

Державний торговельно-економічний університет
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ
СТУДЕНТІВ**

Студента 4 курсу, 7 групи,
спеціальності (шифр, назва)
спеціалізації (назва)

Травнікова Анастасія Дмитрівна

*підпис
студента*

Науковий керівник
науковий ступінь
вчене звання

к. псих. н. Старик
Вікторія Анатоліївна

*підпис
керівника*

Гарант освітньої програми науковий ступінь
вчене звання

к. псих. н. Овдієнко Ірина Михайлівна

підпис керівника

Київ 2024

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	6
1.1. Поняття та характеристики внутрішньої мотивації.....	6
1.2 Концепція суб'єктивно-ціннісного розвитку внутрішньої мотивації.....	10
1.3 Проблема розвитку внутрішньої мотивації молоді у контексті навчальної діяльності.....	12
Висновки до розділу 1.....	19
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	21
2.1. Методи та організація дослідження.....	21
2.2 Психологічні засади розвитку внутрішньої мотивації.....	32
Висновки до розділу 2.....	37
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	38
3.1 Аналіз результатів дослідження внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів.....	38
3.2. Дослідження ціннісних характеристик внутрішньої мотивації студентів.....	57
3.3 Рекомендації для формування внутрішньої мотивації у студентів.....	66
Висновки до розділу 3.....	69
ВИСНОВКИ.....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	76
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

У сучасному освітньому середовищі питання мотивації студентів набуває особливої актуальності. Розвиток технологій, динамічні зміни в працевлаштуванні та суспільні очікування вимагають від освітніх систем не лише надання знань, а й формування в учнів та студентів здатності до самостійного навчання та постійного саморозвитку. Внутрішня мотивація відіграє ключову роль у цьому процесі, адже вона сприяє підвищенню інтересу та задоволення від навчання, що є вирішальним для академічної успішності та особистісного розвитку студентів.

В контексті психології, внутрішня мотивація характеризується як стійке прагнення особистості до діяльності заради самої діяльності, а не через зовнішні стимули або винагороди. Це явище стало об'єктом численних досліджень, які вказують на його важливість у формуванні самодетермінованості, креативності, а також психологічного добробуту студентів. У сучасних дослідженнях мотиваційних аспектів навчальної діяльності студентів значний внесок зробили Т. Дубовицька та Н. Токар, які вивчали, як внутрішня мотивація впливає на освітній процес. З іншого боку, особистісні особливості викладачів та студентів були предметом аналізу у дослідженнях Н. Лейтеса та В. Мерліна. Крім того, такі вчені, як О.К. Дусавицький, В.О. Климчук, С.Д. Максименко підкреслюють, що навчання у вищих навчальних закладах сприяє не лише здобуттю знань, але й всебічному розвитку особистості, включно з формуванням мотиваційної сфери. Цей процес відбувається на тлі істотних змін у соціальній ситуації розвитку студента, що включає нові міжособистісні стосунки та потребу в самостійності і активності, де внутрішня мотивація відіграє ключову роль. Однак, попри значну кількість робіт, присвячених цій темі, питання ефективного стимулювання внутрішньої мотивації в академічному середовищі залишається відкритим і потребує подальшого дослідження.

Таким чином, актуальність даної теми обумовлена необхідністю розроблення ефективних підходів та методів, які б допомогли викладачам та освітнім установам формувати і підтримувати внутрішню мотивацію студентів, щоб сприяти їх академічному успіху та особистісному розвитку.

Мета дослідження – вивчення психологічних основ та механізмів формування внутрішньої мотивації студентів.

Для досягнення поставленої мети визначені такі **завдання**:

- проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «внутрішня мотивація»;
- охарактеризувати концепцію суб'єктивно-ціннісного розвитку внутрішньої мотивації;
- обґрунтувати проблему розвитку внутрішньої мотивації молоді у контексті навчальної діяльності;
- дослідити характеристики розвитку внутрішньої мотивації та особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різними рівнями внутрішньої мотивації;
- провести дослідження чинників, що впливають на розвиток внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності;
- розробити рекомендації для формування внутрішньої мотивації студентів.

Об'єкт дослідження – процес формування внутрішньої мотивації у студентів.

Предмет дослідження – психологічні механізми та фактори, що впливають на формування внутрішньої мотивації студентів.

Методи дослідження. Для досягнення цілей дослідження було застосовано комплекс методів: теоретичні методи дослідження, включаючи узагальнення, аналіз літератури та синтез, експериментальні – опитування за допомогою психологічного інструментарію: методика діагностики реально активних мотивів навчальної активності за О.К. Дусавицьким; аналіз смислової динаміки мотивації; порівняльний аналіз ціннісно-мотиваційної сфери за методами О.Л. Музики; опитувальник внутрішньої мотивації (Intrinsic Motivation Inventory – ІМІ), а також елементи каузометрії, метод особистісних конструктів, метод фіксованих ролей.

Дослідження здійснювалося серед студентів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Загальна кількість учасників дослідження склала 75 осіб, серед яких близько 55% (41 особа) становили студентки жіночої

статі та 45% (34 особи) — студенти чоловічої статі. Вибірка була представлена студентами-психологами, що навчаються на I-IV курсах.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що внутрішня мотивація студентів до навчання проявляється на трьох рівнях: ситуативному, перехідному та суб'єктно-ціннісному. Протягом цього процесу, мотиваційно-ціннісна сфера студентів еволюціонує через етапи диференціації, де збільшується її складність і виникають нові цінності, а також через інтеграцію, де складність продовжує зростати, але диференційованість знижується через об'єднання цінностей в нові категорії.

Наукова новизна даного дослідження визначається кількома аспектами: була розроблена теоретична модель формування внутрішньої мотивації студентів у навчальному процесі, а також значно розширено розуміння проблеми ціннісно-мотиваційної регуляції в контексті навчальної діяльності.

Практичне значення даного дослідження виявляється у розроблених рекомендаціях для формування внутрішньої мотивації студентів, що можуть бути застосовані в освітньому процесі. Отримані результати можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів для оптимізації навчальної та виховної діяльності, а також практичними психологами у роботі зі студентами, сприяючи ефективному розвитку їх академічних та особистісних якостей.

Структура дипломної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, кожен з яких містить три підрозділи, висновків та списку використаних джерел. Обсяг основного тексту становить 80 сторінок. Список використаних джерел (62 найменувань).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1. Поняття та характеристики внутрішньої мотивації

Дослідження мотиваційних процесів фокусується на механізмах, які викликають та направляють поведінку [53]. В цьому контексті, особа, яка проявляє енергію чи активність для досягнення цілей або занять, вважається мотивованою, тоді як та, що не проявляє бажання до дій, розглядається як немотивована [56, с. 54-67]. Центральна роль мотивації в психологічних науках підкреслюється її латинським корінням, «*movere*», що означає «рухатись» [58]. У психології вона становить основу багатьох аспектів нашої поведінки, тому значна увага приділяється вивченню факторів, що ініціюють, направляють або підтримують цю поведінку [45; 57].

Різноманітність мотивації може змінюватися залежно від конкретної ситуації, відображаючи різницю в інтересах людей до певної діяльності або цілей [52; 59]. Вона також може коливатися серед різних людей як більш загальна характеристика: деякі більш схильні до активної участі у поведінці, тоді як інші менше схильні до такої участі (Mizuno et al., 2008; Silverstein, 2010). Крім того, мотивація може варіюватися не лише за інтенсивністю, а й за типом, при цьому розрізнення між внутрішньою та зовнішньою мотивацією є загальноприйнятим [56]. Внутрішня мотивація визначається як мотивація діяти заради самої діяльності та відчуваного задоволення [56], в той час як зовнішня мотивація спонукає до дії з метою досягнення певних результатів, не звертаючи особливої уваги на процес.

