

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

Факультет психології

Кафедра соціальної психології

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему: **«Стан потоку (flow-state) як психологічний чинник
мотивації досягнення здобувачів вищої освіти»**

Виконала: студентка II курсу, групи ПСм-21
спеціальності 053 «Психологія»

Вовчук Наталія Ігорівна

Керівниця: к.психол.н., доцент кафедри
клінічної та реабілітаційної психології
Кулеша-Любінець М. М.

Рецензентка: д. психол. н., професор кафедри
загальної психології Міщиха Л.П.

м. Івано-Франківськ – 2025 рік

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПОТОКУ (FLOW-STATE) ЯК ЧИННИКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1 Теоретичні підходи до вивчення феномену «стан потоку» (flow-state) у психологічній науці.....	7
1.2 Психологічні особливості студентської молоді ЗВО.....	21
1.3 Вплив переживання потоку на мотивацію досягнення студентської молоді.....	30
Висновки до розділу I.....	37
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПОТОКУ ЯК ЧИННИКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	38
2.1 Методологія емпіричного дослідження.....	38
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	41
Висновки до розділу II.....	71
РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АКТУАЛІЗАЦІЮ СТАНУ ПОТОКУ.....	74
3.1 Практичні рекомендації щодо активізації стану потоку у студентської молоді ЗВО.....	74
3.2 Орієнтовна програма розвитку мотивації досягнення студентів через переживання стану потоку.....	80
Висновки до розділу III.....	85
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	89
ДОДАТКИ	94

АНОТАЦІЯ

Вовчук Н.І. Стан потоку (flow-state) як психологічний чинник мотивації досягнення здобувачів вищої освіти. Дипломна робота ОР “Магістр”, спеціальність 053 «Психологія». Івано-Франківськ, 2025.

Дослідження присвячене аналізу стану потоку (flow-state) як психологічного чинника мотивації досягнення здобувачів вищої освіти. Актуальність роботи зумовлена необхідністю вирішення соціально-психологічної проблеми зниження мотивації серед студентської молоді. Це обумовлює вагомість дослідження феномену потоку як ресурсу для трансформації навчання із зовнішнього обов'язку у внутрішню потребу та підвищення академічної успішності.

Підкреслено, що стан потоку є оптимальним психологічним переживанням, яке характеризується повним злиттям дії та усвідомлення, втратою саморефлексії та викривленням сприйняття часу. Обґрунтовано теоретичну модель взаємозв'язку потоку та мотивації досягнення, що базується на теорії самодетермінації та балансі між рівнем навичок суб'єкта і складністю завдання. Встановлено, що ключовими умовами виникнення потоку в учбовій діяльності є чіткість цілей, наявність швидкого зворотного зв'язку та суб'єктивна осмисленість завдань.

Показано, що більшість досліджуваних студентів мають середній або високий рівень схильності до переживання потоку, проте у структурі їхньої мотивації досягнення домінує мотивація уникнення невдачі (86,8%). Виявлено відсутність прямого лінійного зв'язку між загальною схильністю до потоку та мотивацією досягнення, що пояснюється функціонуванням потоку як «зони безпеки» для зниження тривожності, а не як інструменту досягнень. Водночас встановлено значущі кореляційні зв'язки між окремими компонентами потоку («ясність мети», «зворотний зв'язок») та внутрішньою академічною мотивацією (пізнання та досягнення).

Отримані результати дослідження підтверджують доцільність розробки та впровадження програми розвитку мотивації «Потік в учінні: від обов'язку до задоволення», спрямованої на формування у студентів навичок саморегуляції, цілепокладання та створення умов для переживання стану потоку в освітньому процесі.

Ключові слова: стан потоку (flow-state), мотивація досягнення, мотивація уникнення невдачі, внутрішня мотивація, здобувачі вищої освіти.

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена зниженням мотивації досягнення серед здобувачів вищої освіти, що є важливою соціально-психологічною проблемою сучасності. Низька мотивація досягнення серед студентської молоді проявляється у зниженні успішності, прокрастинації та відсутності зацікавленості у навчальному процесі. Такі тенденції негативно впливають як на особистісний розвиток студентів, так і на якість вищої освіти, загалом.

Одним із ефективних шляхів підвищення мотивації є активізація стану потоку (flow-state), що стимулює внутрішню мотивацію і сприяє досягненню високих результатів в учбовій діяльності. Зокрема, стан потоку дозволяє студентам зосередитися на процесі учіння, підвищуючи їхній рівень залученості та успішності. Розуміння механізмів формування та підтримки стану потоку в учбовому процесі сприятиме розробці ефективних стратегій, рекомендацій підвищення мотивації досягнення студентів, що, в свою чергу, сприятиме покращенню академічних досягнень та якості освіти в Україні.

Незважаючи на значний інтерес до феномену стану потоку в сучасній психології, дослідження його впливу на мотивацію досягнення студентів залишається недостатньо вивченим. Дослідження стану потоку в контексті вищої освіти в Україні дозволить внести свіжий погляд на проблему мотивації учіння студентів та розширити теоретичні рамки дослідження мотивації досягнення.

Методичною та теоретичною основою нашого дослідження послужили роботи таких вітчизняних та зарубіжних вчених як: І. Ф. Аршава, Дж. Аткинсон (Atkinson), М. Бартельмас (Barthelmäs), Р. Вальранд (Vallerand), Е. Десі (Deci), С. Джексон (Jackson), Л.В.Долинська, О. О. Євдокімова, В. Ю.Кутєпова-Бредун, А. Меграбян (Mehrabian), В. В. Найчук, Р. Раян (Ryan), Л.З.Сердюк, Т.М.Титаренко, К. І. Фоменко, М. Чиксентмігаї (Csikszentmihalyi) та ін.

Об'єкт дослідження: стан потоку (flow-state) особистості.

Предмет дослідження: стан потоку (flow-state) як психологічний чинник мотивації досягнення здобувачів вищої освіти.

Мета дослідження: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити стан потоку (flow-state) як психологічний чинник мотивації досягнення здобувачів вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття «стан потоку» особистості.
2. Визначити особливості впливу переживання потоку на мотивацію досягнення студентської молоді
3. Емпірично дослідити та описати стан потоку (flow-state) як психологічний чинник мотивації досягнення здобувачів вищої освіти.
4. Скласти орієнтовну програму розвитку мотивації досягнення студентів через актуалізацію переживання стану потоку.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів, що включав:

- Теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-психологічних джерел з проблеми дослідження.
- Емпіричні методи: психодіагностичне тестування за допомогою наступного інструментарію:
 - ◆ Опитувальник «Диспозиційна шкала потоку. Повна версія» (DFS-2) С. Джексона в адаптації В.В. Найчука та ін.;
 - ◆ Опитувальник «Шкала мотивації досягнення» А. Меграбяна;
 - ◆ Методика «Шкала академічної мотивації» (AMS) Р. Вальранда;
 - ◆ Авторська анкета «Суб'єктивний досвід потоку в житті та учінні».
- Методи математично-статистичного аналізу: використано методи описової статистики (обчислення середніх значень та стандартних відхилень) та кореляційний аналіз з розрахунком коефіцієнта кореляції Пірсона (r).

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що матеріали дослідження дозволили розробити практичні рекомендації щодо активізації стану потоку у студентської молоді ЗВО та орієнтовну програму розвитку мотивації досягнення студентів через переживання стану потоку.

Апробація результатів. Основні положення роботи апробовано на щорічній студентській науковій конференції у тезах «Стан потоку (flow state) як психологічний чинник мотивації досягнення здобувачів вищої освіти» (м.Івано-Франківськ, 27 березня 2025 р.). Результати дослідження представлено в одній публікації.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до першого, другого, третього розділів, загального висновку, списку використаних джерел, додатків. Основний текст дослідження викладено на 88 сторінках. Робота містить 11 таблиць та 7 рисунків. Список використаних джерел містить 50 найменувань.

РОЗДІЛ I.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПОТОКУ (FLOW-STATE) ЯК ЧИННИКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Теоретичні підходи до вивчення феномену «стан потоку» (flow-state) у психологічній науці

Феномен «стан потоку» став об'єктом вивчення у психології з кінця ХХ століття. Основоположником цього поняття є угорсько-американський психолог Мігай Чиксентмігаї (Mihaly Csikszentmihalyi), який вперше ввів його до наукового обігу в 1975 році.

У психологічному словнику Американської психологічної асоціації термін «стан потоку» (англ. flow-state) визначається як «стан оптимального переживання, що виникає в результаті інтенсивного залучення в діяльність, яка приносить задоволення». Також тут же зазначається, що це може бути заняття спортом, виконання музичного уривку або написання творчої роботи. Це визначення було запропоновано в 1990 році психологом М.Чиксентмігаї [49, с.427].

У сучасній психологічній науці феномен «стану потоку» (flow state) розглядається як оптимальний режим функціонування психіки, що характеризується повною залученістю суб'єкта в діяльність. Згідно з класичним визначенням М. Чиксентмігаї, цей стан є специфічним переживанням «поглиненості» справою, за якого людина настільки концентрується на процесі, що тимчасово втрачає усвідомлення власного «Я» та навколишнього середовища, ніби «розчиняючись» у виконуваних діях. Така діяльність часто супроводжується спонтанними відчуттями піднесення та екстазу, а сам процес виконання стає самоціллю [27, с. 182, 184].

Науковці характеризують стан потоку як найбільш продуктивний та креативний режим функціонування психіки. Дослідження цього явища охоплюють широкий спектр сфер людської активності, включаючи мистецтво, науку, естетичний досвід, літературу та спорт. Важливою особливістю

потоків переживань є їхня універсальність: суб'єктивне відчуття потоку залишається незмінним і ідентичним незалежно від культурної приналежності, соціального класу, статі, віку чи специфіки виконуваної діяльності [41, с. 90].

У наукових розвідках виокремлено три основні види діяльності, де ймовірність входження у стан потоку є найвищою: спорт, професійна діяльність (робота) та музика. У контексті парадигми позитивної психології особлива увага приділяється взаємозв'язку між музикою та потоком, оскільки музична активність викликає сильну внутрішню мотивацію, що є ключовою передумовою потокового стану. Музика, як форма релаксації та самовираження (наприклад, гра на інструменті), розглядається як діяльність, що значно полегшує досягнення цього оптимального стану [41, с. 90].

У сучасній психологічній науці, зокрема в контексті дослідження поведінки особистості в інформаційному просторі, феномен «стану потоку» (flow) розглядається крізь призму концепції М. Чиксентмігаї як аутотелічний досвід. Цей стан інтерпретується як один із варіантів прояву внутрішньої мотивації, за якого людина переживає специфічне відчуття переміщення у нову реальність. Характерними ознаками перебування в потоці є викривлення сприйняття часу, а також повне відволікання від фізичних та соціальних аспектів навколишнього середовища [23, с. 248].

Важливим теоретичним аспектом є те, що стан потоку виникає на межі можливостей суб'єкта. Він безпосередньо пов'язаний із викликом, який кидає діяльність наявним у людини знанням, умінням, навичкам та загальній компетентності у вирішенні проблем. Тобто, для досягнення цього стану необхідне залучення інтелектуального та діяльнісного потенціалу особистості [23, с. 248].

Хоча потік здебільшого розглядається як індивідуальний психологічний феномен, науковці наголошують на значущості соціального контексту. Міжособистісна взаємодія виступає важливим чинником, що може викликати та підтримувати цей стан. Сприятливими умовами для входження в потік є новизна завдань та відсутність непорозумінь у комунікації, тоді як напружена,

неприємна атмосфера чи надмірна вимогливість середовища стають перешкодами для досягнення психологічного поглиблення [26, с. 68].

Зародження теорії (1960-ті роки). Історія теорії потоку починається з спостережень угорсько-американського психолога М. Чиксентмігаї. Працюючи в Чиказькому університеті, він зацікавився питанням: що робить людей по-справжньому щасливими? Спостерігаючи за художниками під час їхньої роботи, Чиксентмігаї помітив дивовижне явище: коли митці були повністю занурені у творчий процес, вони входили в особливий стан свідомості. У цьому стані вони могли працювати годинами, забуваючи про їжу, час та власні потреби. Особливо цікаво було те, що після завершення роботи художники часто втрачали інтерес до готового твору – сам процес творчості приносив їм більше задоволення, ніж результат. Отже, вони створювали мистецькі твори не заради результату, а заради самого процесу, отримуючи внутрішнє задоволення від діяльності. Саме ці спостереження стали первинним поштовхом до створення теорії потоку [43; 35].

У 1975 році М. Чиксентмігаєм була опублікована праця "За межами нудьги та занепокоєння" (англ. *Beyond Boredom and Anxiety*), де він представив початкову концепцію потокового стану. Психолог провів масштабне дослідження, опитавши сотні людей різних професій (тих, хто проводив свій час у тих видах діяльності, які їм подобалась): художників, музикантів, шахістів, альпіністів, танцюристів, хірургів. Дослідником було виявлено, що всі вони описували схожий досвід оптимального стану свідомості під час виконання складних, але приємних завдань. Цей стан автор назвав "поток" (flow), оскільки багато респондентів описували його як відчуття, ніби їх несе потоком. В цій публікації дослідник надав таке визначення: "Flow – це стан, в якому люди настільки занурені в діяльність, що ніщо інше, здається, не має значення; сам досвід настільки приємний, що люди будуть продовжувати займатися цим навіть за велику ціну, просто заради того, щоб це робити" [35].

Тут варто уточнити, що для вивчення потокового стану у повсякденному житті Чиксентмігаї розробив метод вибірки переживань (Experience Sampling

Method, ESM). Цей метод полягав у використанні пейджерів або програмований годинників, які подавали сигнали у випадкові моменти часу, після чого учасники дослідження заповнювали короткий звіт про те, що вони роблять, з ким перебувають і як себе почувають за різними числовими шкалами. Це дозволило зібрати тисячі зрізів повсякденного досвіду та з високою точністю проаналізувати якість життя, виявивши, що потік найчастіше виникає під час активного дозвілля та на роботі, і дуже рідко – під час пасивних занять, таких як перегляд телевізора [34, с. 24].

У 1990 році вийшла основоположна книга Чиксентмігаї «Потік: Психологія оптимального досвіду» (англ. Flow: The Psychology of Optimal Experience), де він детально описав вісім ключових компонентів потокового стану. Ця робота стала переломним моментом у розвитку теорії. У ній автор пояснює, що для досягнення стану потоку необхідний баланс між складністю завдання та рівнем навичок людини. Якщо завдання занадто просте - виникає нудьга, якщо занадто складне - тривога. Оптимальний досвід виникає в "каналі потоку", де виклики відповідають здібностям [28].

На основі своїх багаторічних досліджень, опитавши з колегами тисячі людей по всьому світу, представників найрізноманітніших верств суспільства у 1990 році вийшла книга М. Чиксентмігаї «Потік: Психологія оптимального досвіду» (англ. Flow: The Psychology of Optimal Experience) [28]. Ця робота стала переломним моментом у розвитку теорії потоку з кількох причин:

1. Вона вперше представила комплексну та універсальну теорію потоку. Чиксентмігаї у своїй праці об'єднав різні аспекти дослідження оптимального досвіду в єдину цілісну теорію потоку. А його дослідження, які охоплювали людей різного віку, статті, професій та культурного походження, дозволили досліднику виявити універсальні характеристики стану потоку [28]. І відповідно ми можемо говорити про те, що ця праця представила універсальну модель оптимального досвіду (потіку).
2. Запропонувала чітку модель досягнення оптимального досвіду. У ній було детально описано дев'ять ключових компонентів потокового стану, які були

виявлені на основі аналізу тисяч інтерв'ю, анкет та щоденникових записів учасників дослідження. Кожен компонент (елемент) моделі був ретельно обґрунтований емпіричними даними. Представимо детальніше цю модель згодом.

3. Заклала основу для подальших досліджень у різних галузях. Ця книга не лише систематизувала попередні дослідження, але й заклала міцний теоретичний фундамент для подальшого розвитку теорії потоку в різних галузях - від освіти до спорту, від мистецтва до бізнесу. В освіті концепція потоку допомогла розробити нові методики навчання, які враховують оптимальний рівень складності завдань для підтримки мотивації учнів. У спорті теорія потоку вплинула на розвиток спортивної психології, допомагаючи атлетам досягати піку своєї продуктивності. У бізнесі концепції потоку були застосовані для покращення робочого середовища та підвищення продуктивності співробітників. В мистецтві розуміння механізмів потоку допомогло краще зрозуміти процес творчості та умови для його оптимізації[28].

Як зазначали вище, розглянемо детальніше теоретичну модель стану "потіку" М. Чиксентмігаї. Ця модель включає у структуру потоку дев'ять елементів (вимірів). Особливістю цієї моделі є її поділ на дві категорії: умови входження в потік та характеристики (ознаки) самого стану (див. рис.1.1) [19, с.98]. До першої категорії належать чотири елементи, які створюють необхідні передумови для виникнення стану потоку:

1. Баланс між складністю завдання та рівнем навичок виступає ключовою умовою досягнення потокового стану. Чиксентмігаї підкреслює, що для входження в потік необхідна оптимальна відповідність між викликами, які ставить перед людиною завдання, та її компетенціями. Якщо завдання занадто складне відносно наявних навичок, виникає тривога; якщо занадто просте – з'являється нудьга. Лише за умови їх оптимального співвідношення можливе досягнення стану потоку [1,с.7].

2. Чіткість мети передбачає можливість ясно сформулювати цілі діяльності та розуміти напрямок руху. Коли людина має чітке уявлення про те, чого вона прагне досягти, це створює необхідну структуру для концентрації уваги та енергії. Важливо, що ця мета повинна бути не лише зрозумілою, але й досяжною в рамках наявних ресурсів [1, с.7].



Рис. 1.1 Модель стану потоку (flow-state)

3. Швидкий зворотний зв'язок забезпечує постійне інформування суб'єкта про прогрес у досягненні мети. Цей компонент дозволяє людині розуміти, наскільки ефективними є її дії, та за необхідності коригувати їх. Зворотний зв'язок може бути як зовнішнім (наприклад, реакція аудиторії для музиканта), так і внутрішнім (відчуття правильності виконання рухів у спортсмена).

4. Висока концентрація на поточному завданні характеризується фокусуванням всієї уваги на обмеженому полі стимулів. Це передбачає здатність відфільтровувати нерелевантну інформацію та повністю зосереджуватися на поточній діяльності.

Друга категорія включає п'ять елементів, які безпосередньо характеризують ознаки потокового стану:

5. Злиття дії та усвідомлення виникає, коли діяльність стає настільки природною, що зникає розділення між суб'єктом та його діями. В цьому стані людина перестає усвідомлювати себе окремо від виконуваної діяльності, її дії стають майже автоматичними, але при цьому зберігається високий рівень майстерності виконання [1, с.7].

6. Відчуття контролю над ситуацією проявляється у переживанні себе як активного ініціатора власних дій. При цьому важливо розуміти, що мова йде не про абсолютний контроль над ситуацією, а про відчуття здатності ефективно справлятися з викликами, які виникають у процесі діяльності.

7. Втрата самосвідомості характеризується тимчасовим зникненням рефлексивного самоусвідомлення на піку залученості у діяльність. Це не означає втрату свідомості або контролю – навпаки, людина залишається повністю присутньою в моменті, але перестає надмірно фокусуватися на своєму "Я" [1, с.7].

8. Трансформація сприйняття часу проявляється в суб'єктивній зміні його плину. Час може здаватися таким, що летить надзвичайно швидко або, навпаки, розтягується. Ця особливість пов'язана з повним зануренням у діяльність та ігноруванням зовнішніх часових маркерів [1, с.7]. Слід зауважити, що психологічний час у цьому стані зазнає суттєвих метаморфоз: він перестає бути фігурою у полі свідомості та переміщується у тло. Суб'єкт перестає помічати плин часу, відчуваючи його повну зупинку або відсутність, оскільки вся увага спрямована виключно на поточний момент («тут і тепер»). Це відрізняє потік від станів нудьги, де час суб'єктивно розтягується [27, с. 187–188].

9. Аутотелічний характер досвіду є однією з найважливіших характеристик потокового стану. Він означає, що діяльність стає самодостатньою, тобто виконується заради самого процесу, а не зовнішніх винагород. Термін "аутотелічний" походить від грецьких слів "auto" (сам) та "telos" (мета), що підкреслює самоцінність такого досвіду [1, с.7].

Таким чином, модель Чиксентмігаї не лише описує характеристики потокового стану, але й представляє механізми досягнення та підтримання стану потоку. Це робить її цінною для практичного застосування в різних

сферах людської діяльності – від освіти до професійної самореалізації, де важливо створювати умови для досягнення оптимального досвіду та максимальної залученості.

Українські науковці І.Ф. Аршава, В.Ю. Кутєпова-Бредун. зазначають: «Коли людина відчуває стан «потoku» виникають наступні відчуття: цілі досить складні, але ясні та досяжні, близькі до навичок та здібностей, фахівець може весь час перевіряти свою діяльність – зворотний зв'язок доступний та поведінка може регулюватися протягом усього процесу, увага гостра та її концентрація інтенсивна; особистість не відчуває себе; хвилювання зникає; також як і відчуття часу; власне діяльність і є винагородою за роботу – завдання здаються дуже цікавими, що може бути пояснено наявністю аутотелічної мотивації» [1, с.7]. Цей опис переживання досвіду «flow» досить повно відображає 9-ти компонентну модель Чиксентмігаї, демонструючи як умови виникнення, так і суб'єктивні переживання стану потоку.

Важливим теоретичним аспектом, який досліджують сучасні вчені, є так званий «парадокс зусиль». Попри те, що особи у стані потоку суб'єктивно сприймають діяльність як «легку» або таку, що не вимагає напруги (seemingly effortless), об'єктивно цей стан виникає під час виконання ментально складних завдань, що потребують значних когнітивних ресурсів та повної концентрації. Дослідники пояснюють це тим, що висока мотивація та значущість мети змінюють інтерпретацію зусиль: навантаження сприймається не як тягар, а як необхідна інвестиція для досягнення бажаного результату [39].

Однією з найбільш значущих характеристик, що відрізняє стан потоку від інших психоемоційних станів, є специфічна трансформація сприйняття часу. На відміну від звичайного функціонування, де час може суб'єктивно пришвидшуватися або сповільнюватися, у стані потоку виникає унікальний модус сприйняття – відчуття повної відсутності часу. Індивід переживає цей стан не просто як зміну швидкості плину хвилин чи годин, а як феномен, за якого категорія часу ніби перестає існувати для свідомості [27, с. 188]. Для глибшого розуміння специфіки часових деформацій у стані потоку доцільно порівняти його з іншими емоційними станами (див.табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика особливостей суб'єктивного сприйняття часу залежно від психоемоційного стану особистості [27, с. 188]

Критерії порівняння	<i>Стан негативної афективності (переважають негативні емоції)</i>	<i>Стан позитивної афективності (переважають позитивні емоції)</i>	<i>Стан потоку</i>
Представленість часу у полі уваги	Час виступає як «фігура» (у центрі уваги)	Час зміщується у «тло» (периферія уваги)	Час знаходиться у «тлі» (повністю витіснений)
Хроноспрямованість	Виражена орієнтація на минуле (часто негативне) або негативне майбутнє	Орієнтація на теперішнє, позитивне майбутнє або позитивне минуле	Тотальна спрямованість на теперішнє («тут і тепер»)
Модус суб'єктивного сприйняття часу	Відчуття уповільнення часу	Відчуття пришвидшення часу	Відчуття, що часу не існує (його повна відсутність, зупинка)

Як видно з таблиці 1.1, принципова відмінність потоку полягає в тому, що час повністю випадає з фокуса уваги (стає «тлом»). Якщо при позитивних емоціях ми відчуваємо, що час «летить» (пришвидшується), то в стані потоку орієнтація на теперішній момент є настільки сильною, що суб'єкт фіксує «зупинку» часу або його зникнення як вимірювальної категорії реальності. Це підтверджує тезу про те, що потік є особливим станом свідомості, який фундаментально змінює когнітивні налаштування особистості [27, с. 187–188].

Для глибшого розуміння досвіду «flow» Чиксентмігаї вводить поняття «психічної ентропії» та «психічної негентропії». Психічна ентропія – це стан внутрішнього хаосу у свідомості, викликаний негативними емоціями, такими як смуток, страх, тривога чи нудьга. У цьому стані увага людини розсіяна, оскільки вона спрямована на відновлення суб'єктивного порядку. На противагу цьому, позитивні емоції є станами психічної негентропії, оскільки психічна енергія може вільно спрямовуватися на будь-яке завдання, яке людина обирає

Потік є найвищим проявом психічної негентропії, оскільки в цьому стані увага повністю впорядкована та інвестована в досягнення мети [34, с. 30].

Важливо зазначити, що Чиксентмігаї у своїй праці «Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life» розрізняє сам досвід потоку та відчуття щастя. Коли людина перебуває в потоці, вона не є щасливою в традиційному розумінні, оскільки для переживання щастя необхідно зосередитися на своїх внутрішніх станах, що відволікло б від завдання. Наприклад, скелелаз не може дозволити собі зупинитися на складному виступі, щоб відчувати щастя, оскільки це відверне увагу від задачі. Щастя, за його словами, приходить у ретроспективі, коли після завершення завдання людина озирається на свій досвід і відчуває вдячність за його досконалість. Саме щастя, що слідує за потоком, веде до зростання складності та розвитку свідомості [34, с. 39].

Таким чином, нам вдалося зауважити, що окрім когнітивних аспектів, потік має виражену емоційну специфіку. На відміну від звичайних позитивних емоцій, безпосереднє перебування у потоці може не супроводжуватися яскравими переживаннями, оскільки вся психічна енергія інвестується у дію. Позитивна емоція у вигляді задоволення часто усвідомлюється вже ретроспективно, після завершення дії. Водночас цей стан є потужним чинником внутрішньої мотивації, що спонукає індивіда повертатися до діяльності знову і знову заради відновлення цього переживання [27, с. 184–185].

Згідно з теорією потоку, найінтенсивніший досвід flow виникає тоді, коли високі вимоги діяльності збігаються з добре розвиненими навичками виконавця. Подолання перешкод у такому режимі супроводжується особливим відчуттям задоволення. При глибокому переживанні сенсу діяльності може формуватися феномен «життєвої заангажованості» – стійкої форми взаємодії зі світом, коли потокова діяльність стає для людини центральним життєвим орієнтиром [7, с. 104].

Слід зазначити, що у своїх численних дослідженнях Мігаї Чиксентмігаї виявив ключову характеристику, що об'єднує різноманітні прояви стану потоку. Дослідник встановив, що всі вони спонукають особистість до входження в нову,

непізнану реальність, наповнюючи її духом першовідкривача та розширюючи межі її можливостей. На основі багаторічних спостережень учений дійшов висновку, що такі стани трансформують особистість, роблячи її більш складною та багатогранною [28].

Чиксентмігаї підкреслював, що саме в розвитку особистості криється фундаментальне розуміння сутності потокової діяльності. Для ілюстрації цього феномену вчений розробив графік (див. рис.1.2), який демонструє взаємозв'язок між рівнем складності завдань та розвитком навичок [28 , с.74].

