

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПРИКЛАДНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на тему: “Особливості зв’язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей”

Студента 2 курсу групи ПС-61  
другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-  
професійної програми “Психологія”  
за спеціальністю 053 – ПСИХОЛОГІЯ  
Турка Я. О.

Керівник к. псих. н., доц. ЗВО Севост’янов П. О.

Чотирьохрівнева шкала оцінювання: \_\_\_\_\_

Кількість балів: \_\_\_\_\_

Члени комісії: \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕНЬ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ.....	5
1.1. Сутність термінів “мотивація” та “навчальна мотивація” .....	5
1.2. Роль емоцій у проблематиці навчальної мотивації .....	16
Висновки розділу 1 .....	23
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ’ЯЗКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ.....	25
2.1. Мета та завдання дослідження.....	25
2.2. Соціально-демографічна характеристика вибірки .....	25
2.3. Процедура та методи дослідження.....	29
Висновки до розділу 2 .....	33
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ’ЯЗКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ У ПІДЛІТКІВ ІЗ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ СІМЕЙ.....	35
3.1. Контент-аналіз анкети .....	35
3.2. Аналіз навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей .....	40
3.3. Аналіз навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із не соціально вразливих сімей .....	49
3.4. Визначення особливостей зв’язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей .....	56
Висновки до розділу 3 .....	60
ВИСНОВКИ.....	63
Список використаних джерел .....	65

## ВСТУП

Наразі, ми можемо спостерігати кризу навчальної мотивації у сучасному освітньому просторі, що загострюється в умовах соціальної нестабільності. Ця проблема набуває особливої гостроти у підлітковому віці, який є сензитивним періодом для формування мотиваційної сфери особистості, але водночас характеризується емоційною лабільністю та зниженням інтересу до навчання. У цьому контексті ключову роль відіграють емоції, які, згідно з концепцією “базових емоцій”, виступають не лише медіатором, але й регулятором діяльності, виконуючи сигнальну та спонукальну функції.

Зниження навчальної мотивації може призводити до недостатньої сформованості професійно значущих компетентностей, зокрема, самоорганізації, відповідальності та здатності до самокерованого навчання. Наше дослідження спрямоване на визначення особливостей зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій саме у підлітків із соціально вразливих сімей, базуючись на роботах таких дослідників як: П. Екман, К. Ізард, Е. Десі, Р. Раян, М. Козир, Г. Ковальчук, Я. Семьонов, Н. Крейдун, О. Невоєнна, Л. Яворовська, О. Караман та інших.

Особливого значення ця проблематика набуває при вивченні підлітків із соціально вразливих сімей. Чинник соціальної вразливості, що визначається як стан обмежених ресурсів та високого ризику потрапляння у складні життєві обставини, створює умови для фрустрації базових потреб. Сутність проблеми полягає у тому, що хронічне переживання негативних та тривожно-депресивних емоцій, спричинений незадоволенням потреб у безпеці та прийнятті, блокує розвиток вищих пізнавальних мотивів. Це деформує мотиваційну структуру особистості на користь захисної мотивації уникнення невдачі. Так, виникає практична необхідність у вивченні цього зв'язку спершу для висвітлення проблеми, а далі для розробки науково обґрунтованих програм профілактики та корекції, спрямованих на відновлення позитивного мотиваційного потенціалу у соціально вразливих підлітків.

**Об'єкт дослідження:** мотиваційно-емоційна сфера особистості.

**Предмет дослідження:** зв'язок навчальної мотивації та базових емоцій.

**Мета дослідження:** дослідити особливості зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей.

### **Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати базові теоретичні підходи до вивчення теми навчальна мотивація та теми базові емоції.
2. Дослідити навчальну мотивацію у підлітків із соціально вразливих сімей та у підлітків із не соціально вразливих сімей.
3. Дослідити базові емоції у підлітків із соціально вразливих сімей та у підлітків із не соціально вразливих сімей.
4. Визначити особливості зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей.

**Гіпотеза дослідження:** існує зв'язок між рівнем навчальної мотивації та актуальними емоційними переживаннями у підлітків і цей зв'язок відрізняється залежно від соціального статусу сім'ї. У підлітків із соціально вразливих сімей частіше спостерігається нижчий рівень навчальної мотивації та вищий рівень прояву негативних та тривожно-депресивних емоцій.

### **Діагностичні методики:**

- Метод анкетування.
- Шкала диференціальних емоцій (Differential Emotions Scale), К. Ізард.
- Анкета для визначення шкільної мотивації, Н. Г. Лусканова.
- Шкали позитивних і негативних переживань (SPANЕ), В. О. Олефір, В. Ф. Боснюк, К. О. Малофейкіна.
- Методика «Сходінки», модифікована для діагностики навчальної мотивації.

### **Методи статистичної обробки:**

- Дескриптивний аналіз.
- Аналіз середніх показників.
- Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.
- U-критерій Манна-Уїтні.

**Характеристика вибірки:** 60 підлітків з м. Харків, Україна, віком від 10 до 17 років, з яких 25 підлітків із соціально вразливих сімей із центру БО “БФ Трохи вогню” та 35 підлітків із не соціально вразливих сімей із загальноосвітніх шкіл Харкова.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕНЬ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ

### 1.1. Сутність термінів “мотивація” та “навчальна мотивація”

Проблема мотивації поведінки та діяльності належить до однієї з фундаментальних та найбільш досліджуваних у психологічній науці. Розуміння рушійних сил, які спонукають особистість до дії, визначають її спрямованість, інтенсивність та наполегливість, є ключовим для аналізу будь-якого виду людської активності. У загальному розумінні, мотивація - це комплексна, багаторівнева система фізіологічних та психологічних факторів, що детермінують поведінку і виступають як мотив особистості. Як зазначають О. Лавринюк та В. Кириченко, мотивація являє собою сукупність факторів, що визначають дії та поведінку особистості для досягнення мети, або виконання діяльності. Тобто мотивація - це сукупність усіх причин, як усвідомлених особистістю, так і неусвідомлених, що спонукають її до постановки цілей та їх досягнення.

У контексті освітнього процесу загальне поняття мотивації конкретизується у специфічний її вид - навчальну мотивацію. Навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації, що включений безпосередньо у навчальну діяльність. Як зазначають Н. Крейдун, О. Невоєнна та Л. Яворовська, навчальна мотивація є системною і характеризується, в першу чергу, спрямованістю, стійкістю і динамікою. Це комплексна система спонукань, що включає потреби, мотиви, цілі, інтереси, прагнення та емоційні стани, які в сукупності визначають не лише рівень навчальної активності індивіда, але і його когнітивне, емоційне та особистісне ставлення до процесу здобуття знань [6].

Важливо підкреслити, що навчальна мотивація не існує у вакуумі чи як статична передумова навчання. Вона перебуває у діалектичному зв'язку із самою навчальною діяльністю. З одного боку, сформований рівень мотивації є необхідною умовою для успішного здійснення навчальної діяльності, впливаючи на залученість, активність та результативність учня. Як слушно зауважують Т. Щербан, Г. Щербан та В. Гоблик, успіх у навчальній діяльності пов'язаний не тільки із розумінням підлітка щодо вагомості сприйнятих знань, але і від його зацікавленості та

вмотивованості щодо їх отримання. З іншого боку, сам характер навчальної діяльності, її зміст, форми організації, методи стимулювання та характер взаємодії у системі “вчитель-учень” та “учень-учень” безпосередньо впливають на формування, розвиток, а подекуди й на деформацію мотиваційної сфери.

Дослідження підтверджують, що характер мотивації можна програмувати через тип навчання; наприклад, якщо зміст навчання будується як система завдань для учня, а не як готові знання, через що, у школярів, з більшою вірогідністю, може формуватися внутрішня, стійка мотивація до навчання. Таким чином, мотивація є не лише умовою, але й результатом освітнього процесу, що формується та трансформується впродовж усього періоду навчання.

Саме тому, як стверджує М. Козир, формування мотивів навчання - це “створення у школі умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх учнем і подальший саморозвиток ним своєї мотиваційної сфери”. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від того, наскільки педагогічний вплив враховує комплексну структуру та якісні характеристики мотивації [13].

Вивчення проблеми навчальної мотивації набуває особливої актуальності в сучасних умовах, оскільки дослідники все частіше вказують на зниження ефективності традиційного навчання, особливо в умовах війни в Україні. У цьому контексті навчальна мотивація розглядається як один з головних чинників не лише підвищення академічної успішності, але й формування самоефективності здобувачів освіти. Як підкреслюють Г. Ковальчук та Я. Семьонов, зниження навчальної мотивації призводить до недостатньої сформованості професійно значимих компетентностей та вмінь у майбутньому, зокрема, самоорганізації, відповідальності та здатності до самокерованого навчання. Навчальна мотиваційна сфера не є статичною. Дослідники зазначають, що вона є досить динамічною та гнучкою і детермінується різними соціальними впливами в конкретному психосоціальному середовищі [15].

У фокусі нашого дослідження перебувають підлітки із соціально вразливих категорій населення. Це поняття є ключовим для окреслення предметної області

дослідження. О. Караман та Я. Юрків визначають вразливі категорії як тих, “хто має обмежені ресурси для самостійного задоволення потреб та реалізації прав у суспільстві” та “має найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини”. Синонімом цього поняття є “групи ризику”. Важливо, що термін “вразливий” означає “той, який легко й швидко піддається зовнішнім подразненням; сприйнятливий, чутливий”. Така вразливість часто є наслідком недосконалості наявної системи соціального забезпечення та цінностей, що переважають у суспільстві [19].

Навчальна мотивація є комплексним структурним утворенням, яке включає низку взаємопов’язаних компонентів. Загалом, дослідники виокремлюють декілька ключових елементів, що формують мотиваційну сферу особистості учня. М. Козир вказує, що об’єктом формування варто вважати всі компоненти мотиваційної сфери, до яких належать:

- Потреби - основа будь-якої мотивації. У контексті навчання ключовими є пізнавальні потреби (допитливість, прагнення до нових знань), а також соціальні потреби (у досягненні, у визнанні, у спілкуванні, у безпеці та приналежності).
- Мотиви - предметне втілення потреби. Те, заради чого учень здійснює навчальну діяльність. Саме мотиви надають діяльності особистісного сенсу.
- Цілі - очікуваний, усвідомлений результат діяльності, на досягнення якого спрямовані дії учня. Часто, цілі характеризуються такими якостями, як новизна, гнучкість, стійкість.
- Навчальні інтереси (та емоції) - емоційно забарвлене, вибіркоче ставлення особистості до предмета чи діяльності, пов’язане з прагненням до його пізнання. Емоції при цьому мають бути позитивними, стійкими та регулюючими діяльність.

Для якісного аналізу навчальної мотивації ключове значення має її класифікація за спрямованістю, зокрема поділ на внутрішню та зовнішню мотивацію, що є загальноновизнаним у сучасній психології.

Внутрішня (пізнавальна) мотивація - це найбільш продуктивний та бажаний

тип мотивації. Внутрішня мотивація характеризується тим, що мотиви пов'язані безпосередньо зі змістом та процесом навчальної діяльності. Як наголошують Р. Коробкіна та О. Невоєнна, така мотивація пов'язана з пізнавальною потребою індивіда та задоволенням, яке отримується від процесу пізнання. У цьому випадку опанування навчальним матеріалом слугує метою навчання, а учень безпосередньо включений в процес пізнання.

Зовнішня (соціальна) мотивація - об'єднує мотиви, що лежать поза межами самої навчальної діяльності. Навчальна діяльність, як зазначають ті ж автори, стає зовнішньо вмотивованою, якщо опанування змістом навчального предмета слугує не метою, а засобом досягнення інших цілей [2].

До мотивів зовнішньої мотивації належать: отримання гарної оцінки, грошової винагороди, похвали, визнання товаришів, підпорядкування вимогам педагога тощо. Учень при цьому може бути відчужений від процесу пізнання, а зміст навчальних предметів не стає для нього особистісною цінністю.

На додаток, детальний аналіз структури мотивації, запропонований Г. Ковальчук та Я. Семьоновим на основі діагностичних методик, виокремлює більш диференційовані групи мотивів зовнішньої мотивації, що дозволяє глибше зрозуміти її комплексність:

- Комунікативні мотиви - пов'язані з потребою у спілкуванні, прагненням здобути схвалення інших, або наслідувати інших.
- Мотиви престижу - прагнення обрати професію, що цінується серед друзів, досягти привабливого статусу в суспільстві, або отримати по всіх предметах високі оцінки в атестаті, щоб закінчити школу з відзнакою.
- Професійні мотиви - мотиваційно важливим вважається все, що пов'язано з майбутньою професією та використанням набутих знань у ній.
- Мотиви творчої самореалізації - виявляють прагнення до діяльності, що дає змогу бути оригінальним, спонтанним та проявляти творчість.
- Соціальні мотиви - пов'язані з колективними та суспільними відносинами, розумінням соціальної значущості навчання та розвитком соціабельності [15].

Саме тут ми підходимо до ключового припущення нашої роботи. Структура

мотивації підлітків значною мірою зумовлена психосоціальними умовами їхнього розвитку. У підлітків із соціально вразливих сімей, які часто існують в умовах стресу, нестабільності та емоційної депривації, існує високий ризик деформації мотиваційної структури. Як зазначають Н. Кучумова та Н. Білик, соціально вразливою стає сім'я, що стикається із проблемною ситуацією, яку сім'я не може подолати власними силами, і це неминуче впливає на дитину. Дослідження девіантної поведінки також підтверджують, що біологічні та психологічні фактори, активовані стресорами у навколишньому середовищі, взаємодіють і впливають на поведінку дитини. Через незадоволення базових потреб, діяльність дітей із соціально вразливих сімей рідко спрямовується на самоцінний пізнавальний інтерес, тобто внутрішню мотивацію [16].

Отже, у підлітків, із соціально вразливих сімей, домінуючими стають саме зовнішні мотиви - насамперед, мотиви уникнення покарання, або отримання мінімального схвалення для забезпечення власної безпеки в навколишньому середовищі.

Розуміння зовнішньої мотивації чудово доповнює ще одна важлива класифікація: мотивація досягнення успіху та мотивація уникнення невдачі.

Мотивація досягнення успіху - це позитивний тип мотивації, спрямований на досягнення конструктивного результату. Підлітки з такою мотивацією прагнуть до вирішення важких завдань, до максимальної самостійності та підвищення самоповаги через реалізацію свого потенціалу. Цей різновид мотивації пов'язаний з потребою досягати успіхів, що була обґрунтована Д. Мак-Клелландом.

Мотивація уникнення невдачі - це негативний тип мотивації, де провідною метою є не досягнення успіху, а уникнення невдачі, осуду, покарання чи будь-яких інших деструктивних наслідків. При даному типі мотивації, активність учнів пов'язана з потребою уникнути осуду, а в основі лежить ідея негативних очікувань. Такі учні зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю та низькою впевненістю у своїх можливостях. Дослідження Т. Щербан, Г. Щербан та В. Гоблика фіксують, що у підлітків із соціально вразливих сімей, чий життєвий досвід часто наповнений ситуаціями неуспіху, низькою самооцінкою та переживанням страху і небезпеки,

саме мотивація уникнення невдачі ризикує стати домінуючою [11].

Для глибокого розуміння детермінант навчальної мотивації, особливо у підлітків із соціально вразливих груп, недостатньо лише констатувати наявність чи відсутність інтересу до навчання. Необхідно звернутися до фундаментальних теорій, які пояснюють, чому мотивація формується саме так, а не інакше. Для нашої теми найбільш емпіричними є підходи, що пов'язують мотивацію з базовими потребами особистості та соціальним контекстом.

Класична теорія Абрахама Маслоу є незамінною для аналізу проблем соціально вразливих груп населення. Суть теорії полягає в тому, що потреби людини мають ієрархічну структуру. Вищі потреби - у пізнанні, естетичні потреби та потреба в самоактуалізації (реалізації свого потенціалу) - стають актуальними та виступають реальними мотивами поведінки лише за умови задоволення базових, або дефіцитарних, потреб нижчого рівня.

Застосовуючи цю модель до нашої вибірки, ми бачимо очевидну проблему. У підлітків із соціально вразливих сімей часто залишаються незадоволеними базові потреби.

Це фізіологічні потреби та потреба у безпеці. У сім'ях, що перебувають у складних життєвих обставинах, наприклад, у сім'ях ВПО, або де втратили члена родини внаслідок воєнних дій, дитина може відчувати невпевненість, втрачати стабільність та стикатися з труднощами у матеріально-економічному забезпеченні. У сім'ях з домашнім насильством дитина відчуває пряму небезпеку та втрату базової потреби у захисті.

Також це соціальні потреби, потреба у любові та приналежності. Ця потреба фруструється, не задовольняється через порушені дитино-батьківські відносини. Наприклад, у жінок, що вирішують відмовитись від дитини, часто відсутнє уявлення про те, як сформувати гармонійні відносини у родині, що свідчить про глибокі порушення приналежності та, відповідно, незадоволеність соціальних потреб, що впливає і на дитину.

