляхом, переосмисленням власних цінностей, розчаруванням у попередньому професійному досвіді чи, навпаки, прагненням до якісно нового розвитку. Згідно з теорією етапів життєвого розвитку Е. Еріксона, у середньому віці домінує стадія генеративності — потреба бути корисним, передавати досвід, реалізовувати себе у соціально значущих ролях. Це узгоджується з концепцією андрагогіки М. Ноулза, що підкреслює автономність, практичну спрямованість і актуальність освіти для дорослих.

Серед важливих тригерів виступають так звані "точки біфуркації" — переломні моменти, пов'язані з життєвими кризами: втрата роботи, зміна соціального статусу, розлучення, міграція, участь у бойових діях або вимушене переселення. За даними досліджень DVV International, понад 24% опитаних українських ветеранів зазначили потребу в новій освіті як можливості "перезапустити" кар'єру та життя в цілому. Схожі тенденції спостерігаються і серед внутрішньо переміщених осіб, які після втрати звичного соціального оточення шукають нову точку самореалізації, особливо в гуманітарній чи допоміжній сфері.

На мотиваційному рівні така поведінка корелює з теорією самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі. Вона стверджує, що найбільш стійкою є мотивація, яка поєднує внутрішнє бажання до розвитку з автономією у прийнятті рішень та почуттям компетентності. Саме така "інтегрована мотивація" характерна для багатьох дорослих, які повертаються до навчання не лише через зовнішні стимули (кар'єра, дохід), а й через потребу осмислення, самоствердження, подолання тривоги та відновлення внутрішнього контролю над життям.

Особливе значення мають психологічні механізми подолання кризи. Як зазначає К. Іллеріс, навчання дорослих часто активізується як реакція на внутрішню напругу чи конфлікт, що стимулює розширення особистісної "зони розвитку". В умовах війни та соціальної нестабільності така динаміка є ще більш вираженою: навчання виступає не лише як адаптаційна, а й як психотерапевтична стратегія. Зокрема, воно допомагає боротися з апатією, хронічною тривогою, втратою сенсу. Курс із прикладних дисциплін — наприклад, ІТ або управління проектами — дозволяє людині відчувати контроль, повернути собі ефективність і набути ресурс для подальших дій.

Інший аспект — соціально-психологічний. Підтримка з боку близьких, родини, друзів або ветеранських спільнот значно підвищує ймовірність позитивного рішення про здобуття освіти. Наприклад, ініціатива Projector Foundation надає безоплатне навчання жінкам-партнеркам військових у галузі дизайну, маркетингу та ІТ, створюючи умови для не лише професійного, а й психологічного відновлення. Це підтверджує тезу про те, що соціальна підтримка є важливим чинником у формуванні освітніх рішень у зрілому віці.

Психологічна мотивація у дорослих є гнучкою й багатоаспектною: вона поєднує прагнення до стабільності, самореалізації, збереження гідності, соціального визнання, а також бажання бути корисним. Це підтверджується і в українських дослідженнях (Лаптева, Кваша, 2023), де підкреслюється, що саме інтерпретація кризи як виклику, а не катастрофи, сприяє мобілізації зусиль і активному пошуку освітніх можливостей.

На цьому тлі особливої ваги набувають екзистенційні фактори. Як стверджував А. Маслоу, потреба в навчанні є невід’ємною частиною потреби в самореалізації — найвищого рівня людського розвитку. У дорослих, які вже забезпечили базові потреби, ця мотивація виявляється через бажання розкрити потенціал, здобути новий сенс і залишити "сліди впливу". В умовах війни така самореалізація набуває нових контекстів — допомога іншим, участь у волонтерських ініціативах, повернення до суспільства з новими цінностями й навичками.

Отже, вибір другої вищої освіти у дорослому віці — це насамперед глибоко особистісний акт, що інтегрує мотивацію до змін, адаптацію до нових реалій і прагнення до самоздійснення. Він розгортається на перетині внутрішніх і зовнішніх чинників і є складовою процесу психологічного відновлення та розвитку в період глибоких соціальних трансформацій.

У сучасній українській науковій думці простежується посилена увага до психологічних аспектів вибору освіти у дорослому віці, зокрема в умовах соціальної та екзистенційної нестабільності, спричиненої війною. Провідні вітчизняні дослідники розглядають цей вибір як складний процес, що поєднує в собі адаптаційні, мотиваційні та компенсаторні функції.

Так, О. В. Сидоренко (2023) у своєму емпіричному дослідженні виявила, що найбільш поширеними мотиваційними чинниками для дорослих студентів є прагнення перекваліфікації, відновлення соціального статусу та особистісного самоствердження. Зокрема, серед учасників опитування, які пережили внутрішнє переміщення, 74% зазначили, що навчання для них стало способом «розпочати життя заново».

Н. Г. Ковальчук (2022), досліджуючи освітні стратегії внутрішньо переміщених осіб, підкреслила роль освіти як механізму психологічної стабілізації. Вона звертає увагу на підвищення рівня самооцінки, зниження почуття безпорадності та розвиток почуття контролю над життям у тих, хто повернувся до навчання. Важливо, що ці ефекти виявляються не тільки у професійній сфері, а й у міжособистісній адаптації та самоідентифікації.

Дослідження І. І. Шаповала (2023) показує, що для багатьох дорослих здобуття другої вищої освіти — це спосіб подолання кризи середнього віку, що часто поєднується з кризою сенсу, зміною життєвих пріоритетів або втратами. Автор виокремлює три провідні типи освітньої мотивації: відновлювально-терапевтичну (прагнення психологічного відновлення), стратегічно-професійну (планування нового кар'єрного вектору) та інтегративно-екзистенційну (пошук нового сенсу через навчання).

Н. С. Лаптева та О. М. Кваша (2023) провели комплексне дослідження мотиваційних профілів дорослих слухачів після початку повномасштабної війни. Вони дійшли висновку, що у 63% респондентів освіта асоціюється з психологічною опорою, а у 47% — з можливістю змінити не лише професію, а й спосіб життя. Вони також вказують на високий рівень інтринсивної мотивації, що корелює з гнучкістю, креативністю та бажанням мати вплив на соціальне середовище.

У контексті гендерних особливостей, О. М. Костюкова (2022) аналізує мотивацію жінок, які повертаються до освіти після тривалих перерв або в ситуації втрати партнера, переселення чи догляду за дітьми. Авторка підкреслює, що у жінок частіше спрацьовує мотивація турботи про інших, бажання «бути корисною» в нових умовах, що доповнює класичну мотивацію самореалізації.

Також актуальним є дослідження І. І. Гапон (2022), яка аналізує зв'язок між пережитою травмою та рішенням повернутися до навчання. Авторка доходить висновку, що у значної частини респондентів спрацьовує механізм позитивної дезінтеграції (за К. Дабровським), коли криза або травма стає точкою росту, а навчання — ресурсом перебудови особистості.

Таким чином, дослідження українських науковців підтверджують, що вибір другої вищої освіти в дорослому віці є глибоко особистісним, часто пов'язаним з адаптацією до травматичного досвіду, пошуком нової ідентичності та відновленням почуття контролю над життям. Освіта в умовах війни виконує не лише функцію професійної реалізації, а й стає інструментом психологічної стійкості, соціальної інтеграції та самореалізації у складних історичних умовах.

1.3 Освітня активність дорослих у кризових (військових) умовах

Поведінка дорослого населення в умовах воєнного конфлікту значною мірою зумовлюється трансформаціями у системі цінностей, мотиваційних установках і способах самосприйняття. Війна як крайній прояв екзистенційної загрози провокує глибокі особистісні та соціальні зміни, які впливають на освітню поведінку дорослих. У такому контексті навчання постає не лише як інструмент професійного розвитку, а й як форма емоційного відновлення, регуляції тривоги, соціального включення та переосмислення власного життєвого шляху. Освіта стає своєрідною копінг-стратегією, що дозволяє дорослим уникнути пасивності або ізоляції, мобілізуючи внутрішні ресурси для адаптації до нових умов.

Закон України «Про освіту» (2017) уперше закріпив поняття освіти дорослих у національному законодавстві, однак відсутність спеціального закону залишає сферу слабо інституціоналізованою. У мирний час це обмежувало її розвиток, але в умовах війни гнучка структура освіти дорослих виявилася адаптивнішою. Приватні ініціативи, донорські програми та діяльність громадських організацій фактично сформували мережу навчальних майданчиків, хабів і платформ, які швидко реагують на актуальні потреби населення, зокрема внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, жінок у нових соціальних ролях.

За даними UNESCO, UNHCR та ЮНЕСКО (2022–2023), освіта в умовах війни перестає бути другорядною потребою — вона перетворюється на засіб збереження людської гідності, внутрішньої опори та стратегічного планування майбутнього. Наприклад, участь внутрішньо переміщених осіб у програмах перекваліфікації допомагає відновити відчуття контролю, знизити рівень безсилля та забезпечити соціальну інтеграцію. Важливу роль відіграє і перехід на дистанційні форми навчання, який значно розширив доступ до освіти навіть для тих, хто перебуває в евакуації або за кордоном. Це дозволяє поєднувати навчання з іншими життєвими обов'язками — доглядом за дітьми, волонтерством чи частковою зайнятістю. За даними МОН України

(2023), кількість вступників до магістратури у віці 30–45 років збільшилася на 20 % порівняно з довоєнним періодом.

Неформальна освіта — короткі курси, майстер-класи, семінари — набуває особливої популярності в період війни. Вона забезпечує можливість швидкого здобуття точкових навичок: цифрової грамотності, знання державної мови, підприємницьких чи ІТ-компетенцій. Онлайн-формати адаптуються до повітряних тривог і блекаутів, мікронавчання дозволяє інтегрувати освітню активність у повсякденні обов'язки. Серед факторів, що стимулюють освітню активність, варто відзначити економічну необхідність, трансформацію гендерних ролей, волонтерську діяльність та бажання самореалізації в нових обставинах.

Психологічна складова відіграє особливо важливу роль у системі освіти дорослих у кризових умовах. Освітні програми нерідко супроводжуються груповими заняттями з ментального здоров'я, практиками зниження тривожності, арт-терапією, супервізією. Це допомагає знижувати рівень емоційного виснаження та підтримує здатність до навчання в умовах постійного стресу. Особливу увагу приділено в освітньому полі ветеранам, які після демобілізації шукають нову професійну ідентичність. Міжнародні програми, як-от Skills4Recovery та Reintegration of War Veterans, пропонують модульне навчання, професійну орієнтацію та психосоціальну підтримку, полегшуючи перехід до мирного життя.

Жінки, які в умовах війни змушені брати на себе відповідальність за родину, активізуються в напрямку підвищення кваліфікації. Вони стають активними учасницями програм з управління, підприємництва, психології. Часто ці програми реалізуються у партнерстві з міжнародними фондами та ґрунтуються на аналізі локального запиту. Освітня активність жінок підтримує не лише їхню економічну стійкість, але й їхню впевненість у майбутньому.

Одночасно освіта дорослих не обмежується формальними інституціями. Зростає значення неформального та інформального навчання — самоосвіти, участі у тренінгах, громадських заходах. Проте критично важливим є питання визнання результатів такого навчання. Монографія наголошує на необхідності впровадження

механізмів офіційного підтвердження мікрокваліфікацій, що підвищить мотивацію до навчання та сприятиме професійній мобільності, особливо для переміщених осіб, ветеранів і представників уразливих груп.

У межах воєнної децентралізації активізується роль громад, які створюють «освітні хаби», що поєднують курси, культурні ініціативи, групи взаємодопомоги. Співпраця з міжнародними донорами, такими як DVV International, IOM, ЄС, забезпечує фінансування та методичну підтримку нових програм. Саме на локальному рівні відбувається реальне перетворення освіти дорослих на інструмент підтримки, згуртування та інтеграції.

Незважаючи на високий рівень тривожності, фрустрації та хронічного стресу, характерного для воєнного періоду, освітня діяльність може виступати потужним компенсаторним і терапевтичним фактором. Інтеграція психологічної підтримки в навчальний процес дозволяє пом'якшити наслідки психотравми та сприяє особистісному зростанню. Освіта дорослих у кризових умовах стає трансформаційним інструментом, що не тільки полегшує адаптацію, а й відкриває нові горизонти для самореалізації, соціального відновлення та національної консолідації.

1.4 Аналіз наукових джерел щодо типології здобувачів освіти

Питання типології здобувачів освіти стає особливо актуальним в умовах воєнної нестабільності, коли дорослі все частіше приймають рішення про повторне навчання на перетині особистих, соціальних і професійних потреб. У науковій літературі представлено різні підходи до класифікації дорослих учнів, що враховують мотиваційні домінанти, соціальний статус, професійний досвід, освітній бекграунд та адаптивні стратегії. Класичним фундаментом для типологізації є модель М. Ноулза в межах андрагогіки, згідно з якою дорослі здобувачі можуть бути орієнтовані на кар'єрний ріст, саморозвиток або вимушене здобуття нових знань у результаті кризових жит-

тевих обставин. S. Merriam і L. Bierema доповнили цей підхід, підкреслюючи динамічний зв'язок між мотивацією до навчання і соціальним контекстом, зокрема — віковими, економічними та культурними факторами.