У першій половині ХХ століття, психологи, які вивчали мотивацію, часто фокусувалися на зовнішніх факторах, вивчаючи вплив різних видів стимулів на зміну поведінки [54]. Однак, з часом дедалі більше уваги стали приділяти внутрішнім джерелам мотивації. Одним з перших у цій області був Уайт, який у 1959 році ввів поняття мотивації до компетентності [47, с. 228]. Відтоді численні дослідження були спрямовані на розуміння внутрішньої мотивації з різних аспектів.

Деякі наукові праці підкреслюють переваги внутрішньої мотивації для особистого благополуччя і процесу навчання [57, с. 70], тоді як інші зазначають ризики зниження внутрішньої мотивації через вплив зовнішніх винагород [40, с. 629]. Останнім часом також були проведені дослідження, що вивчають нейробіологічні основи внутрішньої мотивації [49;50].

Значення досліджень внутрішньої мотивації велике у практичному плані, особливо з огляду на її користь для навчання, творчості, наполегливості та загального благополуччя [57]. Це вказує на доцільність зусиль з боку освітніх та робочих установ щодо збільшення рівня внутрішньої мотивації серед студентів та співробітників. У цьому есе буде наданий огляд переваг внутрішньої мотивації та обговорено наявність доказів, що зовнішні винагороди можуть підірвати внутрішню мотивацію [40, с. 632].

Існує значна критика надійності досліджень про мотивацію та висновків, сформованих з них [54]. Часте використання зовнішніх винагород у школах і на робочих місцях для стимулювання мотивації вимагає глибокого розуміння можливих недоліків такого підходу. Хоча концепція внутрішньої мотивації широко визнана, деякі науковці, як наприклад Райс [54], критикують традиційне розмежування мотивації на внутрішню та зовнішню. Інші дослідники, такі як Bateman і Crant [37], підкреслюють, що вплив зовнішніх винагород на внутрішню мотивацію може варіюватися в залежності від індивідуальної мотиваційної орієнтації і цінності винагороди в певних обставинах. Застосування нейронаукових методик дозволяє досліджувати нейронні механізми, які стоять за психологічними концептами, і може сприяти розумінню як внутрішньої мотивації, так і її взаємозв'язку із зовнішніми винагородами.

Різноманітність трактувань внутрішньої мотивації відображена у шести категоріях, які виокремили Деці та Раян у 1985 році. Ці категорії включають підходи, засновані на іменуванні потягу, психодинамічну теорію потягу, фізіологічне збудження, психологічну невідповідність, компетентність і самовизначення, а також емоції. Ці теоретичні рамки спрямовані на пояснення поведінки, що здається мотивованою самою діяльністю, а не зовнішніми стимулами

або фізіологічними потягами, що сучасна психологія часто визначає як внутрішню мотивацію.

Кожна категорія розглядає внутрішню мотивацію під різним кутом:

1. Іменування потягу – це теорії, які зосереджуються на внутрішніх потягах, що спонукають людину до дії без зовнішнього впливу.

2. Психодинамічна теорія потягу – це підходи, які аналізують внутрішню мотивацію через призму внутрішніх конфліктів і психологічних потреб.

3. Фізіологічне збудження – тут внутрішня мотивація розглядається як потреба в збереженні або досягненні оптимального рівня фізіологічного збудження.

4. Психологічна невідповідність – ця категорія включає теорії, які пояснюють мотивацію через спроби людини вирішити психологічну невідповідність між її поточним станом і бажаним.

5. Компетентність і самовизначення – теорії, що стверджують, що люди мотивовані до дій, які підвищують їх відчуття компетентності та автономії.

6. Емоції – де внутрішня мотивація розглядається як результат емоційних станів, що впливають на вибір та поведінку особистості.

Ці категорії в цілому охоплюють основні підходи до концептуалізації внутрішньої мотивації в психології. Концепція внутрішньої мотивації розвивалася як альтернатива біхевіористичним теоріям, що домінували з 1920-х по 1960-ті роки, акцентуючи на важливості внутрішніх, а не зовнішніх чинників у формуванні мотивованої поведінки [56].

Дві фундаментальні теорії у сфері поведінки, оперантна кондиціювання (Skinner, 1953, як цитується [56]) і теорія навчання за Халлом (Hull, 1943, як цитується в [56]), подавали різні підходи до розуміння мотивації. Оперантне кондиціювання вважає, що людська поведінка керується бажанням отримати винагороду, тоді як теорія Халла припускає, що поведінка спрямована на задоволення основних фізіологічних потреб. Ці теорії спочатку не зосереджувалися на внутрішній мотивації, однак з часом виникла необхідність пояснити поведінку, яка не може бути легко визначена через зовнішні стимули або фізіологічні потяги. Це спонукало біхевіористів розвинути свої теорії, включивши інші види потягів,

такі як потяг до дослідження (Montgomery, 1954, як цитується в [47]) та потяг до маніпулювання (Harlow, 1950, як цитується в [47]), що стало відомим як підхід до внутрішньої мотивації через іменування потягу.

З іншого боку, психодинамічні теоретики, на відміну від біхевіористів, вважають, що мотивація людини ґрунтується на глибоких основних потягах, зокрема сексуальних та агресивних, які були вперше запропоновані Фрейдом [41].

Підходи психодинаміки, які спочатку використовувались для пояснення мотивації, згодом стикалися з аналогічними проблемами, як і біхевіористські теорії щодо іменування потягів. Відтак, новіші психодинамічні теорії включили такі поняття як «інстинкт опанування» у психоаналітичну рамку (Hendrick, 1942) [41], аналогічно до біхевіористів, які шукали нові потяги. Інша концепція, розроблена Хеббом (1955) [41]), припускала, що люди прагнуть підтримувати оптимальний рівень фізіологічного збудження. Згідно з цим підходом, коли рівень збудження знижується нижче критичного, особа мотивується до дій, щоб підвищити його, що призводить до поведінки, що виглядає як внутрішньо мотивована.

Цей діапазон оптимального збудження не є статичним, а коливається, як пояснюють Фіске та Мадді (1961) [41]), відповідно до фізіологічних потреб та сонячних циклів. Коли рівень збудження опускається нижче цього оптимального діапазону, може виникнути нудьга, а коли він вище – стрес. Інші теорії, такі як теорія когнітивного дисонансу Фестінгера (Festinger (1957) [47]), стверджують, що люди прагнуть усунути невідповідності між своїми уявленнями та реальністю, що також сприяє зменшенню психологічної невідповідності. Аналогічно, Каган (1972) [47]) зазначав, що мотивація людини часто визначається прагненням згладити розбіжності між когнітивними структурами, їх досвідом або поведінкою, що додатково підкреслює зв'язок між когнітивними процесами та мотивацією.

Теорії Фестінгера та Кагана зазнали критики через висунуті спостереження, які стверджували, що велика частина людських дій має на меті не зниження, а збільшення невизначеності. Однак, Хант (1965) [47]) та інші дослідники, такі як Берлін (1960) [47], вказували на прагнення людей до оптимального рівня дисонансу,

де певний обсяг новизни та розбіжностей між сприйняттям та стандартним рівнем стимуляції сприймається як винагорода.

Інша група вчених зосередила увагу на компетентності та самовизначенні як на ключових аспектах внутрішньої мотивації. Одним із піонерів цього напрямку був Уайт (White, 1959), [47]), який вважав підходи, що зосереджуються лише на фізіологічних потребах, обмеженими та вказував на компетентність або досягнення як основу внутрішньої мотивації. Він вживав терміни «компетентність» і «ефективність», акцентуючи на задоволенні від розвитку власних здібностей (White, 1959) [41]). Цей напрям був подальше розвинений Деці та Раяном (Deci & Ryan, наприклад, 2000b) в рамках теорії самовизначення (SDT). В рамках SDT визначено три основні психологічні потреби як ключ до внутрішньо мотивованої поведінки: компетентність, автономія та спорідненість. Якщо ці потреби задовольняються, дії людини зазвичай визначаються внутрішніми мотивами.