Виходячи з цього, ми маємо чітко зазначити, що очікувати внутрішньої (пізнавальної) мотивації (вищі рівні піраміди потреб Маслоу) від дитини, чиї базові

потреби в безпеці та стабільності (нижчі рівні піраміди потреб Маслоу) знаходяться під постійною загрозою, є нереалістичним.

Навчальна діяльність дитини із соціально вразливої сім'ї буде детермінована не прагненням до самоактуалізації, а прагненням до виживання та відновлення базового психологічного комфорту.

Тут важливо згадати за теорію самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Ця сучасна та впливова теорія мотивації доповнює та поглиблює підхід А. Маслоу, фокусуючись на умовах розвитку саме внутрішньої мотивації. Теорія належить до позитивної психології і є однією з основних у вивченні мотивації, особистісного розвитку та психологічного благополуччя.

Для розвитку здорової внутрішньої мотивації та психологічного благополуччя людині необхідне задоволення трьох базових психологічних потреб. Як зазначає Т. Тадеєва, у рамках вказаної теорії визначаються три базові психологічні потреби людини: в автономії, компетентності та зв'язках з оточенням. Л. Сердюк додає, що задоволення цих потреб формує мотиваційну спрямованість на самореалізацію, особистісну автономію та позитивні взаємовідносини з іншими.

Соціально вразливі діти часто відчують дефіцит у всіх трьох потребах:

- Автономія - потреба відчувати себе ініціатором власної поведінки. О. Лавринюк та В. Кириченко визначають автономію як почуття джерела власної поведінки та дій без зовнішньої залежності. У сім'ях у складних життєвих обставинах ця потреба пригнічена гіперконтролем, або повною бездоглядністю.
- Компетентність - потреба відчувати себе ефективним. Учні із соціально вразливих сімей, які відчують брак зацікавленості з боку вчителів, або стикаються з невідповідністю завдань їхньому рівню розвитку, не можуть відчувати себе ефективними, що знижує їхню внутрішню мотивацію.
- Зв'язок з іншими - потреба у теплих, підтримуючих відносинах. Як стверджують Е. Десі та Р. Раян, близькі відносини та відчуття приналежності є критично важливими для інтеграції (прийняття) зовнішньої мотивації. У дітей із соціально вразливих сімей, де зв'язки між членами сім'ї порушені, цей

компонент є дефіцитарним [3, 4].

У вітчизняній психології проблема навчальної мотивації також глибоко досліджувалася. Зокрема, у працях Л. Божович та Г. Костюка навчальна діяльність та мотивація розглядалися у нерозривному зв'язку із розвитком особистості дитини, її спрямованістю та формуванням системи внутрішніх позицій. Дослідження А. Маркової, на які посилається М. Козир, засвідчили, що характер мотивації можна програмувати через тип навчання, що сприяє розвитку стійкої, загальної мотивації. Важливий внесок зроблено І. Бехом, який розглядає розвиток особистості через призму ціннісного самовизначення та морального вибору, що безпосередньо пов'язано із формуванням вищих, сенсових рівнів мотивації до діяльності. Ці підходи підкреслюють важливість психосоціального контексту, в якому розвивається учень, та роль особистісних сенсів у детермінації його навчальної активності.

Навчальна мотивація не виникає спонтанно, вона є результатом комплексної взаємодії низки чинників. Виходячи з проаналізованих теоретичних підходів, можна виділити ключові детермінанти, що формують структуру та якість навчальної мотивації, з особливим акцентом на специфіці її прояву у соціально вразливих групах.

- Детермінанта 1 - сім'я. Цей фактор визначається не лише соціальним статусом, але й характером дитино-батьківських відносин. Сучасна сім'я в Україні, особливо в умовах війни, потребує особливої уваги, оскільки наслідки війни виснажують її ресурси (психологічний, соціальний та фізичний).

Коли ми говоримо про "сім'ю" як фактор для соціально вразливих груп, важливо конкретизувати категорії, які є об'єктом соціальної роботи в громадах. О. Караман та Я. Юрків виділяють декілька ключових груп, чії ситуації безпосередньо впливають на розвиток та мотивацію дитини:

- Внутрішньо переміщені особи (ВПО) - ця категорія часто характеризується бідністю, розірваністю соціальних зв'язків, відсутністю житла та психологічними травмами.
- Сім'ї учасників бойових дій - це сім'ї, яким характерний травматичний досвід

та постійний стрес, пов'язаний з участю членів родини у збройному конфлікті.

- Сім'ї, що переживають насильство - будь-який вид жорстокого поводження є значущим негативним фактором, який впливає на зростання соціального сирітства та злочинності.
- Інші групи - сюди належать сім'ї, в яких є особи з інвалідністю (що стикаються з фінансовими труднощами та постійним психологічним перевантаженням); особи, залежні від психоактивних речовин; особи, які живуть з ВІЛ/СНІД; сім'ї з ризиком відмови від дитини та інші [19].

Відсутність стабільного та підтримуючого сімейного середовища є одним з головних чинників, що провокують ризиковану поведінку підлітка. Як зазначають Т. Лях, А. Спірін та В. Жуков, підлітковий вік легко піддається впливам однолітків та бажанню експериментувати, коли життєві навички ще лише формуються. А через соціально вразливі умови підвищується ризик формування деструктивних життєвих навичок підлітка. Водночас ці ж автори визначають і ключові захисні фактори, які можуть пом'якшити ці ризики: “сприятлива та дружня атмосфера оточуючого середовища, позитивні взаємовідносини з батьками та проактивна участь у соціальному житті” [20].

- Детермінанта 2 - шкільний осередок та соціальна взаємодія. Школа є другим за значущістю середовищем, інститутом у яке потрапляє дитина після сім'ї де мотивація або отримує підтримку, або деформується.

Перший аспект детермінанти 2 - ставлення вчителя. Як зазначає М. Козир, вчитель не займає позицію байдужого спостерігача, а стимулює розвиток мотиваційної сфери учня системою психологічно продуманих прийомів. Педагог має розробити систему дидактичних методів і засобів для створення середовища, сприятливого для навчання. Так, як стверджують Е. Десі та Р. Раян, було виявлено зниження рівня внутрішньої мотивації в учнів, які відчували брак зацікавленості в їхніх успіхах з боку вчителів.

Другий аспект детермінанти 2 - відносини з однолітками. Соціальна ізоляція, неприйняття колективом або прямий булінг, яким часто піддаються діти з соціально

вразливих сімей, роблять шкільне середовище для них небезпечним. Це активізує мотивацію уникнення невдачі та відповідно блокує пізнавальні мотиви.

Третій аспект детермінанти 2 - шкільна успішність. Накопичення ситуацій неуспіху є впливовим демотивуючим чинником. Збіг оцінки (вчителя) та самооцінки (учня) є основою емоційного благополуччя підлітка.

- Детермінанта 3 - особистісні особливості підлітка. Ці особливості (самооцінка, рівень тривожності, локус контролю) самі по собі є значною мірою, продуктом вищезгаданих психосоціальних факторів.

Перший аспект детермінанти 3 - низька самооцінка. Підлітки із соціально вразливих сімей часто мають низький рівень самооцінки. Як стверджують Н. Вінник, І. Власенко та В. Коленко, психологічне пояснення причин девіації поведінки (що часто супроводжує вразливість) зосереджується на таких елементах, як незадоволеність собою та низька самооцінка [18].

Другий аспект детермінанти 3 - висока тривожність. Хронічний стрес вдома (наприклад, у сім'ях учасників бойових дій) та в школі підтримують високий рівень тривожності, що знову ж, впливає на внутрішню (пізнавальну) мотивацію.

Третій і останній аспект детермінанти 3 - емоційний інтелект. Всі вищезазначені соціальні фактори безпосередньо впливають на розвиток емоційного інтелекту. Г. Ковальчук та Я. Семьонов підкреслюють, що високий рівень емоційного інтелекту (приблизно на 80%) забезпечує професійну успішність. Його структура включає внутрішньоособистісний інтелект (самотивація, самореалізація, стресостійкість, оптимізм) та міжособистісний інтелект (адаптація, вирішення проблем, соціальна відповідальність). І саме ці компоненти часто є недостатньо розвиненими у підлітків із соціально вразливих категорій у загальній сукупності факторів впливу [15].

Навчальна мотивація є комплексною, динамічною та багаторівневою системою спонукань, що лежить в основі навчальної діяльності. Її структура та якість не є вродженими, а формуються у процесі соціалізації особистості під впливом ключових середовищ - сім'ї та школи.

Вирішальний вплив на формування найбільш продуктивної, внутрішньої

(пізнавальної) мотивації має задоволення базових психологічних та фізіологічних потреб особистості. Як показують теорія ієрархії потреб А. Маслоу та теорія самодетермінації Е. Десі й Р. Раяна, прагнення до пізнання та саморозвитку може стати провідним мотивом лише тоді, коли індивід відчувається у фізичній та психологічній безпеці, відчуває свою компетентність, автономність та емоційний зв'язок зі значущими оточуючими людьми.

У підлітків із соціально вразливих сімей - до яких ми відносимо внутрішньо переміщених осіб, сім'ї учасників бойових дій, сім'ї у складних життєвих обставинах та ті, де є насильство - існують об'єктивні ризики для формування дезадаптивних типів навчальної мотивації. Їхнє соціальне середовище, що часто характеризується нестабільністю, конфліктами та емоційною депривацією, систематично фруструє базові потреби у безпеці, прийнятті, автономії та компетентності.

Як наслідок, навчальна діяльність підлітків із соціально вразливих сімей із високою ймовірністю детермінується не внутрішніми пізнавальними інтересами, а зовнішніми соціальними та негативними мотивами. Аналіз досліджень підтверджує, що у таких підлітків може домінувати мотивація уникнення невдачі, що характеризується високою тривожністю та низькою впевненістю в собі. Це перетворює навчання з інструменту розвитку на інструмент захисту та сприяє деформації мотивації.

Таке теоретичне розуміння проблеми вимагає переходу до практичних втручань. Тобто, існує нагальна потреба у впровадженні ефективних програм психосоціальної профілактики. Ці програми, часто засновані на когнітивно-поведінковому підході, повинні містити сильний мотиваційний компонент, спрямований на усвідомлення підлітком власних ризиків та підвищення мотивації до позитивних змін, а також поведінковий компонент для вироблення необхідних життєвих навичок.

Таке становище дефіциту базових потреб та деформації мотиваційної сфери нерозривно пов'язане з домінуванням у підлітків стійких негативних емоційних переживань - зокрема, страху, злості та суму. Саме аналіз особливостей емоційної

сфери та її зв'язку з мотивацією у даної категорії підлітків є логічним продовженням нашого дослідження.

## **1.2. Роль емоцій у проблематиці навчальної мотивації**

Для розуміння структури навчальної мотивації, особливо її можливих деформацій, недостатньо проаналізувати лише її когнітивні та поведінкові компоненти. Мотиваційна сфера особистості нерозривно пов'язана з емоційною. Емоції виступають не лише як медіатор будь-якої діяльності, але і як її ключовий регулятор та самостійний спонукальний чинник. Як ми побачимо надалі, мотивація та переважний емоційний стан підлітка є двома сторонами одного процесу. Саме емоції надають навчальній діяльності особистісного сенсу, або ж позбавляють її такого.

У загальнопсихологічному розумінні, емоції - це клас психічних процесів і станів, пов'язаних з досвідом, потребами та мотивами, які відображаються у формі безпосереднього переживання (задоволення/щастя, страху, злості тощо) суб'єктивного оціночного ставлення людини до існуючих, або можливих ситуацій та до власної діяльності.

Емоції виконують низку життєво важливих функцій, серед яких для нашого дослідження ключовими є:

1. Сигнальна (оціночна) - емоції є миттєвою реакцією індивіда на особистісну значущість того, що відбувається, та на задоволення або незадоволення його потреб.
2. Регуляторна - емоції беруть безпосередню участь у регуляції поведінки та діяльності, спрямовуючи поведінку на досягнення сприятливого результату, або уникнення небажаного.
3. Мотиваційна (спонукальна) - емоції самі по собі виступають мотивами особистості. Наприклад, переживання інтересу - спонукає до пізнання, переживання страху - до поведінки уникнення. Тобто, попереднє переживання емоцій впливає на результат діяльності людини. А також, як зазначають різні дослідники, емоції формують і підтримують сприйняття міжособистісних відносин.

Центральне місце у вивченні емоцій посідає концепція “базових емоцій”. Цей термін, детально опрацьований у працях П. Екмана, К. Ізарда, Р. Левенсона і Я. Панксеппа, та позначає фундаментальні, вроджені й універсальні для всіх людей у різних культурах емоції [33].

Емоції поділяються на базові та дискретні, тому важливо розрізняти поняття “базові” та “дискретні” емоції. Термін дискретні емоції підкреслює, що емоції (наприклад, гордість, враженість, відчай) можна чітко відрізнити одну від одної за їхніми унікальними проявами - мімікою, фізіологічними реакціями та реакціями, що їм передують, та віднести їх до груп/спектрів базових емоцій (гордість до групи/спектру емоцій щастя, враженість до групи/спектру емоцій здивування, відчай до групи/спектру емоцій суму). Дискретні емоції похідні від базових емоцій внаслідок культурно-специфічних та індивідуально-специфічних подій, тобто формуються в онтогенезі. Дискретні емоції універсальні у своєму прояві, але не універсальні для всіх людей та культур, їх прояв набувається внаслідок досвіду життя конкретної особистості у конкретному культурному осередку.

Поняття базові емоції має еволюційний критерій - це дискретні емоції, які еволюціонували через адаптацію до фундаментальних життєвих завдань та універсальних людських труднощів (втрат, перешкод, успіхів). Базові емоції є продуктом філогенезу (еволюційного розвитку виду) і закріплені в біологічних механізмах людини. Тобто, базові емоції - це еволюційно відібрані механізми, що активують найбільш ефективні реакції нашої діяльності у відповідь на повторювані життєві обставини. Водночас, хоча самі механізми є вродженими, їх активація та прояви модифікуються під впливом соціального навчання - онтогенезу. Онтогенетичний внесок впливає на те, які саме тригери будуть запускати емоцію та копінг-реакцію для подолання життєвих викликів.

Так, до базових емоцій за К. Ізардом, відносять: щастя, сум, страх, злість, огиду, інтерес, презирство, здивування, провину та сором. Відповідно на основі кожної базової емоції сформовані відповідні групи/спектри емоцій до яких належать відповідні дискретні емоції, які за проявом подібні до базових.

Класифікації базових емоцій у різних авторів дещо відрізняються, але вони

мають спільне ядро. Класифікація базових емоцій К. Ізарда для нашого дослідження є найбільш релевантною, оскільки включається:

- Ключові негативні емоції (страх, сум, злість, сором), які формують емоційний тон у соціально вразливих підлітків.
- Ключова позитивна емоція (інтерес), яку К. Ізард визначав як фундаментальну для мотивації навчання та розвитку особистості.

Емоції не просто супроводжують, а безпосередньо беруть участь у мотиваційних процесах, виступаючи їхніми індикаторами та регуляторами.

Теоретичний аналіз ієрархії потреб А. Маслоу, проведений у попередньому підрозділі, демонструє, що незадоволення базових потреб у безпеці та приналежності блокує актуалізацію вищих, пізнавальних потреб. Цей процес блокування відбувається не абстрактно, а через конкретні психофізіологічні механізми, якими і є базові емоції. Емоції виступають як індикатори стану задоволеності потреб: позитивні емоції сигналізують про задоволення, тоді як негативні - про фрустрацію, незадоволення та загрозу.

Таким чином, навчальна мотивація та базові емоції нерозривно пов'язані. Емоції є "енергетичною" основою та водночас регулятором мотиваційної сфери особистості. Цей зв'язок можна простежити, розглянувши, як конкретні базові емоції (визначені К. Ізардом та П. Екманом) співвідносяться з типами навчальної мотивації, які ми окреслили у підрозділі 1.1:

- Інтерес та щастя як основа внутрішньої мотивації. К. Ізард виділяв інтерес як окрему базову емоцію, стверджуючи, що саме вона мотивує до навчання, стимулює особистісний розвиток та сприяє процесу пізнання. Тобто, інтерес - це емоційне вираження внутрішньої (пізнавальної) мотивації. Щастя, своєю чергою, виникає як результат успішного вирішення завдання, або задоволення від процесу. Ці позитивні емоції підкріплюють діяльність, сигналізуючи про задоволення потреби у компетентності, та формують стійку мотиваційну спрямованість на досягнення успіху.
- Страх та сором як основа мотивації уникнення невдачі. Страх визначається як базова емоція, що є реакцією на загрозу, фізичну чи психологічну, та активує

імпульси до завмирання, або втечі. У навчальному контексті це трансформується, наприклад, у страх перед поганою оцінкою, осудом вчителя чи батьків; у страх перед публічною відповіддю тощо. А сором є реакцією на усвідомлення власної невідповідності, провалу. Як показують дослідження, переживання страху та сорому корелює з формуванням “покірно-сором’язливого” та “недовірливо-скептичного” типів міжособистісної поведінки. Психологічно це означає, що підліток, керований страхом та соромом, спрямовує всі свої ресурси не на вирішення завдання, а на уникнення ситуації оцінювання. Це і є емоційним ядром мотивації уникнення невдачі.