Актуальні умови повномасштабної війни в Україні сприяли формуванню нових соціально-психологічних типів здобувачів. Згідно з аналітичним звітом Центру Разумкова (2023), сьогодні серед слухачів освітніх програм виділяються такі групи: вимушено перекваліфіковані — особи, що втратили роботу через війну або переїзд, і здобувають нову освіту задля професійного перезапуску; психологічно адаптовані через навчання — ті, хто використовує освітній процес як механізм зниження стресу, стабілізації психоемоційного стану та соціального включення; соціально-орієнтовані здобувачі — особи, що навчаються з гуманістичних міркувань (волонтери, соціальні працівники, жінки, залучені до громадської активності), аби допомагати іншим; освітньо-мобільні професіонали — фахівці з вищою освітою, які прагнуть здобути нову спеціалізацію для виходу на глобальний ринок праці.

Ці категорії, водночас, не є жорстко відокремленими: у багатьох випадках мотиви переплітаються — наприклад, прагнення допомагати іншим може поєднуватися з потребою змінити професію або знайти психологічну рівновагу. Як зазначають Illeris (2018) та Schunk (2014), для адекватного розуміння освітніх стратегій дорослих слід враховувати стилі навчання: когнітивний (інтелектуальний інтерес), утилітарно-практичний (отримання конкретної користі), емоційно-ціннісний (пошук сенсу, самовизначення). Значний внесок у диференціацію здобувачів освіти вносить теорія самодетермінації (Ryan & Deci, 2000), яка дозволяє класифікувати слухачів за рівнем автономії: внутрішньо мотивовані здатні до саморефлексії, планування та глибокого залучення, тоді як зовнішньо мотивовані орієнтовані на швидкий результат або сертифікат.

У вітчизняних джерелах (Лаптева, Кваша, 2023) підкреслюється поява нових, комбінованих типів слухачів: людей, що здобувають освіту з комплексних причин — професійних, ціннісних, терапевтичних. Для багатьох із них воєнна ситуація стала поштовхом для реалізації відкладених цілей: повернення до мрії юності, зміни соціаль-

ної ролі, прагнення бути корисним суспільству. В українській монографії з освіти дорослих звертається увага на багаторівневу природу таких здобувачів, які поєднують в собі риси щонайменше трьох ролей: споживача освітньої послуги, носія соціального досвіду та агента змін у громаді. З огляду на це, поняття «тип дорослого здобувача» не є сталим — воно динамічно формується у взаємодії з контекстом, віковою фазою, родинним становищем, соціальними втратами, ідентичністю.

Останні типології також охоплюють такі категорії, як прагматики — орієнтовані на фінансову вигоду, працевлаштування, зміну кар'єри; ерудити — навчаються з інтелектуального інтересу, задоволення пізнавальної потреби; соціальні учні — залучені в навчання через комунікативну та групову взаємодію; життєвонавігатори — ті, хто використовує освіту як ресурс у складній життєвій ситуації (ВПО, ветерани, матері-одиначки тощо). Монографія також вказує на поширення мікротипів — тимчасових, ситуативних ролей, які дорослий здобуває залежно від зовнішніх умов: «швидкий учень» (інтенсивне короткотермінове навчання для термінового працевлаштування), «вимушений біженець-студент», «експериментатор» (випробування нової сфери), «соціальний компенсатор» (намагається заповнити втрату сенсу чи зв'язків).

Особливої ваги набуває те, що типи дорослих здобувачів дедалі частіше перестають бути соціально-абстрактними моделями — вони стають основою для індивідуального траєкторного підходу в освітньому дизайні. Міжнародний досвід DVV International та українських партнерств підтверджує ефективність освітнього проектування, що спирається на попередню оцінку типу здобувача: рівня його освітньої автономії, актуальних потреб, бар'єрів, очікувань. Типологізація дає змогу не лише краще прогнозувати освітню траєкторію, а й персоналізувати її — зважаючи на психоемоційний стан, наявність соціальної підтримки, обставини війни, включення в місцеві ініціативи або волонтерський рух.

Таким чином, типологічний підхід до аналізу здобувачів другої вищої освіти дозволяє побачити не лише «що» і «навіщо» вони вивчають, а й «хто» вони — з якими потребами, стратегіями, ресурсами. Це відкриває шлях до гнучкого, цільового проек-

тування програм і підвищення їх ефективності та емпатійності у відповідь на багатоманітність людського досвіду в умовах війни. Освіта дорослих, яка враховує типологічні особливості здобувачів, стає не лише інструментом професійного розвитку, а й способом відновлення суб'єктності, ідентичності та віри в майбутнє.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу проблеми мотивації дорослих до здобуття другої вищої освіти в умовах воєнного часу було встановлено, що цей процес має складну, багаторівневу природу, яка включає не лише індивідуально-психологічні, а й соціальні, культурні та екзистенційні чинники. Сучасна теорія мотивації підтверджує, що освітні рішення дорослих не зводяться до прагматичних чи утилітарних міркувань. Навпаки, у ситуації соціальної невизначеності та травматизації освіта виступає як компенсаторний, адаптаційний і трансформаційний ресурс, що сприяє стабілізації особистості, формуванню нового сенсу життя, відновленню внутрішнього контролю та суб'єктності.

Аналіз класичних і сучасних мотиваційних теорій — самодетермінації, досягнення, очікуваної цінності, трансформаційного навчання, андрагогіки, гуманістичного, екзистенційного, когнітивно-поведінкового та критичного підходів — дозволив сформулювати багатовимірну модель розуміння мотивації дорослих. Виявлено, що саме в умовах війни ключову роль відіграє інтеграція зовнішніх (професійних, економічних, соціальних) і внутрішніх (ціннісних, екзистенційних, терапевтичних) мотивів. Освіта все частіше розглядається дорослими як спосіб емоційного відновлення, переосмислення життєвого досвіду та побудови нового життєвого сценарію.

Психологічні чинники вибору другої вищої освіти включають глибоку рефлексію, кризу ідентичності, прагнення до зміни професійної ролі, потребу бути корисним іншим, зокрема в умовах колективного випробування. Такі мотиви

посилюються під впливом зовнішніх викликів — втрати роботи, вимушеного переміщення, участі у військових діях, втрати близьких, соціальної дезорієнтації. При цьому освіта виконує функції не лише кар'єрної трансформації, а й психологічної стабілізації, соціальної інтеграції та духовного зростання.

Аналіз освітньої активності дорослих у кризових умовах виявив, що війна значною мірою актуалізувала неформальну та дистанційну освіту як найбільш адаптивні інструменти. Встановлено, що освітні платформи, громадські ініціативи та волонтерські навчальні хаби стали не лише каналами передачі знань, а й осередками психологічної підтримки та соціального згуртування. Особливо вагому роль освіта відіграє для таких цільових груп, як внутрішньо переміщені особи, ветерани, жінки з підвищеним рівнем відповідальності, а також осіб, які втратили соціальні зв'язки.

Типологія здобувачів другої вищої освіти в умовах війни, на основі аналізу наукових джерел, дозволяє виокремити нові соціально-психологічні профілі: вимушено перекваліфіковані, психологічно адаптовані через навчання, соціально орієнтовані, освітньо мобільні, прагматики, життєвонавігатори та комбіновані типи. Унікальність цих груп полягає в багатовимірності мотивів, поєднанні практичних і смислових цілей, а також у здатності використовувати освіту як засіб переосмислення життєвої кризи.

Таким чином, розділ дозволив теоретично обґрунтувати підходи до розуміння мотиваційної поведінки дорослих у періоди соціальних трансформацій. Було встановлено, що в умовах війни здобуття другої вищої освіти не є винятковим випадком, а частиною більш загальної тенденції до свідомої перебудови особистості й адаптації до нової реальності через освіту. Врахування цих аспектів є критично важливим для подальшого проєктування індивідуалізованих освітніх програм, формування гнучких підходів до навчання дорослих і створення середовища, здатного підтримати не лише професійний розвиток, а й людську гідність і психологічне відновлення в умовах війни.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Загальна характеристика вибірки

Емпіричне дослідження було проведено серед дорослих здобувачів другої вищої освіти факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, які навчалися у 2024–2025 навчальному році в умовах воєнного стану. Формування вибірки здійснювалося за принципом добровільної участі та доступності, однак її якісні характеристики дають підстави вважати її релевантною для дослідження мотивації дорослих в кризових соціально-психологічних умовах.

До участі долучилися 32 дорослі респонденти, що відповідає орієнтовно-му розміру вибірки, визначеному на етапі обґрунтування дослідження. Така кількість є достатньою для проведення як описової статистики, так і багато-вимірних методів (кластерного та факторного аналізу), що забезпечує надійність висновків.

Вік учасників коливався від 25 до 55 років, що охоплює основні етапи зрілого віку. У цьому віковому діапазоні відбувається як стабілізація професійної діяльності, так і переосмислення життєвої та кар'єрної траєкторії, а також підвищення значення безперервної освіти. Особливо у воєнний період мотиваційні процеси дорослих набувають додаткової екзистенційної складової — прагнення зберегти контроль над життям, адаптуватися до стресогенних умов та відновити відчуття особистісної ефективності.

Жінки становили 90,6% вибірки (29 осіб), а чоловіки — 9,4% (3 особи). Така диспропорція відповідає загальним тенденціям у сфері психологічної освіти, де частка жінок традиційно є значно вищою, а в умовах війни саме жінки частіше демонструють підвищену освітню мобільність, оскільки несуть більшу емоційну та соціальну відповідальність за родину.

Значна частина респондентів проживає в регіонах України, безпосередньо наближених до зони бойових дій або таких, що систематично зазнають ракетних атак. Частина учасників має досвід внутрішнього переміщення або тимчасового проживання за кордоном. Такий контекст суттєво впливає на мотивацію: навчання виступає не лише інструментом професійного розвитку, а й засобом психологічної стабілізації, емоційної підтримки та побудови безпечної перспективи майбутнього.

Усі учасники вже мають одну або більше вищих освіт і досвід професійної діяльності. Основні спеціальності першої освіти охоплюють економіку, менеджмент, педагогіку, право, гуманітарні науки. Для багатьох респондентів війна спричинила:

- втрату роботи,
- розірвання професійних зв'язків,
- зниження відчуття реалізованості,
- потребу перекваліфікації.

Саме тому здобуття другої освіти трактується як спосіб адаптації та професійного переорієнтування.

Переважає більшість учасників обрали заочну або дистанційну форму навчання, що пояснюється:

- безпековими ризиками;
- потребою суміщення роботи та навчання;
- можливістю здобувати освіту під час вимушеного переміщення;
- обмеженнями у пересуванні.

Досліджувані — це дорослі, які прийняли рішення про освіту у період війни. Це робить вибірку унікальною: мотивація формується не в умовах стабільності, а в умовах екстремальних викликів, що дає змогу простежити, як криза змінює навчальні настанови, життєві цілі та внутрішні ресурси.

2.2. Опис методик дослідження мотиваційних характеристик

Методичний комплекс був побудований таким чином, щоб охопити всі ключові аспекти навчальної та професійної мотивації дорослих. Він включав авторську анкету та чотири стандартизовані, психометрично перевірені методики. Кожна з них доповнювала інші, дозволяючи побудувати інтегральну картину мотиваційних, емоційних і адаптаційних характеристик респондентів.

Анкета (Google-форма)

Анкета розроблена спеціально для цього дослідження та включала чотири змістові блоки.

Перший блок – соціально-демографічний. Він містив питання про вік, стать, місце проживання до та після початку війни, характер зайнятості, форму навчання. Цей блок дозволив визначити загальний контекст життя респондентів і з'ясувати обставини, які впливають на їхню мотивацію.

Другий блок – освітньо-професійний. Питання стосувалися першої освіти, досвіду професійної діяльності, причин незадоволеності попередньою спеціальністю, чинників зміни професійної траєкторії. Респонденти описували, які професійні та особисті цілі вони прагнуть реалізувати завдяки новій освіті.

Третій блок – мотиваційний. Включав як закриті, так і відкриті запитання, що дозволяло не лише виміряти частотність мотивів, а й виявити їхню індивідуальну, особистісну специфіку. Респонденти оцінювали важливість таких мотивів, як професійне зростання, особистий розвиток, стабілізація життя, самореалізація, перекваліфікація, допомога іншим, пошук змісту та екзистенційна переоцінка життя.

Четвертий блок – емоційно-психологічний. Містив твердження про очікування від навчання, переживання, самооцінку власних ресурсів, готовність до змін. Це дозволило оцінити суб'єктивний емоційний фон, на якому приймалося рішення про вступ.

Анкета стала основним інструментом для збору якісних і кількісних даних, що відображають індивідуальний життєвий досвід учасників.

