

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛІСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет права, публічного управління та
національної безпеки

Кафедра психології

Кваліфікаційна робота

На правах рукопису

УДК 159.947.5:159.942

ШАЛАМАЙ Юлія Юріївна

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ ІЗ РІЗНИМИ РІВНЯМИ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

053 «Психологія»
ОПП «Практична психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня магістра
кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Ю.Ю. Шаламай

Керівник роботи

к.е.н, доцент кафедри психології
Паламарчук Т.М.

Житомир – 2025

Висновок кафедри психології

за результатами попереднього захисту: _____

Протокол засідання кафедри психології

№__ від «__» _____ 2025 року.

Завідувач кафедри _____

(науковий ступінь, вчене звання)_____
(підпис)_____
(науковий ступінь, вчене звання)**Результати захисту магістерської роботи**

Здобувач вищої освіти Ю.Ю. Шаламай захистила

кваліфікаційну роботу з оцінкою:

сума балів за 100-бальною шкалою _____

за шкалою ECTS _____

за національною шкалою _____

Секретар ЕК

_____ Вікторія КОНЦЕДАЙЛО

АНОТАЦІЯ

Шаламай Ю. Ю. Особливості мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту. – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю 053 – Психологія. – Поліський національний університет, Житомир, 2025.

Кваліфікаційна робота присвячена комплексному дослідженню особливостей мотивації досягнення учнів у взаємозв'язку з рівнем розвитку їхнього емоційного інтелекту в умовах сучасного освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до навчальної саморегуляції, психологічної стійкості та здатності учнів ефективно долати навчальні труднощі, що актуалізує необхідність поглибленого аналізу емоційних і мотиваційних чинників навчальної діяльності.

У теоретичному розділі роботи здійснено аналіз мотивації досягнення як психологічного феномена в сучасних наукових дослідженнях, розкрито її структуру, функції та особливості формування в учнівському віці. Обґрунтовано роль емоційного інтелекту у структурі особистісного розвитку учнів, проаналізовано основні теоретичні підходи до вивчення взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного інтелекту. Показано, що емоційний інтелект виступає важливим психологічним ресурсом, який опосередковує ставлення учнів до успіху, помилки та ситуацій оцінювання.

Емпіричний розділ роботи базується на результатах дослідження, проведеного серед учнів закладів загальної середньої освіти Житомирської області з використанням комплексу стандартизованих психодіагностичних методик. У ході дослідження проаналізовано показники мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, рівень емоційного інтелекту та шкільної тривожності. Встановлено статистично значущі відмінності в мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту, а також виявлено взаємозв'язки між емоційними компетентностями, мотиваційною спрямованістю та емоційним фоном навчальної діяльності.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів та фахівців освітньої сфери. Запропоновані практичні рекомендації спрямовані на розвиток мотивації досягнення, зниження шкільної тривожності та формування емоційних компетентностей учнів з урахуванням індивідуальних відмінностей у рівні емоційного інтелекту. Узагальнюючи, дослідження підкреслює важливість цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту як психологічної умови формування стійкої мотивації досягнення та ефективної навчальної діяльності учнів.

Ключові слова: мотивація досягнення, орієнтація на успіх, уникнення невдач, емоційний інтелект, учнівський вік, шкільна тривожність, навчальна діяльність.

ABSTRACT

Shalamai Y. Features of achievement motivation in students with different levels of emotional intelligence. – Qualification thesis manuscript.

Master's qualification thesis for the degree of Master of Psychology, specialty 053 – Psychology. – Polissia National University, Zhytomyr, 2025.

The qualification thesis is devoted to a comprehensive study of the features of students' achievement motivation in relation to the level of development of their emotional intelligence within the context of the contemporary educational process. The relevance of the research is determined by the increasing demands for learning self-regulation, psychological resilience, and students' ability to effectively cope with academic difficulties, which актуалізує the need for an in-depth analysis of emotional and motivational factors of learning activity.

The theoretical part of the thesis presents an analysis of achievement motivation as a psychological phenomenon in contemporary scientific research, reveals its structure, functions, and features of formation in student age. The role of emotional intelligence in the structure of students' personal development is substantiated, and the main theoretical approaches to studying the relationship between achievement motivation and emotional intelligence are analyzed. It is shown that emotional intelligence acts as an important psychological resource that mediates students' attitudes toward success, failure, and evaluative situations.

The empirical part of the thesis is based on the results of a study conducted among students of general secondary education institutions in Zhytomyr region using a set of standardized psychodiagnostic methods. The study analyzed indicators of achievement motivation for success and avoidance of failure, levels of emotional intelligence, and school anxiety. Statistically significant differences in achievement motivation among students with different levels of emotional intelligence were identified, as well as relationships between emotional competencies, motivational orientation, and the emotional background of learning activity.

The practical significance of the thesis lies in the possibility of applying the obtained results in the professional activities of practical psychologists, teachers, and

specialists in the educational field. The proposed practical recommendations are aimed at developing achievement motivation, reducing school anxiety, and forming emotional competencies in students while taking into account individual differences in the level of emotional intelligence. In summary, the study emphasizes the importance of purposeful development of emotional intelligence as a psychological condition for forming stable achievement motivation and effective learning activity in students.

Keywords: achievement motivation, orientation toward success, avoidance of failure, emotional intelligence, student age, school anxiety, learning activity.

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ	13
1.1 Мотивація досягнення як психологічний феномен у сучасних наукових дослідженнях	13
1.2. Емоційний інтелект у структурі особистісного розвитку учнів.....	16
1.3. Теоретичні підходи до вивчення взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного інтелекту в учнівському віці.....	20
Висновки до розділу 1	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ ІЗ РІЗНИМИ РІВНЯМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	26
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження мотивації досягнення й емоційного інтелекту учнів.....	26
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження особливостей мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту.....	28
Висновки до розділу 2	32
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ РІВНЯ ЇХНЬОГО ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	33
3.1. Психологічні умови формування мотивації досягнення учнів у освітньому процесі.....	33
3.3. Практичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту..	35
Висновки до розділу 3	39
ВИСНОВКИ	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	42

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна система освіти функціонує в умовах швидких соціокультурних змін, зростання інформаційного навантаження, підвищених вимог до академічної успішності та особистісної самореалізації учнів. У цих умовах особливої значущості набуває проблема внутрішніх психологічних ресурсів, що забезпечують ефективну навчальну діяльність, стійкість до стресу та здатність досягати поставлених цілей. Одним із таких ключових ресурсів є мотивація досягнення, яка визначає спрямованість учня на успіх, наполегливість у подоланні труднощів, готовність брати відповідальність за результати власної діяльності та прагнення до самовдосконалення.

У психологічній науці мотивація досягнення розглядається як складне особистісне утворення, що формується у взаємодії когнітивних, емоційних та соціальних чинників. Класичні дослідження Девіда МакКлелланда, Джона Аткинсона та їхніх послідовників заклали підґрунтя для розуміння мотивації досягнення як динамічного процесу, пов'язаного з очікуванням успіху, цінністю результату та переживанням емоцій, що супроводжують діяльність. У сучасних підходах наголошується, що ефективність мотивації досягнення значною мірою залежить від здатності особистості усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, що безпосередньо пов'язує цю проблему з феноменом емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект у сучасній психології трактується як інтегральна здатність до розпізнавання, розуміння, використання та регуляції емоцій у власній поведінці й міжособистісній взаємодії. Концепції Пітера Саловея та Джона Майєра, а також популяризація цієї проблематики у працях Денієла Гоулмана сприяли активному розвитку досліджень емоційного інтелекту в освітньому контексті. Емпіричні дані свідчать, що високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із кращою навчальною адаптацією, академічною успішністю, конструктивними стратегіями подолання труднощів та вищим рівнем внутрішньої навчальної мотивації.