Остання категорія теоретичних підходів до внутрішньої мотивації звертає увагу на емоційні аспекти, які можуть ініціювати або супроводжувати внутрішньо мотивовану поведінку. Ізард (Izard, 1977) [41] висунув ідею, що десять основних людських емоцій можуть впливати на мотивацію, зокрема відзначив, що емоція інтересу-збудження є ключовою для внутрішньо мотивованої поведінки. З іншого боку, Чиксентміхайї (Csikszentmihalyi, 1975) [41]) трактував внутрішньо мотивовану поведінку як джерело насолоди.

Так, за цим підходом, внутрішньо мотивована діяльність характеризується тим, що головною винагородою виступає сама насолода від проведеної діяльності.

1.2 Концепція суб'єктивно-ціннісного розвитку внутрішньої мотивації

Г. Гекгаузен стверджує, що мотивація є комплексним поняттям, яке визначає взаємодію численних аспектів під час залучення особистості до різних життєвих обставин. Включені сюди як досвід формування цілей, так і поведінка [46, с. 19]. Розрізняють потенційну та актуальну мотивацію. Актуальна мотивація включає в себе очікування, пов'язуючи нинішні та майбутні стани, тоді як потенційна

мотивація вказує на нормативний стан, визначаючи ідеальне розташування життєвих подій. За Г. Гекгаузенем, потенційна мотивація виступає як комплекс оціночних диспозицій, в основі яких лежить тема нормативного стану [46, с. 41]. Особливість потенційної мотивації у її орієнтації на успіх чи невдачу, що має вирішальне значення для високомотивованих осіб, цінуючи успіх більше, ніж зовнішній престиж [46, с. 43]. Високий рівень узагальненості оціночних диспозицій дозволяє їх застосування до різноманітних контекстів, пов'язаних із досягненням цілей. В. Вогель, С. Раймонд та Р. Лацарус підкреслили, що висока мотиваційна активність виникає, коли є відповідність між смыслом ситуаційних спонук і домінуючою потенційною мотивацією [18]. Встановлені мотиви і цілі особистості визначаються її значущими і цінними аспектами. Так, О.Л. Музика визначає цінності як унікальні смислові утворення, які відображають життєву важливість зовнішніх і внутрішніх явищ для людини [26, с. 40].

У даному контексті вводиться термін «суб'єктні цінності», які мають автономне існування, незалежно від конкретної ситуації, і представляють собою конструкти свідомості, що сприяють самоактивності особистості [26, с. 42]. Щоб цінність стала суб'єктною, необхідно час для того, аби значущість певного предмету або мотиву виросла до ціннісного статусу. Діяльність особи спочатку визначається її потребами та специфічними обставинами життя. Однак з формуванням цінностей поведінка особи вже детермінована не просто потребою, а потребою, яка посередницьки виражає цінність.

Виникає необхідність диференціації двох різних рівнів визначення діяльності: потребового та ціннісного. Потребова детермінація становить перший рівень у розвитку суб'єктності особи, де вона є об'єктом впливу обставин. На рівні ціннісної детермінації особа переходить в статус суб'єкта, здатного не тільки реагувати на обставини, а й міняти їх відповідно до своїх цінностей. Попри це, первісний рівень (потребовий) не зникає, а модифікується та виражається через систему цінностей суб'єкта. Теоретичну модель розвитку внутрішньої мотивації можна сконструювати, використовуючи концепції потенційного та актуального мотиваційних рівнів Г. Гекгаузена у контексті згаданих рівнів детермінації

діяльності, а також теорії внутрішньої мотивації Е. Дісі та Р. Раяна [41; 42] з урахуванням ідей О.Л. Музики [25] про суб'єктні цінності.

У цій теоретичній моделі внутрішню мотивацію розглядають як багаторівневу систему. При потребовій детермінації внутрішня мотивація має переважно ситуативний аспект, визначений характеристиками обставин (наявність вибору, відчуття компетентності, участь у значущих взаємовідносинах) і не впливає значно на загальну стратегію діяльності особистості. В контексті ціннісної детермінації внутрішня мотивація переходить на суб'єктно-ціннісний рівень, формуючи основну стратегію діяльності, яка є відносно незалежною від ситуативних факторів. При цьому, навіть у ситуаціях з обмеженим вибором, ускладненими обставинами чи відсутністю значущих міжособистісних стосунків, діяльність, що регулюється суб'єктно-ціннісним рівнем мотивації, може трансформуватися в творчу та внутрішньо мотивовану. Таке перевищення ситуативних обмежень тісно пов'язане з концепцією надситуативної активності [12], яка вважається індикатором розвитку внутрішньої мотивації у студентів у навчальному процесі.

Також слід зазначити ситуативно-ціннісний рівень внутрішньої мотивації, який знаходиться між чисто ситуативним і суб'єктно-ціннісним рівнями. На цьому рівні внутрішня мотивація залежить від значущості діяльності: в незначущій діяльності вона залишається ситуативною, а в значущій — переходить на суб'єктно-ціннісний рівень.

1.3 Проблема розвитку внутрішньої мотивації молоді у контексті навчальної діяльності

Розуміння механізмів формування внутрішньої мотивації особистості є критично важливим, а також знання факторів, які впливають на цей процес. У рамках мотиваційних теорій, розроблених вченими з різних країн, сформульовано методики для розвитку та структурування конкретних видів мотивації. Зокрема, у психологічній літературі [11, с. 30] визначено два ключові аспекти в цьому

контексті: соціально-психологічний та особистісний. Соціально-психологічний аспект пов'язаний з впливом соціального середовища та цілеспрямованим розвитком мотивації через активну участь у навчальному процесі, тоді як особистісний аспект стосується внутрішньої активності особистості та її самостійного стимулювання до розвитку навчальних мотивацій.

Дж. Аткинсон та Д. МакКлелланд [60, с. 122-179] акцентують увагу на розвитку мотивації, зокрема на тренінгах мотивації досягнення, тренінгах причинних схем, тренінгах самодетермінації і насамперед, на тренінгах внутрішньої мотивації Е. Дісі.

Аналізуючи переваги, зазначених вчених, можна відзначити, що диспозиційний аспект у їх дослідженнях вирізняється фокусуванням на психологічних факторах, які сприяють розвитку мотивації.

На тренінгу мотивації досягнення, що був розроблений Дж. Макклелландом та Дж. Аткинсоном, виділяють чотири основні компоненти, які сприяють розвитку мотивації досягнення [60, с. 126]: формування системи якостей, пов'язаних з досягненням цілей; самоаналіз; вироблення оптимальної стратегії цілепокладання; міжособистісна підтримка.

Активізація розглянутих факторів розвитку мотивації досягнення здійснювалась не через дидактичні методи, асоційовані із структурою освітнього процесу, а за допомогою психологічних інструментів, що спираються на активну участь учасників тренінгів. Специфічними методами було використання проєктивних розповідей за ТАТ з виразною темою досягнення, тренування поведінкових моделей, характерних для осіб із мотивацією до успіху, та аналіз життєвих історій людей, які досягли успіху.

У роботах Р. де Чармса представлено індиректний підхід до розвитку самодетермінованості, базований на принципі соціальної бажаності. Р. де Чармс аргументував, що безпосереднє навчання учнів бути самодетермінованими є неможливим, однак зміна в цьому напрямку можлива через виховання у вчителів відповідних ставлень. Тренінг для вчителів мав на меті переформатувати їхній

підхід з директивного у недирективний, спрямований на розвиток у них навичок цілепокладання, планування та самоаналізу [39, с. 151].

Е. Дісі у своїй концепції внутрішньої мотивації виокремлює ключові елементи, які мають бути враховані в освітньому процесі. Важливість приділяється оптимізації складності завдань, викладацькому взірцю внутрішньої мотивації, створенню ситуацій вибору для учнів, що сприяє їхньому відчуттю самодетермінованості, а також підтримці відчуття власної компетентності через інформативний, а не контрольований, зворотній зв'язок [41].