Academic Motivation Scale (AMS)

Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale — AMS) є стандартизованою методикою, створеною Е. Десі та Р. Раяном на основі теорії самодетермінації, що розкриває різні рівні та типи мотивації навчальної діяльності. Вона дає змогу визначити, якою мірою навчальна активність особи зумовлена внутрішніми потребами — інтересом, задоволенням, прагненням до знань — чи зовнішніми чинниками — вимогами, обов'язком, соціальним схваленням або прагненням винагороди.

У контексті нашого дослідження ця методика є надзвичайно важливою, оскільки дозволяє проаналізувати, що саме спонукає дорослих здобувачів другої освіти продовжувати навчання в умовах війни — внутрішня потреба в розвитку чи зовнішні соціально-економічні мотиви. Саме AMS допомагає простежити баланс між внутрішньою автономією й залежністю від зовнішніх стимулів, що безпосередньо впливає на стійкість мотивації в кризовий період.

Методика AMS складається з 28 тверджень, що охоплюють сім видів мотивації. Респонденти оцінюють кожне твердження за 7-бальною шкалою Лайкерта, де

1 — зовсім не про мене,

7 — цілком про мене.

Такий формат дозволяє створити індивідуальний профіль академічної мотивації та виокремити її якісний тип.

Шкала містить три основні групи показників:

Внутрішня мотивація — навчання заради інтересу, задоволення або саморозвитку.

Вона охоплює три підвиди:

- до знання (прагнення пізнавати нове, інтелектуальна допитливість);
- до досягнення (орієнтація на розвиток власної компетентності);
- до стимулів (отримання позитивних емоцій від самого процесу навчання).

Зовнішня мотивація — навчання, зумовлене зовнішніми обставинами або очікуваннями.

Вона поділяється на:

- ідентифіковану (усвідомлення значущості освіти для особистого чи професійного зростання);
- інтроектовану (прагнення уникнути почуття провини або довести собі та іншим власну спроможність);
- зовнішню (навчання під впливом соціальних вимог, оцінок або винагород).

Амотивованість — відсутність усвідомлених причин для навчання, стан апатії або емоційного виснаження, який у кризових умовах може бути наслідком тривалого стресу чи невизначеності.

Для кожного з семи типів мотивації обчислюється середній бал за відповідними твердженнями. Отримані значення дають змогу оцінити співвідношення між різними формами мотивації та побудувати індивідуальний профіль навчальної активності.

Високі показники внутрішньої мотивації свідчать про глибоку зацікавленість у навчанні, автономність, стійкість до труднощів.

Домінування зовнішньої мотивації може означати прагнення стабільності, соціального схвалення або кар'єрних перспектив.

Амотивованість вказує на емоційне виснаження або відсутність ясних цілей.

Отримані показники в подальшому використовувалися для порівняльного аналізу з іншими психодіагностичними змінними — рівнем стресостійкості (CD-RISC-10) та мотивації досягнення (Елерс).

AMS характеризується високими показниками внутрішньої узгодженості ($\alpha = 0,80-0,86$), конструктивної та критеріальної валідності, підтвердженими у численних міжнародних дослідженнях. Українська адаптація продемонструвала адекватність перекладу та релевантність для вибірок студентів різного віку, зокрема дорослих, що здобувають другу освіту.

Застосування шкали академічної мотивації є доцільним з огляду на такі чинники:

- дозволяє виявити структуру та спрямованість навчальної мотивації дорослих у кризових умовах;

- дає змогу виміряти баланс між внутрішньою і зовнішньою мотивацією;
- допомагає зрозуміти психологічні механізми вибору другої освіти;
- забезпечує можливість статистичного порівняння з іншими психологічними показниками;
- сприяє побудові багатовимірною профілю мотиваційної поведінки здобувачів освіти у воєнний період.

Таким чином, використання шкали AMS у поєднанні з іншими психодіагностичними інструментами дало змогу сформувати цілісне уявлення про мотиваційні ресурси, які підтримують навчальну активність дорослих студентів у стресогенних умовах сучасного українського суспільства.

Шкала стресостійкості Connor–Davidson (CD-RISC)

Для оцінювання рівня стресостійкості респондентів у цьому дослідженні було використано скорочений варіант шкали резилієнтності Connor–Davidson — CD-RISC-10, що складається з 10 тверджень. Дана версія була створена на основі повної 25-пунктової шкали, але зберігає її психометричну структуру та дозволяє швидко й достовірно оцінити ключові аспекти психологічної стійкості. Саме тому CD-RISC-10 широко застосовується в онлайн-дослідженнях, у вибірках дорослих та в умовах, де важливо мінімізувати навантаження на респондентів.

У контексті нашого дослідження CD-RISC-10 є особливо цінним інструментом, оскільки респонденти навчаються у ситуації тривалої війни, що передбачає постійний вплив стресогенних факторів, емоційне виснаження та підвищену потребу в адаптаційних ресурсах.

CD-RISC-10 містить 10 тверджень, що відображають основні компоненти резилієнтності — здатність зберігати психологічну рівновагу, швидко відновлюватися після стресових подій та підтримувати ефективне функціонування за умов невизначеності.

Кожен пункт оцінюється за 5-бальною шкалою, де:

- 1 — зовсім не вірно,
- 2 — рідко вірно,
- 3 — іноді вірно,
- 4 — часто вірно,
- 5 — майже завжди вірно.

Твердження CD-RISC-10 охоплюють такі змістові сфери:

- уміння залишатися зібраним у кризових ситуаціях;
- здатність швидко відновлюватися після стресу;
- внутрішню наполегливість;
- віру у власні сили;
- уміння адаптуватися до змін;
- здатність бачити сенс та контролювати поведінку;
- емоційне врівноваження.

Особливо важливо, що коротка версія шкали не розбивається на окремі підшкали, а утворює єдиний інтегральний показник стресостійкості, що робить її зручною для статистичного аналізу, зокрема — кореляційного та кластерного.

Оцінювання проводиться шляхом сумування балів за всіма 10 твердженнями.

Загальний діапазон становить від 0 до 50 балів.

Типова інтерпретація:

10–30 балів — низький рівень резилієнтності, зниження здатності адаптуватися до стресу;

31–39 балів — середній рівень стресостійкості, середня здатність долати труднощі;

40–50 балів — високий рівень резилієнтності, виражені внутрішні ресурси, добрі адаптаційні можливості.

У нашій вибірці дорослих студентів високі показники резилієнтності можуть свідчити про здатність ефективно навчатися навіть у небезпечних умовах, а низькі — про потребу в додатковій психологічній підтримці та стабілізації.

Хоча CD-RISC-10 має скорочений формат, дослідження демонструють її високу надійність:

- внутрішня узгодженість $\alpha = 0,85-0,90$,
- висока конвергентна та дискримінантна валідність,
- стабільність показників у різних вікових і соціальних групах.

Методика широко використовується у вибірках: цивільних осіб у кризових умовах, людей із досвідом війни, студентів, працівників допоміжних професій.

Саме тому CD-RISC-10 є оптимальним інструментом для оцінки стресостійкості дорослих, які здобувають освіту під час війни.

Причини застосування CD-RISC-10 у даному дослідженні

Використання саме скороченої версії було зумовлене:

- необхідністю зменшити тривалість онлайн-опитування, яке містило великий комплекс методик;
- бажанням підвищити якість відповідей дорослих респондентів;
- надійністю короткої версії шкали;
- важливістю оцінки стійкості до стресу у контексті мотивації до навчання в умовах війни.

Крім того, CD-RISC-10 дозволила ефективно поєднати результати з іншими методиками (AMS, Т. Елерса) у подальшому статистичному аналізі.

Завдяки цьому стала можливою побудова цілісного мотиваційно-адаптаційного профілю дорослих здобувачів другої освіти, що є ключовою метою дослідження.

Методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса

Для вивчення особистісних особливостей, пов'язаних із прагненням дорослих здобувачів другої освіти до саморозвитку та професійних досягнень, у даному дослідженні була використана методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса. Цей інструмент дозволяє кількісно визначити рівень орієнтації на досягнення, тобто

наскільки людина схильна ставити перед собою значущі цілі, наполегливо їх досягати та ефективно діяти у складних або невизначених ситуаціях.

Застосування саме цієї методики у контексті нашого дослідження є цілком обґрунтованим, оскільки рішення про отримання другої освіти — особливо в умовах війни — нерозривно пов'язане з такими психологічними характеристиками, як активність, наполегливість, прагнення до змін і здатність долати перешкоди. Для багатьох респондентів друге навчання виступає не лише професійним кроком, а й засобом внутрішньої стабілізації, способом відновлення контролю над життям та побудови нової життєвої перспективи. Саме тому вимірювання мотивації до успіху є важливим елементом комплексного аналізу їхньої освітньої поведінки.

Опитувальник містить 41 твердження, що описують різні аспекти поведінки та самоствавлення у ситуаціях, пов'язаних із необхідністю досягнення результату.

Кожен пункт вимагає відповіді за дихотомічною шкалою:

«Так», якщо твердження відповідає звичній поведінці респондента;

«Ні», якщо не відповідає.

Зміст тверджень охоплює ключові компоненти досягальної діяльності:

- прагнення ставити високі стандарти та виконувати роботу якісно;
- ініціативність, тобто готовність починати нові справи навіть без зовнішніх стимулів;
- ставлення до труднощів — наполегливість, здатність діяти у складних обставинах;
- почуття відповідальності за результат;
- потребу у розвитку та вдосконаленні власних умінь;
- ставлення до невдач — їхнє конструктивне або, навпаки, унікальне сприйняття;
- орієнтацію на змагання та перевершення досягнень інших;
- самооцінку власних можливостей та особистісної ефективності.

Таким чином, методика дає можливість зрозуміти не лише загальний рівень мотивації до успіху, а й особливості того, як саме респондент взаємодіє з викликами, перешкодами та ситуаціями відповідальності.

За процедурою оцінювання кожне твердження має свій ключ. Якщо відповідь респондента збігається з ключем, вона кодується 1 балом, якщо не збігається — 0 балів.

Сумарний показник може коливатися від 0 до 41 балів, де:

0–10 балів — низький рівень мотивації до успіху.

Така людина уникає складних завдань, воліє стабільність, побоюється невдач.

11–20 балів — мотивація нижче середньої.

Реакції змінні: у простих ситуаціях людина активна, у складних — схильна відступати.

21–30 балів — середній рівень мотивації до успіху.

Характерна загальна орієнтація на розвиток та готовність діяти, але без надмірної ініціативності.

31–41 балів — високий рівень мотивації до успіху.

Респондент прагне досягнень, не боїться складних завдань, відрізняється наполегливістю, цілеспрямованістю і вмінням мобілізувати ресурси.

У контексті нашого дослідження високий рівень мотивації до успіху може бути пов'язаний із:

- бажанням професійних змін,
- потребою у стабільності через активний розвиток,
- прагненням повернути контроль над життям у воєнних умовах,
- готовністю інвестувати зусилля та час у навчання,
- високою цінністю самореалізації для дорослої особистості.

Методика Т. Елерса дозволила:

- кількісно оцінити рівень досягальної активності респондентів;
- визначити, наскільки вони готові до професійної переорієнтації;

- пов'язати мотивацію до успіху зі стресостійкістю (CD-RISC), академічною мотивацією (AMS) та тривожністю (Спілбергера–Ханіна);
- виявити типи респондентів у кластерному аналізі;
- розширити інтерпретацію освітніх мотивів, враховуючи психологічні ресурси дорослих у період війни.

Таким чином, методика Елерса є важливим елементом комплексного інструментарію нашого дослідження, оскільки дозволяє побачити, які внутрішні тенденції — активність, наполегливість, готовність діяти — визначають рішення дорослих здобувати другу вищу освіту в екстремальних соціально-психологічних умовах.

2.3. Процедура проведення дослідження

Дослідження здійснювалося у кілька етапів, з дотриманням етичних стандартів та вимог безпеки.

На першому етапі було створено Google-форму з інтегрованими психодіагностичними методиками, сформульовано інструкції та проведено пілотне тестування.

На другому етапі опитування поширювалося через навчальні канали факультету. Усі учасники підтверджували інформовану згоду, мали право припинити участь у будь-який момент.

На третьому етапі здійснювалося самостійне заповнення форми. Студенти послідовно виконували всі блоки: від соціальних характеристик до психологічних шкал. Середній час проходження становив 10–15 хвилин, що свідчить про оптимальне навантаження.

На четвертому етапі дані експортувалися у табличний формат, кодувалися та готувалися до подальшого статистичного аналізу.

2.4. Методи статистичної обробки результатів

Для опрацювання емпіричних даних було застосовано комплекс математико-статистичних методів, що забезпечують багатовимірний аналіз мотиваційних і адаптаційних характеристик респондентів. Вибір конкретних методів зумовлений структурою отриманих показників (інтервальні та порядкові змінні), особливостями вибірки та завданнями дослідження. Статистична обробка проводилася у середовищах Microsoft Excel (первинний аналіз) та IBM SPSS 28.0 (поглиблений аналіз).

Нижче подано опис кожного методу з поясненням його функції в дослідженні.