- Сум та злість як основа амотивації та опозиційної поведінки. Сум - це базова емоція, пов’язана з переживанням втрати, або неможливості досягти бажаного. У навчанні постійне переживання неуспіху, відсутність підтримки, наприклад, фрустрація потреби у зв’язку, та відчуття безпорадності призводять до домінування суму, який у стійкій формі переходить в апатію. Апатія - це емоційний стан, що лежить в основі амотивації - повної відсутності спонування до діяльності. Злість, за П. Екманом, є реакцією на втручання у досягнення важливих цілей, або на несправедливість. У підлітка це може проявлятися як реакція на гіперконтроль, що блокує автономію, або на упереджене ставлення. Злість не спонукає до пізнання, а мобілізує організм до боротьби, що в умовах навчальної діяльності проявляється у конфлікти, агресію та протестну поведінку, тобто активне відторгнення навчальної діяльності [29, 33, 36].

Зв’язок між навчальною мотивацією та базовими емоціями може пояснюватися поняттям “афективних програм”, яке запропонував С. Томкінс. Базові емоції - це успадковані, “відкриті” (допускається онтогенетичний вплив) генетичні програми, які автоматично керують нашою поведінкою та сприйняттям у відповідь на значущий подразник. Коли підліток із соціально вразливої сім’ї потрапляє у стресову навчальну ситуацію, наприклад, виклик до дошки, у нього миттєво активується афективна програма страху чи сорому, засвоєна через попередній

негативний досвід. Ця програма мимовільно викликає фізіологічні зміни, як-от підготовка до втечі при страху, та перехоплює когнітивний контроль, блокуючи будь-які прояви інтересу. Таким чином, деформація навчальної мотивації у соціально вразливих підлітків є прямим наслідком домінування у них негативних емоційних програм [33].

З іншої сторони, еволюційна психологія, зокрема роботи Л. Космідес та Дж. Тубі, пропонує ще одне механістичне пояснення того, як фрустрація базових потреб, за А. Маслоу, блокує вищі, пізнавальні мотиви. Цей підхід розглядає емоції не як почуття, а як складні, еволюційно сформовані “вищі механізми” (координуючі програми), що активують специфічні набори підпрограм сприйняття, уваги, пам’яті та фізіології - для забезпечення оптимальної реакції на конкретну ситуацію. Ця модель ширша за традиційні моделі базових емоцій, наприклад П. Екмана, оскільки стверджує, що емоції (включно з любов’ю та ревностями) еволюціонували для вирішення широкого спектра проблем, пов’язаних не лише з виживанням, але й з репродуктивним успіхом, здобуттям соціального статусу чи захистом роду [28].

Цей підхід також прямо пояснює зв’язок емоцій та навчальної мотивації. Емоція “інтересу” (або “пошуку”) розглядається як еволюційна програма, що координує всі когнітивні ресурси для вирішення завдання “здобуття інформації”, що і становить суть внутрішньої мотивації. Проте підлітки із соціально вразливих сімей хронічно стикаються з іншими адаптивними проблемами, такими як “втрата статусу” чи загроза безпеці, що активує конкуруючі, більш пріоритетні еволюційні програми - страх, злість чи сором. Коли активується, наприклад, програма страху, вона “захоплює” (мобілізує) когнітивні ресурси (увагу, пам’ять) для вирішення нагальної проблеми безпеки, примусово вимикаючи програму інтересу. Таким чином, негативні емоції - це не просто “поганий настрій”, а конкуруючі адаптивні механізми, які пояснюють домінування мотивації уникнення невдачі у соціально вразливих підлітків.

Підлітковий вік є критичним періодом для формування як мотиваційної, так і емоційної сфери. Цей вік характеризується низкою специфічних рис, що роблять зв’язок “емоції-мотивація” особливо актуальним, а саме:

- Підвищена емоційна збудливість та лабільність, пов'язані з гормональною перебудовою та, як наслідок, психологічною нестабільністю.
- Тісний зв'язок емоцій із самооцінкою та потребою у соціальному визнанні.
- Труднощі з емоційною саморегуляцією, імпульсивність, через активне формування префронтальної кори головного мозку.
- Схильність до ризикованої поведінки. Як зазначають Т. Лях, А. Спірін та В. Жуков, підлітковий вік “легко піддається зовнішнім подразникам, впливам однолітків та бажанням експериментувати”, що часто провокує ризиковані дії.

Феномени вікового зниження мотивації та емоцій досліджувалися у численних роботах (зокрема, у дослідженні Т. Щербан, Г. Щербан та В. Гоблик), де фіксують тенденцію до зниження показників мотивації досягнення успіху при переході від середніх до старших класів (наприклад, з 7-го по 9-й). Це підтверджує, що явище вікового зниження мотивації тісно пов'язане з емоціями, беручи до відома вище сказану інформацію [11].

Провідна діяльність та провідні мотиви у підлітковому віці зміщуються з навчання на інтимно-особистісне спілкування з однолітками та на самоствердження. Навчання саме по собі починає генерувати менше позитивних емоцій (інтерес) і більше негативних (нудьга від рутини, тривога через контрольні).

Особливо гостро в підлітковому віці сприймається оцінювання. Оцінка вчителя перестає бути просто зворотним зв'язком про знання. Вона сприймається підлітком як оцінка його особистості загалом. Невдала відповідь чи низький бал викликають негативні та тривожно-депресивні базові емоції - сором, провину, злість на вчителя чи на себе, страх перед батьками. Тому це може формувати стійкий рефлекс: “навчання = загроза самооцінці”. Як наслідок, підліток починає захищатися і його мотивація на досягнення успіху деформується у мотивацію уникнення невдачі - краще промовчати, не зробити, списати, але не переживати знову почуття сорому та власної некомпетентності, як приклад.

Підліткам із соціально вразливих сімей характерне домінування негативного афективного фону. В умовах, у яких зростає підліток, неминуче формується стійкий, домінуючий афективний фон (настрій), насичений негативними базовими

емоціями. Його повсякденне життя забарвлене страхом перед нестабільністю, агресією вдома, хронічним сумом, як наслідок через відчуття безвиході та самотності, і злістю як реакцією на несправедливість або як засвоєною моделлю захисної поведінки.

Цей негативний фон, своєю чергою, є впливовим чинником, що провокує ризиковану поведінку. Наприклад, як зазначають Т. Лях, А. Спирін та В. Жуков, вживання алкоголю та наркотичних речовин стає для підлітків способом емоційного самолікування, ескапізму, спробою впоратися з внутрішньою напругою. Що також впливає психічний стан підлітка [20].

Підліток, чії психологічні та фізичні ресурси постійно витрачаються на обробку та подолання хронічного негативного фону (на боротьбу зі страхом, сумом, злістю), не має ресурсу для акцентуації на вищих пізнавальних мотивах, такі як інтерес. Його увага та мислення фокусується не на навчальних задачах, а на проблемі виживання. І одним з чинників деформації мотивації стає саме дефіцит ресурсів (психологічного, соціального та фізичного).

Тобто, мотиваційна система такого підлітка деформується. Вона переорієнтовується з внутрішньої мотивації досягнення успіху, прагнення до компетентності на мотивацію виживання та захисту, зовнішню мотивацію уникнення невдачі.

Таким чином, підліток із соціально вразливої сім'ї не вчиться не тому, що він "ледачий" чи "нездібний", а тому, що його переважний негативний емоційний стан, спричинений фрустрацією базових потреб, психофізіологічно блокує можливість виникнення пізнавального інтересу, залишаючи лише захисну мотивацію уникнення подальшого болю, невдачі, покарання, сорому.

Так, ми, проаналізувавши ряд досліджень, визначили, що існує тісний, системний та двонаправлений зв'язок між домінуючим емоційним станом підлітка та структурою його навчальної мотивації. Цей зв'язок набуває особливої проблематичності для підлітків із соціально вразливих сімей, зокрема: з сімей внутрішньо переміщених осіб, учасників бойових дій, сімей у складних життєвих обставинах та тих, де фіксується насильство чи залежність.

Теоретично обґрунтовано, що нестабільне, загрозливе та емоційно депривуюче соціальне середовище, в якому зростають підлітки із соціально вразливих сімей, призводить до хронічної фрустрації базових потреб у безпеці, любові, прийнятті та стабільності.

Ця фрустрація, своєю чергою, формує у підлітків стійкий, домінуючий негативний афективний фон, насичений такими базовими емоціями, як страх, сум, провина, сором та злість.

При цьому, ресурси підлітка (психологічні, соціальні та фізичні), які вимушено витрачаються на подолання власного негативного емоційного стану, знаходяться в дефіциті, через що виявляються заблокованими для вищих пізнавальних потреб. Як наслідок, відбувається деформація мотиваційної сфери: блокується розвиток внутрішньої (пізнавальної) мотивації (яка концентрується на інтересі) та посилюється зовнішня (соціальна) мотивація уникнення невдачі, що проявляється у пасивності, уникненні завдань, протестній поведінці та, зрештою, у ризикованій та девіантній поведінці.

### **Висновки розділу 1**

1. З'ясовано, що мотивація - це комплексна, багаторівнева система психофізіологічних факторів, яка ініціює, активізує та підтримує поведінку особистості. Мотивація визначає спрямованість, інтенсивність та наполегливість дій індивіда, спрямованих на досягнення певної мети. Навчальна мотивація - це специфічний вид мотивації, який безпосередньо включений у навчальну діяльність і характеризується власною спрямованістю, стійкістю та динамікою. Внутрішній (пізнавальний) компонент навчальної мотивації базується на задоволенні від самого процесу пізнання, коли опанування знань є самоціллю. Зовнішній (соціальний) компонент навчальної мотивації, навпаки, розглядає навчання лише як спосіб для досягнення інших цілей, не пов'язаних з навчальною діяльністю, таких як отримання винагороди, уникнення покарання чи досягнення соціального престижу. Ключова функція навчальної мотивації полягає у регуляції пізнавальної активності та її здатності трансформувати зовнішні стимули у внутрішню саморегуляцію, та

здатності до самокерованого навчання.

2. З'ясовано, що емоції поділяються на базові (універсальні реакції, що виникають у відповідь на ключові аспекти людського досвіду, на сукупність стимулів, які впливали на наш вид протягом еволюції) та дискретні (автоматичні реакції на універсальні, культурно-специфічні та індивідуально-специфічні події). Емоції виконують регуляційну функцію в навчальній діяльності та є індикаторами задоволення потреб: позитивні емоції (інтерес, щастя) обумовлюють внутрішню (пізнавальну) мотивацію, тоді як негативні (страх, сором, злість, сум) блокують пізнання та стимулюють прояв захисних реакцій. Домінуючий емоційний стан детермінує структуру навчальної мотивації, формуєчи або мотивацію досягнення успіху, або мотивацію уникнення невдачі. Для підлітків із соціально вразливих сімей цей зв'язок є вирішальним, оскільки їхнє психосоціальне середовище сприяє домінуванню негативного афективного фону, який виснажує психологічний, соціальний та фізичний ресурси, блокує інтерес та, як наслідок, деформує мотиваційну сферу.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ'ЯЗКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ**

### **2.1. Мета та завдання дослідження**

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблем навчальної мотивації та базових емоцій став основою для формування концептуальної частини нашого емпіричного дослідження.

Об'єктом дослідження виступає мотиваційно-емоційна сфера особистості.

Предметом дослідження є зв'язок навчальної мотивації та базових емоцій.

Мета полягає у дослідженні особливостей зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей.

Відповідно, для досягнення мети було поставлено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати базові теоретичні підходи до вивчення теми навчальна мотивація та теми базові емоції.
2. Дослідити навчальну мотивацію у підлітків із соціально вразливих сімей та у підлітків із не соціально вразливих сімей.
3. Дослідити базові емоції у підлітків із соціально вразливих сімей та у підлітків із не соціально вразливих сімей.
4. Визначити особливості зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що між рівнем навчальної мотивації та актуальними емоційними переживаннями у підлітків існує зв'язок. Очікується, що характер цього зв'язку буде відрізнятися залежно від соціального статусу сім'ї: для підлітків із соціально вразливих сімей прогнозується нижчий рівень навчальної мотивації, що супроводжуватиметься вищим рівнем прояву негативних та тривожно-депресивних емоцій.

### **2.2. Соціально-демографічна характеристика вибірки**

Для нашого емпіричного дослідження загальний обсяг вибірки склав 60 підлітків, віком від 10 до 17 років, які навчаються у 5-11 класах загальноосвітніх закладів. Для репрезентативності респонденти обиралися зі шкіл з очною формою

навчання. Для цілей порівняльного аналізу та перевірки гіпотези загальна вибірка була розподілена на дві групи за критерієм соціального статусу сім'ї, де 25 підлітків із соціально вразливих сімей та 35 підлітків із не соціально вразливих сімей.

### Розподіл загальної вибірки підлітків із СВС та не із СВС

- Підлітки із СВС
- Підлітки не із СВС

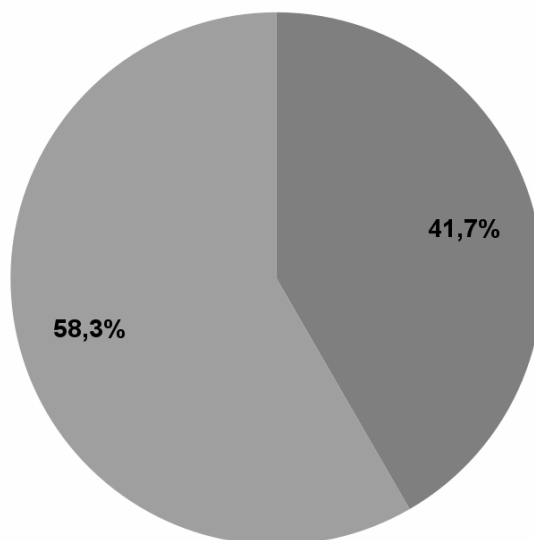


Рисунок 2.2. - Розподіл загальної вибірки на підлітків із СВС та не із СВС

До основної групи ввійшли 25 підлітків із соціально вразливих сімей. Серед них було 15 дівчат та 10 хлопців. Віковий діапазон цієї групи виявився ширшим, ніж у контрольної групи - від 10 до 17 років, а респонденти представляли 5-11 класи.

### Розподіл вибірки підлітків із СВС за статтю

- Дівчата
- Хлопці

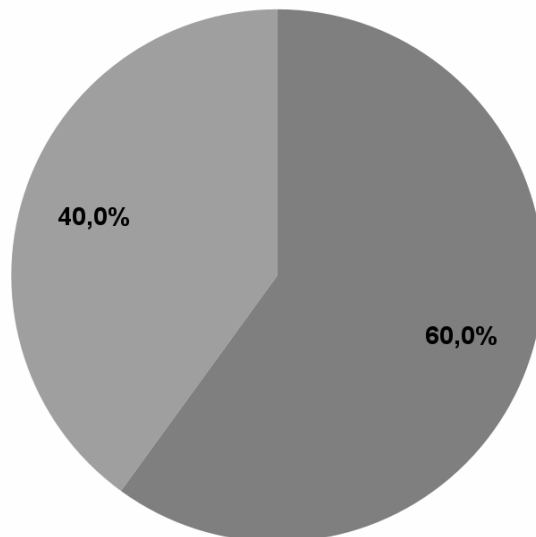


Рисунок 2.2.1. - Розподіл вибірки підлітків із СВС за статтю

### Розподіл вибірки підлітків із СВС за класами

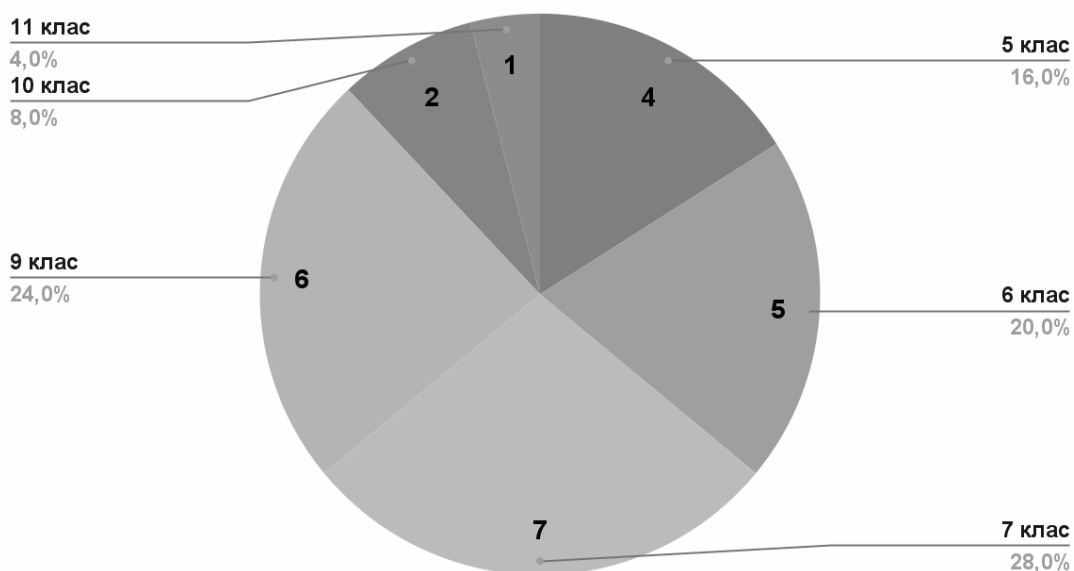


Рисунок 2.2.2. - Розподіл вибірки підлітків із СВС за класами

До контрольної групи увійшли 35 підлітків із не соціально вразливих сімей. У структурі цієї групи 23 респонденти - дівчата та 12 - хлопці. Віковий діапазон досліджуваних основної групи склав від 11 до 16 років, з розподілом за класами навчання від 6-го до 11-го.