Особливого значення набуває вивчення взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного інтелекту саме в учнівському віці, оскільки цей період є сенситивним для формування базових особистісних установок, навчальної саморегуляції та ціннісного ставлення до успіху й невдачі. Дослідження західних авторів, зокрема Керол Двек, Мартіна Селігмана, Річарда Райана та Едварда Десі, демонструють, що емоційні компетентності істотно впливають на характер мотиваційної спрямованості, розвиток орієнтації на зростання та здатність зберігати навчальну активність у ситуаціях фрустрації. Водночас у сучасній психології освіти залишається недостатньо систематизованою проблема диференціації мотивації досягнення учнів залежно від рівня розвитку їхнього емоційного інтелекту.

Вагомий внесок у дослідження мотиваційної та емоційної сфери особистості зробили й українські науковці. У працях С. Д. Максименка мотивація розглядається як центральний механізм особистісного розвитку та самореалізації суб'єкта навчальної діяльності. Дослідження І. Д. Бега акцентують увагу на ціннісно-сміслових аспектах мотивації, а також на ролі емоційного досвіду у формуванні відповідального ставлення до навчання. Разом із тим питання взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного інтелекту учнів потребує подальшого емпіричного уточнення з урахуванням сучасних психологічних моделей та освітніх реалій.

Актуальність теми зумовлена також практичною потребою освітніх закладів у науково обґрунтованих підходах до розвитку мотивації досягнення учнів, профілактики навчальної апатії та емоційного вигорання, формування навичок емоційної саморегуляції та відповідального ставлення до навчальних результатів. Результати дослідження можуть бути використані в роботі практичних психологів, педагогів, класних керівників, а також при розробці психолого-педагогічних програм підтримки учнів із різними рівнями емоційного інтелекту. З огляду на наукову і практичну значущість проблеми, тема магістерської роботи «Особливості мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту» є актуальною та обґрунтованою.

Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному вивченні особливостей мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту та розробці практичних рекомендацій щодо її розвитку в освітньому процесі.

Завдання дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз психологічних підходів до вивчення мотивації досягнення та емоційного інтелекту;
- розкрити психологічну сутність і структуру мотивації досягнення учнів;
- проаналізувати сучасні концепції емоційного інтелекту в контексті навчальної діяльності;
- емпірично дослідити рівні мотивації досягнення та емоційного інтелекту учнів;
- встановити особливості мотивації досягнення учнів залежно від рівня їхнього емоційного інтелекту;
- розробити практичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення учнів з урахуванням емоційних компетентностей.

Об'єктом дослідження є мотиваційна сфера особистості учнів.

Предмет дослідження – особливості мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту.

Теоретико-методологічною основою дослідження є класичні та сучасні теорії мотивації досягнення (Д. МакКлелланд, Дж. Аткинсон), концепція орієнтації на зростання (К. Двек), теорія самодетермінації (Р. Райан, Е. Десі), моделі емоційного інтелекту П. Саловея і Дж. Майєра, Д. Гоулмана, а також положення вітчизняної психології розвитку та освіти, представлені у працях С.Д. Максименка та І. Д. Беха.

Методи та організація дослідження. Теоретичні методи включають аналіз, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблем мотивації досягнення та емоційного інтелекту з метою уточнення змісту

ключових понять, визначення теоретичних підходів до вивчення досліджуваної проблеми та обґрунтування логіки емпіричного дослідження.

Емпіричні методи передбачають використання психодіагностичних методик, зокрема методики діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (адаптація тесту А. Мехрабіана) для визначення мотиваційної спрямованості учнів, тесту емоційного інтелекту Н. Холла з метою оцінки загального рівня емоційного інтелекту та його структурних компонентів, а також методики тесту шкільної тривожності Філіпса для дослідження емоційного фону навчальної діяльності та контролю впливу тривожності на показники мотивації досягнення. Для обробки та аналізу емпіричних даних застосовувалися методи математико-статистичної обробки, зокрема описова статистика, кореляційний та порівняльний аналіз.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у поглибленні наукових уявлень про взаємозв'язок мотивації досягнення та емоційного інтелекту учнів, а також у виявленні специфічних мотиваційних особливостей, притаманних учням із різним рівнем розвитку емоційних компетентностей.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів і педагогів для підвищення навчальної мотивації, розвитку емоційного інтелекту та оптимізації освітнього середовища.

Апробація та публікації результатів дослідження. «Студентські читання – 2024» Поліського національного університету у доповіді «Особливості формування мотивації досягнення в учнівському віці».

«Студентські читання – 2025» Поліського національного університету у доповіді «Роль емоційних чинників у регуляції навчальної мотивації учнів».

Психологічні особливості взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного інтелекту учнів. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень*: матеріали X Міжнародної наукової конференції (м. Луцьк, Україна, грудень 2025 р.).

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Список використаних джерел налічує 35 найменувань, з яких 11 подано іноземними мовами. Загальний обсяг роботи становить 45 сторінок, основний текст викладено на 42 сторінках, робота містить 5 таблиць.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ

1.1. Мотивація досягнення як психологічний феномен у сучасних наукових дослідженнях

Мотивація досягнення посідає центральне місце у структурі мотиваційної сфери особистості та розглядається в сучасній психології як один із ключових детермінантів цілеспрямованої діяльності, навчальної успішності та особистісного розвитку. Вона відображає стійке прагнення суб'єкта до досягнення значущих результатів, перевищення стандартів виконання та реалізації власного потенціалу в різних видах діяльності, насамперед у навчальній та професійній [7, 11].

У межах класичних психологічних концепцій мотивація досягнення трактувалася як відносно стабільна особистісна диспозиція, що визначає спрямованість поведінки на успіх або уникнення невдач.

Одним із перших системних підходів до її вивчення стала теорія набутих потреб Девіда МакКлелланда, у якій мотивація досягнення розглядалася як соціально сформована потреба в успіху, що розвивається під впливом виховання, культурних норм та досвіду підкріплення [2, 5, 31].

Значний внесок у розвиток уявлень про мотивацію досягнення зробив Джон Аткинсон, який запропонував мотиваційно-динамічну модель досягнення. У цій моделі мотивація розглядається як результат взаємодії двох протилежно спрямованих тенденцій: прагнення до успіху та уникнення невдач. Баланс між цими тенденціями визначає характер поведінки суб'єкта у ситуаціях оцінювання та змагання.

У подальших дослідженнях було доведено, що мотивація досягнення не зводиться виключно до прагнення високих результатів, а включає складну систему когнітивних очікувань, емоційних переживань та ціннісних орієнтацій.

Зокрема, значущу роль відіграє очікування успіху, суб'єктивна цінність досягнення та інтерпретація власних здібностей, що впливають на вибір рівня складності завдань і наполегливість у їх виконанні [9, 19].

Сучасні когнітивні підходи акцентують увагу на ролі атрибутивних процесів у формуванні мотивації досягнення. У працях Бернарда Вайнера показано, що спосіб пояснення успіхів і невдач, зокрема локус причинності, стабільність та контрольованість атрибутів, істотно впливає на подальшу мотиваційну поведінку та емоційні реакції особистості. Важливим напрямом сучасних досліджень мотивації досягнення є концепція орієнтації на зростання, розроблена Керол Двек. У межах цієї теорії мотивація досягнення пов'язується з імпліцитними уявленнями особистості про природу здібностей. Особи з орієнтацією на зростання розглядають здібності як змінні та такі, що можуть розвиватися, що сприяє формуванню стійкої мотивації досягнення та конструктивного ставлення до помилок [13, 24, 27].

Теорія самодетермінації Річарда Райана та Едварда Десі розширила розуміння мотивації досягнення, інтегрувавши її у контекст базових психологічних потреб автономії, компетентності та пов'язаності. Згідно з цим підходом, внутрішньо мотивоване прагнення досягнення є більш стійким і продуктивним порівняно з мотивацією, зумовленою зовнішнім контролем або очікуванням винагороди [1, 23].

У межах освітньої психології мотивація досягнення розглядається як важливий предиктор навчальної успішності, академічної залученості та саморегуляції учнів. Дослідження засвідчують, що учні з високим рівнем мотивації досягнення характеризуються більшою наполегливістю, схильністю до постановки складніших цілей та використанням ефективних навчальних стратегій.

