

УДК 159.923.2

*Людмила Іванівна Мороз,  
докторка психологічних наук,  
професорка кафебри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет ім. Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0003-2840-6689  
lm29@ukr.net*

*Георгій Ревмирович Дубровинський,  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної психології,  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
ORCID: 0000-0001-6621-4229  
dzora@ukr.net*

### **ПРО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ І МОТИВАЦІЄЮ УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті представлено дані про психологічне благополуччя дітей молодшого шкільного віку із різними типами мотивації учіння. Встановлено позитивні зв'язки психологічного благополуччя та компонентів його структури із внутрішньою мотивацією учіння, негативні – із зовнішньою мотивацією учіння. Показано, що для молодших школярів із високим рівнем психологічного благополуччя характерними є пізнавальна мотивація, мотивація саморозвитку, усвідомлення значущості навчальної діяльності для себе, але при цьому – орієнтація на високу успішність. При низькому рівні психологічного благополуччя у дітей яскраво виражена зовнішня мотивація учіння, що відображає насамперед вимоги вчителя, суб'єктивне сприйняття труднощів у навчанні, негативне ставлення до навчання, мотивація дошкільного типу з її гедоністичною спрямованістю.*

***Ключові слова:** мотивація учіння; пізнавальна мотивація; мотивація саморозвитку; усвідомлення значущості навчальної діяльності; психологічне благополуччя; гедоністична спрямованість.*

***Liudmyla Moroz,**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Professor of the Department of Psychology,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0003-2840-6689  
lm29@ukr.net*

***Heorhii Dubrovynskyi,**  
PhD in Psychology,  
Associate Professor of the Department  
of Social Psychology,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv,  
Kyiv, Ukraine  
ORCID: 0000-0001-6621-4229  
dzora@ukr.net*

## ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*The article presents data on psychological well-being of primary school children with different types of learning motivation. Positive connections of psychological well-being and components of its structure with internal motivation of learning, negative connections – with external motivation of learning are established. It is shown that cognitive motivation, self-development motivation, awareness of the significance of learning activity for themselves, but at the same time – orientation to high academic performance are characteristic for junior schoolchildren with a high level of psychological well-being. At a low level of psychological well-being, children have a pronounced external motivation of learning, reflecting primarily the teacher's requirements, subjective perception of learning difficulties, negative attitude to learning, preschool-type motivation with its hedonistic orientation.*

**Key words:** *intrinsic motivation of learning; extrinsic motivation of learning; cognitive motivation; self-development motivation; awareness of the significance of learning activities; psychological well-being; hedonistic orientation.*

Дослідження, проведені в останні 10 років із дітьми молодшого шкільного віку, дозволяють уявити динаміку розвитку мотивації учіння та психологічного благополуччя впродовж навчання у початкових класах. Так само, як і в другій половині ХХ століття, нині мотивація учіння послаблюється у 3-му класі, і у цей самий час спостерігається деяке зниження рівня психологічного благополуччя дітей, за яким йде його підвищення у 4-му класі. Зовнішніми, об'єктивними чинниками становлення і мотивації учіння, і психологічного благополуччя вважаються тип навчання, особливості взаємодії вчителя з учнями, шкільна успішність. Зокрема, за розвивального навчання мотивація і задоволеність навчанням є вищими, ніж за традиційного, а у взаємозв'язку психологічного благополуччя дітей та їхньої академічної успішності більший внесок робиться благополуччям в успішність. До внутрішніх суб'єктивних чинників психологічного благополуччя як показника психологічного здоров'я зараховують низку особистісних особливостей, у т. ч. усвідомлену саморегуляцію, упевненість у собі та відсутність соціальних страхів, внутрішню мотивацію.

