

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

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ І ПСИХОТЕРАПІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Особливості ціннісно-мотиваційної сфери в учнів старших класів з різним
рівнем резильєнтності»

Студента 2 курсу групи ЗПС-63 другого
(магістерського) рівня вищої освіти освітньо-
професійної програми «Психологія» за
спеціальністю 053 – ПСИХОЛОГІЯ

Тимошевського Р.А.

Керівник: к.психол.н., доц. ЗВО Харченко А.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 ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ	5
1.1. Теоретичні підходи до вивчення ціннісно-мотиваційної сфери особистості.	5
1.2. Психологічне поняття резильєнтності.	13
1.3. Сучасні психологічні дослідження резильєнтності та ціннісно-мотиваційної сфери у підлітків.....	18
Висновки до розділу 1.....	23
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ	25
1.1. Характеристика вибірки та етапи дослідження.	25
1.2. Методи дослідження.	29
Висновок до розділу 2.....	32
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ	33
3.1. Особливості ціннісних орієнтацій старшокласників із різним рівнем резильєнтності.	33
3.2. Аналіз рівня осмисленості життя старшокласників з різним рівнем резильєнтності.	38
3.3. Особливості мотивації у старшокласників із різним рівнем резильєнтності.	42
3.4. Факторна структура ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників з різним рівнем резильєнтності.	47
Висновки до розділу 3.....	51
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	56
АНОТАЦІЯ	66
ABSTRACT	67

ВСТУП

Актуальність роботи. Згідно опитування Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) серед українських учнів (14-18 років), у 2023 р. 55,2 % дітей визначають втому та стрес як головний негативний чинник впливу на їх навчання. Тож, в подібних стресогенних умовах погіршених воєнним станом, збереження мотиваційного ресурсу учнів старших класів до навчання та формування їх професійних та загальних життєвих орієнтирів стає особливо важливим. Одним з внутрішніх ресурсів для цього є резильєнтність – здатність до позитивної адаптації та позитивного розвитку в контексті негативних впливів.

В науковій літературі велику увагу приділено як дослідженню самого феномена резильєнтності (Е. Мастен, Д. Флетчер, Е. Вернер, К. Болтон, Дж. Бонанно), так і аналізу ціннісно-мотиваційної сфери у підлітків (Н. Прищепа, Т. Чаусова, Й. Левайс-Сміт, Л. Пасс). В той же час, проблема впливу резильєнтності на характеристику ціннісно-мотиваційної сфери учнів старших класів є недостатньо дослідженою.

Об'єктом дослідження є ціннісно-мотиваційна сфера.

Предметом дослідження є ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників з різним рівнем резильєнтності.

Мета дослідження – виявити особливості ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників з різним рівнем резильєнтності.

Відповідності до мети сформовано наступні **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу щодо вивчення резильєнтності та ціннісно-мотиваційної сфери у підлітків.
2. Виявити особливості універсальних життєвих цінностей старшокласників з різним рівнем резильєнтності.
3. Охарактеризувати наявність життєвих цілей та рівень осмисленості життя в старшокласників з різним рівнем резильєнтності.
4. Дослідити академічну мотивацію та мотивацію до уникнення невдач старшокласників з різним рівнем резильєнтності.

5. Проаналізувати факторну структуру ціннісно-мотиваційної сфери в учнів старших класів з різним рівнем резильєнтності.

Гіпотеза 1. Учні старших класів із високим рівнем резильєнтності характеризуються більшою вираженістю особистісно- та соціо-орієнтованих цінностей самостійності, досягнення, та універсалізму, а також вищими показниками осмисленості життя, включно з наявністю життєвих цілей та відчуттям яскравості та наповненості життя за опитувальником Дж. Крамбо та Л. Махоліка. Натомість учні з низьким рівнем резильєнтності мають тенденцію проявляти нижчу осмисленість життя, а також більшу орієнтацію на цінності безпеки, конформізму та доброзичливості.

Гіпотеза 2. Старшокласники з високим рівнем резильєнтності характеризуються переважанням внутрішньої академічної мотивації та низьким рівнем мотивації до уникнення невдач. Тоді як при низькому рівні резильєнтності домінують зовнішня академічна мотивація або амотивація, а також високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Методи дослідження включають як теоретичні методи – аналізу, узагальнення та систематизації; емпіричні методи – опитувальник визначення мети в житті Дж. Крамбо та Л. Махоліка (PIL), портретний опитувальник ціннісних орієнтацій Ш. Шварца (PVQ-21), шкала академічної мотивації Р. Валеранда (AMS), методика діагностики мотивації до уникнення невдач Т. Елерса; а також методи математичної статистики – описові статистики, порівняльний, кореляційний та факторний аналіз.

Опис вибірки: в дослідженні беруть участь 53 учнів 10–11 класів віком від 15 до 18 років, яких було розподілено на три групи з високим, середнім, та низьким рівнем резильєнтності. Дослідження проведено на базі українського загальноосвітнього навчального закладу Free people school у м. Відень, Австрія.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для розробити ефективні стратегії для підтримки старшокласників в умовах освітніх, соціальних та особистісних викликів.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ

1.1. Теоретичні підходи до вивчення ціннісно-мотиваційної сфери особистості.

Ціннісно-мотиваційна сфера є одним з найважливіших інтегральних утворень структури особистості, що визначає її загальну спрямованість та поведінкові стратегії у різних життєвих ситуаціях. Саме ціннісно-мотиваційна сфера грає ключову роль у регулюванні взаємодії особистості з навколишнім світом, її ставлення до себе та інших, соціальні очікування, установки, а також виступає важливою спонукою до дії. Відповідно, розуміння структури й механізмів формування ціннісних орієнтацій та мотивацій дозволяє глибше осмислити поведінкові реакції індивіда, особливо в умовах криз, змін і адаптації.

Важливим елементом дослідження ціннісно-мотиваційної сфери особистості є розуміння, з одного боку, взаємозв'язку та, з іншого боку, різниці між поняттями цінностей та мотивації, а також психологічними феноменами що стоять за ними. Тож, важливо окремо проаналізувати теоретичні підходи до визначення та дослідження цінностей та мотивації в рамках структури особистості, зробивши висновок про їх взаємозв'язок.

Поняття та значення цінностей для індивідуальної структури психіки особистості має довгу історію дослідження та розробки у психологічній науці. У закордонній науці першими ґрунтовними дослідженнями цінностей є роботи Г. Ліндсей, Г. Олпорта, М. Рокича, Е. Шпрангера, Ф. Вернона, К. Клакхона [59; 76; 88; 93]. Відштовхуючись від поняття цінності певного об'єкта, як ступеню його привабливості чи непривабливості для оточуючих, вишеназвані дослідники зійшлись на тому, що цінності суб'єкта (особистості) являють собою певні стійкі уявлення, або ж переконання щодо того які життєві (як правило довгострокові) цілі є бажаними для людини. За К. Клакхоном, цінності є «уявленнями, що стосуються бажаного» [74, с.

395]. Відповідно, цінності виступають певним орієнтиром для особистості при оцінці кожної окремої життєвої ситуації та вибору відповідної стратегії поведінки, що має узгоджуватися з її цінностями. У відповідності до цього, Мілтон Рокич визначає цінності, як «стійкі переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування є особисто чи соціально бажанішими, ніж протилежний або альтернативний спосіб поведінки чи кінцева мета» [88, с. 5]. Рокич розрізняє два взаємопов'язані види цінностей: термінальні, що відобраають кінцеву мету існування людини і є значущими самі по собі; інструментальні, які відносяться до бажаних стратегій поведінки для досягнення бааних кінцевих цілей існування [88, с. 7-9]. При цьому, в більшості досліджень зазначається що впродов життя в людини формується певна ієрархічна структура конкуруючих цінностей, яка здатна змінюватися під тиском власного досвіду. Таким чином, вибудовується логічний зв'язок між цінностями як смисловими утвореннями та мотивацією до певного способу дії.

Чи не найбільшого розвитку дослідження цінностей набуло в роботах В. Більскі та Ш. Шварца. Спираючись на ідеї попередніх дослідників, зокрема М. Рокича, В. Більскі та Ш. Шварц розробили теорію універсальних цінностей. На їх думку цінності є в той чи іншій мірі когнітивним представленням трьох універсальних потреб людини – біологічних потреб, потреб у міжособистісній взаємодії, та соціальних потреб у груповому добробуті та виживанні [92, с. 551]. На основі цього були виділені десять базових типів цінностей, що є універсальними в різних культурах: безпека, конформність, традиція, доброзичливість, універсалізм, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада [90, с. 5-10]. В подальших дослідженнях кількість універсальних цінностей була деталізована до 19. Кожна з них не є ізольованою, а функціонує в системі взаємозв'язків та конфліктів з іншими.

Модель Шварца має форму кругової структури, де цінності, що мають подібні мотиваційні цілі, розташовані поряд, а протилежні – навпроти. Окрім того, всі цінності організовані у двовимірну систему протилежностей: відкритість до змін – консервація (відкритість до слідування своїм власним інтересам з непередбачуваними наслідками на противагу самообмеженню заради стабільності та безпеки), самопіднесення – самотрансцедентність (слідування своїм власним цілям навіть за

рахунок інших на противагу подолання своїх егоїстичних інтересів заради добробуту інших) [90, с. 43-45]. Тож, як і для Рокича, цінності, на думку Шварца, служать ключовими абстрактними критеріями вибору поведінки, рішень і суджень, але при цьому в своїй основі є універсальними для різних вікових, гендерних, та національних груп і можуть бути описані в рамках логічної модулі взаємозв'язку та протиріч.

У питанні механізмів формування цінностей, дослідники визначають вплив трьох факторів: соціального середовища, виховання, а також власного досвіду. При цьому, у віковому розрізі спостерігається рух від більшої ваги впливу середовища та виховання у формуванні цінностей до визначальної ролі вже власного досвіду та саморефлексії. Так, наприклад, Ж. Піаже в рамках теорії когнітивного розвитку виділяв два етапи формування моральних переконань та цінностей дитини: приблизно до 9-10 років переважає гетерономна мораль, коли дитина засвоює певні норми і цінності здебільшого під тиском зовнішнього (батьківського) авторитету; тоді як з 10 років переважає більш усвідомлене формування цінностей через взаємну співпрацю з оточуючими, де більшу роль грає суб'єктивна рефлексія [82]. Л. Колберг, розвиваючи ідеї Піаже, запропонував модель стадій морального розвитку, де формування цінностей пов'язане з переходом від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішньої етичної відповідальності. Його концепція показує, що розвиток моралі та формування відповідних цінностей вимагає активної взаємодії з середовищем і вирішення моральних дилем [76]. Окрім того, дослідження взаємозв'язку формування цінностей у дітей та батьків показують не тільки їх взаємний вплив на цінності один одного, але і вплив соціального середовища та його цінностей, а також роль генетики у засвоєнні певних цінностей як від батьків, так і від оточення [75]. Тож, існує цілий ряд соціальних, психологічних та, навіть, генетичних факторів які можуть впливати на формування певної ієрархічної системи цінностей особистості при дорослішанні.

В цілому розвиток досліджень цінностей як стійких когнітивних уявлень особистості щодо бажаного модусу життя та кінцевої цілі її існування був інтегрований та розвинутий у суміжних напрямках дослідження психології особистості та соціальної психології. І хоча такі роботи як правило не присвячені цілком проблемі цінностей, вони є важливими у доповненні наших уявлень про їх

взаємозв'язок з іншими сферами та психологічними структурами людини. Так, наприклад, в гуманістичному напрямку психології ціннісна сфера набуває особливого значення для досягнення гармонійного особистісного розвитку людини. Це особливо помітно у дослідженнях В. Франкла, для якого цінності виступають як основний шлях до реалізації сенсу життя – центральної категорії його теорії–, слугуючи своєрідними дороговказами у складних життєвих обставинах [49]. Він підкреслював що саме система цінностей, які людина поступово відкриває для себе, визначає наскільки особистість здатна до життєстійкості, духовного спротиву й адаптації. Тож, в його теорії підкреслюється зв'язок між засвоєнням певної системи цінностей та резильєнтністю, хоча і в зворотному до нашого дослідження напрямку. Засновник клієнтцентрованого підходу в психотерапії К. Роджерс хоча і не використовує термін «цінності», та все ж говорить про життєві цілі особистості, які людина здатна вільно обирати, та «добре життя» як відкритий до нового досвіду процес слідування цим цілям узгоджений передовсім з внутрішнім джерелом оцінки свого розвитку [87].

В контексті соціальної психології підкреслюється важлива роль цінностей в обумовленні поведінки людини в суспільстві та її взаємодії з певною соціальною групою. Наприклад, в теорії групової динаміки К. Левін пов'язує зміну та засвоєння особистістю нових цінностей з її перевихованням, тобто поступовою добровільною інтерналізацією тієї системи цінностей, що домінує в певній соціальній групі або ж суспільстві в цілому [78, с. 51-68]. Схожим чином динаміку формування і зворотного впливу цінностей у взаємодії людини та суспільства визначав і Е. Фромм. Досліджуючи основні модуси існування людини у модерному суспільстві – модус «мати», що орієнтований на володіння, споживання та контроль, і модус «бути», який ґрунтується на любові, творчості, автентичності та внутрішньому розвитку–, він підкреслював зв'язок цих модусів з відповідними цінностями і наголошував на тому що справжній розвиток особистості у суспільстві можливий лише за домінування цінностей модусу «бути» [50]. Таким чином, подібні дослідження ще раз акцентують увагу на тому, що цінності як психологічні утворення не є повністю статичними, а формуються та змінюються через соціальну взаємодію, групову приналежність та практичний досвід.

У вітчизняній психологічній науці особливу увагу було приділено дослідженню формування цінностей у контексті загального розвитку особистості. Зокрема, тут можна відмітити теоретичні дослідження цінностей та ціннісних орієнтацій, а також розмежування цих понять в працях А. Березанської, І. Бежа, С. Матяж, Д. Місенг, А. Павліченко, О. Рибак [3; 27; 30; 33; 39]. Значну частину також становлять дослідження, що прослідковують динаміку формування та змін ієрархії цінностей у різних вікових груп та на різних етапах психічного розвитку особистості. Так, теоретичні аспекти становлення ціннісних орієнтацій молоді досліджувалися І. Боженко, С. Подолячук, С. Саяпіною [38; 41]. В той час як емпіричному вивченню цінностей та ціннісних орієнтацій дорослих присвячені роботи Н. Бочаріної, С. Белякової, Л. Романюк, А. Стеценко [4; 40].

З розгляду основних психологічних підходів до дослідження цінностей у структурі психіки особистості стає зрозумілим, що питання їх взаємозв'язку з мотивацією є досить важливим, хоча і неоднозначним. Саме тому варто окремо окреслити психологічну основу мотивації як явища. В психологічній літературі існує безліч підходів до визначення мотивації, які підкреслюють один з аспектів цього багатогранного явища: внутрішні механізми виникнення мотивації, функціональний аспект її перебігу від внутрішнього мотиву до дії, її часові та процесуальні обмеження, і т.д. [73]. У такому випадку варто відштовхуватися від поняття мотиву, як певної суб'єктивної спонуки до дії, що не тільки обумовлює цю дію, але і відповідно направляє її до досягнення бажаного результату. Тож, вслід за Ф. Райнбергом та Р. Фоллмейер, мотивацію можна визначити як «активізуючу спрямованість поточного життєвого моменту до позитивно оцінюваного цільового стану», включаючи всі компоненти що входять до цього процесу [85, с. 17].