### Розподіл вибірки підлітків із не СВС за статтю

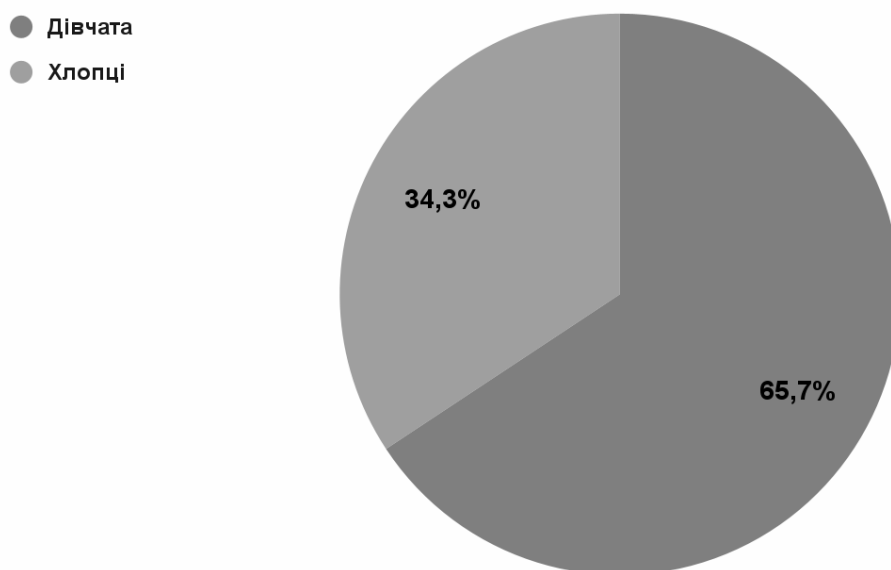


Рисунок 2.2.3. - Розподіл вибірки підлітків із не СВС за статтю

### Розподіл вибірки підлітків із не СВС за класами

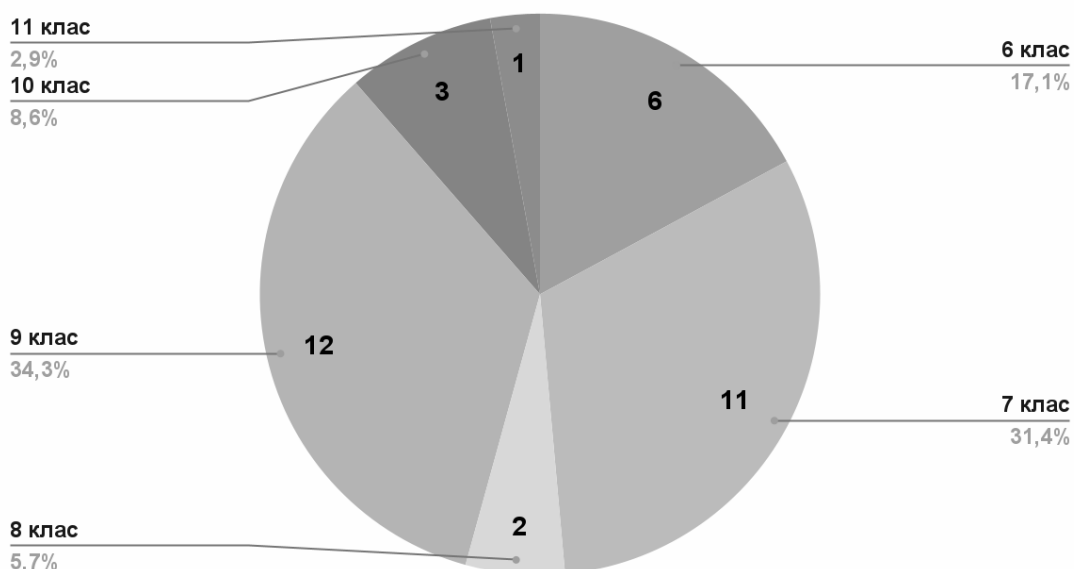


Рисунок 2.2.4. - Розподіл вибірки підлітків із не СВС за класами

Порівнюючи структури двох вибірок, перше, що ми можемо спостерігати, що у вибірках більше дівчат, ніж хлопців, на 5 дівчат більше у вибірці підлітків із соціально вразливих сімей та на 11 дівчат більше у вибірці підлітків із не соціально вразливих сімей. По співвідношенню, у підлітків із СВС на 20% дівчат більше ніж хлопців, а у підлітків із не СВС на 31,4%.

Вибірки не є симетричними за статтю, за класами та відповідно за віком. Ключова структурна відмінність полягає в тому, що у вибірці з не СВС є учні 8-го класу, але повністю відсутні учні 5-го. У вибірці з СВС ситуація протилежна: є 5-й клас, але немає 8-го. Це найбільша розбіжність.

Також, групи відрізняються за рівномірністю. Вибірка з не СВС є висококонцентрованою. По суті, дві третини (65,7%) цієї групи - це учні лише двох паралелей: 7-го та 9-го класу. Натомість вибірка з СВС є збалансованішою: майже 90% учасників розподілені рівномірніше між чотирма класами (5-м, 6-м, 7-м та 9-м).

І наостанок, є помітна схожість у представленості старшокласників. В обох групах учнів 10-х та 11-х класів мало. І що важливо, їхня частка в обох вибірках майже однакова: 11,5% у групі з не СВС проти 12,0% у групі з СВС.

З огляду на це, ми не можемо претендувати на повну репрезентативність, але можемо описати тенденції, які потребують подальшої перевірки на більш об'ємній

та збалансованій вибірці.

Усі респонденти добровільно погодилися на участь у дослідженні, надавши відповідну письмову (електронну) згоду.

### **2.3. Процедура та методи дослідження**

Дослідження проводилося з використанням онлайн-інструментарію (Google-форми) для забезпечення анонімності та зручності опитування підлітків. Для формування двох окремих груп створювалося 2 окремі форми. Учасникам повідомлялося, що дослідження стосується їхньої навчальної діяльності та емоційного самопочуття.

Так, наше дослідження здійснювалося у 6 етапів:

На першому етапі використовувалась авторська анкета з метою збору первинної оцінки емоційного фону, пов'язаного з навчанням. Анкета включала 3 питання закритого типу. Перше питання спрямоване на оцінку “реальних” (ті які відчуваються зараз) емоцій під час процесу навчання. Друге питання стосується оцінки “ідеальних” (бажаних, ті які могли би відчуватися) емоцій під час процесу навчання. Третє, та останнє питання направлене на визначення самопочуття респондентів на момент проходження дослідження. Питання для анкети формувалися на підставі теоретичного аналізу проблематики навчальної мотивації та базових емоцій. Повний зміст анкети надано у Додатку А.

На другому етапі нашого дослідження для діагностики емоційної сфери підлітків було застосовано методика “Шкала диференціальних емоцій” (Differential Emotions Scale), К. Ізарда. Даний психодіагностичний інструментарій спрямований на вимірювання інтенсивності прояву 10 базових емоцій: інтересу, щастя, здивування, суму, злості, огиди, презирства, страху, сорому та провини. Використання цієї методики дозволяє здійснити кількісну та якісну оцінку актуальних емоційних переживань підлітків безпосередньо у контексті їхньої навчальної діяльності, а також виявити емоційні компоненти регуляції поведінки та мотиваційну специфіку. Структурно методика складається з 30 монополярних шкал, що містять прикметники-дескриптори (по три на кожну базову емоцію).

Респондентам пропонується оцінити суб'єктивну міру вираженості кожного переживання за 5-бальною шкалою. Обробка отриманих даних передбачає розрахунок трьох ключових інтегральних показників, що відображають загальний емоційний фон особистості: індекс позитивних емоцій (ІПЕ) (включає шкали інтересу, щастя та здивування) - відображає міру позитивного сприйняття; індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ) (включає шкали суму, злості, огиди та презирства) - вказує на рівень загального негативного спрямування та неприйняття ситуацій; індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) (включає шкали страху, сорому та провини) - характеризує наявність стійких індивідуальних переживань тривожно-депресивного спектру та суб'єктивний дискомфорт. Інтерпретація результатів здійснюється шляхом диференціації рівня вираженості емоційних переживань відповідно до нормативних меж: для ІПЕ - слабкий (до 19 балів), помірний (20-28), виражений (29-36), сильний (понад 36); для ІГНЕ - слабкий (до 14 балів), помірний (15-24), виражений (25-32), сильний (понад 32); для ІТДЕ - слабкий (до 11 балів), помірний (12-20), виражений (21-30), сильний (понад 30).

На третьому етапі застосовувалася “Анкета для визначення шкільної мотивації”, Н. Г. Лусканової. Ця методика спрямована на виявлення рівня навчальної мотивації, ставлення до школи та її привабливості для підлітка. Анкета складається з 10 питань закритого типу, що оцінюють ставлення до навчального процесу, вчителів та однокласників. Опрацювання результатів проводилося шляхом нарахування балів за відповідь (варіант “а” - 3 бали, “б” - 1 бал, “в” - 0 балів). Це дозволило розподілити досліджуваних за 5 рівнями мотивації: 25-30 балів - висока навчальна активність, сформоване ставлення до себе як до школяра; 20-24 бала - ставлення до себе як до школяра практично сформоване; 15-19 балів - позитивне ставлення до школи, але з перевагою позанавчальних сторін; 10-14 балів - ставлення до себе як до школяра не сформоване; менше 10 балів - негативне ставлення до школи.

На четвертому етапі для діагностики афективного фону підлітків використано методику “Шкала позитивних і негативних переживань” (SPANЕ) в адаптації В. О. Олефіра, В. Ф. Боснюка та К. О. Малофейкіної. Цей інструментарій дозволяє

оцінити частоту переживання широкого спектра почуттів, включаючи як конкретні емоції, так і загальні стани. Опитувальник складається з 12 пунктів, що утворюють дві субшкали: SPANE-P (позитивні переживання: радісний, щасливий, приємно тощо) та SPANE-N (негативні переживання: засмучений, наляканий, погано тощо). Респонденти оцінюють частоту цих переживань за останні 4 тижні за 5-бальною шкалою (від 1 - “дуже рідко або ніколи”; до 5 - “дуже часто або завжди”). Обробка даних передбачає розрахунок трьох показників: суми балів позитивних (SPANE-P) та негативних (SPANE-N) переживань, а також інтегрального показника балансу афектів (SPANE-B - різниця між SPANE-P та SPANE-N). Баланс афектів може варіюватися від -24 до 24 і є ключовим індикатором домінуючого емоційного фону: позитивні значення свідчать про психологічне благополуччя, а негативні - про стійке переживання дискомфорту [1].

На п'ятому етапі використовувалася проєктивна методика “Сходинок” на мотивацію, яку ми перевели з ідеографічного формату в номотетичний. Методика застосовувалася для візуальної самооцінки мотивації підлітка, шляхом зазначення своєї успішності в процесі навчальної діяльності у минулому, теперішньому та майбутньому. Досліджуваним пропонувалося обрати сходинку на якій вони знаходилися у плані успішності в навчання раніше, знаходяться зараз та будуть знаходитися в майбутньому. Повний зміст методики надано у Додатку Б.

На шостому й останньому етапі було проведено перевірку характеру розподілу емпіричних даних за допомогою одновибіркового критерію Колмогорова-Смирнова. Це є необхідною умовою для визначення коректного математичного апарату подальшого дослідження. Результати аналізу засвідчили, що для переважної більшості досліджуваних змінних, зокрема для шкал негативного та позитивного емоційного спектру, та показників мотивації рівень асимптотичної значущості становить менше 0,05 (у половині випадків  $p < 0,001$ ). Це вказує на те, що емпіричний розподіл цих ознак статистично значуще відрізняється від нормального розподілу. Відсутність нормального розподілу в даному випадку є закономірною та пояснюється психологічною специфікою досліджуваної вибірки. Даним респондентам притаманна полярність емоційних реакцій та оцінок: відповіді мають

тенденцію зміщуватися до крайніх значень шкал (наприклад, фіксація або надмірно високого, або вкрай низького рівня злості чи мотивації), замість концентрації навколо середнього значення (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

## Перевірка кількісних даних на нормальність розподілу

Шкала	Асимптотична значущість (2-стороння)
Інтерес	,067
Щастя	,000
Здивування	,003
Сум	,005
Злість	,000
Огида	,000
Презирство	,000
Страх	,046
Сором	,003
Провина	,000
ІПЕ	,001
ІГНЕ	,000
ІТДЕ	,009
Шкільна мотивація	,013
SPANE_P	,053
SPANE_N	,200
SPANE_V	,200
Минуле	,023
Теперішнє	,000
Майбутнє	,000

З огляду на отриманий непараметричний характер розподілу даних, для подальшої статистичної обробки, перевірки гіпотез та кореляційного аналізу було обрано

непараметричні методи математичної статистики, а саме: коефіцієнт рангової кореляції Спірмена - для виявлення взаємозв'язків між емоціями та мотивацією; U-критерій Манна-Уїтні - для порівняння показників у двох незалежних вибірках. Та попередньо використовувався дескриптивний аналіз та аналіз середніх показників для опису загальних тенденцій та вираженості емоцій і рівня мотивації в обох групах. Застосування саме цих всіх методів має забезпечити високий рівень достовірності та надійності отриманих емпіричних результатів.

## **Висновки до розділу 2**

1. На основі теоретичного аналізу наукової літератури визначено концептуальну рамку емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей. Для досягнення поставленої мети сформульовано завдання, що передбачають порівняльний аналіз мотиваційної та емоційної сфер у підлітків із соціально вразливих сімей та не соціально вразливих сімей, задля виявлення специфічних закономірностей. Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що соціальна вразливість детермінує особливий характер цього зв'язку, за якого зниження навчальної мотивації супроводжується високим рівнем прояву негативних та тривожно-депресивних емоційних переживань у соціально вразливих підлітків.

2. Для проведення емпіричного дослідження було сформовано вибірку з 60 підлітків віком 10-17 років, яку диференційовано на основну (із соціально вразливих сімей) та контрольну групи для здійснення порівняльного аналізу. Попри виявлені структурні відмінності у статеві-віковому розподілі груп, зібрані дані є достатніми для опису специфічних тенденцій, інтерпретація результатів здійснюватиметься з урахуванням обмежень щодо повної репрезентативності. Дотримання етичних стандартів наукової роботи забезпечувалося добровільною письмовою згодою всіх респондентів на участь у дослідженні.

3. Дослідження було реалізоване у шість етапів із використанням онлайн-інструментарію, що включало комплекс валідних психодіагностичних методик

(анкетування, методики К. Ізарда, Н. Г. Лусканової, SPANE та проєктивну методику “Сходинки”) для всебічної оцінки мотиваційної та емоційної сфер підлітків. Враховуючи виявлений за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова ненормальний розподіл емпіричних даних, для статистичної обробки обґрунтовано обрано непараметричні методи: коефіцієнт кореляції Спірмена та U-критерій Манна-Уїтні. Крім них було використано дескриптивний аналіз та аналіз середніх показників. Такий методичний підхід має забезпечити надійність отриманих результатів та дозволити виявити особливості зв'язку між емоційними переживаннями та рівнем навчальної мотивації у досліджуваних групах.

### **РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ'ЯЗКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ У ПІДЛІТКІВ ІЗ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ СІМЕЙ**

#### **3.1. Контент-аналіз анкети**

У цьому підрозділі ми проводимо контент-аналіз даних, отриманих за допомогою анкети, розробленої для оцінки емоційних переживань підлітків під час навчальної діяльності, бажаних емоцій в ідеальному навчальному процесі та поточного емоційного стану. Анкета є частиною комплексного емпіричного інструментарію дослідження, спрямованого на виявлення особливостей зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей. Контент-аналіз як метод дозволяє систематизувати якісні та кількісні аспекти відповідей, виявити патерни в емоційних профілях двох груп респондентів: підлітків із соціально вразливих сімей (N=25) та підлітків із не соціально вразливих сімей (N=35).

Контент-аналіз проводиться за такими етапами: 1) категоризація відповідей за емоційними типами (позитивні: щастя, натхнення, інтерес; негативні: злість, роздратування, сум, страх, байдужість); 2) обчислення абсолютних частот, відсотків та середніх значень; 3) порівняльний аналіз між групами; 4) інтерпретація результатів у контексті теоретичних положень про мотивацію та емоції; 5) пояснення можливих причин, спираючись на ключові концепції викладеної інформації в теоретичному розділі нашого дослідження, такі як теорія базових емоцій П. Екмана та К. Ізарда, теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, а також фактори соціальної вразливості. Аналіз враховує множинність відповідей у питаннях 1 та 2, де респонденти могли обирати кілька варіантів, що відображає комплексність емоційних переживань.

