

УДК 159.9

Motivational factors for personnel training during a crisis: an integrative model

**Мотиваційні чинники навчання персоналу під час кризи:
інтегративна модель**

Vadym Potyomkin, graduate student of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine

Вадим Потьомкін, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0009-0001-3348-254X>

E-mail: potyomkinva@gmail.com

G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine 2, Pankivska str., Kyiv, 01033

Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна, вул. Паньківська 2, Київ, 01033

Abstract

The article explores the issue of employee motivation for professional learning under conditions of crisis, which is one of the most pressing topics in contemporary management and psychological practice. During a crisis period, companies face increased uncertainty, resource scarcity, and the need for rapid adaptive changes, all of which directly affect employees' psychological states and their willingness to engage in professional development. At the same time, employee learning is a critical factor in maintaining organizational competitiveness, making it essential to understand motivational mechanisms in such challenging contexts.

The relevance of this research lies in the need to develop effective tools for learning motivation that take into account not only external circumstances but also employees' internal psychological resources. The aim of the study is to describe and

theoretically substantiate the author's model of employee motivation for learning, which reflects the complex context of crisis and integrates both external (sociocultural and corporate) and internal (value-semantic, cognitive, metacognitive, and personal) resources. Particular attention is given to the role of self-regulation and the ability for reflection as key mechanisms for sustaining motivation for development under psychological and emotional pressure.

The theoretical foundation for the proposed model includes principles of self-determination theory (E. Deci, R. Ryan), expectancy theory (V. Vroom), psychological safety theory (A. Edmondson), and current research in personality psychology and adult education. The study employs a comprehensive methodology, including theoretical analysis of scientific literature, modeling, expert evaluation, and semi-structured interviews with managers and employees of enterprises operating under crisis conditions.

As a result, an integrative model of learning motivation has been developed, accounting for the multi-level interaction of individual, socio-psychological, and organizational factors. The model can serve as a theoretical basis for the design of professional development programs that enhance employee engagement in learning and mitigate the demotivating effects of crisis. The practical significance of the study lies in the adaptability of the proposed model to the specific needs of individual enterprises, allowing for the strategic continuity of workforce development even in unstable economic conditions.

Keywords: learning motivation, staff development, organizational crisis, psychological safety, training programs, employee engagement, human resources.

Анотація

У статті досліджується проблема мотивації персоналу до професійного навчання в кризових умовах, що є однією з найактуальніших тем сучасної управлінської та психологічної практики. У кризовий період підприємства стикаються з підвищеною невизначеністю, нестачею ресурсів та необхідністю швидких адаптивних змін, що безпосередньо впливає на стан працівників і

рівень їхньої мотивації до професійного розвитку. Водночас навчання персоналу є ключовим чинником підтримання конкурентоспроможності організацій, тому розуміння мотиваційних механізмів у таких умовах набуває особливого значення.

Актуальність дослідження зумовлена потребою у розробці ефективних інструментів мотивації до навчання, які враховували б не лише зовнішні обставини, але й внутрішні психологічні ресурси працівників. Метою статті є опис і теоретичне обґрунтування авторської моделі мотивації до навчання персоналу, яка враховує складний контекст кризових умов та інтегрує як зовнішні (соціокультурні та корпоративні), так і внутрішні (ціннісно-сміслові, когнітивні, метакогнітивні та особистісні) ресурси. Особливу увагу приділено ролі саморегуляції та здатності до рефлексії як ключовим механізмам збереження мотивації до розвитку в умовах психологічного та емоційного тиску.

Теоретичною основою для побудови моделі стали положення теорії самодетермінації (E. Deci, R. Ryan), теорії очікувань (V. Vroom), теорії психологічної безпеки (A. Edmondson), а також сучасні дослідження в галузі психології особистості та андрагогіки. У дослідженні застосовано комплекс методів: теоретичний аналіз наукової літератури, моделювання, експертне опитування та напівструктуровані інтерв'ю з керівниками і працівниками підприємств, що функціонують в умовах кризи.

У результаті було створено інтегративну модель мотивації до навчання, що враховує міжрівневу взаємодію індивідуальних, соціально-психологічних та організаційних чинників. Модель може бути використана як теоретична основа для розробки програм професійного розвитку, що сприяють підвищенню залученості працівників до навчання та зменшенню демотиваційних впливів кризи. Практичне значення дослідження полягає у можливості адаптації запропонованої моделі до специфіки конкретних підприємств, що дає змогу підтримувати стратегічну цілісність розвитку персоналу навіть у нестабільних економічних умовах.

Ключові слова: мотивація навчання, розвиток персоналу, організаційна криза, психологічна безпека, навчальні програми, залученість співробітників, людські ресурси.

Вступ

Сучасна економічна та соціально-політична ситуація в Україні створює постійні виклики для підприємств, особливо в умовах кризи. Зміни у внутрішньому та зовнішньому середовищі, невизначеність майбутнього, високий рівень стресу та перевантаження працівників формують нову реальність, яка потребує адаптивних стратегій управління персоналом, зокрема в частині організації навчання. Ефективне навчання працівників у кризових умовах виступає не лише засобом підвищення професійної компетентності, але й важливим чинником підтримки психологічної стійкості, мотивації та залученості (Salas et al, 2012).

Поняття мотивації трактується по-різному, проте загальна ідея більшості визначень полягає в розумінні її як комплексу процесів і засобів, що спонукають людину до активної пізнавальної діяльності та виступають джерелом її ініціативності (Shchokin et al., 2007). Зокрема, Х. Хекгаузен і К. Дук розглядають мотивацію як взаємодію індивіда з навколишнім середовищем, у центрі якої – прагнення досягнення (Heckhausen & Dweck, 1998), тоді як Д. Аткинсон, Б. Вайнер та Е. Десі акцентують на її ролі у виконанні значущих для особистості завдань (Weiner & Kukla, 1970; Deci & Ryan, 2002).