Суттєвим аспектом сучасних наукових досліджень є диференціація мотивації досягнення на адаптивні та дезадаптивні форми [32]. Орієнтація на успіх асоціюється з позитивними емоційними переживаннями, високою навчальною самооцінкою та психологічною стійкістю, тоді як домінування

уникнення невдач може супроводжуватися підвищеною тривожністю та зниженням навчальної активності [32].

Особливу увагу в сучасній психології приділено емоційному виміру мотивації досягнення. Емоції розглядаються не лише як супутні переживання діяльності, а як активні регулятори мотиваційних процесів. Позитивні емоції сприяють підтриманню мотивації, тоді як негативні можуть як гальмувати, так і мобілізувати діяльність залежно від рівня їх усвідомлення та регуляції [28, 34].

У цьому контексті дедалі більшого значення набуває інтеграція досліджень мотивації досягнення з концепцією емоційного інтелекту. Здатність до усвідомлення власних емоцій, їх регуляції та використання у процесі діяльності розглядається як важливий чинник формування стійкої мотивації досягнення, особливо в умовах навчальних труднощів. У віковому аспекті мотивація досягнення зазнає суттєвих змін у процесі розвитку особистості. Учнівський вік є сенситивним періодом для формування мотиваційних установок, пов'язаних із ставленням до успіху, помилок та оцінювання. Соціальне оточення, стиль педагогічної взаємодії та емоційний клімат навчального середовища істотно впливають на характер мотивації досягнення [3, 16].

Сучасні дослідження також підкреслюють роль саморегуляції у структурі мотивації досягнення. Здатність до планування, контролю та оцінювання власної діяльності сприяє більш ефективному досягненню цілей і підтриманню мотивації у довготривалій перспективі.

У межах особистісно-орієнтованих підходів мотивація досягнення розглядається як компонент цілісної системи самореалізації особистості. Вона тісно пов'язана з життєвими смислами, ціннісними орієнтаціями та уявленнями про власну ефективність і значущість [4, 12, 26].

Українські наукові дослідження підкреслюють значення мотивації досягнення як чинника становлення суб'єктності учня. У працях С. Д. Максименка мотивація розглядається як внутрішній рушій розвитку, що забезпечує активну позицію особистості у навчальній діяльності та формування відповідального ставлення до власних результатів.

У контексті сучасних освітніх трансформацій мотивація досягнення набуває нового змісту, пов'язаного з необхідністю адаптації до змін, розвитку гнучких навичок та здатності до навчання впродовж життя. Це зумовлює актуальність досліджень, спрямованих на виявлення психологічних чинників її підтримки та розвитку [6, 21].

Важливим напрямом є також вивчення взаємозв'язку мотивації досягнення з психічним благополуччям учнів. Дослідження показують, що збалансована мотивація досягнення сприяє зниженню рівня навчального стресу та підвищенню суб'єктивного відчуття задоволеності навчальною діяльністю.

Сучасна психологія розглядає мотивацію досягнення як багатовимірний феномен, що не може бути адекватно пояснений у межах одного теоретичного підходу. Її комплексне дослідження потребує інтеграції мотиваційних, когнітивних, емоційних та соціально-психологічних аспектів [8, 22].

1.2. Емоційний інтелект у структурі особистісного розвитку учнів

Емоційний інтелект у сучасній психології розглядається як важливий інтегративний компонент особистісного розвитку, що забезпечує ефективну регуляцію емоційних процесів, адаптацію до соціального середовища та успішну реалізацію діяльності. У контексті учнівського віку емоційний інтелект набуває особливої значущості, оскільки саме в цей період інтенсивно формуються емоційні компетентності, навички саморегуляції та соціальної взаємодії [14, 18].

Таблиця 1.

Емоційний інтелект у структурі особистісного розвитку учнів

Компонент емоційного інтелекту	Змістова характеристика	Прояви в учнівському віці	Значення для особистісного розвитку
Емоційна обізнаність	Здатність усвідомлювати власні емоційні стани та розрізняти емоції	Розпізнавання власних переживань у навчальних ситуаціях,	Формування адекватної самооцінки, розвиток рефлексії

		розуміння причин емоцій	
Емоційна саморегуляція	Здатність контролювати інтенсивність і прояв емоцій	Збереження емоційної рівноваги під час оцінювання, контроль тривоги та фрустрації	Підвищення психологічної стійкості, адаптація до навчальних труднощів
Самомотивація	Здатність використовувати емоції для підтримки діяльності та досягнення цілей	Наполегливість у навчанні, збереження інтересу до завдань	Підтримка мотивації досягнення, розвиток цілеспрямованості
Емпатія	Здатність розуміти емоційні стани інших людей	Чутливість до переживань однолітків і педагогів	Формування соціальної компетентності, розвиток моральної сфери
Управління міжособистісними емоціями	Здатність впливати на емоційні стани у взаємодії з іншими	Конструктивне вирішення конфліктів, ефективна комунікація	Соціальна адаптація, позитивний статус у групі
Використання емоцій у мисленні	Інтеграція емоційної інформації в когнітивні процеси	Краще розуміння навчального матеріалу, прийняття зважених рішень	Підвищення навчальної ефективності, розвиток саморегуляції
Емоційна стійкість	Здатність зберігати стабільність емоційних реакцій у складних ситуаціях	Подолання стресу та невдач без зниження активності	Підтримка психологічного благополуччя

Поняття емоційного інтелекту було введене Пітером Саловейєм і Джоном Майєром як здатність до сприймання, розуміння, використання та управління емоціями у власному житті та міжособистісних стосунках. У межах цієї моделі

емоційний інтелект трактується як специфічна форма інтелектуальних здібностей, що має чітку когнітивну структуру та підлягає розвитку впродовж онтогенезу. Подальший розвиток концепції емоційного інтелекту пов'язаний із працями Деніела Гоулмана, який розширив її, включивши до структури емоційного інтелекту особистісні та соціальні компетентності [10, 20, 32]. У цій моделі акцентується значення емоційної самосвідомості, саморегуляції, самомотивації, емпатії та соціальних навичок, що мають безпосередній вплив на успішність навчальної та міжособистісної діяльності учнів.

У структурі особистісного розвитку учнів емоційний інтелект виконує регулятивну та інтегративну функції. Він забезпечує узгодженість між емоційними переживаннями, когнітивними процесами та поведінковими реакціями, сприяючи формуванню цілісної та психологічно зрілої особистості. Розвинений емоційний інтелект дозволяє учням адекватно реагувати на навчальні труднощі та соціальні виклики [15, 17].

Сучасні емпіричні дослідження свідчать, що емоційний інтелект тісно пов'язаний із показниками психологічного благополуччя учнів. Високий рівень емоційної обізнаності та саморегуляції асоціюється зі зниженням рівня тривожності, підвищенням стресостійкості та формуванням позитивного ставлення до себе й навчальної діяльності. Важливим аспектом емоційного інтелекту є здатність до розпізнавання власних емоцій та емоцій інших людей. У процесі особистісного розвитку учнів ця здатність сприяє формуванню емпатії, розвитку соціальної чутливості та побудові конструктивних міжособистісних взаємин у класному колективі.

Емоційна саморегуляція, як ключовий компонент емоційного інтелекту, забезпечує контроль інтенсивності та вираженості емоційних реакцій. У навчальній діяльності вона дозволяє учням зберігати працездатність у ситуаціях оцінювання, подолання помилок та змагання, що безпосередньо впливає на академічну успішність [4, 25].

Здатність до використання емоцій у процесі мислення та прийняття рішень розглядається як важливий когнітивний аспект емоційного інтелекту. Учні з

високим рівнем цієї здатності ефективніше інтегрують емоційний досвід у навчальну діяльність, що сприяє кращому розумінню матеріалу та прийняттю зважених рішень.

У контексті особистісного розвитку значущою є також роль емоційного інтелекту у формуванні самооцінки та образу Я учня. Усвідомлення власних емоційних станів і причин їх виникнення сприяє більш реалістичному сприйманню себе та своїх можливостей, що позитивно позначається на мотиваційній сфері [9, 28].