Описова статистика

Описова статистика становила базовий етап обробки даних та дозволила сформулювати узагальнену характеристику вибірки. До основних розрахованих показників належали:

середні значення (M) — для визначення середнього рівня стресостійкості, мотивації до успіху, внутрішньої та зовнішньої академічної мотивації;

медіана (Me) — для оцінки центральної тенденції в умовах можливих асиметричних розподілів;

мода (Mo) — для фіксації найбільш поширених відповідей;

мінімальні та максимальні значення — для виявлення діапазону варіативності;

стандартне відхилення (SD) — для оцінки розкиду показників;

частотні та відсоткові розподіли — для аналізу соціально-демографічних змінних і відповідей на окремі пункти опитувальників.

Цей метод дав змогу сформулювати первинний психологічний портрет респондентів; визначити рівень вираженості ключових змінних (резиліентності, мотивації досягнення, видів академічної мотивації); оцінити однорідність або різнорідність вибірки; виявити необхідність подальших процедур — наприклад, нормалізації, кластеризації чи факторизації.

Кореляційний аналіз

Для встановлення взаємозв'язків між змінними застосовувався коефіцієнт кореляції Пірсона (r). Цей метод був обраний, оскільки більшість показників є інтервальними та відповідають вимогам параметричної статистики.

Кореляційний аналіз дав змогу дослідити

- взаємозв'язок між стресостійкістю (CD-RISC-10) та різними типами академічної мотивації;
- зв'язок між мотивацією до успіху (Елерс) та внутрішньою/зовнішньою мотивацією навчання;
- асоціації між амотивацією та іншими мотиваційними параметрами;
- можливі компенсаторні механізми, коли низькі адаптаційні ресурси поєднуються з певними видами мотивації.

Завдяки кореляційному аналізу вдалося встановити, які психологічні характеристики є взаємопов'язаними; перевірити гіпотези щодо того, що стресостійкість відіграє роль важливого ресурсу у підтримці внутрішньої мотивації дорослих студентів; визначити фундамент для подальшого факторного аналізу (оскільки факторизація ґрунтується на кореляційній матриці).

Кластерний аналіз

З метою виявлення типологічних груп респондентів за їхніми мотиваційно-психологічними характеристиками використовувався кластерний аналіз методом k -середніх. Даний метод передбачає формування груп на основі внутрішньої однорідності та міжкластерних відмінностей.

У кластеризацію було включено такі ключові змінні:

- рівень стресостійкості (CD-RISC-10);
- мотивація до успіху (Елерс);
- внутрішня, зовнішня та ідентифікована академічна мотивація;
- рівень амотивації.

Використання кластерного аналізу дозволило виокремити психологічні профілі дорослих здобувачів другої освіти; виявити групи з різними поєднаннями мотиваційних та адаптаційних ресурсів (наприклад, “високомотивовані та стресостійкі”,

“зовнішньо мотивовані з низькою резилієнтністю” тощо); розширити інтерпретацію результатів, оскільки середні показники не завжди відображають індивідуальну різноманітність; забезпечити підґрунтя для диференційованих рекомендацій щодо освітньої підтримки в різних категоріях студентів.

Кластеризація особливо цінна в умовах дослідження дорослих, оскільки ця група зазвичай є різномірною щодо життєвого досвіду, професійного шляху та мотивації навчання.

Факторний аналіз

Для виявлення глибинних психологічних структур, що організують мотиваційну поведінку дорослих студентів, був застосований факторний аналіз методом головних компонент (Principal Component Analysis, PCA).

Мета факторизації полягала у:

- зменшенні множини змінних до кількох узагальнених факторів;
- визначенні латентних мотиваційних та адаптаційних механізмів;
- перевіряти, чи групуються окремі показники у логічно цілісні компоненти (наприклад, “ресурсно-орієнтований фактор” або “зовнішньо-регуляційний фактор”).

Факторний аналіз дозволив:

- з’ясувати, які види академічної мотивації найбільш пов’язані між собою;
- визначити спільний фактор, що об’єднує стресостійкість і мотивацію досягнення (за наявності таких зв’язків);
- виокремити окремий фактор, пов’язаний із зовнішньою регуляцією та амотивацією;
- побачити структуру мотиваційної сфери дорослих здобувачів освіти в умовах війни.

Отримані фактори мають концептуальне значення для побудови узагальненої моделі мотивації дорослих учасників навчального процесу.

Поєднання описових, кореляційних, кластерних і факторних методів забезпечило:

- комплексне, багатовимірне бачення мотиваційно-психологічного профілю респондентів;
- встановлення закономірностей, недоступних при використанні лише одного статистичного підходу;
- можливість індивідуально-типологічної інтерпретації даних;
- побудову концептуальної моделі мотивації дорослих здобувачів другої освіти у кризових соціальних умовах.

Висновки до розділу 2

У другому розділі роботи було представлено методологічні та організаційні засади емпіричного дослідження мотиваційних характеристик дорослих здобувачів другої освіти в умовах воєнного часу. Окреслені положення дозволили сформуванню цілісної системи підходів до аналізу психологічних чинників, що впливають на освітню активність і професійну переорієнтацію дорослих.

По-перше, було здійснено характеристику вибірки, що включала 32 респондентів віком від 25 до 55 років. Переважна більшість з них проживає в Україні, у тому числі в регіонах, наближених до зони бойових дій. Водночас частина учасників опитування на момент дослідження перебувала за кордоном. Усі респонденти мали попередній досвід професійної діяльності, що дозволяє інтерпретувати освітню мотивацію як усвідомлену стратегію розвитку та адаптації.

По-друге, було детально охарактеризовано психодіагностичний інструментарій дослідження. Анкета авторського дизайну забезпечила збирання соціально-демографічної інформації, даних про попередній досвід навчання, умови проживання в період війни та індивідуальні мотиви здобуття другої освіти. Шкала CD-RISC-10 дала можливість оцінити рівень стресостійкості респондентів — важливий ресурс у контексті подолання наслідків війни та адаптації в нових умовах. Academic Motivation Scale (AMS) дозволила проаналізувати структуру навчальної мотивації — від внутрішньої до зовнішньої регуляції, включаючи амотивацію. Методика мотивації до успіху Т.

Елерса надала кількісну оцінку досягальної активності, яка є важливим чинником у дорослому навчанні.

По-третє, описано організаційні та процедурні аспекти проведення дослідження. Опитування відбувалося дистанційно, що забезпечило комфортне та безпечне залучення учасників незалежно від їх місця проживання — як в Україні, так і за її межами. Забезпечено дотримання етичних стандартів, анонімності та добровільності участі, що підвищило достовірність отриманих даних.

По-четверте, обґрунтовано комплекс статистичних методів, застосованих для аналізу результатів. Описова статистика дозволила сформуванню узагальнений портрет вибірки. Кореляційний аналіз виявив взаємозв'язки між адаптаційними та мотиваційними показниками. Кластерний аналіз дав змогу виділити групи респондентів із різними мотиваційно-психологічними профілями, тоді як факторний аналіз дозволив визначити латентні структури мотивації та адаптаційних ресурсів. Поєднання цих методів дало змогу сформуванню цілісного уявлення про внутрішню логіку мотиваційних процесів дорослих здобувачів другої освіти.

Таким чином, методологічна стратегія, представлена в цьому розділі, є цілісною, науково обґрунтованою та адекватною специфіці дослідження. Вона створює надійну основу для аналізу емпіричних даних у третьому розділі та дає можливість глибоко дослідити мотиваційні особливості дорослих студентів, які здобувають освіту в умовах війни.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ТА АДАПТАЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Мотиваційні характеристики здобувачів другої освіти в умовах війни

У ході опитування було виявлено, що рішення про здобуття другої (або третьої) вищої освіти під час війни обумовлене як особистісними мотивами, так і ситуаційними чинниками. Серед найбільш поширених причин респонденти зазначали прагнення до особистого розвитку, емоційну стабілізацію під час війни, а також зміну професії чи перекваліфікацію. Близько половини учасників вказали, що навчання допомагає їм знайти емоційну рівновагу у воєнний час, використовуючи освіту як своєрідний ресурс для психологічної підтримки. Приблизно дві третини опитаних підкреслили мотив самореалізації та особистісного зростання – для них отримання нових знань є ціллю само по собі. Майже половина орієнтується на кар'єрні мотиви (зміна або підвищення кваліфікації), що вказує на прагнення покращити своє професійне становище. Отже, мотиваційний профіль здобувачів другої освіти є комплексним: він поєднує внутрішні мотиви та прагматичні цілі, а також відображає адаптивну реакцію на стресові умови війни (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Розподіл відповідей за мотивами

Мотив	Середнє значення	Частка згоди (%)	Інтерпретація
Особистісний розвиток	4.5	85	Високий
Професійна переорієнтація	4.2	78	Високий

Стабілізація під час війни	4.3	80	Високий
Психологічний ресурс	4.0	72	Високий
Підтримка родини	4.1	77	Високий

Академічна мотивація. Кількісні показники за Шкалою академічної мотивації (AMS) свідчать про домінування внутрішніх мотивів навчання. Внутрішня мотивація, тобто щире зацікавлення учінням і задоволення від процесу набуття знань, виявилася на високому рівні (середнє значення $M \approx 4,30$ із 5 можливих). Це означає, що опитані здобувачі, як правило, навчаються переважно через внутрішнє бажання – цікавість, саморозвиток, інтелектуальне задоволення. Зовнішня мотивація (орієнтація на зовнішні винагороди, такі як диплом, кар’єрні перспективи, визнання тощо) була помірною ($M \approx 3,15$ із 5). Тобто зовнішні чинники теж відіграють роль, але не є визначальними для більшості респондентів. Натомість показник амотивації (відсутності мотивів до навчання) є дуже низьким ($M \approx 1,61$ із 5), що свідчить про майже повну відсутність апатії чи байдужості щодо навчання серед опитаних. Іншими словами, практично всі здобувачі мають чітку навчальну мотивацію і розуміють, навіщо продовжують освіту, навіть під час війни (Таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Показники академічної мотивації (AMS)

Шкала	Середнє (M)	SD	Рівень
Внутрішня мотивація	4.30	0.51	Високий
Зовнішня мотивація	3.15	0.44	Середній
Амотивація	1.61	0.55	Низький

Такі результати вказують на переважно самодетермінований тип академічної мотивації у вибірці. Війна суттєво не знизила навчального запалу опитаних – навпаки,

більшість знаходить в навчанні смисл і опору. Цей висновок підтверджується відповідями на спеціальні запитання про вплив війни: респонденти високо оцінили особистісну значущість освіти у важкі часи. Зокрема, було встановлено, що для переважної більшості навчання стало «інвестицією в майбутнє» (середня оцінка за цією шкалою – $M = 4,44$ із 5, що відповідає рівню «майже цілком згоден»). Також респонденти погоджуються, що освіта дає їм нову надію на позитивні зміни ($M = 3,84$). Вони впевнені у правильності рішення здобувати додаткову освіту ($M = 4,28$) та відчують підтримку родини і друзів у цьому процесі ($M = 4,13$). Ці дані підкреслюють, що друга освіта сприймається дорослими здобувачами як значущий і підтримуваний оточенням крок, пов'язаний з надіями на майбутнє. Відносно нижче оцінили учасники твердження «навчання допомагає пережити війну безпосередньо» – середнє $M = 3,13$, тобто лише помірна згода. Отже, не всі відчують негайний терапевтичний ефект від навчання для подолання стресу війни. Водночас альтруїстичний мотив присутній доволі сильно: багато хто обрав твердження, що їхнє рішення вчитися зумовлене бажанням «у майбутньому допомогти іншим» ($M = 4,13$). Це може означати прагнення здобути знання, які дозволять бути корисним суспільству або близьким у складних обставинах (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Оцінка впливу війни на освітні рішення

Показник	Середнє (M)	Рівень
Освіта — інвестиція в майбутнє	4.44	Дуже високий
Освіта дає надію	3.84	Високий
Впевненість у рішенні	4.28	Високий
Підтримка сім'ї	4.13	Високий
Навчання допомагає пережити війну	3.13	Середній

Таким чином, мотиваційні характеристики дорослих здобувачів другої освіти у воєнний час можна охарактеризувати як високо внутрішньо вмотивовані та цілеспрямовані. Вони бачать у навчанні як особисту цінність, так і інструмент для досягнення практичних цілей. Війна стала для багатьох додатковим стимулом: частина респондентів використовує освіту як ресурс для психологічної стабільності та підготовки до повоєнного майбутнього. Ці тенденції свідчать про зрілість та стійкість мотиваційної сфери опитаних – попри кризові умови, дорослі навчання орієнтовані на розвиток і досягнення.

Респонденти демонструють високий рівень внутрішньої мотивації до навчання та чітке усвідомлення цілей отримання додаткової освіти. Війна виступає не стільки демотиватором, скільки додатковим чинником, що надає освіті нового смислу (як «промінь надії» та інвестицію в майбутнє). Зовнішні мотиви (кар'єра, диплом) присутні, але не домінують. Амотивація майже не виражена, тобто опитані не відчують марності навчання. Загалом мотиваційний профіль здобувачів другої освіти у воєнний час можна охарактеризувати як вмотивований, цілеспрямований та адаптивний.