Достатньо широке вивчення мотивації та психологічного благополуччя у другій фазі молодшого шкільного віку визначається не лише необхідністю підбиття підсумків розвитку дитини на межі підліткового віку та переходу до середніх класів, а й великими методичними можливостями – можливістю використовувати опитувальники. Дослідження навчальної мотивації останнім часом проводять, спираючись на теорію самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна [3]. Визначається вираженість окремих видів навчальних мотивів у мотиваційному континуумі – від екстернальної мотивації за зовнішнього сприйманого локусу каузальності до внутрішньої. Проміжними ланками є інтроєкована та ідентифікована мотивації, а сприйманий локус контролю – частково зовнішнім і частково внутрішнім відповідно. У молодшому шкільному віці виявляються суперечливі мотиваційні тенденції: з одного боку, встановлені переваги внутрішньої мотивації учіння, з іншого – поєднання усвідомленості та активності дитини як суб'єкта навчальної діяльності з орієнтацією на значущих дорослих та їхні оцінки, поєднання суб'єктної та об'єктної позицій у навчальній діяльності, зовнішньої і внутрішньої мотивації; розвиток мотивації учіння впродовж усього вікового періоду і незначна частка (8 %) значущих для сучасних дітей бажань, пов'язаних зі шкільним навчанням.

Традиційно психологічне благополуччя розглядають як сталий стан, за якого домінують позитивні емоції, а оцінка власного життя (когнітивний компонент) зумовлює ступінь задоволеності [1; 3]. Із психологічним благополуччям пов'язують наявність продуктивних взаємовідносин зі значущими людьми та осмисленість життя. Не уточнюючи поняттєвий апарат (психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, задоволеність життям), підкреслимо залежність структури психологічного благополуччя від віку. Якщо використовувати класичні уявлення К. Ріфф про компоненти благополуччя, то стосовно

молодшого школяра вони будуть наповнені дещо іншим змістом, порівняно з дорослим [3].

Мета статті – уточнення зв'язку між психологічним благополуччям молодших школярів, які навчаються у 3-4-х класах, і мотивацією учіння, визначення рівня і вираженості компонентів структури психологічного благополуччя дітей за мотивації учіння різного типу.

Дослідження проведено у 3-4-х класах двох середніх загальноосвітніх шкіл. У ньому взяли участь 87 дітей (41 хлопчик і 46 дівчаток). Використовували комплекс методик: методика, розроблену Т. Гордєєвою на основі опитувальника «Академічна саморегуляція» SRQ-A, Шкала психологічного благополуччя дітей 8-12 років PWB-c (адаптація Д.Лубовського), проєктивну методику «Незакінчені речення» (модифікація варіанта Сакса, Леві). Опитувальник SRQ-A відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана дозволяє визначити вираженість таких видів навчальної мотивації: пізнавальної мотивації (далі – ПМ), мотивації саморозвитку (МС), ідентифікованої мотивації, початково зовнішньої, але пов'язаної з усвідомленням особистої значущості вчення (ІД), позитивної інтроєктованої мотивації, що супроводжується прийняттям первісно зовнішніх цілей і цінностей і гордістю за свої досягнення (ІІ), негативної інтроєктованої мотивації, пов'язаної із почуттями провини та сорому у ситуаціях невдачі (ІН), екстернальної мотивації, що є загальною (ЕМ) та відображає орієнтацію на вимоги та оцінки вчителя (ЕВ). Окремі навчальні мотиви, які традиційно виокремлюють під час вивчення мотиваційно-потребностної сфери молодших школярів, а також деякі ненавчальні мотиви, що вносять свій внесок у ставлення дітей до школи, визначали за допомогою проєктивної методики. Аналізувалося завершення фраз «я люблю», «мені радісно», «я хочу», «я не люблю», «я боюся», «я зробив би все, щоб», «школа», «учитель», «майбутнє».

Шкала психологічного благополуччя PWB-c містить 6 компонентів: управління середовищем, особистісне зростання, цілі у житті, самоприйняття, самостійність і позитивні стосунки з іншими. Для отримання додаткових відомостей про рівень психологічного благополуччя дитини використовували ту саму проєктивну методику, що дозволила встановити позитивні та негативні аспекти її життя (їхній зміст і співвідношення).