Підхід до проблеми самодетермінації виявляється у "Методиці направленої відтворення уявлень про минулі вчинки-події" Ця методика базується на відтворенні в пам'яті студентів подій, які вони асоціюють із особистим успіхом, та супутніх емоцій. Такий підхід допомагає зміцнити внутрішню мотивацію через позитивне переосмислення особистого досвіду[18]..

Окремо слід виділити метод підвищення мотивації учбової діяльності серед підлітків [28]. В основу досліджень була покладена теорію внутрішньої мотивації Е. Дісі та принцип каузальної атрибуції. Експеримент полягав у формуванні у школярів каузальної схеми, де невдача трактується як наслідок недостатності зусиль, а не внутрішньої неспроможності. Вчителям рекомендовано використовувати мотиваційні висловлювання типу «Ти зможеш, якщо докладеш зусиль» для активізації даної схеми в учнів. Згідно з результатами дослідження, цей підхід сприяв збільшенню кількості учнів, які використовували описану каузальну схему, свідчачи про ефективність методу.

Ситуаційний аспект розвитку мотивації акцентує на значенні об'єктивних факторів зовнішнього середовища, використовуючи переважно дидактичні методи, що охоплюють зміст та структуру навчальної діяльності. Цей напрямок представлений дослідженнями О.К. Дусавицького.

О.К. Дусавицький вважає, що мотивація навчальної діяльності зумовлена розвитком професійно-пізнавальної потреби, що існує у діалектичному взаємозв'язку з результативністю діяльності. Він підкреслює, що теоретичний інтерес є не лише умовою розгортання діяльності, але й розвивається в процесі

навчання, що сприяє формуванню стійкої потреби в теоретичних знаннях та здатності до науково-теоретичного мислення [8, с. 19].

Ці висновки демонструють взаємозв'язок між соціально-психологічними та особистісними аспектами в розвитку мотивації навчальної діяльності, що вказує на можливість інтеграції цих елементів у єдину комплексну систему розвитку мотивації. Такий синтез може забезпечити значно більші позитивні результати у навчальному процесі.

Експериментальне дослідження Л.П. Шумакової, здійснене з метою розвитку мотивації досягнення серед практичних психологів, виявило суттєві особливості у застосуванні педагогічних та психологічних методик [34]. Її методологічний підхід базувався на модульно-розвивальному навчанні, доповненому психологічними тренінгами. Структура тренінгів, організованих у декілька послідовних модулів, кожен з яких включав не тільки тренінгові заняття, але й домашні завдання та періоди реальної діяльності, дозволила ефективно інтегрувати соціально-психологічні та особистісні аспекти в процес навчання.

У результаті було ідентифіковано три рівні розвитку внутрішньої мотивації. На першому, ситуативному рівні, мотивація визначалася здатністю задовольнити потреби у самодетермінованості, компетентності, та міжособистісних стосунках, що виражалось в задоволенні від самого процесу діяльності. На другому, ситуативно-ціннісному рівні, внутрішня мотивація з'являлася навіть тоді, коли не всі психологічні потреби були задоволені, але проявлялася через надситуативну активність. Нарешті, на третьому, суб'єктно-ціннісному рівні, внутрішня мотивація трансформувалася у особистісну властивість, існуючу у формі цінностей самодетермінованості, компетентності, та міжособистісних відносин, здатність до формування внутрішньої мотивації до будь-якої діяльності проявлялася у творчому процесі.

Дослідження виявило кілька ключових особливостей і закономірностей, які характеризують різні рівні розвитку внутрішньої мотивації. Перш за все, було зазначено, що між ситуативним і ситуативно-ціннісним рівнями не існує прямих

кореляцій: рівень задоволення, отриманий від діяльності, не є пов'язаним з проявами надситуативної активності, і навпаки.

Друге значуще спостереження стосується відмінностей у мотиваційних рівнях серед студентів, залежно від їхньої приналежності до певних груп значущих осіб.

Аналіз стратегій діяльності як ціннісних утворень у сфері творчості був проведений В.О. Моляком та О.Л. Музикою [21, с. 131-136]. Вони досліджували, як стратегії діяльності можуть еволюціонувати у внутрішні мотивації і врешті інтегруватися у ціннісну сферу особистості. Це дослідження вказує на необхідність сприяння формуванню внутрішньо мотивованої поведінки та підтримки перетворення таких стратегій у цінності.

Виклик полягає в інтеграції соціально-психологічних та особистісних підходів для вирішення двох основних завдань: викликати досвід внутрішньо мотивованої поведінки та сприяти інтеграції набутих стратегій у ціннісну сферу індивіда. Ефективність у цьому контексті демонструє метод фіксованих ролей, який розробив Дж. Келлі [61, с. 1644-1651.]. Цей метод не тільки використовує психологічні прийоми для розвитку, але й забезпечує можливість реальної апробації нових стратегій діяльності під наглядом психолога, що сприяє їхньому подальшому переходу у цінності, якщо такі стратегії виявляються успішними.

Третій важливий аспект дослідження вказує на те, що перехід від ситуативного до суб'єктно-ціннісного рівня мотивації тісно пов'язаний із змінами у ціннісній сфері студентів. Спостерігається збільшення кількості цінностей, які студенти вважають важливими, а також розмежування цих цінностей на моральнісні та діяльнісні. Водночас знижується рівень конфліктності між цінностями, що свідчить про формування більш гармонійної ціннісної системи. Це включає групи цінностей, які сприяють самодетермінованості, компетентності та значущості міжособистісних стосунків.

Ці результати підкреслюють, що ключовими детермінантами розвитку внутрішньої мотивації є зміни у ціннісній сфері індивіда та досвід мотивованої діяльності, який сприяє формуванню стійких стратегій внутрішньої мотивації,

закріплюючи цінності самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних відносин.

Метод фіксованих ролей, розроблений для вивчення та розвитку стратегій діяльності та внутрішніх цінностей, включає кілька чітко визначених етапів [48, с. 472]:

1. Створення самохарактеристики – на першому етапі учасників запрошують написати опис себе у третій особі, що дозволяє виявити основні конструкти, стратегії діяльності, та цінності, а також ідентифікувати потенційно непродуктивні елементи з точки зору мотивації.

2. Розробка фіксованої ролі – використовуючи отриману самохарактеристику, дослідник формує нарис уявної особистості з більш ефективними стратегіями та цінностями. Цей нарис не має на меті змінити особу, а спонукати до рефлексії над власними можливостями і критичного переосмислення життєвого досвіду.

3. Перевірка засвоєння – після створення нарису фіксованої ролі відбувається його обговорення з учасником. Це допомагає учаснику глибше зрозуміти цілі експерименту та призначення методу.

4. Втілення в реальну діяльність – на останньому етапі учаснику пропонується «вжитися» в роль з нарису протягом певного часу (зазвичай два тижні), щодня активно переосмислюючи свою поведінку згідно з рольовою моделлю. Це включає читання нарису щонайменше тричі на день і намагання відповідати обраній ролі у повсякденному житті. Регулярні зустрічі з психологом допомагають учаснику адаптувати нові стратегії та обговорити виникаючі виклики.

Ці етапи сприяють не лише розвитку нових стратегій, але й інтеграції цих стратегій у ціннісну сферу особистості, що веде до більш внутрішньо мотивованої та автентичної поведінки.

Після втілення методу фіксованих ролей спостерігаються значущі трансформації у стратегіях діяльності та системі цінностей досліджуваних. Д. Фейдімен та Р. Фрейджер висувають кілька рекомендацій щодо написання ефективного нарису фіксованої ролі, що включають: розкриття основної теми нарису замість виправлення дрібних недоліків; використання яскравого контрасту

для спрощення адаптації до ролі; спонукання до поступових змін замість створення нового стану; забезпечення актуальності ролі, що відображає реальні життєві обставини учасника; урахування соціального оточення, аби роль сприяла глибшим міжособистісним зв'язкам; та використання захисних масок, щоб учасник не ідентифікував себе з роллю повністю [43].