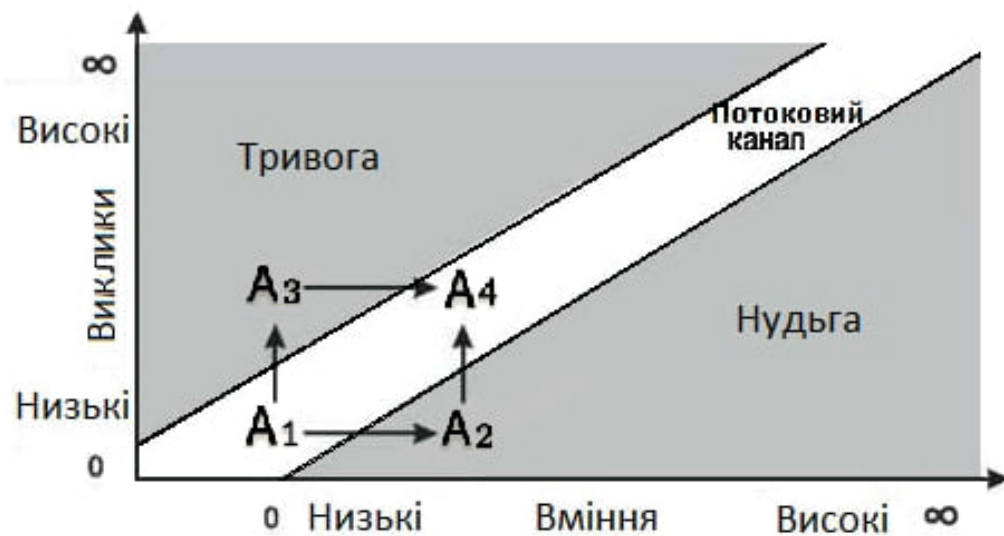


Рис. 1.2 Графічне зображення динаміки переживань стану потоку.

“Канальна модель”

Для пояснення цієї концепції дослідник наводив приклад з тенісистом-початківцем Алексом, відстежуючи його прогрес у чотирьох часових точках. На початковому етапі (A1), коли навички практично відсутні, а завдання елементарні (просто влучити по м'ячу), спортсмен переживає стан потоку через відповідність складності завдання наявним умінням [28, с.74].

З часом, як зазначав Чиксентмігаї, при поліпшенні спортивної форми (A2) проста гра починає викликати нудьгу. Зустріч з більш досвідченим партнером (A3) призводить до усвідомлення існування складніших завдань, що може викликати тривогу через недостатність навичок [28, с.75].

Науковець встановив, що оскільки ні нудьга, ні тривога не є комфортними станами, особистість природно прагне повернутися до стану потоку. При цьому, як показує діаграма, за умови нудьги (A2) єдиним шляхом є підвищення складності завдань. У випадку тривоги (A3) необхідне вдосконалення навичок для досягнення нової точки потоку (A4).

Чиксентмігаї наголошував, що стан A4, хоча й передбачає вищий рівень майстерності та складності, також не є стабільним. Подальша практика неминуче призведе або до нудьги через втрату новизни, або до тривоги через усвідомлення обмеженості можливостей [28, с.75].

На основі цих спостережень дослідник сформулював важливий висновок: прагнення до отримання задоволення постійно спонукає особистість шукати нові рівні потоку, що перевищують попередні досягнення. Таким чином, Чиксентмігаї обґрунтував динамічну природу потокового стану як рушійної сили особистісного розвитку. Вчений довів, що неможливість довготривалого отримання задоволення від одноманітної діяльності природним чином спонукає особистість до постановки нових цілей та вдосконалення навичок для їх досягнення [28, с.75]. Щоб підтримувати стан потоку, необхідно посилювати складність діяльності, вибираючи складніше завдання, ставлячи вищу мету або іншим чином змінювати обставини так, щоб складність завдання та навички людини перебували у стані рівноваги (балансу) [46, с.606].

Миттєве відчуття потоку пов'язане зі стійкою залученістю до завдань. Особи, які відчують потік, схильні знову шукати цей оптимальний досвід, в результаті чого вони розвивають схильності щодо певних завдань або сфер залученості. Це явище було названо емерджентною мотивацією, оскільки бажання людини продовжувати займатися діяльністю виникає з самого досвіду участі в цій діяльності. Ця перспектива була застосована до вивчення довгострокових академічних прагнень. Наприклад, Чиксентмігаї та ін. продемонстрували, що студенти, які мають позитивний суб'єктивний досвід у певній академічній галузі, демонструють більшу відданість цій галузі через кілька років [46, с.607].

Класична модель потоку, запропонована М. Чиксентмігаї, і зокрема її центральний компонент – відповідність навичок вимогам завдання – стала наріжним каменем для подальших досліджень. Ця так звана «канальна модель» була перевірена численними дослідницькими групами в різних контекстах і вважається емпірично підтвердженою [32].

Однак сучасна наука, визнаючи фундаментальну значущість цієї моделі, вказує на її надмірну лаконічність. Дослідники стверджують, що для повного розуміння виникнення потоку необхідне врахування одного або кількох додаткових чинників, що представляють передумови або граничні умови цього стану [32].

Однією із таких перспективних, але раніше недостатньо вивчених передумов, є **осмисленість завдання** (task meaningfulness) – ступінь, до якого певна діяльність сприймається як особистісно значуща. Цей підхід розглядає потік не лише як результат збалансованої складності, але і як наслідок глибокого внутрішнього сенсу, який людина вкладає у свою діяльність [32].

У своєму дослідженні 2025 року М. Бартельмас (Michael Barthelmäs) з колегами перевірили цю гіпотезу в контрольованому експериментальному середовищі та в умовах повсякденного життя. Результати показали, що осмисленість завдання має позитивний вплив на переживання потоку. Важливо, що цей зв'язок залишався стійким навіть при контролі класичної умови – відповідності навичок і вимог. Це доводить, що осмисленість завдання є додатково значущим, чинником виникнення потоку [32].

Ключовим висновком дослідження стало те, що ці два чинники – осмисленість завдання та відповідність навичок вимогам – по-різному пов'язані з різними вимірами потокового досвіду. Було встановлено, що:

- Осмисленість завдання сильніше пов'язана з вимірами поглинання (absorption) та внутрішньої винагороди (intrinsic reward).
- Відповідність навичок і вимог, у свою чергу, тісніше асоціюється з контролем без зусиль (effort-less control) [32].

Ці дані є надзвичайно важливими, оскільки вони розширюють класичну модель Чиксентмігаї. Вони демонструють, що для виникнення глибокого та

повноцінного потокового досвіду може знадобитися певний рівень як осмисленості завдання, так і відповідності навичок вимогам, оскільки відсутність одного з цих компонентів не може бути повністю компенсована іншим. Таким чином, сучасні дослідження пропонують основу для розробки інноваційних та ефективних інтервенцій, спрямованих на посилення потоку не лише через регулювання складності завдань, але й через підвищення їхньої сприйманої значущості для особистості [32].

В останні роки теоретичні підходи до вивчення потоку почали інтегруватися з теорією саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning – SRL). Науковці проводять паралелі між динамічними характеристиками потоку та циклічною моделлю саморегуляції Б. Циммермана, яка включає фази передбачення, виконання та саморефлексії. Вважається, що здатність входити у стан потоку не є випадковою, а може бути результатом активних регуляторних дій студента, спрямованих на контроль особистих ресурсів (наприклад, уваги, мотивації) та параметрів освітнього середовища [39, с. 2].

У структурі феномену потоку теоретично виокремлюють чотири ключові кластери чинників, які піддаються саморегуляції:

1. Мотивація: включає внутрішню орієнтацію на завдання, чіткість цілей та самоефективність.
2. Увага: здатність до глибокої концентрації та ігнорування відволікаючих чинників, що призводить до викривлення сприйняття часу.
3. Баланс викликів та навичок: фундаментальна умова потоку, яка передбачає відповідність складності завдання поточному рівню компетентності особистості.
4. Метакогнітивні стратегії: використання рефлексії та моніторингу власного прогресу [39, с. 6–11].

Також сучасні теоретичні розвідки пропонують розрізняти два типи потокового стану: «потік, що трапляється» (letting it happen) та «цілеспрямований потік» (making it happen, або telic flow). Останній тип є більш орієнтованим на мету та характеризується усвідомленим використанням когнітивних процесів, таких як ситуативна обізнаність та чітке планування. Цей

підхід пов'язує виникнення потоку з теорією когнітивного навантаження, стверджуючи, що правильна регуляція зусиль сприяє активації необхідних когнітивних механізмів для глибокого учіння [39, с. 12].

Отже, проведений аналіз теоретичних підходів демонструє еволюцію концепції «стану потоку» – від початкових спостережень М. Чиксентмігаї за творчими особистостями до розробки комплексної, емпірично обґрунтованої дев'ятикомпонентної моделі. Встановлено, що в основі цього феномену лежить динамічний баланс між складністю завдання та рівнем навичок суб'єкта, що робить потік не просто епізодичним оптимальним переживанням, а фундаментальним механізмом особистісного розвитку та самовдосконалення.

1.2 Психологічні особливості студентської молоді ЗВО

Період навчання у закладі вищої освіти для студентської молоді є не просто етапом здобуття професійних знань, а й ключовим етапом соціалізації та становлення особистості. Зауважимо, етимологія терміну «студент» (від лат. *studens* – «той, хто старанно працює») вказує на активну, цілеспрямовану діяльність, що лежить в основі цього етапу життя.

Дослідниця Л. Балабанова визначає студентство як своєрідну соціально-професійну спільноту, об'єднану спільними умовами праці та життя, віковими рамками та специфічним психологічним навантаженням, що сукупно впливає на формування майбутніх фахівців [20, с. 56]. Студентів можна розглядати як єдину соціальну групу, оскільки їх об'єднує спільна провідна діяльність – навчально-професійна, а також спільні інтереси, групова самосвідомість та унікальний спосіб життя. Ця вікова та діяльнісна гомогенність створює особливу субкультуру, якої не спостерігається в інших соціальних групах [10, с.52].

З психофізіологічної точки зору, студентський вік є періодом максимального розвитку багатьох функцій організму, зокрема сенсорно-перцептивних, психомоторних, мнемічних та інтелектуальних здібностей. Це «золотий час» для становлення характеру, розвитку загальних і

спеціальних здібностей, інтелекту, а також для глибокої трансформації мотиваційної та ціннісно-смислової сфери особистості [10, с.52].

Студентство розглядається як окрема соціально-психологічна категорія. Її вікові межі можуть бути досить широкими (від 17 до 40 років і більше), сучасні дослідники, як-от Т.Б. Тарасова, схильні звужувати цей проміжок до 17–25 років. На нашу думку, такий підхід є більш точним, оскільки він охоплює періоди ранньої та зрілої юності, а також перехід до ранньої дорослості, що найбільш точно відповідає реаліям сучасного освітнього процесу [20, с. 57]. Таким чином, психологічний портрет студента є поєднанням вікових особливостей юності та ранньої дорослості з одного боку, та специфічних рис, сформованих під впливом унікального середовища ЗВО, з іншого.

Щоб глибше зрозуміти психологію студента, необхідно розглянути психологічні особливості юнацького віку (приблизно 17–21 рік). У сучасній науці цей етап розглядається як самостійний період розвитку, на якому піднімається важливі питання для пошуку сенсу життя. Юність є особливо сензитивним періодом для навчання, розвитку рефлексії, вольового потенціалу та усвідомлення власних психічних станів, що робить молоду людину більш здатною долати життєві кризи [20, с. 58].

Центральне місце в психологічному розвитку особистості в юнацькому віці займають питання самовдосконалення, цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, а також глибинної рефлексії та ідентифікації власної унікальності [10, с.53].

Саме в цей час, як зазначав Д. Майєрс, відбувається активне формування «Я-концепції» – ядра особистості майбутнього фахівця. Ця динамічна система уявлень про себе включає три ключові компоненти:

1. Уявлення про себе («Образ-Я»): як студент сприймає себе, свою унікальність та соціальну роль (наприклад, «я – майбутній лікар», «я – творча особистість»).
2. Самооцінка (емоційно-ціннісне ставлення): як він оцінює свої особистісні та професійні якості, наскільки цінує себе.

3. Поведінковий вияв (самопрезентація): практичні дії та вчинки, що впливають з уявлень про себе та самооцінки [12, с.18].

Соціальна ситуація розвитку студентської молоді у вищій школі детермінована комплексом чинників, серед яких психофізіологічні вікові характеристики, трансформація соціального статусу та формування професійних орієнтирів. Набуття нової соціальної ролі ініціює розширення автономії у сфері організації пізнавальної діяльності, виборі форм дозвілля та комунікативних практик. При цьому реалізація цієї свободи значною мірою корелює з впливом нового соціокультурного середовища, що особливо актуалізується у разі зміни місця проживання індивіда у зв'язку з вступом до вишу [12, с.19].

Варто відзначити те, що соціальна ситуація розвитку студента є досить неоднозначною. З одного боку, актуальними залишаються проблематики, характерні для підліткового періоду: боротьба за автономію, становлення міжособистісних взаємин та пошук соціального визнання. З іншого боку, на перший план виходить необхідність життєвого та професійного самовизначення. Саме ця амбівалентна соціальна ситуація розвитку виступає ключовою детермінантою формування свідомості та системи ціннісних орієнтацій. У відповідності до нових соціальних вимог, відбувається трансформація ієрархії мотиваційних тенденцій особистості, що, у свою чергу, зумовлює динаміку інших психологічних характеристик індивіда [12, с.19-20].

Як зазначала Л.І. Божович, центральним завданням цього віку є формування життєвої перспективи – усвідомлення свого місця в майбутньому. Наслідком цього стає розробка життєвих планів, які є не просто мріями, а узагальненою та конкретизованою системою цілей, що базуються на особистих цінностях та мотивах. Цей процес супроводжується «переоцінкою цінностей», коли студенти починають критично аналізувати погляди, засвоєні в сім'ї та школі, і формувати власну систему переконань. Це може призводити до тимчасового морального релятивізму, проте саме в цей період закладається основа свідомої моральної саморегуляції [12, с.24-25].

На думку Л.Г. Подоляк, юнацький вік є сензитивним періодом для становлення ключових соціогенних потенцій особистості, що виражається в наступних аспектах:

1. Розвиток професійних, світоглядних та громадянських якостей як основи майбутньої професійної ідентичності.
2. Розвиток професійних здібностей і досягнення піків творчої продуктивності, що формує передумови для подальшої автономної професійної творчості.
3. Інтенсифікація розвитку інтелектуальних структур та стабілізація характерологічних рис.
4. Активне формування системи соціальних цінностей, детерміноване процесом професіоналізації.
5. Трансформація мотиваційно-ціннісної сфери [12, с.16].

Слід зауважити, що у віці 18–20 років коли людина починає брати активну участь у житті суспільства і в неї формуються власні погляди на світ, у неї остаточно складається основа її ціннісних орієнтацій [2, с.19].

Головними психологічними змінами в цей період є усвідомлення своїх майбутніх цілей і місця в житті. Багато наукових робіт підтверджують, що саме цей вік є найбільш сприятливим для того, щоб система цінностей стала стійкою рисою особистості. Ця система, у свою чергу, формує світогляд людини та визначає її взаємини з оточуючим середовищем. У цей же час розвивається вміння критично оцінювати як себе, так і соціальне оточення, що згодом стає основою для її життєвої позиції [8, с.42-43].

У юнацькому віці питання духовного розвитку стають одними з найважливіших. Зміни в усвідомленні себе змушують молодь переглядати свої життєві цілі та по-іншому дивитися на суспільні норми. Одночасно виникає сильне прагнення знайти себе, розвивати свої здібності та реалізувати внутрішній потенціал. Саме духовний розвиток у цей період значною мірою визначає майбутнє становлення особистості. Сім'я та навчальний заклад грають у цьому ключову роль, створюючи умови для духовного зростання, яке, своєю чергою, безпосередньо впливає на ставлення до учіння та його результати[11].

На цій стадії розвитку центральними психологічними новоутвореннями виступають усвідомлення власного місця в майбутньому та формування життєвих перспектив. Численні дослідження підкреслюють, що саме цей вік є найбільш сприятливим (сензитивним) для кристалізації ціннісної орієнтації як стійкої характеристики індивіда [8, с.42-43]. Ця система цінностей, у свою чергу, стає фундаментом світогляду молодого людини та визначає характер її взаємодії з навколишнім середовищем. Критичне мислення, яке активізується в цей період, дозволяє особистості аналізувати себе та соціальну реальність, що в подальшому обумовлює її життєву позицію та вибір.

Таким чином, психологічний портрет студента є динамічним. Поступово, на зміну ключовим завданням юності, таким як формування «Я-концепції» та первинна переоцінка цінностей, приходять нові виклики, характерні для наступного етапу – ранньої дорослості, що охоплює вік приблизно від 20 до 25 років.

Для кращого розуміння вище сказаного зазначимо, що саме в студентські роки людина часто визначається з тим, якій професії вона хоче присвятити себе (життєва перспектива), чи є для неї важливою матеріальна допомога батьків чи повна фінансова незалежність (ціннісна орієнтація), і які політичні чи соціальні погляди їй близькі (світогляд). Критична оцінка може стосуватися як якості отриманих знань, так і власних здібностей.

Рання дорослість, що відповідає студентському віку, є ключовим етапом для становлення особистості. Згідно з психологічною періодизацією Еріксона, цей етап охоплює період приблизно від 20 до 25 років [5, с. 13]. Соціальна ситуація розвитку в ранній дорослості характеризується поєднанням накопиченого життєвого досвіду та амбіційних планів щодо самореалізації. Молоді люди стоять перед ключовим завданням: інтегрувати свою унікальну ідентичність в реальне життя, знайшовши шлях для її втілення [6, с. 207].

Дослідники виокремлюють низку специфічних завдань особистісного розвитку для цього етапу, серед яких: поєднання ідеалістичних мрій з об'єктивною реальністю; формування чітких життєвих цілей і доопрацювання системи цінностей; визначення власного місця в суспільстві та пошук шляхів

самореалізації; усвідомлення та добровільне прийняття соціальної та особистої відповідальності; остаточне становлення почуття самостійності, автономії, а також здатності до близькості та інтимних стосунків [5, с.15].

Для доповнення вище сказаного наведемо приклад. Студент, який мріє стати підприємцем (мрія), починає з реалізації невеликого стартапу в рамках університетського проєкту (поєднання з реальністю), тим самим приймаючи на себе відповідальність за його успіх і розвиваючи почуття автономії.

Як зазначає вчена Т. Титаренко, для ранньої дорослості характерне інтенсивне прагнення до побудови стосунків, що ґрунтуються на взаємній підтримці, дружбі та інтимній близькості [25, с. 46]. Саме в цьому контексті створення пари та заснування сім'ї перетворюється на одну з провідних цілей соціалізації особистості.

Цей період життя також супроводжується значною психологічною напругою, оскільки молоді люди вперше самостійно приймають низку доленосних рішень, що впливають не лише на їхнє власне майбутнє, але й на життя їхніх близьких. Типовими стресовими рішеннями можуть бути: вибір між декількома пропозиціями роботи, необхідність переїзду в інше місто або країну, або рішення про одруження. Кожен з цих виборів змушує замислюватися про довгострокові наслідки. Об'єктивна складність таких виборів часто провокує підвищену тривожність або нав'язливі роздуми. Як стверджують дослідники, рання дорослість є ключовим етапом для формування так званого «загального життєвого плану», коли індивід визначає свою ідентичність, соціальні ролі, характер взаємин з оточенням і загальну життєву позицію [5, с.15]. Отже, відчуття «великої відповідальності» в цьому віці є цілком закономірним і обумовленим завданнями розвитку.

Одним з яскравих проявів цього етапу є криза двадцяти трьох років, яка в науковій літературі також відома як криза «життєвого плану». Сучасні дослідники, такі як Г. Шихі, пов'язують її з необхідністю остаточного уточнення та конкретизації життєвих орієнтирів, закладених у юнацтві [5, с.20].

Таким чином, можна зробити висновок, що основними векторами розвитку в ранній дорослості виступають сімейна, професійна та особистісна

сфери. Ключовим же завданням цього періоду є усвідомлене прийняття відповідальності за власну долю та пошук ефективних шляхів для самореалізації у всіх цих напрямках одночасно.

Потрібно зауважити, що освітній процес у закладах вищої освіти (ЗВО) формує унікальне середовище, що детермінує специфіку учбової діяльності та життєдіяльності студентів. Оскільки розвиток особистості та становлення її психічних якостей перебувають у тісному взаємозв'язку з контекстом, у якому вона функціонує, аналіз цього середовища набуває ключового значення [12, с.33].

Характерними рисами організації життя та навчання в ЗВО є:

- Інтенсивне навчальне навантаження, що виражається у значному обсязі академічних обов'язків, великій кількості опрацювання обов'язкової та додаткової літератури, а також у різноманітті форм роботи (лекції, семінари, самостійні завдання, практики), які потребують значних енергетичних витрат.
- Динамічний та нерівномірний ритм учбового процесу, для якого характерне нестабільне навантаження – від відносно спокійних періодів до завантажених.
- Систематичні стресові чинники, пов'язані з необхідністю підтверджувати рівень знань під час регулярного контролю (заліки, іспити, тестування).
- Високий рівень вимог до якості професійної підготовки та формування відповідних компетентностей [12, с.33].

Для кращого розуміння, наприклад, студент може одночасно готувати курсову роботу (самостійна робота), відвідувати лекції та готуватися до практичних занять, що створює нерівномірне навантаження.

Для студентів ЗВО – це не лише місце для отримання знань, а й потужний соціальний інститут, що формує певні моделі поведінки, способи мислення та навички адаптації. Це своєрідна «міні-модель» суспільства зі своїми вимогами та викликами. Саме період навчання у ЗВО (17-23 роки) має вирішальне значення для становлення особистості, оскільки збігається з фазою найінтенсивнішого розвитку. На цьому етапі відбувається активне формування

морально-етичних та естетичних уявлень, стабілізується характер, а також здобувається повноцінний спектр соціальних ролей і функцій, властивих дорослій людині [12, с.33]. Таким чином, освітнє середовище виступає не просто фоном, а активним каталізатором цього розвитку.

Водночас важливо зазначити, що сучасний портрет студентства не є однорідним і не обмежується віковими рамками 17–25 років. Все більшої актуальності набуває феномен освіти дорослих, що вносить суттєві корективи у розуміння психологічних особливостей та мотивації студентів.

Сучасні дослідження свідчать, що включення дорослих осіб у навчальний процес зумовлене зміною уявлень про освіту як про тривалу і безперервну діяльність, що супроводжує людину на різних етапах життя. За умов швидких соціальних і технологічних трансформацій навчання перестає бути обмеженим певною віковою фазою і розглядається як спосіб підтримання професійної та особистісної ефективності протягом усього життєвого шляху [13, с. 392].

Дорослі студенти характеризуються тим, що їхня мотивація до учіння відчутно відрізняється від мотивації молоді. На відміну від підлітків і юнацтва, вони спираються на власний життєвий досвід, мають сформоване уявлення про власні потреби, а тому по-іншому визначають цілі та очікування від освітнього процесу [13, с. 392–393].

З позиції теорії самодетермінації учбова активність дорослих зумовлена передусім внутрішньою мотивацією, тобто прагненням до саморозвитку, розширення можливостей та реалізації власного потенціалу. Автори цього підходу наголошують, що внутрішньо мотивована діяльність спрямована на отримання нового знання через інтерес та самостійне залучення, а не через зовнішній тиск або винагороди. Тому участь в процесі учіння для дорослих здебільшого набуває характеру самодетермінованого вибору, що робить освітній процес більш усвідомленим та цілеспрямованим [13, с. 393].

Важливою особливістю дорослого студента є його прагнення до автономії в учінні. Дорослі зазвичай надають перевагу індивідуальному вибору форм і методів навчання, орієнтуючись на власні потреби та особисту значущість матеріалу. Така вибірковість відображає не лише інтерес, але й бажання

отримувати знання, що можуть бути безпосередньо застосовані у професійній чи особистій діяльності, що виступає додатковим підкріпленням внутрішньої мотивації [13, с. 393–394].

Дослідження показують, що успіх в учбовій діяльності дорослої людини значною мірою залежить від того, наскільки освітнє середовище забезпечує можливість задоволення базових психологічних потреб – компетентності, автономії та приналежності. Якщо ці потреби задовольняються, підвищується рівень внутрішньої мотивації, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу, зростанню впевненості та стійкішому залученню у процес учіння [13, с. 393].

Загалом, сучасні підходи до освіти дорослих підкреслюють, що їхня участь в процесі учіння є проявом активної самореалізації, а не реакцією на зовнішні вимоги. Саме тому доросла людина прагне інтегрувати нові знання у власний досвід, використовувати їх для вирішення життєвих завдань та підвищення якості особистісного та професійного життя. У цьому контексті учіння постає не просто як обов'язкова діяльність, а як особистісно значущий процес, що сприяє розвитку самодетермінації та формуванню внутрішньої мотивації [13, с. 394].

Таким чином, проведений аналіз психологічних особливостей студентської молоді дозволяє зробити висновок, що цей період є складним та багатогранним етапом становлення особистості. Його ключовими характеристиками є:

1. Стан психосоціального переходу. Студент перебуває в амбівалентній позиції між юністю та дорослістю, що зумовлює внутрішні конфлікти, пов'язані з прагненням до автономії та необхідністю професійного самовизначення.
2. Інтенсивний розвиток самосвідомості. Центральними психологічними новоутвореннями є формування стійкої «Я-концепції», кристалізація системи ціннісних орієнтацій та розробка довгострокових життєвих планів. Це сензитивний період для розвитку рефлексії та моральної саморегуляції.
3. Висока значущість освітнього середовища. Заклад вищої освіти виступає не лише як місце здобуття знань, а й як потужний соціальний інститут. Інтенсивне

навчальне навантаження та систематичні стресові чинники висувають високі вимоги до адаптаційних механізмів особистості.

4. Неоднорідність студентської популяції. Сучасне студентство включає як традиційну молодь (17-25 років), так і дорослих здобувачів освіти, чия учбова діяльність детермінована переважно внутрішньою мотивацією, прагненням до саморозвитку та усвідомленим вибором.

Отже, психологічний портрет студента характеризується активним пошуком сенсу, прагненням до самореалізації та потребою в задоволенні базових потреб в автономії та компетентності. Це складне психологічне підґрунтя створює унікальні умови для дослідження внутрішніх рушійних сил учбової діяльності, зокрема мотивації досягнення та феномену потоку, аналізу яких присвячено наступне питання.

1.3 Вплив переживання потоку на мотивацію досягнення студентської молоді

Аналіз теоретичних підходів до розуміння стану потоку та вивчення психологічних особливостей студентської молоді закладає основу для подальшого нашого дослідження, зокрема можемо переходити до розгляду питання - вплив переживання потоку на мотивацію досягнення здобувачів вищої освіти. Розуміння механізмів цього впливу є особливо важливим для оптимізації освітнього процесу та підвищення академічної успішності студентів.

Вважаємо, що буде доцільно перш ніж заглибитися у питання впливу стану потоку на мотивацію досягнення, розглянути теоретичні підходи до розуміння феномену "мотивації досягнення". Це сприятиме глибшому усвідомленню і подальшому розумінню нашого дослідження.

Як зазначається в тлумачному психологічному словнику, мотивація досягнення є «одним з різновидів мотивації діяльності, пов'язаним з потребою індивіда досягати успіхів та уникати невдач» [29, с.265]. Поняття мотивації досягнення було запроваджено американським психологом Генрі Мюрреєм, який визначив його як стійку потребу особистості у досягненні результатів у

діяльності. Він розглядав цю мотивацію як прагнення подолати перешкоди, проявити силу волі та виконати складні завдання якомога ефективніше [16,с.94].

Мотивація як така є складним психологічним механізмом, що детермінує активність, спрямованість та інтенсивність людської поведінки. В основі мотиваційної сфери лежать потреби – внутрішні стани, що спонукають індивіда до дії, спрямованої на їхнє задоволення. Безпосереднім психологічним проявом потреби виступає мотив – конкретне спонукання до активності [4, с.74].