Зважаючи на комплексну природу мотивації у психології існують декілька теорій для її пояснення, які умовно можна розділити на дві групи: ті, що засновані на поясненні вмісту мотивації, та ті, що ґрунтуються на поясненні процесу виникнення мотивації. Зупинимось на основних теоріях з цих двох груп. В основі першої групи теорій лежить уявлення про те, що в основі мотивів індивіда лежать певні потреби, які він мусить задовільнити для досягнення комфорту та добробуту. Такі потреби

поділяються на природні (первинні), тобто фізіологічно обумовлені, та соціальні (вторинні), тобто набуті в результаті соціалізації. Яскравим представником першої групи є теорія ієрархії потреб А. Маслоу. Він розробив піраміду потреб, яка складається з п'яти основних рівнів: фізіологічні потреби, потреби в безпеці, соціальні потреби, потреби в повазі та потреби в самоактуалізації. Пізніше Маслоу доповнив модель ще двома рівнями – пізнавальними потребами та естетичними, а на вершині ієрархії розмістив трансцендентні потреби – прагнення до вищого сенсу. Згідно з цією теорією, задоволення базових потреб створює умови для актуалізації вищих мотивацій і навпаки. Розрізнення мотивів лежить і в основі двофакторної теорії Ф. Герцберга. Він розрізняв гігієнічні чинники (фінансова винагорода, стабільність) і мотиватори (змістовність діяльності, визнання, досягнення, зростання), віддаючи перевагу останнім у формуванні справжньої внутрішньої мотивації. Іншу змістовну теорію мотивації запропонував Д. Макклелланд у якій виділив три базові мотиви: потребу досягнення (прагнення до успіху), потребу приналежності (соціальні зв'язки, прийняття в групі) та потребу влади (вплив на інших). На його думку, ці потреби формуються з досвідом і по-різному виражені у кожної людини [6].

На відміну від змістовних, процесуальні теорії мотивації зосереджують увагу на суб'єктивній стороні процесу мотивації – тобто як людина сприймає ситуацію, робить вибір поведінки і діє певним чином. Однією з основних є теорія очікувань В. Врума, яка стверджує, що мотивація залежить від трьох чинників: очікування того, що зусилля приведуть до результату; впевненості, що результат буде винагороджений; і цінності цієї винагороди для людини. Схожою в певних аспектах є теорія постановки цілей Е. Локка наголошує на тому, що чіткі, конкретні й амбітні цілі значно підвищують мотивацію, особливо коли людина залучена до їх визначення та отримує зворотний зв'язок. В свою чергу, теорія справедливості Дж. Адамса базується на порівнянні особистого внеску та винагороди з іншими – якщо індивід відчуває несправедливість, її мотивація знижується. Тобто такий механізм включає в процес мотивації оточуючих як фактор порівняння [8].

Серед теорій, які не можна чітко віднести до однієї з двох вищезгаданих груп

можна згадати психодинамічну теорію З. Фрейда та його послідовників. Фрейд розглядає мотивацію як результат внутрішньої психологічної напруги, що виникає через несвідомі конфлікти між «Ід» (несвідомі інстинктивні бажання), «Его» (свідоме "Я") і «Супер-его» (внутрішній моральний контроль), в якій рушійними силами є сексуальні й агресивні потяги. Натомість, його послідовники в цілому не заперечуючи механізм виникнення напруги в рамках психодинамічної моделі структури психіки індивіда, частково відмовлялися від визначальної мотиваційної ролі лібідо. Наприклад, К. Юнг вважав головним мотиватором прагнення до самореалізації (індивідуації), В. Адлер – прагнення до переваги та компенсації власної неповноцінності, а К. Горні – потребу в безпеці та подоланні тривоги [102, с. 9-84].

Окремо варто згадати комплексну та досить розвинену теорію самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Вона пояснює мотивацію як прагнення людини до особистісного зростання та самореалізації. Десі та Раян виділяють внутрішню (коли діяльність виконується заради задоволення) і зовнішню (мотивація через винагороду чи тиск) типи мотивації [67]. При цьому, щоб людина була по-справжньому мотивованою, мають бути задоволені три базові психологічні потреби: автономія, що передбачає відчуття свободи волі та вибору, компетентність, що полягає в усвідомлення своєї ефективності, і приналежність до групи та зв'язку з іншими. Цікаво, що ця теорія пов'язує мотивацію з цінностями, розрізняючи соціальні (зовнішні) цінності що навіязуються індивіду в процесі соціалізації та внутрішні цінності. Справжня мотивація, на думку Десі та Раяна, виникає саме тоді, коли через взаємодію з соціумом індивід свідомо інтерналізує певні цінності до свого власного «Я». В свою чергу, слідування цим життєвим цінностям (цілям) допомагає утримувати психологічний «добробут» людини. Таким чином, хоча перелік трьох основних потреб людини в рамках цієї теорії може не бути вичерпним, зважаючи на багатосторонність пояснення механізму мотивації та побудови зв'язку мотивації з цінностями, ця теорія є досить розповсюдженою у дослідженнях мотиваційної сфери особистості у вітчизняній науці – наприклад, у роботах В. Климчук, Л. Сердюк, Т. Тадеєвої [17; 43; 46]. Подібним же чином ефективність теорії самодетермінації для дослідження академічної мотивації обумовлюють доцільність її використання в

нашому дослідженні.

Українські дослідники також внесли свій вклад у теоретичне дослідження мотиваційного аспекту розвитку і діяльності людини. Так, С. Максименко, дотримуючись змістовного підходу до мотивації, розглядав її як рушійну силу індивідуального психічного розвитку особистості, що на пряму впливають на емоційну, пізнавальну сфери людина, а також на її поведінку [26]. В. Багрій та І. Титла зацентрували увагу на впливі соціального статусу людини на формування її мотиваційної сфери, в той час як О. Пенькова підкреслила значення суб'єктивної оцінки свого життя як основи мотивації [2; 36]. Внесок в розвиток теорії мотивації вніс і О. Дусавицький. Він підкреслював емоційну та змістовну сторону мотивації, вважаючи, що вона складається з потреби та інтересу (емоційної включеності), що посилюють конкретні мотиви діяльності та ідеали як її кінечні цілі [12]. В свою чергу, Ю. Швалб, констатує описову обмеженість існуючих теорій, запропонував оригінальну модель мотивації засновану на формуванні та ствердженні самоідентичності індивіда [52].

Таким чином, можна погодитись з думкою про те, що більшість теорій мотивації мають як свої переваги так і недоліки у їх конкретному застосуванні, тож комплексне дослідження мотивації як явища вимагає комбінації декількох теорій.

В цілому, як видно з попереднього розгляду, досить складно чітко відмежувати поняття цінностей та мотивації у психічній структурі особистості. Передовсім, це обумовлюється тим, що вони дуже тісно пов'язані. Це особливо видно в тому що у змістовному плані класифікація мотивів (наприклад, Маслоу та Макклелланда) – особливо на вищих рівнях – перекликається з класифікаціями основних цінностей людини (наприклад, Рокіча та Шварца). Окрім того, у функціональному аспекті як цінностей так і мотивації можна констатувати їх спонукальну та направляючу роль щодо діяльності індивіда та його взаємодії з соціальним середовищем. Важливу роль для формування мотивів та цінностей відіграє суб'єктивна оцінка індивідом конкретної ситуації, можливих способів дії та їх цілей, а також свого місця в житті. При цьому, значною відмінністю мотивації від цінностей вважається те, що більша частина мотивів визначають діяльність людини у короткостроковій перспективі та

мають більш прагматичний характер, тоді як цінності мають довгострокову направляючу силу щодо діяльності впродовж всього життя та формуються як образи ідеального. Хоча, як показують деякі дослідження цінностей, навіть така відмінність не є вичерпною.

Таким чином, можемо констатувати, що співвідношення цінностей і мотивацій у ціннісно-мотиваційній сфері особистості полягає у їхній тісній взаємозалежності та взаємозумовленості. Цінності визначають, що є важливим для людини, формують її життєві орієнтири, а мотивація забезпечує енергію та спонуку до дії, спрямованої на реалізацію цих цінностей. Тобто, цінності задають напрям, а мотивація – динаміку поведінки. Цінності виступають основою мотивації, оскільки саме через усвідомлення важливості певних життєвих благ або цілей у людини виникає мотивація діяти у відповідному напрямі. Водночас мотивація може впливати на актуалізацію тих чи інших цінностей залежно від життєвих обставин, досвіду або потреб. У сукупності цінності формують структурно-змістовну основу, а мотивація функціонально-енергетичну складову єдиної ціннісно-мотиваційної системи особистості. Таким чином, цінності і мотивації утворюють цілісну систему, де кожен елемент виконує свою функцію, забезпечуючи цілісність, стабільність і активність особистості.

1.2. Психологічне поняття резильєнтності.

Поняття психологічної стійкості особистості (резильєнтності) є важливим для розуміння процесів адаптації, подолання труднощів і збереження внутрішньої рівноваги в умовах життєвих викликів. У сучасній психології цей феномен набуває все більшої актуальності, оскільки дозволяє пояснити, яким чином люди здатні долати кризові ситуації та водночас зберігати цілісність особистості. Дослідження резильєнтності відкриває нові підходи до розуміння динаміки становлення особистості в умовах нестабільності, в тому числі на етапі дорослішання.

Термін резильєнтність походить з англійської мови і дослівно означає стійкість, саме тому поняття життєстійкість часто використовується як синонім резильєнтності.

В психологічній науці під ним розуміють здатність особистості адаптуватися, зберігати психічну стійкість, ефективно функціонувати та відновлюватися після стресових чи кризових ситуацій [25, с. 29-30]. Тим не менш, серед дослідників немає однастайності щодо однозначного розуміння природи цього феномену. Це особливо яскраво видно з історії його дослідження.

Перші дослідження резильєнтності, як і багато наступних, були пов'язані з дитячою психологією. Так, одним з перших було довготривале дослідження Е. Вернер та Р. Сміт щодо 698 дітей народжених у 1955 р. на острові Кауаї штату Гаваї, що проходило від їх народження до ранньої дорослості (18 років) [104]. В результаті дослідження було виявлено що частина дітей, чиє зростання відбувалося на фоні несприятливих і травматичних факторів пов'язаних з сімейними та соціальними проблемами, бідністю, а також екологічними катастрофами, демонстрували високу резильєнтність і досягали позитивних результатів у багатьох сферах свого життя. Дослідники дійшли висновку, що ключову роль у розвитку резильєнтності відіграють індивідуальні характеристики дитини (відповідальність і внутрішній локус контролю, відкритість до комунікації, наполегливість і т.д.), безпечний тип прив'язаності до хоча б одного дорослого і доступ до соціальних ресурсів (наприклад, безпечна соціалізація і належність до групи), які компенсують негативний вплив середовища. Схожий тип довготривалого дослідження був проведений у 1971-1982 рр. Н. Гармезі серед дітей батьків хворих на шизофренію, частині з яких вдалося, незважаючи на несприятливість сімейного середовища, зберегти адаптивність та психічне здоров'я [71]. Він підкреслював важливість внутрішніх ресурсів дитини, таких як інтелектуальна компетентність, соціальні навички, здатність формувати прив'язаність, а також підтримки з боку позасімейного середовища – школи, сусідів, інших дорослих. Згодом була проведена ціла низка подібних довгострокових досліджень з різними групами дітей, як от дослідження П. Бенсон, М. Руттера [62; 89]. На думку Г. Лазос їх можна умовно віднести до першої хвилі дослідження резильєнтності [25, с. 35-37]. Ці дослідження об'єднують підхід до окреслення резильєнтності як сукупності зовнішніх та внутрішніх захисних факторів, які сприяють стійкості дітей до стресо- та травмогенних умов та забезпечують їх

психічну рівновагу. За класифікацією Ю. Паскевської такий підхід до резильєнтності як сукупності певних факторів та рис стресостійкості є одним з трьох магістральних напрямків її дослідження [35]. Цей напрямок розроблявся також в роботах Дж. Бонанно [63].

До другого напрямку – вона ж друга хвиля за Лазос– відносяться роботи які тяжіють до розгляду резильєнтності як динамічного процесу. Такий підхід був найбільше розроблений в дослідженнях С. Йенсона, К. Кампфера, Б. Нейгера, Дж. Річардсона. Вони вважають, що коли людина стикається з дестабілізуючим чинником що порушує її рівновагу, вона тяжіє до відновлення цієї рівноваги, яке може відбутися через резильєнтне відновлення, повернення до стану рівноваги, відновлення з втратами, або дисфункціональної реінтеграції [97]. При цьому, резильєнтність розглядається як процес відновлення та зростання особистості після впливу стресу або кризи: якщо особистість має доступ до внутрішніх або зовнішніх захисних ресурсів, відбувається адаптація, засвоєння досвіду та формування нового, більш стійкого рівня функціонування. Таким чином, резильєнтність не є статичним станом, а динамічним процесом, що включає дестабілізацію, активацію ресурсів, трансформацію досвіду та інтеграцію нового рівня функціонування.

Процесуальний підхід до резильєнтності набув широкого розвитку та уточнення як в закордонній, так і в вітчизняній науці. Так, наприклад, О. Кокун, а також С. Лепоре та Т. Ревенсон приділяють особливу увагу важливості постстресового або ж посттравматичного зростання у процесі резильєнтного відновлення [18; 77]. Е. Грішин виділяє цілу низку емоційних, когнітивних, та інших факторів, що прискорюють процес резильєнтної реакції на негативні чинники [9]. В той час, як С. Богдановський, О. Гуляєва, О. Милославська підкреслюють недоцільність повернення до попереднього дотравматичного або достресового стану в наслідок резильєнтної адаптації на прикладі ситуацій пов'язаних з соціально-психологічним, навчальним аспектами, а також аспектом мінливості середовища [29].