Психологічна суть розвитку внутрішньої мотивації виявляється в еволюції відчуття самодетермінованості, компетентності та інтеграції в значущі міжособистісні стосунки, які переходять від бути ситуаційно обумовленими до перетворення в особистісні цінності, що визначають поведінку особи відносно незалежно від зовнішніх обставин.

На ситуаційному рівні, внутрішня мотивація є відповіддю на задоволення базових потреб, що зумовлено особливостями конкретної ситуації. Наприклад, студенти на цьому рівні можуть не продовжувати свою навчальну діяльність без зовнішнього стимулу, хоча можуть проявляти всі класичні ознаки внутрішньої мотивації, коли вони займаються написанням курсової роботи. Вони відчувають компетентність, можливість контролювати процес і зміст своєї роботи, а також підтримку і допомогу від інших, що збільшує ймовірність появи внутрішньої мотивації.

На ситуаційно-ціннісному рівні, студенти проявляють надситуативну активність, продовжуючи діяльність навіть коли зовнішній тиск відсутній. Ціннісно-мотиваційна сфера цих студентів характеризується більшою кількістю і різноманітністю цінностей, тенденціями до диференціації ціннісної сфери з появою нових цінностей і збільшенням факторів. Ці зміни свідчать про інтеграцію ціннісно-мотиваційної сфери, роблячи вплив зовнішніх умов на мотивацію менш однозначним. На цьому рівні внутрішня мотивація може виникнути в результаті виконання значущих завдань, навіть якщо не всі базові потреби задоволені. Наприклад, написання курсової роботи може стати цінним завданням для студента через вибір теми або вияв дослідницького інтересу, і, попри часткове незадоволення потреби у компетентності або обмеження автономії викладачем, внутрішня мотивація зберігається.

Суб'єктно-ціннісний рівень внутрішньої мотивації характеризується тим, що молоді люди, які досягли цього рівня, володіють здатністю трансформувати будь-яке завдання в творчий процес і виконувати його незалежно від зовнішнього контролю. Вони відчують глибоку повагу до викладачів університету, які відрізняються від шкільних учителів своєю відсутністю стратегій тиску та примусу. Одним із ключових аспектів є поява в ціннісно-мотиваційній сфері, поряд з моральними, діяльними цінностей, що робить їх реальними регуляторами поведінки та зменшує декларативність цінностей.

Цей рівень мотивації сприяє зниженню конфліктності між цінностями та здатності до адаптації значущості взаємозв'язків у залежності від ситуаційних характеристик. В результаті, ціннісно-мотиваційна сфера стає стійкою і гнучкою, здатною до внутрішнього регулювання навчальної діяльності. Суб'єктно-ціннісний рівень також пов'язаний з тим, що базові психологічні потреби набувають статусу цінностей, що зумовлює унікальне відображення діяльності через призму ціннісної сфери.

Наприклад, студент, який змушений писати дипломну роботу на тему, яка його не зацікавлює, і у викладача, який йому не імponує, може проявити зовсім інше ставлення, якщо він знаходиться на суб'єктно-ціннісному рівні. Навіть якщо такі умови частково фруструють його потребу у компетентності або самостійності, він знайде можливості для реалізації своїх цінностей, зокрема виявлення цікавих аспектів теми або оборону власної теоретичної моделі.

Розвиток внутрішньої мотивації в нашій моделі передбачає поступовий перехід від ситуативного до суб'єктно-ціннісного рівня, що забезпечується досвідом внутрішньо мотивованої поведінки та інтеграцією набутих поведінкових стратегій у ціннісну сферу.

Висновки до розділу 1

Внутрішня мотивація є ключовим елементом у розумінні та напрямленні поведінки, що включає діяльність заради задоволення від неї самої, а не для досягнення зовнішніх результатів. Ця концепція має значне практичне значення,

особливо у сферах навчання та професійної діяльності, де важливо стимулювати особисте зростання та благополуччя. Сучасні дослідження внутрішньої мотивації включають різноманітні теоретичні підходи, від психодинамічних до нейробиологічних, які допомагають глибше розуміти це явище.

Модель суб'єктивно-ціннісного зростання внутрішньої мотивації акцентує на розвитку мотивації через два основні рівні: потребовий та ціннісний. На потребовому рівні діяльність особи визначається її базовими потребами та обставинами, тоді як на ціннісному рівні особа діє як суб'єкт, керований власними цінностями, що дозволяє їй переосмислювати та творчо підходити до рішення життєвих завдань, незалежно від зовнішніх умов. В цьому контексті внутрішня мотивація виступає як багаторівнева система, що включає ситуативний та суб'єктно-ціннісний аспекти, дозволяючи особистості адаптуватися та трансформувати свої дії відповідно до значущих цілей та цінностей.

Розвиток внутрішньої мотивації молоді у навчальній діяльності важливий, адже мотивація визначає ефективність навчання та особистісне зростання студентів. Вона включає соціально-психологічні та особистісні аспекти, де перший зосереджений на взаємодії в навчальному середовищі, а другий — на внутрішньому стимулюванні і самоактивації. Ефективні методики, такі як тренінги мотивації досягнення, внутрішньої мотивації, і самодетермінації, розроблені вченими (наприклад, Дісі), сприяють розвитку цих аспектів. Ці методики включають активну участь студентів і заохочують їх до самоаналізу та формування персональних цілей, підтримуючи міжособистісну взаємодію і компетентність. Використання психологічних інструментів замість чисто дидактичних методів дозволяє глибше залучати студентів у процес навчання, підвищуючи їхню внутрішню мотивацію і сприяючи особистісному розвитку.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Методи та організація дослідження

Структура даного експериментального дослідження у контексті внутрішньої мотивації кореспондує із загальноприйнятими нормами та доктринами, характерними для експериментальної психології, а також специфічними вимогами, які стосуються вивчення мотиваційної сфери особистості [19; 20; 38]. Особливо важливим є дотримання методологічних вимог, сформульованих О.К. Дусавицьким, до досліджень активних мотивів [8], та принципів, для аналізу смислової динаміки мотивації [19].

О.К. Дусавицький встановлює наступні критерії для методик діагностики реально активних мотивів навчальної активності [8, с. 23]:

- вибір матеріалу має бути адекватним професійним і пізнавальним потребам учасників дослідження;
- матеріал повинен бути зорієнтований на практичне застосування наукових знань;
- матеріал має включати нові для студентів елементи, що висвітлюють важливі факти професійного знання.

Принципи для аналізу смислової динаміки мотивації включають [19, с. 18-24]:

- принцип імітації природних умов, згідно з яким ситуація дослідження повинна бути настільки реалістичною, що учасники сприймають її як реальне життєве середовище;
- принцип особистісної значимості, який гарантує особистісну інвольвацію учасників у дослідницький матеріал;
- принцип відносної невизначеності, що забезпечує наявність непередбачених, прихованих елементів у дослідженні, сприяючи таким чином виявленню глибинних особистісних смислів;

- принципи неконтрольованості дослідницької ситуації з боку досліджуваних та її контрольованості з боку дослідника, що важливі для забезпечення природності ситуації та можливості втручання для корекції дослідження;

- принцип вивчення процесів у структурі цілісної діяльності підкреслює важливість аналізу та включення суб'єктів у активність, яка є релевантною для їхнього життєвого і професійного контексту.

Вчений О. В. Москаленко окреслив методологічні засади підходу до вивчення та формування смислових структур особистості, який передбачає тривалу послідовність дослідницьких етапів. Перший етап обумовлюється постановкою проблеми смислу та може включати спостереження або експериментальне відтворення поведінки, яка відрізняється від оптимальної моделі досягнення цілі. Наявність відхилень дозволяє припустити присутність у особи унікальних мотивів, що змінюють загальний смисл ситуації [24, с. 91-98].

Другий етап зосереджується на аналізі структури смислових конструкцій, де ключовими задачами є підтвердження того, що поведінкові відхилення зумовлені саме смисловими аспектами, а також розкриття мотиваційного потенціалу, що формує ці конструкції.