Різноманіття теорій мотивації навчання свідчить про складну природу цього феномена, в якому перетинаються численні фактори – як внутрішньоособистісні, так і зовнішні. До них належать індивідуальні характеристики особистості, емоційне тло навчального середовища, соціальні умови освітньої взаємодії тощо. Усе це взаємодіє між собою та безпосередньо впливає на ефективність навчання та професійної діяльності. Мотивація тісно пов'язана з когнітивною та емоційною сферами, адже навчальна активність часто не є повністю добровільною. Отже, завдання мотиваційного впливу

полягає в підвищенні продуктивності засвоєння знань через залучення інтелектуальних та емоційних ресурсів (Lavrunyuk & Kyrychenko, 2023; Mykytyuk & Mykytyuk, 2021). Через складність і багатогранність цього феномену жодна з існуючих теорій не може вичерпно охопити всі аспекти навчальної мотивації, що зумовлює необхідність комплексного підходу до її дослідження та врахування при розробці сучасних освітніх практик.

Проблематика мотивації до навчання в умовах кризи отримує дедалі більше уваги з боку психологів, освітян та HR-фахівців. У науковій літературі акцент робиться на важливості внутрішніх та зовнішніх чинників мотивації, зокрема потреби у безпеці, самореалізації, соціальній підтримці, а також ролі організаційної культури, стилю управління та особистих установок працівників (Ryan & Deci, 2020; Egraut, 2004; Noe et al, 2014). Водночас існує брак цілісних моделей, що інтегрують психологічні, ресурсні та організаційні аспекти мотивації в умовах нестабільності. Саме на це питання спрямоване дане дослідження.

На підставі попереднього теоретичного аналізу та практичної роботи з підприємствами, які функціонують в умовах економічної кризи, нами була запропонована авторська модель мотивації до навчання персоналу. Вона враховує як внутрішньоособистісні чинники (мотиваційно-ціннісні орієнтації, рівень саморегуляції, суб'єктивне відчуття ефективності), так і зовнішні (організаційна підтримка, наявність зворотного зв'язку, доступність ресурсів для навчання).

Окрему увагу в нашій моделі приділено феномену мотиваційних ресурсів – інтегральному поняттю, яке охоплює не лише прагнення до знань, а й емоційно-вольовий стан, енергетичний потенціал особистості, здатність витримувати напруження та долати труднощі (Schaufeli & Bakker, 2004). Ми виходимо з припущення, що саме відновлення і підтримка цих ресурсів є ключем до ефективного навчання в періоди нестабільності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості їх застосування у системах управління персоналом на підприємствах, які

переживають кризові явища. Запропонована модель може стати основою для розробки програм навчання, спрямованих на підвищення мотивації працівників, зменшення емоційного вигорання, формування відчуття контролю над ситуацією та збереження професійної активності. Крім того, її можна використовувати для підготовки HR-фахівців, психологів та керівників команд у рамках тренінгів або корпоративного коучингу для кращого розуміння ними мотиваційних аспектів навчання співробітників.

Дослідження базується на міждисциплінарному підході, що поєднує знання з психології мотивації, організаційної психології, освітньої теорії та менеджменту змін. Його актуальність зумовлена необхідністю формування нових стратегій підтримки персоналу у складних соціально-економічних умовах, що відповідає загальній тенденції до гуманізації управлінських процесів (Illeris, 2018).

Методи дослідження

У процесі розробки моделі застосовувались такі методи: теоретичний аналіз наукових джерел з психології мотивації, організаційної поведінки та навчання дорослих; систематизація та узагальнення емпіричних і концептуальних даних; моделювання як метод побудови концептуальної структури мотиваційної моделі; а також експертне опитування практиків у сфері HR та психологічного консультування для первинної апробації моделі.

Результати дослідження та дискусія

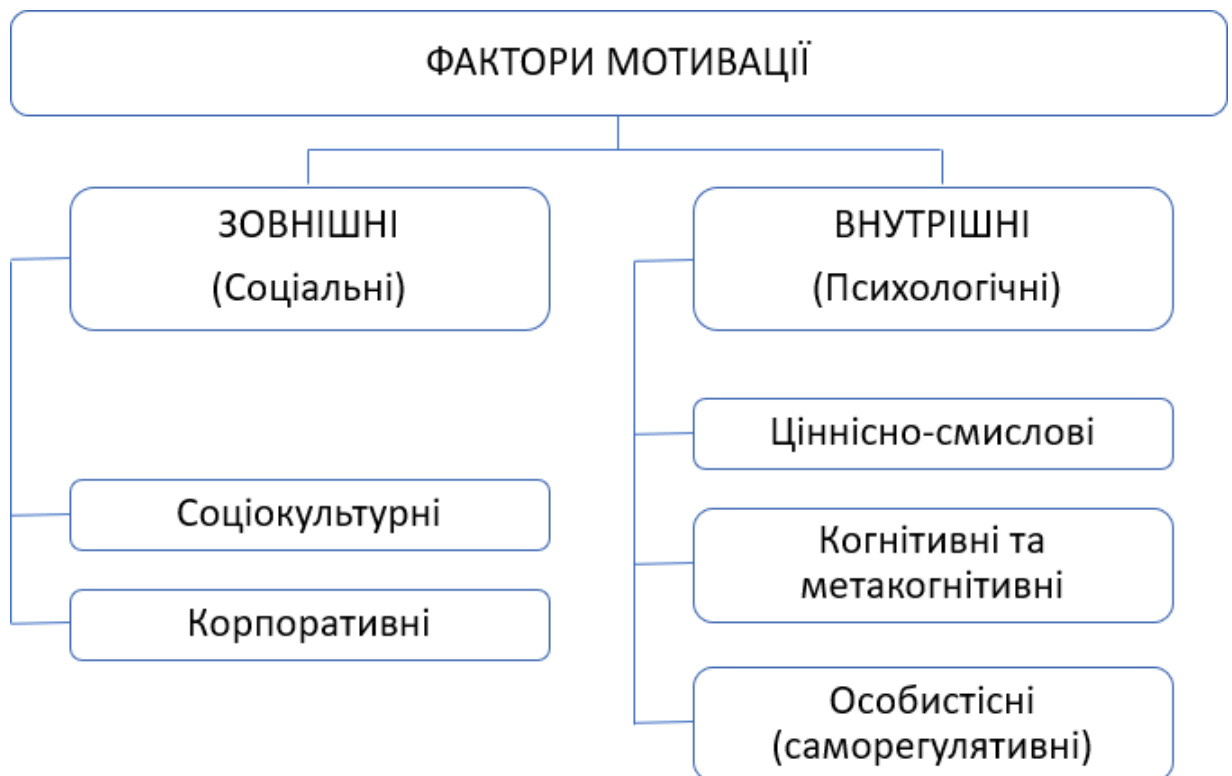
У ході дослідження було розроблено інтегративну модель мотивації до навчання персоналу у кризових умовах. Модель поєднує індивідуальні, соціокультурні та організаційні чинники, що впливають на готовність працівників до навчання та розвитку. Вона базується на міждисциплінарному підході, який враховує як внутрішні (особистісні) ресурси, так і зовнішні (соціальні та організаційні) умови, що формують мотиваційне середовище.