Окремої уваги заслуговує проблема формування внутрішніх ресурсів особистості, що обумовлюють здатність особистості до резильєнтної реакції на негативні впливи. Деякі дослідники, зокрема Дж. Річардсон, зазначають, що існують

вроджені біологічні передумови резильєнтності, які впливають на базову стійкість особистості [86]. Е. Мастен називає резильєнтність «звичайною магією» розвитку, що проявляється у взаємодії з повсякденним середовищем [81]. Більш зваженим виглядає підхід М. Руттера, який визнавав, що хоча окремі біологічні передумови, такі як темперамент або нейрофізіологічні реакції, можуть впливати на базову стійкість особистості, ключову роль відіграють саме досвід, соціальне навчання та підтримка. [89]

В основі третього підходу до аналізу резильєнтності лежать роботи Е. Мастен, яка запропонувала концепцію резильєнтності як процесу позитивної адаптації до зовнішніх несприятливих факторів. Вона наголошує, що феномен резильєнтності розкривається за наявності підтримки, ресурсів та сприятливого контексту. Згідно з її моделлю, позитивна адаптація – це результат взаємодії багатьох факторів, що пов'язані з індивідуальними когнітивними здібностями, темпераментом, соціальними навичками, стосунками з основними фігурами прив'язаності (батьки, вчителі, наставники), доступом до соціальних та культурних ресурсів. Особливою уваги Мастен надає важливості стабільних міжособистісних зв'язків, що є опорою в умовах стресу чи втрат. Вона стверджує, що ці зв'язки забезпечують безпеку, довіру та сприяють формуванню автономії, що критично важливо для розвитку адаптаційного потенціалу. В цілому, для неї резильєнтність є здатністю до продуктивного реагування на труднощі, включаючи активне використання доступних засобів адаптації. Таким чином, Мастен розглядає резильєнтність в межах комплексної взаємодії численних чинників, що функціонують на різних рівнях – від індивідуального до соціального [81]. Такий підхід дозволяє описати стійкість як інтегративний процес, що охоплює когнітивні, емоційні, соціальні й поведінкові аспекти функціонування особистості. Ця концептуальна багатовимірність робить теорію Мастен особливо корисною у практичному контексті дослідження резильєнтності різних вікових та соціальних груп та розробки відповідних програм психологічної підтримки та освітніх стратегій спрямованих на її посилення.

Важливим аспектом розуміння феномену резильєнтності є її тісний зв'язок із ціннісними орієнтаціями та мотиваційною сферою особистості. У багатьох

теоретичних моделях наголошується, що саме цінності, життєві смисли та мотиваційна спрямованість відіграють ключову роль у забезпеченні психологічної стійкості. Наприклад, Е. Мастен стверджує важливість мотивації до успіху та компетенції, а також інших культурних та духовних цінностей для формування резильєнтних механізмів адаптації, в той час як Дж. Річардсон визнавав важливість мотивації до самоактуалізації в цьому процесі [81; 86]. О. Кокун, в свою чергу, серед чинників резильєнтності виділяє наявність сильної внутрішньої мотивації до самореалізації [18, с. 170]. Схожим є спостереження Б. Резнік щодо гармонійного розвитку мотивації та резильєнтності як психологічних чинників успішного старіння, адже для ефективного подолання криз мотивація є необхідною основою, яка забезпечує енергію для прояву життєстійкості [84]. В цьому контексті, цінності виступають внутрішніми орієнтирами, які дозволяють індивіду зберігати цілісність у ситуаціях невизначеності, тоді як мотиваційні процеси забезпечують активність, спрямовану на подолання труднощів. Це особливо видно на прикладі вже згаданої нами теорії самодетермінації Д. Десі та Е. Райана, згідно якої автономна мотивація, яка виникає із внутрішньо засвоєних цінностей, сприяє більшій стійкості до стресу, вищій задоволеності життям і кращій адаптації. У цьому контексті, резильєнтність виступає не лише як адаптаційна властивість, але й як психічний ресурс, що активується через включеність у значущу діяльність, вмотивовану особистими цінностями.

Таким чином, резильєнтність є багатовимірним феноменом, що охоплює здатність особистості ефективно адаптуватися, долати труднощі та зберігати внутрішню рівновагу в умовах стресу й нестабільності. дозволяє глибше зрозуміти, яким чином людина, зокрема в юнацькому та підлітковому віці, здатна адаптуватися до стресових обставин, зберігати внутрішню рівновагу й ефективно функціонувати попри зовнішні труднощі. Сучасне розуміння резильєнтності зміщується від статичного бачення до динамічного процесу відновлення й розвитку, що підкреслює її роль не тільки у поверненні до нормального функціонування після кризи, а й у посттравматичному зростанні.

1.3. Сучасні психологічні дослідження резильєнтності та ціннісно-мотиваційної сфери у підлітків.

Сучасна психологічна наука все більше звертає увагу на комплексне вивчення вікового розвитку та дорослішання особистості у динамічному соціокультурному контексті. В цьому контексті особливе значення мають дослідження таких складних психологічних феноменів, таких як резильєнтність та ціннісно-мотиваційна сфера у період ранньої юності (15-18 років), коли особистість постає перед новими зовнішніми викликами – такими як закінчення школи та обрання подальшого шляху свого соціального та кар'єрного розвитку–, які мають прямий вплив на її внутрішній стан.

У віці 16-17 років підлітки перебувають на межі між дитинством і дорослістю, коли відбуваються глибинні зміни у когнітивній, емоційній, соціальній і особистісній сферах. Саме на цьому етапі формуються засади ідентичності, активізується процес ціннісної самовизначеності, зростає потреба в автономії, соціальній приналежності та самореалізації. Згідно з концепцією Е. Еріксона, юнацький вік відповідає стадії кризи ідентичності, коли особистість шукає відповіді на фундаментальні питання про себе, свою роль у суспільстві, свої життєві цілі та ідеали [69]. У цей період особливої значущості набувають власні моральні судження, рефлексія над внутрішніми переконаннями, здатність до постановки довгострокових цілей – тобто формування власної системи цінностей. Теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже та модель морального розвитку Л. Колберга вказують на те, що саме в цей віковий проміжок підлітки переходять до постконвенційного рівня мислення, коли поведінка регулюється вже не зовнішніми нормами, а внутрішніми цінностями [76; 82]. Відповідно, внутрішня мотивація починає домінувати над зовнішньою, зростає роль інтересів, цінностей і рефлексивних установок щодо майбутнього. Цьому сприяє і розвиток абстрактного мислення, що дозволяє старшокласникам ставити собі складні, віддалені за часом цілі, оцінювати себе через систему досягнень, а не через зовнішні заохочення. Саме тому вивчення особливостей ціннісно-мотиваційної сфери в старшому шкільному віці є важливим для розуміння механізмів формування стійкої,

цілісної та адаптивної особистості.

Аналіз ступеня дослідження представленої проблематики у закордоній та вітчизняній науковій літературі дозволяє об'єднати існуючі роботи у дві великі групи. До першої з них належать окремі дослідження цінностей та мотивації учнів старших класів 15-18 років. До другої можна віднести дослідження рівня та особливостей резильєнтності на цьому етапі вікового розвитку. Більшість в обидвох групах складають емпіричні дослідження, хоча присутні й окремі теоретичні розвідки.

Першу групу досліджень можна умовно розділити на дві великі частини – роботи що досліджують цінності та роботи що зосереджуються на мотивації. Потрібно зазначити що у закордоній психологічній науці існує велика кількість емпіричних досліджень цінностей та мотивації підлітків в різних національних та культурних контекстах, тож не маючи можливості охопити все, зосередимось на найбільш релевантних для розуміння загальних особливостей формування системи цінностей та мотивації у підлітковому. Щодо цінностей, особливу увагу заслуговує транскультурне дослідження універсальних цінностей підлітків з різних релігійних груп проведене Ш. Шварцом, в результаті яких він прийшов до висновку, що до середини юнацького віку у них вже сформована структура цінностей, подібна до дорослих, однак вони надають перевагу самозростанню, досягненням і задоволенню, у той час як інтерес до соціально орієнтованих цінностей (допомога, традиції, безпека) у них нижчий [91]. У розрізі особливостей зовнішніх та внутрішніх цінностей, Дж. Ан, М. Бюск-Кар'є, Ж. Рівар, та С. Чо роблять цікаві висновки, що зовнішні цінності (статус, вигоди) мають тенденцію зростати протягом усього підліткового періоду, тоді як розвиток внутрішніх цінностей (особистісне зростання, стосунки) більше залежить від конкретного типу цінності та соціально-економічного середовища [101]. В той же час, А. Фінлей з колегами показують як певна структура цінностей пов'язаних з майбутнім, сформовані в підлітковому віці, суттєво впливають на поведінку дорослої особистості – зокрема, цінності автономії й громадянської участі пов'язані з соціально відповідальною поведінкою, тоді як гедоністичні майбутні цінності асоціюються з ризикованими для здоров'я формами поведінки в дорослому житті [60]. І. Льюїс-Сміт, Л. Пасс та Ш. Рейнольдс звертають

увагу на важливість суб'єктивного сприйняття підлітками феномену цінностей як такого паралельно с дослідженням самих цінностей [79].

Серед українських дослідників аналіз цінностей та ціннісних орієнтацій підлітків є досить різнонаправленим. Так, А. Засецька аналізує чинники впливу на формування ціннісної орієнтації сучасних підлітків, серед яких особливо виділяється вплив сім'ї, школи, однолітків, а також масмедіа [15]. Багато емпіричних досліджень присвячені розгляду особливостей ціннісних орієнтацій серед різних груп підлітків, серед них – роботи Р. Волощук та М. Мельник щодо цінностей обдарованих старшокласників, О. Шмиглюк щодо старшокласників з різним типом ідентичності, К. Кутового та І. Аршави щодо старшокласників з різним рівнем схильності до девіантної поведінки, Ю. Красілової щодо підлітків-правопорушників [20; 23; 28; 54]. Загальним же дослідженням системи цінностей підлітків в українському контексті займалися О. Кияшко та О. Флярковська [16; 48].

Окреме місце в психологічній літературі займає дослідження мотивації підлітків. Відповідні дослідження варюються як за масштабами, так і за конкретною проблематикою. Тут можна виділити загальні дослідження різних аспектів мотивації підлітків, як от дослідження А. Ван Дейвенворде, К. Кондрацької, А. Круз, С. Петерс, Ф. Сілва, О. Юркова, та інших [55; 57; 104]; дослідження мотивації підлітків до соціальної діяльності С. Харді, а також до досягнень загалом В. Завірюхи [14; 58]. Найбільший же пласт робіт присвячений мотивації підлітків до навчальної діяльності, що обумовлюється її визначною роллю на цьому віковому етапі. Серед досліджень академічної мотивації можна виділити роботи Т. Ардена, Т. Гнамбса, Л. Дзюбко, Ф. Пайареса, С. Рудишина, Т. Тадеєвої, Т. Чаусової, Б. Хенфстінгл [10; 46; 51; 53; 72; 100]. У роботах зарубіжних науковців наголошується на важливості внутрішньої, самодетермінованої мотивації для ефективного навчання та благополуччя підлітка. В українських дослідженнях підкреслюється взаємозв'язок між академічною мотивацією та особистісними характеристиками, а також важлива роль освітнього середовища, стилю педагогічної взаємодії та родинної підтримки у формуванні сталого інтересу до навчальної діяльності.

Друга група досліджень, присвячених вивченню резильєнтності у підлітків, є

надзвичайно широкою, і це цілком закономірно. Більшість ґрунтовних досліджень резильєнтності, особливо закордонних, мали довготривалий лонгітюдний характер і були спрямовані на спостереження за розвитком стійкості в процесі вікового становлення особистості — з дитинства до дорослості. Саме тому в багатьох із них особливу увагу приділено періоду підліткового віку, зокрема віковому проміжку 15–18 років, який вважається критичним для формування адаптаційного потенціалу. Таким чином, феномен резильєнтності підлітків досліджується опосередковано або безпосередньо в більшості класичних робіт у цій галузі. Оскільки ключові автори та їхні дослідження вже були розглянуті нами раніше (Е. Вернер, Н. Гамезі, М. Руттер, Дж. Річардсон, Е. Мастен), немає потреби ще раз зупинятися на цьому більш детально. Натомість доцільно звернути увагу на те, як ці дослідницькі підходи до вивчення резильєнтності підлітків знайшли відображення в українській психологічній науці.

У вітчизняному контексті останніми роками спостерігається помітне зростання зацікавленості до цієї проблематики. Особливо інтенсивно ця тема почала розвиватися у зв'язку з повномасштабною війною в Україні, що зумовила зростання рівня стресу, психологічної нестабільності та травматичних переживань серед дітей та підлітків. В умовах тривалих соціальних потрясінь, вимушеного переселення, втрати близьких або руйнації звичного життєвого укладу резильєнтність почала розглядатися як важливий ресурс психічного здоров'я та адаптації підлітків. У цьому контексті українські науковці дедалі частіше звертаються до емпіричного вивчення чинників, що сприяють формуванню життєстійкості в умовах кризи, а також до розробки програм психосоціальної підтримки підлітків, спрямованих на розвиток адаптивних механізмів реагування. Так, на теоретичному рівні О. Горбачова та Ю. Сошина проаналізували джерела та моделі формування резильєнтності у підлітків, з урахуванням індивідуальних, когнітивних, соціальних і гендерних чинників, тоді як Т. Тарасова розглянула механізми створення позитивного образу «Я» у підлітків з вразливих груп в контексті їх резильєнтності [44; 47]. Цікавим є аспект стилю сімейного виховання та прив'язаності до батьків, як фактори формування резильєнтності у підлітків (М. Сичинська, Н. Пінчук) [37; 94]. Окрему увагу було

приділено особливостям резильєнтної адаптації підлітків в умовах війни. Наприклад, Н. Булатевич та О. Кріт, досліджуючи зв'язок копінг стратегій з резильєнтністю, виявили, що активні копінг-стратегії позитивно впливають на розвиток резильєнтності, яка, в свою чергу, опосередковує зниження симптомів психоемоційних розладів [5]. Окрім того, було виявлено тенденцію до зворотнього зв'язку рівня резильєнтності підлітків та проявами тривоги, депресії, інтрузії та уникнення, а також її коливання між адаптивною мобілізацією та психологічним пригніченням, що зумовлено як досвідом перебування в зоні бойових дій, так і тривалим емоційним напруженням у відносно безпечних умовах (О. Лазорко, Т. Шевцова, О. Столярчук) [24; 45].

Окремо варто відзначити закордонні дослідження колективів авторів, що прослідковують зв'язок резильєнтності з академічною мотивацією учнів та студентів [56; 61]. Зокрема, в цих роботах робиться висновок про кореляцію високого рівня резильєнтності і внутрішньої мотивації. Окрім того, деякі закордонні дослідження так чи інакше пов'язують систему цінностей та резильєнтність, прослідковуючи зв'язок високого рівня стресостійкості з особистісно-орієнтованими універсальними, та підвищенням значення цінності безпеки з пониженням резильєнтності [83; 96]. Досліджуваним є і позитивний зв'язок рівня життєстійкості з осмисленістю життя [98; 99].

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури можна констатувати, що окремі аспекти, пов'язані з ціннісно-мотиваційною сферою та резильєнтністю підлітків, досліджуються досить активно. Зокрема, науковці детально розглядають процес формування цінностей і мотиваційних пріоритетів у старшому шкільному віці, а також вивчають феномен резильєнтності як важливий адаптаційний ресурс у підлітковому періоді, особливо в умовах підвищеного стресу, соціальних змін і травматичних подій. Водночас аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що питання про особливості ціннісно-мотиваційної сфери учнів старших класів залежно від рівня їх резильєнтності на сьогодні залишається малодослідженим. У наукових роботах ці складові особистості, як правило, розглядаються ізольовано або паралельно, без фокусування на їхньому взаємозв'язку

та взаємовпливі саме в період ранньої юності.