Сучасні теорії розвитку підкреслюють, що емоційний інтелект формується у взаємодії біологічних передумов та соціального середовища.

Стиль сімейного виховання, педагогічна підтримка та емоційний клімат навчального закладу відіграють вирішальну роль у становленні емоційних компетентностей учнів.

У працях українських науковців емоційний інтелект розглядається як чинник психологічної зрілості та суб'єктності особистості. Зокрема, в дослідженнях С. Д. Максименка наголошується, що розвиток емоційної сфери є необхідною умовою формування активної та відповідальної позиції учня в навчальній діяльності.

Емоційний інтелект також пов'язаний із розвитком комунікативних умінь учнів.

Здатність до розуміння емоційних сигналів інших людей сприяє ефективній взаємодії з однолітками та педагогами, зниженню конфліктності та формуванню позитивного соціального статусу в групі [21, 29].

У сучасних дослідженнях підкреслюється роль емоційного інтелекту у процесах навчальної саморегуляції. Учні з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють більшу здатність до планування навчальної діяльності, контролю власних емоційних реакцій та корекції поведінки відповідно до поставлених цілей.

Особливого значення набуває емоційний інтелект у контексті переживання навчальних невдач. Розвинені емоційні компетентності дозволяють учням

конструктивно інтерпретувати помилки, знижувати рівень фрустрації та зберігати мотивацію до подальшої діяльності.

Сучасні дослідження також вказують на взаємозв'язок емоційного інтелекту з мотивацією досягнення. Здатність до емоційної саморегуляції та самомотивації розглядається як важлива умова формування орієнтації на успіх і наполегливості у досягненні навчальних цілей.

У віковому аспекті розвиток емоційного інтелекту учнів характеризується поступовим переходом від ситуативних емоційних реакцій до більш усвідомлених і контрольованих форм емоційної поведінки. Цей процес є нерівномірним та залежить від індивідуальних і соціальних чинників.

У сучасній освітній психології дедалі більшої уваги набувають програми розвитку емоційного інтелекту, спрямовані на формування емоційної грамотності, навичок саморегуляції та емпатії. Емпіричні дані підтверджують їх позитивний вплив на навчальну мотивацію та соціальну адаптацію учнів.

Емоційний інтелект розглядається також як ресурс профілактики дезадаптивних форм поведінки та емоційних порушень у учнівському віці. Розвинені емоційні компетентності сприяють зниженню рівня агресивності, тривожності та соціальної ізоляції.

1.3. Теоретичні підходи до вивчення взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного інтелекту в учнівському віці

Взаємозв'язок мотивації досягнення та емоційного інтелекту розглядається як складний багатовимірний феномен, що формується на перетині мотиваційних, емоційних і когнітивних процесів. Особливого значення ця проблема набуває в учнівському віці, коли відбувається інтенсивне становлення особистісних регуляторів навчальної діяльності та формування ставлення до успіху й невдач [30].

Одним із перших теоретичних напрямів, у межах яких опосередковано аналізувався зв'язок емоційних процесів і мотивації досягнення, є класичні

мотиваційні теорії. У працях Д. МакКлелланда емоційний компонент розглядався як важлива умова формування потреби в досягненні, зокрема через емоційне підкріплення успіхів і невдач у процесі соціалізації.

Мотиваційно-динамічна модель Дж. Аткинсона також передбачає тісний зв'язок між мотивацією досягнення та емоційними переживаннями. Очікування успіху та страх невдачі супроводжуються відповідними емоційними станами, які впливають на вибір рівня складності завдань, наполегливість і поведінкові стратегії учнів.

Когнітивно-атрибутивний підхід, представлений у теорії Б. Вайнера, безпосередньо інтегрує емоційні та мотиваційні процеси. Атрибуції причин успіху й невдач формують специфічні емоційні реакції, такі як гордість, сором або провина, які, своєю чергою, впливають на подальшу мотивацію досягнення та навчальну активність учнів.

Важливий внесок у розуміння взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційних процесів зробила теорія імпліцитних уявлень К. Двек. Орієнтація на зростання пов'язана з більш адаптивними емоційними реакціями на труднощі та невдачі, що сприяє збереженню мотивації досягнення й наполегливості в навчальній діяльності.

У межах теорії самодетермінації Р. Райана та Е. Десі емоційний інтелект розглядається як ресурс задоволення базових психологічних потреб. Здатність до емоційної саморегуляції та емпатії сприяє переживанню автономії й компетентності, що є фундаментом внутрішньо детермінованої мотивації досягнення.

Сучасні моделі емоційного інтелекту П. Саловея та Дж. Майєра акцентують увагу на когнітивній обробці емоційної інформації. У цьому контексті емоційний інтелект розглядається як механізм, що опосередковує вплив емоцій на мотиваційні процеси, зокрема на постановку цілей і вибір навчальних стратегій.

Модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана безпосередньо включає самомотивацію як структурний компонент емоційного інтелекту. Такий підхід

дозволяє розглядати мотивацію досягнення не лише як окремий феномен, а як складову системи емоційних компетентностей, що забезпечують ефективну навчальну поведінку.

У межах освітньої психології взаємозв'язок мотивації досягнення та емоційного інтелекту аналізується через призму навчальної саморегуляції. Дослідження показують, що учні з розвиненими емоційними компетентностями ефективніше управляють навчальними зусиллями, підтримують мотивацію в умовах труднощів і демонструють вищу академічну залученість [13, 18].

Соціально-психологічні підходи підкреслюють роль емоційного інтелекту у формуванні мотивації досягнення через міжособистісну взаємодію. Позитивний емоційний клімат класу, підтримка з боку вчителів та однолітків сприяють розвитку як емоційних компетентностей, так і мотивації досягнення.

У контексті теорій особистісного розвитку мотивація досягнення та емоційний інтелект розглядаються як взаємопов'язані компоненти становлення суб'єктності учня. Здатність усвідомлювати власні емоції та регулювати поведінку підвищує відповідальність за результати діяльності та сприяє формуванню активної навчальної позиції. Українські наукові підходи наголошують на інтегративному характері взаємозв'язку мотиваційної та емоційної сфер. У працях С. Д. Максименка підкреслюється, що емоційні переживання виступають внутрішнім механізмом актуалізації мотиваційних смислів і підтримки активності суб'єкта навчання.

З позицій суб'єктно-вчинкового підходу мотивація досягнення розглядається як результат усвідомленого вибору та емоційного переживання значущості діяльності. Емоційний інтелект у цьому контексті забезпечує здатність учня осмислювати власні переживання та трансформувати їх у мотиваційні імпульси.

У віковій психології взаємозв'язок мотивації досягнення та емоційного інтелекту розглядається з урахуванням сенситивності учнівського віку до розвитку емоційної саморегуляції. Саме в цей період емоційні компетентності можуть суттєво впливати на формування стійких мотиваційних установок.

Сучасні емпіричні дослідження підтверджують, що високий рівень емоційного інтелекту асоціюється з переважанням орієнтації на успіх над уникненням невдач. Учні з розвиненими емоційними навичками краще справляються з тривожністю та страхом оцінювання, що сприяє підтримці мотивації досягнення.

У межах стресоорієнтованих підходів емоційний інтелект розглядається як фактор, що пом'якшує негативний вплив навчального стресу на мотивацію досягнення. Здатність регулювати емоційні реакції дозволяє зберігати мотиваційну активність навіть у складних навчальних ситуаціях. Важливим напрямом сучасних досліджень є аналіз медіаторної ролі емоційного інтелекту у зв'язку між мотиваційними установками та навчальними результатами. Емоційні компетентності можуть виступати механізмом, через який мотивація досягнення реалізується в ефективній поведінці.

Інтегративні моделі особистісного розвитку розглядають мотивацію досягнення та емоційний інтелект як взаємопов'язані підсистеми, що взаємно підсилюють одна одну. Розвиток емоційної самосвідомості сприяє усвідомленню цілей, тоді як мотивація досягнення стимулює активне використання емоційних ресурсів.