Зазначимо, що проєктивні методики широко застосовуються під час роботи із дітьми молодшого шкільного віку. Під час аналізу матеріалу, отриманого за допомогою проєктивної методики «Незакінчені речення» (на основі узгоджених оцінок трьох експертів), було виокремлено низку мотиваційних показників: висока успішність та освіта як цінність, позитивні стосунки із вчителем, позитивні стосунки з однокласниками, мотивація досягнення, труднощі навчання, негативне ставлення до школи, мотивація дошкільного рівня. Фразу, завершену молодшим школярем, яка містила певний мотиваційний показник, оцінювали одним балом; за кожним показником встановлювали середній бал (середнє значення) у групі.

Під час визначення показників психологічного благополуччя і психологічного неблагополуччя за матеріалами проєктивної методики експерти оцінювали одним балом кожен завершений фразу, яка має позитивне і, відповідно, негативне емоційне забарвлення. Діти, які взяли участь у дослідженні, під час закінчення речень зазначали від 1 до 6 «благополучних» і від 1 до 6 «неблагополучних» аспектів свого життя. На цій підставі можна було виокремити полярні групи – молодших школярів із переважаючими позитивними та з переважаючими негативними аспектами життя (зокрема, наявність лише позитивних аспектів, відображених у продовженні фраз, за відсутності негативних, наявність позитивних аспектів, які більш ніж удвічі за кількістю перевищують негативних, про які згадували). Розподіл отриманих даних відрізняється від нормального за більшістю

змінних (критерій Колмогорова-Смирнова), тож було використано критерій Манна-Уїтні, коефіцієнт кореляції Спірмена, а також поправку Бонфероні.

Беручи до уваги насамперед основні типи мотивації учіння – внутрішню і зовнішню мотивацію, – зіставимо мотиваційні показники, отримані за допомогою двох методик. Як показав кореляційний аналіз (коефіцієнт  $r$ -Spearman, поправка Бонферроні на множинні порівняння), внутрішня мотивація (і пізнавальна, і саморозвитку) має значущі позитивні зв'язки з орієнтацією дітей на успішність, прийняттям цінності освіти, значущі негативні зв'язки – із переживанням труднощів навчання та негативним ставленням до школи. Це характерно також для ідентифікованої мотивації, поряд із внутрішньою мотивацією, що робить внесок в автономну регуляцію навчальної діяльності. Навпаки, зовнішня (екстернальна) мотивація позитивно пов'язана із переживанням труднощів навчання і негативно – з орієнтацією на успішність, цінністю освіти (табл. 1).

Можна вважати, що дані, отримані за допомогою опитувальника та проективної методики, є достатньо узгодженими. Відповідно до мети дослідження встановлювались кореляційні зв'язки між мотиваційними показниками та показниками психологічного благополуччя (табл. 2).

Таблиця 1

**Зв'язки між мотиваційними показниками  
(SRQ-A, проективна методика), коефіцієнт  $r$ -Spearman**

Мотиваційні показники (SRQ-A)	Мотиваційні показники (проективна методика)					
	успішність, освіта цінність	позитивні яквідносини із вчителем	позитивні ізвідносини із ровесниками	досягнення із успіху уникнення невдачі	труднощі та навчання	негативне ставлення до школи
ПМ	0,538(**)	0,288	0,143	0,253	-0,445(**)	-0,391(**)
МС	0,531(**)	0,239	-0,073	0,306	-0,325(*)	-0,423(**)
ІД	0,436(**)	0,301	0,041	0,150	-0,411(**)	-0,354(**)
ІП	0,262	0,194	0,157	0,106	-0,182	-0,333(*)
ІН	0,234	0,354(**)	0,094	0,023	-0,123	-0,326(*)
ЕМ	-0,275	-0,073	0,013	-0,081	0,431(**)	0,167
ЕВ	-0,336(**)	-0,084	0,027	-0,132	0,308	0,178
індекс автономії	0,667(**)	0,241	0,026	0,309	-0,567(**)	-0,485(**)

Примітки. ПМ – пізнавальна мотивація, МС – мотивація саморозвитку, ІД – ідентифікована мотивація, ІП – позитивна інтроєктована мотивація, ІН – негативна інтроєктована мотивація, ЕМ – загальна екстернальна мотивація, ЕВ – екстернальна мотивація, пов'язана із вчителем. \*\*  $p \leq 0,001$ , \*  $p = 0,002$  (тенденція). Враховано поправку Бонфероні.