Ключовим для розуміння мотивації досягнення є розмежування мотивації на внутрішню та зовнішню. Внутрішня мотивація – це термін, що описує такий тип детермінації поведінки, коли чинники, що її ініціюють та регулюють, виникають зсередини особистісного «Я» [21, с.115]. Така діяльність виникає із самої діяльності: людина діє тому, що процес є для неї цінним і приносить задоволення сам по собі. Вона тісно пов'язана з процесуальною мотивацією, що розуміється як інтерес до самого процесу діяльності та прагнення розкрити свої потенційні можливості [21, с.114]. На противагу цьому, зовнішня мотивація детермінується чинниками, що перебувають поза особистістю та її діяльністю, такими як отримання нагороди, уникнення покарання чи соціального визнання.

Класичні теорії, зокрема модель Дж. Аткинсона, розглядають мотивацію досягнення як результат динамічної взаємодії між двома силами: прагненням до успіху та страхом перед невдачею [31, с.371]. Для студента прагненням до успіху проявляється у виборі складних завдань, які розвивають його компетентність, тоді як страхом перед невдачею проявляється у тривожному униканні складних викликів через боязнь провалу, а отже студенти з такою мотивацією обирають прості завдання, що гарантують успіх.

Тут особливої уваги заслуговує теорія самодетермінації Е. Дісі та Р. Раяна, яка поглиблює розуміння умов для розвитку внутрішньої мотивації. Відповідно до цієї теорії, психологічне благополуччя та внутрішня мотивація розквітають при задоволенні трьох вроджених потреб [44, с.70].

- Потреба в автономії – це бажання відчувати себе джерелом власних рішень і дій.

- Потреба в компетентності – це прагнення бути ефективним у взаємодії з навколишнім середовищем та відчувати себе майстром у своїй справі.
- Потреба у зв'язках – це потреба у побудові довірливих і плідних стосунків з оточенням [24, с.217-218].

Теорія самодетермінації є однією з фундаментальних концепцій, що пояснюють механізми мотивації людини в різних видах діяльності. Відповідно до цього підходу, мотивація розглядається як комплексне явище, що включає енергетичний компонент, цілеспрямованість, наполегливість у досягненні цілей – тобто всі ключові аспекти реалізації намірів. Центральним положенням теорії є диференціація між внутрішньою та зовнішньою мотивацією та аналіз динамічних процесів трансформації одних форм мотивації в інші [18, с.129].

Згідно з теорією самодетермінації, людська поведінка формується під впливом взаємодії особистості з її соціальним середовищем. У межах цієї теорії мотивація класифікується на три основні типи: амотивація, зовнішня та внутрішня мотивація. Ці форми утворюють континуум, де мотивація еволюціонує від відсутності мотивації через різні форми зовнішньої мотивації до автономної внутрішньої мотивації. Ключовими етапами цього переходу є інтроєкція – часткове прийняття зовнішніх вимог без повного їх усвідомлення, та інтеграція – повне прийняття і включення цих цінностей у власну систему мотивів [24, с. 218].

Таким чином, освітнє середовище, що підтримує ці потреби, сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації до навчання. Саме в контексті внутрішньої, самодетермінованої активності мотивація досягнення розкривається як прагнення до майстерності та самовдосконалення.

Маючи чітке уявлення про природу мотивації досягнення та її внутрішні механізми, ми можемо дослідити її глибокий і двонаправлений зв'язок зі станом потоку. Саме стан потоку, з його унікальними характеристиками, виступає потужним каталізатором внутрішньої мотивації, створюючи ідеальні умови для задоволення базових психологічних потреб.

Коли студент занурюється в потік під час учіння, він відчуває внутрішнє задоволення від самого процесу. Чіткість цілей, миттєвий зворотний зв'язок та

ідеальний баланс між складністю завдання і вміннями є ідеальним середовищем для задоволення потреб в автономії та компетентності [17, с.88]. Наприклад, студент-програміст, який входить у потік під час написання коду, відчуває себе компетентним і автономним творцем, що безпосередньо підсилює його бажання досягати нових вершин у навчанні. Водночас висока мотивація досягнення, спрямована на майстерність, підвищує ймовірність виникнення потокових станів. Таким чином, досвід потоку та мотивація досягнення утворюють позитивний цикл: потік підживлює внутрішню мотивацію, а та, у свою чергу, створює умови для нових потокових переживань. Ця синергія безпосередньо впливає на академічну успішність.

На думку китайських учених Чжан Цзіньміна та Фан Ци, концепція «потіку» описує особливий стан глибокої зануреності та захоплюючого задоволення від діяльності, що виникає під час виконання цікавих і приємних завдань. У навчальному контексті цей стан активізується, коли студенти стикаються з оптимально складними викликами, що мають для них особистісну значимість. Саме тому дослідження учбового потоку розглядається як пріоритетний напрям у педагогіці, оскільки його наявність корелює з підвищенням академічної успішності [33].

Створення умов для потоку в освітньому процесі має величезний потенціал. Як зазначають дослідники, хоча академічна діяльність не завжди є вільно обраною, викладачі можуть сприяти потоку, коригуючи баланс між викликами та навичками, ставлячи чіткі цілі та надаючи своєчасний зворотний зв'язок [46,с.607]. Позитивний досвід потоку мотивує студентів до глибшого залучення, і з часом така залученість переростає в довгостроковий інтерес до учіння та підвищення успішності. Цікаво, що потік може виникати не лише індивідуально, але й у колективній діяльності. Подібно до злагодженої гри баскетбольної команди, де гравці "відчувають" один одного, студенти під час роботи над спільним проектом можуть увійти в стан колективного потоку, де успіх залежить від координації та взаємної підтримки [19, с.97].

У процесі здобуття вищої освіти стає очевидним, що успіх залежить не лише від інтелектуальних здібностей, але й від внутрішнього прагнення,

цілеспрямованості та готовності до наполегливої праці, тобто від мотивації досягнення. Саме цей внутрішній стимул, що проявляється у бажанні досягати високих результатів, є ключовим для майбутнього фахівця. Навчальний заклад, у свою чергу, має завдання створити середовище, яке не тільки передає професійні знання, але й розвиває практичні вміння, особистісні якості та формує стійку мотивацію до постійного самовдосконалення [16, с.93].

Зв'язок потоку з внутрішньою мотивацією та творчою самореалізацією підкреслюють багато дослідників. М. Чиксентмігаї визначає потік як стан, що супроводжує внутрішню мотивацію, а українська дослідниця Л.П. Міщиха зазначає, що саме внутрішньо мотивована діяльність перетворюється на творчу активність [14,с.66;15]. Ключовою умовою є відсутність зовнішнього контролю, що забезпечує автономію та простір для занурення.

Щоб зрозуміти, чому цей зв'язок є настільки потужним, варто заглибитись у нейробіологічні механізми, що лежать в основі стану потоку. Сучасні дослідження показують, що цей феномен має чіткі кореляти в роботі мозку, які безпосередньо впливають на системи мотивації та винагороди.

Нейробіологічні дослідження пояснюють, що в основі цього явища лежить робота дофамінергічної системи. Дофамін виступає не стільки "молекулою задоволення", скільки потужним внутрішнім стимулом до цілеспрямованої діяльності [42, с. 950].

Слід зауважити, що дофамінова гіпотеза потоку, яку висунув Дітріх (Dietrich) ще у 2004 році, отримала подальший розвиток у сучасних роботах. Згідно з нею, підвищений викид дофаміну під час стану потоку не лише покращує навчіння шляхом посилення синаптичних зв'язків, але й безпосередньо впливає на мотиваційні центри, підвищуючи прагнення до продовження діяльності. Цей ефект підсилюється взаємодією з норадренергічною системою, зокрема з *locus coeruleus* (блакитною плямою), яка відповідає за рівень збудження та уваги, що є невід'ємними характеристиками глибокої концентрації під час потоку [42, с. 951].

Сучасні методи нейровізуалізації дозволили встановити, що стан потоку супроводжується інтенсивною активністю дофамінових системи мозку. Зокрема, слід зазначити, що ця активність бере початок у вентральній області покори (англ. ventral tegmental area, VTA) та простягається до стріатуму, а саме – до його складової, пугамену, який також відомий як лущина. Важливо розуміти, що основна функція лущини полягає в регулюванні різних форм учбової діяльності (процесу учіння), що реалізується завдяки вивільненню нейромедіатора дофаміну [47, с. 198].

З вищесказаного випливає, що під час потоку відбувається інтенсивний викид дофаміну в системі винагороди мозку (зокрема, у стріатумі), що посилює синаптичні зв'язки та формує стійку позитивну асоціацію з процесом учіння [47, с. 198].

Окрім цього, стан потоку характеризується значною перебудовою роботи нейронних мереж, що було експериментально підтверджено дослідженнями з використанням функціональної магнітно-резонансної томографії (фМРТ). Слід звернути увагу на значне зниження активності мережі пасивного режиму роботи мозку (DMN), яка відповідає за блукання думок та самоаналіз. Її пригнічення пояснює зменшення самокритики та тривожності, що дозволяє повністю зосередитись на завданні [47, с.199]. Водночас активізується центральна виконавча мережа (CEN), відповідальна за цілеспрямовану увагу та когнітивний контроль. Регулятором цього процесу виступає мережа значущості (SN), яка спрямовує увагу на важливе завдання, ігноруючи відволікаючі чинники [42, с.956]. Важливо також відзначити деактивацію мигдалеподібного тіла, що відповідає за обробку негативних емоцій, зокрема страху та тривоги. Її пригнічення під час потоку свідчить про зниження емоційного напруження та негативного збудження, що створює оптимальні умови для учіння та сприяє формуванню позитивного емоційного досвіду, пов'язаного з учбовою діяльністю [47,с.198]. Для кращого розуміння систематизуємо надану інформацію у таблицю (див. табл.1.2).

Таким чином, переживання потоку створює потужний нейрофізіологічний фундамент для розвитку мотивації досягнення. Цей процес перетворює учіння

із зовнішньої необхідності на внутрішньо мотивовану, цілеспрямовану діяльність.

Цей синергетичний зв'язок між потоком та мотивацією досягнення не лише пояснює тимчасове підвищення продуктивності, а й веде до формування стійких особистісних рис. Логічним завершенням цього процесу є розвиток того, що М. Чіксентмігаї назвав аутотелічною особистістю.

Таблиця 1.2

Ключові характеристики стану потоку та їх нейробіологічні кореляти

Характеристики потоку	Нейробіологічний корелят	Вплив на мотивацію досягнення
Злиття дії та свідомості	Активізація центральної виконавчої мережі (CEN); імпліцитна (автоматизована) обробка інформації	Діяльність сприймається як легка та природна, що спонукає до складніших завдань.
Втрата самосвідомості	Пригнічення активності мережі пасивного режиму роботи мозку (DMN)	Зникає страх невдачі та оцінювання, студент фокусується на завданні, а не на собі.
Відчуття контролю	Синхронізована робота мережі значущості (SN) та дофамінергічної системи винагороди	Виникає впевненість у власних силах, що посилює прагнення до досягнення цілі.
Аутотелічний досвід (внутрішня винагорода)	Активізація дофамінергічних шляхів (VTA)	Діяльність сама по собі стає джерелом задоволення, що є основою внутрішньої мотивації.

Аутотелічна діяльність – це та, яку ми виконуємо заради неї самої, бо сам досвід є головною метою. Відповідно, аутотелічна особистість – це людина, яка знаходить винагороду в самій діяльності, а не в зовнішніх цілях. Такі люди менше залежать від матеріальних благ, комфорту чи слави, оскільки вони є більш автономними та незалежними. Вони глибше залучені у все, що їх оточує, оскільки здатні повністю занурюватися в потік життя [34, с. 117].

Отже, сприяння переживанню потоку у студентів – це не лише шлях до кращої успішності, а й внесок у формування гармонійної, самодетермінованої особистості, здатної до постійного самовдосконалення.

Висновки до розділу I

Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє систематизувати сучасні уявлення про феномен стану потоку та його роль в учбовій діяльності студентів, що дає підстави для наступних узагальнень:

1. Встановлено, що стан потоку (flow-state), концептуалізований М.Чиксентмігаї, є оптимальним психологічним переживанням повної залученості суб'єкта у діяльність, що супроводжується високою концентрацією уваги, втратою рефлексивного самоусвідомлення та викривленням сприйняття часу. Визначальною умовою виникнення цього стану є динамічний баланс між рівнем складності завдання (викликом) та рівнем навичок (компетентністю) особистості.
2. З'ясовано, що період навчання у закладі вищої освіти (етап ранньої дорослості) характеризується інтенсивним професійним та особистісним становленням, формуванням стійкої «Я-концепції» та пошуком автономії. Студентство постає як соціально-професійна група, діяльність якої супроводжується високим когнітивним навантаженням та стресовими чинниками (необхідність професійного самовизначення, криза «життєвого плану»). Саме ці вікові особливості роблять здатність входити у стан потоку важливим ресурсом, який дозволяє гармонізувати емоційний стан та підвищити ефективність учбової діяльності.
3. Обґрунтовано наявність синергетичного зв'язку між переживанням потоку та внутрішньою мотивацією досягнення. Спираючись на теорію самодетермінації (Е. Десі та Р. Райан) та нейробіологічні дані (активація дофамінергічної системи винагороди), визначено, що стан потоку задовольняє базові потреби студента в компетентності та автономії. Регулярне переживання потоку трансформує учбову діяльність із зовнішнього обов'язку (екстернальна мотивація) у внутрішньо вмотивований процес (аутотелічна діяльність), де сама діяльність стає винагородою. Це, у свою чергу, знижує страх невдачі та закріплює прагнення до майстерності й високих академічних результатів.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПОТОКУ ЯК ЧИННИКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Методологія емпіричного дослідження

Теоретичний аналіз, представлений у першому розділі, дозволив виявити ключові складові феноменів стану потоку та мотивації досягнення, а також намітити гіпотетичні зв'язки між ними. Зокрема, було висунуто припущення про позитивний взаємозв'язок між схильністю до переживання потоку та мотивацією прагнення до успіху. Метою даного розділу є емпірична перевірка цих теоретичних положень.

Враховуючи актуальність цієї теми, нами було проведено емпіричне дослідження, яке було спрямоване на вивчення стану потоку як психологічного чинника мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти. Для цього було розроблено структурований план, що описував етапи емпіричного дослідження:

1. Перший етап (підготовчий): формулювання мети, завдань, об'єкта, предмета та гіпотези дослідження на основі теоретичного аналізу наукової літератури; підбір комплексу валідних та надійних психодіагностичних методик, що відповідають поставленим завданням.
2. Другий етап (організаційний): підготовка стимульного матеріалу, формування репрезентативної вибірки дослідження та узгодження процедури його проведення.
3. Третій етап (діагностичний): проведення емпіричного дослідження згідно з розробленою програмою, збір первинних даних.
4. Четвертий етап (аналітичний): здійснення кількісної та якісної обробки отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики, а також аналіз та психологічна інтерпретація отриманих результатів.
5. П'ятий етап (узагальнюючий): формулювання висновків емпіричного дослідження, перевірка висунутої гіпотези, розробка практичних рекомендацій на основі отриманих результатів.

Емпіричне дослідження проводилось впродовж березня-травня 2025 року на базі Карпатського національного університету ім. Василя Стефаника та

Університету Короля Данила. Вибірку склали 38 здобувачі вищої освіти : 17 студентів ОР Бакалавр (44,7%) та 21 студент ОР Магістр (55,3%) різних спеціальностей (психологія, інженерія програмного забезпечення, фізика та астрономія). Серед досліджуваних було 27 жінок (71,1%) та 11 чоловіків (28,9%). Середній вік респондентів становить 25 років. Участь в дослідженні була добровільна.

Емпіричне дослідження проводилося за допомогою таких стандартизованих психодіагностичних методик:

- Опитувальник «Диспозиційна шкала потоку. Повна версія» С. Джексона, в адаптації В. В. Найчук, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецова;
- Опитувальник «Шкала мотивації досягнення» А. Меграбяна;
- Методика «Шкала академічної мотивації» Р. Вальранда;
- Авторська анкета «Суб'єктивний досвід потоку в житті та навчальній діяльності».

Для кращого розуміння доцільності даних методик здійснимо їх детальний опис.

Опитувальник «Диспозиційна шкала потоку. Повна версія» (DFS-2) (Додаток А) [17, с.89-90].

Мета: вимірювання загальної схильності (диспозиції) особистості переживати стан потоку у певній сфері діяльності (у нашому дослідженні – в навчальній діяльності).

Оригінальний опитувальник DFS-2 був створений С.А. Джексоном у 2010 році на основі дев'ятивимірної моделі потоку М. Чиксентмігаї. Для нашого дослідження використовується версія, яка була адаптована у 2021 році українськими дослідниками В. В. Найчук, К. І. Фоменко та О. І. Кузнецовим. Методика складається з 36 тверджень (по 4 на кожен з 9 вимірів потоку). Респондентам пропонується оцінити кожне твердження за 5-бальною шкалою (від 1 – «повністю незгодний» до 5 – «повністю згодний») [17, с.88].

Опитувальник діагностує вираженість 9 компонентів потоку:

1. Баланс між складністю та навичками.
2. Злиття дії та усвідомлення.

3. Чіткі цілі.
4. Негайний зворотний зв'язок.
5. Концентрація на завданні.
6. Відчуття контролю.
7. Втрата самосвідомості.
8. Спотворення відчуття часу.
9. Аутотелічний досвід (сама діяльність є винагородою).

DFS-2 надає деталізовану, багатовимірну картину потокового досвіду. Кожен із дев'яти компонентів може розглядатися як окрема змінна, що є ключовим для проведення глибокого кореляційного аналізу. Це дозволяє перевірити гіпотезу про те, які саме аспекти потоку найтісніше пов'язані з різними аспектами мотивації досягнення.

Опитувальник «Шкала мотивації досягнення» (А. Мехрабіан)
(Додаток Б) [30].

Для вимірювання мотивації досягнення було застосовано опитувальник «Шкала мотивації досягнення» А. Мехрабіана. Основне завдання методики полягає у діагностиці двох стійких мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху (ПУ) та уникнення невдач (УН), з метою виявлення домінуючого з них [30].

Інструмент містить 32 твердження, що стосуються особистісних установок та реакцій у різних життєвих ситуаціях. Досліджувані оцінюють ступінь своєї згоди з кожним твердженням за 7-бальною шкалою Лайкерта (від -3, що означає повну незгоду, до +3 – повну згоду). Подальша обробка результатів здійснюється згідно з ключем, що дозволяє отримати кількісні показники за двома шкалами [3]:

- Прагнення до успіху (ПУ): висока оцінка за цією шкалою свідчить про орієнтацію особистості на досягнення мети, готовність долати перешкоди та отримувати задоволення від результату.
- Уникнення невдач (УН): високий показник відображає тенденцію до уникнення ризикових ситуацій через страх перед невдачею та негативною оцінкою.

Загальний бал дозволяє визначити, яка з двох мотиваційних тенденцій є домінуючою у респондента. Методика дозволяє чітко диференціювати два фундаментальні компоненти мотивації досягнення. Це дасть змогу провести детальний кореляційний аналіз з компонентами стану потоку та перевірити гіпотезу про те, як прагнення до успіху чи уникнення невдачі пов'язане з переживанням потокових станів.

Методика «Шкала академічної мотивації» (AMS) (Додаток В) [48].

Для комплексної оцінки учбової мотивації було застосовано методику «Шкала академічної мотивації» (Academic Motivation Scale, AMS) Р. Вальранда [48]. Інструмент, розроблений у рамках теорії самодетермінації, дозволяє диференціювати різні типи мотиваційної регуляції, що керують учбовою діяльністю студентів [9, с.31].

Методика включає 28 тверджень, які респонденти оцінюють за 5-бальною шкалою Лайкерта (від 1 – «зовсім не відповідає» до 5 – «цілком відповідає»). Обробка результатів дає змогу виокремити сім специфічних типів мотивації, розташованих на континуумі від повної автономії до її відсутності [9, с.31]:

- Внутрішня мотивація поділяється на три субтипи: пізнання (учіння заради радості відкриття), досягнення (учіння для відчуття майстерності) та отримання вражень (учіння заради естетичного задоволення).
- Зовнішня мотивація представлена трьома формами: ідентифікованою (усвідомлення важливості учіння для майбутнього), інтроєктованою (керування почуттям обов'язку чи сорому) та екстернальною (пошук винагороди або уникнення покарання).
- Амотивація фіксує стан повної втрати інтересу та сенсу учіння.

Включення цієї методики є методологічно обґрунтованим, оскільки конструкт внутрішньої мотивації концептуально близький до «аутотелічного досвіду» – ключової характеристики стану потоку. Таким чином, її використання дозволяє емпірично дослідити гіпотезу про прямий зв'язок між автономною мотивацією до учіння та схильністю до переживання потокових станів.

Авторська анкета «Суб'єктивний досвід потоку в житті та учбовій діяльності» (Додаток Г) [32].

Мета: отримання якісних та додаткових кількісних даних щодо особистого розуміння, частоти та контексту переживання стану потоку респондентами.

Анкета була розроблена нами для доповнення стандартизованих методик і містить блок соціально-демографічних питань (вік, стать, курс, спеціальність) та блок відкритих і закритих запитань.

Анкета дозволяє отримати унікальні якісні дані, що збагачують інтерпретацію кількісних результатів, та дає змогу зрозуміти, наскільки поширеним є потоковий досвід серед студентів не лише в учбовій діяльності, а й в інших сферах їхнього життя.

Отже, запропонована нами програма емпіричного дослідження є комплексною, відповідає меті та завданням і дозволяє повною мірою дослідити взаємозв'язок стану потоку та мотивації досягнення у здобувачів вищої освіти.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Нами було проведено кількісний та якісний аналіз даних, отриманих за допомогою комплексу психодіагностичних методик. Розпочнемо з аналізу результатів авторської анкети “Суб'єктивний досвід потоку в житті та учбовій діяльності”, що була розроблена для отримання даних щодо обізнаності, частоти та контексту переживання стану потоку здобувачами вищої освіти.

Аналіз відповідей на перше питання анкети «Як часто Ви загалом переживаєте “стан потоку” у своєму житті?» показав, що переважна більшість студентів регулярно переживають цей стан. Зокрема, 39,5% респондентів відчують потік «кілька разів на тиждень», 15,8% досліджуваних – «щодня», а 5,3% – «раз на тиждень». Таким чином, понад 60% опитаних входять у стан потоку щонайменше раз на тиждень, що свідчить про високу поширеність цього феномену в повсякденному житті студентської молоді (див рис. 2.1).

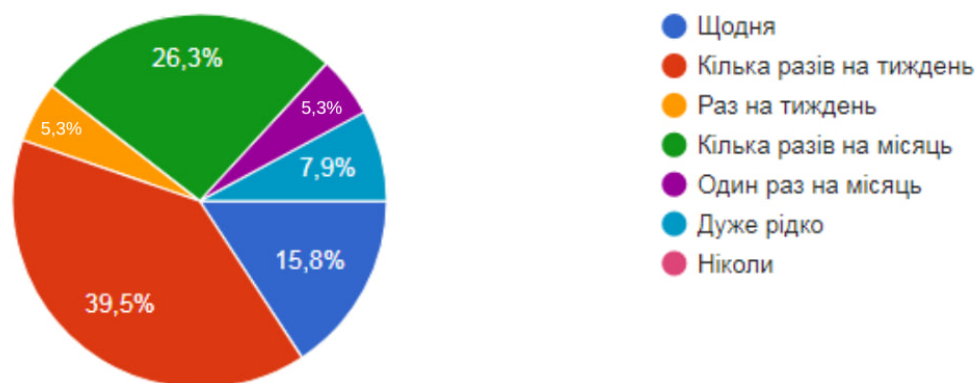


Рис.2.1. Частота переживання стану потоку серед студентів (%)

Водночас, результати відповіді на друге питання анкети «Як часто Ви переживаєте “стан потоку” під час учбової діяльності?» демонструють дещо іншу картину. Найбільш поширеними відповідями стали «кілька разів на місяць» (26,3%), «кілька разів на тиждень» (23,7%) , «дуже рідко » (23,7%) та 13,2% обрали варіант «раз на тиждень». Лише 7,9% зазначили, що переживають потік під час учіння «щодня», тоді як 5,3% обрали варіант «ніколи». Попри те, що близько 45% опитаних входять у стан потоку під час учіння щонайменше раз на тиждень, для більшості студентів цей досвід є епізодичним або рідкісним. Це порівняння свідчить про таку тенденцію: студенти значно частіше переживають стан потоку в загальному, ніж безпосередньо під час учбової діяльності (див.рис.2.2).

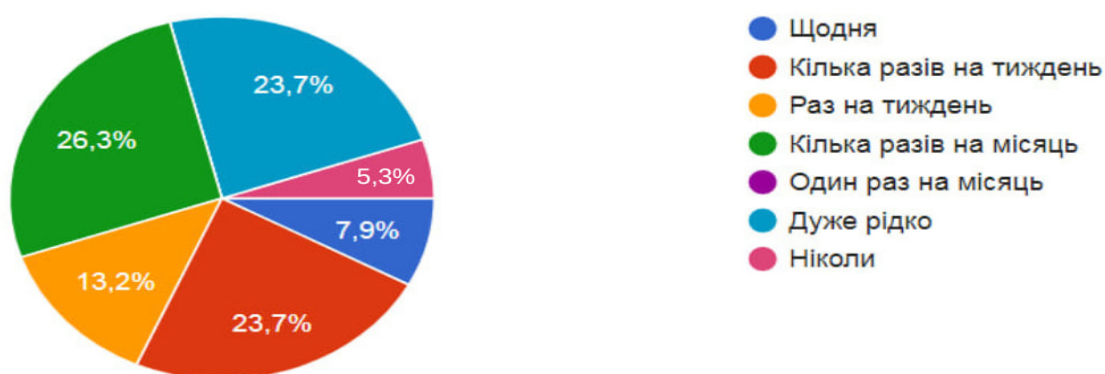


Рис. 2.2. Частота переживання стану потоку під час учбової діяльності(%)

Аналіз відповідей на третє питання «У яких сферах життя Ви найчастіше занурюєтеся в стан потоку?» дозволив виявити пріоритетні контексти для виникнення цього стану. Абсолютним лідером виявилася сфера «Хобі та відпочинок», яку обрали 66,7% респондентів. На другому місці – «Соціальне

життя та дружба» (51,3%), а на третьому – «Освіта та навчання» (48,7%). Найменш популярною виявилася сфера «Фінанси (планування бюджету)» (7,7%). Ці дані підтверджують, що діяльність, яка обирається добровільно та приносить внутрішнє задоволення (хобі), є найсприятливішим ґрунтом для виникнення потоку (див. рис. 2.3).

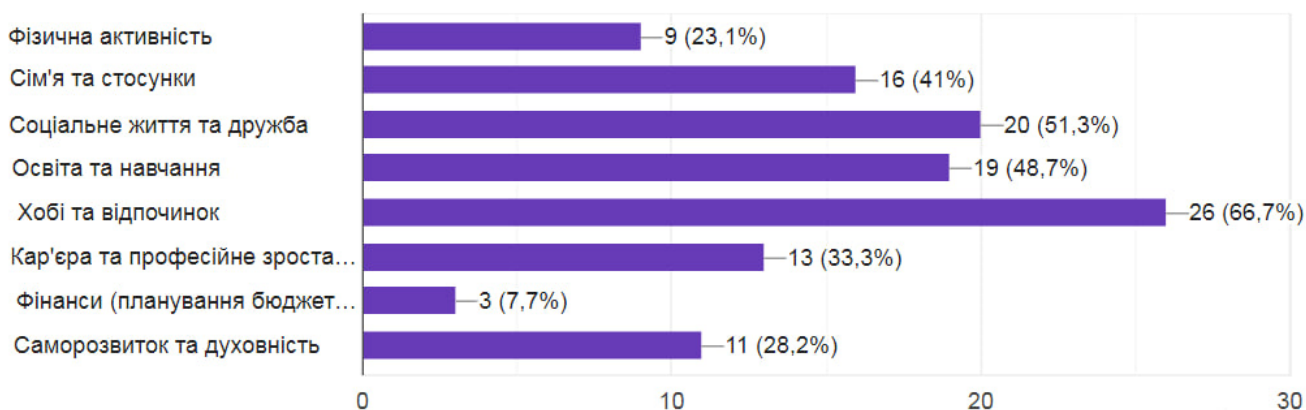


Рис. 2.3 Сфери життя, що найчастіше сприяють виникненню стану потоку (%)

З метою виявлення ключових умов, що, на думку студентів, найбільше сприяють виникненню стану потоку під час учіння, респондентам було поставлено питання: «Що, на Вашу думку, більше сприяє виникненню стану потоку під час учіння?». Аналіз отриманих відповідей свідчить про те, що переважна більшість студентів сприймає потік як результат синергії двох основних чинників (див.рис. 2.4).