Третій етап, формуючий, має на меті розвиток смислових утворень через зміну соціальної позиції суб'єкта у контексті його активності, що включає перегляд та корекцію його ролі в соціальних взаємодіях.

Ці методичні підходи були інтегровані у структуру експериментального дослідження внутрішньої мотивації студентів під час навчальної діяльності. Емпіричне дослідження проводилося у період з 29 січня по 23 лютого 2024 року в рамках професійної психологічної практики. Дослідження здійснювалося серед студентів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Загальна кількість учасників дослідження склала 75 осіб, серед яких близько 55% (41 особа) становили студентки жіночої статі та 45% (34 особи) — студенти чоловічої статі. Вибірка була представлена студентами-психологами, що навчаються на I-IV курсах.

Найбільш активну участь у дослідженні припадає частка студентів віком від 18 до 20 років, яка становить близько 60% від загальної кількості учасників. Найменшу активність проявили студенти старших курсів віком від 21 до 23 років, їх частка складає приблизно 8%.

Дані для дослідження були зібрані за допомогою анкетування та спостереження за поведінкою учасників в різних навчальних та соціальних ситуаціях, що дозволило вивчати ціннісно-мотиваційну сферу студентів у контексті їх академічної діяльності.

Дане дослідження включало два основних етапи: спочатку було реалізовано експериментальне дослідження поведінкових проявів внутрішньої мотивації, а потім проведено порівняльний аналіз ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різними рівнями мотивації.

Для більш детального аналізу та розуміння кожного етапу, включаючи його мету, задачі, способи реалізації та взаємозв'язок із іншими етапами дослідження, була створена таблиця (табл. 2.1), яка демонструє структуру дослідження психологічних аспектів внутрішньої мотивації студентів у контексті їх навчальної діяльності.

Таблиця 2.1 Структура дослідження психологічних аспектів внутрішньої мотивації студентів у контексті їх навчальної діяльності.

Етап	I	II
	Експериментальне дослідження, яке зосереджено на вивченні проявів внутрішньої мотивації в середовищі студентів.	Порівняльний аналіз ціннісно-мотиваційних характеристик серед студентів з різними рівнями внутрішньої мотивації та їхньої активності в освітньому процесі.
Мета	Категоризація студентів за ступенями внутрішньої мотивації та аналіз її структури в залежності від різноманітних обставин.	Аналіз ціннісно-мотиваційних особливостей студентів із різних груп у контексті їх освітньої активності та дослідження структури їх внутрішньої мотивації.

Спосіб реалізації	Створення експериментального середовища освітньої діяльності, розробленого для стимулювання студентів до демонстрації надситуативної активності без зовнішнього втручання.	Використання каузометрії та адаптованої техніки особистісних конструктів Джорджа Келлі для дослідження ціннісної сфери студентів.
Результат	Створення груп студентів на основі ситуативних та суб'єктно-ціннісних рівнів їх внутрішньої мотивації.	Виявлення відмінностей у ціннісно-мотиваційних сферах серед груп студентів з різними рівнями внутрішньої мотивації.

Експериментальне вивчення проявів внутрішньої мотивації студентів було реалізовано відповідно до зазначених раніше методологічних принципів. Основна мета дослідження полягала у формуванні груп студентів з диференційованими рівнями внутрішньої мотивації. У рамках експерименту студенти мали можливість ознайомитись із новітньою для них технікою дослідження життєвого шляху особистості, що могла слугувати як інструмент самопізнання, так і методика роботи з клієнтами, зокрема використанням каузометрії. Виконання завдання відбувалося без зовнішніх стимулів: результати роботи зараховувалися всім учасникам, незалежно від якості виконання.

Процес виконання завдань обмежувався створенням каузоматриці, для чого студентам надавалися усні інструкції та підкреслювалась необов'язковість виконання цієї роботи. Тим, хто вирішив сконструювати каузограму, пропонувалося на наступному занятті звернутися до дослідника з метою отримання консультації щодо інтерпретації результатів. По завершенню заняття проводилося анкетування за «Опитувальником внутрішньої мотивації» Р. Раяна, аналізовано навчальні досягнення та креативність студентів, зокрема їх здатність до самостійного переформулювання завдання, постановки нових задач та успіхи в освітніх конкурсах і олімпіадах.

У ході виконання дослідження вдалося здійснити диференціацію студентів залежно від рівня їх внутрішньої мотивації. В якості критерію для суб'єктно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації було визначено творчість у навчальній діяльності, тоді як для ситуативного рівня — відсутність надситуативної навчальної активності та високі показники за «Опитувальником внутрішньої мотивації». Свідченням ситуативно-ціннісного рівня слугувала надситуативна навчальна активність разом з високими результатами за тим самим опитувальником. Відсутність внутрішньої мотивації визначалася через активність у навчальному процесі.

На другому етапі дослідження основною метою було порівняльне вивчення ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різними рівнями внутрішньої мотивації. Завдання реалізовувалось через аналіз ціннісно-мотиваційної сфери студентів з використанням методик, запропонованих О.Л. Музикою [25; 26], що включали елементи каузометрії та особистісних конструктів з подальшим застосуванням математичного моделювання за допомогою факторного аналізу. Результати цього етапу дозволили виявити значущі відмінності у ціннісно-мотиваційних сферах серед студентів із різними рівнями мотивації.

Для діагностування ситуативного рівня внутрішньої мотивації Р. Раян розробив «Опитувальник внутрішньої мотивації» (Intrinsic Motivation Inventory – ІМІ) [55, 450-461]. Основна мета застосування цього інструменту в дослідженнях полягає в оцінці рівня внутрішньої мотивації у конкретній, заданій експериментатором діяльності. Важливим аспектом є визначення кореляції між суб'єктивним сприйняттям внутрішньої мотивації і реальною поведінкою учасників дослідження, включаючи як їх надситуативну активність, так і її відсутність. Значущість цього зв'язку дозволила б замінити створення складних експериментальних умов аналізом результатів опитувальника для визначення рівнів мотивації.

Опитувальник ІМІ оцінює внутрішню мотивацію через сім субшкал: задоволеність від діяльності, відчуття компетентності, вкладені зусилля, відчуття

зовнішнього тиску, самодетермінацію, сприйняття корисності роботи та відчуття включення у систему значимих міжособистісних стосунків.

Повна версія опитувальника включає 45 пунктів, розподілених за субшкалами з урахуванням критеріїв факторного навантаження: пункти включаються до субшкали при факторному навантаженні вище 0,6 та низькому навантаженні на інші фактори (менше 0,4). Дослідженнями американських вчених було виявлено, що субшкали опитувальника формують ортогональну факторну структуру, що спонукало деяких дослідників, таких як Е. МакЕлі, Т. Дункан та В. Таммен [51, с. 48-58], до створення спрощених версій опитувальника, адаптованих до конкретних дослідницьких завдань. Валідність опитувальника була підтверджена в їхніх роботах.

Повністю англomовна версія «Опитувальника внутрішньої мотивації» представлена у додатку А. У зв'язку з відповідністю теоретичній моделі досліджуваного явища було вибрано чотири субшкали для діагностики: задоволеність від діяльності, зусилля, відчуття компетентності та відчуття самодетермінованості. Кожна з цих субшкал містить чотири питання, три з яких оцінюються за семибальною шкалою, а четверте питання вираховується з загального показника субшкали, складаючи загалом 16 пунктів опитувальника.

Отже, українська версія «Опитувальника внутрішньої мотивації» у науковому дослідженні О. В. Климинчука була піддана аналізу на предмет валідності, надійності та здатності до дискримінації. Результати цього аналізу виявилися задовільними. Завдяки успішній адаптації, цей опитувальник може бути використаний у експериментальних дослідженнях для вимірювання рівнів ситуативної внутрішньої мотивації, що виникає внаслідок зовнішньо нав'язаних завдань чи діяльності, ініційованої особистісно.