Між внутрішньою мотивацією (пізнавальною мотивацією і, значною мірою, мотивацією саморозвитку), автономною регуляцією навчальної діяльності (індекс автономії) та усіма компонентами, що утворюють структуру психологічного благополуччя, окрім управління середовищем, існують значущі позитивні зв'язки. Зовнішня мотивація на статистично значущому рівні не корелює із показниками психологічного благополуччя, хоча тут намітилася негативна тенденція.

Ґрунтуючись на даних, отриманих завдяки проективній методиці, можна констатувати значущі прямі зв'язки внутрішньої мотивації із позитивними аспектами, значущі зворотні зв'язки – із негативними аспектами життя дітей. При цьому встановлено значущі зв'язки між зовнішньою мотивацією (екстернальна мотивація, пов'язана із вчителем) і

негативними аспектами життя (позитивний зв'язок), і позитивними аспектами життя (негативний зв'язок) (табл. 3).

Таблиця 2

**Зв'язки між показниками мотивації (SRQ-A) і психологічного благополуччя (PWB-с), коефіцієнт r-Spearman**

Мотивація	Психологічне благополуччя					
	управління середовищем	особистісне зростання	життєві цілі	самоприйняття	самостійність	позитивні відносини з іншими
ПМ	-0,093	0,463(**)	0,455(**)	0,397(**)	0,416(**)	0,418(**)
МС	-0,094	0,444(**)	0,424(**)	0,328(*)	0,225	0,323(*)
ІД	-0,143	0,392(**)	0,338(**)	0,258	0,296	0,282
ІП	-0,163	0,405(**)	0,403(**)	0,328(*)	0,170	0,313
ІН	-0,228	0,358(**)	0,254	0,091	0,168	0,128
ЕМ	-0,207	-0,038	0,014	-0,014	-0,086	-0,075
ЕВ	-0,523(**)	-0,118	-0,066	-0,091	-0,186	-0,209
індекс автономії	0,014	0,425(**)	0,347(**)	0,350(**)	0,350(**)	0,405(**)

Примітки. \*\*  $p \leq 0,001$ , \*  $p = 0,002$  (тенденція). Враховано поправку Бонфероні.

Таблиця 3

**Зв'язки між показниками мотивації (SRQ-A) і психологічного благополуччя (проективна методика), коефіцієнт r-Spearman**

Мотивація	Психологічне благополуччя	
	позитивні аспекти життя	негативні аспекти життя
ПМ	0,354(**)	-0,383(**)
МС	0,365(**)	-0,412(**)
ІД	0,358(**)	-0,386(**)
ІП	0,189	-0,121
ІН	0,088	-0,055
ЕМ	-0,253	0,271
УВ	-0,523(**)	0,497(**)
індекс автономії	0,588(**)	-0,604(**)

Примітки. \*\*  $p \leq 0,003$ . Враховано поправку Бонфероні.