Висновки до розділу 1.

1. В ході аналізу теоретичних підходів до дослідження ціннісно-мотиваційної сфери було виявлено, що класичні та сучасні концепції М. Рокича, Ш. Шварца, К. Клакхона пояснюють природу цінностей як стійких уявлень про бажане, що визначають життєву орієнтацію людини, тоді як підходи А. Маслоу, Д. Макклелланда, Е. Десі і Р. Раяна розкривають багатовимірність мотивації як процесу.

2. Показано, що вітчизняні дослідження проблеми мотивації і цінностей (І. Бех, О. Пенькова, Ю. Швалб) більше акцентують увагу на особистісному сенсі, соціальному статусі, емоційній складовій мотивації та ролі самоідентичності як основних чинниках формування ціннісно-мотиваційної сфери.

3. Проаналізовано існуючі теоретичні підходи до феномену резильєнтності та показано, що спочатку досліджувана в контексті дитячої психології (Е. Вернер, Н. Гармезі, М. Руттер), резильєнтність із часом почала розглядатися як динамічний процес (Дж. Бонанно, Дж. Річардсон). Це дозволило Е. Мастен розробити актуальну комплексну концепцію резильєнтності як позитивної адаптації.

Проаналізовано

4. Виявлено, що дослідження особливостей формування цінностей і мотивації в підлітковому віці демонструють перевагу у старшокласників внутрішніх цінностей самореалізації, досягнення та автономії, що може змінюватись під впливом соціального оточення та несприятливих зовнішніх факторів, де ключову роль може відігравати їх рівень резильєнтності.

5. Вивчення зв'язку резильєнтності з ціннісно-мотиваційною сферою особистості засвідчує, що саме життєстійкість може слугувати основою для поглиблення особистих смислів та формування стабільної мотиваційної структури. Дослідження підкреслюють, що наявності резильєнтних якостей, таких як здатність зберігати внутрішню рівновагу в умовах стресу, адаптивність і віра у власні сили, індивід активніше шукає нові життєві орієнтири, усвідомлює важливість власних цілей і

переосмислює пріоритети.

6. Зроблено висновок, що комплексне вивчення взаємозв'язку між резильєнтністю та ціннісно-мотиваційною сферою старшокласників є актуальним та недостатньо дослідженим напрямом, який потребує подальшої розробки.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ

1.1. Характеристика вибірки та етапи дослідження.

У дослідженні взяли участь 53 старшокласники українського загальноосвітнього навчального закладу Free people school у м. Відень, Австрія, які на момент проведення дослідження навчалися у 10–11 класах. Формування вибірки здійснювалося за принципом згоди, що дозволило залучити учнів різного віку та статі, забезпечивши при цьому репрезентативність вибірки для означеної вікової групи. Старший шкільний вік є особливо чутливим періодом розвитку особистості, коли відбувається активне формування системи цінностей, смисложиттєвих орієнтацій, що зумовлює актуальність вивчення ціннісно-мотиваційної сфери саме на цьому етапі.

Статевий склад вибірки був представлений 35 юнаками (64,15%) та 19 дівчатами (35,85%), що дозволяє враховувати статеві особливості розвитку особистісних параметрів (Рис. 2.1).

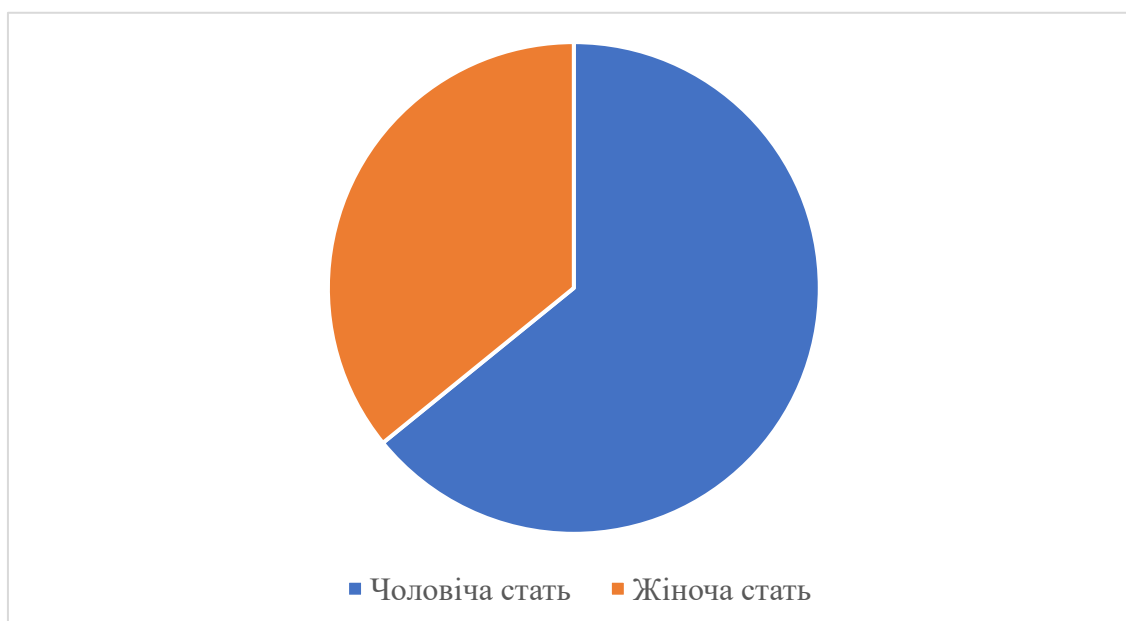


Рис. 2.1. Статевий розподіл вибірки.

Вікові межі вибірки становили від 15 до 18 років. Середній вік учасників становив 16,37 року, що відповідає періоду пізнього підліткового та раннього юнацького віку. За віковою ознакою вибірка розподілилася таким чином: участь узяли 9 учнів віком 15 років (17,0%), 22 учні віком 16 років (41,5%), 15 учнів віком 17 років (28,3%) та 7 учнів віком 18 років (13,2%) (Рис. 2.2). Найбільш чисельною групою були респонденти віком 16 років, що є типовим для старшої школи. Дещо меншу частку становили учні 17 років, а найменш представленими були учасники віком 15 та 18 років. Такий розподіл є характерним для вибірки старшокласників і дозволяє розглядати отримані дані як релевантні для цієї вікової групи.

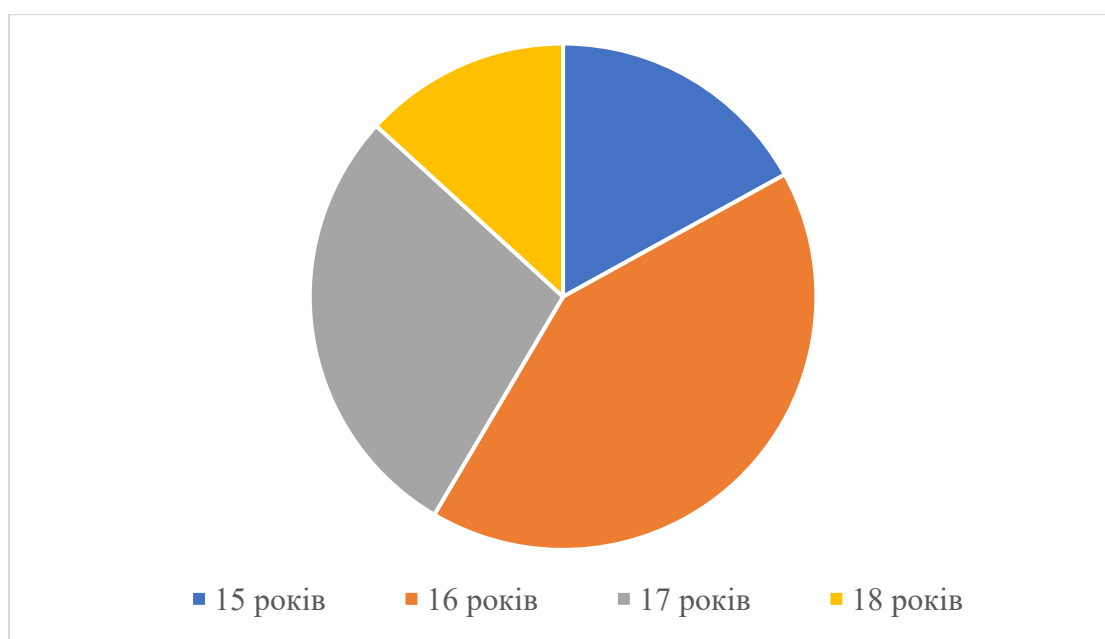


Рис. 2.2. Віковий розподіл вибірки.

Варто підкреслити, що всі учасники були попередньо проінформовані про мету, завдання та зміст дослідження, умови обробки та збереження результатів. Після отримання повної інформації про дослідження кожен респондент добровільно погодився на участь у ньому. Процедура збору даних проводилася з дотриманням етичних вимог психологічних досліджень, принципів конфіденційності, анонімності та недопущення будь-якої форми психологічного тиску чи шкоди учасникам. Таким чином, сформована вибірка створює методологічні передумови для достовірного дослідження особливостей ціннісно-мотиваційної сфери в учнів з різним рівнем резильєнтності.

Основний етап дослідження полягав у безпосередньому зборі даних серед

учнів старших класів. Після завершення опитування було здійснено перевірку коректності заповнення бланків, підрахунок первинних балів за кожною методикою. На основі показників шкали Коннора–Девідсона (CD-RISC-10) було визначено загальний рівень резильєнтності кожного респондента. За отриманими результатами всі учасники були розподілені на дві групи: з високим і низьким рівнем резильєнтності. Саме цей розподіл став основою для подальшого аналізу результатів за іншими методиками.

Шкалу резильєнтності було розроблено у 2003 р. К. Коннор та Дж. Девідсоном (CD-RISC-25) [65]. В оригінальній версії шкала являла собою опитувальник з 25 пунктів. Шкала була заснована на п'ятифакторній моделі. Тим не менш, у зв'язку з певними недоліками факторної структури, Л. Кемпбелл-Сайлс та М. Стайн запропонували покращену коротку однофакторну версію шкали Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10), яка складається з 10 пунктів [64]. Саме цю версію шкали було взято за основу для проведення адаптації та валідизації на українській вибірці [1]. Кожен з 10 пунктів методики має 5 варіантів відповідей у формі шкали Лайкерта, де респондент може співставити свій досвід з певним твердженням-пунктом (від 0 – зовсім невірно до 4 – майже завжди вірно). Кожен пункт оцінюється за 4-більною шкалою (загальний показник 0-40), де вищі бали відповідають більшому рівню резильєнтності.

В результаті дослідження було виявлено, що загальний рівень резильєнтності в старшокласників варіюються від 8 до 40. Після обрахування індивідуального рівня кожного респондента, було здійснено перевірку нормальності розподілу показників резильєнтності. Для цього у програмі PSPP застосовано два статистичні критерії: одновибірковий критерій Колмогорова-Смирнова та критерій Шапіро-Вілка (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Нормальність розподілу та середнє значення резильєнтності

Критерій Колмогорова-Смирнова	Критерій Шапіро-Вілка	Середнє значення	Медіанне значення
1,10	0,93*	27,79	29

Примітка: * – статистично значущий показник ($p \leq 0,05$)

Критерій Колмогорова-Смирнова засвідчив відсутність статистично значущих відхилень від нормального розподілу, тоді як критерій Шапіро-Вілка виявив статистично значуще відхилення. Враховуючи чисельність вибірки, тест Шапіро-Вілка є точнішим при середніх вибірках, тому дані мають ненормальний розподіл.

У відповідності до рівня резильєнтності було здійснено розподіл всіх респондентів на дві групи з низьким та високим рівнем. Розподіл виконано використовуючи медіанне значення як межу між групами. Тож, усі учасники дослідження були віднесені до однієї з двох категорій: старшокласники з рівнем резильєнтності 28 і менше – до групи з низьким рівнем резильєнтності, а з 29 і більше – до групи з високим рівнем резильєнтності. Відсотковий та кількісний розподіл респондентів по цим групам продемонстровано на Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл по групам за рівнем резильєнтності

	Частота	Відсоток
Високий рівень	27	50,9%
Низький рівень	26	49,1%
Всього	53	100%

Узагальнюючи результати, можна зазначити, що рівень життєстійкості більшості старшокласників знаходиться у середньому або помірно високому діапазоні. Середній же показник резильєнтності вибірки становить 27,79, що цілком корелює з відповідними дослідженнями резильєнтності в українських підлітків [24, с.

97]. Це свідчить про достатньо сформовані навички саморегуляції, внутрішню впевненість і прагнення контролювати життєві обставини. Водночас тільки у частини респондентів виявлено нижчі показники резильєнтності, що може бути пов'язано з емоційною нестабільністю, невпевненістю у власних силах чи недостатнім досвідом подолання стресів. Варто нагадати, що у підлітковому віці резильєнтність перебуває у процесі становлення. Цей період характеризується пошуком ідентичності, формуванням автономності та особистісної відповідальності, що робить старшокласників уразливими до емоційних коливань, але водночас створює передумови для розвитку адаптивних механізмів [44]. Водночас, змістовне наповнення резильєнтності забезпечується за рахунок наявності певних життєвих цілей, ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок.

1.2. Методи дослідження.

У дослідженні використовуються чотири відповідних психологічних методик для дослідження ціннісно-мотиваційної сфери у старшокласників з різним рівнем резильєнтності, з яких дві методики (портретний опитувальник цінностей Ш. Шварца, методика дослідження осмисленості життя Дж. Крамбо та Л. Махоліка) сконцентровані на аналізі ціннісного аспекту, тоді як дві інших (шкала академічної мотивації у версії Р. Валеранда та інших, методика діагностики мотивації до уникнення невдач Т. Елерса) досліджують мотиваційний аспект. Окремо для визначення рівня резильєнтності у дослідженні використовується шкала Коннора-Девідсона-10.

Портретний опитувальник цінностей (POV - Portrait Value Questionnaire) був розроблений Ш. Шварцом та колегами у 2001 р. на основі теорії базових цінностей В. Більські та Ш. Шварца [70]. Опитувальник покликаний визначити ієрархію 10 базових цінностей людини. Розробники опитувальника провели цілий ряд крос-культурних досліджень для валідизації методики. Окремо опитувальник було адаптовано і на українській вибірці [42]. Він складається з 40 пунктів, які описують певні переконання, бажання та цілі людини. Респондент має оцінити наскільки поданий

опис подібний до нього. Кожен пункт має 6 варіантів відповідей від «зовсім не такий як я» до «дуже подібний до мене». Особливою перевагою методики для досліджуваної вибірки є те, що така форма опитування зменшує соціальну бажаність відповіді, адже учень оцінює твердження в третій особі, а не прямо заявляє про себе. Це робить відповіді більш щирими та достовірними, що особливо важливо для підлітків, які можуть відчувати тиск соціальних очікувань.