Рис. 2.4 Головні чинники досягнення студентами стану потоку під час учіння

Згідно з результатами досліджень, майже половина опитаних (45,9%) обрали варіант «Обидва чинники відіграють однакову роль». Це вказує на те,

що для здобувачів вищої освіти оптимальний досвід в учінні можливий лише за наявності двох передумов: особистої значущості завдання та відповідності його складності навичкам студента. Здобувачі вищої освіти інтуїтивно розуміють, що ані цікаве, але занадто просте завдання, ані складне, але безглузде, не здатне викликати стан глибокого занурення. Саме гармонійне поєднання цих двох аспектів створює необхідний ґрунт для виникнення потоку.

Цікаво те, що серед респондентів, які все ж виділили один домінуючий чинник, перевага була віддана осмисленості завдання. Зокрема, 29,7% опитаних вважають, що ключовим є чинник «Осмисленість завдання (відчуття, що воно важливе і цінне для мене особисто)». Натомість, чинник «Баланс навичок та складності (відчуття, що завдання є складним, але я можу з ним впоратися)» обрали 21,6% респондентів. Такий розподіл відповідей дозволяє припустити, що внутрішня, ціннісна складова учбової діяльності – розуміння її мети та особистої важливості – є дещо більш фундаментальною передумовою для входження в стан потоку, ніж суто структурна відповідність завдання здібностям студента. Іншими словами, студент швидше зануриться у складну, але важливу для нього роботу, ніж у ідеально збалансовану за складністю, але позбавлену сенсу.

Варто також відзначити, що один респондент вказав на важливість додаткових умов, обравши варіант «Ці чинники + фізичний стан та життєва ситуація». Така відповідь свідчить про розуміння студентом того, що на здатність до глибокої концентрації та залучення можуть впливати й зовнішні обставини, а також загальний добробут особистості.

Таким чином, отримані дані чітко демонструють, що, на думку студентів, стан потоку в учбовій діяльності є комплексним явищем, що ґрунтується насамперед на гармонійному поєднанні осмисленості та оптимальної складності завдання. При цьому суб'єктивна цінність та значущість учбової діяльності виступає ключовим мотиваційним компонентом, що створює підґрунтя для глибокого занурення у процес.

Для глибшого розуміння суб'єктивного переживання стану потоку респондентам було запропоновано описати “стан потоку” за допомогою

метафор та асоціації. Аналіз якісних даних, отриманих у відповідь на запитання «У стані потоку я відчуваю...», дозволив виявити комплексність та багатовимірність суб'єктивного переживання цього феномену. Емпіричний матеріал продемонстрував багату палітру внутрішніх переживань, які, незважаючи на індивідуальні відмінності, мають значну ступінь концептуальної узгодженості. Усі відповіді респондентів можемо категоризувати в межах декількох взаємопов'язаних тем, що розкривають ключові аспекти психологічного змісту стану потоку.

Першою та найбільш представленою темою серед відповідей студентів виступає повне занурення та концентрація. Респонденти описували цей стан через відчуття максимальної зосередженості. Відповіді, такі як «Концентрацію», «Сильне зосередження», «Фокус» та «Зосередженість у виконанні завдання», вказують на те, що ключовою ознакою потоку для них є здатність повністю спрямовувати увагу на діяльність, ігноруючи зовнішні подразники. Один зі студентів описав це як «Єдність концентрації свідомого і несвідомого прагнення здійснити справу», що підкреслює гармонійне поєднання свідомих зусиль та інтуїтивних процесів.

Другою виокремленою темою є переживання позитивних емоцій та внутрішнього задоволення. Стан потоку для студентів – це не напружена праця, а процес, що супроводжується глибоким внутрішнім спокоєм та задоволенням. Респонденти часто використовували такі слова, як «спокій», «задоволення», «насолада від процесу роботи» та «внутрішнє задоволення». Ці відчуття не є пасивними; навпаки, вони поєднуються з активуючими емоціями, такими як «натхнення», «мотивація», «азарт» та «приплив енергії». Один із респондентів узагальнив цю палітру почуттів як «спокій, натхнення, зосередженість, задоволеність», демонструючи синергію когнітивних та емоційних компонентів. Інший описав цей стан як «себе наповненою позитивною енергією», що вказує на потік як на ресурсний стан.

Суттєвою третьою характеристикою переживання потоку, що чітко простежується у відповідях досліджуваних, є зміна у сприйнятті часу. Більшість респондентів засвідчили явище його суб'єктивного прискорення. Емпіричні

індикатори цієї теми включають такі описи, як «наголода і швидкоплинність часу», «що час летить надто швидко», «втрата відчуття часу». Один з респондентів поетично зауважив: «Що часу немає, що є тільки ця чудова мить», підкреслюючи повну заглибленість у теперішній момент.

Четверта тема охоплює відчуття легкості, ефективності та контролю. Згідно з отриманими даними, респонденти відчують, що їхні навички цілком адекватні викликам завдання, що породжує почуття сили, впевненості та відсутності зусиль. Це підтверджується такими описами, як «ніби я окрилена і немає перешкод», «себе ефективною», «що все виходить легко», «впевненість» та метафоричне порівняння «наче пливу на кораблі, яким сама управляю».

П'ята тема розкриває найглибший рівень переживання – відчуття єдності з процесом або спільнотою, що може бути інтерпретовано як стан трансценденції. У цьому стані межі між «Я» і діяльністю розмиваються, або виникає почуття приналежності до колективного процесу. Це підтверджується такими описами, як «повнота буття», «єдність концентрації свідомого і несвідомого», «себе єдиною спільною з процесом... Ти як частинка одного великого організму» та «стаєте механізмами, частинками тієї спільноти». Ключовою ідеєю тут є тимчасова втрата рефлексивної самосвідомості та злиття з метою або групою. Одина зі студенток описала це так: «Себе єдиною спільною з процесом, в який я занурююсь. Ти як частинка одного великого організму, як краплина води, що впала в океан, і ви всі разом на гребені морської хвилі».

Для опису своїх переживань студенти часто вдавалися до яскравих метафор, які допомагають зрозуміти динамічну природу потоку. Поширеною була метафора польоту, що символізує легкість, свободу та подолання перешкод: «Стан польоту, захопиво», «Ніби я окрилена і немає перешкод». Інша група метафор пов'язана з керованим рухом, що вказує на відчуття контролю та цілеспрямованості. Наприклад, одина з респонденток зазначила: «наче пливу на кораблі, яким сама управляю», що підкреслює відчуття повного контролю над ситуацією. Ще одна яскрава метафора – «Себе баггі, що підкорює гірські стежки» – поєднує в собі ідеї руху, подолання труднощів та відчуття

власної сили. Ці метафори свідчать, що потік сприймається не як статичний стан, а як динамічний процес, наповнений енергією, рухом та відчуттям майстерності.

Для поглибленого розуміння того, як здобувачі вищої освіти особистісно трактують стан потоку, їм було запропоновано завершити речення: «Для мене стан потоку – це...». Аналіз отриманих відповідей виявив, що студенти сприймають цей феномен не як однорідне явище, а як багатовимірний конструкт, що охоплює когнітивні, процесуальні, емоційні та екзистенційні аспекти.

Найбільш поширена група асоціацій пов'язує стан потоку з максимальною когнітивною залученістю та продуктивністю. Для студентів це, перш за все, стан ясності розуму та абсолютної концентрації. Респонденти описували це як «максимальна концентрація», «відчуття глибокої концентрації», «сфокусованість» та просто «фокус». Ця інтенсивна зосередженість, за словами опитаних, безпосередньо призводить до високої результативності. Студенти визначали потік як «сфокусованість та продуктивність» та «продуктивність і зосередженість на тому, що роблю». Цікаво, що один із респондентів описав цей процес як такий, що відбувається майже несвідомо: «Стан, коли я забуваю про все навколо, концентруюся лише на завданні, при цьому самої цієї концентрації я не помічаю, усвідомлення приходить набагато пізніше вже після виходу з цього стану». Це свідчить про те, що потік сприймається як стан настільки глибокої концентрації, що вона стає автоматичною та не потребує свідомого контролю.

Другий ключовий вимір у сприйнятті студентів – це процесуальний аспект, що характеризується відчуттям повного розчинення у діяльності та зміною сприйняття реальності. Респонденти часто використовували слово «занурення», описуючи потік як «повне занурення в процес», «бути з головою зануреною у діяльність», а також як «заглиблення у саму суть того, що роблю». Цей стан тотальної залученості нерозривно пов'язаний зі спотворенням відчуття часу, що є класичною ознакою потоку. Студенти описували це як «втрату ліку часу» та «момент, коли я повністю занурююсь в діяльність, забуваю про час і

відчуваю легкість у виконанні завдання». Це занурення у «тут і зараз» настільки сильне, що один із респондентів визначив потік як «бути в моменті», а інший – як «момент, коли ти не хвилюєшся про теперішнє, а просто насолоджуєшся моментом». Для деяких це стає формою ескапізму, що було описано як «відпочинок від реальності».

Важливим аспектом концептуалізації потоку є його емоційно-мотиваційна складова. Студенти сприймають цей стан не як виснажливу працю, а як джерело енергії та натхнення. Один із респондентів назвав його «ресурсний стан, який сповнює енергією та надихає; стан, у який завжди хочеться повертатися». Інші описи, такі як «потужна енергія», «сила», «джерело» та «приплив натхнення», підтверджують цю ідею. Цей стан є внутрішньо винагороджувачим, що знаходить відображення у відповідях: «робити те, що подобається і приносить задоволення», «коли приємно», «задоволення від діяльності і легкість виконання». Для деяких студентів потік є індикатором правильності їхніх дій, «признаком того, що я роблю щось правильно», що виконує функцію внутрішнього зворотного зв'язку та посилює мотивацію.

Нарешті, наш аналіз виявив глибинний, екзистенційний вимір у сприйнятті потоку. Для деяких студентів це не просто стан, а переживання глибокої гармонії та єдності. Один із респондентів описав це як «відчуття єдності з чимось чи кимось у щось єдине ціле». Інші вдавалися до яскравих метафор, що відображають цей стан: «бути як риба у воді в своїй діяльності» або «життєва річка». Це переживання пов'язане з відчуттям автентичності та самореалізації, що було виражено у фразі «щастя бути собою». Найбільш глибоке визначення поєднало цей стан із особистими цінностями: «Коли мій ресурс (фізичний, ментальний) збігається з моїми цінностями і пріоритетами». Це свідчить про те, що для студентів потік є не лише інструментом для досягнення цілей, а й моментом, коли їхня діяльність набуває найвищого сенсу та гармонії з їхнім внутрішнім «Я».

Отже, результати авторської анкети дозволили встановити, що студенти добре обізнані з феноменом потоку, регулярно переживають його у повсякденному житті, однак значно рідше – у контексті учбової діяльності.

Провідними сферами для виникнення потоку є хобі та соціальне життя, а суб'єктивно цей стан асоціюється з високою концентрацією, позитивними емоціями, відчуттям занурення та продуктивності.

Для діагностики загальної схильності (диспозиції) здобувачів вищої освіти до переживання стану потоку під час учбової діяльності було використано *опитувальник «Диспозиційна шкала потоку. Повна версія» (DFS-2)* розроблений С. Джексоном, в адаптації В. В. Найчук, К. І. Фоменко, О. І. Кузнєцова.

Для визначення загального рівня схильності до переживання стану потоку серед здобувачів вищої освіти було проведено аналіз загального середнього балу кожного респондента за методикою DFS-2. Відповідно до стандартної інтерпретації 5-бальної шкали опитувальника, були виділені три рівні переживання потоку:

- Низький рівень (від 1 до 2,49 балів): Стан потоку переживається «ніколи» або «рідко». Характеристики потоку майже не виражені в досвіді респондента.
- Середній рівень (від 2,5 до 3,49 балів): Стан потоку переживається «іноді». Респондент час від часу відчуває занурення в діяльність, але цей досвід не є стабільним.
- Високий рівень (від 3,5 до 5 балів): Стан потоку переживається «часто» або «завжди». Для респондента характерна висока схильність до глибокого залучення в діяльність.

Результати розподілу студентів (N=38) за цими рівнями представлено в табл.2.1. Як видно з таблиці, абсолютна більшість респондентів у досліджуваній вибірці демонструють високий (50%) та середній (42,1%) рівні схильності до переживання стану потоку. Це означає, що 50% студентів регулярно («часто» або «завжди») відчувають стан глибокого занурення під час учбової діяльності. Лише незначна частина опитаних (7,9%) має низький рівень схильності до потоку, що свідчить про те, що для них такий досвід є рідкісним.

Таблиця 2.1

Розподіл студентів за рівнем переживання стану потоку

Рівень переживання стану потоку	Кількість студентів	Відсоток студентів (%)
Низький (1 – 2,49)	3	7,9%
Середній (2,5 – 3,49)	16	42,1%
Високий (3,5 – 5)	19	50%

Таким чином, можна зробити висновок, що переживання стану потоку є характерним та поширеним явищем для більшості здобувачів вищої освіти в контексті їхньої учбової діяльності. Домінування середнього та високого рівнів підкреслює потенціал учбового процесу як середовища, що може сприяти виникненню оптимального досвіду.

Також методика дозволяє оцінити частоту переживання дев'яти ключових компонентів потоку. Інтерпретація результатів ґрунтується на 5-бальній шкалі, де вищі бали вказують на частіше переживання відповідної характеристики:

- Низький рівень (1-2 бали): характеристика переживається «ніколи» або «рідко».
- Середній рівень (3 бали): характеристика переживається «іноді».
- Високий рівень (4-5 балів): характеристика переживається «часто» або «завжди».

Для поглибленої інтерпретації результатів нашої вибірки (N=38) було проведено порівняльний аналіз із нормативними даними, наведеними у посібнику до методики для узагальненої вибірки (N=5369) [40, с. 43]. Результати описової статистики для досліджуваної групи представлено у табл.2.2.

Загальний середній показник схильності до потоку в досліджуваній групі становить $M=3,41$, що відповідає рівню між «іноді» та «часто». Це свідчить про те, що переживання стану потоку не є рідкісним явищем для студентів під час учбової діяльності, проте воно не є і стабільно частим досвідом.

Таблиця 2.2

Описові статистики за шкалами методики DFS-2 для вибірки студентів (N=38)

Шкала (Компонент потоку)	Середнє (M)	Стандартне відхилення (SD)	Мінімум	Максимум
Баланс між складністю й навичками	3,41	0,55	2,5	4,5
Злиття свідомості й дії	2,91	0,69	1,5	4,0
Ясність мети	3,61	0,72	2,0	5,0
Точність зворотного зв'язку	3,42	0,63	2,0	5,0
Концентрація на поточному моменті	3,36	0,81	1,5	5,0
Відчуття контролю	3,30	0,66	2,0	4,5
Втрата самосвідомості	2,99	0,82	1,0	5,0
Трансформація часу	3,92	0,66	2,5	5,0
Аутотелічне переживання	3,80	0,91	1,5	5,0
Загальний показник потоку	3,41	0,53	2,44	4,44

Для детальнішого аналізу профілю потоку порівняємо середні значення за кожною шкалою у нашій вибірці з нормативними даними (див.табл. 2.3).

Аналіз профілю потоку показує, що найбільш вираженими та часто переживаними компонентами для студентів є «Трансформація часу» (M=3,92) та «Аутотелічне переживання» (M=3,80). Це означає, що під час занурення в учбову діяльність студенти найчастіше відчують, що час минає інакше (зазвичай, швидше), а сам процес учіння сприймається як приємний і такий, що внутрішньо винагороджує. Високий показник за шкалою «Ясність мети» (M=3,61) також свідчить про те, що студенти, як правило, чітко розуміють, що і для чого вони роблять. Цікаво, що показник трансформації часу в нашій вибірці навіть вищий за нормативний, що може вказувати на особливу інтенсивність занурення, коли воно все ж таки відбувається.

Найменш вираженими компонентами потоку виявилися «Злиття свідомості й дії» (M=2,91) та «Втрата самосвідомості» (M=2,99). Обидва показники знаходяться нижче середнього рівня «іноді». Це надзвичайно важливий результат, який свідчить про те, що студентам найважче досягти стану автоматизму дій, коли «все відбувається само собою», та повністю

позбутися рефлексії й турботи про те, як їх оцінюють інші. Такий результат є цілком логічним для учбової діяльності, що за своєю суттю вимагає постійного самоконтролю, аналізу власних дій та орієнтації на зовнішню оцінку (викладачем, системою).

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз середніх показників за шкалами DFS-2 у досліджуваній та нормативній вибірках

Шкала (компонент потоку)	Середнє у вибірці студентів (М)	Середнє у нормативній вибірці (М)	Різниця
8. Трансформація часу	3,92	3,61	+0,31
9. Аутотелічне переживання	3,80	4,32	-0,52
3. Ясність мети	3,61	3,87	-0,26
4. Точність зворотного зв'язку	3,42	3,82	-0,40
1. Баланс між складністю й навичками	3,41	3,71	-0,30
5. Концентрація на поточному моменті	3,36	3,67	-0,31
6. Відчуття контролю	3,30	3,75	-0,45
2. Злиття свідомості й дії	2,91	3,44	-0,53
7. Втрата самосвідомості	2,99	3,65	-0,66

Порівняння з нормативними даними показує, що за всіма шкалами, окрім «Трансформації часу», середні показники у вибірці студентів є нижчими. Найбільший розрив спостерігається за шкалами «Втрата самосвідомості» (-0,66), «Злиття свідомості й дії» (-0,53) та «Аутотелічне переживання» (-0,52). Це підтверджує висновок про те, що специфіка освітнього середовища, з його акцентом на свідомому контролі, рефлексії та зовнішній оцінці, ускладнює досягнення глибоких, «чистих» станів потоку, які характеризуються автоматизмом та повною втратою его. Хоча процес учіння і сприймається як такий, що винагороджує, його інтенсивність у студентів нижча, ніж у людей, що займаються, наприклад, спортом чи творчістю, де зовнішня оцінка менш виражена в самому процесі.

Отже, аналіз за методикою DFS-2 показує, що здобувачі вищої освіти мають помірну схильність до переживання стану потоку в учбовій діяльності. Профіль потоку характеризується вираженням відчуттям винагороди від процесу, ясністю цілей та зміною сприйняття часу, але водночас ускладненим досягненням автоматизму дій та повної втрати самосвідомості, що є специфічною особливістю потокового досвіду в академічному контексті.

Для діагностики домінуючих мотиваційних тенденцій особистості – прагнення до успіху або уникнення невдачі – було використано *опитувальник «Шкала мотивації досягнення»*, розроблений А. Меграбяном. Обробка результатів для кожного з 38 респондентів проводилася згідно з ключем та інструкцією до методики. Відповіді респондентів, надані за 7-бальною шкалою (від +3 «повністю згоден» до -3 «повністю не згоден»), були перекодовані в уніфіковану 7-бальну шкалу (від 1 до 7) для прямих та зворотних питань. Після цього було підраховано сумарний бал для кожного респондента за 32 пунктами опитувальника. А відтак нами було здійснено аналіз загального розподілу результатів по вибірці (N=38) і це дозволило зробити висновок про переважання певної мотиваційної тенденції у студентської молоді (див.табл.2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл респондентів за домінуючою мотиваційною тенденцією

Мотиваційна тенденція	Діапазон балів	Кількість респондентів	Частка у вибірці (%)
Прагнення до успіху	165 - 210	5	13.2%
Уникнення невдачі	76 - 164	33	86.8%
Невизначена мотивація	30 - 75	0	0.0%
РАЗОМ		38	100%

Для наочності представимо отримані дані у вигляді діаграми (див.рис.2.5).

Як свідчать отримані дані, у переважної більшості респондентів (33 особи, або 86.8%) домінує мотивація уникнення невдачі. Це вказує на те, що для

значної частини досліджуваної вибірки студентів у ситуаціях, пов'язаних з учбовою та іншою діяльністю, що вимагає досягнень, провідним є прагнення уникнути можливих негативних наслідків: поганої оцінки, критики, осуду, відчуття власної некомпетентності. Такі студенти схильні обирати менш ризиковані шляхи, уникати завдань середньої складності (де ймовірність успіху/невдачі приблизно однакова) та проявляти підвищену тривожність перед контрольними заходами. Їхня діяльність спрямована не стільки на досягнення видатного результату, скільки на те, щоб не зазнати поразки.



Рис. 2.5 Розподіл студентів за домінуючою мотиваційною тенденцією

Лише невелика частина вибірки (5 осіб, або 13.2%) продемонструвала домінування мотивації прагнення до успіху. Ця група студентів характеризується ініціативністю, готовністю брати на себе відповідальність та орієнтацією на досягнення високих результатів. Для них привабливість успіху є сильнішим стимулом, ніж страх невдачі. Такі студенти, як правило, більш наполегливі, ставлять перед собою реалістичні, але складні цілі, і отримують задоволення від самого процесу подолання труднощів.

Для більш глибокого аналізу мотиваційних профілів, згідно з рекомендаціями до методики, було виділено дві контрастні групи, що включають верхні та нижні 27% вибірки за сумарним балом. Для вибірки з 38 осіб це становить приблизно по 10 респондентів у кожній групі.

Група з високою мотивацією прагнення до успіху (верхні 27%):

- Сюди увійшли 10 респондентів з найвищими показниками за методикою: №38 (180 балів), №19 (175), №35 (172), №10 (170), №30 (168), №33 (163), №15 (160), №29 (158), №36 (156) та №7 (154).
- Ця група об'єднує студентів із найвищими показниками. Навіть ті, хто формально потрапив у діапазон "уникнення невдачі" (напр., №33, 163 бали), знаходяться на самій межі, демонструючи значний потенціал до мотивації успіху. Ці студенти є найбільш активними, цілеспрямованими та впевненими у собі.

Група з високою мотивацією уникнення невдачі (нижні 27%):

- Сюди увійшли 10 респондентів з найнижчими показниками за методикою: №8 (91 бал), №25 (104), №11 (108), №31 (112), №12 (114), №24 (115), №13 (119), №34 (120), №26 (122), №14 (124).
- Студенти цієї групи демонструють найбільш виражену тенденцію до уникнення невдач. Їхні результати свідчать про високий рівень тривожності, невпевненості у власних силах та страху перед можливим провалом. Це може негативно позначатися на їхній академічній успішності та залученості до навчального процесу, оскільки вони можуть уникати будь-яких ситуацій, де є ризик зазнати поразки.

Проведене дослідження мотивації досягнення серед студентської молоді (N=38) дозволило зробити наступні висновки:

1. У досліджуваній вибірці спостерігається чітке домінування мотивації уникнення невдачі (86.8%), що вказує на поширеність серед студентів захисних поведінкових стратегій, спрямованих на мінімізацію ризиків та уникнення негативних оцінок.
2. Лише незначна частина студентів (13.2%) має домінуючу мотивацію прагнення до успіху, що свідчить про низьку частку проактивних, ініціативних особистостей, орієнтованих на досягнення високих результатів.
3. Аналіз контрастних груп підтвердив наявність двох чітко виражених полюсів мотивації.

4. Отримані результати мають важливе практичне значення для організації освітнього процесу, оскільки вказують на необхідність створення у вищому навчальному закладі психологічно безпечного середовища, яке б знижувало страх перед помилкою та стимулювало внутрішню мотивацію студентів до пізнання та досягнень.

Для дослідження особливостей учбової мотивації студентської молоді була використана *методика «Шкала академічної мотивації»* (The Academic Motivation Scale – AMS-C 28, College Version) Р. Вальранда та колег [48]. Для кожного респондента були підраховані сумарні бали за кожною із семи шкал. Оскільки кожна шкала складається з 4 тверджень, мінімальний можливий бал становить 4, а максимальний – 20. Для наочності та зручності порівняння були розраховані середні арифметичні значення, стандартні відхилення, а також середній бал на одне твердження (в діапазоні від 1 до 5). Узагальнені результати по вибірці (N=38) представлені в таблиці 2.5.

Аналіз середніх значень, представлених у таблиці, дозволяє побудувати ієрархію домінуючих типів мотивації у досліджуваній групі студентів.

Найвищий середній бал по вибірці (M=3.96) отримала шкала ідентифікованої регуляції. Це свідчить про те, що провідним мотивом для студентів є усвідомлення особистої важливості та цінності освіти для досягнення майбутніх цілей. Студенти вчаться не тому, що їх змушують, а тому, що вони свідомо обрали цей шлях і вбачають в учінні інструмент для самореалізації та побудови кар'єри. Відносно низьке стандартне відхилення (SD = 2.88) вказує на високу однорідність вибірки за цим показником: прагматична, цілеспрямована мотивація є характерною для переважної більшості опитаних.

На другому та третьому місцях в ієрархії знаходяться два типи внутрішньої мотивації: пізнання (M=3.67) та досягнення (M=3.55). Це надзвичайно позитивний показник, який демонструє, що, окрім прагматичних цілей, студенти отримують задоволення безпосередньо від процесу учіння. Їм цікаво дізнаватися нове, розбиратися у складних темах, а також відчувати радість від подолання академічних викликів та зростання власної

компетентності. Це свідчить про наявність пізнавального інтересу, який є фундаментом для глибокого, а не поверхневого засвоєння знань.

Таблиця 2.5

Описові статистики за шкалами академічної мотивації (N=38)

Шкала мотивації	Середній сумарний бал (діапазон 4-20)	Стандартне відхилення	Середній бал на твердження 1 (діапазон 1-5)
Внутрішня мотивація (ВМ)			
ВМ – Пізнання	14.68	3.25	3.67
ВМ – Досягнення	14.21	3.41	3.55
ВМ – Отримання вражень	12.89	3.66	3.22
Зовнішня мотивація (ЗМ)			
ЗМ – Ідентифікована	15.84	2.88	3.96
ЗМ – Інтроєктована	13.05	3.98	3.26
ЗМ – Екстернальна	12.37	3.81	3.09
Амотивація	7.95	3.01	1.99

З приблизно однаковими середніми балами йдуть інтроєктована регуляція (M=3.26) та внутрішня мотивація отримання вражень (M=3.22). Це означає, що такі мотиви, як бажання довести собі чи іншим власну значущість, почуття обов'язку та сорому («хороші студенти так роблять»), є помірно вираженими. Так само помірним є прагнення отримувати яскраві емоційні переживання та азарт від учіння. Ці мотиви відіграють допоміжну, але не провідну роль.

Ще нижчий показник має шкала екстернальної регуляції (M=3.09). Студенти не схильні розглядати учіння як засіб для отримання прямої матеріальної винагороди (наприклад, кращої зарплати в майбутньому) або як спосіб уникнути проблем (наприклад, тиску з боку батьків). Їхня мотивація є

більш усвідомленою та інтегрованою в структуру особистості, ніж проста реакція на зовнішні стимули «батога і пряника».