Під час роботи із проективною методикою встановлено таке. Позитивні аспекти життя молодших школярів, що підвищують рівень їхнього психологічного благополуччя, відображають їхні сімейні стосунки («Я люблю найбільше сім'ю»), навчання у школі («Мені радісно, коли я у школі дізнаюся нове», «Школа вчить мене новим знанням», «Вчитель покладає на мене великі надії»), орієнтацію на майбутнє («Я хотіла б стати чемпіонкою світу із гімнастики», «Я хочу стати пожежником у МНС», «Майбутнє здається мені щасливим»), загальне емоційне тло («Я й так щасливий»). Ситуація у сім'ї та школі, уявлення про майбутнє у частини дітей стають негативними аспектами їхнього життя, знижуючи рівень психологічного благополуччя («Я зробив би усе, щоб забути свого батька», «Я не люблю школу через те, що там треба вчитися», «Мені радісно, коли у школі мало уроків», «Мені радісно, коли у школі карантин», «Школа – пекло», «Майбутнє здається нічим»). Підрахунок висловлювань, що мають позитивний і негативний зміст, дозволив виокремити у загальній вибірці 3 групи дітей: (1) із високим рівнем

психологічного благополуччя (переважання позитивних аспектів життя) – 34 дитини; (2) із середнім рівнем психологічного благополуччя (рівна кількість позитивних і негативних аспектів життя – плюс-мінус 3 події із 6 можливих) – 35 дітей; (3) із низьким рівнем психологічного благополуччя (переважання негативних аспектів життя) – 18 дітей. Під час порівняння вираженості компонентів психологічного благополуччя у молодших школярів із двох крайніх груп виявлено статистично значущі відмінності (критерій Манна-Уїтні) за усіма параметрами, крім управління середовищем (табл. 4).

Таблиця 4

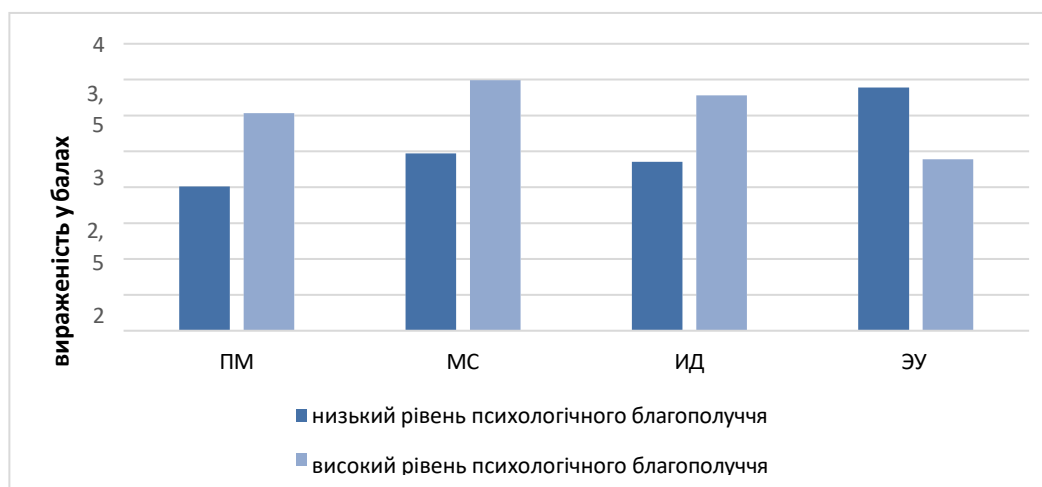
**Значущість відмінностей між групами дітей із високим і низьким рівнями психологічного благополуччя за показниками мотивації учіння і компонентів психологічного благополуччя**

Показники	U Манна-Уїтні	Асимптоматична значущість (двухстороння)
<b>Мотиваційні показники</b>		
ПМ	141,000	0,001
МС	135,000	0,001
ІД	111,000	0,000
ІП	214,000	0,077
ІН	232,500	0,162
ЕМ	217,000	0,087
УВ	97,500	0,000
індекс автономії	63,000	0,000
успішність, освіта як цінність	113,000	0,000
позитивні відносини із вчителем	213,000	0,028
позитивні відносини із ровесниками	279,000	0,522
досягнення успіху та уникнення невдачі	151,000	0,001
труднощі навчання	148,000	0,000
негативне ставлення до школи	147,000	0,000
мотивація дошкільного рівня	227,000	0,067
<b>Компоненти структури психологічного благополуччя</b>		
управління середовищем	258,000	0,364
особистісне зростання	101,500	0,000
життєві цілі	204,500	0,053
самоприйняття	193,500	0,026
самостійність	187,000	0,023
позитивні відносини з іншими	116,000	0,000