Ця структура дозволяє оцінити розрив між реальними та бажаними емоціями, що є ключовим для розуміння можливого мотиваційного дефіциту соціально вразливих підлітків. Тобто, контент-аналіз включає кількісну обробку (частоти, відсотки, співвідношення позитивних/негативних емоцій) та якісну інтерпретацію (патерни, причини). Для обчислень використано статистичні інструменти, такі як

розрахунок відсотків відносно кількості респондентів групи та середньої кількості виборів на респондента, що враховує множинність відповідей. Відповіді досліджуваних на анкету надані у Додатку В та Додатку Г.

### Відповіді підлітків із СВС та не із СВС на питання 1

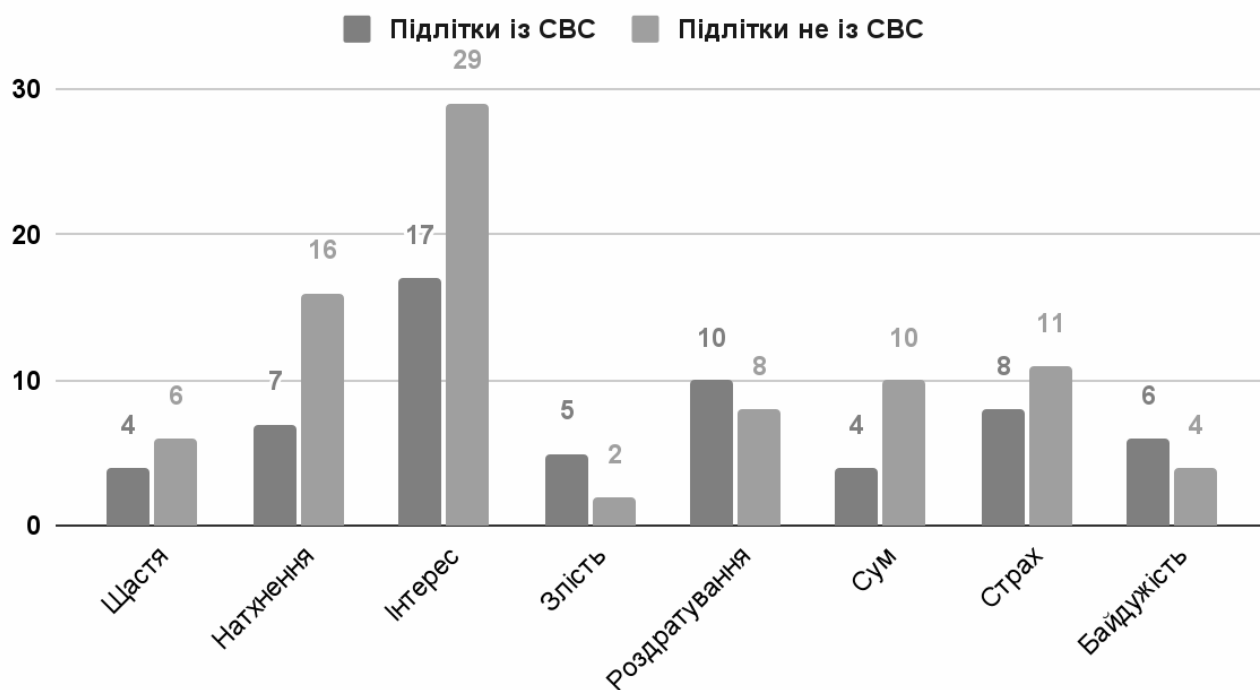


Рисунок 3.1. - Відповіді підлітків із СВС та не із СВС на питання 1: “Які емоції ви зазвичай відчуваєте під час навчання?”

У групі підлітків із соціально вразливих сімей (N=25) відповіді на питання 1 (реальні емоції під час навчання) демонструють домінування негативних емоцій. Абсолютні частоти: інтерес - 17 (68%), роздратування - 10 (40%), страх - 8 (32%), байдужість - 6 (24%), злість - 5 (20%), щастя - 4 (16%), сум - 4 (16%), натхнення - 7 (28%). Загальна сума відповідей - 61, середня кількість виборів на респондента - 2,44, що вказує на полімодальність емоційного досвіду. Позитивні емоції (щастя, натхнення, інтерес) обрано 28 разів (45,9% від усіх виборів), негативні (злість, роздратування, сум, страх, байдужість) - 33 рази (54,1%). Це свідчить про переважання негативного емоційного тону в навчальному процесі, де інтерес, як емоція спрямована на пізнання, є найпоширенішою позитивною (68%), але супроводжується високим рівнем роздратування (40%) та страху (32%), що може вказувати на фрустрацію (рис. 3.1).

Для порівняння, у підлітків із не соціально вразливих сімей (N=35) питання 1: інтерес - 29 (82,9%), натхнення - 16 (45,7%), сум - 10 (28,6%), страх - 11 (31,4%), роздратування - 8 (22,9%), щастя - 6 (17,1%), байдужість - 4 (11,4%), злість - 2 (5,7%). Загальна сума виборів - 86, середня сума виборів на респондента - 2,46. Позитивні емоції обрано - 51 (59,3%) раз, негативні - 35 (40,7%). Тут позитивні емоції переважають, з інтересом як домінуючою емоцією (82,9%), що вказує на кращу мотиваційну залученість підлітків даної групи (рис. 3.1).

## Відповіді підлітків із СВС та не із СВС на питання 2

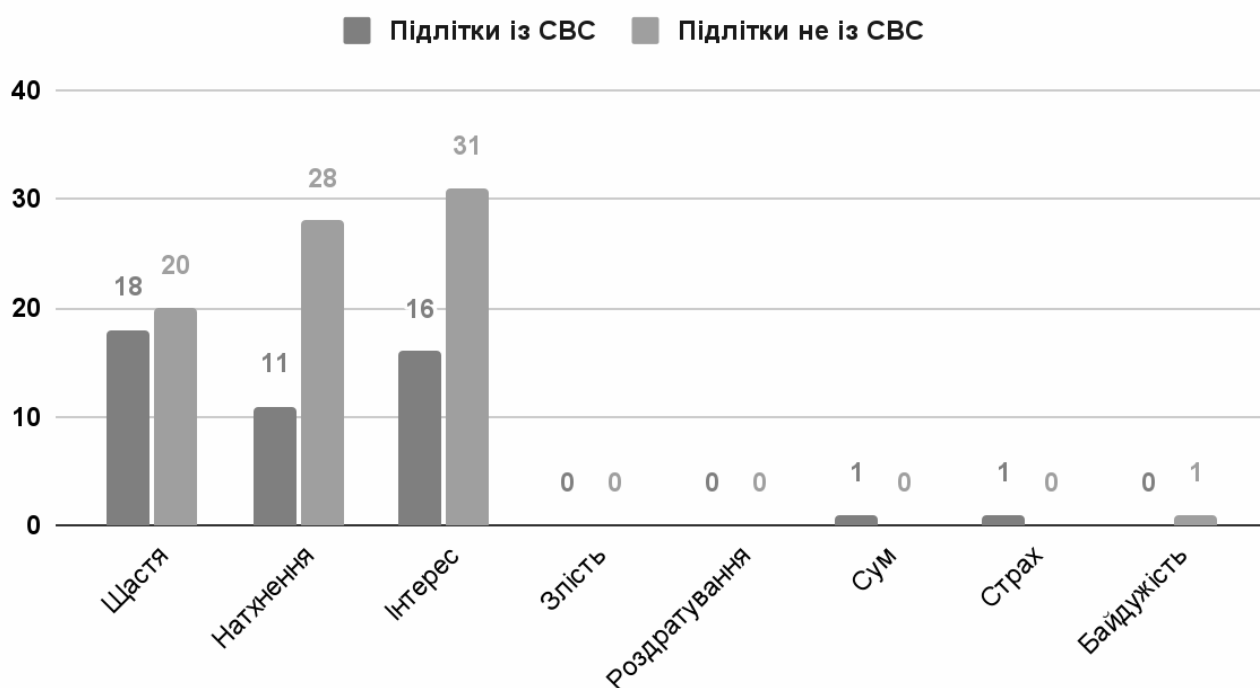


Рисунок 3.1.1. - Відповіді підлітків із СВС та не із СВС на питання 2: “Які емоції ви бажали би відчувати під час ідеального для вас навчання?”

Для питання 2 (бажані емоції в ідеальному навчанні), в основній групі, картина змінюється радикально - позитивні емоції переважають. Щастя - 18 (72%), інтерес - 16 (64%), натхнення - 11 (44%), сум - 1 (4%), страх - 1 (4%), інші негативні емоції - 0. Загальна сума виборів - 47, середня сума на респондента - 1,88. Позитивні емоції обрано - 45 (95,7%) разів, негативні - 2 (4,3%). Це ілюструє значний розрив між реальністю та ідеалом. Підлітки з основної групи прагнуть до позитивного емоційного фону під час навчання, але реальний досвід наповнений негативним. Інтерес та щастя як бажані емоції підкреслюють тенденцію до внутрішньої

мотивації, але мінімальна присутність негативних емоцій (лише 4% для суму та страху), можливо, вказує на усвідомлення власних проблем (рис. 3.1.1).

Питання 2, у контрольній групі: інтерес - 31 (88,6%), натхнення - 28 (80%), щастя - 20 (57,1%), байдужість - 1 (2,9%), інші негативні емоції - 0. Загальна сума виборів - 80, середня сума на респондента - 2,29. Позитивні емоції обрано - 79 (98,75%) разів, негативні - 1 (1,25%). Спостерігаємо менший розрив реального та ідеального, ніж у соціально вразливої групи, з вищим прагненням до натхнення (80%) (рис. 3.1.1).

### Відповіді підлітків із СВС та не із СВС на питання 3

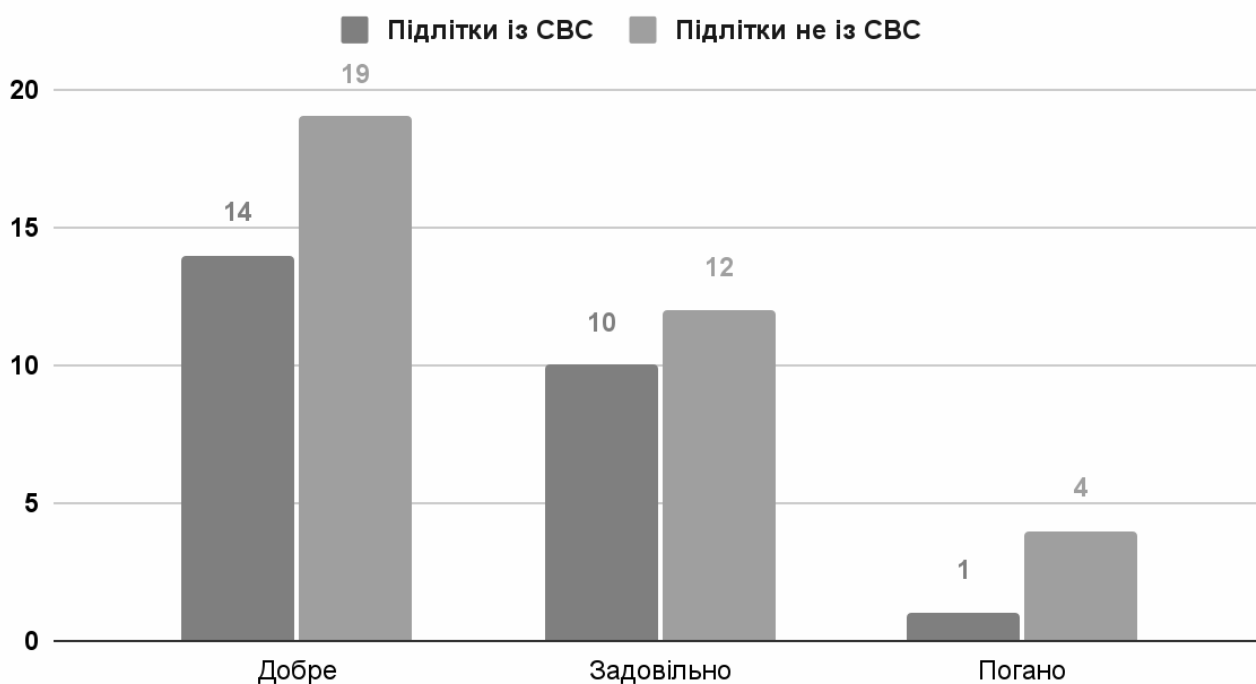


Рисунок 3.1.2. - Відповіді підлітків із СВС та не із СВС на питання 3: “Як ви себе зараз відчуваєте?”

Питання 3 (поточний стан), у підлітків із СВС, показує відносно позитивний профіль: добре - 14 (56%), задовільно - 10 (40%), погано - 1 (4%). Загальна сума виборів - 25 (середня 1.0, оскільки одноваріантне питання). Лише 4% відчувають себе погано, що контрастує з вибором негативних емоцій у навчанні, можливо, через контекст опитування поза шкільним середовищем (рис. 3.1.2).

Питання 3 у підлітків із не СВС: добре - 19 (54,3%), задовільно - 12 (34,3%), погано - 4 (11,4%). Загальна сума виборів - 35. Негативних станів (11,4% погано) більше, ніж у підлітків із СВС (рис. 3.1.2).

Порівнюючи групи, можна стверджувати, що у соціально вразливій на питання 1 негативні емоції перевищують позитивні (54,1% проти 45,9%), тоді як у не соціально вразливій - навпаки (40,7% проти 59,3%). Найважливіша різниця в інтересі: 68% проти 82,9%, роздратуванні: 40% проти 22,9%, злості: 20% проти 5,7%. Що вказує на вищий негативний емоційний прояв у соціально вразливих підлітків під час навчання. Середня кількість виборів подібна (2,44 проти 2,46), але структура відрізняється: соціально вразливі підлітки частіше обирають негативні емоції.

У питанні 2, можна побачити, що обидві групи прагнуть отримувати позитивні емоції, але підлітки з основної групи мають вищі відсотки (98,75% проти 95,7%). Розрив реальне-бажане більший в основній групі: від 45,9% позитивних емоцій у реальності до 95,7% в ідеалі, проти 59,3% до 98,75% у контрольній групі.

У питанні 3 соціально вразлива група почувається краще під час проходження дослідження (4% погано проти 11,4%), що може бути ситуативним, але контрастує з емоціями під час навчання.

Вже на цьому етапі ми можемо бачити, що соціальна вразливість асоційована з негативними емоціями в навчанні, що потенційно може деформувати навчальну мотивацію.

Інтерпретуючи кількість обраних негативних емоцій, у соціально вразливій групі (роздратування 40%, страх 32%), можна сказати, що вони виступають як бар'єри для навчальної мотивації. Інтерес (68%) зберігся, але пригнічений, що узгоджується з теорією самодетермінації: дефіцит автономії, компетентності та приналежності блокує внутрішню мотивацію. Бажані емоції (щастя 72%) відображають потенціал, але реальність фруструє його.

У не соціально вразливій групі спостерігається вищий інтерес (82,9%), що вказує на тенденцію до пізнавальної мотивації, де емоції підтримують навчання, на відміну від соціально вразливої групи. Також, у контрольній групі, розрив між реальним та ідеальним менший - це свідчить про більшу емоційну стабільність.

Поточний стан, на момент проходження дослідження, у соціально вразливій групі позитивніший, можливо, через опитування в безпечному середовищі, але це не переноситься на навчальну діяльність.

Важливо зазначити, на результати може впливати фактор соціальної вразливості - обмежені ресурси, ризик складних обставин. Фрустрація базових потреб активує негативні емоції, блокуючи позитивні. У соціально вразливих підлітків це може погіршувати розпізнавання емоцій.

Теорія базових емоцій пояснює домінування роздратування у підлітків із соціально вразливих сімей як адаптивної реакції спектру злості на загрозу, але при хронічному прояві це деформує мотивацію на уникнення.

У не соціально вразливих підлітків такий фактор як обмеженість ресурсів та ризик складних обставин значно менш впливовий та менш можливий, через що, їхнє психосоціальний фактор більш стабільний, що підтримує позитивний емоційний тон формуючи внутрішню мотивацію. Так, ми можемо припустити за третім питанням, що соціально вразливі підлітки можуть мати нижчий поріг задоволення через адаптацію до стресу. Всі пережиті стресогенні фактори посилюють вразливість, де негативні емоції стають нормою, але бажання позитивних вказує на резильєнтність.

### **3.2. Аналіз навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей**

У цьому підрозділі здійснено комплексний аналіз емпіричних даних вибірки підлітків із соціально вразливих сімей (N=25). Описові статистики та кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) дозволяють оцінити рівні навчальної мотивації, базових емоцій, афектів та часових перспектив навчальної мотивації, а також встановити характерні взаємозв'язки між цими змінними.

Спочатку розглянемо описові статистики, які відображають середні рівні ключових змінних у групі соціально вразливих підлітків. Ці дані дозволяють оцінити загальний профіль мотиваційно-емоційної сфери, порівнюючи його з теоретично зазначеними нормами.