Найнижчий середній бал по вибірці отримала шкала амотивації ($M=1.99$). Це є вкрай позитивним результатом. Він вказує на те, що переважна більшість студентів не відчуває безглуздості чи безпорадності щодо своєї учбової діяльності. Вони розуміють, навіщо вони учаться, і не ставлять під сумнів свій вибір. Це свідчить про загалом сприятливий психологічний клімат та високий рівень осмисленості навчання у даній групі.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що мотиваційний профіль досліджуваної групи студентів є переважно автономним та конструктивним. Провідною є ідентифікована зовнішня мотивація, що свідчить про прагматичну та свідому спрямованість на досягнення довгострокових життєвих цілей через освіту. Цей прагматизм гармонійно поєднується з високим рівнем внутрішньої мотивації (пізнання та досягнення), що забезпечує залученість та інтерес до самого процесу учіння.

Найменш значущими виявилися примусові форми мотивації (екстернальна та інтроєктована регуляція), а рівень амотивації є дуже низьким. Це свідчить про високий ступінь самодетермінації студентів: їхня учбова діяльність регулюється переважно внутрішніми та свідомо прийнятими цінностями, а не зовнішнім тиском. Такий мотиваційний профіль є сприятливим для успішної академічної діяльності, глибокого засвоєння знань та майбутньої професійної самореалізації.

Для більш глибокого розуміння мотиваційного профілю досліджуваної вибірки було проведено аналіз домінуючих типів академічної мотивації. Для кожного з 38 респондентів було визначено шкалу, за якою він набрав найвищий бал. Ця шкала розглядалася як провідний мотиваційний чинник для даного студента. На основі цих індивідуальних даних було здійснено підрахунок частоти домінування кожного з семи типів мотивації у загальній вибірці. Результати розподілу представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл студентів за домінуючими видами академічної мотивації (N=38)

Тип мотивації	Кількість студентів	Відсоток студентів (%)
Внутрішня мотивація (ВМ)		
ВМ – Пізнання	9	23.7%
ВМ – Досягнення	7	18.4%
ВМ – Отримання вражень	2	5.3%
Разом за внутрішньою мотивацією	18	47.4%
Зовнішня мотивація (ЗМ)		
ЗМ – Ідентифікована	14	36.8%
ЗМ – Інтроєктована	3	7.9%
ЗМ – Екстернальна	3	7.9%
Разом за зовнішньою мотивацією	20	52.6%
Амотивація	0	0.0%
Всього	38	100.0%

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.6, дозволяє зробити декілька ключових висновків щодо структури академічної мотивації у досліджуваній групі. Найбільша частка студентів у вибірці (36.8%) демонструє домінування ідентифікованої регуляції. Це підтверджує висновок, зроблений на основі аналізу середніх значень: провідним мотивом для значної частини студентства є усвідомлена особиста цінність освіти для досягнення майбутніх професійних та життєвих цілей. Це свідчить про високий рівень прагматизму, осмисленості та самодетермінації.

Цікавим є той факт, що сумарно для 47.4% студентів домінуючим типом є внутрішня мотивація. Це означає, що для майже половини вибірки головним рушієм учбової діяльності є інтерес, задоволення та радість, що отримуються безпосередньо від самого процесу учіння. Серед внутрішніх мотивів найбільш поширеним є мотив пізнання (23.7%), що вказує на виражену допитливість та прагнення до розуміння нового. Мотив досягнення є домінуючим для 18.4%

студентів, що свідчить про їхню орієнтацію на подолання труднощів та зростання власної майстерності.

Лише невеликі групи студентів керуються менш автономними формами зовнішньої мотивації. Для 7.9% домінуючою є інтроєктована регуляція (учіння через почуття обов'язку, сорому, бажання підтримати самооцінку), і для такої ж частки (7.9%) – екстернальна регуляція (учіння задля уникнення проблем або отримання винагороди від інших). Це підкреслює, що зовнішній тиск і контроль не є визначальними чинниками для більшості студентів.

Надзвичайно важливим є той факт, що для жодного зі студентів у вибірці амотивація не виявилася домінуючим станом. Це свідчить про те, що всі респонденти вбачають певний сенс у своїй учбовій діяльності та не переживають стану повної відчуженості чи безпорадності щодо неї.

Отже, розподіл студентів за домінуючими типами мотивації малює позитивну картину. Мотиваційний профіль вибірки є зрілим та конструктивним. Переважають найбільш автономні форми мотивації: ідентифікована (свідоме прагнення до мети) та внутрішня (інтерес і задоволення від процесу). Це свідчить про те, що студенти є свідомими суб'єктами освітнього процесу, здатними до саморегуляції та цілепокладання, що є ключовою передумовою для успішного учіння та формування стійкої мотивації досягнення.

Для перевірки основної гіпотези дослідження про існування позитивного зв'язку між схильністю до переживання стану потоку та мотивацією досягнення було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона (r). Результати обчислення представлені в Таблиці 2.7.

Проведений кореляційний аналіз виявив слабкий негативний зв'язок між загальною схильністю до переживання стану потоку та сумарним балом мотивації досягнення у студентів ЗВО ($r = -0,120$). Отриманий результат є надзвичайно важливим, оскільки він не підтверджує, а навпаки, спростовує висунуту на початку дослідження гіпотезу про позитивний зв'язок між цими феноменами. Розглянемо отримані дані детальніше.

Таблиця 2.7

Результати кореляційного аналізу між загальним показником потоку та сумарним балом мотивації досягнення у студентів ЗВО

Змінні, що досліджувались	Стан потоку	Мотивація досягнення
Стан потоку	1	
Мотивація досягнення	-0,12045	1

Очікувалося, що висока схильність до потоку буде асоціюватися з високими балами за шкалою мотивації досягнення, що вказує на прагнення до успіху у студентів ЗВО. Однак отриманий коефіцієнт кореляції є негативним, що вказує на обернену тенденцію: незначне зростання схильності до потоку асоціюється з незначним зниженням загального балу мотивації досягнення (тобто, з тенденцією до мотивації уникнення невдачі). Крім того, сила зв'язку ($r = -0,120$) згідно зі шкалою Чеддока є дуже слабкою, що межує з відсутністю зв'язку.

Найважливішим аспектом інтерпретації є оцінка статистичної значущості. Для вибірки обсягом $N=38$ та коефіцієнта кореляції $r = -0,120$, рівень значущості (p -value) становить приблизно $p \approx 0.47$. Оскільки це значення значно перевищує критичний рівень значущості ($p = 0,05$), отриманий коефіцієнт кореляції є статистично незначущим.

Це означає, що виявлений слабкий негативний зв'язок з високою ймовірністю є випадковим і не відображає реальної закономірності у генеральній сукупності.

Таку картину результатів доцільно інтерпретувати через призму специфічних характеристик досліджуваної вибірки. Як було встановлено на попередніх етапах аналізу, у переважній більшості респондентів (86,8%) домінує мотивація «уникнення невдачі» над мотивацією «прагнення до успіху». Це може свідчити про наявність у студентів виражених захисних механізмів та високого рівня стресу, що може суттєво блокувати здатність до входження у стан потоку. В умовах, коли основною рушійною силою є страх помилки, когнітивні ресурси особистості спрямовуються не на повне занурення у діяльність (що є умовою потоку), а на контроль тривоги та уникнення ризиків.

У такому випадку потік стає способом комфортного виконання знайомих завдань без стресу, а не інструментом досягнення видатних результатів, що вимагають виходу із зони комфорту. Студенти ж, орієнтовані на успіх, можуть частіше братися за завдання підвищеної складності, що тимчасово ускладнює входження в стан потоку, але відповідає їхній стратегії досягнень.

Саме цей чинник – домінування мотивації уникнення невдачі у досліджуваних студентів – може пояснювати відсутність лінійного зв'язку. Можемо припустити, що для студентів із такою мотиваційною спрямованістю стан потоку, якщо він і виникає, виступає своєрідною «зоною безпеки». Занурюючись у діяльність, де навички чітко відповідають складності завдання, вони відчують контроль і захищеність від тривоги.

Яскравою ілюстрацією цього є опис переживань однієї з респонденток, яка характеризує потік як «стан польоту, захоплено і трошки тривожно». Цей опис діалектично поєднує ключові атрибути класичного потоку («стан польоту», «захоплено») із характерним для мотивації уникнення невдачі афективним компонентом – тривогою. Наявність тривоги навіть у стані занурення підтверджує, що у студентів потік у даному контексті не повністю звільнений від напруги, а може бути пов'язаний із тимчасовим відчуттям контролю над ситуацією, що дозволяє «призупинити» страх, але не повністю його усунути. У такому випадку потік стає способом комфортного виконання знайомих завдань без стресу, а не інструментом досягнення видатних результатів, що вимагають виходу із зони комфорту.

Студенти ж, орієнтовані на успіх, можуть частіше братися за завдання підвищеної складності, що тимчасово ускладнює входження в стан потоку, але відповідає їхній стратегії досягнень.

Також важливо розглянути отримані результати дослідження через призму психологічної “вартості” входження в стан потоку. Глибока концентрація (занурення) студента на учбовій діяльності потребує мобілізації значних ресурсів, оскільки потік зазвичай виникає на межі складності завдання та наявних навичок. В умовах домінування мотивації уникнення невдачі, когнітивні та емоційні ресурси студента спрямовуються не на зміст завдання

(його сутність та сенс), а на захист власного "Я" від можливої поразки. Така захисна позиція суттєво знижує суб'єктивну осмисленість процесу учіння: діяльність сприймається не як цінність, а як джерело загрози. Це призводить до закономірного наслідку: чим менше студент бачить особистісного сенсу та інтересу в учінні, і чим більше він фокусується на уникненні помилок, тим вищим стає рівень його психоемоційного напруження. Саме цей високий рівень напруження діє як блокуючий чинник, що розриває зв'язок між бажанням досягти успіху та здатністю переживати стан потоку, що можна простежити у результатах нашого дослідження.

Отже, отримані статистичні результати (незначущий слабкий негативний зв'язок) вказують на відносну автономність схильності до потоку та мотивації досягнення у досліджуваній вибірці. Ця автономність, на нашу думку, не є загальною закономірністю, а виступає специфічним наслідком домінуючого мотиваційного профілю, орієнтованого на уникнення невдач.

Цей профіль формує психологічний контекст, в якому: 1) потік виникає переважно як «зона безпеки» (що підтверджується якісними даними, наприклад, описом поєднання захвату та тривоги); 2) значні психічні ресурси направлені на контроль загрози, а не на занурення в діяльність; 3) високе психоемоційне напруження, що ґрунтується на страху невдачі, виступає ключовим чинником, який блокує можливість виникнення потоку. В результаті потенційно доповнюючі один одного стани – потік (як оптимальний досвід занурення) і мотивація досягнення (як спрямованість на результат) – функціонують роз'єднано, не посилюючи один одного.

Підсумовуючи вище сказане зауважимо, що відсутність лінійного кореляційного зв'язку між конструктами є індикатором не їхньої незалежності взагалі, а скоріше наявності складної, опосередкованої мотиваційними чинниками взаємодії, яка не вловлюється простою лінійною моделлю в ситуації нашої конкретної вибірки.

Для поглибленого вивчення структури потокового досвіду та його зв'язків з мотивацією досягнення було проведено кореляційне дослідження з використанням коефіцієнта Пірсона (r) між сумарним балом мотивації

досягнення (за методикою А. Меграбяна) та середніми балами за кожним із дев'яти компонентів потоку (за методикою DFS-2). Результати представлені у вигляді кореляційної матриці (Додаток Д).

Отримана кореляційна матриця дозволяє зробити висновки щодо двох ключових аспектів: зовнішніх зв'язків (як мотивація досягнення пов'язана з кожним компонентом потоку) та внутрішніх зв'язків (як компоненти потоку пов'язані між собою, що розкриває структуру самого феномену).

Аналіз першого стовпця матриці, що відображає зв'язки сумарного балу мотивації досягнення з компонентами потоку, підтверджує попередній висновок про відсутність значущого лінійного зв'язку. Усі коефіцієнти кореляції є дуже слабкими (значення близькі до нуля). Наприклад, найсильніший (за модулем) зв'язок спостерігається зі шкалою «Концентрація на поточному моменті» ($r = -0,241$), проте він є слабким, негативним і, при вибірці $N=38$, статистично незначущим ($p > 0,05$). Це ще раз підтверджує, що домінуюча мотиваційна тенденція (прагнення до успіху чи уникнення невдачі) у даній вибірці не є лінійним предиктором схильності до переживання окремих аспектів потокового досвіду.

Аналіз взаємозв'язків між самими компонентами потоку є надзвичайно інформативним і розкриває внутрішню структуру цього психологічного стану. Зокрема, виявлено кілька сильних та помірних позитивних кореляцій, які вказують на центральні, тісно пов'язані між собою елементи потоку:

- Найсильніший зв'язок спостерігається між шкалами «Баланс між ступенем складності діяльності й рівнем розвитку навичок» та «Злиття свідомості й дії» ($r = 0,781$). Це вказує на те, що відчуття відповідності складності завдання власним навичкам є ключовою передумовою для досягнення стану автоматизму та "розчинення" у діяльності.
- Дуже сильний зв'язок виявлено між шкалами «Ясність мети» та «Точність зворотного зв'язку» ($r = 0,745$). Це логічно підтверджує, що чітке розуміння цілей (Шкала 3) дозволяє студенту миттєво отримувати зворотний зв'язок (Шкала 4) про те, наскільки успішно він просувається до їх досягнення.

- Також сильні зв'язки утворюють кластер, пов'язаний з когнітивною залученістю: «Концентрація на поточному моменті» сильно корелює зі шкалами «Ясність мети» ($r = 0,677$) та «Точність зворотного зв'язку» ($r = 0,677$). Це означає, що ясність мети та наявність зворотного зв'язку є необхідними умовами для глибокої концентрації уваги.

Шкала «Аутотелічне переживання» (Шкала 9), що відображає внутрішню винагороду від процесу, показала помірні позитивні зв'язки з більшістю інших компонентів. Найсильніше вона пов'язана зі шкалою «Точність зворотного зв'язку» ($r = 0,662$) та «Ясність мети» ($r = 0,554$). Це свідчить про те, що задоволення від учбового процесу найбільшою мірою залежить від розуміння цілей та отримання чіткого зворотного зв'язку про власну успішність.

Деякі компоненти показали слабші зв'язки з іншими, що може вказувати на їхню відносну автономність у структурі потоку для даної вибірки. Наприклад, шкала «Трансформація часу» (Шкала 8) має найслабші зв'язки з більшістю інших шкал (наприклад, з «Відчуття контролю» $r=0,030$, а зі «Злиття свідомості й дії» $r=0,178$). Це може означати, що зміна сприйняття часу є більш специфічним і не завжди обов'язковим атрибутом потоку, на відміну від концентрації чи балансу навичок.

Цей детальний аналіз дозволяє зробити висновок, що хоча стан потоку і не є прямим лінійним корелятом мотивації досягнення, він є цілісним та внутрішньо узгодженим психологічним конструктом зі своєю чіткою структурою, яка проявляється і в контексті учбової діяльності студентів.

Для перевірки додаткової гіпотези про те, що аутотелічний (той, що внутрішньо винагороджується) аспект стану потоку тісно пов'язаний з внутрішньою мотивацією до навчання, було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона (r). Результати аналізу представлені у вигляді кореляційної матриці (див.табл 2.8).

Отримана кореляційна матриця дозволяє зробити висновки щодо двох ключових аспектів: зовнішніх зв'язків (як аутотелічне переживання пов'язане з різними типами внутрішньої мотивації) та внутрішніх зв'язків (як різні типи внутрішньої мотивації пов'язані між собою).

Таблиця 2.8

Кореляційна матриця зв'язків між аутотелічним переживанням та
шкалами внутрішньої академічної мотивації

	Аутотелічне переживання	ВМ – Пізнання	ВМ – Досягнення	ВМ – Отримання вражень
Аутотелічне переживання	1			
ВМ – Пізнання	0,313	1		
ВМ – Досягнення	0,236	0,915	1	
ВМ – Отримання вражень	0,250	0,945	0,972	1

Аналіз першого стовпця матриці виявив позитивні, але слабкі зв'язки між аутотелічним переживанням та всіма трьома вимірами внутрішньої академічної мотивації. Найсильніший зв'язок спостерігається зі шкалою «ВМ – Пізнання» ($r = 0,313$). Для вибірки обсягом $N=38$ цей коефіцієнт є статистично значущим на рівні $p < 0,05$ (точне значення $p \approx 0,055$, що є межевим, але в багатьох дослідженнях інтерпретується як тенденція або слабкий зв'язок). Це свідчить про те, що існує пряма, хоча й не дуже сильна, тенденція: чим більше задоволення студенти отримують від процесу пізнання нового, тим частіше вони відчують, що сам процес учіння є для них внутрішньою винагородою. Зв'язки зі шкалами «ВМ – Досягнення» ($r = 0,236$) та «ВМ – Отримання вражень» ($r = 0,250$) є ще слабшими і статистично незначущими ($p > 0,05$).

Ці результати є надзвичайно цікавими, оскільки вони не підтверджують гіпотезу про сильний (тісний) зв'язок між аутотелічним переживанням та внутрішньою мотивацією. Виявляється, що хоча ці конструкти теоретично дуже близькі, в емпіричній реальності для даної вибірки вони є відносно незалежними. Студенти можуть мати високу внутрішню мотивацію до учбової діяльності (наприклад, прагнути долати труднощі), але це не гарантує, що сам процес буде для них часто переживатися як самоцінний та той, що винагороджує.

Аналіз взаємозв'язків між самими шкалами внутрішньої мотивації виявив надзвичайно важливу особливість. Усі три субшкали – «Пізнання», «Досягнення» та «Отримання вражень» – мають між собою дуже сильні, майже функціональні позитивні кореляції:

- r (Пізнання, Досягнення) = 0,915
- r (Пізнання, Враження) = 0,945
- r (Досягнення, Враження) = 0,972

Такі високі коефіцієнти кореляції (близькі до 1) свідчать про мультиколінеарність. Це означає, що ці три шкали в даній вибірці вимірюють практично одне й те саме. Це може свідчити про те, що у студентської молоді ці мотиваційні рушії тісно переплетені. Студент, який прагне до глибокого розуміння матеріалу (пізнавальна мотивація), водночас орієнтований і на високі академічні результати (мотивація досягнення), і на отримання задоволення від самого процесу учіння (мотивація отримання вражень). Ці види мотивації не є взаємовиключними, а швидше діють синергічно, підсилюючи один одного та формуючи міцну мотиваційну основу для учбової діяльності.

У ході емпіричного дослідження було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона (r) з метою з'ясування характеру та сили взаємозв'язків між структурними компонентами стану потоку (за методикою С. Джексона) та трьома типами внутрішньої мотивації студентів (за методикою Р. Вальранда): мотивацією до пізнання (ВМ-Пізнання), мотивацією до досягнення (ВМ-Досягнення) та мотивацією до отримання вражень (ВМ-Отримання вражень). Отримані результати представлено у вигляді кореляційної матриці (див. Додаток Е).

Аналіз отриманих даних дозволив виявити специфічні закономірності взаємозв'язку між структурними компонентами стану потоку та сформованістю мотиваційних установок студентів. Хоча кореляційний аналіз констатує лише наявність спільної мінливості (показує, що зміни однієї змінної супроводжуються змінами іншого), теоретичний аналіз та характер виявлених зв'язків дозволяють інтерпретувати компоненти потоку як важливі чинники, що сприяють або перешкоджають розвитку внутрішньої мотивації.

Найбільш виразні та статистично значущі зв'язки було виявлено між компонентом потоку «Ясність мети» та всіма трьома типами внутрішньої мотивації. Коефіцієнти кореляції становлять: з ВМ-Пізнання $r=0,528$, з ВМ-Досягнення $r=0,527$, та з ВМ-Отримання вражень $r=0,489$. Відповідно до шкали Чеддока, ці зв'язки характеризуються як помітні (середньої сили) та є високо значущими ($p<0,01$). Цей результат свідчить про те, що чітке розуміння цілей учбової діяльності виступає потужним стимулом для запуску внутрішньої академічної мотивації. Чим ясніше студент розуміє, що і навіщо він робить, тим вищими є його показники інтересу до пізнання та прагнення досягнень, а також тим більше він орієнтований на отримання задоволення від самого процесу учіння.

Виявлено прямий зв'язок між «Аутотелічним переживанням» та шкалою «ВМ-Пізнання» ($r=0,313$). Зв'язки з іншими типами мотивації є слабшими. Коефіцієнт знаходиться на межі статистичної значущості ($p\approx 0,055$), що вказує на наявність стійкої тенденції.

Аутотелічність (отримання задоволення від самого процесу) виступає емоційним "паливом" для мотивації пізнання. Тенденція вказує на те, що переживання радості та захоплення безпосередньо під час виконання завдання (наприклад, розв'язання задачі чи читання) впливає на подальше бажання студента вчитися. Механізм впливу тут такий: позитивний емоційний досвід "тут і тепер" (компонент потоку) закріплюється у свідомості студента і трансформується у стійку мотиваційну установку – "я хочу це вивчати, тому що це приносить мені задоволення".

Спостерігається помірний позитивний зв'язок між «Точністю зворотного зв'язку» та «ВМ-Пізнання» ($r=0,358$; $p<0,05$). Наявність швидкого та зрозумілого зворотного зв'язку є чинником, що підвищує пізнавальну активність. Отримання інформації про успішність своїх дій (від викладача або самої системи учіння) дозволяє студенту відчувати власну ефективність. Це означає, що коли студент миттєво бачить результати своєї праці, це не лише коригує його дії, але й стимулює допитливість: збільшення показників

інформованості про прогрес веде до зростання бажання глибше розібратися в предметі.

Відсутність значущих зв'язків із компонентами «Злиття свідомості й дії» та «Трансформація часу» ($p > 0,05$), а також негативна тенденція зі шкалою «Втрата самосвідомості» (наприклад, $r = -0,219$ з ВМ-Пізнання) дозволяє зробити важливий висновок про природу внутрішньої академічної мотивації. Для формування стійкої внутрішньої академічної мотивації в навчанні студенту не обов'язково (а іноді й не бажано) втрачати відчуття "Я" чи відчуття часу, що характерно для глибокого стану потоку. Навпаки, результати показують, що зростання внутрішньої академічної мотивації пов'язане зі збереженням самоконтролю та усвідомленості. Це говорить про те, що такі компоненти потоку як зміна сприйняття часу не є чинниками, що визначають бажання вчитися. Внутрішня академічна мотивація будується на раціональних компонентах потоку (ясність мети, точний зворотний зв'язок), а не на змінених станах свідомості (злиття свідомості й дії та трансформації часу).

Отже, комплексний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив виявити складну та багатогранну картину взаємозв'язку між станом потоку та мотивацією досягнення у студентів. З одного боку, ми встановили відсутність прямого лінійного зв'язку між загальною схильністю до потоку та домінуючою мотиваційною тенденцією (за А. Меграбяном). Цей факт, ймовірно, пояснюється специфікою вибірки: у 86,8% респондентів домінує мотивація уникнення невдачі. Високий рівень тривожності та страху перед помилкою, характерний для цього типу мотивації, виступає своєрідним блоком, що перешкоджає трансформації потокового стану в стійку мотивацію досягнення успіху, навіть за умов наявності окремих елементів потоку.

З іншого боку, кореляційний аналіз між компонентами потоку та типами внутрішньої академічної мотивації (за Р. Вальрандом) дозволив виявити специфічні механізми взаємовпливу. Було встановлено, що такі структурні елементи потоку, як «Ясність мети» та «Точність зворотного зв'язку», мають статистично значущі зв'язки з внутрішньою мотивацією пізнання та досягнення. Це дозволяє стверджувати, що саме створення умов для переживання стану

поток – зокрема, чітка постановка цілей та забезпечення якісного зворотного зв'язку – є дієвим механізмом підвищення внутрішньої академічної мотивації студентів. Зростання показників цих компонентів потоку закономірно впливає на збільшення прагнення до пізнання та досягнень, перетворюючи процес учіння на джерело внутрішнього задоволення.

Висновки до розділу II

Емпіричне дослідження було реалізовано на вибірці 38 здобувачів вищої освіти відповідно до структурованого плану, що включав п'ять етапів (підготовчий, організаційний, діагностичний, аналітичний, узагальнюючий). Для досягнення мети було застосовано комплекс взаємодоповнюючих методик: «Диспозиційна шкала потоку» (DFS-2) С. Джексона, «Шкала мотивації досягнення» А. Меграбяна, «Шкала академічної мотивації» (AMS) Р. Вальранда та авторську анкету «Суб'єктивний досвід потоку в житті та учінні», що дозволило отримати як кількісні, так і якісні дані.

Якісний аналіз даних авторської анкети засвідчив високу обізнаність студентів про феномен потоку та його регулярне переживання у повсякденному житті (понад 60% респондентів відчувають потік щонайменше раз на тиждень). Однак у контексті учбової діяльності частота переживання потоку значно нижча, а провідними сферами для його виникнення є «Хобі та відпочинок» (66,7%) та «Соціальне життя» (51,3%). Студенти інтуїтивно розуміють комплексну природу потоку, визначаючи ключовими умовами його виникнення одночасну присутність осмисленості завдання (29,7%) та балансу між складністю завдання та власними навичками (21,6%), причому 45,9% вважають ці чинники рівнозначними.

Результати діагностики за методикою DFS-2 показали, що переважна більшість студентів (92,1%) мають середній (42,1%) або високий (50%) рівень схильності до переживання стану потоку в учбовій діяльності. Аналіз профілю потоку виявив специфіку його переживання в академічному контексті: найбільш вираженими компонентами є трансформація часу ($M=3,92$) та аутотелічне

переживання ($M=3,80$), тоді як найменш вираженими – злиття свідомості й дії ($M=2,91$) та втрата самосвідомості ($M=2,99$). Це свідчить про те, що навчальне середовище, що вимагає постійного самоконтролю та орієнтації на оцінку, ускладнює досягнення станів повного автоматизму та відчуття втрати “Я”.

Дослідження мотивації досягнення (А. Меграбян) виявило чітке домінування мотивації уникнення невдачі (86,8%) над мотивацією прагнення до успіху (13,2%). Водночас, аналіз академічної мотивації (Р. Вальранд) засвідчив переважно автономний та конструктивний мотиваційний профіль: провідними типами є ідентифікована зовнішня мотивація (36,8% - усвідомлення цінності освіти для майбутнього) та внутрішня мотивація (сумарно 47,4%, з яких 23,7% – мотивація пізнання). Низький рівень амотивації свідчить про загальну осмисленість учбової діяльності.

Основна гіпотеза про позитивний зв'язок між станом потоку та мотивацією досягнення не знайшла підтвердження, оскільки кореляційний аналіз виявив слабкий, статистично незначущий зв'язок ($r = -0,120$; $p > 0,05$) між загальним показником потоку та сумарним балом мотивації досягнення. Наша інтерпретація цього результату вказує на те, що саме домінування мотивації уникнення невдачі у переважній більшості респондентів та відповідно збільшений рівень психологічного напруження особистості блокують позитивний вплив потоку на формування прагнення до успіху. Для таких студентів потік може виступати скоріше захисним механізмом або «зоною комфорту», аніж інструментом досягнень.

Додаткова гіпотеза про сильний зв'язок між аутотелічним переживанням та внутрішньою мотивацією також не підтвердилася. Виявлено лише слабкий значущий зв'язок з мотивацією пізнання ($r=0,313$), що свідчить про відносну автономність стійкої диспозиційної мотивації та ситуативного переживання внутрішньої винагороди.