У дітей із високим рівнем психологічного благополуччя (N=34) більшою мірою виражені 5 компонентів із 6-ти у структурі психологічного благополуччя, більшою мірою розвинена внутрішня мотивація учіння, більше цінуються висока успішність та освіта загалом, вираженішою є мотивація досягнення, ніж у дітей із низьким рівнем психологічного благополуччя. У групі дітей із низьким рівнем психологічного благополуччя (N=18) більшою мірою представлені зовнішня мотивація учіння, переживання труднощів навчання, негативне ставлення до школи, а також мотивація дошкільного рівня.

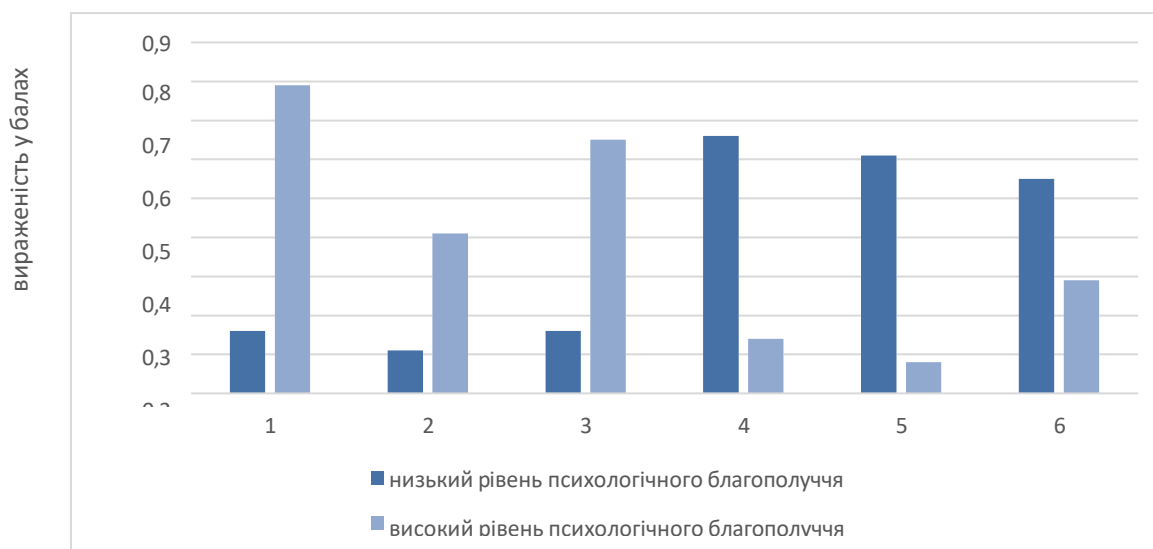
Що стосується мотиваційних показників у цих двох групах, то показники, які значуще різняться, подано на рис. 1 і 2. Проективна методика дозволила встановити наявність у

молодших школярів ненавчальних мотивів, що впливають на ставлення до школи, які їдальні», «смачно годували», «був вай-фай», радісно, коли у школі «свято, перерва».



**Рис. 1. Мотиваційні показники дітей з низьким і високим рівнями психологічного благополуччя (SRQ-A): ПМ – пізнавальна мотивація, МС – мотивація саморозвитку, ІД – ідентифікована мотивація, ЭУ – екстернальна мотивація, пов'язана із вчителем**

Таким чином, молодших школярів зі зниженим рівнем психологічного благополуччя можна уявити як дітей, які зазнають істотних труднощів в процесі навчання, недостатньо внутрішньо вмотивовані, зорієнтовані головним чином на виконання вимог вчителя, які недостатньо люблять (або не люблять) свою школу і мають мотивацію дошкільного рівня.