Таблиця 3.2

## Описові статистики результатів по групі підлітків із СВС

	N	Мінімум	Максимум	Середнє	С.кв. відх.
Інтерес	25	3,00	15,00	7,4400	2,51794
Щастя	25	3,00	15,00	6,8400	3,48425
Здивування	25	3,00	15,00	7,2000	3,30404
Сум	25	3,00	15,00	7,7200	3,60000
Злість	25	3,00	15,00	7,8000	4,03113
Огида	25	3,00	15,00	7,3600	3,53412
Презирство	25	3,00	15,00	6,7200	3,63456
Страх	25	3,00	15,00	7,7600	3,76696
Сором	25	3,00	15,00	7,5200	3,75411
Провина	25	3,00	15,00	7,4800	4,05298
ІПЕ	25	9,00	45,00	21,4800	7,55050
ІГНЕ	25	12,00	60,00	29,6000	13,37286
ІТДЕ	25	9,00	45,00	22,7600	10,82158
Шкільна мотивація	25	5,00	30,00	13,3200	6,00500
SPANE-P	25	6,00	30,00	20,3600	5,61902
SPANE-N	25	7,00	28,00	17,6400	5,29843
SPANE-B	25	-22,00	21,00	2,7200	9,67178
Минуле	25	1,00	10,00	5,1200	2,48864
Теперішнє	25	1,00	10,00	6,6000	2,08167
Майбутнє	25	2,00	10,00	6,4400	2,39931

Розглянувши таблицю 3.2, можна визначити, що показник навчальної мотивації за Н. Г. Лускановою становить у середньому 13,32 бала, що відповідає рівню “ставлення до себе як до школяра не сформоване”.

Тобто підліткам із соціально вразливих сімей характерні такі тенденції:

- Не ідентифікують себе з роллю учня.
- Не сприймають навчання як власну цінність.
- Не мають стійких пізнавальних мотивів.

Теоретично це узгоджується з ідеями А. Маслоу: пізнавальні та внутрішні мотиви можуть виникати лише за умови задоволення базових потреб, зокрема потреби в безпеці та стабільності. У підлітків із СВС ці потреби системно фрустровані, через що навчання сприймається як додатковий стресогенний фактор, а не ресурс самореалізації.

Водночас теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна підкреслює, що потреби в автономії, компетентності та зв'язках є передумовою розвитку внутрішньої мотивації. Для досліджуваних ці потреби очевидно не задоволені, що проявляється у низьких балах навчальної мотивації.

Позитивні емоції - інтерес (7,44), щастя (6,84), здивування (7,20) - знаходяться у межах помірної вираженості. ППЕ = 21,48 - також помірно виражений.

Це означає, що інтерес, який К. Ізард розглядає як фундаментальний мотив пізнання ослаблений у даної групи. Позитивні емоції не мають достатньої сили, щоб формувати стабільну внутрішню мотивацію. Підлітки здатні переживати позитивні емоції, але ці емоції не стійкі та конфліктують із системним негативним фоном.

Це типова картина для підлітків із нестабільним психосоціальним середовищем: позитивні стани виникають ситуативно, але не перетворюються на довготривалу мотиваційну спрямованість.

Це видно по тому, що негативні емоції значно вищі за середні показники позитивних: сум, злість, огида, презирство, страх, сором, провина - усі знаходяться на рівні 7-8 балів. ПГНЕ = 29,60, ІТДЕ = 22,76 - виражені рівні прояву емоційного фону за визначеними нормативами.

Тобто емоційна сфера підлітків основної групи перебуває у стані постійного напруження. Високий рівень сорому та провини у поєднанні зі страхом свідчить про переживання тривожно-депресивного емоційного фону. Також переважають гострі негативні емоції, що пов'язані з фрустрацією, загрозою та втратами.

У теорії К. Ізарда таке поєднання негативних емоцій є ознакою дисрегуляції та емоційної перевантаженості. У теорії А. Маслоу це прямий наслідок незадоволення базових потреб. А у теорії Е. Десі та Р. Раяна - сигнал того, що потреби у зв'язках та компетентності системно порушені.

SPANE-P = 20,36, SPANE-N = 17,64 і SPANE-B = 2,72. Баланс афектів злегка позитивний, але фактично ближче до нуля, що свідчить про нестабільний емоційний фон, амбівалентність переживань та часте чергування позитивних і негативних станів.

Попри незначний позитивний баланс, негативні афекти мають більше значення для поведінки, особливо для навчальної активності. Через те що негативним афектам легше перекривати вплив позитивних афектів, відбувається зміна пріоритетів із внутрішніх мотивів на зовнішні.

Середні оцінки успішності основної групи: минуле - 5,12, теперішнє - 6,60 і майбутнє - 6,44. Підлітки з СВС оцінюють свою теперішню успішність трохи краще за минулу, але не проєктують оптимізм щодо майбутньої успішності. Це характерна ознака песимістичної установки, невизначеності, що формується в умовах нестабільності та повторюваних стресових подій.

Загалом, описові дані ілюструють профіль підлітків із СВС, де навчальна мотивація є низькою на тлі домінування негативних емоційних переживань. Це узгоджується з теорією самодетермінації, у якій незадоволення потреб в автономії, компетентності та зв'язках призводить до деформації мотивації. Причиною цього може бути якраз соціальна вразливість, що створює умови хронічного дистресу (втрата стабільності, насильство в сім'ї), що активує захисні емоції (страх, злість), блокуючи пізнавальні емоції (інтерес, щастя). Це призводить до фрустрації базових потреб, де навчання стає не джерелом зростання, а ще однією загрозою для підлітка.

Далі ми розглянемо результати кореляційного аналізу Спірмена, який виявляє значущі зв'язки ( $p < 0.05$ ), що дозволить зрозуміти динаміку мотиваційно-емоційної сфери основної групи.

Таблиця 3.2.1

## Кореляції: Демографічні змінні підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Вік	Клас	0.949	<0.001 **
Вік	Минуле	-0.425	0.034 *

Першим, що варто розглянути - зворотній кореляційний зв'язок віку з оцінкою минулого ( $r=-0.425$ ), це свідчить про те що старші підлітки із СВС менш позитивно сприймають власні попередні навчальні досягнення, що може бути пов'язано з накопиченням стресових подій.

Таблиця 3.2.2

## Кореляції: Позитивні емоції та ППЕ підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Інтерес	Щастя	0.545	0.005 **
Здивування	Сум	0.592	0.002 **
Здивування	Злість	0.602	0.001 **
Здивування	Огида	0.453	0.023 *
Здивування	Презирство	0.502	0.010 *
Здивування	ППЕ	0.713	<0.001 **
Здивування	ІГНЕ	0.577	0.003 **
Щастя	ППЕ	0.804	<0.001 **
Інтерес	ППЕ	0.684	<0.001 **
Злість	ППЕ	0.409	0.042 *

У таблиці 3.2.2 інтерес, щастя та здивування утворюють єдиний кластер позитивних емоцій ( $r>0.54$ ). Позитивні емоції тісно пов'язані з ППЕ ( $r>0.68$ ). Це означає, що при переживанні інтересу або щастя взаємно підсилюють одна одну і що позитивний емоційний фон здатний формуватися, але він слабший за негативний, враховуючи аналіз середніх показників. Це відповідає теорії К. Ізарда, який вважав інтерес центральним елементом пізнавальної активності.

Здивування не тільки входить до індексу позитивних емоцій, але й корелює з сумом, злістю, огидою та презирством. Це вказує на те, що нові ситуації викликають не лише інтерес, а й негативні реакції. Підлітки із СВС можуть переживати стресову реакцію через невизначеність, навіть коли подія має нейтральний або позитивний

характер. З погляду Ізарда, здивування - емоція орієнтації на новизну, але у соціально вразливих підлітків вона часто поєднана з відчуттям тривоги.

Таблиця 3.2.3

Кореляції: негативні та тривожно-депресивні емоції, ІГНЕ, ІТДЕ підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Сум	Злість	0.856	<0.001 **
Сум	Огида	0.664	<0.001 **
Сум	Презирство	0.580	0.002 **
Сум	Страх	0.469	0.018 *
Сум	Сором	0.524	0.007 **
Сум	Провина	0.430	0.032 *
Сум	ІГНЕ	0.867	<0.001 **
Сум	ІТДЕ	0.501	0.011 *
Злість	Огида	0.783	<0.001 **
Злість	Презирство	0.770	<0.001 **
Злість	Страх	0.562	0.003 **
Злість	Сором	0.603	0.001 **
Злість	Провина	0.587	0.002 **
Злість	ІГНЕ	0.961	<0.001 **
Злість	ІТДЕ	0.623	0.001 **
Огида	Презирство	0.882	<0.001 **
Огида	Страх	0.671	<0.001 **
Огида	Сором	0.737	<0.001 **
Огида	Провина	0.766	<0.001 **
Огида	ІГНЕ	0.885	<0.001 **
Огида	ІТДЕ	0.771	<0.001 **
Презирство	Страх	0.525	0.007 **
Презирство	Сором	0.650	<0.001 **
Презирство	Провина	0.667	<0.001 **
Презирство	ІГНЕ	0.852	<0.001 **
Презирство	ІТДЕ	0.664	<0.001 **
Страх	Сором	0.810	<0.001 **

Таблиця 3.2.3 (продовження)

Кореляції: негативні та тривожно-депресивні емоції, ІГНЕ, ІТДЕ підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Страх	Провина	0.806	<0.001 **
Страх	ІГНЕ	0.590	0.002 **
Страх	ІТДЕ	0.923	<0.001 **
Сором	Провина	0.804	<0.001 **
Сором	ІГНЕ	0.656	<0.001 **
Сором	ІТДЕ	0.938	<0.001 **
Провина	ІГНЕ	0.635	0.001 **
Провина	ІТДЕ	0.923	<0.001 **
ІПЕ	ІГНЕ	0.398	0.049 *
ІГНЕ	ІТДЕ	0.666	<0.001 **

У таблиці 3.2.3 кореляції між сумом, злістю, огидою, презирством, страхом, соромом і провиною мають високі коефіцієнти ( $r=0.56-0.88$ ). Враховуючи попередню інформацію, можна стверджувати, що негативні переживання утворюють самопідсилюючу систему, у якій активація однієї негативної емоції провокує виникнення інших, через що емоційна сфера підлітків із СВС характеризується високою ригідністю - негативний фон легко виникає, але важко завершується.

Цей “ланцюговий ефект” негативних емоцій є характерною ознакою життєвого досвіду зі значною кількістю фруструючих ситуацій.

Значна кореляція між ІГНЕ та ІТДЕ ( $r=0.666$ ) підтверджує перехід від негативних емоцій (злість, сум, огида) до тривожно-депресивних переживань (страх, сором, провина). Це означає, що досліджувана група перебуває не просто в стані ситуативних негативних емоцій, а в стані постійного емоційного напруження.

Таблиця 3.2.4

## Кореляції з афектами SPANE підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
SPANE-P	Сум	-0.398	0.049 *
SPANE-P	SPANE-N	-0.404	0.045 *
SPANE-P	SPANE-B	0.869	<0.001 **
SPANE-P	Минуле	0.493	0.012 *
SPANE-P	Теперішнє	0.413	0.040 *
SPANE-N	Злість	0.424	0.034 *
SPANE-N	Огида	0.447	0.025 *
SPANE-N	Страх	0.490	0.013 *
SPANE-N	ІГНЕ	0.469	0.018 *
SPANE-N	ІТДЕ	0.420	0.037 *
SPANE-N	SPANE-B	-0.748	<0.001 **
SPANE-B	Сум	-0.399	0.048 *
SPANE-B	ІГНЕ	-0.406	0.044 *
SPANE-B	Минуле	0.398	0.049 *

Таблиця 3.2.5

## Кореляції з навчальною мотивацією підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Шкільна мотивація	SPANE-N	-0.405	0.045 *
Шкільна мотивація	SPANE-B	0.420	0.037 *

За таблицею 3.2.4 та 3.2.5 найважливіші результати: те що SPANE-N підвищує ІГНЕ та ІТДЕ; те що SPANE-N знижує навчальну мотивацію ( $r=-0.405$ ); те що SPANE-B підвищує навчальну мотивацію ( $r=0.420$ ). Інтерпретується це як те, що негативні афекти безпосередньо перешкоджають навчанню, а емоційний баланс (SPANE-B) - один з головних предикторів навчальної мотивації у даної групи. Тобто для підлітків із СВС не так важливий сам позитивний емоційний фон, як важлива здатність тримати баланс афектів.

Таблиця 3.2.6

## Кореляції з часовими перспективами успішності підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Здивування	Майбутнє	-0.445	0.026 *
ПШЕ	Майбутнє	-0.408	0.043 *

І остання таблиця 3.2.6 вказує на зворотні кореляції здивування та ПШЕ з майбутнім ( $r \approx -0.40$ ) - це демонструє, що навіть позитивні емоції не посилюють віру у власну майбутню успішність, позитивний досвід не проектується на майбутнє через нестабільність життєвих умов. У теорії розвитку це є ознакою порушеної перспективності, притаманної дітям, що переживають хронічний стрес.

Проаналізувавши усі зв'язки, ми можемо стверджувати, що у підлітків із соціально вразливих сімей наявні специфічні тенденції, які характеризуються:

1. Низькою навчальною мотивацією, оскільки фрустрація базових потреб блокує пізнавальні мотиви.
2. Домінуванням негативних емоцій, які утворюють стійкі кластери та визначають загальний емоційний тон.
3. Амбівалентністю позитивних емоцій, які виникають епізодично, але не конвертуються у стабільні мотиви.
4. Порушеними часовими перспективами, особливо майбутнього, що знижує орієнтацію мотивації на успіх.
5. Лабільністю афектів, де емоційний баланс, а не просто рівень позитивних емоцій, є ключовим чинником мотивації.

Результати свідчать, що навчальна мотивація підлітків із СВС значною мірою детермінована емоційною сферою. Домінування негативних емоцій, високий рівень тривожно-депресивних станів та нестабільність афектів зумовлюють деформацію мотиваційної структури. Навчання не асоціюється з розвитком, успіхом чи самореалізацією - воно стає джерелом додаткового стресу. Саме тому рівень навчальної мотивації є низьким, а позитивні емоції не здатні компенсувати підвищений рівень негативного емоційного фону.

### 3.3. Аналіз навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із не соціально вразливих сімей

Підрозділ 3.3 присвячено аналізу мотиваційно-емоційних показників підлітків із не соціально вразливих сімей (N=35). Ця група є контрольною і дозволяє порівняти, як відмінності у соціально вразливому середовищі моделюють емоції, афекти та навчальну мотивацію. Методологічно аналіз здійснено за тими ж параметрами, що й у групі СВС: описові статистики, індекси емоцій та афектів, часові перспективи навчальної мотивації й кореляційний аналіз Спірмена. Таким чином формується “дзеркальна” картина, яка підкреслює вплив соціальної стабільності на мотиваційно-емоційний профіль.

Таблиця 3.3

Описові статистики підлітків із не СВС

	N	Мінімум	Максимум	Середнє	С.кв. відх
Інтерес	35	3.00	12.00	6.5714	2.52384
Щастя	35	3.00	13.00	5.9714	3.04366
Здивування	35	3.00	12.00	6.0571	2.15492
Сум	35	3.00	11.00	6.2000	2.45908
Злість	35	3.00	15.00	5.8286	3.30317
Огида	35	3.00	14.00	6.2571	3.55910
Презирство	35	3.00	14.00	5.2857	2.88578
Страх	35	3.00	15.00	6.6571	2.91994
Сором	35	3.00	15.00	6.8286	3.39970
Провина	35	3.00	15.00	5.9714	3.02427
ІПЕ	35	9.00	32.00	18.6000	6.31152
ІГНЕ	35	12.00	54.00	23.5714	11.03547
ІТДЕ	35	9.00	45.00	19.4571	8.35021
Шкільна мотивація	35	4.00	28.00	17.2286	6.48113
SPANE-P	35	9.00	30.00	22.0857	4.30028

Таблиця 3.3 (продовження)

## Описові статистики підлітків із не СВС

	N	Мінімум	Максимум	Середнє	С.кв. відх
SPANE-N	35	7.00	27.00	14.4857	5.16419
SPANE-B	35	-16.00	23.00	7.6000	8.74542
Минуле	35	2.00	10.00	7.0571	2.22212
Теперішнє	35	1.00	10.00	7.4857	1.72134
Майбутнє	35	1.00	10.00	8.4286	1.97463

Розглянувши таблицю 3.3 можна зазначити, що середнє значення шкільної мотивації у контрольній групі становить 17,23 бала, що відповідає рівню “позитивне ставлення до навчання”. Порівняно з групою СВС (13,32 бала), ці дані демонструють:

- Більшу сформованість внутрішніх і пізнавальних мотивів.
- Позитивне залучення до навчального процесу.
- Сприйняття школи як середовища можливостей, а не загроз.

Це узгоджується з теорією А. Маслоу про задоволені базові потреби у безпеці й стабільності, які створюють умови для розвитку вищих когнітивних мотивів. З позицій теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна це свідчить про відносне задоволення потреб у компетентності, автономії та соціальних зв'язках, що підтримує внутрішню мотивацію.