Психологічна методика дослідження осмисленості життя (PIL - Purpose-in-Life Test) дозволяє визначити рівень сформованості життєвих цілей. Це безпосередньо пов'язано з мотиваційною сферою особистості та здатністю долати труднощі, що робить методику цінним інструментом для виявлення відмінностей у життєвих орієнтаціях учнів старших класів з різним рівнем резильєнтності. Методика була розроблена у 1964 р. Дж. Крамбо та Л. Махоліком на основі ідей логотерапії В. Франкла, згідно з якою прагнення до сенсу є головною рушійною силою особистості [66]. На українській вибірці адаптацію методики було проведено Т. Кулаєвою [21]. Опитувальник складається з 20 пунктів, які, в свою чергу, містять два протилежні твердження – наприклад, «зазвичай я нудькую» та «зазвичай я сповнений(на) ентузіазму». Кожен пункт оцінюється за п'ятибальною шкалою у відповідності до того наскільки респондент схиляється до одного з протилежних тверджень [22, с. 180-185]. В результаті опитувальник дозволяє обчислити сумарний показник (від 20 до 100) осмисленості життя, де оцінка нижче 50 може означати екзистенційну спустошеність. Водночас, методика також включає п'ять змістових субшкал, що відображають різні аспекти осмисленості життя: самоуправління, яке характеризує відчуття особистої відповідальності та контролю за життям; цілі в житті, що відображають сформованість життєвих планів і прагнень; якість життя, що свідчить про рівень задоволеності особистісним досвідом; повноту життя, яка описує ступінь емоційної насиченості, інтересу та активності; а також внутрішню свободу, яка передбачає здатність спиратися на власні внутрішні ресурси та самостійність.

Шкала академічної мотивації (AMS - Academic Motivation Scale) спрямована на вивчення різних типів мотивації у навчальній діяльності. Вона була розроблена Р. Валерандом та його колегами на основі теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна

[95]. У контексті нашого дослідження методика дозволяє визначити, якою мірою учні навчаються через інтерес, задоволення та самореалізацію (внутрішня мотивація), через зовнішні вимоги (зовнішня мотивація), або ж відчувають брак мотивації (амотивація). Вона широко використовується для оцінки структури мотивації в українському освітньому середовищі та є адаптованою на українській вибірці [34]. Використана у дослідженні версія анкети включає 28 тверджень про навчальну мотивацію. Респонденти оцінюють ступінь згоди з твердженнями за п'ятибальною бальною шкалою Лайкерта від 1 – повна незгода до 5 – повна згода.

Додатково в дослідженні застосовується методика діагностики мотивації до уникнення невдач розроблена Г. Елерсом [68, с. 252-279]. Вона спрямована на виявлення рівня вираженості тенденції уникати невдач, яка є важливим компонентом мотиваційної поведінки поряд із мотивацією досягнення. В українському варіанті ця методика широко використовується у вітчизняних дослідженнях [7; 19; 31]. У дослідженнях навчальної діяльності переваання такої мотивації може проявлятися у схильності уникати складних завдань, зростанні тривожності та зниженні ефективності, тоді як низький рівень пов'язується з більшою впевненістю та орієнтацією на досягнення результатів. Анкета методики містить 30 пунктів, кожен з яких містить три варіанти відповіді (слова), з яких респондент має обрати те, що найбільше його характеризує – наприклад, «передбачуваний», «відчайдушний», «сумлінний». Застосування цієї методики у дослідженні обумовлено тим, що ця методика є хорошим доповненням до шкали академічної мотивації (AMS), яка переважно концентрується на дослідженні джерел мотивації і менше уваги приділяє мотивації уникнення невдач. Тож таке поєднання методик обумовлюється необхідністю розширення спектру діагностики мотивації учнів старших класів.

Таким чином, комплекс застосованих методик забезпечує цілісне вивчення ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників з різним рівнем резильєнтності. Шкала Коннора-Девідсона-10 забезпечує розподіл учасників на групи за відповідним показником. Використання двох інструментів, спрямованих на дослідження ціннісних орієнтацій (методика Ш. Шварца, дослідження осмисленості життя Дж. Крамбо та Л. Махоліка), дозволяє розкрити особливості ієрархії цінностей та рівень

життєвих цілей учнів. Дві інші методики – шкала академічної мотивації Р. Валеранда та методика діагностики мотивації до уникнення невдач Т. Елерса – дають можливість виявити структуру навчальної мотивації та тенденції до уникнення невдач як важливі компоненти мотиваційної сфери.

Висновок до розділу 2.

1. Було сформовано репрезентативну вибірку з 53 старшокласників української школи Free People School (м. Відень), що забезпечує достовірність отриманих даних. Усі учасники взяли участь добровільно та надали інформовану згоду. Вибірка характеризується типовим для старшої школи віковим розподілом (15–18 років) та збалансованим представленням статей, що дозволяє врахувати вікові та гендерні особливості досліджуваних показників.

2. Для дослідження було застосовано комплекс валідизованих психодіагностичних методик, що забезпечують різнобічне вивчення особливостей ціннісної та смисложиттєвої, а також мотиваційної компоненти ціннісно-мотиваційної сфери у старшокласників з різним рівнем резильєнтності.

3. Рівень резильєнтності учнів визначався за шкалою Коннора-Девідсона (CD-RISC-10), що дозволило виокремити 2 групи з різним рівнем життєстійкості (27 і 26 респондентів відповідно) та створити умови для подальшого порівняльного аналізу.

4. Для оцінювання ціннісних орієнтацій та рівня осмисленості життя застосовано портретний опитувальник цінностей Ш. Шварца та методику Дж. Крамбо і Л. Махоліка. Це забезпечило можливість комплексно дослідити рівень осмисленості життя, структуру базових цінностей та ступінь сформованості життєвих цілей у старшокласників.

5. Мотиваційний компонент дослідження був представлений шкалою академічної мотивації Р. Валеранда та методикою Т. Елерса для оцінювання мотивації уникнення невдач, що дозволило проаналізувати як внутрішню, так і зовнішню навчальну мотивацію, а також тенденцію до уникнення труднощів у навчальній діяльності.

РОЗДІЛ 3.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З
РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ

3.1. Особливості ціннісних орієнтацій старшокласників із різним рівнем резильєнтності.

Одним із ключових напрямів емпіричного дослідження стала характеристика ціннісної системи старшокласників з різним рівнем резильєнтності, оскільки саме система цінностей визначає смислову основу поведінки, спрямованість діяльності та життєві пріоритети особистості. Для дослідження особливостей ціннісних орієнтацій було використано Портретний опитувальник цінностей Ш. Шварца (PVQ-21). В цьому контексті, перш за все було проаналізовано особливості ієрархії ціннісних орієнтацій для всієї вибірки за допомогою описової статистики (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Описові статистики ціннісних показників

Цінність	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мінімум	Максимум
Конформізм	3,66	3,75	1,04	1,0	5,8
Традиція	2,78	2,75	0,97	1,0	4,8
Доброзичливість	4,08	4,0	1,04	1,0	6,0
Універсалізм	4,14	4,33	0,91	1,0	6,0
Самостійність	4,59	4,75	0,82	1,6	6,0
Стимуляція	3,48	4,33	1,06	1,0	6,0
Гедонізм	4,57	4,67	1,06	1,6	6,0
Досягнення	4,37	4,50	1,01	1,0	6,0
Влада	3,91	4,0	1,08	1,0	6,0
Безпека	4,14	4,2	0,84	1,0	6,0

Отримані дані свідчать, що для старшокласників у цілому характерна система цінностей із перевагою особистісно-орієнтованих і соціо-орієнтованих пріоритетів. Найвищі середні значення мають цінності самостійності, гедонізму та досягнень, тобто особистісно-орієнтовані цінності. Поєднання високих середніх показників самостійності та досягнень вказує на домінування прагнення до самовираження (зокрема, творчого), реалізації власних можливостей, досягнення поставлених цілей та успіх в цих досягненнях. Це відображає внутрішню активність і потребу в автономії, але, при цьому, прагнення до визнання через свої досягнення. При цьому, великий показник гедонізму демонструє одночасне прагнення до комфорту та отримання задоволення від життя. В цілому це є дуже типовими характеристиками підліткового віку основним мотивом якого є прагнення автономії в умовах пошуку себе та самоактуалізації в навколишньому світі. Патерн домінування особистісно-орієнтаційних цінностей серед підлітків підтверджується також іншими дослідженнями цінностей підлітків в Україні, а також кросс-культурними дослідженнями в європейських країнах, Ізраїлі та Туреччині [40, с. 12-13; 54; 91]

Досить високими у старшокласників є середні показники цінностей універсалізму, доброзичливості і безпеки. Отже, поряд із саморозвитком і досягненням особистих цілей зберігається орієнтація на гуманістичні й соціальні цінності. Цікаво, що відносно висока оцінка таких соціо-орієнтованих цінностей (універсалізм та доброзичливість) та безпеки певною мірою відрізняє українських підлітків від їх ровесників закордоном [40; 91]. Це може бути обумовлене сучасними політичними викликами та війною (як на етапі повномасштабного вторгнення російських військ, так і з 2014 р.), коли питання безпеки постає особливо гостро і одним з методів подолання небезпеки стає взаємна допомога та більша соціальна згуртованість. Найнижче значення має цінність традиції, що може свідчити про поступове послаблення орієнтації на усталені культурні норми та зростання індивідуалістичних тенденцій у старшокласників – що також корелюється з відповідними дослідженнями серед підлітків [91].

Порівняння середніх і медіанних показників дає змогу уточнити характер розподілу даних за окремими цінностями. У більшості випадків середнє значення близьке до медіани, що свідчить про симетричний розподіл та відсутність суттєвих зсувів у бік вищих або нижчих оцінок. Натомість дещо більша різниця у шкалі стимуляції свідчить про неоднорідність вибірки – для частини старшокласників цінність пошуку нових відчуттів є важливою, тоді як для інших менш значущою.

Окремої уваги заслуговує показник стандартного відхилення, який коливається в межах від 0,82 до 1,08. Такі значення свідчать про те, що вибірка не є повністю однорідною. Найбільша варіативність виявлена за шкалами влади, та стимуляції, що свідчить про різний рівень орієнтації старшокласників на задоволення, пошук новизни й вплив на інших. Натомість цінність безпеки характеризується найменшим стандартним відхиленням, тобто вона є однаково важливою для більшості учнів.

За результатами описового аналізу можна зробити висновок, що для більшості старшокласників притаманне поєднання особистісно- та соціо-орієнтованих цінностей. Така структура може відображати перехід від зовнішньо регульованої поведінки до внутрішньо мотивованої, де провідним чинником виступає усвідомлення власних життєвих цілей.

Для перевірки гіпотези про наявність відмінностей у вираженості цінностей між старшокласниками з різним рівнем резильєнтності було застосовано непараметричний критерій Краскала-Уолліса, оскільки дані групуючої змінної резильєнтності як і частини шкал по методиці Шварца не відповідали нормальному розподілу. Хоча для порівняння двох груп також можна використати U-критерій Манна-Уїтні (відсутній в PSPP), критерій Краскала-Уолліса було обрано для забезпечення узгодженості статистичного підходу (Таблиці 3.2).

Таблиця 3.2

**Ціннісні орієнтації у групах старшокласників з високим і низьким рівнем
резильєнтності**

Цінність	Ранги		Критерій Краскала-Уолліса
	Високий рівень резильєнтності	Низький рівень резильєнтності	
Конформізм	25,54	28,52	0,5
Традиція	25,37	28,69	0,62
Доброзичливість	29,13	24,79	1,05
Універсалізм	28,07	25,88	0,27
Самостійність	27,17	26,83	0,01
Стимуляція	27,02	26,98	0,000
Гедонізм	24,65	29,44	1,30
Досягнення	27,5	26,48	0,06
Влада	27,44	26,54	0,05
Безпека	23,87	30,25	2,29

Результати показали, що для більшості цінностей статистично значущих відмінностей між групами з високим і низьким рівнем резильєнтності не виявлено. Водночас за цінністю безпеки спостерігається тенденція, наближена до статистичної значущості ($p=0,13$): старшокласники з низьким рівнем резильєнтності мають вищі середні ранги порівняно з учнями з високим рівнем. Це може свідчити про те, що менш життєстійкі учні більшою мірою орієнтовані на захищеність і передбачуваність, що є характерними ознаками зниження рівня психологічної стійкості. Тим не менш, при порівнянні середніх рангів цінностей у двох групах спостерігаються відмінності у напрямку вираженості певних цінностей. Так, учні з високим рівнем резильєнтності мають вищі ранги за цінностями доброзичливості, універсалізму, самостійності, стимуляції, досягнень та влади, що відображає орієнтацію на особистісне зростання, розвиток і соціальну відповідальність. Натомість у старшокласників із низьким рівнем резильєнтності вищими є ранги за цінностями конформізму, традиційності,

гедонізму та безпеки, що може свідчити про більшу залежність від соціальних норм, прагнення стабільності й уникнення невдач.

Для перевірки можливого кореспондування між показниками резильєнтності та базовими цінностями було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Кореляційні показники

Цінність	Коефіцієнт кореляції Спірмена
Конформізм	0,1
Традиція	0,11
Доброзичливість	-0,14
Універсалізм	-0,07
Самостійність	-0,1
Стимуляція	0,001
Гедонізм	0,16
Досягнення	-0,03
Влада	-0,03
Безпека	0,21

Результати показали, що жоден із розрахованих коефіцієнтів не досяг рівня статистичної значущості ($p > 0,05$). Це свідчить про відсутність статистично значущих зв'язків між рівнем резильєнтності та окремими ціннісними орієнтаціями старшокласників. Тож, рівень життєстійкості старшокласників не залежить прямо від їхніх ціннісних орієнтацій. Імовірно, у цьому віці система цінностей ще перебуває у процесі становлення, а резильєнтність формується під впливом більш ситуативних чинників.

Отже, аналіз відмінностей між групами з різним рівнем резильєнтності показав, що статистично значущих розбіжностей у вираженості цінностей не виявлено, однак спостерігаються певні тенденції – зокрема, схильність учнів із низьким рівнем

резильєнтності до вищої оцінки цінності безпеки, тоді як старшокласники з високим рівнем життєстійкості частіше орієнтуються на доброзичливість, самостійність та досягнення. Подібні тенденції підтверджуються рядом відповідних досліджень, які демонструють що більш високий рівень резильєнтності може бути пов'язаний з орієнтацією на розвиток, самостійність та соціо-орієнтовані цінності, тоді як знижена життєстійкість частіше асоціюється з підвищеною важливістю безпеки [83; 96]. Таким чином, отримані дані вписуються у загальну тенденцію, підтверджуючи, що в старшому підлітковому віці життєстійкість лише частково корелює з ієрархією цінностей, а провідну роль можуть відігравати ситуативні фактори середовища та соціальна підтримка.

3.2. Аналіз рівня осмисленості життя старшокласників з різним рівнем резильєнтності.