3.2. Рівень життєстійкості та досягальних настанов здобувачів

Було проаналізовано результати за шкалою життєстійкості (резильєнтності) та мотивації досягнення успіху. Життєстійкість описує здатність особистості психологічно відновлюватися після труднощів, стресу чи травматичних подій. У нашому дослідженні життєстійкість оцінювалася за короткою шкалою CD-RISC-10 (Коннора – Девідсона). Середній показник резильєнтності склав $M \approx 3,93$ (за шкалою 1–5), що відповідає вище середнього рівня. Якщо конвертувати це значення в оригінальні бали опитувальника, воно становить приблизно 31–32 із 40 можливих, тобто наближається до високого рівня стресостійкості. Отже, вибірка здобувачів другої освіти загалом характеризується високою життєстійкістю: попри воєнні умови, вони вважають себе до-

волі здатними «дати раду» труднощам та стресам, швидко адаптуватися до змін і долати перешкоди. Цей результат узгоджується з раніше описаним потужним навчальним мотивуванням – імовірно, більш життєстійкі особистості схильні активно шукати можливості розвитку (такі як продовження освіти) навіть у кризовій ситуації (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Показник життєстійкості (CD-RISC-10)

Показник	Середнє (М)	Інтерпретація
Загальний бал життєстійкості	3.93	Вище середнього

Наступним кроком було дослідження досягальних настанов респондентів, тобто рівня їх мотивації досягнення успіху. Цей аспект вимірювався за методикою Т. Елерса (опитувальник на мотивацію до успіху, 41 твердження «так/ні»). Сума балів за ключем методики варіювала від 12 до 25 у нашій вибірці (теоретичний максимум – 32 бали). Середнє значення мотивації досягнення становить $M = 17,3$ бали, що згідно з інтерпретацією Елерса відповідає помірно високому рівню мотивації до успіху. Іншими словами, в середньому опитані проявляють сильне прагнення досягати поставлених цілей і орієнтовані на успіх у діяльності. Важливо зазначити, що жоден із респондентів не показав низької мотивації (0 випадків у діапазоні 1–10 балів). Близько третини ($\approx 37\%$) набрали 11–16 балів, що можна розцінити як середній рівень мотивації досягнення. Решта $\approx 63\%$ мають підвищену мотивацію: у 50% опитаних результати лежать в діапазоні 17–21 бал (помірно високий рівень), і ще 13% (4 особи) перевищили поріг 21 бал, досягнувши виключно високого рівня мотивації до успіху. Отже, переважна більшість дорослих здобувачів другої освіти – це люди з розвиненою потребою досягнення: вони амбітні, мають виражене бажання добиватися успіхів і, ймовірно, готові наполегливо працювати для реалізації своїх цілей. Цей факт не випадковий, адже сам акт вступу на додаткове навчання в дорослому віці свідчить про прагнення до самовдосконалення і успіху (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні мотивації досягнення (Елерс)

Рівень	Діапазон балів	Кількість (n)	%
Середній	11–16	12	37
Помірно високий	17–21	16	50
Високий	22–32	4	13

Додатково було проаналізовано, як пов'язані між собою мотиваційні показники (внутрішня, зовнішня академічна мотивація, амотивація), мотивація досягнення та життєстійкість. Кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона r) показав низку статистично значущих взаємозв'язків. Внутрішня і зовнішня академічна мотивація очікувано виявилися позитивно пов'язані ($r \approx 0,71$, $p < 0,001$): ті, хто отримує насолоду від навчання, одночасно усвідомлюють і зовнішні його вигоди (диплом, кар'єра). Натомість амотивація має сильний обернений зв'язок із внутрішньою мотивацією ($r \approx -0,66$, $p < 0,001$) та помірно негативний – із зовнішньою ($r \approx -0,41$, $p < 0,05$). Це означає, що студенти, які не бачать сенсу в навчанні або не мають мотивації, майже не трапляються серед тих, хто відчуває внутрішнє задоволення від освіти, і також рідше присутні серед тих, хто зорієнтований на зовнішні цілі. Життєстійкість суттєво корелює з мотиваційними показниками: вищий рівень резильєнтності асоційований із вищою внутрішньою мотивацією ($r \approx 0,39$, $p < 0,05$) та нижчою амотивацією ($r \approx -0,44$, $p < 0,01$). Іншими словами, стійкі до стресу здобувачі зазвичай більш захоплені навчанням і майже не схильні втрачати мотивацію. Це цікавий факт, який вказує на можливе існування єдиного підґрунтя – ймовірно, особистісної зрілості чи внутрішніх ресурсів – що зумовлює як вмотивованість в навчанні, так і здатність протистояти труднощам. Мотивація досягнення успіху (Елерса) не продемонструвала сильних лінійних зв'язків із академічною мотивацією: коефіцієнти кореляції з внутрішньою та зовнішньою мотивацією були невисокими ($r \approx 0,28$ та $r \approx 0,33$ відповідно, $p > 0,05$). Це може означати, що прагнення до успіху загалом – дещо окремий від навчальних мотивів параметр. Іншими словами, високі “досягальники” є і серед тих, хто вчиться за покликом душі, і серед прагматичних здобувачів; але пряма залежність між загальною

амбітністю та любов'ю до навчання не прослідковується. Цей результат узгоджується з тим, що мотивація досягнення у нашому дослідженні також слабо пов'язана з життєстійкістю ($r \approx 0,23$, $p > 0,05$) – ті, хто прагне успіху, не обов'язково є більш резильєнтними емоційно. Отже, можна припустити існування двох відносно незалежних вимірів: (1) академічна залученість, що поєднує внутрішню мотивацію з адаптивністю (стресостійкістю), та (2) особистісна орієнтація на досягнення, яка менше пов'язана з першим виміром (Таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Матриця кореляцій показників

Показники	Внутрішня	Зовнішня	Амотивація	Життєстійкість	Досягнення
Внутрішня	—	0.71***	-0.66***	0.39*	0.28
Зовнішня	0.71***	—	-0.41*	0.20	0.33
Амотивація	-0.66***	-0.41*	—	-0.44**	0.23
Життєстійкість	0.39*	0.20	-0.44**	—	0.18

Порівняння груп за місцем перебування. Цікаво було перевірити, чи відрізняються показники мотивації та стресостійкості у підгрупах респондентів, які на момент навчання знаходяться в Україні (в т.ч. у прифронтній зоні), та тих, що перебувають за кордоном як вимушено переміщені особи. Для цього вибірку було поділено на дві групи: 23 особи, що проживають в Україні, та 9 осіб за кордоном. Статистично значущі відмінності між групами виявлено лише за одним показником – зовнішньою академічною мотивацією. Респонденти, які залишаються в Україні, мають вищий середній рівень зовнішньої мотивації ($M \approx 3,39$) порівняно з тими, хто виїхав за кордон ($M \approx 2,55$); різниця є суттєвою (t-критерій Стьюдента, $p < 0,05$). Це можна інтерпретувати таким чином: здобувачі в Україні більше орієнтовані на практичні, утилітарні цілі навчання (отримання диплома для кар'єри, професійна реалізація тощо), тоді як серед переміщених студентів частіше зустрічаються ті, хто навчається скоріше «для себе». Можливо, поза межами батьківщини зовнішні стимули (як-от перспектива кар'єрного

росту чи соціального визнання) тимчасово втратили актуальність, і люди продовжують освіту більше з внутрішніх мотивів або щоб заповнити час/отримати підтримку. Водночас рівень резильєнтності майже не відрізняється між цими групами (групові $M = 3,91$ та $3,99$; $p > 0,7$) – знаходження за кордоном не зробило людей ні більш, ні менш життєстійкими за самозвітами. Мотивація досягнення також залишилася однакою високою в обох підгрупах ($M \approx 17,2$ vs. $17,6$; $p > 0,8$). Отже, можна сказати, що вимушена міграція не послабила ні внутрішню мотивацію, ні особистісну орієнтацію на успіх у тих дорослих, хто продовжує навчання за кордоном. Єдина різниця – менш виражена прикладна («утилітарна») мотивація навчання у переміщених осіб, що є логічним наслідком зміни їх життєвих обставин (Таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

Порівняння показників за місцем проживання

Показник	Україна (n=23)	Закордон (n=9)	p
Зовнішня мотивація	3.39	2.55	< 0.05
Життєстійкість	3.91	3.99	ns
Мотивація досягнення	17.2	17.6	ns

Здобувачі другої освіти в умовах війни характеризуються високим рівнем життєстійкості та сильними досягальними настановами. Понад 60% опитаних мають виражену мотивацію до успіху, і жоден не проявляє низького рівня цієї якості. Це вказує на те, що до додаткового навчання схильні люди амбітні, зорієнтовані на самореалізацію. Одночасно вони демонструють високу стресостійкість: більшість відчуває здатність протистояти викликам війни та навчання. Виявлено зв'язок між життєстійкістю та академічною мотивацією: стійкіші до стресу респонденти більше захоплені навчанням і менше схильні втрачати мотивацію. Це нашоє на думку про єдиний адаптивний комплекс особистості, що включає внутрішню мотивацію і резильєнтність. Водночас мотивація досягнення виступає незалежним компонентом –

високі досягальні прагнення можуть поєднуватися з різними типами навчальної мотивації. Порівняння за місцем проживання показало, що і в Україні, і за кордоном студенти зберігають високий особистісний потенціал (мотиваційний та адаптаційний). Ті, хто виїхав за межі країни, менш сфокусовані на утилітарних аспектах освіти, однак не поступаються іншим у внутрішній зацікавленості та наполегливості в досягненні цілей.

3.3. Факторний і кластерний аналіз: виділення типів здобувачів

Для глибшого розуміння структури взаємозв'язків між досліджуваними показниками був проведений факторний аналіз (метод головних компонент) та кластерний аналіз (метод k-середніх). Факторний аналіз дозволив виявити приховані латентні фактори – узагальнені характеристики, що лежать в основі мотиваційних і адаптаційних проявів, – а кластеризація згрупувала респондентів у декілька типових профілів за схожістю їх мотиваційно-адаптаційних показників.

Факторний аналіз мотивації та стресостійкості. За допомогою методу головних компонент було екстраговано два значущих фактори (із власними значеннями > 1), які сумарно пояснюють приблизно 75% варіації даних. Перший фактор (власне значення $\sim 2,56$; 51% дисперсії) об'єднав високі позитивні навантаження за змінними «внутрішня академічна мотивація», «зовнішня мотивація» та «життєстійкість», а також високий негативний коефіцієнт за змінною «амотивація». Зокрема, після варімакс-обертання факторні навантаження склали близько +0,55 для внутрішньої мотивації, +0,44 для зовнішньої, +0,39 для життєстійкості та $-0,58$ для амотивації (навантаження для мотивації досягнення на цьому факторі близьке до 0). Така конфігурація дозволяє інтерпретувати Фактор 1 як фактор «адаптивної академічної мотивації». Він відображає загальну залученість і цілеспрямованість у навчанні, підкріплену особистісною стійкістю: респонденти з високими балами за цим фактором одночасно дуже вмотивовані (і внутрішньо, і зовнішньо) та психологічно стійкі, тоді як низькі

значення фактору відповідають профілю з вираженою амотивацією (відсутністю мотивації) і нижчою резильєнтністю. Другий фактор (власне значення $\sim 1,20$; 24% дисперсії) найбільше асоційований із показником «мотивація досягнення успіху» – його факторне навантаження становить $\sim 0,85$. Окрім цього, другий фактор помірно корелює з амотивацією ($\sim +0,41$) та певною мірою із зовнішньою мотивацією ($\sim +0,30$). Внутрішня мотивація і життєстійкість не мають істотного внеску до цього фактору. Таким чином, Фактор 2 можна назвати умовно фактором «досягального прагнення». Він відображає індивідуальні відмінності у мотивації досягати поставлених цілей, які не обов'язково пов'язані з залученістю саме в освітній процес. Позитивний зв'язок фактору 2 з амотивацією може виглядати нелогічним на перший погляд; однак це може вказувати на існування підгрупи респондентів, для яких висока орієнтація на успіх поєднується з певною невизначеністю у навчальній мотивації. Можливо, такі люди мають сильний мотив досягнення взагалі, але навчання для них – лише один із засобів, і вони не цілком впевнені у його цінності (що і відображається в деякому підвищенні амотивації). В цілому факторний аналіз підтвердив припущення, зроблені наприкінці підрозділу 3.2: мотиваційно-особистісні характеристики наших респондентів дійсно структуровані навколо двох головних вимірів – (1) «навчальна залученість + адаптивність» (протилежащий полюс – навчальна апатія) та (2) «особистісна амбітність (досягальність)». Показово, що внутрішня мотивація, зовнішня мотивація і стресостійкість «тримаються разом» на першому факторі, що можна трактувати як єдність академічної мотивації і здатності долати труднощі. Другий фактор, автономний від першого, акцентує увагу на прагненні до успіху як на окремій характеристиці, яка не гарантує високої навчальної мотивації, але й не заважає їй – тобто успішність як життєва установка може виявлятися поза контекстом конкретно навчальної діяльності (Таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Факторні навантаження (варімакс)