Позитивні емоції - інтерес (6,57), щастя (5,97), здивування (6,06) - мають стійкий помірний рівень. Індекс позитивних емоцій (ІПЕ = 18,60) є дещо нижчим, ніж у підлітків із СВС, але при цьому загальний емоційний баланс контрольної групи значно стабільніший, про що буде сказано нижче.

Зниження ІПЕ порівняно з групою СВС пояснюється тим, що підлітки з не СВС не переживають емоції так інтенсивно: їх емоційний фон рівніший, без різких коливань, що є ознакою емоційної стійкості.

Ми це можемо побачити по показниках негативних емоцій - злість (5,83), сум (6,20), страх (6,66) - помірні та помітно нижчі, ніж у групи із СВС. ІГНЕ = 23,57 і

ITDE = 19,46 також нижчі, що відображає кращу емоційну саморегуляцію та відсутність системного впливу стресогенних факторів.

Контраст із групою СВС демонструє, що емоції контрольної групи не входять у хронічну фазу й не формують інтенсивних емоційних кластерів.

SPANE-P = 22,09, SPANE-N = 14,49 і SPANE-B = 7,60. Порівнюючи показники двох груп, можна визначити, що баланс афектів значно позитивніший, ніж у групи із СВС. Це підтверджує тезу про емоційну рівновагу підлітків із не СВС, що захищає мотиваційну сферу від деформації. На погляд К. Ізарда, регулярні позитивні афекти сприяють сталому формуванню інтересу - базової емоції, що каталізує пізнавальну діяльність.

Оцінки часової перспективи є високими: минуле - 7,06, теперішнє - 7,49, майбутнє - 8,43. Це приклад сформованої прогресивно оптимістичної перспективи Ф. Зімбардо: минуле оцінюється добре, теперішнє - як продуктивне, майбутнє - як ресурс і напрям розвитку.

На відміну від групи із СВС, контрольна група демонструє цілісну часову лінію успішності, де майбутнє логічно продовжує попередні позитивні досвіди.

Загальна картина - відносно стабільний емоційний фон з перевагою позитивного балансу, що підтримує мотивацію до навчання.

Кореляційний аналіз виявив 68 значущих зв'язків (з 231 можливих). Нижче наведено всі значущі кореляції з поясненнями.

Таблиця 3.3.1

## Кореляції: Демографічні змінні підлітків із не СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Вік	Клас	0.937	<0.001 **
Вік	SPANE-B	-0.401	0.017 *
Вік	Минуле	-0.401	0.017 *
Клас	ІГНЕ	-0.341	0.045 *
Клас	SPANE-B	0.406	0.016 *
Клас	Минуле	-0.399	0.018 *

Вік і клас утворили очікувані значущі зв'язки ( $r=0.937$ ,  $p<0.001$ ), що відображає шкільну структуру. Водночас вік та клас корелюють зі зниженням оцінки минулої успішності ( $r=-0.401^*$ ) та зниженням емоційного балансу SPANE-B ( $r=-0.401^*$ ), що характерно для підліткового періоду. Ці зміни не впливають критично на навчальну мотивацію завдяки збереженню регуляції афективної стабільності, про яку було сказано раніше.

Клас також корелює зі зниженням ІГНЕ ( $r=-0.341^*$ ), що вказує на поступове зниження емоційної реактивності з віком - на відміну від групи із СВС, де негативні емоції посилюються.

Таблиця 3.3.2

## Кореляції: Позитивні емоції та ІПЕ підлітків із не СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Інтерес	Щастя	0.686	<0.001 **
Інтерес	Здивування	0.583	<0.001 **
Інтерес	ІПЕ	0.934	<0.001 **
Щастя	Здивування	0.393	0.019 *
Щастя	ІПЕ	0.823	<0.001 **
Щастя	SPANE-B	-0.557	0.001 **
Здивування	Сум	0.568	0.000 **
Здивування	Злість	0.787	<0.001 **
Здивування	Огида	0.893	<0.001 **
Здивування	Презирство	0.553	0.001 **
Здивування	Страх	0.515	0.002 **
Здивування	Сором	0.591	0.000 **
Здивування	Провина	0.553	0.001 **
Здивування	ІПЕ	0.787	<0.001 **
Здивування	ІГНЕ	0.893	<0.001 **
Здивування	ІГДЕ	0.553	0.001 **

Позитивні емоції формують кострукований кластер: Інтерес та ПЕ ( $r=0.934^{**}$ ); Інтерес та Щастя ( $r=0.686^{**}$ ); Інтерес та Здивування ( $r=0.583^{**}$ ); Радість та ПЕ ( $r=0.823^{**}$ ); Здивування та ПЕ ( $r=0.787^{**}$ ).

Ці зв'язки демонструють, що інтерес виступає ядром пізнавальної активності й визначає емоційний тон навчальної діяльності. На відміну від основної групи, позитивні емоції тут формують стійку та адекватну систему, яка підтримує навчальну мотивацію.

Особливістю контрольної групи є численні кореляції здивування з базовими негативними емоціями (наприклад, з сумом  $r=0.568^{**}$ , злістю  $r=0.787^{**}$ , огидою  $r=0.893^{**}$ , страхом  $r=0.515^{**}$ ). Це свідчить про орієнтаційний характер здивування, який супроводжується підвищенням емоційної збудженості, але не переходить в інтенсивне переживання негативних афективних станів, як у групи із СВС.

Прямі та зворотні кореляції здивування відображають здорову емоційну реактивність, а не емоційну нестабільність через попередньо зазначені фактори.

Таблиця 3.3.3

Кореляції: Негативні та тривожно-депресивні емоції, ІГНЕ, ІТДЕ підлітків із не СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Сум	Злість	0.832	<0.001 **
Сум	Огида	0.659	<0.001 **
Сум	Презирство	0.568	0.000 **
Сум	Страх	0.481	0.004 **
Сум	Сором	0.35	0.040 *
Сум	Провина	0.494	0.003 **
Сум	ІГНЕ	0.893	<0.001 **
Сум	ІТДЕ	0.553	0.001 **
Сум	SPANE-N	0.481	0.004 **
Сум	SPANE-B	-0.536	0.001 **
Злість	Огида	0.86	<0.001 **
Злість	Презирство	0.787	<0.001 **
Злість	Страх	0.515	0.002 **
Злість	Сором	0.591	0.000 **
Злість	Провина	0.553	0.001 **

Таблиця 3.3.3 (продовження)

Кореляції: Негативні та тривожно-депресивні емоції, ІГНЕ, ІТДЕ підлітків із не СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Злість	ІГНЕ	0.86	<0.001 **
Злість	ІТДЕ	0.587	0.000 **
Злість	SPANE-N	0.35	0.040 *
Огида	Презирство	0.893	<0.001 **
Огида	Страх	0.787	<0.001 **
Огида	Сором	0.893	<0.001 **
Огида	Провина	0.86	<0.001 **
Огида	ІГНЕ	0.893	<0.001 **
Огида	ІТДЕ	0.787	<0.001 **
Огида	SPANE-N	0.494	0.003 **
Презирство	Страх	0.553	0.001 **
Презирство	Сором	0.591	0.000 **
Презирство	Провина	0.587	0.000 **
Презирство	ІГНЕ	0.86	<0.001 **
Презирство	ІТДЕ	0.553	0.001 **
Страх	Сором	0.893	<0.001 **
Страх	Провина	0.86	<0.001 **
Страх	ІГНЕ	0.515	0.002 **
Страх	ІТДЕ	0.893	<0.001 **
Страх	SPANE-N	0.49	0.013 *
Сором	Провина	0.787	<0.001 **
Сором	ІГНЕ	0.513	0.002 **
Сором	ІТДЕ	0.787	<0.001 **
Провина	ІГНЕ	0.513	0.002 **
Провина	ІТДЕ	0.86	<0.001 **
ШЕ	ІГНЕ	0.459	0.006 **
ІГНЕ	ІТДЕ	0.587	0.000 **

У контрольній групі негативні емоції також утворюють кластер, проте їх зв'язки менш інтенсивні, ніж у групі СВС: Сум та Злість ( $r=0.832^{**}$ ); Сум та Огида ( $r=0.659^{**}$ ); Злість та Огида ( $r=0.860^{**}$ ); Страх та Провина ( $r=0.860^{**}$ ) та інші.

Сила цих зв'язків нижча, ніж у соціально вразливій групі, де негативні емоції формували ригідний “ланцюговий ефект”. У контрольній групі негативні переживання залишаються епізодичними й підконтрольними.

Таблиця 3.3.4

## Афекти SPANE підлітків із не СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
SPANE-P	SPANE-N	-0.686	<0.001 **
SPANE-P	SPANE-B	0.884	<0.001 **
SPANE-N	SPANE-B	-0.93	<0.001 **

Позитивні афекти: SPANE-P та SPANE-B ( $r=0.884^{**}$ ). Негативні афекти: SPANE-N та SPANE-B ( $r=-0.930^{**}$ ). SPANE-N та негативні емоції (зокрема, страх  $r=0.490^*$ ). У таблиці 3.3.3 та 3.3.4 можна побачити, що баланс афектів виступає центральним елементом регуляції емоційної стабільності.

Таблиця 3.3.5

## Кореляції: Навчальна мотивація підлітків із не СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Шкільна мотивація	SPANE-N	-0.399	0.018 *
Шкільна мотивація	SPANE-B	0.367	0.030 *
Шкільна мотивація	Минуле	0.335	0.049 *
Шкільна мотивація	Теперішнє	0.534	0.001 **
Шкільна мотивація	Майбутнє	0.474	0.004 **

Баланс афектів відіграє ключову роль у формуванні мотивації, зокрема: Шкільна мотивація та SPANE-N ( $r=-0.399^*$ ); Шкільна мотивація та SPANE-B ( $r=0.367^*$ ).

Тобто більший позитивний баланс афектів підвищує рівень навчальної мотивації, а негативні афекти навпаки - знижують.

Таблиця 3.3.6

## Кореляції: Часові перспективи успішності підлітків із СВС

Змінна 1	Змінна 2	r	p
Минуле	Теперішнє	0.406	0.016 *
Минуле	Майбутнє	0.359	0.034 *
Сьогодні	Майбутнє	0.489	0.003 **

Майбутнє, теперішнє та минуле утворюють цілісну систему. Шкільна мотивація показує значущі зв'язки з усіма компонентами часової перспективи: з Теперішнім ( $r=0.534^{**}$ ), з Майбутнім ( $r=0.474^{**}$ ), з Минулим ( $r=0.335^*$ ).

Це свідчить про цілісну модель успішності навчальної мотивації, де минулі досягнення, оцінка теперішнього й оптимістичне бачення майбутнього взаємопов'язані.

Мотиваційно-емоційна структура підлітків із не соціально вразливих сімей є цілісною, збалансованою та адаптивною. Позитивні емоції інтегровані у пізнавальну діяльність та підтримують навчальну мотивацію. Негативні переживання не мають ригідного характеру й регулюються балансом афектів. Часові перспективи послідовні та оптимістичні, що також вказує на більш високий рівень навчальної мотивації.

На відміну від соціально вразливої групи, де емоційна сфера перешкоджає формуванню навчальної мотивації, у контрольній групі емоції виступають каталізатором навчання. Це узгоджується з теорією самодетермінації: задоволення потреб у безпеці, компетентності та автономії сприяє формуванню внутрішньої мотивації та позитивного емоційного фону.

### 3.4. Визначення особливостей зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей

У цьому підрозділі представлено узагальнення результатів порівняльного аналізу підлітків із соціально вразливих сімей та контрольної групи підлітків із не соціально вразливих сімей із застосуванням непараметричного критерію Манна-

Уїтні. Мета аналізу - виявити статистично значущі групові відмінності за рівнями базових емоцій, афектів, індексів емоцій, показників навчальної мотивації та часових перспектив успішності, а також встановити специфіку зв'язків між емоційною сферою та мотивацією у соціально вразливих підлітків.

Отримані результати дозволяють чітко окреслити, у який спосіб соціальна депривація змінює мотиваційно-емоційну систему та наскільки ці зміни відрізняють соціально вразливу групу від емоційно стабільнішої контрольної групи.

Порівняння середніх значень показало, що:

- Шкільна мотивація у соціально вразливій групі нижча (13,32), ніж у контрольної (17,23).
- Негативні емоції та негативні афекти мають сильнішу інтенсивність прояву у підлітків із СВС.
- Баланс афектів SPANE-B у соціально вразливої групи суттєво нижчий, через що негативний емоційний фон може переважати.
- Часові перспективи успішності навчання (особливо оцінка минулого та майбутнього) нижчі у соціально вразливих підлітків.

З 20 порівнюваних показників критерій Манна-Уїтні показав значущі групові відмінності за 6 показниками (35%), і всі ці відмінності - в очікуваному напрямку: у соціально вразливих підлітків емоційний і мотиваційний профілі є менш сприятливими для навчальної діяльності. Нижче наведено інтерпретацію значущих показників.

Таблиця 3.4

#### Статистичні критерії за Манна-Уїтні

	Злість	Шкільна мотивація	SPANE-N	Минуле	Теперішнє	Майбутнє
U	305.000	278.500	291.000	242.500	309.000	211.000
W	935.000	603.500	921.000	567.500	634.000	536.000
Z	-2.012	-2.390	-2.201	-2.944	-1.962	-3.451
P (2-ст)	.044	.017	.028	.003	.050	.001

Злість ( $U = 305, p = 0.044$ )\* - у підлітків із соціально вразливих сімей рівень злості значно вищий. Це важливий фактор, адже злість - ключова емоція у структурі проживання хронічного стресу. За А. Маслоу, у ситуаціях, де базові потреби в безпеці та стабільності не задоволені, домінують захисні емоції. Для підлітків із СВС злість стає реакцією на безсилля, несправедливість, втрату контролю та періодичні фрустрації. У контрольній групі злість зустрічається рідше і є ситуативною, тоді як в основній - злість має регулярний характер і входить до сформованого негативного емоційного кластера.

Шкільна мотивація ( $U = 278.5, p = 0.017$ )\* - це одна з найважливіших відмінностей: навчальна мотивація у вразливих підлітків нижча на приблизно 29%. До причин можна віднести те, що у стабільному середовищі навчання сприймається як шлях до самореалізації (контрольна група), а у вразливих сім'ях навчання накладається на хронічний стрес і не сприймається як ресурс покращення життя. Згідно з теорією самодетермінації, за умов незадоволення базових психологічних потреб (компетентності, автономії, соціальних зв'язків) внутрішня мотивація втрачається, а її місце займають зовнішні мотиви, що і спостерігається у соціально вразливих підлітків.

Негативні афекти SPANE-N ( $U = 291, p = 0.028$ )\* - підлітки із СВС значно частіше перебувають у негативно емоційних станах. Негативні афекти стають фоном, який супроводжує повсякденну діяльність і знижує когнітивну стійкість підлітків. Для навчальної діяльності це означає: труднощі підтримання уваги; зниження контролю імпульсів; зменшення інтересу до навчальних завдань. У контрольній групі афективний баланс зміщений у бік позитиву, що сприяє навчальній активності.

Минуле ( $U = 242.5, p = 0.003$ )\*\* - соціально вразливі підлітки значно гірше оцінюють власну минулу успішність в навчанні. Минуле може часто асоціюватися з негативними подіями, фрустраціями або невдачами.

Теперішнє ( $U = 309, p = 0.050$ ) - контрольна група краще оцінює свою теперішню ефективність. У соціально вразливих підлітків актуальна успішність в навчанні сприймається нестабільно.

Майбутнє ( $U = 211, p = 0.0006^*$ )\*\* - найбільша відмінність. Підлітки із СВС демонструють виражений песимізм щодо майбутніх успіхів, тоді як контрольна група показує високий рівень оптимізму. Цей результат узгоджується з теорією часової перспективи Ф. Зімбардо: якщо майбутнє не видно позитивним, навчання втрачає функцію життєвої інвестиції.

Так, у соціально вразливих підлітків спостерігається чітка трикомпонентна тенденція дисфункції:

1. Емоційний дисбаланс: підвищена злість; високий рівень негативних афектів; домінування негативних емоційних кластерів (злість, сум, страх, сором, провина).
2. Низький рівень навчальної мотивації: відсутність внутрішніх мотивів; мотиви уникнення невдач; відсутність позитивного емоційного підкріплення під час навчання.
3. Песимістична часова перспектива: негативна інтерпретація минулого та песимізм щодо майбутніх результатів.

Ці три блоки утворюють замкнене коло: негативний досвід - негативні емоції - песимізм - втрата сенсу навчання - посилення негативних емоцій у процесі навчання.

У контрольній групі цей цикл розірваний і працює протилежно: емоційна стабільність - позитивний емоційний баланс - оптимізм - вища навчальна мотивація.

Проведене емпіричне дослідження показало, що у соціально вразливих підлітків зв'язок між навчальною мотивацією та базовими емоціями має дисфункціональний характер:

- Навчальну мотивацію пригнічує не окрема емоція, а кластер негативних переживань.
- Позитивні емоції не мають сили компенсувати негативні, оскільки вони не інтегруються у процес навчання.
- Емоційний фон є надто нестабільним, щоб підтримувати внутрішню мотивацію.