Ключовими структурними елементами моделі є (мал. 1):

- Соціальні ресурси, які охоплюють як макрорівень (соціокультурні чинники), так і мікрорівень (корпоративне середовище).

- Психологічні ресурси представлені у трьох вимірах:
 - ціннісно–смысловому,
 - когнітивному,
 - особистісному (саморегулятивному).

Кожна з цих категорій впливає на здатність до навчання як форму активної адаптації до кризових обставин.



Малюнок 1. Інтегративна модель факторів мотивації до навчання у кризових умовах.

У сучасній літературі поняття кризовості є досить варіаційним та неоднозначним. В якості визначень фігурують «вікові кризи», «критичні періоди», «кризи психічного розвитку», «критичні ситуації», «кризові стани особистості», проте єдиного розуміння у плані змістовності переживань особистістю кризових станів немає. Кризові умови в контексті даної роботи ми трактуємо як умови, в яких попередня модель поведінки не є дієвою

внаслідок зміни зовнішніх або внутрішніх обставин. Найбільш близьким визначенням є думка С.Д. Максименка з колегами, які розглядають кризу як вимушену перебудову потреб і мотивів, переоцінку цінностей, що керують поведінкою особистості внаслідок зміни зовнішніх та внутрішніх обставин (Maksymenko, 2017).

В умовах соціально-економічної нестабільності особливого значення набуває роль соціокультурних ресурсів у підтримці навчальної активності персоналу. Соціокультурні ресурси – це системні утворення, що включають соціальний капітал, культурні установки, освітній і професійний досвід, сімейний контекст та суспільні очікування. Вони охоплюють стійкі характеристики особистості, що сформовані у взаємодії з соціальним середовищем – культурними нормами, економічною ситуацією, рівнем освіти, віковими очікуваннями, сімейним становищем та загальним життєвим бекграундом. Ці чинники безпосередньо впливають на формування внутрішньої та зовнішньої мотивації до професійного навчання (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000).

Означені ресурси є відносно стабільними в короткостроковій перспективі, проте мають суттєвий вплив на внутрішню готовність до навчання, на сприйняття змін, ставлення до освіти, роботу зі складними матеріалами та готовність інвестувати в себе.

Провідною складовою соціокультурних ресурсів є соціальний капітал, який розглядається як система соціальних зв'язків, довіри, взаємопідтримки та залученості до спільнот (Putnam, 2000). У професійному середовищі наявність розвиненого соціального капіталу сприяє доступу до нових знань, обміну досвідом, а також підвищує ймовірність залучення до формальних і неформальних освітніх ініціатив. Працівники з розвинутою мережею професійних контактів демонструють вищу готовність до навчання, особливо в умовах невизначеності (Lin, 2001). У дослідженнях Helliwell та Putnam (2004) доведено, що рівень довіри в організації корелює з готовністю працівників брати участь у програмах підвищення кваліфікації.

Другий важливий вимір – культурні установки щодо освіти та праці. Установки, що формуються під впливом макросоціальних умов, сім'ї та медіа, можуть як сприяти, так і гальмувати включення працівників у процес безперервного навчання. Зокрема, в культурах із вираженим індивідуалізмом працівники демонструють вищу самоорієнтовану мотивацію (Deci & Ryan, 2009), тоді як у колективістських культурах навчання частіше сприймається як соціальне зобов'язання перед колективом або організацією (Triandis, 1995). Під час кризи, коли індивід відчуває загрозу стабільності, саме установка на навчання як шлях до збереження соціального статусу або розширення компетентностей стає адаптивною (Gay, 2018).

Третій блок становлять демографічні та освітні характеристики, які опосередковують вплив соціокультурного середовища. Зокрема, вік, рівень попередньої освіти та досвід участі в навчальних програмах визначають очікування від процесу навчання і рівень автономії в його організації (Yamashita, 2022). Молоді працівники частіше орієнтовані на самореалізацію та гнучкі формати навчання, тоді як старші – на утримання конкурентоздатності та соціального статусу (El Refae et al., 2018). Рівень освітнього бекграунду корелює з академічною самоефективністю – очікуванням власного успіху в навчанні, що є одним із предикторів мотивації (Harter, 1985).

Крім того, значну роль відіграє сімейне та соціальне оточення, зокрема підтримка близьких, наявність позитивних моделей професійного розвитку, а також домінуючі дискурси щодо ролі освіти в житті особистості (Eccles & Wigfield, 2002). У періоди кризи, коли зовнішні стимули послаблюються, саме мікросоціальне середовище може виступати джерелом підтримки або, навпаки, демотивації.

Важливо зазначити, що дія соціокультурних ресурсів у кризових умовах часто є нерівномірною. Особи з низьким рівнем соціального капіталу, з обмеженим доступом до освіти та негативним досвідом навчання в минулому частіше демонструють відмову від освітніх активностей (Hodkinson &

Bloomer, 2001). Натомість працівники, чий соціокультурний профіль включає стабільне оточення, професійні орієнтири, доступ до інформаційних ресурсів і внутрішню потребу в самореалізації, мають значно вищий рівень мотиваційної готовності.

Таким чином, соціокультурні ресурси виступають системоутворювальним фактором у формуванні мотивації до навчання персоналу в умовах кризи. Урахування цих ресурсів дозволяє розробляти більш адаптивні та інклюзивні освітні програми, що відповідають реальним потребам і потенціалу працівників.