Показник	Фактор 1 (Адаптивна мотивація)	Фактор 2 (Досягальність)
Внутрішня мотивація	0.55	0.10
Зовнішня мотивація	0.44	0.30
Амотивація	-0.58	0.41
Життєстійкість	0.39	0.05
Мотивація досягнення	0.12	0.85

Кластерний аналіз (виділення типів здобувачів). За допомогою кластерного аналізу методом k-середніх було виділено три чітких кластери респондентів за їхніми мотиваційно-адаптаційними характеристиками. Кластеризація проводилася у просторі наступних стандартизованих показників: внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, амотивація, мотивація досягнення, рівень життєстійкості. Оптимальним рішенням виявився поділ на 3 кластери (при $k = 3$ середня силуєтна міра становила $\sim 0,30$, що вище, ніж для 2-кластерного рішення). Нижче охарактеризовано кожен кластер – або тип респондентів – з точки зору їх середніх показників (M) за ключовими шкалами:

Тип 1 – «Високомотивовані резильєтні-студенти» (N=9, $\sim 28\%$ вибірки). Цей кластер об'єднує респондентів із надзвичайно високим рівнем мотивації за всіма напрямками, поєднаної з дуже високою стресостійкістю. Внутрішня мотивація у цій групі є максимальною (M = 4,85 із 5), зовнішня також виражена дуже сильно (M = 4,08). Амотивація практично відсутня (M = 1,33), тобто ці люди майже ніколи не сумніваються в сенсі навчання. Мотивація досягнення тут найвища серед усіх груп (M \approx 20,4 бала із 32) – більшість представників типу 1 входять до категорії «дуже високої» мотивації успіху. Рівень життєстійкості також найвищий (M \approx 4,66 із 5, що близько до максимуму). Такий профіль описує активних, цілеспрямованих і стресостійких здобувачів,

для яких характерне поєднання внутрішньої захопленості навчанням із усвідомленням його зовнішніх перспектив. Вони впевнені у собі, амбітні та мають підтримку і ресурси для подолання труднощів. Можна припустити, що це – найбільш адаптований тип студентів, які ефективно реалізують себе в освіті навіть під час війни.

Тип 2 – «Помірно вмотивовані адаптивні реалісти» (N=19, ~59% вибірки). Найчисленніший кластер, до якого належить більшість респондентів. Їх вирізняє висока внутрішня мотивація при помірній зовнішній мотивації та низькому рівні амотивації. Середні значення: внутрішня мотивація $M = 4,31$ (дуже високий рівень, хоча трохи нижчий, ніж у типу 1); зовнішня мотивація $M = 3,01$ (середній рівень); амотивація $M = 1,39$ (дуже низько). Мотивація досягнення успіху у цій групі знаходиться на середньому рівні серед кластерів ($M \approx 15,7$ бала) – нижче, ніж у типу 1, але все ще вище за середні нормативи (нагадуємо, 15 балів – це середній рівень за Елерсом). Життєстійкість у представників типу 2 також середня відносно інших груп ($M \approx 3,71$), тобто достатньо висока, хоча і не рекордна. Загалом цей кластер можна назвати помірно (здорово) вмотивованим: його учасники щиро зацікавлені у навчанні, відчувають значущість освіти, проте не гіперболізують зовнішніх вигод і зберігають критичний реалізм. Вони достатньо стійкі психологічно, щоб продовжувати навчання, їх мотивація досягнення – на рівні «нормальної амбіційності». Можна сказати, що це збалансований тип здобувачів, у яких мотиваційні й адаптаційні ресурси перебувають у гармонії без крайнощів. Ймовірно, саме такі студенти складають «ядро» контингенту – успішно навчаються, маючи як особистий інтерес, так і помірковане прагнення до корисного результату.

Тип 3 – «Низькомотивовані вразливі прагматики» (N=4, ~13% вибірки). Найменш численний кластер, який, утім, заслуговує уваги, оскільки відрізняється від попередніх двох типів. Для типу 3 характерний порівняно низький рівень мотивації на тлі помірної орієнтації на успіх. Внутрішня мотивація тут значно нижча, ніж у інших (середнє $M = 3,04$, що відповідає радше нейтральному ставленню до навчання). Зовнішня мотивація найнижча серед кластерів ($M = 1,71$), тобто ці респонденти майже не бачать для себе зовнішніх стимулів в освіті (можливо, не пов'язують навчання з

кар'єрою чи іншими вигодами). Амотивованість натомість підвищена ($M = 3,25$) – цей єдиний кластер, де простежується відчуття, що навчання може бути марнуванням часу або не має чіткого сенсу. Примітно, що при такій низькій навчальній мотивації середній бал мотивації досягнення у цій групі залишається відносно високим ($M \approx 17,8$) – на рівні помірно високого за Елерсом. Тобто ці люди в цілому небайдужі до успіху і прагнуть досягнень, але їх ентузіазм саме щодо освітнього процесу невеликий. Рівень життєстійкості у типу 3 найнижчий серед усіх ($M \approx 3,38$), хоча формально це все ще середній рівень. З огляду на такий профіль, тип 3 можна описати як «низько вмотивовані, відносно вразливі» студенти. Можливо, ці респонденти продовжують навчання більше через зовнішні обставини чи необхідність (скажімо, потребу диплома), але без сильного внутрішнього інтересу. Вони менш впевнені в собі, менш стресостійкі, і їм бракує натхнення від навчання – хоча особистісні амбіції (поза академічним контекстом) в них можуть бути присутні. Такий тип потребує окремої уваги, оскільки саме ці здобувачі є групою ризику щодо навчального вигорання або відсіву (Таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Середні значення показників у трьох кластерах

Показник	Кластер 1: Високомотивовані резильєнтні	Кластер 2: Помірно мотивовані	Кластер 3: Низькомотивовані уразливі
Внутрішня мотивація	4.85	4.31	3.04
Зовнішня мотивація	4.08	3.01	1.71
Амотивація	1.33	1.39	3.25
Мотивація досягнення	20.4	15.7	17.8
Життєстійкість	4.66	3.71	3.38

Отримані три типи підтверджують, що мотиваційно-особистісний портрет дорослих здобувачів освіти неоднорідний. Більшість належать до збалансованого типу 2 або до високоресурсного типу 1, тоді як невелика підгрупа типу 3 має суттєві проблемні моменти (низька мотивація, слабша адаптивність). Ці результати кластерного аналізу узгоджуються з даними факторного аналізу: можна побачити, що тип 1 – це особи з високими значеннями за обома виявленими факторами («академічна залученість» і «досягальність»), тип 2 – високий за фактором залученості, але середній за досягальністю, а тип 3 – низький за фактором залученості при середньому рівні амбітності. Таким чином, факторно-кластерний підхід дозволив не лише описати латентну структуру мотивацій, а й ідентифікувати конкретні групи студентів, для яких потрібні різні підходи (Таблиця 3.10).

Таблиця 3.10

Розподіл респондентів за кластерами

Кластер	Кількість (n)	%
Кластер 1	9	28
Кластер 2	19	59
Кластер 3	4	13

Факторний аналіз виділив два базові виміри, що лежать в основі мотиваційних і адаптаційних характеристик: (1) навчальна мотивація, поєднана зі стресостійкістю, і (2) особистісна мотивація до досягнення. Кластерний аналіз, у свою чергу, виявив три типи здобувачів другої освіти. Перший тип – високомотивований та резильєнтний – демонструє максимальну навчальну залученість і найкращі адаптивні ресурси. Другий, найпоширеніший тип – помірно мотивований і адаптивний – характеризується високою внутрішньою мотивацією, достатньою стресостійкістю та врівноваженим підходом до навчання (без крайнощів). Третій тип – низькомотивований і уразливий – має низьку як внутрішню, так і зовнішню мотивацію, вищу амотивацію та порівняно

меншу стійкість до стресу. Ці типи відповідають різним комбінаціям факторів: від оптимальної (тип 1) до проблемної (тип 3). Виділення таких кластерів є основою для диференційованих освітніх стратегій і підтримки: кожен тип потребує окремого підходу, про що йтиметься далі.

3.4. Порівняння з дослідженнями, проведеними до війни

Порівняння отриманих результатів із даними досліджень, виконаних у довоєнний період, дозволяє глибше зрозуміти специфіку мотивації дорослих здобувачів освіти в умовах війни. До 2022 року українські та міжнародні роботи з андрагогіки, психології навчальної мотивації й професійного розвитку дорослих здебільшого підкреслювали стабільність структури мотивів дорослих учнів. Як правило, у центрі перебували пізнавальні мотиви, прагнення до професійного зростання, розвиток компетентностей та бажання підвищити якість життя (Лук'янова, 2018; Вознюк, 2017; Knowles, 2015; Deci & Ryan, 2012).

У довоєнних вибірках переважали такі мотиви:

- розвиток нових професійних навичок;
- отримання додаткової кваліфікації;
- забезпечення кар'єрної мобільності;
- інтелектуальне збагачення та самореалізація.

Загалом мотиваційний профіль дорослих характеризувався передбачуваністю та відносною стабільністю, а внутрішня академічна мотивація посідала провідне місце.

У результатах нашого дослідження центральні мотиви збереглися, однак їхній зміст суттєво трансформувалася під впливом війни. Поряд із традиційними освітніми мотивами з'являються нові, раніше менш виражені компоненти, що відображають глибші психологічні процеси адаптації.

По-перше, значно посилилися адаптаційно-психологічні мотиви, які в довоєнних вибірках або не фіксувалися, або мали периферійний характер. Для багатьох респондентів навчання стало способом підтримання емоційної рівноваги, подолання невизначеності, відновлення відчуття контролю над життям. Освіта сприймається не лише як інвестиція у майбутнє, а й як засіб стабілізації в умовах тривалих суспільних загроз. Це узгоджується з сучасними даними про роль кризи в активації компенсаторних ресурсів особистості (Bonanno, 2020).

По-друге, хоча внутрішня академічна мотивація залишилася на високому рівні, її зміст змінився. Якщо раніше вона була насамперед пов'язана з інтересом до знань та професійного розвитку, то зараз до неї додаються такі аспекти, як прагнення підтримати внутрішню рівновагу, знайти стійкі орієнтири, забезпечити собі емоційно безпечну діяльність. Таким чином, внутрішня мотивація набуває подвійного — пізнавального та адаптаційного — значення.

По-третє, змінилася структура зовнішньої мотивації. У довоєнних дослідженнях вона була пов'язана переважно з вимогами ринку праці, кар'єрними очікуваннями та соціальними нормами. У післявоєнному контексті вона набуває більш прагматичного, інколи захисного характеру: освіта розглядається як інструмент забезпечення фінансової стійкості, адаптації до нової економічної реальності, можливості зберегти або відновити професійну дієздатність. Таким чином, зовнішня мотивація стає не стільки формальною, скільки життєво необхідною.

По-четверте, показники життєстійкості (резильєнтності) у нашому дослідженні є помітно вищими, ніж у довоєнних вибірках. За даними українських адаптацій CD-RISC (Боднар, 2019), середні значення зазвичай коливалися в межах 2.7–3.2. У нашій вибірці вони сягають близько 3.9. Це може свідчити про мобілізацію адаптаційних механізмів та розвиток психологічної стійкості під впливом травматичних подій, що описується у сучасних моделях постстресового зростання.

По-п'яте, мотивація досягнення, яка у довоєнних умовах мала здебільшого професійно-амбіційний акцент, тепер стала більш функціональною. Досягнення сприй-

мається не як самоціль чи шлях до статусу, а як спосіб зберегти стабільність, підтримати себе та свою сім'ю, забезпечити життєву безпеку. Таким чином, зміщується фокус: від досягнення як соціальної норми — до досягнення як умови виживання та розвитку.

Нарешті, зміни торкнулися і структури типів дорослих здобувачів. Довоєнні дослідження зазвичай описували два чи три порівняно рівномірні мотиваційні профілі. У нашому дослідженні спостерігається чітка поляризація між групами: з одного боку — високомотивовані та високорезильєнтні студенти, з іншого — менш стійкі та вразливі, тоді як найбільшу частину становлять помірно мотивовані адаптивні. Така поляризованість відповідає світовим тенденціям впливу війни на психологічні та освітні процеси (UNESCO, 2023).

Таким чином, порівняння результатів показує, що хоч основні компоненти мотивації дорослих зберігаються, їхня функція та психологічне наповнення істотно змінилися. Освіта, як і раніше, залишається важливим засобом розвитку, але водночас стала ресурсом психологічної стійкості, способом подолання тривоги та механізмом адаптації у складних умовах воєнного часу. Це дозволяє розглядати другу вищу освіту дорослих не лише як академічне, а й як значною мірою психотерапевтичне та відновлювальне явище.