**Рис. 2. Мотиваційні показники дітей з низьким і високим рівнями психологічного благополуччя (проективна методика): 1 – успішність, освіта як цінність, 2 – позитивні стосунки з учителем, 3 – мотивація досягнення, 4 – труднощі навчання, 5 – негативне ставлення до школи, 6 – мотивація дошкільного рівня**

За більшістю показників мотивації та психологічного благополуччя не встановлено статистично значущих відмінностей між хлопчиками та дівчатками. Групи хлопчиків (N=41) і дівчаток (N=46) значуще різняться за вираженістю позитивних стосунків з іншими, що являють собою компонент психологічного благополуччя ( $U=656,0$ ,  $p<0,05$ ,

показник вищий у дівчаток), і мотиваційним показником труднощів навчання ( $U=621,5$ ,  $p \leq 0,001$ , показник вищий у хлопчиків); розрізняються на рівні тенденції за вираженістю пізнавальної мотивації ( $U=726,0$ ,  $p=0,063$ , показник вищий у дівчаток) і позитивних стосунків із вчителем як мотиваційного параметра ( $U=781,0$ ,  $p=0,086$ , показник вищий у дівчаток). Високий рівень психологічного благополуччя виявлено у 34,1 % хлопчиків і 43,5 % дівчаток, низький рівень – у 19,6 % хлопчиків і 21,7 % дівчаток.

Під час розгляду зв'язків між навчальною мотивацією і психологічним благополуччям молодших школярів передусім привертає до себе увагу відсутність значущих кореляцій із таким компонентом структури психологічного благополуччя, як управління середовищем. Під управлінням своїм середовищем автори опитувальника розуміють здатність обирати, створювати і контролювати власне оточення. Але ця здатність інтенсивно розвивається і проявляється дедалі більшою мірою, починаючи із підліткового віку (згідно, зокрема, із поглядами С. Скарр і К. Маккартні [4]). Можна припустити, що у молодшому шкільному віці вона слабо виражена і мінімально реалізується в умовах шкільного навчання. За отриманими даними можна судити про важливість розвитку у другій фазі молодшого шкільного віку внутрішньої мотивації та автономної регуляції навчальної діяльності із т. з. збереження психологічного благополуччя. Крім прагнення до пізнання і компетентності важливими є також включення навчальної діяльності до системи особистісних смислів і відчуття власного вибору (ідентифікована мотивація). Що стосується позитивної інтроєкованої мотивації, то її зв'язок із низкою компонентів психологічного благополуччя підтверджує відому залежність дитини у цьому віковому періоді від зовнішніх оцінок – оцінок її, насамперед, як учня, успішного чи неуспішного. Дитина, яка може пишатися власними навчальними досягненнями, може бути задоволеною розвитком власних здібностей і наявністю перспективи (що транслюється і цінується дорослими) і приймає себе. Зазначимо, що вираженням самоприйняття у молодшому шкільному віці зараз вважається внутрішня позиція школяра. Зв'язок негативної інтроєкованої мотивації із таким компонентом психологічного благополуччя, як особистісне зростання, є менш очевидним. Імовірно, відкритість новому досвіду, що є в основі особистісного зростання поєднується у дітей із прагненням уникнути низьких оцінок, невдоволення значущих дорослих, що супроводжуються почуттям провини перед ними і почуттям сорому через власні невдачі.

Наявність в учнів 3-4-х класів мотивації дошкільного рівня, що має гедоністичний аспект (орієнтації на смачну їжу та розваги – ігри та відпочинок на перервах, занурення у віртуальну реальність), не сприяє підтримці їхнього психологічного благополуччя. При цьому можливо, що у дітей, які усвідомлюють і переживають відносно багато негативних аспектів власного життя (насамперед шкільного), така виражена мотивація має компенсаторні функції. Зазначимо використання різних методик при вивченні психологічного (шкільного) благополуччя учнів 3-4-х класів. Проте результати є подібними: простежується істотний внесок внутрішньої, а також ідентифікованої мотивації у шкільне і, ширше, психологічне благополуччя дітей, негативні зв'язки благополуччя із зовнішньою мотивацією.