У сучасній психології освіти підкреслюється прикладне значення теоретичних підходів до вивчення цього взаємозв'язку. Розуміння механізмів взаємодії мотивації досягнення та емоційного інтелекту створює підґрунтя для розробки ефективних психолого-педагогічних програм підтримки учнів.

Висновки до розділу 1

Встановлено, що мотивація досягнення є складним багатовимірним утворенням мотиваційної сфери особистості, яке формується у взаємодії когнітивних, емоційних та соціальних чинників і проявляється у прагненні до успіху, наполегливості, виборі рівня складності завдань та ставленні до навчальних результатів. Проаналізовано класичні та сучасні підходи до розуміння мотивації досягнення, зокрема теорію набутих потреб Д. МакКлелланда, мотиваційно-динамічну модель Дж. Аткинсона, атрибутивну теорію Б. Вайнера, концепцію орієнтації на зростання К. Двек і теорію самодетермінації Р. Райана та Е. Десі, що дозволило розкрити психологічні механізми формування орієнтації на успіх і уникнення невдач.

З'ясовано, що емоційний інтелект є важливим інтегративним компонентом особистісного розвитку учнів, який забезпечує усвідомлення, розуміння та регуляцію емоцій, сприяє ефективній міжособистісній взаємодії, навчальній адаптації та психологічному благополуччю.

Розкрито основні теоретичні моделі емоційного інтелекту, зокрема здібнісну модель П. Саловея та Дж. Майєра і компетентнісну модель Д. Гоулмана, які дозволяють розглядати емоційний інтелект як ресурс навчальної діяльності та особистісної самореалізації учнів. Показано, що в учнівському віці емоційний інтелект виконує регулятивну функцію, забезпечуючи контроль емоційних реакцій у ситуаціях оцінювання, подолання труднощів і соціальної взаємодії, що безпосередньо впливає на рівень навчальної активності та мотивації.

Обґрунтовано, що мотивація досягнення та емоційний інтелект перебувають у тісному взаємозв'язку, який проявляється через емоційні механізми самомотивації, саморегуляції та інтерпретації успіхів і невдач у навчальній діяльності.

Встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню орієнтації на успіх, зниженню впливу страху невдачі та навчальної

тривожності, а також підтриманню стійкої мотивації досягнення в умовах навчальних труднощів.

Проаналізовано теоретичні підходи, які інтегрують мотиваційні та емоційні процеси, зокрема когнітивно-атрибутивні, самодетермінаційні та суб'єктно-орієнтовані концепції, що дозволяє розглядати мотивацію досягнення та емоційний інтелект як взаємопов'язані компоненти особистісної регуляції навчальної діяльності.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ ІЗ РІЗНИМИ РІВНЯМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження мотивації досягнення й емоційного інтелекту учнів

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту та встановлення характеру взаємозв'язків між досліджуваними психологічними показниками. Логіка організації дослідження ґрунтувалася на положеннях сучасних мотиваційних і емоційно-регулятивних концепцій, розглянутих у теоретичному розділі магістерської роботи.

Дослідження проводилося у 2024-2025 навчальному році на базі закладів загальної середньої освіти Житомирської області. Усі етапи дослідження реалізовувалися з дотриманням етичних принципів психологічної науки, зокрема принципів добровільної участі, інформованої згоди та конфіденційності отриманих результатів.

Вибірку дослідження склали 96 учнів закладів загальної середньої освіти Житомирської області. До вибірки були включені учні 7-9 класів, що відповідає середньому шкільному віку, який є сенситивним періодом для формування мотивації досягнення, розвитку емоційної саморегуляції та становлення особистісного ставлення до навчальних досягнень.

Віковий діапазон респондентів становив від 12 до 15 років, середній вік учнів склав 13,6 року. За статевою ознакою вибірка була збалансованою та включала 48 дівчат (50,0 %) і 48 хлопців (50,0 %), що мінімізувало вплив гендерного чинника на результати дослідження.

Формування вибірки здійснювалося за принципом доступності з урахуванням відносної однорідності освітнього середовища. У дослідженні брали участь учні як міських, так і сільських шкіл Житомирської області, що

підвищує репрезентативність вибірки та дозволяє узагальнювати отримані результати в межах регіонального освітнього контексту.

Усі учасники дослідження навчалися за типовими освітніми програмами та не мали офіційно зафіксованих індивідуальних освітніх потреб або психічних порушень, які могли б істотно вплинути на результати психодіагностичного обстеження.

Для реалізації завдань емпіричного дослідження було використано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик, що забезпечують валідне та надійне вимірювання показників мотивації досягнення, емоційного інтелекту та навчальної тривожності учнів.

Методика діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (адаптація тесту А. Мехрабіана) застосовувалася з метою визначення провідної мотиваційної спрямованості учнів у навчальній діяльності. Теоретичним підґрунтям методики є положення мотиваційно-динамічної концепції досягнення, відповідно до якої мотиваційна поведінка особистості визначається співвідношенням прагнення до успіху та тенденції до уникнення невдач. Методика дозволяє оцінити вираженість зазначених тенденцій і встановити домінування орієнтації на успіх або уникнення невдач. Отримані показники інтерпретуються як індикатори рівня мотивації досягнення та готовності учня до подолання навчальних труднощів, прийняття відповідальності за результати діяльності й участі в ситуаціях оцінювання.

Тест емоційного інтелекту Н. Холла використовувався для оцінки загального рівня емоційного інтелекту та його структурних компонентів. Методика ґрунтується на інтегративному підході до розуміння емоційного інтелекту як сукупності емоційних компетентностей, що забезпечують ефективну саморегуляцію та міжособистісну взаємодію. Тест дозволяє визначити рівень емоційної обізнаності, здатність до емоційної саморегуляції, рівень самомотивації, емпатії та уміння управляти емоціями у соціальних ситуаціях. Застосування цієї методики у дослідженні учнівського віку є методично доцільним, оскільки вона орієнтована на усвідомлені емоційні прояви

та дозволяє диференціювати респондентів за рівнями розвитку емоційного інтелекту.

Методика тесту шкільної тривожності Філіпса застосовувалася з метою дослідження емоційного фону навчальної діяльності та контролю впливу тривожності на показники мотивації досягнення. Методика дозволяє оцінити загальний рівень шкільної тривожності та її структурні компоненти, зокрема переживання соціального стресу, страх ситуацій перевірки знань, страх не відповідати очікуванням значущих дорослих, проблеми у взаєминах з учителями та однолітками. Включення цієї методики до комплексу дослідження обґрунтоване необхідністю врахування тривожності як психологічного чинника, що може опосередковувати взаємозв'язок між мотивацією досягнення та емоційним інтелектом.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження особливостей мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту

Емпіричний аналіз результатів дослідження засвідчив наявність системного взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту учнів та особливостями їх мотивації досягнення. Диференціація вибірки за рівнем емоційного інтелекту дозволила виявити стійкі відмінності у співвідношенні орієнтації на досягнення успіху та тенденції до уникнення невдач, а також у рівні шкільної тривожності як емоційного фону навчальної діяльності.