3.5. Інтерпретація результатів та практичні рекомендації

Інтерпретація результатів. Проведене емпіричне дослідження дозволило скласти цілісну картину мотиваційно-адаптаційного профілю дорослих здобувачів другої (третьої) вищої освіти в умовах воєнного часу. Загалом результати свідчать про високу внутрішню стійкість та мотиваційну зрілість цієї категорії студентів. Незважаючи на стресові обставини війни, опитані демонструють потужну внутрішню мотивацію до навчання і значний особистісний ресурс для продовження освіти. Для багатьох із них навчання набуло додаткового смислу – стало способом зберегти надію, інвестувати у

майбутнє, залишатися психологічно залученим у конструктивну діяльність. Феноменально високі показники за шкалами мотивації (як академічної, так і досягальної) вказують, що вибір здобувати ще одну освіту роблять люди, які прагнуть розвитку і успіху, незалежно від зовнішніх обставин. Цей висновок узгоджується з теорією самодетермінації Р. Десі та Е. Раяна, згідно з якою люди з внутрішньою мотивацією здатні зберігати активність навіть у складних умовах. Більше того, наші дані доповнюють цю теорію, показуючи, що внутрішня мотивація до навчання тісно переплітається з особистісною резильєнтністю: ті, хто отримує задоволення від навчання, одночасно краще справляються зі стресом. Очевидно, ці характеристики взаємодіють одна одну, формуючи адаптивний комплекс, який допомагає дорослим не лише продовжувати освіту, а й успішно переживати воєнні труднощі.

Виявлення кластерів дозволяє більш предметно інтерпретувати відмінності серед студентів. Більшість (тип 2) – це «здорове ядро» контингенту: вони вмотивовані і достатньо стійкі, щоб здобувати другу освіту без надмірних труднощів. Частина (тип 1) – навіть «лідери» за мотивацією: їхній приклад демонструє потенціал особистостей, для яких навчання є усвідомленою цінністю і які ефективно використовують його для саморозвитку і coping-стратегії у війні. Найменша ж група (тип 3) потребує уваги, адже це вразливі здобувачі, які, ймовірно, навчаються без ентузіазму і під сильним тиском обставин. Вони мають ризик втратити інтерес або кинути навчання, якщо ситуація погіршиться. Цікаво, що навіть у цій групі загальний мотив досягнення не є низьким – тобто, можливо, вони хочуть досягти успіху, але не впевнені, що освіта їм у цьому допоможе, або не можуть знайти мотивацію саме в навчальному процесі. Це сигнал для практиків про необхідність додаткової роботи з такими студентами – допомогти їм побачити цінність навчання або надати підтримку для підвищення їх внутрішньої мотивації.

Помітний результат – відсутність значущого впливу фактора перебування за кордоном (вимушеного переміщення) на ключові психологічні показники, окрім специфічного зниження зовнішньої мотивації. Це говорить про те, що ті, хто продовжив навчання за кордоном, зуміли зберегти свою внутрішню мотивацію і стресостійкість

на рівні не нижчому, ніж у студентів в Україні. Можна припустити, що система мотиваційних і особистісних ресурсів у дорослих студентів є достатньо автономною і не залежить критично від місця перебування: люди, які мають сильну навчальну мотивацію та потребу в досягненні, будуть продовжувати навчання і за підтримки внутрішніх чинників навіть у новому середовищі. Для практики це означає, що переміщені здобувачі можуть бути такими ж успішними, як і ті, хто залишився вдома, за умови надання їм необхідної організаційної та психологічної підтримки. Низька зовнішня мотивація у цієї групи може вказувати на те, що вони менше впевнені у практичній цінності диплома в нових умовах або тимчасово не орієнтовані на кар'єру. Завданням освітніх менеджерів може бути підкреслення перспектив, які дає друга освіта і для тих, хто планує повернутися, і для тих, хто буде жити за кордоном.

Практичні рекомендації. На основі отриманих результатів можна сформулювати низку рекомендацій щодо роботи з дорослими здобувачами другої вищої освіти у воєнний та післявоєнний період:

Диференційований підхід до мотивації. Викладачам і кураторам варто враховувати, що серед студентів є різні мотиваційні типи. Для більшості (тип 2) корисно підтримувати їхню вже високу внутрішню мотивацію, надаючи можливості для самостійного вибору в навчанні, для прояву ініціативи, творчості. Водночас слід підкріплювати і зовнішню значущість навчання – показувати, як здобуті знання можуть бути застосовані практично, особливо в контексті відбудови країни чи розвитку кар'єри (це важливо і для тих, хто зараз менш орієнтований на зовнішні стимули, щоб вони бачили довгострокову користь освіти). Для групи з надвисокою мотивацією (тип 1) варто запропонувати підвищений рівень складності, додаткові завдання, проекти, дослідницьку роботу – щоб утримати їхній інтерес і дати простір для самореалізації. Ці студенти можуть стати агентами позитивного впливу на інших (напр, у наставництві однокурсників), що доцільно використовувати. Студентам типу 3 необхідна індивідуальна підтримка: з ними слід працювати над формуванням особистого сенсу навчання. Доцільно з'ясувати їхні справжні цілі (можливо, вони мають сильний мотив успіху в іншій сфері) і допомогти пов'язати здобуття освіти з досягненням цих цілей.

Наприклад, якщо людина прагне фінансової стабільності, показати, як нова спеціальність допоможе в працевлаштуванні; якщо рухає бажання самоствердитися – дати можливість продемонструвати успіхи в навчанні. Також варто залучати таких студентів до групової роботи з більш вмотивованими ровесниками, щоб посилити їх залученість через командну динаміку.

Психологічна підтримка та розвиток резильєнтності. Високий рівень стресостійкості більшості студентів не повинен знижувати пильності до ознак емоційного вигорання або дистресу. Рекомендується впроваджувати програми психологічної підтримки у закладах освіти: періодичні тренінги зі стрес-менеджменту, групи взаємопідтримки, коучингові сесії з тайм-менеджменту та балансування навчального навантаження. Особливу увагу варто приділити студентам, що перебувають у більш складних умовах (наприклад, прифронтові території) або переміщеним за кордон без належної соціальної мережі – їм може знадобитися додаткова допомога в адаптації. На основі результатів дослідження можна рекомендувати розробку модулів з розвитку резильєнтності для дорослих здобувачів освіти. Наприклад, короткі курси або інформаційні сесії про те, як зберігати мотивацію під час кризи, як навчання може стати копінг-стратегією. Це допоможе тим, хто не відчуває від навчання безпосередньої підтримки (як було у 19% респондентів щодо твердження «навчання допомагає пережити війну»), – вони зможуть більш свідомо використати освіту як ресурс подолання стресу.

Підсилення зовнішніх мотиваційних чинників для переміщених осіб. Для студентів, що тимчасово перебувають за кордоном, варто створити умови, які підвищать їх залученість у професійну діяльність і бачення практичної користі навчання. Можливі заходи: організація онлайн-зустрічей з потенційними роботодавцями (як з українськими компаніями, які планують приймати фахівців після перемоги, так і з міжнародними, якщо студент планує залишатися за кордоном), програм стажування дистанційно, кар'єрних консультацій, де їм допоможуть співвіднести нову кваліфікацію з ринковими потребами. Це дозволить підвищити зовнішню мотивацію тих, у кого вона знизилась, і запобігти відчуттю відірваності навчання від реального життя.

Оскільки наші результати показали, що внутрішня мотивація у переміщених осіб не постраждала, достатньо додати до неї компонент розуміння «навіщо це в майбутньому» – і навчальна ефективність може зрости.

Використання альтруїстичних мотивів і соціальної згуртованості. Значна частина опитаних (понад 60%) погодилися, що їхнє рішення вчитися продиктоване бажанням допомогти іншим у майбутньому. Цей про соціальний мотив можна підтримувати і розвивати. Рекомендується залучати дорослих студентів до проєктів, де вони бачать соціальну значущість своїх знань: волонтерські ініціативи, освітні проєкти для громад, менторство молодших студентів, участь у програмах відновлення країни. Коли студенти відчують, що навчання дозволяє їм робити внесок у спільну справу, їх внутрішня мотивація підкріплюється ще й почуттям приналежності та корисності. Особливо це актуально у воєнний час, коли загальна згуртованість і взаємодопомога є цінностями. Таким чином, ВНЗ чи освітнім програмам варто створювати можливості для студентів застосувати набуті компетентності на благо інших – це не лише підвищить мотивацію навчання, але й сприятиме психологічному благополуччю самих студентів через механізм «допомагаючи іншим – допомагаю собі».

Висновки до розділу 3

У даному розділі було проведено комплексний аналіз мотиваційних, емоційних і адаптаційних характеристик дорослих здобувачів другої вищої освіти в умовах війни, з використанням анкетних даних, шкали AMS, тесту Т. Елерса, шкали CD-RISC та статистичних методів (метод середніх, факторний та кластерний аналіз). Цілісна інтерпретація результатів дозволила сформуванню багатовимірну картину психологічних і поведінкових особливостей цієї групи.

По-перше, результати за шкалою AMS (Academic Motivation Scale) засвідчили виражене домінування внутрішньої мотивації над зовнішніми видами регуляції та амотивацією. Високі бали за інтринсивною мотивацією (наприклад, “прагнення до інтелектуального розвитку”, “задоволення від самого процесу навчання”) свідчать про

те, що здобуття освіти набуває глибоко особистісного значення. Це підкріплює ідею про те, що у кризових умовах війни освіта перетворюється на ресурс психологічної стабілізації, пошуку смислу та відновлення контролю над життям.

По-друге, за результатами опитувальника Т. Елерса щодо прагнення до успіху було виявлено, що дорослі здобувачі демонструють високий рівень амбіцій, бажання досягати результатів, подолати обставини та адаптуватися до нових реалій. Це дозволяє стверджувати про наявність у респондентів внутрішнього прагнення до відновлення соціального і професійного статусу, а також психологічної стійкості за рахунок освітньої активності.

Результати за шкалою життестійкості CD-RISC засвідчили, що більшість респондентів мають середній або високий рівень стресостійкості, що корелює з внутрішньою мотивацією і досягальними орієнтаціями. Такий профіль є адаптивним, тому освіта може виступати важливим механізмом подолання стресу, формування нових стратегій дій і відновлення психологічного балансу.

По-третє, аналіз анкетних даних показав, що значна частина здобувачів другої освіти (75%) сприймають навчання як спосіб компенсувати втрату стабільності, відновити відчуття порядку та суб'єктності, а 53% — як можливість професійно переорієнтуватися в нових умовах. Також результати засвідчили високий рівень активності серед тих здобувачів, які до війни працювали у сфері освіти, управління або соціальних послуг, що підтверджує їхню готовність адаптувати свої навички до нових потреб суспільства.

На основі факторного аналізу було виявлено два латентних чинники:

Навчальна мотивація, поєднана зі стресостійкістю, яка демонструє тісний зв'язок між інтринсивною мотивацією до навчання і здатністю адаптуватися до кризових обставин.

Особистісна мотивація до досягнення, яка відображає прагнення до самореалізації, бажання досягти значущих результатів і підвищити свою життєву ефективність.

За методом кластерного аналізу було виокремлено три типи здобувачів:

Високомотивовані резильєнтні — характеризуються високим рівнем внутрішньої мотивації, низькою амотивацією, високою стресостійкістю і досягальними прагненнями. Вони мають максимальний потенціал для успішної професійної переорієнтації та академічних досягнень.

Помірно мотивовані адаптивні — становлять більшість вибірки, відзначаються стабільним рівнем мотивації та адаптивності, оптимально поєднують внутрішні та зовнішні мотиви. Вони є потенційно успішними, за умови стабільного доступу до ресурсів та підтримки освітнього середовища.

Низькомотивовані уразливі — демонструють знижені показники мотивації, нижчу резильєнтність і схильність до амотивації. Потребують особливої уваги з боку освітніх інституцій, психологічної підтримки, консультативної допомоги.

Порівняння з дослідженнями дорослих здобувачів освіти до війни показує, що раніше домінували утилітарні мотиви (підвищення кваліфікації, кар'єрне зростання). Сьогодні ж внутрішня мотивація і прагнення психологічної стабільності значно переважають, що свідчить про трансформацію ролі освіти від “професійного інструменту” до “засобу особистісної адаптації та відновлення”.

Таким чином, здобуття другої вищої освіти під час війни відіграє важливу функцію у збереженні психологічної стійкості, адаптації до соціальних змін, відновленні почуття контролю та суб'єктності. Розуміння мотиваційно-психологічних профілів здобувачів дозволяє розробляти ефективні освітні інтервенції, адаптивні програми та моделі психолого-педагогічного супроводу дорослих у кризових умовах.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно проаналізувати мотиваційні та адаптаційні характеристики дорослих здобувачів другої вищої освіти в умовах війни та сформувані цілісне бачення специфіки освітньої поведінки дорослих у кризових суспільних умовах. На основі виконання теоретичних і емпіричних завдань отримано такі розгорнуті висновки.

1. Теоретичний аналіз продемонстрував, що мотивація дорослих до здобуття освіти не є статичним утворенням, а формується на перетині внутрішніх особистісних процесів, вимог професійного середовища та соціально-культурних обставин, у яких перебуває людина.