У цьому дослідженні виявлено великі гендерні відмінності: менша вираженість у хлопчиків, порівняно із дівчатками, внутрішньої та ідентифікованої мотивації, шкільного благополуччя, позитивного ставлення до школи та навчання. У вибірці цього дослідження у хлопчиків слабша пізнавальна мотивація, меншою мірою представлені позитивні стосунки з іншими як компонент психологічного благополуччя, позитивні стосунки із вчителем, більшою мірою – переживання труднощів навчання. Крім того, менше хлопчиків, ніж дівчаток, які мають високий рівень психологічного благополуччя. Можна припустити, що у підлітковому віці на тлі загального зниження навчальної мотивації до



групи ризику потраплять хлопчики, рівень психологічного благополуччя яких є недостатньо високим через проблеми не лише шкільні, а й сімейні. Загалом можна вважати, що дослідження психологічного благополуччя молодших школярів, проведені за допомогою різного методичного інструментарію, свідчать про те, що соціальна ситуація розвитку у початковій школі більшою мірою відповідає психологічним потребам дівчаток.

Психологічне благополуччя на високому рівні значущості пов'язане із внутрішньою мотивацією учіння (пізнавальною мотивацією і мотивацією саморозвитку), з ідентифікованою мотивацією, що дозволяє молодшому школяреві усвідомити важливість навчальної діяльності для себе, здійснити особистий вибір у сфері навчання, а також з автономною регуляцією навчальної діяльності. Основні компоненти психологічного благополуччя пов'язані (здебільшого на високому рівні значущості) із внутрішньою мотивацією учіння, ідентифікованою мотивацією та позитивною інтродюкованою мотивацією, що відображає прагнення учня пишатися власними шкільними успіхами. Психологічне благополуччя молодшого школяра має від'ємний (зворотний) зв'язок із зовнішньою (екстернальною) мотивацією, тобто переважною залежністю від зовнішніх чинників, передусім – від вимог вчителя. Незважаючи на орієнтацію на значущих дорослих, властиву усім періодам дитинства, зовнішня навчальна мотивація у другій фазі молодшого шкільного віку пов'язана із негативними аспектами життя дітей і не сприяє підвищенню рівня їхнього психологічного благополуччя. У групі дітей із високим рівнем психологічного благополуччя значущо вищі, ніж у групі дітей із низьким рівнем психологічного благополуччя, показники пізнавальної мотивації, мотивації саморозвитку, ідентифікованої мотивації, автономної регуляції навчальної діяльності, мотивації досягнення, значущо нижчими є показники негативного ставлення до школи та суб'єктивного сприйняття складності навчання. Водночас для дітей із високим рівнем психологічного благополуччя характерною є орієнтація на шкільну успішність і цінність освіти, що дає підстави припустити можливість усвідомлення позначки в 3-4-х класах не лише як зовнішньої оцінки знань, а й як показника компетентності учня. У дівчаток більшою мірою, ніж у хлопчиків, виражені пізнавальна мотивація і такий компонент психологічного благополуччя, як позитивні стосунки з іншими; вони меншою мірою сприймають складність навчання як негативний мотиваційний чинник.

Результати цього дослідження порушують питання про психологічні аспекти ролі вчителя у сучасній початковій школі і, загалом, про стосунки молодшого школяра зі значущими дорослими. До перспектив дослідження можна віднести вивчення зовнішньої навчальної мотивації у ширшому контексті взаємодії дитини із найближчим соціальним оточенням.

## REFERENCES

1. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, № 49, 71–75.
2. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. N-Y.: The Guilford Press.
3. Ryff, C. (2014). Psychological well-being revisited : Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83, 10–28.
4. Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype environment effects. *Child Development*, 54 (2), 424–435.

Подано до редакції: 10.02.2025.