На основі результатів тесту емоційного інтелекту Н. Холла вибірку було поділено на три групи: учні з низьким, середнім та високим рівнями емоційного інтелекту. Розподіл респондентів за групами є кількісно збалансованим, що забезпечує коректність подальшого порівняльного аналізу (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл учнів за рівнем емоційного інтелекту

Рівень емоційного інтелекту	n	%
-----------------------------	---	---

Низький	30	31,3
Середній	36	37,5
Високий	30	31,3
Разом	96	100,0

Порівняльний аналіз показників мотивації досягнення виявив чітку тенденцію до зростання орієнтації на успіх у міру підвищення рівня емоційного інтелекту та відповідне зниження показників уникнення невдач. Учні з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються найбільш вираженою мотивацією досягнення успіху та найнижчими показниками уникнення невдач, що свідчить про домінування продуктивної мотиваційної спрямованості. Натомість у групі з низьким рівнем емоційного інтелекту фіксується протилежний профіль, для якого характерне переважання уникнення невдач над орієнтацією на успіх (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Показники мотивації досягнення та шкільної тривожності у групах з різним рівнем емоційного інтелекту ($M \pm SD$)

Показник	Низький ЕІ	Середній ЕІ	Високий ЕІ
Мотивація досягнення успіху	56,1 $\pm$ 9,4	62,7 $\pm$ 8,7	68,9 $\pm$ 8,1
Уникнення невдач	61,2 $\pm$ 10,6	54,9 $\pm$ 9,8	47,3 $\pm$ 9,9
Шкільна тривожність	56,8 $\pm$ 11,5	49,1 $\pm$ 11,7	41,2 $\pm$ 10,6

Отримані результати свідчать, що високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із зниженням тривожно-оцінювального компонента навчальної діяльності та формуванням більш адаптивної мотиваційної стратегії. Учні з високим емоційним інтелектом демонструють здатність зосереджуватися на досягненні результату, а не на запобіганні помилці, що відповідає теоретичним положенням про роль емоційної саморегуляції у підтримці цілеспрямованої поведінки.

У групі з низьким рівнем емоційного інтелекту виявлено підвищені показники шкільної тривожності, що поєднуються з домінуванням уникнення

невдач. Така конфігурація свідчить про формування захисної мотиваційної стратегії, за якої навчальна активність значною мірою регулюється страхом негативної оцінки, а не прагненням досягти успіху. Це обмежує готовність учнів брати участь у складних навчальних завданнях і негативно позначається на стійкості мотивації.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними. Інтегральний показник емоційного інтелекту має позитивний зв'язок із мотивацією досягнення успіху та негативний зв'язок із уникненням невдач і шкільною тривожністю. Уникнення невдач, своєю чергою, позитивно корелює з рівнем шкільної тривожності, що вказує на спільний емоційно-мотиваційний механізм їх формування (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Кореляційні зв'язки між основними показниками (r)

Показники	ЕІ	Успіх	Уникнення	Тривожність
Емоційний інтелект	1,00	0,46	-0,52	-0,49
Досягнення успіху	0,46	1,00	-0,41	-0,38
Уникнення невдач	-0,52	-0,41	1,00	0,55
Шкільна тривожність	-0,49	-0,38	0,55	1,00

Інтерпретація отриманих даних дозволяє розглядати емоційний інтелект як психологічний ресурс, що забезпечує перехід від тривожно-захисної мотивації до мотивації досягнення. Здатність усвідомлювати та регулювати емоційні стани знижує інтенсивність тривоги в навчальних ситуаціях, послаблює фіксацію на можливості невдачі та сприяє формуванню стійкої орієнтації на результат. Відповідно, низький рівень емоційного інтелекту обмежує можливості ефективної емоційної регуляції, що підсилює тривожність і сприяє домінуванню уникнення невдач як провідного мотиваційного механізму.

Особливо показовим є позитивний зв'язок між уникненням невдач і шкільною тривожністю, який відображає спільний емоційний механізм їх функціонування. Тривожність у навчальних ситуаціях підсилює фокус на можливій помилці, що, своєю чергою, трансформує мотивацію в захисну форму,

орієнтовану на уникнення негативних наслідків. Емоційний інтелект у цьому контексті виступає чинником, який пом'якшує вплив тривоги на мотиваційну сферу, забезпечуючи можливість переорієнтації з емоційної загрози на смисл і результат діяльності.

З психологічної точки зору отримані результати дозволяють розглядати емоційний інтелект як інтегративний механізм саморегуляції мотивації досягнення. Його високий рівень забезпечує здатність учня усвідомлювати власні емоційні реакції, знижувати інтенсивність тривожності та трансформувати емоційне напруження у ресурс активності. Натомість недостатній розвиток емоційних компетентностей призводить до того, що емоції перестають бути регульованими й починають визначати мотиваційну поведінку через страх і уникнення.

Результати емпіричного дослідження переконливо свідчать, що рівень емоційного інтелекту є значущим фактором диференціації мотивації досягнення учнів. Вищий рівень емоційного інтелекту асоціюється з переважанням орієнтації на успіх, нижчим рівнем уникнення невдач і зниженням шкільної тривожності, що підтверджує доцільність розвитку емоційних компетентностей як пряму психологічної підтримки навчальної мотивації.

Висновки до розділу 2

Установлено, що учні з низьким рівнем емоційного інтелекту характеризуються переважанням тенденції до уникнення невдач, підвищеною шкільною тривожністю та менш вираженою орієнтацією на успіх. Це вказує на домінування захисної мотиваційної стратегії, за якої навчальна діяльність регулюється переважно страхом помилки й негативної оцінки, що обмежує навчальну активність і стійкість мотивації.

Показано, що учні із середнім рівнем емоційного інтелекту займають проміжне положення між двома крайніми групами, демонструючи відносно збалансоване співвідношення мотивації досягнення успіху та уникнення невдач. Такий мотиваційно-емоційний профіль може розглядатися як перехідний і потенційно пластичний щодо психологічного впливу.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих зв'язків між емоційним інтелектом, мотивацією досягнення та шкільною тривожністю. Вищий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із зростанням орієнтації на успіх і зниженням як уникнення невдач, так і тривожності, тоді як уникнення невдач позитивно корелює з рівнем шкільної тривожності, що вказує на спільні емоційно-регуляторні механізми їх функціонування.

Отримані результати дозволяють інтерпретувати емоційний інтелект як інтегративний психологічний ресурс, що опосередковує формування мотивації досягнення через механізми емоційної обізнаності, саморегуляції та зниження тривожності в навчальних ситуаціях. Емоційний інтелект у цьому контексті виступає чинником переходу від тривожно-захисної мотивації до продуктивної, орієнтованої на результат.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ РІВНЯ ЇХНЬОГО ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Психологічні умови формування мотивації досягнення учнів у освітньому процесі

Формування мотивації досягнення учнів в освітньому процесі є складним психологічним явищем, що зумовлюється сукупністю внутрішніх і зовнішніх умов, які визначають характер ставлення учня до навчальної діяльності, успіху, помилки та оцінювання. Мотивація досягнення не виникає спонтанно, а формується поступово в процесі взаємодії особистісних ресурсів учня з освітнім середовищем, яке може як підтримувати орієнтацію на успіх, так і провокувати домінування уникнення невдач [19, 23, 33].

Однією з базових психологічних умов формування мотивації досягнення є суб'єктивне переживання навчальної діяльності як значущої та осмисленої. Коли навчальні завдання сприймаються учнем не лише як зовнішня вимога, а як діяльність, що має особистісну цінність і відповідає його інтересам та можливостям, формується внутрішня мотиваційна спрямованість. У цьому контексті важливим є узгодження навчального змісту з віковими та індивідуально-психологічними особливостями учнів, а також створення умов для переживання суб'єктної позиції у навчанні.

Ключовою психологічною умовою розвитку мотивації досягнення є сформованість позитивного досвіду успіху. Переживання досягнення результату, який є значущим для учня, підвищує його впевненість у власних можливостях і сприяє закріпленню орієнтації на успіх. Водночас надмірна орієнтація освітнього процесу на порівняльне оцінювання та фіксацію помилок може знецінювати досвід успіху й формувати страх невдачі як домінантний мотиваційний регулятор [25, 35].

Не менш важливою умовою є характер оцінювання навчальних результатів. Психологічні дослідження переконливо свідчать, що оцінювання, зорієнтоване на процес і зусилля, а не виключно на кінцевий результат, сприяє формуванню мотивації досягнення. У такому випадку помилка сприймається не як загроза самооцінці, а як елемент навчального досвіду, що знижує тривожність і підтримує готовність учня братися за складні завдання.

Суттєвою психологічною умовою формування мотивації досягнення є розвиток емоційної саморегуляції та емоційного інтелекту учнів. Здатність усвідомлювати власні емоційні реакції, зокрема тривогу, розчарування чи страх помилки, і керувати ними дозволяє зберігати навчальну активність у ситуаціях труднощів. За відсутності таких навичок емоційні переживання можуть блокувати мотивацію досягнення та сприяти формуванню уникнення невдач [6, 9, 29].