Кореляційний аналіз дозволив виявити специфічні закономірності взаємозв'язку між окремими компонентами потоку та внутрішньою мотивацією. Встановлено статистично значущі позитивні зв'язки між шкалою «Ясність мети» та всіма видами внутрішньої мотивації, а саме мотивацією

пізнання, мотивацією досягнення, мотивацією до отримання вражень ($r=0,528$, $r=0,527$, $r=0,489$; $p<0,01$), а також між «Точністю зворотного зв'язку» та внутрішньою мотивацією пізнання ($r=0,358$; $p<0,05$). Отримані дані дозволяють стверджувати, що структурні компоненти потоку виступають чинниками розвитку внутрішньої мотивації. Чітке розуміння цілей та наявність зворотного зв'язку знижують невизначеність і тривогу, створюючи умови для актуалізації пізнавального інтересу.

Отже, зростання показників цих компонентів потоку закономірно впливає на збільшення прагнення до пізнання та досягнень, навіть в умовах загального домінування стратегії уникнення невдачі.

РОЗДІЛ III

ОПТИМІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АКТУАЛІЗАЦІЮ СТАНУ ПОТОКУ

3.1 Практичні рекомендації щодо активізації стану потоку у студентської молоді ЗВО

Проведений аналіз емпіричних даних дозволяє ідентифікувати ключові труднощі, з якими стикаються здобувачі вищої освіти на шляху до переживання стану потоку в учбовій діяльності. Розуміння цих перешкод є відправною точкою для розробки цілеспрямованих практичних рекомендацій для викладачів та адміністрації закладів вищої освіти, спрямованих на створення оптимального освітнього середовища.

Перш ніж перейти до конкретних технік, важливо усвідомити ключовий принцип: стан потоку неможливо викликати прямою вольовою командою. Як зазначає Ф. Додсон, «техніки покликані сприяти обставинам, що дозволяють потік, а не безпосередньо викликати його» [36, с. 6].

Базуючись на виявлених труднощах та теоретичних засадах психології потоку, пропонуємо наступні практичні рекомендації для викладачів, спрямовані на активізацію оптимального переживання у студентів.

1. Підвищення осмисленості та внутрішньої мотивації. Оскільки дефіцит особистої значущості є однією з головних перешкод, необхідно змістити акцент з формального виконання завдань на їх глибоке розуміння та цінність.

- **Надання автономії та вибору.** Дозвольте студентам, де це можливо, обирати теми для проектів, формат виконання завдань (наприклад, есе, презентація, відеоролик) або навіть методи дослідження. Автономія є одним з трьох стовпів внутрішньої мотивації і дозволяє студентам пов'язати учіння з особистими інтересами [37, с. 10].
- **Чітке обґрунтування мети.** На початку вивчення кожної теми чи виконання завдання пояснюйте не лише *що* потрібно зробити, але й *навіщо*. Демонструйте зв'язок теоретичного матеріалу з майбутньою професійною діяльністю, реальними життєвими проблемами або

актуальними суспільними викликами. Це допоможе перетворити абстрактні знання на особистісно значущий інструмент [50, с.75].

- **Ставте чіткі, конкретні цілі.** Замість абстрактного завдання «проаналізувати статтю», сформулюйте його більш конкретно: «знайти три ключові аргументи автора та запропонувати один контраргумент». Чітко визначені цілі є обов'язковою умовою для входження в потік, оскільки вони дозволяють студенту зосередитись і діяти без сумнівів [34, с. 2].

2. Оптимізація балансу «складність-навички» та створення чіткого зворотного зв'язку. Для уникнення станів нудьги (занадто легке завдання) або тривоги (занадто складне), необхідно ретельно структурувати навчальний процес.

- **Структурування складних завдань.** Великі та складні проекти (курсові, дипломні роботи) слід розбивати на менші, послідовні етапи з чіткими проміжними дедлайнами. Це робить завдання менш лякаючим і дозволяє студенту отримувати відчуття прогресу на кожному етапі, що є формою негайного зворотного зв'язку [50, с. 87].
- **Впровадження елементів «гри».** Навіть монотонні завдання можна зробити більш захоплюючими, якщо додати до них ігрові елементи. Наприклад, запропонуйте завдання на час, введіть систему балів за швидкість та якість, або організуйте дружні змагання між мікрогрупами. Це створює оптимальний виклик і забезпечує миттєвий зворотний зв'язок [45, с. 5, 8].
- **Використання інтерактивних технологій.** Застосовуйте онлайн-платформи, квізи, симуляції та інтерактивні тести, які дають миттєвий результат. Це дозволяє студенту одразу бачити свої помилки та досягнення, не чекаючи на формальну оцінку викладача, що створює ефективний «цикл потоку» (flow loop) [45, с. 5].

3. Зниження тиску зовнішньої оцінки та надмірної самосвідомості. Це найскладніше завдання в умовах сучасної системи освіти, але саме воно є ключовим для досягнення глибоких станів потоку.

- **Зміщення акценту з оцінки на процес.** Створюйте «безпечний простір» для навчання, де помилки сприймаються не як провал, а як невід'ємна частина процесу. Наголошуйте, що головна мета – це розвиток навичок та розуміння, а не отримання найвищого балу. Це знижує страх невдачі, який блокує потік [50, с.125].
- **Впровадження формативного оцінювання.** Використовуйте методи оцінювання, які не йдуть у фінальний залік, але дають студенту зворотний зв'язок (наприклад, попередні перевірки чернеток, консультації, пірингове оцінювання). Це дозволяє студентам діяти більш розкуто та експериментувати, не боячись «втратити» бали [34, с. 3].
- **Розвиток навичок концентрації.** Навчайте студентів практикам управління увагою: техніка «Pomodoro» (або її гнучкий аналог «Flowtime Technique»), методики усвідомленості (mindfulness), створення ритуалів перед початком роботи. Створення «передпотокowego ритуалу» (наприклад, прибирання робочого столу, прослуховування певної музики) сигналізує мозку про необхідність зосередитись [50, с.62].

4. Мінімізація зовнішніх та внутрішніх відволікаючих чинників. Потік вимагає повної концентрації, тому створення сприятливих умов є критично важливим.

- **Організація навчального простору.** Заохочуйте студентів створювати середовище, вільне від відволікаючих чинників: вимикати сповіщення на телефоні, використовувати навушники з шумозаглушенням, організовувати чистий та зручний робочий простір [50, с.73].
- **Планування роботи згідно з піковими енергетичними циклами.** Допоможіть студентам ідентифікувати їхні індивідуальні періоди найвищої продуктивності (ранкові чи вечірні години) та планувати

найбільш складну та творчу роботу саме на цей час. Робота в стані втоми є майже несумісною з потоком [50, с.65].

Впровадження цих рекомендацій дозволить трансформувати освітнє середовище зі структури, що часто пригнічує внутрішню мотивацію, на платформу, що активно сприяє глибокому залученню, особистісному зростанню та отриманню задоволення від самого процесу учіння.

Слід зауважити, що Ліан Вансбро пропонує такі п'ять кроків, щоб увійти в стан потоку [38]:

1. Встановлення чітких, досяжних цілей. Структурованість та передбачуваність завдання є фундаментальною умовою для концентрації уваги. На практиці це реалізується через:

- Формулювання учбових завдань за принципом SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound), що забезпечує максимальну ясність очікуваних результатів.
- Розподіл складних проєктів на послідовні етапи з проміжними цілями, що дозволяє студенту відслідковувати власний прогрес.
- Надання чітких критеріїв оцінювання, що усуває невизначеність і дозволяє повністю зосередитись на виконанні завдання.

2. Усунення відволікаючих чинників та організація середовища для глибокої концентрації. Зовнішні стимули є основним бар'єром для занурення в діяльність. Для їх мінімізації необхідно:

- Формування культури «глибокої роботи» під час аудиторних та самостійних занять (наприклад, виділення спеціальних зон, вимкнення мобільних пристроїв).
- Використання таких методологій, як «Pomodoro», що передбачають роботу у часових інтервалах із запланованими перервами, для підтримки фокусу.
- Створення стабільних та структурованих процедур початку учбових сесій (наприклад, коротка медитація або планування), що сигналізують мозку про початок періоду концентрації.

3. **Забезпечення балансу між викликом та рівнем навичок.** Ядром стану потоку є оптимальне співвідношення складності завдання та компетенцій студента. Для досягнення цього балансу рекомендується:
- Застосування диференційованого та індивідуального підходу до навчання, з урахуванням різного рівня підготовки студентів.
 - Послідовне ускладнення учбового матеріалу згідно з кривою навчання, що забезпечує постійне перебування студента в «зоні найближчого розвитку».
 - Використання адаптивних навчальних систем, які автоматично регулюють складність завдань на основі успішності їх виконання.
4. **Актуалізація внутрішньої мотивації через інтерес.** Діяльність, що сприймається як цінна сама по собі, значно частіше породжує стан потоку. Для цього необхідно:
- Впровадження елементів вибору у навчальний процес (наприклад, теми для дослідницьких проєктів, літератури для аналізу), що дозволяє студенту слідувати власним інтересам.
 - Демонстрація практичного застосування теоретичних знань через кейс-метод, проєктну діяльність та взаємодію з професійним середовищем.
 - Створення умов для творчого самовираження в межах навчальних дисциплін.
5. **Розвиток зосередженого способу мислення через практики усвідомленості.** Вміння концентруватись на поточному моменті є ключовою навичкою для входження в потік. Її розвиток забезпечується через:
- Включення до учбового процесу коротких вправ на усвідомленість (mindfulness) для тренування уваги та зниження стресу.
 - Навчання технікам когнітивного перефокусування для швидкого повернення уваги до завдання після відволікання.

- Формування метакогнітивних навичок, що дозволяють студенту усвідомлено спостерігати за власним розумовим процесом та керувати ним [38].

Створення освітнього середовища, що сприяє виникненню потоку, є одним із ключових завдань сучасного закладу вищої освіти, оскільки це безпосередньо впливає на формування внутрішніх мотивів до навчання [4, с.73].

Ключову роль у цьому процесі відіграє викладач, який може свідомо конструювати навчальні ситуації, що стимулюють потік. Першим і найважливішим кроком є постановка чітких цілей. Коли студент не розуміє, куди він рухається, будь-яка дорога здається правильною, що призводить до прокрастинації та мінімальних зусиль. Натомість, чітко сформульоване завдання (наприклад, "протягом 30 хвилин розробити структуру статті та написати 500 слів") інформує мозок про те, що саме і до якого терміну потрібно зробити, і це безпосередньо підвищуючи ефективність роботи [37, с. 10-11]. Це узгоджується з тезою про необхідність зв'язку з практикою, коли викладач пояснює, як отримані знання можуть бути використані в майбутній професійній діяльності, надаючи навчанню практичної значущості [4, с. 76].

Другою фундаментальною умовою є дотримання балансу між складністю завдання та рівнем навичок студента. Завдання, що є занадто простим, викликає нудьгу, тоді як надто складне – тривогу та фрустрацію. Оптимальна зона для виникнення потоку знаходиться там, де завдання є "трохи некомфортним" – достатньо складним, щоб вимагати повної концентрації, але водночас досяжним [37, с. 11]. Це вимагає від викладача диференційованого підходу та вміння адаптувати навчальний матеріал під індивідуальні можливості студентів, що є ознакою високої педагогічної майстерності.

Невід'ємним компонентом є також надання негайного та конструктивного зворотного зв'язку. Студенту важливо розуміти, наскільки добре він справляється із завданням, щоб коригувати свої дії в реальному часі. Цей зворотний зв'язок не обов'язково має надходити від викладача; можна створювати умови для самооцінки, наприклад, через чіткі критерії виконання роботи або можливість порівняти свій результат зі зразком [37, с. 13].

Водночас, відповідальність за входження у стан потоку лежить і на самому студентові. Основою є внутрішня мотивація, яка впливає з інтересу до предмета та усвідомленого вибору майбутньої професії [4, с.75]. Студентам слід розвивати здатність до усунення відволікаючих чинників, що в сучасному цифровому світі є не бонусом, а необхідністю для досягнення майстерності в будь-якій справі [37, с.20]. Створення сприятливого учбового середовища, вільного від зовнішнього шуму, та свідоме відкладання гаджетів на час роботи є запорукою глибокої концентрації.

Отже, сприяння переживанню потоку в освітньому процесі – це комплексна задача, що вимагає синергії зусиль як викладачів, так і студентів. Створення учбового середовища, яке характеризується чіткими цілями, збалансованими викликами, своєчасним зворотним зв'язком та мінімізацією відволікань, перетворює процес здобуття знань з рутинного обов'язку на захоплюючу, внутрішньо вмотивовану діяльність. Це не лише підвищує академічну успішність, але й формує стійку мотивацію досягнення, яка є запорукою успішної професійної самореалізації в майбутньому.

3.2 Орієнтовна програма розвитку мотивації досягнення студентів через переживання стану потоку

Результати проведеного емпіричного дослідження демонструють, що переживання стану потоку є важливим, але не завжди доступним досвідом для студентів в учбовій діяльності. Було виявлено, що ключовими перешкодами на шляху до нього є високий рівень самосвідомості, пов'язаний із тиском зовнішньої оцінки, та недостатня осмисленість навчальних завдань. Це свідчить про домінування зовнішніх та менш автономних форм мотивації.

Водночас, теорія самодетермінації підкреслює, що мотивація студентів є неоднорідною і розташовується на континуумі від амотивації до стійкої внутрішньої мотивації. Ефективна програма розвитку має враховувати цей індивідуальний мотиваційний профіль, пропонуючи диференційовані стратегії для кожної категорії студентів.

Враховуючи отримані дані та теоретичні засади, ми вважаємо за потрібне розробити орієнтовну програму, спрямовану на формування у студентів навичок саморегуляції та створення психологічних умов для переживання стану потоку.

Назва програми: «Потік в учінні: від обов'язку до задоволення» (Додаток Ж).

Мета програми: Сприяти розвитку мотивації досягнення у студентів шляхом формування навичок свідомого створення умов для переживання стану потоку в учбовій діяльності.

Завдання:

- Надати студентам знання про психологічні механізми стану потоку та його вплив на продуктивність і задоволення від учіння.
- Навчити діагностувати власний мотиваційний профіль та визначати індивідуальні бар'єри на шляху до потоку.
- Сформувати практичні навички цілепокладання, організації робочого простору та управління увагою.
- Розвинути здатність до когнітивної реструктуризації для зниження страху невдачі та надмірної самокритики.
- Сприяти переходу від зовнішніх форм мотивації до внутрішніх, заснованих на особистому інтересі та цінностях.

Учасники: Студенти закладів вищої освіти.

Основні форми роботи включають інтерактивні міні-лекції, рухливі вправи, групові дискусії, арт-терапевтичні техніки, робота в малих групах, індивідуальна рефлексія. Програма розрахована на 8 занять, об'єднаних у чотири тематичні модулі (див.табл.3.1), загальною тривалістю 12 год.

Ключовою особливістю програми є диференційований підхід. Хоча модулі є універсальними, викладач (тренер) має адаптувати стратегії та вправи залежно від домінуючого типу мотивації студентів.

Таблиця 3.1

Тематичні модулі програми

Тематичні модулі	Кількість занять
Модуль 1. «Фундамент потоку: цілепокладання та організація середовища»	2
Модуль 2. «Психологічні основи потоку: робота з увагою та переконаннями»	2
Модуль 3. «Інструменти глибокої роботи: баланс виклику та майстерності»	2
Модуль 4. «Інтеграція та саморегуляція: проектна діяльність у потоці»	2

1. Стратегії для студентів з домінуючою АМОТИВАЦІЄЮ

Проблема: повна відсутність інтересу, відчуття безпорадності та безглуздості учіння. Стратегічна мета: створити початковий позитивний досвід та продемонструвати мінімальну особисту значущість діяльності.

Практичні поради:

- Встановлення зв'язку з особистим досвідом: Починати роботу з тем, які можна безпосередньо пов'язати з життєвим досвідом або хобі студента.
- Мікро-завдання з гарантованим успіхом: Пропонувати дуже короткі (5-10 хвилин) і прості завдання, успішне виконання яких є практично гарантованим.
- Акцент на утилітарній користі: Демонструвати максимально практичну користь від виконання завдання (наприклад, «ця навичка допоможе тобі швидше знаходити інформацію в інтернеті»).

2. Стратегії для студентів із ЗОВНІШНЬОЮ МОТИВАЦІЄЮ*а) Екстернальна регуляція (контроль через нагороди/покарання)*

Проблема: учіння сприймається як засіб для отримання оцінки, стипендії або уникнення санкцій. Стратегічна мета: перетворити процес на більш приємний та захоплюючий, щоб знизити фокус на кінцевому результаті.

Практичні поради:

- Гейміфікація: впровадження елементів гри: обмеження в часі, бали за якість, дружні змагання.

- Інтерактивність: використання онлайн-тестів та квізів, що роблять процес учіння динамічним.
- б) *Інтроєктована регуляція (контроль через почуття обов'язку/сорому/провини)*

Проблема: високий внутрішній тиск, перфекціонізм, страх невдачі, що веде до тривоги. Стратегічна мета: знизити страх оцінки, змістити фокус з «я повинен» на «мені цікаво».

Практичні поради:

- Створення «безпечного простору для помилок»: наголошувати, що помилки є нормальною частиною учіння.
- Формативне оцінювання: впровадження перевірки чернеток та консультацій, які не впливають на фінальний бал.

в) *Ідентифікована регуляція (діяльність важлива для особистих цілей)*

Проблема: студент розуміє важливість учіння для кар'єри, але сам процес не викликає інтересу. Стратегічна мета: поглибити зв'язок між учінням та особистими цінностями.

Практичні поради:

- Розширення автономії: надання максимальної свободи у виборі тем для досліджень та методів роботи.
- Проектна діяльність: залучення до реальних проектів та кейсів, що демонструють прямий зв'язок знань із практикою.

3. Стратегії для студентів із ВНУТРІШНЬОЮ МОТИВАЦІЄЮ

Проблема: студенти вже мають високий інтерес, але можуть стикатися з відволіканнями або недостатньо складними завданнями. Стратегічна мета: створити оптимальні умови для максимального поглиблення у стан потоку.

Практичні поради:

- Постановка завдань на межі можливостей: пропонувати завдання, що вимагають вийти із зони комфорту («зона найближчого розвитку»).
- Навчання технікам глибокої концентрації: ознайомити з технікою «Flowtime», яка дозволяє працювати відповідно до природних циклів концентрації.

- Залучення до дослідницької роботи: пропонувати складні, багатокомпонентні проекти, що вимагають синтезу знань та креативності.

Успішне проходження програми дозволить досягти наступних результатів:

1. На когнітивному рівні: поглиблення теоретичного розуміння студентами психологічних механізмів потоку та підвищення рівня усвідомленості щодо власного мотиваційного профілю та бар'єрів на шляху до ефективного учіння.
2. На поведінковому рівні: опанування практичних навичок саморегуляції, що включають техніки цілепокладання за SMART, управління увагою (метод "Flowtime"), організації учбового середовища та застосування стратегій подолання прокрастинації.
3. На емоційно-мотиваційному рівні: значне зниження рівня навчальної тривожності та негативного впливу перфекціонізму; посилення автономних форм мотивації (ідентифікованої та внутрішньої) за рахунок усвідомлення особистої цінності учбової діяльності, що є прямою передумовою для розвитку мотивації досягнення.

Отже, запропонована орієнтовна програма «Потік в учінні: від обов'язку до задоволення» є комплексним психолого-педагогічним інструментом, розробленим на основі аналізу емпіричних даних та теоретичних положень теорії самодетермінації. Ключовою перевагою програми є її диференційований підхід, який дозволяє адаптувати стратегії та вправи до індивідуального мотиваційного профілю кожного студента. Реалізація такої програми в освітньому середовищі ЗВО сприятиме не лише підвищенню академічної успішності, але й формуванню у студентів метакогнітивних навичок саморегуляції та стійкої, внутрішньо обґрунтованої мотивації досягнення, що є запорукою їхньої успішної професійної самореалізації та особистісного зростання.

Висновки до розділу III

У цьому розділі наукової роботи було здійснено перехід від теоретичного аналізу феномену потоку та мотивації досягнення до практичного застосування отриманих знань. На основі аналізу емпіричних даних, що виявили ключові труднощі, з якими стикаються студенти при зануренні в потік (недостатня осмисленість завдань, високий рівень самосвідомості через тиск оцінки), було розроблено та обґрунтовано комплекс практичних рекомендацій та орієнтовну програму, спрямовану на оптимізацію мотивації досягнення.

Було запропоновано чотири ключові напрями педагогічного впливу: підвищення осмисленості та внутрішньої мотивації через надання автономії та чітке цілепокладання; оптимізація навчальних завдань для досягнення балансу між складністю та навичками; зниження психологічного тиску зовнішньої оцінки через зміщення акценту на процес учіння; а також мінімізація відволікаючих чинників через розвиток навичок концентрації та організації робочого середовища.

Ключовим результатом роботи у цьому розділі стала розробка орієнтовної програми «Потік в учінні: від обов'язку до задоволення». Важливою особливістю програми є її диференційований підхід, що ґрунтується на теорії самодетермінації. Програма пропонує варіативні стратегії для роботи зі студентами, що мають різні типи академічної мотивації – від амотивації та зовнішньої регуляції до стійкої внутрішньої мотивації, що дозволяє зробити її максимально гнучкою та ефективною.

Таким чином, третій розділ обґрунтовує та представляє конкретний психолого-педагогічний інструментарій, що дозволяє оптимізувати мотивацію досягнення здобувачів вищої освіти. Реалізація запропонованих рекомендацій та програми спрямована не лише на ситуативну активізацію стану потоку, але й на формування у студентів стійких метакогнітивних навичок саморегуляції. Це, у свою чергу, сприяє трансформації академічної мотивації, підвищуючи її автономність та зміцнюючи мотивацію досягнення, що є запорукою успішної професійної самореалізації та особистісного зростання студентської молоді.

ВИСНОВКИ

1. Беручи до уваги завдання нашого дослідження, ми здійснили теоретичний аналіз феномену «стан потоку» (flow-state) та його ролі у формуванні мотивації досягнення студентської молоді. На основі аналізу наукових джерел, зроблено висновок, що стан потоку – це складний багатовимірний конструкт оптимального переживання, що виникає за умови динамічного балансу між високими викликами діяльності та рівнем навичок особистості. Цей стан характеризується глибокою концентрацією, втратою самосвідомості, викривленням сприйняття часу та наявністю аутотелічного (самоцінного) досвіду.

2. Визначено особливості впливу переживання потоку на мотивацію досягнення. Встановлено, що потік виступає потужним каталізатором внутрішньої мотивації, задовольняючи базові потреби особистості в компетентності та автономії згідно з теорією самодетермінації. Нейробіологічні механізми потоку (активація дофамінергічної системи) закріплюють прагнення до успіху, трансформуючи учіння із зовнішнього обов'язку у внутрішню потребу. Проте відсутність умов для потоку (стани нудьги або тривоги) корелює з переважанням зовнішньої мотивації.

3. Запропонована нами програма емпіричного дослідження дозволила дослідити стан потоку як чинник мотивації досягнення здобувачів вищої освіти. Здійснивши обробку та інтерпретацію результатів, можемо зробити наступні висновки:

- Здобувачі вищої освіти добре обізнані з феноменом потоку та регулярно переживають його у повсякденному житті. Проте частіше студенти переживають стан потоку у сфері “Хобі та відпочинок” (66,7%), ніж у сфері “Освіта та навчання” (48,7%).

- Більшість студентів (92,1%) мають середній або високий рівень загальної схильності до переживання потоку в учбовій діяльності. Проте аналіз профілю потоку в академічному контексті виявив таку специфіку: найбільш вираженими є «трансформація часу» та «аутотелічне переживання», тоді як «втрата самосвідомості» та «злиття дії з усвідомленням» є найменш

вираженими. Це свідчить про те, що освітнє середовище вимагає від студентів постійного самоконтролю, що ускладнює повне «розчинення» в діяльності.

- У переважної більшості досліджуваних (86,8%) домінує мотивація уникнення невдачі, тоді як прагнення до успіху характерне лише для 13,2% студентів. Це свідчить про високий рівень тривожності та схильність обирати захисні стратегії поведінки замість проактивних.

- Структура учбової мотивації студентів є переважно конструктивною: домінують ідентифікована регуляція (розуміння цінності учіння для майбутнього) та внутрішня мотивація пізнання. Рівень амотивації є низьким, що свідчить про загальну осмисленість учбової діяльності.

- Осмисленість завдання (його особистісна значущість) та баланс складності з навичками ідентифікуються студентами як рівнозначні та ключові чинники для досягнення стану потоку.

Комплексний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив виявити складну та багатогранну картину взаємозв'язку між станом потоку та мотивацією досягнення у студентів. З одного боку, ми встановили відсутність прямого лінійного зв'язку між загальною схильністю до потоку та домінуючою мотиваційною тенденцією. Цей факт, ймовірно, пояснюється специфікою вибірки: у 86,8% респондентів домінує мотивація уникнення невдачі. Високий рівень тривожності та страху перед помилкою, характерний для цього типу мотивації, діє як своєрідний бар'єр, що перешкоджає трансформації потокового стану в стійку мотивацію досягнення успіху. Висока психологічна «вартість» входження в потік, зумовлена необхідністю захисту «Я» від можливої поразки, призводить до того, що значні когнітивні ресурси витрачаються на контроль тривоги, а не на глибоке занурення в діяльність. В результаті потенційно взаємодоповнюючі феномени – потік і мотивація досягнення – функціонують роз'єднано.

З іншого боку, кореляційний аналіз між окремими компонентами потоку та типами внутрішньої академічної мотивації (за Р. Вальрандом) дозволив виявити специфічні механізми взаємовпливу. Було встановлено, що такі структурні елементи потоку, як «Ясність мети» та «Точність зворотного

зв'язку», мають статистично значущі позитивні зв'язки з внутрішньою мотивацією пізнання та досягнення. Це дозволяє стверджувати, що створення умов для переживання стану потоку – зокрема, через чітку постановку цілей та забезпечення якісного зворотного зв'язку – є дієвим механізмом підвищення внутрішньої академічної мотивації. Зростання показників цих компонентів закономірно впливає на посилення прагнення до пізнання та досягнень, трансформуючи процес навчання у джерело внутрішнього задоволення.

Узагальнивши отримані результати, можна зробити висновок, що для оптимізації мотивації досягнення здобувачі вищої освіти потребують не лише навичок структуризації навчання, але й вміння знаходити особистісний сенс в учінні та знижувати рівень тривожності. Створення умов для потоку (ясність цілей, баланс викликів, миттєвий зворотний зв'язок) є необхідним фундаментом для переходу від мотивації уникнення невдач до прагнення успіху.