Життєві смисли як частина ціннісно-мотиваційної сфери відіграють ключову роль у становленні зрілої особистісної позиції підлітка, визначають внутрішню мотивацію, здатність до постановки цілей і побудови життєвих планів. Окрім того, резильєнтність тут виступає системним механізмом мобілізації особистісних ресурсів у ситуаціях пошуку екзистенційного сенсу. Вона забезпечує здатність долати труднощі, зберігати психологічну рівновагу, адаптуватися до нових обставин та зберігати цілісність «Я» попри стресові впливи. Для дослідження осмисленості життя було використано тест Дж. Крамбо і Л. Махоліка.

Було проаналізовано описову статистику для всієї вибірки всіх субшкал тесту Дж. Крамбо і Л. Махоліка, а також сумарної шкали загального рівня осмисленості життя, яка визначає чи відчуває людина екзистенційну порожнечу (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Описові статистики показників осмисленості життя

Показник	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мінімум	Максимум
Самоуправління життям	15,66	17,0	3,89	4	20
Цілі в житті	15,47	16,0	3,90	4	20
Якість життя	14,91	15,0	3,28	4	20
Насиченість життя	14,0	14,0	3,86	4	20
Внутрішня свобода	14,51	15,0	3,26	4	20
Загальний рівень осмисленості життя	74,55	76	15,69	20	98

Загалом отримані показники засвідчують, що старшокласники демонструють достатньо високий рівень сформованості життєвих смислів і внутрішньої цілеспрямованості. Середні значення всіх субшкал наближаються до верхньої частини шкали, що свідчить про усвідомленість життєвих орієнтирів, наявність життєвих планів і досить чітке відчуття власної перспективи. Найвищі значення зафіксовано за шкалами самоуправління та цілей у житті, що вказує на прагнення учнів до автономії, активного впливу на власне життя. Це й не дивно адже для цієї вікової групи характерне зростання суб'єктності, розвиток здатності усвідомлювати й формулювати життєві завдання. Високий середній показник внутрішньої свободи означає, що учні здатні спокійно перебувати наодинці, не відчуваючи дискомфорту, та сприймають самотність як можливість для самороздумів, що свідчить про уміння опиратися на себе [22, с. 97]. Це все відображується у порівняно високому середньому значенні загального рівня осмисленості життя, що означає присутність відчуття екзистенційного сенсу та формування певних життєвих цілей.

Медіанні значення, близькі до середніх, підтверджують близькість розподілу до симетричного та відсутність суттєвих зсувів у бік низьких або високих значень. Це дозволяє припустити, що для більшості досліджуваних характерний баланс між когнітивним компонентом життєвих смислів (усвідомлення цілей) та емоційним компонентом (задоволеність життям, емоційна наповненість).

Таким чином, структура життєвих орієнтацій старшокласників свідчить не тільки про наявність сенсу та осмислення життя, але й про опору на внутрішні ресурси, здатність до самовизначення та формування життєвої позиції. Такі результати узгоджуються із сучасними теоріями вікової психології та ідеями про старший підлітковий вік як критичний етап формування ідентичності та становлення особистості як суб'єкта власного життя.

Для визначення відмінностей у вираженості осмисленості життя між групами старшокласників з високим і низьким рівнем резильєнтності було застосовано критерій Краскала-Уолліса (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Рівень осмисленості життя у групах старшокласників з високим і низьким рівнем резильєнтності

Шкала	Ранги		Критерій Краскала-Уолліса
	Високий рівень резильєнтності	Низький рівень резильєнтності	
Самоуправління життям	35,0	18,69	14,96*
Цілі в житті	33,63	20,12	10,29*
Якість життя	33,11	20,65	8,74*
Повнота життя	34,94	18,75	14,68*
Внутрішня свобода	32,94	20,83	8,25*
Загальний рівень осмисленості життя	35,31	18,37	15,97*

Примітка: Статистично значущий показник ($p \leq 0,05$).

Статистичний аналіз показав наявність статистично значущих відмінностей за всіма шкалами тесту Дж. Крамбо і Л. Махоліка між групами. Це означає, що старшокласники з високим рівнем резильєнтності демонструють значно вищий рівень по всім субшкалам порівняно з ровесниками з низьким рівнем життєстійкості. Тож, більш резильєнтні старшокласники частіше розглядають своє життя як наповнене смыслом, відчують здатність впливати на події та досягати поставлених цілей, а також переживають більше задоволення від життя. Натомість учні з низьким рівнем резильєнтності частіше характеризуються меншим рівнем осмисленості життя, що веде за собою менший рівень відчуття наповненості та якості життя, меншу впевненість у власних силах. Іншими словами старшокласники з низьким рівнем резильєнтності можуть бути більш схильні до невизначеності своїх екзистенційних цілей, покладання відповідальності за своє життя на зовнішні чинники. Отримані дані підтверджують, що сформовані життєві смисли та наявність відповідних цілей на пряму пов'язані з розвитком резильєнтності в старшому шкільному віці.

З метою глибшого розуміння взаємозв'язку між рівнем резильєнтності та особливостями осмисленості життя старшокласників було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Спірмена (Таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Кореляційний аналіз показників резильєнтності та осмисленості життя.

Показник	Коефіцієнт кореляції Спірмена
Самоуправління життям	0,59*
Цілі в житті	0,55*
Якість життя	0,50*
Повнота життя	0,65*
Внутрішня свобода	0,46*
Загальний рівень осмисленості життя	0,66*

Примітка: * – статистично значущий показник ($p \leq 0,05$)

Отримані дані свідчать про статистично значущий позитивний зв'язок між

рівнем резильєнтності та всіма субшкалами методики рівня осмисленості життя Дж. Крамбо і Л. Махоліка. Це означає, що зі зростанням рівня резильєнтності у старшокласників фіксується більш високий рівень осмисленості життя, суб'єктивного контролю та автономності, відчуття наповненості життя та самостійності (внутрішня свобода) на відміну від менш резильєнтних однолітків. Це можна пояснити тим, що наявність сенсу життя та чітких життєвих цілей надає змогу більш ефективно справлятися зі стресом. Відповідно, вірно й зворотнє, коли високий рівень резильєнтності означає високий рівень осмисленості життя.

Отримані дані зв'язку та кореляції рівня резильєнтності серед учнів старших класів в цілому співвідносяться з відповідними закордонними дослідженнями серед підлітків. Зокрема, аналогічний результат дослідження М. Замбеллі, Г. Торіпа та колективу авторів дає змогу зробити висновок, що компоненти резильєнтності, як-от адаптація, саморегуляція, впевненість у власних силах, створюють передумови для глибшого пошуку сенсу життя та більш усвідомленого життєвого вибору [98; 99]. Тобто, резильєнтність не просто дозволяє протистояти стресу, а прокладає шлях до активного смислотворення, до постановки цілей, й до життєвого зростання.

3.3. Особливості мотивації у старшокласників із різним рівнем резильєнтності.

Академічна мотивація та ставлення до навчальних труднощів є важливими психологічними характеристиками старшокласників, оскільки вони визначають навчальну активність, здатність до саморегуляції та ефективність подолання стресових ситуацій у навчальному процесі. Для дослідження мотиваційної сфери старшокласників у роботі використовувалися Шкала академічної мотивації (AMS), яка дозволяє оцінити різні типи внутрішньої та зовнішньої мотивації, а також амотивацію, та методика мотивації уникнення невдач Т. Елерса, спрямована на визначення рівня орієнтації на уникнення помилок і страху перед можливими невдачами. Враховуючи теоретичні припущення про взаємозв'язок між резильєнтністю та мотивацією, подальший аналіз спрямовано на виявлення особливостей академічної мотивації та тенденцій до уникнення невдач у

старшокласників із різним рівнем резильєнтності.

Для первинного аналізу було проведено описову статистику за шкалами академічної мотивації та мотивації уникнення невдач (методика Т. Елерса). Результати наведені у Таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Описові статистики показників мотивації

Шкала	Середнє	Медіана	Ст. відхилення	Мін.	Макс.
Пізнавальна мотивація	3,37	3,25	0,83	1	5
Мотивація досягнення	3,40	3,50	0,99	1	5
Мотивація саморозвитку	3,54	3,50	0,88	1	5
Екстернальна регуляція	3,19	3,25	0,88	1	5
Інтроеційована мотивація	2,93	3,0	0,99	1	5
Мотивація самоповаги	3,35	3,25	1,0	1	5
Амотивація	2,55	2,50	1,09	1	5
Мотивація уникнення невдач	14,55	15,0	3,84	2	23

Отримані результати свідчать, що всій вибірці старшокласників загалом притаманний внутрішньо мотивований підхід до навчання. Найвищі середні значення мають пізнавальна мотивація, мотивація самоповаги, мотивація досягнення і саморозвитку, що відображає інтерес до здобуття знань, прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху. Для старшого підліткового віку це може слугувати ознакою того, що навчання починає сприйматися як засіб реалізації

майбутніх життєвих планів та поступової автономізації особистості, що корелює з деякими закордонними дослідженнями [81]. Окрім того, це добре відповідає переважанню в респондентів особистісно-орієнтованих цінностей. Показники зовнішньої (екстернальна регуляція) та інтроеційованої мотивації (інтерналізація зовнішньо нав'язаних мотивів) нижчі, що може свідчити про меншу залежність учнів від зовнішнього контролю та оцінки. Показник мотивації уникнення невдач виявився помірним, із значним розкидом значень, що свідчить про індивідуальні відмінності у страху помилитися та реагуванні на оцінювання.

Для подальшого аналізу та визначення того, чи відрізняються показники мотиваційної сфери залежно від рівня резильєнтності, було проведено порівняння двох груп старшокласників за допомогою непараметричного критерію Краскала-Уолліса, оскільки шкала резильєнтності не відповідає нормальному розподілу (Таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Академічна мотивація та мотивація до уникнення невдач у старшокласників з високим і низьким рівнем резильєнтності

Шкала	Ранги		Критерій Краскала-Уолліса
	Високий рівень резильєнтності	Низький рівень резильєнтності	
Пізнавальна мотивація	32,67	21,12	7,54*
Мотивація досягнення	32,91	20,87	8,17*
Мотивація саморозвитку	31,28	22,56	4,27*
Екстернальна регуляція	23,44	30,69	2,94
Інтроеційована мотивація	23,76	30,37	2,44
Мотивація самоповаги	27,52	26,46	0,06
Амотивація	20,04	34,23	11,27*
Мотивація уникнення невдач	26,98	27,02	0,000

Примітка: * – статистично значущий показник ($p \leq 0,05$)

Подані результати свідчать про наявність виражених відмінностей у деяких субшкалах академічної мотивації старшокласників залежно від рівня їх резильєнтності. Учні з високим рівнем резильєнтності демонструють істотно вищі статистично значущі показники внутрішніх мотиваційних компонентів, зокрема пізнавальної, мотивації досягнення та мотивації саморозвитку. Це означає, що їх активність переважно зумовлена внутрішніми переконаннями, потребою у розвитку та самореалізації, що є характерним для автономно мотивованої поведінки. Натомість учні з низьким рівнем резильєнтності схильні до меншої внутрішньої залученості та можуть демонструвати зовнішньо обумовлену мотивацію. Про це свідчить зокрема значно вищий (статистично значущий) рівень амотивації у цієї групи, що може відображати відсутність інтересу, невпевненість у власних силах або нездатність пов'язати зусилля з очікуваним результатом. Також у них простежується тенденція до більшої інтроеційованої та екстернальної мотивації (хоча різниця не досягає статистичної значущості). Показник мотивації уникнення невдач не демонструє значущих відмінностей між групами, тобто страх помилок та орієнтація на уникнення труднощів є приблизно однаковими у старшокласників з різним рівнем резильєнтності. Таким чином, ключовою особливістю є саме відмінність у внутрішніх мотиваційних орієнтаціях.

Для уточнення характеру взаємозв'язків між рівнем резильєнтності та відповідними мотиваційними показниками було проведено кореляційний аналіз за критерієм Спірмена (Таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

**Кореляційний аналіз показників резильєнтності та академічної мотивації
і мотивації уникнення невдач**

Показник	Коефіцієнт кореляції Спірмена
Пізнавальна мотивація	0,43*
Мотивація досягнення	0,48*
Мотивація саморозвитку	0,35*
Екстернальна регуляція	-0,26
Інтроеційована мотивація	-0,29*
Мотивація самоповаги	0,03
Амотивація	-0,29*
Мотивація уникнення невдач	-0,05

Примітка: * – статистично значущий показник ($p \leq 0,05$)

Як видно з таблиці, резильєнтність статистично значущо та позитивно корелює з такими показниками, як пізнавальна мотивація, мотивація досягнення та мотивація саморозвитку. Це означає, що більш резильєнтні учні мають значно більш розвинену внутрішню мотивацію до навчальної діяльності, вони можуть ставити перед собою чіткі цілі та орієнтуються на власний розвиток. Навпаки, деякі форми зовнішньої мотивації мають зворотний характер зв'язку з резильєнтністю. Так, інтроеційована мотивація та амотивація статистично значущо негативно пов'язані з рівнем резильєнтності, а показник екстернальної регуляції знаходиться на межі статистично значущої негативної кореляції ($p=0,056$). Це свідчить, що підлітки з нижчою резильєнтністю частіше діють під впливом внутрішнього тиску, почуття провини або зовнішніх очікувань, а також можуть демонструвати втрату мотивації та емоційне виснаження. Інші показники, такі як екстернальна регуляція, мотивація до самоповаги та уникнення невдач, не досягли рівня статистичної значущості.

Таким чином, було встановлено, що рівень резильєнтності старшокласників

істотно пов'язаний з особливостями їхньої академічної мотивації та ставленням до навчальних труднощів. Учні з високою резильєнтністю характеризуються більш вираженою внутрішньою мотивацією – прагненням до пізнання, досягнення успіху та особистісного зростання. Для них навчальна діяльність виступає засобом самореалізації та розвитку. Водночас учні з нижчим рівнем резильєнтності демонструють вищу амотивацію та тенденцію до зовнішньої або інтроєційованої регуляції, що свідчить про залежність від зовнішнього контролю, низьку впевненість у власних силах та підвищену вразливість до стресу та навчальних невдач. Такі результати узгоджуються з порівнюваними закордонними дослідженнями серед підлітків та студентів, які демонструють, що академічна мотивація має зв'язок з академічною резильєнтністю підлітків, тобто життєстійкість у навчанні корелює з внутрішніми мотивами та відчуттям компетентності (і навпаки) [56; 61]. В той же час, показник мотивації уникнення невдач не виявив значущих відмінностей між групами, що може свідчити про відносно загальний рівень занепокоєння оцінюванням і страху помилки для цього вікового періоду, незалежно від резильєнтності.

3.4. Факторна структура ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників з різним рівнем резильєнтності.

З метою виявлення латентної структури ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників було проведено факторний аналіз методом головних компонент із варімакс-обертанням. До аналізу були включені показники ціннісних орієнтацій (Ш. Шварц), рівня осмисленості життя (PIL Д. Крамбо та Л. Махолік), академічної мотивації (AMS Р. Валеранда) та мотивації уникнення невдач (Т. Елерс). Перед проведенням факторизації було перевірено значення спільностей, які для більшості змінних перевищували поріг 0,50, що свідчить про їх достатню пояснюваність факторною моделлю та доцільність подальшої факторизації.