- Афективний дисбаланс SPANE-B значно знижує інтерес і здатність до зосередження на навчальній діяльності.
- Песимізм щодо майбутнього робить навчання “безсенсовим”.

У результаті позитивні емоції (інтерес, щастя) хоч і проявляються, але не закріплюються, не формують стійкої внутрішньої мотивації, не стають катализатором навчальної діяльності.

Отже, головна особливість підлітків із соціально вразливих сімей полягає не лише у нижчих оцінках мотивації чи нестабільніших емоційних показниках. Їхня емоційна та мотиваційна системи працюють якісно інакше: емоції не підтримують навчання, а блокують його; негативні емоції формують замкнений цикл, що пригнічує навчальну мотивацію; часові перспективи успішності не дають змоги бачити навчання як шлях до майбутнього.

Гіпотеза дослідження підтверджена частково: зв'язок навчальної мотивації має не стільки лінійний характер із базовими емоціями, скільки кластерний - через домінування негативного емоційного фону та порушення балансу афектів.

### **Висновки до розділу 3**

1. Контент-аналіз анкети, що ґрунтується на вербальних відповідях підлітків, показав, що у підлітків із соціально вразливих сімей у навчальному процесі переважають негативні емоції (роздратування, страх), що свідчить про фрустрацію базових потреб та зниження навчальної мотивації. У контрольній групі, навпаки, домінують позитивні переживання (інтерес, щастя), які підтримують навчальну мотивацію. Виявлений значний розрив між реальним та бажаним рівнем позитивних емоцій під час навчання у підлітків із соціально вразливих сімей вказує на виражену потребу у психологічній стабільності та емоційному комфорті, на відміну від більш стабільного та емоційно ресурсного профілю підлітків із не соціально вразливих сімей. Загалом результати підтверджують, що фактор соціальної вразливості істотно деформує емоційне сприйняття навчального процесу, через що він частіше сприймається підлітками із соціально вразливих сімей як джерело напруження та стресу.

2. Комплексний аналіз емпіричних даних виявив у підлітків із соціально вразливих сімей низький рівень навчальної мотивації, деформованої на користь зовнішніх мотиваційних захисних механізмів (уникнення невдачі) внаслідок хронічної фрустрації базових потреб у безпеці та приналежності. Емоційний профіль цієї групи характеризується стійким домінуванням негативного афективного фону (високі показники страху, суму, злості), який утворює самопідсилюючі кластери, блокує пізнавальний інтерес та нівелює позитивний вплив епізодичних позитивних переживань. Встановлено, що ключовим фактором зниження навчальної мотивації є саме негативні афекти, а її підтримка залежить не стільки від наявності позитивних емоцій, скільки від здатності утримувати емоційний баланс, що вкрай складно в умовах соціальної нестабільності та песимістичної оцінки майбутнього.

3. Аналіз результатів контрольної групи виявив сформований збалансований мотиваційно-емоційний профіль, який характеризується позитивним ставленням до навчання, переважанням внутрішніх пізнавальних мотивів та стабільним, ресурсним емоційним фоном. На відміну від соціально вразливої групи, негативні емоції у підлітків із не соціально вразливих сімей мають нижчу інтенсивність і переважно ситуативний характер, тоді як позитивні переживання (інтерес, щастя, здивування) утворюють стійкий емоційний кластер, що підтримує навчальну активність та сприяє оптимістичній часовій перспективі успішності. Отримані результати підтверджують, що за умов задоволення базових потреб емоційна сфера виступає ресурсом розвитку та каталізатором навчальної мотивації, а не деструктивним чинником.

4. Порівняльний аналіз за критерієм Манна-Уїтні засвідчив наявність статистично значущих відмінностей між групами. Підлітки із соціально вразливих сімей демонструють суттєво нижчий рівень навчальної мотивації, вищу інтенсивність негативних афектів (особливо злості) та більш песимістичне бачення часових перспектив успішності порівняно з контрольною групою. Результати підтверджують специфічний дисфункціональний механізм, у межах якого домінування негативних емоційних кластерів та порушення емоційного балансу

перешкоджають формуванню навчальної мотивації, роблячи навчання емоційно напруженим і стресогенним. На противагу цьому, у контрольній групі емоційна стабільність та позитивний афективний фон виконують підтримувальну функцію, сприяючи мотиваційній залученості. Соціальна вразливість деформує мотиваційно-емоційну сферу, формуючи замкнене коло: негативні переживання - зниження навчальної мотивації - песимістичні очікування - подальше посилення негативних емоцій.

## ВИСНОВКИ

1. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що навчальна мотивація є комплексною динамічною системою внутрішніх і зовнішніх спонукань, тісно пов'язаною з емоційною сферою особистості. Базові емоції визначаються як фундаментальні психофізіологічні реакції, що виконують регуляторну функцію в діяльності та виступають індикаторами задоволення актуальних потреб. З'ясовано, що хронічна фрустрація базових потреб у безпеці та прийнятті, характерна для умов соціальної вразливості, призводить до сталого домінування негативного афективного фону, який деформує структуру навчальної мотивації, послаблює внутрішні пізнавальні мотиви та ускладнює підтримання емоційної рівноваги, необхідної для ефективного навчання.

2. Комплексний аналіз емпіричних даних показав, що підлітки із соціально вразливих сімей демонструють низький рівень навчальної мотивації, структурно зміщеної у бік зовнішніх захисних механізмів - насамперед мотивації уникнення невдачі, що зумовлено хронічною фрустрацією потреб у безпеці та приналежності. Емоційний профіль цієї групи характеризується стійким домінуванням негативного афективного фону (страх, сум, злість), які формують самопідсилюючі кластери та знижують можливість появи й закріплення пізнавального інтересу. Позитивні емоції мають епізодичний характер і не виконують підтримувальної функції через порушений емоційний баланс. Натомість підлітки із не соціально вразливих сімей демонструють суттєво вищий рівень навчальної мотивації, у структурі якої переважають внутрішні мотиви та пізнавальна зацікавленість. Стабільніший емоційний фон, позитивний баланс афектів і оптимістична оцінка часової перспективи забезпечують підтримку навчальної активності та зменшують вплив ситуативних негативних переживань.

3. Дослідження емоційної сфери продемонструвало виразні міжгрупові відмінності: підлітки із соціально вразливих сімей перебувають у стані стабільного негативного афективного фону з високою інтенсивністю страху, злості та суму. У контрольній групі, навпаки, фіксується емоційна рівновага та переважання позитивних емоцій - інтересу, натхнення, задоволення, що сприяють адаптації та

активній навчальній діяльності. Виявлений низький баланс афектів у соціально вразливих підлітків вказує на їхнє перебування у стані хронічного емоційного напруження, яке виснажує психологічні ресурси та знижує здатність до продуктивної навчальної взаємодії. Визначено, що ключовим чинником зниження навчальної мотивації у соціально вразливих підлітків виступають саме негативні афекти. У той час як у не соціально вразливих підлітків підтримка мотивації залежить від стабільного емоційного фону та здатності зберігати емоційну рівновагу, що значно полегшується умовами психосоціальної стабільності.

4. Встановлено, що у підлітків із соціально вразливих сімей формується специфічний дисфункціональний зв'язок між емоційною та мотиваційною сферами, за якого кластери негативних емоцій безпосередньо пригнічують внутрішню навчальну мотивацію. Висока інтенсивність негативних та тривожно-депресивних переживань виступають ключовими чинниками деформації мотиваційної структури, перетворюючи навчальну активність на механізм уникнення труднощів, а не на пізнавальну діяльність. Позитивні емоції у таких підлітків є нестійкими й не мають достатнього компенсаторного потенціалу для врівноваження негативного фону, що унеможливорює формування стійкого пізнавального інтересу та внутрішньої мотивації до навчання. Гіпотеза дослідження підтверджена частково - зв'язок навчальної мотивації з базовими емоціями проявляється кластерно, через домінування негативного емоційного фону та порушення балансу афектів, а не лінійно.

**Перспективи подальших досліджень** передбачають розширення вибірки для поглибленого аналізу особливостей зв'язку між навчальною мотивацією та емоційною сферою підлітків, що дозволить підвищити узагальнюваність отриманих результатів. Доцільним є також розроблення та апробація науково обґрунтованих профілактичних і корекційних програм, спрямованих на зміцнення емоційної стабільності, формування позитивного мотиваційного потенціалу та підтримку пізнавальної активності у соціально вразливих підлітків. Такі програми можуть стати ефективним інструментом для підвищення їхньої успішності та психологічної стійкості.

### Список використаних джерел

1. Олефір В., Боснюк В., Малофейкіна К. Валідизація і вимірювальна інваріантність української версії шкали позитивних і негативних переживань (SPANЕ) // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2021. № 71. С. 34-42.
2. Коробкіна Р., Невоєнна О. Особливості навчальної мотивації студентів // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2019. № 66. С. 30-35.
3. Тадеєва Т. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2012. № 3. С. 213-221.
4. Сердюк Л. Фактори самодетермінації та психологічного благополуччя особистості // Український психологічний журнал. 2019. № 2. С. 147-159.
5. Невоєнна О. Навчальна мотивація студентів в умовах вимушеного дистанційного навчання // Transformational Processes in the European Educational Environment: Modern Challenges in the Training of Specialists in Higher Education. 2024. С. 33-37.
6. Крейдун Н., Невоєнна О., Яворовська Л. Від першокурсника до випускника: особливості навчальної мотивації // Проблеми сучасної освіти. 2018. № 9. С. 5-9.
7. Пилипенко Н. Навчальна мотивація: теоретичний аспект // Психологія: від теорії до практики : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції “Інноваційні технології в роботі практичного психолога”, 26 травня 2020 року. Суми : 2020. 204 с. С. 145-148.
8. Кириченко В., Лавринюк О. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій // Журнал соціальної та практичної психології. 2023. № 1. С. 34-39.
9. Маляр Л., Ваколя З. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 82. С. 102-107.
10. Шкуропат А., Головченко І., Рудишин С. Структура навчальної мотивації

учнів старших класів // Педагогічні науки: теорія та практика. 2022. № 3. С. 19-26.

11. Щербан Т., Щербан Г., Гоблик В. Психологічні особливості навчальної мотивації підлітків // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2019. № 2. С. 100-104.

12. Дзюбко Л. Особливості навчальної мотивації як складової самодетермінації підлітків // Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. Київ, 2013. С. 314-334.

13. Козир М. Розвиток мотивації школярів до навчання засобами ІКТ // Освітологічний дискурс. 2020. Т. 31, № 4. С. 231-246.

14. Калюжна Ю. Особливості навчальної та трудової мотивації майбутніх психологів // Психологія і особистість. 2020. № 1. С. 158-168.

15. Ковальчук Г., Семьонов Я. Навчальна мотивація і самоефективність як чинники формування академічної успішності студентів // Педагогічний дискурс. 2024. № 36. С. 49-55.

16. Кучумова Н., Білик Н. Соціально вразлива сім'я в Україні: визначення та стан проблеми // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка та соціальна робота. 2025. Т. 1, № 56. С. 101-105.

17. Вовченко О. Девіантна та делінквентна поведінка підлітків з ООП в умовах воєнних дій: психологічний аспект // Габітус. 2022. № 36. С. 67-74.

18. Вінник Н., Власенко І., Коленко В. Про девіантну поведінку підлітків, що зазнали впливу повномасштабної війни в Україні // Габітус. 2024. № 57. С. 80-84.

19. Караман О., Юрків Я. Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи в громаді // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2019. № 6. С. 5-15.

20. Лях Т., Спірін А., Жуков В. Соціальна профілактика ризикованої поведінки підлітків // Ввічливість Humanitas. 2023. № 1. С. 64-72.

21. Борисенко Л., Корват Л. Зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості // Журнал соціальної та практичної психології. 2023. № 2. С. 5-10.

22. Карпенко Є., Савко Н., Лялюк Ю., Колісник Р. Емоційний інтелект в

організації структури мотивації особистості // Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2024. № 11. С. 57-76.

23. Завірюха В. Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці // Актуальні проблеми психології. 2018. Т. 5, № 18. С. 72-82.

24. Іванова Н. Сутність мотиву особистості в теорії мотивації // Вісник Національного університету оборони України. 2021. № 3. С. 20-27.

25. Loshenko O. Impact of the War in Ukraine on the Ability of Children to Recognize Basic Emotions // International Journal of Public Health. 2024. Vol. 69.

26. Ekman P., Cordaro D. What is Meant by Calling Emotions Basic // Emotion Review. 2011. Vol. 3, № 4. P. 364-370.

27. Keltner D., Sauter D., Tracy J. Emotional Expression: Advances in Basic Emotion Theory // Journal of Nonverbal Behavior. 2019. Vol. 43, № 2. P. 133-160.

28. Al-Shawaf L., Conroy-Beam D., Asao K., Buss M. Human Emotions: An Evolutionary Psychological Perspective // Emotion Review. 2015. Vol. 8, № 2. P. 173-186.

29. Izard C. Forms and Functions of Emotions: Matters of Emotion-Cognition Interactions // Emotion Review. 2011. Vol. 3, № 4. P. 371-378.

30. Levenson R. Basic Emotion Questions // Emotion Review. 2011. Vol. 3, № 4. P. 379-386.

31. Ortony A. Are All “Basic Emotions” Emotions? A Problem for the (Basic) Emotions Construct // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 17, № 1. P. 41-61.

32. Panksepp J., Watt D. What is Basic about Basic Emotions? Lasting Lessons from Affective Neuroscience // Emotion Review. 2011. Vol. 3, № 4. P. 387-396.

33. Tracy J., Randles D. Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt // Emotion Review. 2011. Vol. 3, № 4. P. 397-405.

34. van Heijst K., Kret M., Ploeger A. Basic Emotions or Constructed Emotions: Insights From Taking an Evolutionary Perspective // Perspectives on Psychological Science. 2023. Vol. 20, № 3. P. 377-391.

35. Keltner D., Tracy J., Sauter D. What Basic Emotion Theory Really Says for the Twenty-First Century Study of Emotion // Journal of Nonverbal Behavior. 2019. Vol. 43, № 2. P. 195-201.

36. Ekman P. What Scientists Who Study Emotion Agree About // Perspectives on Psychological Science. 2016. Vol. 11, № 1. P. 31-34.

37. Moore M., Martin E. Taking Stock and Moving Forward: A Personalized Perspective on Mixed Emotions // Perspectives on Psychological Science. 2022. T. 17, № 5. P. 1258-1275.

38. Neta M., Kim M. Surprise as an Emotion: A Response to Ortony // Perspectives on Psychological Science. 2022. Vol. 18, № 4. P. 854-862.

39. Tamir M. Effortful Emotion Regulation as a Unique Form of Cybernetic Control // Perspectives on Psychological Science. 2020. Vol. 16, № 1. P. 94-117.

40. Barrett L. The Theory of Constructed Emotion: More Than a Feeling // Perspectives on Psychological Science. 2025. Vol. 20, № 3. P. 392-420.

## АНОТАЦІЯ

### Особливості зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей

У даній кваліфікаційній роботі подано вступ, три розділи, один з яких теоретичний, загальні висновки, список використаних джерел та додатки.

Розкрито сутність понять “навчальна мотивація” та “базові емоції” у контексті підліткового віку та соціальної вразливості, проаналізовано теоретичні підходи до їх вивчення та визначено ключові категорії: мотивація, навчальна мотивація, базові та дискретні емоції. Емпірична частина присвячена дослідженню особливостей зв'язку навчальної мотивації та базових емоцій у підлітків із соціально вразливих сімей. Виявлено, що для цієї групи характерні: нестабільний емоційний фон, домінування негативних афектів, формування замкненого циклу негативних емоцій, який пригнічує навчальну мотивацію, а також песимістична часова перспектива власної успішності. Результати порівняння з контрольною групою свідчать, що соціальна вразливість істотно впливає на мотиваційно-емоційну сферу, знижуючи опірність стресу та ускладнюючи формування стабільної внутрішньої навчальної мотивації.

Ключові слова: навчальна мотивація, базові емоції, підлітки, соціальна вразливість.

## SUMMARY

Special features of connection between educational motivation and basic emotion in adolescent from socially vulnerable families

This qualification work consists of an introduction, three chapters, one of which is theoretical, general conclusions, a list of references and appendices.

It reveals the essence of the concepts of "educational motivation" and "basic emotions" in the context of adolescence and social vulnerability, analyses theoretical approaches to their study, and identifies key categories: motivation, educational motivation, basic and discrete emotions. The empirical part is devoted to the study of the peculiarities of the connection between educational motivation and basic emotions in adolescents from socially vulnerable families. It was found that this group is characterised by: an unstable emotional background, the dominance of negative affects, the formation of a closed cycle of negative emotions that suppresses learning motivation, as well as a pessimistic time perspective of their own success. The results of the comparison with the control group show that social vulnerability significantly affects the motivational and emotional sphere, reducing stress resistance and complicating the formation of stable internal academic motivation.

Keywords: academic motivation, basic emotions, adolescents, social vulnerability.