Методологія аналізу суб'єктивно-ціннісних рівнів внутрішньої мотивації охоплює широкий спектр підходів, представлених у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, М.Й. Боришевського [2], Е. Дісі, Р. Раяна [42], В.А. Ядова [35]. визначає два основні підходи у вивченні ціннісної сфери особистості: нормативний та дескриптивний.

Нормативний підхід вивчає ціннісну структуру особистості через призму психологічних теорій, тоді як дескриптивний підхід фокусується на описі ціннісної сфери індивіда без залучення теоретичних моделей. Г. Олпорт [36] розрізняє ідеографічні та номотетичні методи дослідження, зауважуючи, що номотетичні дослідження можуть відображати загальні тенденції для групи людей, а ідеографічні методи забезпечують глибоке розуміння окремих особистостей. Ця інтеграція підходів сприяє створенню загальної методології для аналізу ціннісної сфери, яка використовується для розробки різноманітних методик та технік, систематизованих у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 Підходи до дослідження ціннісної сфери

Підходи	Ідеографічний	Номотетичний
Нормативний	опитувальник Г. Олпорта, тест вивчення надання особистісних переваг А. Едвардса, методика Л. Гордона	опитувальник М. Рокіча (RVS), опитувальник Ш. Шварца;
Дескриптивний	елементи методики каузометрії та метод особистісних конструктів Дж. Келлі, інтегровані для дослідження ціннісної сфери О.Л. Музикою	методика Х. Кантріла та «Автобіографія майбутнього» Дж. Гілеспі та Г. Олпорта

У нашому дослідженні пропонуємо комплексний огляд методів аналізу цінностей, класифікуючи їх у три основні категорії: опитувальники, психометричні інструменти, та проєктивні методи. Такі опитувальники, як М. Рокіча (RVS) та опитувальник Ш. Шварца, належать до нормативно-номотетичного підходу, оскільки вони категоризують цінності у визначені групи та вимірюють їх за допомогою великих груп осіб.

Психометричні інструменти, до яких відносяться опитувальник Г. Олпорта, тест А. Едвардса для вивчення особистісних переваг, і методика Л. Гордона, ідентифіковані як належні до нормативно-ідеографічного підходу. Ці методи

базуються на нормативних припущеннях, але також зосереджені на детальному описі ціннісних сфер окремих осіб.

Проективні техніки, такі як методика Х. Кантріла та «Автобіографія майбутнього» від Дж. Гілеспі та Г. Олпорта, розглядаються як належні до дескриптивно-номотетичного підходу. Ці методи дозволяють глибоко дослідити індивідуальні цінності через використання незавершених речень і вільних висловлювань, але вимагають подальшого аналізу і інтерпретації за допомогою ключів, розроблених на основі великих репрезентативних вибірок.

Кожна з аналізованих технік володіє своїми власними недоліками, які є властивими для вибраних підходів. Методи, розроблені в рамках нормативно-номотетичного підходу, не адаптовані для аналізу індивідуальної ціннісної свідомості, оскільки складність особистісної ціннісної сфери може значно перевищувати обмеження методик, які призначені для роботи з групами.

За методами нормативно-ідеографічного типу виникає проблема валідності теоретичних конструктів, які лежать в основі аналізованих концепцій. Дескриптивно-номотетичний підхід стикається з труднощами узагальнення даних, підвищуючи ризики суб'єктивності у висновках дослідника. Використання дескриптивно-ідеографічних методів ускладнює інтерпретацію результатів, оскільки індивідуальні дані вимагають особливої уваги та вдумливого аналізу.

Застосування багатомірної статистики, як-от факторний аналіз чи класифікаційні дерева, ефективно на великих вибірках, проте складно інтегрувати їх при аналізі даних однієї особи.

Методика дослідження індивідуальної ціннісної свідомості, яка відноситься до дескриптивно-ідеографічного підходу, повинна відповідати декільком ключовим критеріям:

- Дослідження має повноцінно відображати ціннісну сферу особистості у створеному ціннісному полі, забезпечуючи адекватність складності використаної методики складності реальної ціннісної сфери.

- Методика має дозволяти відтворити ієрархічну структуру ціннісної сфери та визначити взаємозв'язки між окремими цінностями.

- Результати дослідження мають бути об'єктивно інтерпретовані, мінімізуючи вплив суб'єктивних оцінок дослідника.

- Підхід повинен бути відкритий до використання як кількісного, так і якісного аналізу даних.

- Розробка методики, яка відповідала б описаним критеріям, є можливою в контексті психосемантики. Один з методів психосемантики, метод особистісних конструктів Джорджа Келлі [48], був адаптований В.О.Л. Музикою [26] для дослідження ціннісної сфери. О. Л. Музика доповнив метод особистісних конструктів аналізом рефлексії життєвого шляху. Основною модифікацією було застосування каузометрії [10, с. 39-47] для створення списку значущих осіб, які потім використовувались як елементи конструктної решітки.

Процес дослідження ціннісної сфери за методом О. Л. Музики [25, с. 63-72] передбачає кілька етапів:

1. Вивчення життєвого шляху за допомогою каузометрії Є.І. Головахи та О.О. Кроніка для ідентифікації значущих осіб, причому в модифікації цей аналіз охоплює лише освітній аспект життєвого шляху;

2. Застосування методу особистісних конструктів Келлі для реконструкції системи цінностей, використовуючи як елементи значущих осіб, визначених через каузометрію, та виявляючи конструкти через процес самоідентифікації;

3. Ранжування значущих осіб за полюсами конструктів, що дозволяє визначити структуру ціннісної сфери досліджуваного;

4. Застосування факторного аналізу до рангових решіток з метою детального аналізу структури ціннісної сфери.

Цей метод надає декілька переваг [25, с. 65], таких як:

- актуалізація життєвих, суб'єктивних цінностей під час порівняння значущих осіб;

- формулювання ціннісних полюсів конструкту разом із їхніми протилежностями, сприяє глибокому якісному аналізу;

- досліджуваний особисто формулює цінності, забезпечуючи високу релевантність і адекватність отриманих результатів до його особистісної ціннісної сфери.

Ці особливості роблять запропоновану процедуру вельми ефективною для детального розуміння індивідуальної ціннісної сфери, дозволяючи одночасно враховувати її складність і взаємозв'язки між цінностями.

Важливим аспектом вибору елементів для дослідження, згідно з С. І. Дьяковим, є їх вплив на значимість конструктів, які вони формують [10, с. 153]. Правильний вибір елементів, як зазначають Ф. Франселла та Д. Банністер, повинен відповідати двом критеріям: елементи мають бути в діапазоні придатності для визначених конструктів і адекватно репрезентувати вибірку, з якої вони були взяті [44]. Традиційно, вибір елементів залежить від досвіду та вмінь дослідника, що робить процес складним і суб'єктивним [45].

Однак, каузометричний підхід автоматично забезпечує відповідність цим правилам, оскільки в процесі виявляються значущі для досліджуваного особи, які мають вплив на його життєвий шлях і формування цінностей [10]. Каузометричне дослідження також активізує рефлексію досліджуваного над власним життям, залучаючи його у процес і розширюючи аналітичне поле.

З огляду на значимість вибору елементів, ми обмежили каузометричний аналіз частиною життєвого шляху, яка пов'язана з навчальною діяльністю, що дозволяє точніше визначати ціннісні орієнтації в контексті внутрішньої мотивації освітнього процесу.

Другою особливістю методу є інтеграція понять «цінність» та «конструкт». У дослідженні цінностей за допомогою методу особистісних конструктів, досліджуваний визначає для себе значимий полюс конструкту, який стає для нього цінністю. Цей процес не тільки дозволяє ідентифікувати цінності, але й розмежовує їх протилежності, сприяючи глибшому якісному аналізу. Так, важливість біполярності конструкту полягає в його здатності до узагальнення і протиставлення, що виявляється через порівняння значимих людей в контексті досліджуваних цінностей. Ієрархічна структура конструктів, що включає порядкові

відносини між ними, також є ключовою для розуміння структури ціннісної сфери досліджуваного.