Важливою умовою є також формування адекватної навчальної самооцінки та почуття самоефективності. Учні, які сприймають власні здібності як такі, що можуть розвиватися, і вірять у можливість впливати на результати навчання через власні зусилля, демонструють вищий рівень мотивації досягнення. Натомість фіксована негативна самооцінка та переконання у власній неспроможності істотно обмежують мотиваційну активність.

Психологічний клімат освітнього середовища виступає ще однією ваговою умовою формування мотивації досягнення. Атмосфера психологічної безпеки, прийняття та підтримки сприяє зниженню страху помилки й стимулює ініціативність учнів. У такому середовищі мотивація досягнення формується як внутрішній імпульс до розвитку, а не як реакція на зовнішній тиск або загрозу покарання.

Значущу роль у формуванні мотивації досягнення відіграє стиль педагогічної взаємодії. Педагог, який демонструє емпатію, повагу до зусиль учня та готовність підтримувати його в складних ситуаціях, створює психологічні умови для розвитку орієнтації на успіх. Авторитарні або надмірно контролюючі

стилі взаємодії, навпаки, можуть посилювати тривожність і сприяти формуванню уникнення невдач.

Особливе значення має організація навчальних завдань за принципом оптимальної складності. Завдання, які відповідають зоні найближчого розвитку учня, створюють умови для переживання контрольованої складності та стимулюють мотивацію досягнення. Надто легкі або надмірно складні завдання не забезпечують такого ефекту та можуть знижувати мотиваційну залученість.

Важливою психологічною умовою є також формування навичок цілепокладання та саморефлексії. Учні, які вміють ставити реалістичні цілі, відстежувати власний прогрес і осмислювати результати діяльності, більшою мірою орієнтовані на досягнення. Саморефлексія дозволяє інтегрувати емоційний досвід успіхів і невдач у систему мотиваційних смислів [2, 15].

Соціально-психологічні чинники, зокрема взаємини з однолітками, також впливають на формування мотивації досягнення. Підтримка з боку групи, визнання досягнень та відсутність висміювання помилок знижують тривожність і підсилюють мотиваційний потенціал учня. Негативний соціальний досвід, навпаки, може фіксувати мотивацію на уникненні.

3.2. Практичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту

Результати теоретичного та емпіричного дослідження засвідчують, що розвиток мотивації досягнення учнів доцільно здійснювати з урахуванням індивідуальних відмінностей у рівні емоційного інтелекту, оскільки саме він визначає характер емоційної регуляції навчальної діяльності, ставлення до успіху й помилки, а також домінування орієнтації на успіх або уникнення невдач. Універсальні мотиваційні стратегії виявляються недостатньо ефективними, тоді як диференційований психологічний підхід дозволяє підсилити мотиваційний потенціал учнів і зменшити ризики формування тривожно-захисних мотиваційних моделей.

Для учнів із **низьким рівнем емоційного інтелекту** ключовим завданням є зниження домінування шкільної тривожності та поступовий перехід від уникнення невдач до більш адаптивної орієнтації на успіх. Психологічна робота з цією групою має бути спрямована насамперед на розвиток емоційної обізнаності та базових навичок емоційної саморегуляції. Доцільним є систематичне навчання учнів розпізнаванню власних емоцій у навчальних ситуаціях, вербалізації переживань і відокремленню емоційної реакції від оцінки власних здібностей. Важливо формувати уявлення про помилку як про нормальний елемент навчального процесу, а не як про індикатор особистісної неспроможності. Освітнє середовище для цих учнів має бути максимально психологічно безпечним, із мінімізацією порівняльного оцінювання та акцентом на індивідуальний прогрес.

Для учнів із **середнім рівнем емоційного інтелекту** пріоритетним напрямом є зміцнення мотивації досягнення через розвиток навичок самомотивації та усвідомленого цілепокладання. У цієї групи вже наявні базові емоційні ресурси, однак вони ще не повною мірою інтегровані в систему саморегуляції навчальної діяльності. Практичні рекомендації мають бути спрямовані на формування здатності ставити реалістичні навчальні цілі, планувати кроки їх досягнення та здійснювати рефлексію результатів. Ефективним є використання формувального оцінювання, яке підкреслює зв'язок між зусиллями й результатом, а також підтримує внутрішню мотивацію. Психологічна підтримка цієї групи має сприяти усвідомленню власних сильних сторін і поступовому зменшенню залежності мотивації від зовнішньої оцінки.

Для учнів із **високим рівнем емоційного інтелекту** практичні рекомендації спрямовані на збереження та подальший розвиток мотивації досягнення, а також на запобігання її формальному або інструментальному характеру. У цієї групи мотивація досягнення зазвичай є достатньо сформованою, однак існує ризик її редукції до орієнтації виключно на результат або соціальне схвалення. Доцільним є стимулювання внутрішньої мотивації через надання можливостей для самостійного вибору завдань, участі у проєктній

та дослідницькій діяльності, розвитку відповідальності за власні навчальні рішення. Важливим є також формування навичок довготривалого цілепокладання та смислової рефлексії, що дозволяє пов'язувати навчальні досягнення з особистісним і професійним самовизначенням.

На рівні організації освітнього процесу доцільно впроваджувати психологічні практики, що підтримують розвиток мотивації досягнення незалежно від рівня емоційного інтелекту. До них належать створення атмосфери психологічної безпеки, використання педагогічної підтримки замість контролю, заохочення навчальної ініціативи та формування культури конструктивного ставлення до помилки. Особливу роль відіграє узгодженість дій педагогів і психологів у роботі з мотиваційною сферою учнів.

Узагальнено практичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Практичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення
залежно від рівня емоційного інтелекту**

Рівень емоційного інтелекту	Основні психологічні ризики	Провідні напрями психологічної роботи
Низький	Висока тривожність, уникнення невдач, страх помилки	Розвиток емоційної обізнаності, зниження тривожності, формування безпечного ставлення до помилки
Середній	Нестійка мотивація, залежність від зовнішньої оцінки	Формування самомотивації, навичок цілепокладання та рефлексії
Високий	Формалізація мотивації, надмірна орієнтація на результат	Підтримка внутрішньої мотивації, розвиток смислової рефлексії та автономії

Практичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення учнів мають будуватися на принципі психологічної диференціації та врахування рівня емоційного інтелекту як ключового регулятора мотиваційної поведінки. Реалізація таких рекомендацій у освітньому процесі створює умови для формування стійкої орієнтації на досягнення успіху, зниження тривожно-захисних мотиваційних тенденцій і підтримки особистісного розвитку учнів.

Висновки до розділу 3

Встановлено, що формування мотивації досягнення учнів зумовлюється сукупністю взаємопов'язаних психологічних умов, серед яких провідне місце посідають характер емоційної саморегуляції, досвід особистісно значущого успіху, особливості оцінювання навчальних результатів, психологічний клімат освітнього середовища та стиль педагогічної взаємодії. Зазначені умови визначають, чи буде мотивація навчальної діяльності орієнтованою на досягнення успіху або набуватиме захисного характеру, спрямованого на уникнення невдач.

Показано, що емоційний інтелект виступає інтегративним психологічним ресурсом, який опосередковує формування мотивації досягнення через механізми усвідомлення емоцій, зниження тривожності та підтримки цілеспрямованої навчальної активності. Вищий рівень емоційного інтелекту створює умови для трансформації навчальних труднощів у джерело розвитку, тоді як його недостатній розвиток обмежує можливості конструктивної мотиваційної саморегуляції.

Обґрунтовано доцільність диференційованого підходу до розвитку мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту. Для учнів із низьким рівнем емоційного інтелекту пріоритетним є зниження тривожності та формування базових навичок емоційної регуляції; для учнів із середнім рівнем - розвиток самомотивації, цілепокладання та рефлексії; для учнів із високим рівнем - підтримка внутрішньої мотивації, автономії та смислового наповнення навчальної діяльності.