4. На основі аналізу психологічних особливостей переживання стану потоку та перешкод на шляху до його досягнення, нами було сформульовано низка практичних рекомендацій для студентів, викладачів та кураторів академічних груп. Метою цих рекомендацій полягає у створенні освітнього середовища, що сприяє внутрішній мотивації, зменшенню тривожності та актуалізації творчого потенціалу студентів. Також на основі отриманих результатів розроблено програму «Потік в учінні: від обов'язку до задоволення». Програма складається з 4 модулів та спрямована на розвиток навичок цілепокладання, управління увагою та когнітивну роботу зі страхом помилки. Впровадження програми дозволить студентам свідомо створювати умови для входження в потік, що сприятиме переходу від стратегії уникнення невдач до стійкої внутрішньої мотивації досягнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Аршава І., Кутєпова-Бредун В. Опис та адаптація опитувальника «Коротка шкала вимірювання стану потоку» (Ф. Рейнберг, Р. Воллейер). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Т. 6, № 15. С. 6–15. URL: http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i15/app_v6_i15.pdf (дата звернення: 10.12.2024).
- 2.Бунас А. А. Особливості зв'язку ціннісних орієнтацій та часової перспективи молоді Західної України. *Journal of psychology research*. 2018. Т. 24, № 7. С.18-31.
- 3.Вимірювання мотивації досягнення за допомогою опитувальника ТМД. URL: <https://surl.lu/wqtsnq> (дата звернення: 10.02.2025).
- 4.Власюк Ю. О. Мотивація студентів до навчання. *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету*. 2016. № 19. С. 73–77.
- 5.Гасюк М. Б. Психологічне благополуччя особистості у період ранньої дорослості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2015. 219 с.
- 6.Гасюк М. Б., Гринів О. М. Стратегії реалізації особистості в ранній дорослості. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Т. 11, № 7. С. 207–214.
- 7.Гуджабідзе Г., Павлів М., Чернець І. Роль стану потоку у саморегуляції спортивної діяльності особистості. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди: Психологія*. 2024. № 70. С. 101-110.
- 8.Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.
- 9.Дужич Н. В., Марущак М. І. Взаємозв'язок академічної успішності та академічної мотивації серед студентів-медсестер. *Україна. Здоров'я нації*. №2. 2023. С.31-35.

10.Євдокімова О. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку та їх урахування в системі психологічного супроводу. *Наука і освіта*. 2009. №2. С. 52-57.

11.Климишин О. І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 240 с.

12.Коберник Л. О. Ціннісні орієнтації як чинник виникнення та подолання конфліктних форм поведінки в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 238 с.

13.Козіна А. В., Мотивація навчання дорослих у контексті теорії самодетермінації. *Молодий вчений*. 2015. Т.2. №6. С. 396-398.

14.Міщиха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. 400 с.

15.Міщиха Л. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 053. Київ, 2015. 45 с.

16.Мухіна Л. М. Особливості мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентському колективі. *Габітус. Вікова та педагогічна психологія*. 2024. №58. С.93-97

17.Найчук В. В., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психодіагностика стану потоку у творчій діяльності. *Габітус*. 2021. №29. С. 87-91.

18.Павлова Ю., Швець В., Петрица П. Адаптування шкали академічної мотивації: вивчення структури анкети. *Моделювання та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті*. 2021. С.129-132.

19.Панфілов Ю. І., Фоменко К. І., Рочняк А. Ю. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження стану потоку та внутрішньої мотивації баскетболістів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2018. №4. С. 94-103

20.Психологія стресостійкості студентської молоді / Л. Афанасенко та ін. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.

- 21.Сердюк Л. З. Фактори внутрішньої мотивації та самодетермінації учіння студентської молоді. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2019. Т. 6. № 15. С. 114–122.
- 22.Середюк І. В. Сучасні методики формування у студентів ЗВО іншомовної комунікативної компетентності. *Молодий вчений*. 2025. № 1. С. 87–93.
23. Соломка Е. Т., Михайлишин У. Б. Психологічні особливості інтернет залежності в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 11. №13. С.247-256
- 24.Тадеева Т.В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. №3. С. 213-221.
- 25.Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування. Київ: Главник, 2004. 96 с.
- 26.Фольварочний І., Гак А. Теоретичні передумови розвитку соціальної взаємодії засобами спортивної соціалізації. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. Т.1. №12. С.66-73.
- 27.Цибульський А. А. Трансформації сприйняття часу у стані” потоку” (за теорією Чиксентмихайі). *Габітус*. 2022. №43. С. 182-189.
- 28.Чиксентмігаї М. Потік. Психологія оптимального досвіду. Харків. Клуб Сімейн. Дозвілля, 2017. 368 с.
- 29.Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
- 30.Шкала мотивації досягнення Мехрабіан. Психологічні методики та тести. URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_mats/ (дата звернення: 11.02.2025).
31. Atkinson J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 1957. P. 359-372.

32. Barthelmäs M., Stöckle D. Keller J. A Relevant Antecedent of Flow Experience: Task Meaningfulness. *J Happiness Stud* 26, 140. 2025. URL: <https://doi.org/10.1007/s10902-025-00967-4> (дата звернення: 3.11.2025).
33. Chang Y. C., et al. Relationship between learning flow and academic performance among students: a systematic evaluation and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2018. URL: <https://surl.li/hxllal> (дата звернення: 2.12.2024).
34. Csikszentmihalyi M. Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. Basic Books. 1997. 190 p.
35. Csikszentmihalyi. M. Beyond boredom and anxiety. San Francisco. Jossey-Bass. 1975.
36. Dodson F. The Flow State: Techniques for Effortless High Performance. 2021.
37. Dsouza M. How To Achieve A Flow State: Work Distraction Free With High Productivity. Kindle Editio. 2021. 25 p.
38. How to Get Into Flow State: Five Steps. Liane Wansbrough. URL: <https://surl.li/zwvmfn> (дата звернення: 7.08.2025).
39. Hui, Luotong, et al. Self-regulation of Flow: Creating “Seemingly Effortless” Learning Among Higher Education Students. *International Journal of Educational Research*. vol. 131. 2025. URL: <https://surl.li/oderwi> (дата звернення: 3.09.2025).
40. Jackson S., Eklund B., Martin A. The FLOW Manual : The Manual for the Flow Scales Manual. SamplerSet. Mind. 2010. P. 1–85.
41. Kutepova-Bredun V. The properties of the flow state and the personal features of the professional and amateur musicians. *J. Psychol*. Vol. 24 2018. P. 88-95.
42. Linden D. van der, Tops M., Bakker A.B., Go with the flow: A neuroscientific view on being fully engaged. *Eur J Neurosci*. 2021. P. 947-963. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejn.15014> (дата звернення: 23.07.2025).
43. Moore C. What Is Flow in Positive Psychology. *Positive psychology*. URL: <https://positivepsychology.com/what-is-flow/> (дата звернення: 12.10.2025).

44. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, №1. P. 68–78.

45. Schaffer O. Crafting fun user experiences: A method to facilitate flow. *Human Factors International*. 2013. P. 3-19

46. Schmidt J. Flow in education. *International Encyclopaedia of Education (Third Edition)*. 2010. P. 605-611. <https://surl.li/ojngon> (дата звернення: 30.11.2024).

47. Ulrich M., Keller J., Hoenig, K., Waller C., Grön G. Neural correlates of experimentally induced flow experiences. *NeuroImage*. 86. 2014. P.194–202. URL: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.08.019> (дата звернення: 2.12.2024).

48. Vallerand R. J. et al. Academic motivation scale (AMS-C 28): collegeversion. *Educational and Psychological Measurement*. 1992-1993. vols. 52 and 53. URL: <https://surl.lu/isduht> (дата звернення: 19.02.2025).

49. VandenBos G. R. APA Dictionary of Psychology. Second edition. Washington. DC. American Psychological Association. 2015. 1204 p.

50. Zahariades D. The Art of Finding Flow: How to Get in the Zone, Maintain Razor-sharp Focus, and Improve Your Productivity and Performance at Will! *Art of Productivity*. 2023. 186 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Диспозиційна шкала потоку. Повна версія» (DFS-2) (адаптований до учбової діяльності)

Інструкція: *Будь ласка, оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою, де 1 – «Повністю не згоден(на)», а 5 – «Повністю згоден(на)», спираючись на Ваш типовий досвід під час учбової діяльності (на лекціях, семінарах, при виконанні завдань, підготовці до іспитів тощо).*

Пам'ятайте: правильних чи неправильних відповідей немає. Нам цікава Ваша щира думка.

Варіанти відповідей:

- 1 – Повністю не згоден(на)
- 2 – Не згоден(на)
- 3 – Іноді так, іноді ні
- 4 – Згоден(на)
- 5 – Повністю згоден(на)

Текст опитувальника.

1. Навіть коли навчальне завдання виявляється складним, я впевнений(а), що мої навички дозволять мені впоратися з ним.
2. У процесі учіння я особливо не замислююсь над тим, наскільки правильно все роблю, але все мені вдається правильним.
3. У процесі учіння я ясно й чітко знаю, що хочу зробити.
4. В учінні мені завжди зрозуміло, наскільки добре все виходить чи ні.
5. У процесі учіння я повністю концентрую увагу на тому, над чим працюю.
6. Під час учіння я маю відчуття повного контролю над тим, чим займаюсь.
7. У процесі учіння мене не цікавить те, що інші можуть подумати про мене.
8. У процесі учіння здається, що час або сповільнюється, або прискорюється.
9. Мені дуже подобається навчатися, я отримую задоволення від учбового процесу.
10. Мої здібності відповідають ступеню складності учбової діяльності, до якої я долучаюсь.
11. Усі мої дії в процесі учіння відбуваються автоматично.
12. У мене є сильне відчуття того, що я хочу зробити в учінні.
13. В учінні я усвідомлюю, наскільки добре виконую діяльність.
14. Я не докладаю жодних зусиль, щоб тримати в увазі все те, що відбувається в процесі учіння.

15. Я відчуваю, що можу контролювати те, що роблю, під час учбового процесу.
16. Мене особливо не турбує те, як інші можуть оцінити мої навчальні результати.
17. Час упродовж учбового процесу протікає не так, як зазвичай (швидше, повільніше).
18. Мені подобаються ті почуття, які виникають під час учбового процесу, і я хочу знову відчути такий стан.
19. Я відчуваю себе досить компетентним(ою), щоб відповідати високим вимогам учбового завдання.
20. В учінні я виконую всі дії ніби автоматично, особливо не замислюючись.
21. В учбовій діяльності я щоразу знаю, чого хочу досягти.
22. У мене завжди є чітке уявлення про те, наскільки добре я виконую навчальне завдання.
23. Під час учіння я дуже сконцентрований(а).
24. У процесі учіння маю відчуття тотального контролю над тим, що роблю.
25. Мене особливо не цікавить, як я виглядаю під час учбового процесу.
26. Під час учіння мені здається, що час минає дуже швидко.
27. учбова діяльність дає мені грандіозні почуття.
28. Складність учбового завдання відповідає рівню моєї готовності до нього.
29. В учінні я працюю спонтанно, ніби автоматично, не замислюючись свідомо над власними діями.
30. Мої навчальні цілі для мене ясно визначені.
31. Я усвідомлюю, наскільки добре виконую учбову діяльність.
32. Я повністю зосереджуюсь на учбовому завданні.
33. Я відчуваю повний контроль своїх дій в учбовому процесі.
34. Під час учіння я не дуже хвилююсь про те, що про мене подумують інші.
35. Під час плідної учбової діяльності я втрачаю нормальне відчуття часу.
36. Я вважаю мій навчальний досвід надзвичайно корисним.

Опитувальник «Шкала мотивації досягнення» (А. Мехрабіан)

Інструкція: Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оцініть ступінь своєї згоди з ним. Твердження стосуються певних сторін Вашого характеру, а також думок і почуттів щодо різних життєвих ситуацій.

Пам'ятайте: правильних чи неправильних відповідей немає. Нам важлива Ваша щира думка, тому намагайтеся відповідати швидко, не витрачаючи багато часу на обмірковування кожного пункту.

Варіанти відповідей:

+3 – повністю згоден

+2 – згоден

+1 – швидше згоден, ніж не згоден

0 – десь посередині

-1 – швидше не згоден, ніж згоден

-2 – не згоден

-3 – повністю не згоден

Текст опитувальника.

1. Я більше думаю про отримання хорошої оцінки, ніж побоююся отримання поганої.
2. Якби я мав виконувати складне, незнайоме завдання, то хотів би зробити його разом з кимось, ніж працювати над ним поодиночі.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, аніж за легкі, які, знаю, що вирішу.
4. Мене більше приваблює справа, яка не потребує напруги і в успіху якої я впевнений, чим важка справа, в якій можливі несподіванки.
5. Якби в мене щось не виходило, я скоріше доклав би всіх сил, щоб з цим впоратися, ніж перейшов би до того, що може добре вийти.
6. Я віддав би перевагу роботі, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вища за середню, ніж роботі із середньою зарплатою, в якій я повинен сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної (професійної) літератури, ніж художньої.
8. Я віддав би перевагу важливій, важкій справі, ймовірність невдачі в якій досить висока, ніж легкій.
9. Я скоріше вивчу популярні розважальні ігри, ніж рідкісні, які вимагають майстерності і маловідомі.
10. Для мене дуже важливо працювати якнайкраще, навіть якщо через це виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то скоріше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, яка потребує роздумів.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший за інших.
13. У вільний від роботи час я опановую яку-небудь гру скоріше для власного розвитку, ніж для відпочинку та розваги.
14. Я швидше зроблю якусь справу так, як вважаю за потрібне, нехай навіть існує ризик помилитися, чим робитиму так, як мені радять інші.

15. Я скоріше вибрав би роботу з початковою зарплатою в 20 000 грн., за умови, що її розмір може залишатися таким невизначений час, ніж роботу, де початкова зарплата 10 000 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 2 роки отримуватиму понад 30 000 грн.
16. Я скоріше б став грати в команді, ніж змагався б віч-на-віч.
17. Я волію працювати, не шкодуючи сил, поки мене повністю не задовольнить отриманий результат, ніж прагну закінчити справу швидко і з меншою напругою.
18. На іспиті я віддав би перевагу конкретним питанням, які вимагають для відповіді висловлювання своєї думки.
19. Я скоріше б вибрав справу, в якій є певна ймовірність невдачі, але є й можливість досягти високих результатів, ніж така, в якій моє становище не погіршиться, але й суттєво не покращиться.
20. Після успішної відповіді на іспиті я скоріше з полегшенням зітхну, аніж порадуюсь гарній оцінці.
21. Якби я міг повернутися до однієї із незавершених справ, то скоріше повернувся б до справи важкої, ніж до легкої.
22. При виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.
24. Після невдачі я скоріше стаю ще більш зібраним та енергійним, ніж втрачаю всяке бажання продовжувати справу.
25. Якщо є сумнів у успіху будь-якого починання, то я швидше не ризикуватиму, ніж візьму в ньому участь.
26. Коли я беруся за важку справу, то скоріше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся на її успішне завершення.
27. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж коли несу за свою роботу особисту відповідальність.
28. Мені більше подобається виконувати складне, нове завдання, ніж знайоме завдання, в успіху якого я впевнений.
29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж коли формулюють завдання загалом.
30. Якби я успішно вирішив якесь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічне, ніж перейшов би до завдання іншого типу.
31. Коли потрібно змагатися, у мене виникає інтерес та азарт, а не тривога та занепокоєння.
32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся реально їх здійснити.

Методика «Шкала академічної мотивації» Р. Вальранда

Інструкція: Дайте відповідь на запитання: "Чому ви зараз навчаєтесь в університеті?", використовуючи надані варіанти відповідей. Вкажіть відповідь, яка найкраще відповідає тому, що Ви думаєте.

Варіанти відповідей:

- зовсім не відповідає
- скоріше не відповідає
- щось середнє
- скоріше відповідає
- цілком відповідає

Текст опитувальника.

1. Мені цікаво навчатися
2. Навчання приносить мені задоволення, я люблю вирішувати складні завдання
3. Тому що я отримую задоволення, перевершуючи себе в навчальних досягненнях
4. Тому що я хочу довести самому(ій) собі, що я здатний(на) успішно вчитися в університеті
5. Тому що мені соромно погано вчитися
6. У мене немає іншого вибору, оскільки відвідування занять фіксується в журналі
7. Чесно кажучи, не знаю, мені здається, що тут я просто втрачаю час
8. Мені подобається навчатися, бо це цікаво
9. Я відчуваю задоволення, коли перебуваю у процесі розв'язання складних навчальних завдань
10. Навчання дає мені можливість відчувати задоволення через те, що я вдосконалююсь
11. Тому що, коли я добре навчаюсь, я почуваюся значущою людиною
12. Тому що совість змушує мене вчитися
13. Щоб уникнути проблем із деканатом та на сесії
14. Раніше я розумів(ла), навіщо вчуся, а тепер не впевнений(а), чи варто продовжувати
15. Мені просто подобається вчитися і дізнаватися про нове
16. Мені подобається вирішувати складні завдання та докладати інтелектуальних зусиль
17. Заради задоволення, яке приносить мені досягнення нових успіхів у навчанні
18. Щоб довести самому(ій) собі, що я розумна людина
19. Тому що вчитися – це мій обов'язок, яким я не можу знехтувати
20. Тому що близькі мене засуджуватимуть, якщо я стану погано навчатися
21. Я ходжу на заняття, але не впевнений(а), що мені це дійсно потрібно
22. Я справді отримую задоволення від вивчення нового матеріалу на заняттях
23. Я просто люблю вчитися, вирішувати складні завдання та відчувати себе компетентним(ою).

24. Мені приємно усвідомлювати, як збільшуються моя компетентність та мої знання
25. Тому що я хочу довести самому(ій) собі, що я можу бути успішним(ою) у навчанні
26. Тому що, вступивши до університету, я маю відвідувати заняття та навчатися
27. Я не маю вибору, інакше я не зможу в майбутньому мати достатньо забезпечене життя
28. Ходжу за звичкою, а навіщо, відверто кажучи, точно не знаю

Авторська анкета «Суб'єктивний досвід потоку в житті та навчальній діяльності»

Дорогий студенте / Дорога студентко!

Прошу Вас взяти участь у психологічному дослідженні, присвяченому вивченню особливостей мотивації навчальної діяльності студентів у контексті переживання стану потоку. Ваші відповіді є дуже важливими для нашої наукової роботи. Анкетування є повністю анонімним, а його результати будуть використані лише в узагальненому вигляді.

Блок I. Загальна інформація

Будь ласка, вкажіть деякі дані про себе:

- Ваша стать: ☐ Чоловіча ☐ Жіноча
- Ваш вік: _____
- Заклад освіти, у якому Ви вчитеся _____
Спеціальність, яку здобуваєте _____

Освітній рівень, який Ви зараз здобуваєте

- ☐ Молодший бакалавр (навчання в коледжі)
- ☐ Бакалавр
- ☐ Магістр
- ☐ Аспірант
- ☐ Інше:

На якому Ви курсі вчитеся:

- 1 курс
- 2 курс
- 3 курс
- 4 курс
- 5 курс
- 6 курс
- Інше:

Блок II. Ваш досвід проживання стану потоку

У цьому блоці ми будемо говорити про особливий психологічний стан, який називають «станом потоку».

Визначення: Стан потоку – це стан повного занурення в діяльність, коли Ви:

- максимально сконцентровані на тому, що робите;
- відчуваєте, що складність завдання відповідає Вашим навичкам;
- втрачаєте лік часу (здається, що він летить дуже швидко або, навпаки, сповільнюється);
- отримуєте задоволення від самого процесу діяльності.

1. Зважаючи на наведене вище визначення, як часто, на Вашу думку, Ви загалом переживаєте “стан потоку” у своєму житті (включаючи навчання, хобі, спорт, роботу тощо)?

- Щодня
- Кілька разів на тиждень
- Раз на тиждень
- Кілька разів на місяць
- Один раз на місяць
- Дуже рідко

- Ніколи

2. Як часто Ви переживаєте “стан потоку” під час *УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ* (наприклад, на цікавих лекціях, під час підготовки до семінарів, при виконанні творчих завдань, наукової роботи)?

- Щодня
- Кілька разів на тиждень
- Раз на тиждень
- Кілька разів на місяць
- Один раз на місяць
- Дуже рідко
- Ніколи

3. У яких сферах життя Ви найчастіше занурюєтеся в «стан потоку»?

Будь ласка, оберіть *не більше трьох* варіантів, що відповідають Вам найбільше.

- ☐ Фізична активність (спорт, тренування, активний відпочинок на природі – все, що наповнює енергією)
- ☐ Сім'я та стосунки (глибокий зв'язок із близькими, піклування про родину, проведення часу разом, побудова довірливих стосунків)
- ☐ Соціальне життя та дружба (спілкування з друзями, знайомство з новими людьми, командні заходи, вечірки, волонтерство)
- ☐ Освіта та навчання (відвідування цікавих лекцій/семінарів, читання книг/статей, проходження онлайн-курсів, написання конспектів, наукові дослідження, вирішення складних задач)
- ☐ Хобі та відпочинок (мистецтво, музика, рукоділля, письмо, кулінарія, подорожі – діяльність для душі та розширення кругозору)
- ☐ Кар'єра та професійне зростання (робота над цікавими проектами, пошук роботи, планування кар'єри, виконання складних завдань, стажування)
- ☐ Фінанси (планування бюджету, інвестування, фінансові цілі, підробіток, оптимізація витрат)
- ☐ Саморозвиток та духовність (медитація, молитва, ведення щоденника, рефлексія)
- ☐ Інше:

4. Що, на Вашу думку, більше сприяє виникненню стану потоку під час учбової діяльності?

- ☐ Осмисленість завдання (відчуття, що воно важливе та цінне для мене особисто).
- ☐ Баланс навичок та складності (відчуття, що завдання є складним, але я можу з ним впоратися).
- ☐ Обидва чинники відіграють однакову роль.
- ☐ Інше:

Будь ласка, опишіть “стан потоку” (за допомогою метафор та асоціацій). Довго не задумуйтесь, пишіть перші слова, що приходять Вам у голову

Завершіть речення:

5. У “стані потоку” я відчуваю...

6. Для мене стан потоку – це...

Додаток Д

**Кореляційна матриця зв'язків між мотивацією досягнення та
компонентами стану потоку (N=38)**

Змінна	Мотивація досягнення	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Шкала 7	Шкала 8	Шкала 9
Мотивація досягнення	1									
Шкала 1	-0,169	1								
Шкала 2	-0,097	0,781	1							
Шкала 3	-0,156	0,500	0,397	1						
Шкала 4	-0,015	0,452	0,308	0,745	1					
Шкала 5	-0,241	0,497	0,558	0,677	0,677	1				
Шкала 6	0,015	0,296	0,305	0,370	0,460	0,507	1			
Шкала 7	0,094	0,386	0,405	0,296	0,308	0,385	0,360	1		
Шкала 8	-0,185	0,191	0,178	0,419	0,389	0,196	0,030	0,356	1	
Шкала 9	0,029	0,429	0,397	0,554	0,662	0,476	0,469	0,314	0,403	1

Назви шкал:

Шкала 1. Баланс між ступенем складності діяльності й рівнем розвитку навичок

Шкала 2. Злиття свідомості й дії

Шкала 3. Ясність мети

Шкала 4. Точність зворотного зв'язку

Шкала 5. Концентрація на поточному моменті

Шкала 6. Відчуття контролю

Шкала 7. Втрата самосвідомості

Шкала 8. Трансформація часу

Шкала 9. Аутотелічне переживання

Додаток Е

**Матриця кореляцій шкал внутрішньої мотивації та структурних
компонентів потокового стану**

№ з/п	Змінні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	ВМ-Пізнання	1											
2	ВМ-Досягнення	0,915	1										
3	ВМ-Отримання вражень	0,945	0,972	1									
4	Баланс між викликами та навичками	0,271	0,285	0,227	1								
5	Злиття свідомості й дії	0,178	0,164	0,113	0,781	1							
6	Ясність мети	0,528	0,527	0,489	0,500	0,397	1						
7	Точність зворотного зв'язку	0,358	0,277	0,256	0,452	0,308	0,745	1					
8	Концентрація на поточному моменті	0,269	0,149	0,154	0,497	0,558	0,677	0,677	1				
9	Відчуття контролю	0,217	0,149	0,192	0,296	0,305	0,370	0,460	0,507	1			
10	Втрата самосвідомості	-0,219	-0,191	-0,239	0,386	0,405	0,296	0,308	0,385	0,360	1		
11	Трансформація часу	0,107	0,086	0,020	0,191	0,178	0,419	0,389	0,196	0,030	0,356	1	
12	Аутогелічне переживання	0,313	0,236	0,250	0,429	0,397	0,554	0,662	0,476	0,468	0,314	0,403	1

Програма розвитку мотивації досягнення студентів через переживання стану потоку «Потік в учінні: від обов'язку до задоволення»

Мета програми: Сприяти розвитку мотивації досягнення у студентів шляхом формування навичок свідомого створення умов для переживання стану потоку в учбовій діяльності.

Цільова аудиторія: студенти закладів вищої освіти.

Структура: 4 модулі (8 занять).

Тривалість програми: 12 годин.

Кількість учасників: 12–15 осіб.

МОДУЛЬ 1. «Фундамент потоку: цілепокладання та організація середовища»

Тренінгове заняття № 1 «Анатомія потоку: чому ми вчимося?»

Мета: сформуванню у студентів уявлення про стан потоку, дослідити власну мотивацію до учіння та визначити чинники, що перешкоджають зануренню в діяльність.

Завдання:

1. Познайомитися з групою та створити довірливу, безпечну атмосферу.
2. Ознайомитися з психологічною концепцією стану потоку (flow) та його компонентами.
3. Виявити індивідуальні зовнішні та внутрішні «пожирачі» концентрації та потоку.
4. Розробити перший практичний інструмент для організації учбового середовища.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт або маркерна дошка, маркери різних кольорів, стікери (3 кольори), ручки, аркуші паперу А4, бланки для роботи, презентація або плакат «Діаграма потоку».

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (20 хв)

1. Вступне слово тренера (3 хв).

Усі ми навчаємося. Іноді це дається легко та із задоволенням, іноді – важко, через силу. Чи знайоме вам відчуття, коли ви настільки захоплені справою, що забуваєте про час, не відчуваєте голоду й втоми? Це стан, коли все «клеїться», ви бачите чітку мету і отримуєте задоволення від процесу. Психологи називають це **станом потоку** (flow). Сьогодні ми розпочнемо подорож до того, щоб навчитися створювати цей стан у своєму навчанні навмисно, перетворюючи обов'язок на захоплення.

2. Правила роботи в групі (5 хв).

Мета: створити безпечний простір для відкритої роботи.

Тренер пропонує базові правила, група може їх доповнити:

1. **Принцип «Тут і зараз»:** працюємо з актуальними думками та переживаннями.
2. **Конфіденційність:** те, що обговорюється в групі, залишається в групі.
3. **Безоціночність та повага:** ми не критикуємо та не оцінюємо думки та досвід інших.
4. **«Стоп»:** кожен має право не брати участь у вправі без пояснень.
5. **Активність:** кожен учасник є творцем нашого спільного досвіду.

Правила приймаються загальним голосуванням.

3. Вправа-знайомство «Мій момент потоку» (7 хв).

Мета: активізувати позитивний досвід учасників, створити атмосферу довіри.

Інструкція: «Назвіть, будь ласка, своє ім'я. А тепер згадайте та опишіть дуже коротко ситуацію з вашого життя (не обов'язково навчальну), коли ви відчували себе повністю захопленими, зануреними у справу. Коли час летів непомітно, а ви отримували задоволення від процесу. Що це було?»

Питання для обговорення: Що спільного ви помітили в цих історіях? Які емоції супроводжували ці моменти?

4. Виявлення очікувань «Берег надій» (5 хв).

Мета: зрозуміти, на що сподіваються учасники, та скорегувати зміст.

Інструкція: На фліп-чарті намальований берег моря. Учасники отримують жовті стікери у

вигляді хмарок, на яких пишуть свої очікування від тренінгу («Я сподіваюся навчитися...», «Я хочу дізнатися про...»), та прикріплюють їх над «берегом». Тренер коротко презентує очікування.

II. Основна частина (60 хв)

5. Міні-лекція «Що таке стан потоку? 9 ключів» (15 хв).

Мета: надати теоретичну основу для розуміння феномену.

Тренер у стислій інтерактивній формі розповідає про дослідження М. Чіксентміхаї та 9 основних компонентів потоку: 1) баланс між складністю завдання та навичками; 2) злиття дії та усвідомлення; 3) чіткі цілі; 4) безпосередній зворотний зв'язок; 5) концентрація на завданні; 6) відчуття контролю; 7) зникнення самосвідомості; 8) спотворення відчуття часу; 9) аутотелічність (дія заради самої дії). Демонструється діаграма «Канал потоку» (нудьга – потік – тривога).