У структурі мотиваційного забезпечення навчання працівників в умовах кризи важливу роль відіграють корпоративні ресурси, які функціонують на локальному рівні й охоплюють характеристики внутрішнього середовища організації. До таких ресурсів належать управлінські практики, організаційна культура, соціальна підтримка з боку керівника та колег, а також система стимулів, що безпосередньо впливають на оцінку доцільності навчання в професійному контексті (Kuvaas, 2006; Karamushka, 2021).

Одним із найважливіших джерел корпоративної підтримки є керівник як безпосередній носій управлінського впливу. Емоційна, організаційна та мотиваційна підтримка з боку керівника істотно підвищують внутрішню мотивацію працівників до навчання, особливо у стресових або нестабільних умовах (Deci & Ryan, 2000; Karamushka, 2021). Керівник, який демонструє довіру, заохочує ініціативу та забезпечує доступ до освітніх ресурсів, формує позитивне середовище, де навчання сприймається як можливість, а не як додаткове навантаження. У кризових ситуаціях така підтримка може виступати компенсаторним фактором щодо зовнішніх обмежень (Van Dam, 2004).

Іншим значущим чинником є міжособистісна підтримка в колективі. Дослідження показують, що практики колективного навчання, обмін знаннями, менторство та командна взаємодія сприяють формуванню "соціальної норми розвитку" – неформальної цінності навчання, підтриманої

колегами (Marsick & Watkins, 2003). Сам факт включення в команду, де навчання визнається та практикується, здатен стимулювати бажання працівника долучитись до освітніх ініціатив навіть у разі відсутності зовнішніх стимулів. Це особливо важливо в умовах турбулентності, коли горизонтальні зв'язки часто залишаються єдиним стабільним елементом професійного середовища.

Третім аспектом є організаційна культура, що в контексті кризи виступає як стабілізатор ціннісної орієнтації. Культура, яка декларує розвиток як ключову цінність, підкріплює це реальними інструментами (LMS-платформи, тренінги, менторські програми), а також формує прозорі кар'єрні траєкторії, підвищує значущість навчання в очах працівника (Schein, 2010; Karanushka, 2024). Наявність чіткої логіки: "навчання → розвиток → зростання" слугує потужним мотиваційним стимулом, оскільки дозволяє працівнику бачити результати власних зусиль у структурі організаційного успіху.

Не менш значущими є матеріальні та нематеріальні стимули. Теорія двофакторної мотивації Г. Герцберга (Herzberg, 1966) засвідчує, що матеріальні стимули мають гігієнічний характер, проте за відсутності базової винагороди або визнання працівники рідше ініціюють додаткове навчання. У кризовий період, коли ресурси обмежені, навіть символічні стимули – сертифікат, похвала, бонус – можуть активізувати включення в освітні процеси (Ryan & Deci, 2020).

Опитування експертів у сфері HR та L&D (learning and development) показує, що вплив організаційних факторів тісно пов'язаний з психологічними особливостями співробітників організацій, особливо з точки зору профілактики та виходу з конфлікту у робочих колективах та пов'язаних з цим процесів навчання персоналу. Це питання все частіше піднімається в середині великих компаній, але є дуже велика різниця між ефективністю їх вирішення та залученістю керівництва між міжнародними компаніями в Україні, приватними компаніями українських власників та особливо у

держсекторі не на користь останнього. Згідно дослідженню, проведеному компанією Develor у 2024 році, резильєнтність та управління стресом є у фокусі лише трохи більше 30% компаній, а психологічна безпека – менше 20%. При цьому рівень стресу названий як головна перепона для впровадження освітніх програм.

Корпоративні ресурси не лише впливають на мотивацію до навчання самі по собі, а й взаємодіють із соціокультурними та психологічними факторами. Підтримка керівництва та колективу може компенсувати недостатній рівень особистої впевненості або зовнішньої мотивації. Крім того, організаційне середовище здатне формувати нові звички до розвитку, які закріплюються навіть після завершення кризового періоду (Egaut, 2004). Таким чином, формування ефективного внутрішнього середовища навчання є критично важливим для збереження адаптивності та продуктивності персоналу в умовах нестабільності.

Ціннісно-сміслові ресурси виступають ключовою складовою особистісної основи мотивації до навчання, оскільки визначають не лише рівень зацікавленості працівника, а й глибину внутрішнього прийняття самого процесу навчання як осмисленого і важливого. Вони формують внутрішній фундамент для сприйняття розвитку як засобу адаптації, самореалізації й збереження суб'єктності в нестабільному середовищі.

Другою складовою моделі є психологічні ресурси, які представлені у трьох категоріях:

- ціннісно-смісловій
- когнітивній
- особистісній (саморегулятивній).

Кожна з цих категорій впливає на здатність до навчання як форму активної адаптації до кризових обставин.

У контексті кризових умов значення ціннісно-сміслових орієнтацій істотно зростає. Адже саме вони допомагають людині утримувати внутрішню

сталість, коли зовнішні джерела мотивації, такі як кар'єрні перспективи, фінансові стимули чи соціальний статус, стають менш визначеними або недоступними (Prodanova, 2021). Водночас ціннісно-сміслові ресурси не формуються моментально – вони є результатом особистісного розвитку, життєвого досвіду, рефлексії та впливу освітнього і культурного середовища.

Основні компоненти ціннісно-сміслових ресурсів: життєві цінності, смисл життя та професійної діяльності, мотиваційна установка на розвиток, внутрішня цільова установка.

Життєві цінності визначають загальний світогляд людини, її уявлення про добро, розвиток, обов'язок, свободу та відповідальність. У періоди кризи ці цінності можуть змінюватися або переосмислюватися. Наприклад, для багатьох працівників в умовах війни чи економічної нестабільності цінність безпеки, турботи про близьких чи збереження гідності виходить на перший план (Karamushka, 2024). У такому контексті навчання починає сприйматися не лише як інструмент професійного росту, а як спосіб забезпечити життєстійкість.

Смисл життя та професійної діяльності. Згідно з концепцією смислової регуляції особистості, наявність осмисленої мети й усвідомлення значущості своєї праці позитивно впливає на здатність до саморегуляції та стресостійкість (Virna, 2003). Люди, які розуміють, заради чого працюють і навчаються, зберігають мотивацію навіть у складних ситуаціях.