Для визначення кількості факторів було застосовано критерій власних значень,

більших за 1,00, та проаналізовано графік власних значень. На графіку спостерігається виражений вигин кривої після шостого фактора, що свідчить про наявність шести суттєвих факторів (Рис. 3.1.).

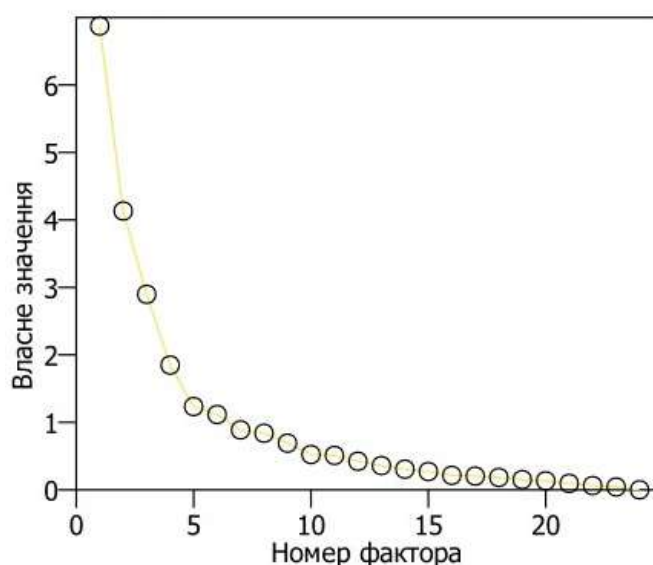


Рис. 3.1. Графік власних значень.

Вони сумарно пояснюють 66,9% загальної дисперсії, що є досить високим показником для дослідження. Для інтерпретації структури латентних змінних було використано обернуту матрицю факторних навантажень (варімакс-обертання). З огляду на невеликий обсяг вибірки для інтерпретації використовувався поріг факторних навантажень 0,50 як основний критерій значущості. Значення 0,25-0,50 розглядалися як допоміжні.

Перший фактор характеризується найбільш високими факторними навантаженнями, що свідчить про його центральну роль у структурі ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників. До нього увійшли показники рівня осмисленості життя (шкали PIL). Найвищі навантаження спостерігаються за шкалами цілі в житті, повноти та якості життя та самоуправління життям. Це вказує на виражений компонент **осмисленості життя**, що включає здатність визначати особистісно значущі життєві цілі, відчуття контролю над життям та переживати його наповненість і сенс.

Другий фактор включає високі навантаження за шкалами конформізму, традицій та безпеки, що можуть відображати орієнтацію на дотримання соціальних норм і правил поведінки. Водночас, високі навантаження за показниками

універсалізму та доброзичливості свідчать про гуманістичні цінності турботи про інших та взаємоповаги, в той час як наявність цінності самостійності може вказувати на поєднання нормативності з прагненням відповідати за власні рішення в межах прийнятих соціальних норм. Таким чином, фактор відображає ціннісну орієнтацію на **соціо-орієнтовані цінності** у поєднанні з особистісною автономністю.

Третій фактор об'єднує показники досягнення, влади, стимуляції, гедонізму, самостійності та безпеки, що відображає орієнтацію на успіх, вплив, отримання задоволення та самостійне прийняття рішень у поєднанні з прагненням до стабільності. Даний компонент можна визначити як **амбіційно-стверджувальну ціннісну компоненту**, тобто спрямованість на реалізацію власних прагнень, лідерство й активне здобуття особистих переваг.

Четвертий фактор об'єднує мотиваційні показники екстернальної регуляції, інтроеційованої мотивації та амотивації, що відображає навчальну діяльність, зумовлену зовнішніми вимогами та низьким рівнем внутрішньої залученості. То, цей фактор характеризує **зовнішньо детерміновану** та недостатньо усвідомлену **мотивацію**, при відсутності чисто внутрішнього спонукання.

П'ятий фактор включає високо навантажені компоненти пізнавальної мотивації, мотивації досягнення, саморозвитку та самоповаги. Він відображає орієнтацію на особистісне зростання, самовдосконалення та здобуття знань як внутрішньо значущих цілей. Подібна факторна структура характеризує **внутрішню академічну мотивацію**.

Шостий фактор визначається переважанням мотивації уникнення невдач, а також дуже помірним внеском інтроеційованої мотивації, мотивації самоповаги та цінності безпеки. Така структура може вказувати на домінування **захисної, тривожної мотивації**, зумовленої прагненням уникнути помилок і втрати схвалення, а також потребою у безпеці.

Отже, отримана факторна структура виявилася узгодженою із логікою застосованих методик. В цілому, ці фактори відображають різні рівні внутрішньої та зовнішньої регуляції ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників, орієнтацію на саморозвиток і досягнення, соціальні цінності, а також захисні мотиваційні

механізми.

На наступному етапі було розглянуто, наскільки кожен із виділених факторів робить внесок у формування особистісної резильєнтності, шляхом застосування регресійного аналізу. Залежною змінною виступав загальний показник резильєнтності (шкала Коннора-Девідсона), а предикторами - шість факторів. Регресійна модель виявилася статистично значущою ($p=0,0001$). Вона пояснює 57% загальної дисперсії резильєнтності. Тобто, понад половину варіативності рівня резильєнтності можна прогнозувати на основі факторної структури ціннісно-мотиваційної сфери.

Найбільш статистично значущими предикторами резильєнтності є перший фактор – осмисленість життя, третій фактор – амбіційно-ствердувальних цінностей, та п'ятий фактор – внутрішня академічна мотивація (Таблиця 3.10).

Таблиця 3.10

Результати регресійного аналізу

	Стандиртизований коефіцієнт (β)	t-статистика
Стала	9,73	1,58
Фактор 1	0,24*	4,94
Фактор 2	0,44	0,32
Фактор 3	-2,47*	-2,14
Фактор 4	0,15	0,16
Фактор 5	3,16*	2,82
Фактор 6	-0,98	-1,45

Примітка: * – статистично значущий показник ($p \leq 0,05$)

Це свідчить, що старшокласники, які мають високий рівень смислової наповненості життя, чітко сформовані життєві цілі, внутрішнє відчуття керованості власним життям та відповідальності за його перебіг, а також виражену пізнавальну і саморозвивальну мотивацію, демонструють значно вищий рівень резильєнтності. Такі особистості, як правило, орієнтовані на самовдосконалення, прагнуть досягнень,

мають внутрішні джерела мотивації та опори, що дозволяє їм ефективніше протистояти стресу й адаптуватися до складних ситуацій. Водночас встановлено, що амбіційно-стверджувальні цінності, спрямовані на домінування, змагання та підкреслення власної переваги, пов'язані зі зниженням рівня резильєнтності. Імовірно, така система домінантних цінностей створює додаткове внутрішнє напруження, підсилює вразливість до неуспіхів і знижує гнучкість у подоланні труднощів, що негативно позначається на здатності до психологічної стійкості – про що додатково свідчить наявність цінності безпеки в комплексі. Водночас, переважання таких цінностей при низькому рівні резилієнтності може говорити про те, що амбіційні цінності в даному випадку виступають компенсаційним механізмом низькій здатності до протистояння стресу.

Таким чином, результати регресійного аналізу підтверджують, що ключовими психологічними ресурсами збільшення резильєнтності старшокласників є наявність особистісного смислу, цілеспрямованість та внутрішня мотивація до особистісного й навчального зростання, тоді як низький рівень резильєнтності обумовлює збільшення значення амбіційно-стверджувальних цінностей. Водночас, зовнішня й унікальна мотивація, а також соціо-орієнтовані цінності не сприяють підвищенню психологічної стійкості.

Висновки до розділу 3.

1. В ході дослідження життєвих цінностей двох груп старшокласників з різним рівнем резильєнтності встановлено, що в загальній системі цінностей старшокласників домінують особистісно- та соціо-орієнтовані базові цінності. При цьому, статистично значущих відмінностей в цінностях між групами з різним рівнем резильєнтності не виявлено, як і відповідного кореляційного зв'язку, однак простежено тенденцію: учні з високою резильєнтністю частіше орієнтуються на самостійність, доброзичливість, та досягнення тоді як учні з низькою – на безпеку.

2. Аналіз рівня осмисленості життя старшокласників з різним рівнем резильєнтності показав, що в учнів з високою резильєнтністю показники усіх субшкал

опитувальника PIR статистично значуще вищі ніж в учнів з низькою резильєнтністю, що вказує на більшу життєву цілеспрямованість, автономність, відчуття контролю та наповненості власного життя.

3. Виявлено позитивну кореляцію всіх субшкал опитувальника осмисленості життя з показниками резильєнтності. Це додатково підтверджує, що життєстійкість виступає важливим психологічним ресурсом, який підтримує процеси смислотворення. Чим вищий рівень резильєнтності, тим більше старшокласники схильні сприймати власне життя як значуще, структуроване та кероване. Це дозволяє припустити, що розвиток резильєнтності може бути одним із ключових чинників підвищення осмисленості життя

4. Дослідження академічної мотивації та мотивації до уникнення невдач продемонструвало, що учні з високою резильєнтністю характеризуються більшою пізнавальною мотивацією, мотивацією саморозвитку та досягнень. Натомість старшокласники з низькою резильєнтністю демонструють значно вищий рівень амотивації, а також тенденцію до більшої залежності від зовнішньо обумовленої мотивації, що може вказувати на недостатню впевненість у власних можливостях та слабшу самоорганізованість. Відсутність різниць у мотивації уникнення невдач означає, що страх помилки не залежить від рівня резильєнтності, а вирішальною залишається саме здатність знаходити внутрішній сенс та інтерес у навчанні.

5. Проаналізовано, що показники резильєнтності старшокласників позитивно корелюють з показниками внутрішньої мотивації до навчання. Натомість при зниженні рівня резильєнтності спостерігається збільшення рівня інтроєційованої та амотивації. Тож, учні з вищим рівнем резильєнтності демонструють здатність самостійно визначати цілі та завдання навчання, тоді як менш резильєнтні учні або інтерналізують зовнішню мотивацію, або взагалі її втрачають.

6. Факторний аналіз дозволив виокремити шість латентних компонентів ціннісно-мотиваційної сфери, серед яких фактор осмисленості життя; соціо-орієнтованих цінностей; амбіційно-самостверджувальні ціннісні орієнтації; зовнішня академічна мотивація; внутрішня академічна мотивація; та захисно-тривожна мотивація, пов'язана зі страхом невдач. Регресійний аналіз підтвердив, що саме фактори

осмисленості життя та внутрішньої академічної мотивації є найбільш значущими предикторами резильєнтності старшокласників.

ВИСНОВКИ

У відповідності до мети та завдань дослідження було зроблено наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що ціннісно-мотиваційна сфера старшокласників є ключовою складовою їх особистісного розвитку та самовизначення, що визначає довгострокові життєві орієнтири і відповідно регулює безпосередню мотивацію до конкретних видів діяльності. Резильєнтність у дослідженні розглядалася як комплексна психологічна характеристика, пов'язана зі здатністю долати труднощі, адаптуватися та зберігати внутрішню рівновагу у стресових ситуаціях, що може розглядатися як чинник модифікації проявів мотиваційних і ціннісних характеристик.

2. Встановлено, що між групами старшокласників з різним рівнем резильєнтності відсутні статистично значущі відмінності базових ціннісних орієнтацій, а структура життєвих цінностей в цілому не залежить від показника резильєнтності. Тож, можна припустити, що універсальні життєві цінності старшокласників формуються під впливом більш стабільних чинників – як то виховання чи соціальне середовище –, тоді як резильєнтність як менш сталий чинник здатна радше впливати на способи конкретної реалізації цінностей.

3. Встановлено, що старшокласники з високою резильєнтністю мають більші показники осмисленості життя: вони демонструють формування життєвих цілей, відчуття контролю, наповненості, та осмисленості життя, тоді як менш резильєнтні учні характеризуються меншою визначеністю життєвих орієнтирів. До того ж, значення рівня резильєнтності позитивно корелює з внутрішньою академічною мотивацією та негативно з інтроєційованою та амотивацією. Це свідчить про те, що резильєнтність виконує функцію внутрішнього регулятора у ситуації стресу чи невизначеності. Більш резильєнтні старшокласники мають здатність інтерпретувати труднощі як керовані, зберігати відчуття впливу на події власного життя та бачити їх у контексті особистісного зростання.

4. Аналіз особливостей академічної мотивації та мотивації до уникнення

невдач виявив, що в старшокласників з високим рівнем резильєнтності домінує внутрішня пізнавальна та досягальна мотивацію, інтерес до навчання та саморозвитку, тоді як при нижчій резильєнтності в старшокласників частіше спостерігаються зовнішня академічна мотивація та амотивація. Резильєнтність підтримує здатність учнів самостійно ініціювати, контролювати й осмислювати власні зусилля. Високорезильєнтні підлітки діють переважно з інтересу та прагнення компетентності. Навпаки, підлітки з низьким рівнем резильєнтності можуть переживати труднощі у подоланні невдач, відчувати виражений зовнішній тиск або сумніватися у власних здібностях, підсилюючи зовнішню та амотивацію.

5. Виявлено багатовимірну факторну структуру ціннісно-мотиваційної сфери, що включає фактори життєвого сенсу, соціо-орієнтованих цінностей, внутрішніх і зовнішніх мотивів, а також орієнтацію на безпеку та уникнення невдач; встановлено, що осмисленість життя і внутрішня академічна мотивація є центральним ресурсом резильєнтності. Ці результати свідчать про те, що осмисленість життя забезпечує цілісність, спрямованість і здатність утримувати життєву перспективу попри труднощі, тоді як наявність відповідний рівень внутрішньої академічної мотивації разом з високим рівнем резильєнтності забезпечує стабільну реалізацію обраних стратегій у навчанні.