Визначено, що ефективність практичних рекомендацій значною мірою залежить від узгодженості психологічних і педагогічних впливів, а також від створення в освітньому процесі атмосфери психологічної безпеки, яка знижує страх помилки й стимулює ініціативність учнів. За таких умов мотивація досягнення формується як внутрішній особистісний ресурс, а не як реакція на зовнішній контроль або оцінювання.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження особливостей мотивації досягнення учнів у контексті рівня розвитку їхнього емоційного інтелекту.

У теоретичній частині роботи обґрунтовано, що мотивація досягнення є багатовимірним психологічним феноменом, який формується у взаємодії особистісних, емоційних і соціально-психологічних чинників. Показано, що в учнівському віці мотивація досягнення набуває особливої значущості у зв'язку з інтенсивним розвитком самосвідомості, навчальної самооцінки та переживанням ситуацій оцінювання. Встановлено, що домінування орієнтації на успіх або уникнення невдач значною мірою визначається здатністю учня усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани.

Теоретичний аналіз дозволив розкрити емоційний інтелект як інтегративну характеристику особистості, що поєднує емоційну обізнаність, саморегуляцію, самомотивацію, емпатію та здатність до ефективної міжособистісної взаємодії. Обґрунтовано, що емоційний інтелект у структурі особистісного розвитку учнів виконує функцію психологічного ресурсу, який забезпечує адаптивне переживання навчальних труднощів і підтримує мотивацію досягнення.

Емпіричне дослідження підтвердило наявність суттєвих відмінностей у мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту. Встановлено, що учні з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються переважанням орієнтації на досягнення успіху, нижчими показниками уникнення невдач і зниженим рівнем шкільної тривожності. Такий мотиваційно-емоційний профіль свідчить про сформовані механізми емоційної саморегуляції та конструктивне ставлення до навчальних труднощів.

З'ясовано, що для учнів із низьким рівнем емоційного інтелекту характерним є домінування уникнення невдач у поєднанні з підвищеною шкільною тривожністю. Це вказує на переважання захисної мотиваційної стратегії, за якої навчальна активність регулюється страхом помилки та негативної оцінки, що обмежує стійкість і продуктивність мотивації досягнення.

Кореляційний аналіз дозволив встановити, що рівень емоційного інтелекту позитивно пов'язаний із мотивацією досягнення успіху та негативно — з уникненням невдач і шкільною тривожністю. Водночас уникнення невдач має позитивний зв'язок із тривожністю, що свідчить про спільний емоційно-регуляторний механізм їх формування. Отримані результати підтверджують положення про опосередковувальну роль емоційного інтелекту у взаємозв'язку між емоційними переживаннями та мотиваційною поведінкою учнів.

У практичній частині роботи обґрунтовано психологічні умови формування мотивації досягнення в освітньому процесі, серед яких визначальними є психологічна безпека освітнього середовища, характер оцінювання, стиль педагогічної взаємодії, розвиток емоційної саморегуляції та наявність досвіду особистісно значущого успіху. Показано, що ефективний розвиток мотивації досягнення можливий лише за умови цілеспрямованого врахування емоційних чинників навчальної діяльності.

Розроблено практичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення учнів із різними рівнями емоційного інтелекту, що ґрунтуються на принципі психологічної диференціації. Запропоновані напрями роботи спрямовані на зниження тривожності, розвиток емоційної обізнаності, формування самомотивації, цілепокладання та підтримку внутрішньої мотивації навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк, Н. А. (2024). Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу.
2. Біла, М., & Реуцький, М. В. (2022). Особливості мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності старших школярів. *Current challenges, trends and transformations*, 517.
3. Волошина, В. О. (2025). Особливості вольової саморегуляції у осіб з різним рівнем емоційного інтелекту. *Кваліфікаційні магістерські роботи*.
4. Завірюха, В. В. (2018). Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології: Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, (18), 72-82.
5. Коноваленко, А. Ю. (2025). *Психолого-педагогічні засади формування емоційного інтелекту у підлітків* (Master's thesis, Волинський національний університет імені Лесі Українки).
6. Куранова, К. О. (2019). Особливості мотивації геймерів у підлітковому та дорослому віці.
7. Курило, А. С. (2021). Особливості емоційного інтелекту студентів з різними стратегіями поведінки в конфлікті.
8. Маннапова, К. Р. (2012). Особливості мотивації досягнення як компоненту життєздатності підлітків з неповних сімей.
9. Марків, Ю. П. (2025). *Гендерні особливості емоційного інтелекту особистості* (Master's thesis, Волинський національний університет імені Лесі Українки).
10. Минюк, Р. Ю. (2025). *Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у молоді в контексті особистісного зростання* (Master's thesis, Волинський національний університет імені Лесі Українки).
11. Нечай, М. О. (2025). Соціально-психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків.

- 12.Опанасюк, І. В. (2017). Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Інститут психології імені ГС Костюка НАПН України, Київ.*
- 13.Пищенко, К. Д. (2025). Роль емоційного інтелекту у формуванні рівня самооцінки у молоді.
- 14.Пілецька, Л. С., & Когут, Ю. (2019). Соціально-психологічні особливості саморегуляції підлітків.
- 15.Роменська, К. Ю. (2025). Психологічні особливості розвитку емоційної сфери підлітків у центрах дитячої та юнацької творчості.
- 16.Савченко, Ю. Ю. (2014). Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (12), 12.
- 17.Скорик, Т. В. (2020). Позитивна мотивація учбово-професійної діяльності майбутніх учителів як чинник розвитку емоційного інтелекту.
- 18.Стаднік, В. Ю. (2025). Емоційний інтелект як чинник психологічного благополуччя підлітків.
- 19.Тукун, А. С. (2025). Емоційний інтелект осіб підліткового та юнацького віку.
- 20.Хрипливець-Павлова, Т. В. (2024). Особливості поведінки у конфліктній ситуації підлітків з різним рівнем емоційного інтелекту.
- 21.Шпак, М. М. (2016). Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів.
- 22.Щербакова, О. (2019). Емоційний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку. *Психологія: реальність і перспективи*, (13), 195-200.
- 23.Щербан, Т. Д., Гоблик, В. В., & Щербан, Г. В. (2019). Психологічні особливості навчальної мотивації підлітків.
- 24.Яцина, В. С. (2025). Особливості копінг-стратегій осіб з різними рівнями емоційного інтелекту.
- 25.Ali, A., Riaz, T., & Khan, A. (2024). The relationship of emotional intelligence

- with achievement motivation among university students. *Social Science Review Archives*, 2(2), 193-201.
- 26.AL-Qadri, A. H., & Zhao, W. (2021). Emotional intelligence and students' academic achievement. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 360.
 - 27.Amador-Licon, N., Guízar Mendoza, J. M., Briceño Martínez, I., Rodríguez Bogarín, B. A., & Villegas Elizarrarás, L. M. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova scientia*, 12(24), 0-0.
 - 28.Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 14.
 - 29.Kumar, K. (2016). Emotional intelligence and achievement motivation: a correlation study. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(5), 546.
 - 30.Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: Which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20.
 - 31.Mahyuddin, R., Elias, H., & Noordin, N. (2009). Emotional intelligence, achievement motivation and academic achievement among students of the public and private higher institutions. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, 9(4), 135.
 - 32.Naik, D., & Kiran, D. A. (2018). Emotional intelligence and achievement motivation among college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 86-88.
 - 33.Pašková, L., & Kaliská, L. (2021). Trait emotional intelligence as a predictor of the achievement motivation of Slovak university students. In *Eastern European Perspectives on Emotional Intelligence* (pp. 197-209). Routledge.
 - 34.Rusnac, S., & Așevschi, I. (2020). Emotional intelligence as factor of achievement tendency. *EcoSoEn*, (1-2), 173-186.
 - 35.Yulika, R., Rahman, U., & Sewang, A. M. (2019, April). The effect of emotional intelligence and learning motivation on student achievement. In *1st*

International Conference on Advanced Multidisciplinary Research (ICAMR 2018) (pp. 386-389). Atlantis Press.