Мотиваційна установка на розвиток базується на психологічній готовності до постійного вдосконалення, відкритості до нового та готовності до змін (Dweck, 2006). Відомо, що люди з установкою на зростання швидше адаптуються до нових умов, не уникають викликів і сприймають навчання як шлях до покращення власної ефективності.

Внутрішня цільова установка – це здатність фокусуватися на довгострокових цілях, зберігаючи відчуття перспективи навіть у часи турбулентності. Згідно з дослідженнями, працівники, які бачать сенс у

майбутньому, частіше виявляють ініціативу до навчання та демонструють проактивність (Frankl, 2014; Panchuk, 2016).

Функції ціннісно-смыслових ресурсів

- Змістовна функція. Цей ресурс формує індивідуальне значення навчання, відповідаючи на запитання «навіщо мені це?» та «що це дає моєму життю/справі/спільноті?».
- Орієнтаційна функція. Визначає вектор професійного та особистісного розвитку – від набору технічних навичок до самореалізації.
- Регулятивна функція. Підтримує внутрішню дисципліну та залучення до навчального процесу навіть за відсутності зовнішнього тиску.
- Захисна функція. Сприяє збереженню психологічної цілісності, знижує ризик демотивації, вигорання та фрустрації в умовах невизначеності.

Працівники з розвинутими ціннісно-смысловими ресурсами менш схильні до дезорієнтації в умовах змін. Вони не тільки зберігають здатність до навчання, а й часто ініціюють його задля вироблення нових стратегій поведінки, бо сприймають знання як ресурс збереження контролю над життям (Predko, 2021). Це особливо важливо в умовах соціальних трансформацій, коли система колективних орієнтирів змінюється.

Зрештою, саме цей тип ресурсів дозволяє перетворити навчання на екзистенційно значущий процес, який підтримує не лише професійну ефективність, а й цілісність особистості в широкому сенсі.

Когнітивні та метакогнітивні ресурси відіграють ключову роль у забезпеченні здатності до ефективного навчання та адаптації, оскільки вони визначають, наскільки ефективно індивід сприймає, обробляє та використовує інформацію, а також керує власними пізнавальними процесами.

Когнітивні ресурси включають в себе систему ментальних структур, операцій та стратегій, які активізуються під час обробки інформації та сприяють формуванню репрезентації задачі, знаходженню її рішення та перевірці результату. У контексті навчання в кризових умовах особливо важливими когнітивними ресурсами є:

- Установка на позитивну зміну: готовність до внутрішніх трансформацій та прийняття нових викликів.
- Мисленнєва гнучкість: здатність виходити за межі шаблонного мислення та адаптуватися до нових ситуацій (Гриньків, 2016).
- Самодетермінація в розвитку: внутрішня мотивація до пізнання та змін (Polischuk, 2021).
- Когнітивна саморефлексія: усвідомлення власних пізнавальних процесів та їх оптимізація (Derkach & Maksymenko, 2022).

Крім когнітивних, важливими є також метакогнітивні ресурси: усвідомлення та регуляція навчання. Метакогнітивні ресурси стосуються здатності особистості усвідомлювати та контролювати власні пізнавальні процеси. Дослідники виділяють різні метакогнітивні ресурси, які впливають на мотивацію:

- Метакогнітивна обізнаність: розуміння власних знань та стратегій навчання (Flavell, 1979).
- Метакогнітивна активність: здатність застосовувати відповідні стратегії для досягнення навчальних цілей (Pintrich, 2000).
- Метакогнітивна усвідомленість: рефлексія щодо ефективності власного навчання та внесення необхідних коректив (Balashov, 2020).
- Інтелектуальна ініціація (самостійна постановка завдань), децентрація, рефлексія і стратегічність інтелекту (Smulson, 2021)

Дослідження показують, що високий рівень метакогнітивної усвідомленості сприяє підвищенню академічної успішності та мотивації до навчання.

На основі когнітивних та метакогнітивних факторів можливо створення індивідуального мотиваційного профілю особистості. Мотиваційно-когнітивний профіль включає в себе поєднання когнітивних здібностей та мотиваційних установок, які визначають ефективність навчальної діяльності. До ключових компонентів цього профілю належать багато чинників, серед яких цікавість та пізнання – фундаментальна когнітивна потреба, що стимулює залучення до навчання (Prorok & Kondratenko, 2020); незалежність – потреба в автономному прийнятті рішень у навчальному процесі (Zimmerman, 2002); статус та досягнення: орієнтири цілей, до яких веде навчання (Pintrich, 2000); влада та контроль – схильність керувати власним розвитком і впливати на зміни; соціальний контакт та визнання – підґрунтя для спільного пізнання та кооперативного навчання (Polischuk, 2021); упорядкованість – потреба в структурованості та передбачуваності знань (Khomyk, 2021) та інші.

Один з підходів до мотиваційного профілю особистості створений С. Ріссом, який включає 16 базових мотивів, що впливають на думки, почуття та дії (Reiss, 2000). Автор вважає їх універсальними та притаманними будь-якій людині. Ці мотиваційні ресурси активізують та підтримують процес навчання, особливо в умовах невизначеності, підсилюючи гнучкість поведінки.

У періоди кризи, коли змінюється структура діяльності, вимоги до навичок і інформаційне середовище, когнітивні та метакогнітивні ресурси:

- Забезпечують швидке переосмислення ситуації та пошук нових шляхів розвитку (Grynkiiv, 2016).
- Дають змогу адаптуватися до змін розумно та стратегічно (Derkach & Maksymenko, 2022).
- Сприяють опануванню нових форматів навчання — від онлайн-курсів до самоосвіти (Lipatova, 2025).
- Дозволяють самостійно ставити цілі та регулювати навчальну активність без зовнішнього тиску.

Когнітивні та метакогнітивні ресурси є фундаментом для ефективного навчання та адаптації в умовах кризи. Їх розвиток та інтеграція в освітній процес сприяють підвищенню мотивації до навчання, гнучкості мислення та здатності до саморегуляції. З огляду на це, важливо приділяти увагу формуванню та підтримці цих ресурсів у працівників та студентів, особливо в періоди нестабільності та змін.