У сучасних дослідженнях освіти дорослих виокремлюються кілька ключових напрямів, які дозволяють пояснити мотиваційні зрушення у період військового конфлікту:

- теорія самодетермінації (Д. Десі, Р. Раян), яка підкреслює роль автономії, компетентності та внутрішнього інтересу як базових детермінант мотивації;

- андрагогічний підхід (М. Ноулз), що розглядає дорослого учня як автономного суб'єкта з високою готовністю до навчання, зумовленою власним життєвим досвідом;

- гуманістичні та екзистенційні концепції, де навчання розглядається як спосіб знаходження смислу, подолання життєвих криз та підтримання психологічної інтегрованості;

- теорії професійної мотивації та мотивації досягнення (Х. Х. Елерс), які відображають прагнення людини успішно діяти в соціально-професійній сфері.

Узагальнення цих підходів дозволило зробити висновок, що мотивація дорослих у період війни набуває особливого змісту: освіта виконує не лише інструментальну, але й адаптаційно-компенсаторну функцію, стає засобом психологічного відновлення, стабілізації, а інколи — реконструювання власної життєвої траєкторії.

Порівняння отриманих результатів із дослідженнями, проведеними до війни, показало суттєві трансформації мотиваційної сфери дорослих здобувачів освіти. У довоєнний період у структурі мотивів переважали пізнавальні, професійно-орієнтовані

та кар'єрні чинники: прагнення підвищити кваліфікацію, здобути нові компетентності, забезпечити професійну мобільність. Внутрішня мотивація у вибірках дорослих студентів традиційно була високою та спиралася на інтерес до знань і професійного розвитку, тоді як зовнішня мотивація мала інструментальний характер і не відіграла вирішальної ролі.

У сучасних умовах ці компоненти зберігаються, однак зміст їх істотно змінюється. Внутрішня мотивація стає не лише пізнавальною, а й адаптаційною: освіта сприймається як ресурс психологічної стабілізації та спосіб підтримати відчуття контролю над життям. Зовнішня мотивація набуває більш прагматичного, інколи захисного характеру — навчання розглядається як засіб забезпечення життєвої та економічної стійкості в умовах невизначеності. Показники життєстійкості у вибірці є помітно вищими, ніж у довоєнних дослідженнях, що свідчить про мобілізацію адаптаційних ресурсів особистості в умовах кризи. Структура мотиваційних типів також стає більш поляризованою, відображаючи різні стратегії подолання складностей. Таким чином, мотивація дорослих трансформується від переважно професійно-розвивальної — до адаптаційно-відновлювальної, що є специфічною реакцією на воєнний контекст.

2. Отримані емпіричні дані дозволили детально описати структуру мотиваційної сфери дорослих, які здобувають другу вищу освіту в умовах війни.

Результати анкетування та психодіагностики показали, що:

- домінують внутрішні мотиви — зокрема пізнавальний інтерес, прагнення досягнути нових компетентностей, оновити професійний профіль, розвиватися особистісно;

- ідентифікована зовнішня мотивація відіграє суттєву роль: багато респондентів усвідомлено пов'язують освіту з підвищенням конкурентоздатності, розширенням можливостей, професійною стабільністю;

- виражена слабо, що підтверджує осмисленість освітнього вибору і внутрішню готовність до навчання.

Помітним є також адаптаційний компонент мотивів: війна стимулює дорослих використовувати освіту як психологічний ресурс для підтримки самостійності, відновлення життєвого контролю та пошуку стабільних перспектив.

Важливим доповненням є показники життєстійкості (резильєнтності): у більшості респондентів вони знаходяться на середньому та високому рівнях. Це свідчить про здатність учасників протистояти труднощам, конструктивно мобілізувати ресурси та підтримувати навчальну активність навіть у ситуації довготривалої нестабільності.

3. Проведений багатовимірний статистичний аналіз дав можливість глибше розкрити структуру мотивації та адаптаційних характеристик дорослих. Факторний аналіз дозволив виокремити два ключові фактори.

Інтегрований фактор навчальної мотивації та життєстійкості, який поєднує внутрішню і зовнішню мотивацію, високий рівень резильєнтності та низьку амотивацію. Цей фактор відображає цілісну спрямованість особистості на розвиток, подолання труднощів і збереження психологічної рівноваги у процесі навчання.

Фактор особистісної мотивації досягнення, що характеризує орієнтацію на успіх, результативність та підвищення власної ефективності. Він функціонує як окремий регулятор, який визначає інтенсивність цілеспрямованості в навчанні.

Побудова трьохкластерної моделі дозволила виокремити три типи дорослих здобувачів:

- високомотивовані резильєнтні — мають найвищі показники внутрішньої мотивації, стійкості, зовнішньої ідентифікованої регуляції; їхня освітня активність є цілеспрямованою та стабільною;

- помірно мотивовані адаптивні — характеризуються збалансованістю, достатнім рівнем адаптивності, середньою мотивацією досягнення та стабільними, але не максимальними ресурсами;

- низькомотивовані уразливі — мають знижені показники мотивації та життєстійкості, що може створювати ризики в навчальній діяльності та потребувати додаткової підтримки;

Типологія відображає те, що навіть в умовах війни дорослі демонструють різні стратегії поєднання особистісних ресурсів, мотивів і адаптаційних механізмів.

4. На основі аналізу мотиваційних профілів і типології здобувачів сформульовано рекомендації, які можуть підвищити ефективність навчання дорослих у кризових умовах. До них увійшли індивідуалізовані освітні траєкторії, які враховують мотиваційний тип студента; підтримка внутрішньої мотивації через автономію, змістовність курсу, визнання успіхів та створення позитивного зворотного зв'язку; застосування гнучких та доступних форматів навчання, що відповідають реаліям воєнного часу; інтеграція елементів психологічної підтримки, розвитку резильєнтності і саморегуляції; створення освітнього середовища, яке сприяє психологічній безпеці, взаємній підтримці та конструктивній взаємодії; використання даних кластеризації для адресної підтримки різних груп студентів.

Комплексне дослідження доводить, що здобуття другої вищої освіти в умовах війни має не лише професійне, а й значне психологічне значення. Освіта слугує джерелом стабільності, способом мобілізації внутрішніх ресурсів, механізмом адаптації та відновлення життєвих перспектив.

Мотиваційна структура дорослих здобувачів є багатовимірною, стійкою та поєднує внутрішні прагнення, професійні цілі та адаптаційні механізми. Незважаючи на складний соціальний контекст, дорослі демонструють високий рівень цілеспрямованості, життєстійкості та готовності до розвитку, що робить другу освіту важливим інструментом їхнього особистісного та професійного оновлення.

Перспективами подальших досліджень може стати порівняльний аналіз мотиваційної динаміки у різні періоди війни та післявоєнний час, що дозволить простежити стійкість або змінність мотиваційних орієнтацій у тривалому часовому розрізі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Atkinson J. Motivation and Achievement. – New York: Wiley, 1964.
2. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. – New York: W. H. Freeman, 1997.
3. Cranton P. Understanding and Promoting Transformative Learning. – San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. – New York: Plenum Press, 1985.
5. Deci E. L., Ryan R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits. Psychological Inquiry. – Philadelphia, 2000. – Vol. 11(4). – P. 227–268.
6. Frankl V. Man’s Search for Meaning. – Boston: Beacon Press, 2006.
7. Illeris K. (Ed.). Contemporary Theories of Learning. – London: Routledge, 2018.
8. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. – London: Routledge, 2010.
9. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. The Adult Learner. – London: Routledge, 2015.
10. Masten A. Resilience in Development. – New York: Guilford Press, 2014.
11. Merriam S. B., Bierema L. L. Adult Learning: Linking Theory and Practice. – San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
12. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
13. Perry B. The Impact of Trauma on Learning in Adults. – New York: Norton, 2018.
14. Schunk D. H., Pintrich P. R., Meece J. L. Motivation in Education. – Boston: Pearson, 2014.
15. UNESCO. Education in Emergencies: Policy Paper. – Paris: UNESCO Publishing, 2023.
16. Антонова О. Є. Психологічні ресурси дорослих у кризових умовах. – Київ: Інститут соціальних наук, 2023. – № 2. – С. 55–61.

- 17.Беляєва Т. О. Освітні стратегії внутрішньо переміщених осіб. – Київ: Центр педагогічних досліджень, 2022. – № 3. – С. 43–49.
- 18.Вербицька П. О. Освіта дорослих у період суспільних викликів. – Київ: Педагогічна думка, 2017. – № 1. – С. 19–27.
- 19.Гапон І. І. Травма як детермінанта освітніх рішень у дорослому віці. – Харків: ХНУ ім. Каразіна, 2022. – № 4. – С. 28–34.
- 20.DVV International Україна. Освіта дорослих в умовах війни: аналітичний звіт. – Київ: DVV International, 2023.
- 21.Діденко І. Ю. Мотиваційні чинники професійної перепідготовки дорослих. – Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2018. – № 2. – С. 102–110.
- 22.Зарицька В. В. Освіта дорослих у трансформаційному суспільстві. – Київ: Педагогічна думка, 2016.
- 23.Іллеріс К. Психологія навчання дорослих. – Київ: НаУКМА, 2020.
- 24.Ковальчук Н. Г. Адаптаційні механізми ВПО через призму мотивації до навчання. – Київ: Інститут педагогіки, 2022. – № 2. – С. 38–45.
- 25.Костюкова О. М. Мотивація повернення жінок до освіти в умовах кризи. – Київ: Центр гендерних досліджень, 2022. – № 1. – С. 70–77.
- 26.Лаптева Н. С., Кваша О. М. Освіта як психологічний ресурс адаптації в умовах війни. – Київ: Інститут освіти, 2023. – № 4. – С. 89–95.
- 27.Лаптева Т. П. Психологічні аспекти безперервної освіти дорослих. – Київ: ІСПП НАН України, 2014. – Вип. 10. – С. 123–132.
- 28.Лаптева Т. П., Кваша Н. В. Мотивація здобувачів освіти в умовах війни. – Київ: Інститут психології, 2023. – № 1. – С. 74–85.
- 29.Леонтьюк Н. Ф. Мотиваційні траєкторії дорослих учнів у кризових умовах. – Харків: ХНПУ ім. Сковороди, 2021.
- 30.Литвиненко С. А. Адаптивні стратегії дорослих учнів під час війни. – Харків: ХНУ ім. Каразіна, 2023. – № 1. – С. 41–49.
- 31.Міністерство освіти і науки України. Стан вищої освіти під час війни: аналітичний звіт. – Київ: МОН України, 2023.

32. Мірошниченко О. І. Життєстійкість дорослих у період тривалої нестабільності. – Київ: Інститут психології, 2019. – № 3. – С. 17–23.
33. Ніколаєнко І. І. Освітні потреби дорослих у період кризових змін. – Київ: Інститут педагогіки, 2021. – № 4. – С. 47–53.
34. Освіта дорослих: світові тенденції та українські реалії / за ред. Ничкало Н. Г. – Харків: ФОП Бровін О. В., 2020.
35. Петренко О. А. Мотиваційні чинники перепідготовки дорослих. – Херсон: Видво ХДУ, 2018. – № 39. – С. 120–126.
36. Прокопенко І. Ф. Психологія дорослого учня. – Харків: ХНПУ ім. Сковороди, 2016.
37. Решетняк Т. І. Особливості мотивації освіти дорослих у сучасних умовах. – Київ: Інститут психології, 2018. – № 3. – С. 102–110.
38. Сидоренко О. В. Мотиваційний профіль дорослих здобувачів другої освіти. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. – № 1. – С. 51–58.
39. Царенко Л. Г., Бойко С. Т. Мотивація дорослих в умовах системних змін. – Київ: МОН України, 2020. – С. 13–21.
40. Центр Разумкова. Потреби внутрішньо переміщених осіб у сфері освіти та перепідготовки. – Київ: Центр Разумкова, 2023.
41. Шаповал І. І. Освіта як спосіб подолання кризи середнього віку. – Харків: ХНУ ім. Каразіна, 2023. – № 2. – С. 33–39.

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота присвячена вивченню мотиваційних особливостей дорослих, які здобувають другу вищу освіту в умовах війни. Проаналізовано теоретичні моделі мотивації, психологічні та соціальні чинники освітньої активності дорослих. Емпіричне дослідження охопило 32 респондентів, використано AMS, CD-RISC та тест Елерса. Виділено три типи здобувачів: високомотивовані резильєнтні, помірно мотивовані адаптивні та низькомотивовані уразливі. Виявлено домінування внутрішньої мотивації та адаптивних стратегій. Результати можуть бути використані в освітній політиці та психологічному супроводі дорослих у кризових умовах.

ABSTRACT

The qualification work examines the motivational characteristics of adults pursuing a second higher education during wartime in Ukraine. It presents an analysis of theoretical models of motivation and the psychological and social factors shaping adult learning. An empirical study involving 32 respondents utilized the AMS, CD-RISC, and Ehlers' achievement motivation test. Three types of learners were identified: highly motivated resilient, moderately motivated adaptive, and low-motivated vulnerable. The results indicate the predominance of intrinsic motivation and adaptive coping strategies. Findings can be applied in educational policy and psychological support for adults in crisis settings.