Питання для обговорення: У якій зоні ви найчастіше опиняєтеся під час учіння: нудьги, тривоги чи потоку? Чому?

6. Робота в мікрогрупах «Пожирачі потоку» (25 хв).

Мета: виявити та систематизувати чинники, що руйнують концентрацію.

Інструкція: Учасники діляться на 3 малі групи за допомогою вправи. Кожна група отримує завдання скласти список:

- **Група 1:** Зовнішні перешкоди (гаджети, шум, оточення).
- **Група 2:** Внутрішні стани (тривога, втома, невпевненість).
- **Група 3:** Організаційні проблеми (нечіткі завдання, відсутність плану).

Через 15 хвилин представники від груп презентують свої списки на фліп-чарті.

Питання для обговорення: Які з цих чинників вам під силу контролювати? Який «пожирач» для вас найбільш значущий?

7. Практична вправа «Чек-лист для занурення» (20 хв).

Мета: створити персональний інструмент для підготовки до учіння.

Інструкція: «Ми не можемо усунути всіх «пожирачів», але можемо створити ритуал, який мінімізує їхній вплив. Складіть свій чек-лист «5 кроків до концентрації». Наприклад: 1) Прибрати зі столу все зайве; 2) Увімкнути таймер на 25 хвилин; 3) Вимкнути сповіщення в телефоні; 4) Зробити кілька глибоких вдихів; 5) Чітко сформулювати, що саме я робитиму ці 25 хвилин». Учасники працюють індивідуально, потім діляться одним пунктом у парі.

Питання для обговорення: Чи готові ви спробувати цей чек-лист вже сьогодні?

III. Завершальна частина (10 хв)

8. Рефлексія «Сьогодні я дізнався...» (7 хв).

Мета: закріпити інсайти та завершити заняття емоційно.

Інструкція: Учасники по колу завершують фразу: «Сьогодні для мене найважливішим було дізнатися/зрозуміти...»

9. Домашнє завдання та завершення (3 хв).

Домашнє завдання: Використати свій чек-лист хоча б один раз перед учінням. Подумати, що спрацювало, а що ні.

Тренер дякує за роботу та інформує про тему наступної зустрічі.

Тренінгове заняття № 2 «Цілі, що надихають»

Мета: навчити студентів ставити навчальні цілі, які мотивують та сприяють виникненню стану потоку.

Завдання:

1. Ознайомитися з технікою постановки цілей за SMART-критеріями.
2. Навчитися декомпонувати (розбивати) великі завдання на малі кроки.
3. Дослідити особисту цінність та сенс навчальних завдань.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт, маркери, стікери, ручки, картки з прикладами цілей, бланки з критеріями SMART.

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (15 хв)

1. Вступне слово та обговорення домашнього завдання (7 хв).

Обговорюється досвід учасників із застосуванням чек-листа. «Що спробували? Що допомогло? Що було складно?»

2. Розминка «Кубик цілей» (8 хв).

Мета: активізувати мислення у напрямку цілей.

Інструкція: Тренер кидає м'ячик одному з учасників із запитанням: «Яка найближча учбова ціль, про яку ти думаєш?». Учасник відповідає і кидає м'ячик наступному.

II. Основна частина (65 хв)

3. Практикум «SMART-перетворення» (25 хв).

Мета: відпрацювати навичку конкретної постановки цілей.

Інструкція: Тренер коротко пояснює критерії SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound). У парах учасники беруть одну розпливчату ціль (наприклад, «покращити знання з англійської») і перетворюють її на SMART-ціль (напр., «пройти 10 уроків на платформі Duolingo за темою «Подорожі» протягом наступних двох тижнів, по одному уроку на день»). Результати презентуються.

Питання для обговорення: Як змінилося ваше сприйняття завдання після конкретизації? Чи зменшився страх?

4. Техніка «Драбина сенсів» (25 хв).

Мета: знайти глибинну мотивацію для рутинних завдань.

Інструкція: Учасники вибирають одне нудне або нелюбиме навчальне завдання. На аркуші паперу вони 5 разів поспіль відповідають на запитання «Навіщо мені це потрібно?», щоразу заглиблюючись у відповідь (наприклад: 1. Щоб здати іспит. 2. Щоб отримати стипендію. 3. Щоб мати хороший диплом. 4. Щоб влаштуватися на цікаву роботу. 5. Щоб бути незалежним і реалізувати свої мрії). Потім діляться відкриттями в мікрогрупах.

Питання для обговорення: Чи вдалося знайти більш особистий та сильний сенс?

5. Вправа «Декомпозиція “слона”» (15 хв).

Мета: навчитися поділяти великі проєкти на посильні кроки.

Інструкція: Кожен учасник бере одне велике завдання (написати курсову, підготуватися до сесії) і розбиває його на міні-кроки, які можна зробити за 20-30 хвилин. Результати записуються у вигляді списку або схеми.

Питання для обговорення: Який перший крок ви можете зробити вже завтра?

III. Завершальна частина (10 хв)

6. Рефлексія «Моя найважливіша ціль» (7 хв).

Учасники по колу діляться: «Яку мету з сьогоднішнього заняття я точно візьму і спробую реалізувати?»

7. Домашнє завдання та завершення (3 хв).

Домашнє завдання: 1) Застосувати техніку декомпозиції до одного учбового завдання. 2) Подумати, як можна перетворити один крок у гру (гейміфікувати).

МОДУЛЬ 2. «Психологічні основи потоку: робота з увагою та переконаннями»

Тренінгове заняття № 3 «Управління увагою»

Мета: навчити студентів технікам концентрації уваги, усвідомленого повернення до завдання після відволікання та ознайомити з гнучкими методами тайм-менеджменту.

Завдання:

1. Продемонструвати роль уваги як ключового ресурсу для потоку.
2. Ознайомити з технікою «Flowtime» як альтернативою Pomodoro.
3. Навчити базовій практиці усвідомленості (mindfulness) для спостереження за відволіканнями без самокритики.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт, маркери, таймер (або смартфони учасників), аркуші паперу А4, ручки, бланки для техніки «Flowtime», аудіозапис для медитації (опційно).

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (15 хв)

1. Вступне слово та зв'язок з минулим (5 хв).

Тренер коротко підбиває підсумки минулого заняття про цілі. Актуалізує тему: «Навіть ідеальна ціль не спрацює, якщо наша увага розсіяна. Сьогодні ми будемо тренувати наш найголовніший «м'яз» для потоку – увагу».

2. Розминка «Імпульс уваги» (10 хв).

Мета: активізувати групу, наочно продемонструвати механізми концентрації.

Інструкція: Учасники стають у коло. Завдання – передати «імпульс» (швидкий оплеск) сусідові праворуч, підтримуючи зоровий контакт. Після одного кола додається другий імпульс, що йде ліворуч. Головне – не збитися. Потім можна прискорити темп.

Питання для обговорення: Що допомагало не збиватися? Як це пов'язано з концентрацією під час учіння?

II. Основна частина (60 хв)

3. Інформаційний блок «Увага як м'яз» (10 хв).

Тренер роз'яснює ключові ідеї: міф про багатозадачність (наш мозок швидко перемикається, а не працює паралельно), концепцію «глибокої роботи» та те, що втому уваги можна тренувати.

4. Практикум «Техніка Flowtime» (25 хв).

Мета: надати інструмент гнучкого планування, що поважає природні цикли концентрації.

Інструкція:

1. Тренер пояснює принцип: працюємо не по таймеру, а до першої ознаки втрати фокусу (бажання перевірити соцмережі, блукання думками). Потім фіксуємо час роботи і відпочиваємо пропорційно (напр., 5 хв відпочинку на 25 хв роботи).
2. Учасники отримують бланки з колонками: «Завдання», «Час початку», «Час завершення», «Тривалість», «Час відпочинку».
3. Практичне завдання: зараз на 10 хвилин поставити мету (напр., скласти план дня, придумати ідею проєкту) і працювати за технікою Flowtime.

Питання для обговорення: Чим цей підхід відрізняється від Pomodoro? У яких ситуаціях він може бути кориснішим?

5. Вправа усвідомленості «Я – спостерігач» (25 хв).

Мета: розвинути навичку помічати відволікання та м'яко повертати фокус.

Інструкція:

1. Тренер пропонує зайняти зручну позу, закрити очі.
2. «Ваше завдання – спостерігати за своїм диханням. Не керувати ним, а просто відчувати, як повітря входить і виходить. Ваш розум буде відволікатися – це нормально. Коли ви це помітите, не сваріться з собою. Просто відзначте про себе: «Ага, я відволікся/лась», і м'яко поверніть увагу до дихання».
3. Керована практика триває 7-10 хвилин.

Питання для обговорення: Як часто ви відволікалися? Як ви на це реагували (роздратуванням чи спокоєм)? Як цей навик можна застосувати на лекції чи при читанні підручника?

III. Завершальна частина (15 хв)

6. Рефлексія та інтеграція (10 хв).

Учасники по колу діляться: «Яку техніку управління увагою (Flowtime чи mindfulness) я хочу взяти в свій арсенал і чому?»

7. Домашнє завдання та завершення (5 хв).

Домашнє завдання: Провести одну навчальну сесію (не менше 30 хв) за технікою Flowtime. Сконцентруватись на процесі, а не лише на результаті.

Тренінгове заняття № 4 «Робота з внутрішнім критиком»

Мета: допомогти студентам ідентифікувати та зменшити вплив перфекціонізму, страху невдачі та надмірної самокритики, які блокують потік.

Завдання:

1. Екстерналізувати (зробити зовнішнім) образ внутрішнього критика.
2. Навчити техніці когнітивного переформулювання негативних установок.
3. Сформувати більш здоровий та конструктивний ставлення до помилок.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт, маркери, аркуші паперу А4, олівці/фломастери, пластилін або глина (опційно), бланки з таблицею для когнітивного переформулювання.

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (15 хв)

1. Вступне слово та обговорення досвіду (5 хв).

Обговорення домашнього завдання (техніка Flowtime). Тренер вводить тему: «Часто найголовнішим “пожирачем” потоку є не зовнішній шум, а внутрішній голос критики. Сьогодні ми познайомимося з цим “персонажем” і навчимося зменшувати його владу».

2. Розминка «Моє найболючіше «треба»» (10 хв).

Мета: актуалізувати внутрішні тиски.

Інструкція: Учасники на стікерах анонімно пишуть одну установку, яка їх найбільше гнітить або виснажує в учінні (наприклад, «Ти повинен/на бути кращим за всіх», «Не можна робити помилки»). Стікери збираються, зачитується декілька. Це створює розуміння, що такі думки притаманні багатьом.

Питання для обговорення: Як почуваєте себе, коли чуєте схожі думки?

II. Основна частина (65 хв)

3. Арт-терапевтична вправа «Портрет мого критика» (30 хв).

Мета: відокремити особистість учасника від критикуючого голосу, зменшити його вплив.

Інструкція: «Уявіть того внутрішнього критика, який заважає вам почати або насолоджуватися учінням. Як він виглядає? Це могутній суддя, знущальний клоун, суворі вчителька? Намалуйте або зліпіть його образ. Дайте йому ім'я (смішне або саркастичне). Напишіть поруч 2-3 його улюблені фрази».

Після створення образів учасники добровільно показують роботи та діляться.

Питання для обговорення: Що цей критик намагається для вас зробити (захистити, примусити)? Чи допомагають його методи насправді?

4. Техніка «Когнітивне переформулювання: із Судді в Адвоката» (25 хв).

Мета: навчитися трансформувати деструктивні думки в конструктивні.

Інструкція:

1. Учасники на аркуші розділяють таблицю: ліва колонка – «Голос Судді (Критика)», права – «Голос Адвоката (Підтримки)».
2. У лівій колонці записують 1-2 типові критичні думки (напр., «Якщо я не здам ідеально, я невдаха»).
3. У правій колонці треба написати відповідь Адвоката: раціональну, співчутливу, спрямовану на дію (напр., «Мета – показати мої знання, а не бути ідеальним. Я готувався/лась як міг. Будь-який результат – це досвід»).
4. Обмін у парах: один читає думку Судді, інший відразу відповідає як Адвокат.

Питання для обговорення: Як змінюються відчуття в тілі, коли ви читаете праву колонку? Як можна зробити голос Адвоката голоснішим?

5. Дискусія «Помилка як ресурс» (10 хв).

Коротке обговорення ідеї growth mindset (установки на розвиток). Тренер запитує про приклади з історії, науки, життя, коли помилки призводили до відкриттів.

Питання для обговорення: Що може дати вам помилка в учінні, крім поганої оцінки?

III. Завершальна частина (10 хв)

6. Рефлексія та закріплення ресурсу (7 хв).

Учасники завершують фразу: «Сьогодні я усвідомив/ла, що мій внутрішній критик... Але відтепер я також знаю, що...»

7. Домашнє завдання (3 хв).

Домашнє завдання: Впродовж тижня відстежувати моменти появи критика. Спробувати записати хоча б одну його фразу і переписати її від імені внутрішнього Адвоката.

МОДУЛЬ 3. «Інструменти глибокої роботи: баланс виклику та майстерності»

Тренінгове заняття № 5 «Налаштування балансу»

Мета: навчити студентів діагностувати та регулювати баланс між складністю завдання та рівнем своїх навичок для запобігання нудьги чи тривоги.

Завдання:

1. Навчитися аналізувати навчальні ситуації з точки зору діаграми потоку.
2. Опанувати техніки «гейміфікації» для підвищення зацікавленості в рутинному.
3. Навчитися стратегіям спрощення надскладних завдань.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт, маркери, картки з описами навчальних кейсів, аркуші А4, стикери, таймер.

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (10 хв)

1. Вступ та актуалізація діаграми потоку (5 хв).

Тренер згадує графік «Канал потоку» (нудьга-потік-тривога). Акцентує: «Потік – це динамічний стан. Наше завдання – навчитися “підкручувати” складність завдань, щоб залишатися в потоці».

2. Розминка «Мої зони» (5 хв).

Мета: швидко оцінити свій поточний стан.

Інструкція: Тренер зачитують ситуації («читання суперцікавої книги», «спроба зрозуміти лекцію з незнайомого предмета», «виконання нудного, але обов'язкового завдання»). Учасники рукою показують, в якій зоні (нудьга, потік, тривога) вони були б у кожному випадку.

II. Основна частина (70 хв)

3. Кейс-аналіз «Діагностика дисбалансу» (25 хв).

Мета: навчитися розпізнавати причини виходу з потоку.

Інструкція: Учасники діляться на 3 групи. Кожна отримує картку з описом проблемної учбової ситуації:

1. **Студент А:** Відчуває нудьгу та апатію на лекціях, бо матеріал дуже простий.
2. **Студент Б:** Відчуває паніку та ступор перед написанням диплома, не знає, з чого почати.
3. **Студент В:** Постійно відволікається під час читання складних текстів, швидко втомлюється.

Завдання груп: визначити, чого не вистачає (навичок чи виклику), та запропонувати 2-3 конкретні дії для повернення балансу. Презентація результатів.

Питання для обговорення: Чи знайомі вам ці ситуації? Чи однакові стратегії для всіх?

4. Майстер-клас «Гейміфікація нудного» (25 хв).

Мета: навчитися штучно підвищувати виклик та інтерес.

Інструкція:

1. Тренер пояснює принципи гейміфікації: чіткі правила, бали/рівні, обмеження часу, елемент виклику.
2. **Практичне завдання:** У парах взяти одне нудне навчальне завдання (зубрити слова, писати конспект) і придумати для нього правила гри. Наприклад: «Метод Помилок» (спеціально знайти 5 помилок у тексті), «Спідран з таймером», «Навчання в ролі експерта».
3. Презентація найкращих ідей.

Питання для обговорення: Як змінюється фокус уваги, коли завдання стає грою?

5. Вправа «Спрощення складного» (20 хв).

Мета: навчитися знижувати рівень тривоги шляхом декомпозиції та пошуку ресурсів.

Інструкція: Кожен учасник вибирає одне завдання, що викликає тривогу. На аркуші паперу треба:

1. **Крок 1:** Розбити його на 3-4 найбільші частини.
2. **Крок 2:** Для найскладнішої частини записати: а) до кого можна звернутися по допомогу? б) який мінімальний прийнятний результат можна собі дозволити на перший раз? (напр., «не ідеальна чернетка, а просто накидок думок»).
3. Обговорити в мікрогрупах.

Питання для обговорення: Як змінилося ваше сприйняття завдання після цього аналізу?

III. Завершальна частина (10 хв)

6. Рефлексія «Мій регулятор» (7 хв).

Учасники діляться: «Який інструмент з сьогоднішнього дня (підвищення складності чи спрощення) мені потрібніший зараз і для якого конкретного завдання?»

7. Домашнє завдання (3 хв).

Домашнє завдання: Застосувати одну з технік (гейміфікацію або спрощення) до актуального учбового завдання.

Тренінгове заняття № 6 «Зворотний зв'язок та автономія»

Мета: розвинути у студентів навички самостійного оцінювання своєї роботи та ефективної взаємодії з навчальним середовищем для отримання якісного зворотного зв'язку.

Завдання:

1. Навчитися формулювати власні критерії успішності виконання завдання.
2. Відпрацювати навички комунікації з викладачами щодо отримання фідбеку.
3. Сформувати звичку фіксації власних прогресу та маленьких перемог.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт, маркери, картки з ситуаціями для рольових ігор, аркуші А4, ручки, шаблон «Щоденника успіху».

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (10 хв)

1. Вступ та обговорення досвіду балансу (5 хв).

Короткий обмін враженнями від домашнього завдання (гейміфікація/спрощення). Тренер вводить тему: «Часто ми залежні від оцінки викладача. Сьогодні ми навчимося бути більш автономними – стати для себе експертом і активним будівничим власного учіння».

2. Розминка «Найкраща похвала» (5 хв).

Мета: активізувати ресурсний стан.

Інструкція: У колі кожен завершує фразу: «Одна з найкращих похвал, яку я отримував/ла за свою роботу – це...»

II. Основна частина (70 хв)

3. Вправа «Сам собі експерт: створюємо критерії» (25 хв).

Мета: розвинути навичку самооцінки.

Інструкція:

1. Тренер пропонує задуматися: «Як ви розумієте, що ваша учбова робота (есе, проект, задача) виконана якісно ДО того, як отримаєте оцінку?».
2. Учасники беруть конкретне поточне завдання. На аркуші треба створити чек-лист з 3-5 критеріїв якості, незалежних від викладача (наприклад, для есе: «Я чітко висловив/ла основну тезу», «Я перевіряв/ла аргументи на точність», «Я виправив/ла граматичні помилки», «Висновок відповідає меті»).
3. Обмін створеними чек-листами в парах.

Питання для обговорення: Чи змінює наявність таких критеріїв вашу впевненість у своїй роботі? Чи допомагає це боротись з перфекціонізмом?

4. Рольова гра «Активний студент» (30 хв).

Мета: відпрацювати комунікаційні скіли для отримання конструктивного зворотного зв'язку.

Інструкція:

1. Тренер роздає картки з ситуаціями:

- о Ви хочете уточнити незрозумілі критерії оцінювання завдання.
 - о Ви отримали завдання назад із низькою оцінкою, але без коментарів. Потрібно дізнатися, як покращити роботу.
 - о Ви хочете запропонувати власну тему для курсової, відмінну від запропонованих.
2. Учасники розподіляють ролі (студент, викладач, спостерігач) і втррьох розігрують ситуацію (по 5-7 хвилин). Спостерігач дає фідбек.
 3. Групова дискусія: які фрази та тактики були найбільш ефективними?
Питання для обговорення: Що найважче було робити у ролі студента? Що робить запит на фідбек успішним?

5. Практика «Щоденник малих перемог» (15 хв).

Мета: сформулювати звичку відстежувати прогрес для підтримки мотивації.

Інструкція:

1. Тренер роздає шаблони або показує на фліп-чарті просту форму: Дата | Мала перемога | Що це дало.
2. Учасникам пропонується записати 3 «малі перемоги» в учінні за останній тиждень (навіть якщо це «встав на лекцію вчасно» або «почав шукати літературу»).
3. Добровільний обмін.
Питання для обговорення: Чому важливо святкувати маленькі кроки? Як це впливає на наш настрій та бачення великої мети?

III. Завершальна частина (10 хв)

6. Рефлексія «Я – архітектор свого учіння» (7 хв).

Учасники діляться: «Яку з ролей (Експерта, Активного студента або Літописця перемог) мені найцікавіше буде приміряти на себе?»

7. Домашнє завдання (3 хв).

Домашнє завдання: Вести «Щоденник малих перемог» до наступного заняття. Спробувати поставити одне питання викладачу, використовуючи відпрацьовані комунікативні прийоми.

МОДУЛЬ 4. «Інтеграція та саморегуляція: проектна діяльність у потоці»

Тренінгове заняття № 7 «Стратегія потоку в дії»

Мета: інтегрувати всі отримані знання та навички в особисту цілісну стратегію (ритуал) входження в стан глибокої роботи.

Завдання:

1. Створити індивідуальний алгоритм-ритуал для налаштування на учіння.
2. Візуалізувати свій образ як компетентного та захопленого студента.
3. Продумати стратегії подолання можливих майбутніх перешкод.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт, маркери, аркуші паперу А3, старих журнали, ножиці, клей, фломастери/фарби, музика для творчості.

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (15 хв)

1. Вступ: від інструментів до системи (5 хв).

Тренер підбиває підсумки шляху: «Ми опанували багато інструментів. Сьогодні ми створимо з них власну систему – персональний «ключ» до стану потоку».

2. Розминка «Мій найкорисніший інструмент» (10 хв).

Мета: активізувати пам'ять про ресурси.

Інструкція: У колі кожен називає одну техніку або ідею з попередніх занять, яка найбільше «зайшла» і вже використовується.

II. Основна частина (65 хв)

3. Проектна робота «Мій ритуал входу в потік» (30 хв).

Мета: створити послідовність дій, що запускає робочий стан.

Інструкція:

1. Тренер пояснює, що ритуал – це стабільна послідовність дій, яка дає мозку сигнал: «зараз буде робота».

2. Учасники на аркушах А4 розробляють власний ритуал із 4-6 кроків, обов'язково включаючи елементи з різних модулів:
 - о **Середовище** (напр., прибрати стіл, увімкнути світло).
 - о **Організація** (напр., відкрити потрібний файл, поставити таймер).
 - о **Мета та фокус** (напр., записати головну задачу сесії на стікер).
 - о **Психологічний настрій** (напр., 3 глибоких вдихи, увімкнути саундтрек).
 3. Учасники презентують свої ритуали в мікрогрупах по 3-4 людини, отримують фідбек.
Питання для обговорення: Чому важлива саме послідовність? Як ритуал допомагає подолати прокрастинацію?
- 4. Проективна методика «Колаж: Я в потоці» (35 хв).**
Мета: закріпити позитивний образ майбутнього, підсилити мотивацію.
Інструкція:
1. «Уявіть себе в майбутньому як людину, яка легко входить у стан концентрації, отримує задоволення від учіння та досягає своїх цілей. Який/яка ви? Як виглядаєте? Що відчуваєте?».
 2. Учасники з різноманітних матеріалів (вирізки з журналів, малюнки, слова) створюють колаж, що символізує цей образ.
 3. Групова галерея: учасники розміщують свої колажі на стіні і коротко (по 1-2 хвилини) діляться їх сенсом.
Питання для обговорення: Що нового ви відкрили для себе, створюючи цей образ? Які ресурси на колажі ви вже маєте зараз?

III. Завершальна частина (10 хв)

5. Рефлексія «Моя формула потоку» (7 хв).

Учасники завершують фразу: «Моя формула потоку зараз звучить так: Коли я..., то я..., і тоді я відчуваю...».

6. Інформація про завершальне заняття (3 хв).

Тренер попереджає, що наступне заняття – завершальне, просить придумати побажання для інших учасників.

Тренінгове заняття № 8 «Підсумкове заняття»

Мета: підвести підсумки програми, закріпити отриманий досвід, здійснити емоційно підтримуюче та ритуальне завершення роботи групи.

Завдання:

1. Систематизувати та усвідомити індивідуальні здобутки кожного учасника.
2. Оцінити, наскільки справдилися початкові очікування.
3. Провести ритуал підтримки та позитивного завершення.

Обладнання та матеріали: фліп-чарт з очікуваннями з першого заняття («Берег надій»), ватман з намальованою валізою, стікери різних кольорів/форм, аркуші паперу А4, ручки, урочисті «сертифікати потоку» для кожного, фонова музика.

Час проведення: 1 година 30 хвилин.

Хід заняття:

I. Вступна частина (15 хв)

1. Вступне слово: повернення до початку (5 хв).

Тренер вітає групу на завершальній зустрічі. Нагадує про перше заняття, наші сподівання та перші кроки.

2. Розминка-аукціон «Що я отримав/ла» (10 хв).

Мета: швидко активізувати спогади про весь курс.

Інструкція: Учасники по колу називають щось одне, що вони отримали від тренінгу (знання, навичка, впевненість, друзі). Не можна повторюватися.

II. Основна частина (60 хв)

3. Вправа «Валіза в дорогу» (25 хв).

Мета: конкретизувати та візуалізувати ресурси, які учасники беруть із собою.

Інструкція:

1. На фліп-чарті намальована велика валіза.
2. Учасники отримують по 3-5 стікерів у вигляді черевичків, книжок, ключиків.
3. На кожному стікері вони пишуть те, що точно забирають із собою у «дальню дорогу» учіння та життя (наприклад, «SMART-цілі», «Техніка Flowtime», «Право на помилку», «Щоденник перемог»).
4. Учасники по черзі прикріплюють свої стікери до валізи, коментуючи свій вибір.
Питання для обговорення: Що було найціннішим «вкладенням»? Чи є щось, що ви залишите «в минулому номері»?

4. Аналіз очікувань «Берег надій – Острів досягнень» (15 хв).

Мета: отримати зворотний зв'язок та підвести символічну риску.

Інструкція: Тренер показує фліп-чарт з першого заняття, де залишилися «хмарки» очікувань. Учасники по черзі підходять, знімають свій стікер і розміщують його на намальованому поруч «острові досягнень», коментуючи:

- **Зелений стікер** – очікування повністю справдилося.
- **Жовтий** – справдилося частково.
- **Червоний** – не справдилося (і тренер може запропонувати, де ще знайти відповідь).

5. Ритуал підтримки «Сертифікати потоку» (20 хв).

Мета: створити атмосферу взаємної підтримки та визнання.

Інструкція:

1. Учасники отримують порожні «сертифікати» (красиво оформлені аркуші) зі своїми іменами.
2. Усі ходять по аудиторії під легку музику і пишуть на сертифікатах колег щирі побажання, компліменти, визнання сильних сторін, які помітили за час тренінгу.
3. Після цього кожен отримує свій заповнений сертифікат і може прочитати його.
Питання для обговорення (опційно): Які почуття виникали, коли ви писали побажання та коли читали свої?

III. Завершальна частина (15 хв)

6. Остаточна рефлексія «Коло сили» (10 хв).

Інструкція: Учасники стають у щільне коло, поклавши руки на плечі сусідам. По черзі, кожен каже одне слово, яке символізує його настрій, бажання групі або ресурс, отриманий тут (наприклад, «Сміливість», «Потік», «Впевненість», «Подяка»).

7. Офіційне завершення та вручення сертифікатів (5 хв).

Тренер вручає офіційні сертифікати про участь у програмі, дякує за роботу, відкритість та співпрацю. Група робить спільне фото біля «Валізи» або «Острова досягнень».