Таким чином, перша гіпотеза була тільки частково підтверджена, адже більш високий рівень резильєнтності характеризуються більшим рівнем осмисленості життя, тоді як менш резилентні старшокласники мають нижчий рівень осмисленості життя та меншу визначеність життєвих цілей; тоді як в структурі цінностей суттєвих відмінностей між старшокласниками з різним рівнем резильєнтності не виявлено. Другу гіпотезу було підтверджено тільки в розрізі особливостей внутрішньої та зовнішньої академічної мотивації у старшокласників з різним рівнем резильєнтності, тоді як різниці у рівні мотивації до уникнення невдач в учнів з низьким та високим рівнем резильєнтності не було виявлено.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Адаптація та валідація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора – Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт / Н. Школіна та ін. Український ревматологічний журнал. 2020. Т. 2, № 80. С. 66–72.
2. Багрій В., Титла І. Взаємозв'язок соціального статусу і мотиваційної сфери особистості. *Молодий вчений*. 2020. № 3. С. 337–340.
3. Бех І. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання* : Науково-метод. зб. / ред. О. Сухомлинська. Київ, 1997. С. 8–11.
4. Белякова С., Бочаріна Н., Стеценко А. Емпіричне дослідження особливостей ціннісних орієнтацій дорослих. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 1. С. 77–82.
5. Булатевич Н., Кріт О. Вплив копінг-стратегій на резильєнтність та психоемоційний стан підлітків. *Psychological journal*. 2025. Т. 11, № 1. С. 55–67.
6. Бутенко Д. Теорії мотивації: практичний аспект. *Ефективна економіка*. 2020. № 5.
7. Вавринів О. Соціально-психологічні особливості формування професійної емпатії майбутніх рятувальників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк, 2020. 265 с.
8. Герасименко А. Сучасні теорії мотивації праці. *Наукові перспективи*. 2022. № 9 (27). С. 202–221.
9. Грішин Е. Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія"*. 2021. № 64. С. 62–81.
10. Дзюбка Л. Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 14. С. 205–221.
11. Дужич Н. Вплив емоційного інтелекту та академічної мотивації на якість життя студентів-медсестер : дис. ... д-ра філософії в галузі охорони здоро'я: 22. Тернопіль, 2024. 167 с.

12. Дусавицький О. Мотиваційна модель уроку у системі розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 160–166.
13. Жданюк Л. Емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. Т. 3. С. 181–185.
14. Завірюха В. Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. 5, № 18. С. 72–82.
15. Засецька А. С. Ціннісні орієнтації сучасних підлітків. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Т. 9. С. 89–93.
16. Кияшко О. Ціннісні орієнтації сучасних підлітків. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 6. С. 56–61.
17. Климчук В. Дослідження особливостей розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологія*. № 1 (25). С. 222–232.
18. Кокун О. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
19. Колчигіна А. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2018. Т. 2, № 1. С. 46–50.
20. Красілова Ю. Ціннісні орієнтації, цілепокладання та функція прогнозу підлітків-правопорушників. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. 2017. Т. 60, № 135. С. 72–75.
21. Кулаєва Т. Опитувальник «Мета в житті» (PIL- The Purpose In Life Test) Дж.Крамбо та Л.Махоліка: адаптація на українській вибірці. *Психологопедагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали XII Міжнародної науково-практ. конф., 19 травня 2023. Київ, 2023. С.77–80.*
22. Кулаєва Т. Психологічні особливості переживання самотності в дорослому віці :

дис. ... д-ра філософії в галузі психології : 053. Київ, 2023. 243 с.

23. Кутовий К., Аршава І. Ціннісні орієнтації старшокласників з різним рівнем схильності до девіантної поведінки. *Journal of psychology research*. 2024. Т. 25, № 8. С. 41–47.
24. Лазорко О., Шевцова Т. Дослідження психоемоційних станів підлітків з різним рівнем резильєнтності під час війни. *Psychological prospects journal*. 2022. № 40.
25. Лазос Г. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Вінниця, 2018. С. 26–64.
26. Максименко С. Розвиток психіки в онтогенезі. Київ : Форум, 2002. Т. 1. 319 с.
27. Матяж С., Березянська А. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер. : соціологія*. 2013. Т. 225, № 213. С. 27–30.
28. Мельник М., Волощук Р. Ціннісні орієнтації обдарованих старшокласників. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2023. Т. 31, № 2. С. 81–89.
29. Милославська О., Богдановський С., Гуляєва О. Зворотна сторона феномену резильєнтності. *Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук*. 2024. С. 62–65.
30. Місенг Д. Цінності та ціннісні орієнтації особистості: розмежування понять. *Теорія і практика актуальних наукових досліджень : Матеріали IV науково-практ. конф., м. Дніпро, 22–23 лют. 2019 р. Херсон, 2019*. С. 12–15.
31. Мухіна Л. Особливості мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентському колективі. *Габітус*. 2024. Т. 58. С. 93–97.
32. Овсяннікова В. Особливості становлення ціннісних орієнтацій підлітків. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2017. № 1. С. 47–53.
33. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство*. 2005. Т. 98-120, № 4.
34. Павлова Ю., Швець В., Петрица П. Адаптування шкали академічної мотивації:

вивчення структури анкети. *Моделювання та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті*: матеріали XVI Міжнар. наук. конф., м. Львів. Львів, 2021. С. 129–132.

35. Паскевська Ю. Резильєнтність як психологічний ресурс персоналу пенітенціарних установ. *Psychological journal*. 2022. Т. 8, № 1. С. 110–119.
36. Пенькова О. Мотивація особистості: соціально-психологічна сутність. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 9, № 13. С. 285–292.
37. Пінчук Н. І. Роль стилів сімейного виховання у розвитку резильєнтності підлітків. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка*. 2024. № 5.
38. Подолянчук Д. Чинники формування ціннісних орієнтацій студентів, які беруть участь у волонтерському русі. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. С. 168–172.
39. Рибак О. Цінності та ціннісні орієнтації, їхнє значення у розвитку особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2017. № 1. С. 105–113.
40. Романюк Л. Методологічні засади та емпіричне вивчення цінностей особистості раннього дорослого віку в кроскультурному контексті. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1. С. 5–18.
41. Саяпіна С., Боженко І. Проблема формування ціннісних орієнтацій молоді: науковий дискурс сучасних дослідників. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 1(105). С. 79–90.
42. Семків І. Адаптація методики Ш. Шварца "Портрет цінностей" українською мовою. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. Т. 1, № 16. С. 12–28.
43. Сердюк Л. Психологічні фактори самодетермінації особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. 5, № 18. С. 151–161.
44. Сошина Ю., Горбачова О. Моделі формування резильєнтності у підлітків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2022. № 1(57)Т2. С. 112–123.

45. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2022. № 1. С. 115–120.
46. Тадеєва Т. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2012. № 3. С. 213–221.
47. Тарасова Т. Резильєнтність як здатність підлітків уразливих категорій до створення позитивного образу власного «Я». *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* : Матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2017 р. Івано-Франківськ, 2018. С. 284–288.
48. Флярковська О. Ціннісні орієнтації у підлітковому віці. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 26. С. 221–224.
49. Франкл В. Лікар та душа: основи логотерапії. Харків: Клуб сімейн. дозвілля, 2016. 320 с.
50. Фромм Е. Мати чи бути?. Київ: Український письменник, 2010. 222 с.
51. Чаусова Т. В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2018. Т. 6. С. 121–134.
52. Швалб Ю. Мотиваційні підстави життєдіяльності особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2018. № 1. С. 60–64.
53. Шкуропат А. В., Головченко І. В., Рудишин С. Д. Структура навчальної мотивації учнів старших класів. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*. 2022. № 3. С. 19–26.
54. Шмиглюк О. Ціннісні орієнтації сучасних старшокласників з різним типом етнічної ідентичності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Т. 12, № 10(55). С. 135–147.

55. Юрков О., Кондрацька К. Розвиток мотиваційної сфери підлітка. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2017. № 1. С. 201–205.
56. Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style / Y. Shengyao et al. *Scientific reports*. 2024. Vol. 14, no. 1.
57. Adolescent motivation: a comprehensive phenomenological review through interpretative analysis / F. Silva et al. *Cuadernos de educación y desarrollo*. 2024. Vol. 16, no. 13. P. e7007.
58. Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: a self-determination theory approach / S. Hardy et al. *Journal of personality*. 2014. Vol. 83, no. 5. P. 479–490.
59. Allport G., Vernon P., Lindzey G. Study of values. Chicago : Riverside Publishing, 1970. 28 с.
60. Anticipating their future: adolescent values for the future predict adult behaviors / A. K. Finlay et al. *International journal of behavioral development*. 2014. Vol. 39, no. 4. P. 359–367.
61. Association among university students' motivation, resilience, perceived competence, and classroom climate from the perspective of self-determination theory / M. Sanchez-De Miguel et al. *Education sciences*. 2023. Vol. 13, no. 2. P. 147.
62. Benson P. All kids are our kids. Minneapolis : Search Institute, 1997. 336 p.
63. Bonanno G. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*. 2004. Vol. 59, no. 1. P. 20–28.
64. Campbell-Sills L., Stein, M. Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*. 2007. Vol. 20, no. 6. P. 1019–1028.
65. Connor K., Davidson J. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression Anxiety*. 2003. Vol. 18, no. 2. P. 76–82.
66. Crumbaugh J., Maholick L. An experimental study in existentialism: the psychometric

- approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Studies of Psychopathology*. 1964. Vol. 20, no. 2. P. 200–207.
67. Deci E., Ryan R. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Boston : Springer, 1985. 371 p.
68. Ehlers T. Experimentelle Untersuchungen zur persönlichkeitsbedingte Unfallgefährdung : Dissertation. Bremen, 1964.
69. Erikson E. Childhood and society. New York : W.W. Norton and Compny, 1950. 397 p.
70. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement / S. Schwartz et al. *Journal of cross-cultural psychology*. 2001. Vol. 32, no. 5. P. 519–542.
71. Garnezy N. Stress-resistant children: the search for protective factors. *Recent research in developmental psychopathology*. 1985. No. 4. P. 213–233.
72. Gnambs T., Hanfstingl B. The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational psychology*. 2015. Vol. 36, no. 9. P. 1691–1705.
73. Kleinginna P., Kleinginna A. A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and emotion*. 1981. Vol. 5, no. 3. P. 263–291.
74. Kluckhohn C. Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. *Toward a general theory of action* / ed. by T. Parsons. Cambridge, 1951. P. 388–433.
75. Knafo-Noam A., Barni D., Schwartz S. Parent–child value similarity: broadening from intergenerational transmission to reciprocal influences, genetics, and environmental antecedents. *The oxford handbook of moral development: an interdisciplinary perspective* / ed. by L. Jensen. Oxford, 2020. P. 164–185.
76. Kohlberg L. Essays on moral development. San Francisco : Harper & Row, 1984. Vol. 2 : The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages. 729 p.

77. Lepore S., Revenson T. Resilience and posttraumatic growth: recovery, resistance, and reconfiguration. *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice* / ed. by R. Tedeschi, L. Calhoun. New York, 2006. P. 24–46.
78. Lewin K. Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics. New York : Harper & Brothers, 1948. 230 p.
79. Lewis-Smith I., Pass L., Reynolds S. How adolescents understand their values: A qualitative study. *Clinical child psychology and psychiatry*. 2020. P. 135910452096450.
80. Longitudinal characteristics of resilience among adolescents: A high school student cohort study to assess the psychological impact of the Great East Japan Earthquake / J. Okuyama та ін. *Psychiatry and clinical neurosciences*. 2018. Т. 72, № 11. С. 821–835.
81. Masten A. Ordinary magic: resilience in development. New York: The Guilford Press, 2014. 308 p.
82. Piaget J. The moral judgment of the child. Glencoe: The free press, 1948. 418 p.
83. Resilience and emotional intelligence as mediators between personal values and life satisfaction among Chinese young adults / F. Lv et al. *Frontiers in psychology*. 2024. Vol. 15.
84. Resnick B. The relationship between resilience and motivation. *Resilience in aging: concepts, research, and outcomes* / ed. by B. Resnick, L. Gwyther, K. Roberto. New York, 2010. P. 199–216.
85. Rheinberg F., Vollmeyer R. Motivation. Stuttgart : W. Kohlhammer, 2018. 306 p.
86. Richardson G. The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*. 2002. Vol. 58, no. 3. P. 307–321.
87. Rogers C. On becoming a person: a therapists view of psychotherapy. Boston : Houghton mifflin company, 1970. 420 p.
88. Rokeach M. The nature of human values. New York : The free press, 1973. 438 p.
89. Rutter M. Resilience in the face of adversity. *British journal of psychiatry*. 1985. Vol. 147, no. 6. P. 598–611.

90. Schwartz S. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65.
91. Schwartz S. Values and religion in adolescent development. *Values, religion, and culture in adolescent development* / ред.: G. Trommsdorff, X. Chen. Cambridge: Cambridge university press, 2012. С. 97–122.
92. Schwartz S., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*. 1987. Vol. 53, no. 3. P. 550–562.
93. Spranger E. Types of men: the psychology and ethics of personality. New York : Hafner publishing company, 1928. 402 p.
94. Sychynska M. Attachment to parents as a driver of adolescent resilience. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 3. С. 69–73.
95. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education / R. Vallerand et al. *Educational and psychological measurement*. 1992. Vol. 52, no. 4. P. 1003–1017.
96. The balance of intrapersonal, interpersonal, and extra-personal values and its relationship to life satisfaction and resilience in Japan and the United States / A. Murata et al. *Frontiers in psychology*. 2025. Vol. 16.
97. The resiliency model / G. Richardson et al. *Health education*. 1990. No. 21. P. 33–39.
98. The role of resilience in fostering late adolescents' meaning-making process: a latent profile analysis / M. Zambelli et al. *Journal of happiness studies*. 2024. Vol. 25, no. 7.
99. Toripa G. V., Setya Murti H. A., Kristianingsih S. A. Self-Acceptance and resilience toward life meaning in adolescents with physical disabilities. *International journal of multidisciplinary research and analysis*. 2025. Vol. 08, no. 06.
100. Urdan T., Pajares F. Academic motivation of adolescents. Information Age Publishing, Incorporated, 2002.
101. Value change across adolescent years: How do adolescents' intrinsic and extrinsic values develop? / J. Ahn et al. *Journal of research in personality*. 2022. Vol. 99. P. 104–263.

102. Weiner B. Human motivation. New York : Springer, 1985. 480 p.
103. Werner E., Smith R. Vulnerable, but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill, 1982. 229 p.
104. What motivates adolescents? Neural responses to rewards and their influence on adolescents' risk taking, learning, and cognitive control / A. van Duijvenvoorde et al. *Neuroscience & biobehavioral Rreviews*. 2016. Vol. 70. P. 135–147.

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено особливості ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників із різним рівнем резильєнтності. Проаналізовано життєві цінності, осмисленість життя, академічну мотивацію та мотивацію уникнення невдач в учнів старших класів. Виявлено, що високий рівень резильєнтності супроводжується більшою осмисленістю життя, чіткішими життєвими цілями та перевагою внутрішньої академічної мотивації. Учні з низькою резильєнтністю частіше демонструють амотивацію та орієнтацію на зовнішні стимули. Факторний і регресійний аналізи показали, що осмисленість життя та внутрішня мотивація виступають найважливішими предикторами резильєнтності.

Ключові слова: резильєнтність, ціннісно-мотиваційна сфера, осмисленість життя, академічна мотивація, старшокласники.

ABSTRACT

The study examines the value-motivational sphere of high school students with different levels of resilience. Life values, sense of meaning, academic motivation, and failure-avoidance motivation were assessed among senior high school students. High resilience corresponds to greater life meaningfulness, clearer goals, and a predominance of intrinsic academic motivation. Students with low resilience more often show amotivation and reliance on external incentives. Factor and regression analyses indicate that life meaning and intrinsic motivation serve as the strongest predictors of resilience.

Keywords: resilience, value-motivational sphere, life meaning, academic motivation, senior high school students.