Останнім, але не менш важливим компонентом моделі є особистісні ресурси. Особистісні ресурси або ресурси саморегуляції є надзвичайно важливими для збереження ефективності навчання саме в умовах кризи. Під цими ресурсами розуміють внутрішні психологічні механізми, які дозволяють людині підтримувати функціональність, зберігати цілісність і адаптуватися до нестабільного середовища. У контексті професійного навчання в кризових ситуаціях, коли домінують стрес, невизначеність і високий рівень емоційного тиску, саме ці ресурси виступають детермінантами здатності особи витримувати навантаження, зберігати мотивацію до розвитку та діяти результативно (Bandura, 1997).

Одним із ключових компонентів саморегуляції є емоційна саморегуляція – здатність усвідомлювати, виражати та конструктивно управляти емоційними станами. Вона відіграє центральну роль у процесі навчання, оскільки дозволяє знижувати вплив негативних емоцій, таких як страх невдачі або тривога через нові виклики, які часто супроводжують кризові періоди. Особи з високим рівнем емоційної регуляції здатні уникати імпульсивних рішень, приймаючи зважені та раціональні кроки щодо власного навчання, сприяє зниженню ризику емоційного вигорання та підвищує продуктивність у складних умовах (Gross, 2015). В українському контексті, дослідження Фурман та ін. (2020) підкреслюють важливість розвитку емоційної саморегуляції для адаптації студентів до змін у навчальному процесі.

Другим фундаментальним компонентом є стресостійкість. Вона визначає здатність особистості протистояти інтенсивному стресу, швидко

адаптуватися до змін, підтримувати внутрішню рівновагу. Результати досліджень свідчать про те, що розвиток стресостійкості пов'язаний із підвищенням ефективності навчання та здатністю до саморегуляції (Masten, 2014). Стресостійкі працівники краще інтегрують нову інформацію, зберігаючи при цьому когнітивну ясність і здатність до прийняття рішень. Вивчення процесів стресостійкості серед української молоді виявило п'ять захисних процесів, включаючи позитивне мислення та усвідомлення емоцій (Giordano et al., 2024). У навчальному контексті це означає здатність не припиняти опановування нових знань навіть тоді, коли обставини змінюються стрімко, а зовнішня підтримка мінімальна.

Не менш важливим є компонент вольової регуляції, або сили волі. Це здатність докладати зусилля задля досягнення мети, не зважаючи на труднощі, відтерміновувати миттєве задоволення заради довготривалого результату. У ситуації навчання цей ресурс проявляється у вмінні підтримувати зосередженість, завершувати розпочате, планувати навчальні активності й не зупинятися після невдач (Duckworth et al., 2007). Вольова регуляція є основою наполегливості, що прямо корелює з рівнем мотивації до навчання в кризовому середовищі (Zimmerman, 2000). Дослідження в українському контексті підкреслюють важливість розвитку вольової регуляції для успішного навчання та адаптації до змін (Furman et al., 2020).

До особистісних ресурсів також належать ініціативність і проактивність. Ініціативність та проактивність характеризуються активним включенням у процеси навчання, самостійним пошуком рішень та постановкою власних цілей. У кризовий період працівники з такими рисами не очікують вказівок «згори», а самі шукають можливості для професійного вдосконалення. Вони самостійно обирають формати навчання, формують власні цілі й оцінюють досягнення. Це важливий компонент адаптивної поведінки, адже дозволяє не лише реагувати на зміни, а й випереджати їх (Grant & Ashford, 2008). В організаційних дослідженнях проактивність часто асоціюється з високими

результатами праці та кращою здатністю до професійної мобільності (Masten, 2014).

Одним із центральних ресурсів саморегуляції є самоефективність – віра у власну здатність досягати результатів і справлятися з труднощами. Висока самоефективність формує установку на розвиток (growth mindset), що є важливою передумовою мотивації до навчання в ситуації нестабільності. Згідно з даними досліджень, особи з високою самоефективністю краще прогнозують результати власного навчання, вибирають складніші завдання та виявляють більшу наполегливість (Bandura, 1997). У контексті навчання персоналу, розвиток самоефективності є важливим для підтримки мотивації та адаптації до нових умов (Zimmerman, 2000).

Варто зазначити, що ці ресурси не функціонують ізольовано, а формують взаємопов'язану систему. Наприклад, висока самоефективність підсилює ініціативність, а волевна регуляція забезпечує сталість емоційного балансу. Це створює стабільне внутрішнє середовище, необхідне для навчання в умовах високої турбулентності.

Крім того, в сучасних дослідженнях саморегуляція дедалі частіше розглядається як багаторівнева структура, що включає не лише контроль поведінки, але й мотиваційний, когнітивний та емоційний компоненти (Pintrich, 2000). У моделі мотиваційних факторів до навчання персоналу в кризових умовах, яку пропонується в цій статті, особистісні ресурси відіграють роль стабілізуючого ядра. Вони дозволяють реалізовувати як ціннісно–сміслові орієнтири (тобто відповідь на запитання «навіщо вчитися?»), так і когнітивні стратегії («як краще вчитися?»), надаючи особі внутрішню стійкість і автономію у навчальному процесі.

Емпіричні дослідження свідчать, що саме ресурси саморегуляції є визначальними у прогнозуванні успішності адаптації до нових умов праці (Kuhl, 2000). У зв'язку з цим, одним із напрямів практичного застосування моделі є діагностика рівня особистісних ресурсів працівників з подальшою

адаптацією навчальних програм відповідно до їхньої профільної характеристики.

Завдяки інтеграції в модель мотивації до навчання персоналу в кризових умовах, ресурси саморегуляції дозволяють переходити від реактивного навчання (за вказівкою або через примус) до активного й відповідального саморозвитку. Це надзвичайно актуально в умовах сучасного ринку праці, що постійно змінюється, і вимагає не лише технічної, але й психологічної готовності до трансформацій.

Висновки

У контексті постійно зростаючої турбулентності соціально – економічного середовища, викликані кризами різного походження – від воєнних і політичних до економічних та епідеміологічних – актуалізується потреба в ефективних стратегіях підтримки й розвитку персоналу. Одним із ключових напрямів такого розвитку є професійне навчання, яке в умовах нестабільності набуває особливого значення як інструмент адаптації, зміцнення психологічної стійкості та підтримки конкурентоздатності працівників. Утім, навчання в кризових умовах суттєво відрізняється від навчання в стабільних ситуаціях, насамперед через зростання емоційного, когнітивного та організаційного навантаження. У таких обставинах мотивація до навчання стає не лише індикатором готовності працівника до розвитку, а й маркером його життєстійкості, адаптивності та проактивності.

У статті запропоновано інтегративну модель мотиваційних факторів, що впливають на навчання персоналу в умовах кризи. Модель об'єднує зовнішні (соціокультурні та корпоративні) та внутрішні (психологічні) ресурси, які формують потенціал до ефективного навчання й розвитку. Такий підхід дозволяє не лише системно осмислити мотивацію, а й запропонувати конкретні орієнтири для діагностики та управління освітнім процесом на рівні організацій.

Соціокультурні ресурси виступають базовим фоном, на якому формується мотиваційна орієнтація особистості. Вони включають рівень освіти, культурні цінності, ментальні установки, родинну підтримку, доступ до інформації. Саме ці чинники визначають обсяг можливостей та обмежень, з якими працівник підходить до процесу навчання. В умовах кризи вони можуть як стимулювати, так і блокувати включення особистості в освітню діяльність.

Корпоративні ресурси – зокрема організаційна культура, стиль керівництва, наявність підтримки з боку менеджменту, можливість професійного зростання – формують мікросередовище, в якому реалізується мотивація. Саме на цьому рівні проявляється здатність організації бути «простором розвитку» для працівника навіть у найскладніші періоди. Розвинене корпоративне середовище з чіткими цінностями, прозорими правилами та підтримувальним стилем управління сприяє збереженню внутрішньої мотивації працівника до навчання навіть у ситуаціях зовнішнього тиску.

Серед внутрішніх ресурсів визначено три основні блоки:

1. Ціннісно-сміслові ресурси, що відповідають за мотиваційну орієнтацію особистості, її здатність бачити сенс у навчанні, пов'язувати його з власними цілями та життєвими установками. Високий рівень цих ресурсів сприяє перетворенню зовнішніх вимог у внутрішню потребу, формуючи довготривалу й глибоку мотивацію до навчання.
2. Когнітивні та метакогнітивні ресурси, що забезпечують ефективне опрацювання нової інформації, стратегічне планування навчального процесу, здатність до гнучкого мислення, рефлексії та корекції власних навчальних дій. Саме ці ресурси визначають якість навчальної активності, швидкість засвоєння матеріалу та здатність до переносу знань у нові контексти.
3. Особистісні ресурси або ресурси саморегуляції, які виступають фундаментом психологічної витривалості. Емоційна регуляція,

стресостійкість, вольова мобілізація, ініціативність та самоефективність забезпечують здатність долати труднощі, зберігати цілісність поведінки, підтримувати мотивацію та брати відповідальність за власний розвиток.

Запропонована модель дозволяє цілісно оцінити мотиваційний потенціал працівника не лише як реакцію на зовнішні стимули, а як багаторівневу структуру внутрішніх і зовнішніх детермінант. У цьому полягає її практична цінність для HR-фахівців, психологів, освітніх менеджерів. Вона може бути використана як інструмент діагностики, профілактики дезадаптації, а також для побудови персоналізованих освітніх траєкторій працівників у складних умовах.

Ця модель створює основу для подальших емпіричних досліджень. Актуальною є розробка валідного інструментарію для кількісного вимірювання кожного блоку ресурсів, а також перевірка впливу окремих ресурсів на результативність навчання у кризових професійних ситуаціях. У перспективі це дозволить не лише прогнозувати навчальну ефективність, а й цілеспрямовано впливати на окремі компоненти мотивації через інтервенції, тренінгові програми чи організаційні зміни.

Таким чином, у ситуаціях криз, коли звичні мотиваційні системи втрачають ефективність, саме цілісний підхід до розуміння мотивації як сукупності соціокультурних, організаційних та внутрішньоособистісних ресурсів відкриває нові можливості для підтримки персоналу. Зміщення акценту з формального стимулювання до розвитку ресурсного потенціалу працівника є стратегічно важливим кроком для збереження працездатності, ефективності й життєздатності організацій у XXI столітті.

Конфлікт інтересів.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

References

- Balashov, E.M. (2020). Metakohnityvna usvidomlenist ta navchalna motyvatsiia studentiv. [Metacognitive awareness and students' learning motivation]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 1*, 31–38 [in Ukrainian].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, New York: Rochester.
- Derkach, L., Maksymenko, S. (2022). *Psykhohohiia kohnityvnykh protsesiv*. [Psychology of cognitive processes]. Kyiv: Instytut psykhohohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Develor: *Unlocking insights: The L&D Kaleidoscope 2024 Report*. <https://www.develor.com/reports/unlocking-insights-the-ld-kaleidoscope-2024-report/>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- El Refae, G., Abdoulaye Kaba, A., Eletter, S. (2018). The Impact of Demographic Characteristics on Academic Performance. *The International Review of*

- Research in Open and Distributed Learning, 19(5), 1–15.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i1.5031>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Frankl, V. E. (2014). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Furman, O., Shandruk, S., Gerasymova, E., & Panok, V. (2020). Psychological and Educational Support of Students' Self–Regulation Development. *International Journal of Management*, 11(4), 326–338. <https://ssrn.com/abstract=3600928>
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Giordano, F., Lipscomb, S., Jefferis, P., Kwon, K. (2024). Resilience processes among Ukrainian youth preparing to build resilience with peers during the Ukraine–Russia war. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331886>
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3–34.
<https://doi.org/10.1016/j.riob.2008.04.002>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self–Perception Profile for Children*. University of Denver.
- Heckhausen, J., Dweck, C. S. (1998). *Motivation and self–regulation across the life span*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527869>.

- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1435–1446. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1522>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World Publishing.
- Hodkinson, P., & Bloomer, M. (2001). *Dropping out of further education: Complex causes and simplistic policy assumptions*. Open University Press.
- Hrynkiv, M. (2016). Metakohnityvni doslidzhennia v konteksti osvityvnykh innovatsii. [Metacognitive research in the context of educational innovation]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 37–43 [in Ukrainian].
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (2nd ed.). Routledge.
- Karamushka, L. M. (2021). Psykholohichne zdorovia personalu orhanizatsii v umovakh pandemii COVID-19: ohliad zarubizhnykh doslidzen. [Psychological health of organizational personnel during the COVID-19 pandemic: a review of foreign studies]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 22, 69–78 [in Ukrainian].
- Karamushka, L. M. (2024). Osoblyvosti upravlinskykh rishen shchodo zabezpechennia psykhiichnoho zdorovia ta rozvytku tolerantnosti do nevyznachenosti u personalu komertsiiynykh orhanizatsii v umovakh viiny. [Peculiarities of management decisions regarding ensuring mental health and developing tolerance to uncertainty among the personnel of commercial organizations in wartime]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 3(75), 183–193 [in Ukrainian].
- Khomyk, A. (2021). Rol metakohnityvnykh, kohnityvnykh stratehii ta stratehii vykorystannia inozemnoi movy u protsesi formuvannia stratehichnoi kompetentnosti maibutnykh IT-fakhivtsiv. [The role of metacognitive, cognitive strategies and foreign language use strategies in the process of forming strategic competence of future IT specialists]. *Aktualni problemy humanitarnykh nauk*, 44, 240–245 [in Ukrainian].

- Kuhl, J. (2000). A functional–design approach to motivation and self–regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self–regulation* (pp. 111–169). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2>
- Kuvaas, B. (2006). Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: Mediating and moderating roles of work motivation. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(3), 504–522. DOI:10.1080/09585190500521581
- Lavrynyuk, O., Kyrychenko, V. (2023). Motyvatsiya do navchal'noyi diyal'nosti: analiz suchasnykh teoriy [Motivation for educational activity: analysis of modern theories] *Zhurnal sotsial'noyi ta praktychnoyi psykholohiyi*, 1, 34–39 [in Ukrainian].
- Lin, N. (2012). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge University Press.
- Lipatova, M., Shcherbyna, S. (2025). Kohnityvnyi pidkhid yak zasib formuvannia motyvatsii studentiv do vyvchennia inozemnoi movy u ZVO. [Cognitive approach as a means of forming students' motivation to study a foreign language in higher education institutions]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky*, 218, 274–279 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-274-279>
- Maksymenko, S. D., Kuzikova, S. B., Zlyvkov, V. L. (2017). *Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh sytuatsii: psykholohichna teoriia i praktyka : monohrafiia* [Personality as a subject of overcoming crisis situations: psychological theory and practice]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Mykytyuk, S. O., Mykytyuk, C. C. (2021). Motyvatsiya nachal'noyi diyal'nosti yak resurs osvith'oho protsesu [Motivation of educational activity as a resource of the educational process]. *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho*, 76, t.2, 121–126 [in Ukrainian].
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty–First–Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245–275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Panchuk, N.P. (2016). Rol tsinnisnykh oriantatsii u profesiinomu stanovlenni osobystosti maibutnoho fakhivtsia. [The role of value orientations in the professional development of the future specialist]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 32, 405–414 [in Ukrainian].
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self–regulated learning. In: *Handbook of Self–Regulation*, 451–502
- Polishchuk O.M. (2022). *Motyvatsiia ta yii resursy v osvithnomu prostori. Vplyv komunikatyvno–informatsiinoho prostoru na psykholohichni osoblyvosti y osobystisni resursy liudyny v umovakh dii destabilizatsiinykh faktoriv na suspilstvo*. [Motivation and its resources in the educational space. The influence of the communicative and informational space on the psychological characteristics and personal resources of a person in the conditions of the action of destabilizing factors on society]. Chernivtsi: Chernivets. nats. un–t, 227–252 [in Ukrainian].
- Predko, V.V. (2021). Skladna zhyttieva sytuatsiia yak providna umova formuvannia zhyttiistiiosti osobystosti. [A difficult life situation as a leading condition for the formation of a person's resilience]. *Teoretychni i prykladni problemy*

psykholohii, 74–99 [in Ukrainian]. DOI: 10.33216/2219–2654–2021–54–1–74–99

Prodanova, O. M. (2022). Motyvatsiini resursy osobystosti ta perezhyvannia kryzovoho stanu. [Motivational resources of the individual and experiencing a crisis situation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia*, (4), 145–149 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.28>

Prorok, N.V., Kondratenko, L.O. (2020). Psykholohichna diahnostyka motyvatsii osobystosti do navchannia v umovakh informatsiinoho suspilstva. [Psychological diagnostics of individual motivation for learning in the information society]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>

Reiss, S. (2000). *Who Am I? The basic desires that motivate our actions and define our personalities*. New York: Tarcher/Putum.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.02.001>

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith–Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). Jossey–Bass.

- Shchokin, H.V., Holovatyy, M.F., Antonyuk, O.V., Sladkevych, V.P. (2007). *Menedzhment: ponyatiyno–terminolohichnyy slovnyk* [Management: conceptual and terminological dictionary]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
- Smulson, M. L. (2021). Intelektualni metakohnitsii ta konstruiuvannia osobystisnoho dosvidu v pokhylomu vitsi. [Intellectual metacognitions and the construction of personal experience in old age]. *Aktualni problemy psykholohii : Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Tom. II: Psykholohichna hermenevtyka, 13*, 39–51 [in Ukrainian].
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Westview Press.
- Virna, Zh. P. (2003). *Motyvatsiino–smyslova rehuliatsiia u profesionalizatsii psykholoha: [monohrafiia]*. [Motivational and semantic regulation in the professionalization of a psychologist]. Lutsk: RVV Vezha Volyn. derzh. un–tu im. L. Ukrainky [in Ukrainian].
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1 – 20. <https://doi.org/10.1037/h0029211>.
- Yamashita, T., Smith, T.J., Sahoo, S. et al. 2022. Motivation to learn by age, education, and literacy skills among working–age adults in the United States. *Large–scale Assess Educ* 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40536–022–00119–7>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self–efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self–regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Авторське право (с) 2025 Potyomkin Vadym Потьомкін Вадим

Отримано: 19.06.2025

Відрецензовано: 17.09.2025

Опубліковано: 30.09.2025

DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.2.13>