Рухливість системи конструктів, на думку Дж. Келлі [52], відіграє ключову роль у формуванні поведінки. Конструкт, розглядаючи його як основний параметр оцінки ситуації, дозволяє людині обирати способи поведінки, створюючи при цьому сітку поведінкових паттернів, які можуть як обмежувати, так і розширювати її свободу дій.

Загальне розуміння конструкта, вказує на його велике значення як суб'єктивного засобу, створеного і перевіреного людиною на власному досвіді. Конструкти дозволяють людині виділяти, оцінювати та прогнозувати події, організовувати свою поведінку, розуміти інших, реконструювати систему стосунків і формувати образ «Я». Такі конструкти одночасно служать як спосіб поведінки, параметр ставлень і когнітивне смислове розчленування.

Концепція «центральної структури» конструктів, яка згадується у працях науковців [44], є важливою для розуміння того, як людина оцінює і розуміє фундаментальні аспекти реальності. Ця центральна (ядерна) структура є доволі інертною і визначає базові світоглядні орієнтири людини. Ключовими є також методи виявлення конструктів, які базуються на оцінці значимих людей.

Цінності, в контексті цієї теорії, традиційно розглядаються через призму смислових утворень [32], де особистісні цінності визначаються як усвідомлені і прийняті загальні смисли життя. Ці цінності формують стійкі ставлення до різних аспектів життя.

О.Л. Музика вважає, що формування ціннісної сфери проходить два етапи: спершу виникає особистісний смисл внаслідок переживання життєвої ситуації, яка має значимість, а потім цей смисл трансформується в цінність, коли він стає частиною свідомості [27]. Такий підхід дозволяє розглядати цінності як індивідуально-своєрідні смислові утворення, які відображають життєву значимість зовнішніх та внутрішніх аспектів особистості.

У контексті аналізу взаємозв'язку між конструктами та цінностями, варто звернути увагу на поняття «суб'єктні цінності», яке визначається як відносно

незалежні від поточної діяльності суб'єкта та його соціального контексту [26, с. 42]. Ці цінності характеризуються як індикатори індивідуальності та цілісності людини, формуючи суб'єктно-ціннісне ядро її свідомості [26, с. 42].

У контексті дослідження мотивації навчальної діяльності студентів, значущим є процес рефлексії, обмежений виключно освітніми аспектами життя. Це дозволяє точніше досліджувати ціннісно-мотиваційні сфери, орієнтовані на академічний контекст, і виявляти особистісно релевантні конструкти через каузометричний аналіз значущих осіб у навчальній діяльності.

О.Л. Музика підкреслює, що висока кореляція та значне навантаження конструктів на фактори в факторному аналізі підтверджують їхню ціннісну природу [25, с. 63-72]. Якщо такі кореляції відсутні або конструкти мають низьке факторне навантаження, вони не розглядаються як цінності.

2.2 Психологічні засади розвитку внутрішньої мотивації

У дослідженні мотивації, заснованому на працях як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, були виявлені різноманітні підходи до стимулювання та розвитку мотиваційних процесів. Виділяються особливо два ключові напрями,: соціально-психологічний та особистісний. Перший напрямок включає формування мотивації через активну участь у освітніх процесах та взаємодію із соціальним середовищем, тоді як другий концентрується на внутрішньої ініціативі і самостійному мотиваційному зростанні.

В області мотиваційних досліджень зарубіжні вчені такі як Дж. Аткинсон та Д. Макклелланд [37], запропонували методики тренінгів, що включають тренінг мотивації досягнення, а також тренінги причинних схем та самодетермінації. Такі підходи спрямовані на формування ключових цінностей та мотивації серед учнів і студентів. Роботи вчених як О.К. Дусавицький [8; 9] та інші, продовжують розглядати ці мотиваційні аспекти.

Тренінг мотивації досягнення, зокрема, описаний в роботах Дж. Макклелланда і Дж. Аткинсона [51], акцентує на розвитку особистісних якостей і самоаналізі, створенні стратегій для досягнення цілей і підтримці від спільноти. Ці

компоненти не тільки формують особистість, але й сприяють формуванню високої внутрішньої мотивації.

Р. де Чармс, як відзначає Орлов [68, с. 151], пропонує методику, яка спонукає вчителів переосмислити свою роль у стимулюванні самодетермінації учнів, закладаючи основу для змін через самовиховання та стратегічне планування поведінки учнів. Ця методика відкриває нові можливості для педагогічної практики, що базується на взаєморозумінні та цілеспрямованому навчальному впливі.

У теорії внутрішньої мотивації, яку розробив Е. Дісі, визначено ключові елементи, на які мають звертати увагу освітні фахівці. Ці елементи включають налаштування складності завдань до оптимального рівня, демонстрацію внутрішньої мотивації вчителем, сприяння відчуттю самодетермінованості у студентів шляхом надання вибору в методах та змісті навчання, та підкреслення компетентності через конструктивний зворотній зв'язок.

Підхід до розуміння особистісної відповідальності та самодетермінації відображений у "Методиці направленої відтворення уявлень про минулі вчинки-події". Методика базується на відновленні у свідомості студентів спогадів про успішні події, а також емоцій, пов'язаних з цими успіхами.

Соціально-психологічний аспект розвитку мотивації акцентує на зовнішніх, об'єктивних факторах і використанні переважно дидактичних методів у навчанні. Цей напрямок представлений дослідженнями таких вчених як О.К. Дусавицький, Л.К. Золотих.

За твердженням О.К. Дусавицького, мотивація навчальної діяльності виникає з потреби в професійно-пізнавальному розвитку, яка, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Він наголошує, що "теоретичний інтерес, який є рушієм цієї діяльності, у свою чергу, формується та зміцнюється через активну участь у навчальному процесі" [8, с. 19].

Ці дослідження підтверджують, що розвиток мотивації учбової діяльності може бути підсилено за допомогою інтеграції соціально-психологічного та особистісного підходів. Як відомо, успішна освітня діяльність залежить від

сміслового змісту, який виховує та мотивує, забезпечуючи цілісний розвиток особистості через реорганізацію її діяльності.

Л.П. Шумакова [34] під час своїх досліджень на практичних психологах спробувала інтегрувати соціально-психологічні та особистісні підходи до розвитку мотивації. Її методика базувалася на модульно-розвивальному навчанні, доповненому психологічним тренінгом. Основна особливість полягала у структурі тренінгу, що включала послідовні модулі, які охоплювали як тренінгові заняття, так і систему домашніх завдань, що дозволяли застосувати знання в реальних умовах. Таке поєднання дидактичних і психологічних методів сприяло ефективному розвитку мотивації серед учасників.

У результаті дослідження Л. П. Шумаковою було ідентифіковано три рівні розвитку внутрішньої мотивації:

1. Ситуативний рівень – на цьому етапі внутрішня мотивація залежить від здатності діяльності задовольнити потреби у самодетермінованості, компетентності, і значимих міжособистісних стосунках. Цей рівень проявляється через задоволення від самої діяльності.

2. Ситуативно-ціннісний рівень – на цьому рівні внутрішня мотивація може виникнути, навіть якщо не всі психологічні потреби задовольняються, і характеризується через надситуативну активність.

3. Суб'єктно-ціннісний рівень – на цьому етапі внутрішня мотивація стає особистісною властивістю, існуючи як система цінностей, які сприяють самодетермінованості, компетентності, та значимим міжособистісним стосункам. Тут особа здатна формувати мотивацію до будь-якої діяльності, перевищуючи ситуативні обмеження, і проявляється це у творчій активності.

За результатами цього дослідження також встановлено, що не існує зв'язку між ситуативним та ситуативно-ціннісним рівнями, оскільки рівень задоволення від діяльності не корелює з надситуативною активністю. Окрім того, помічено відмінності у групах значимих осіб у студентів з різними рівнями мотивації, а також зміни у ціннісній сфері, які сприяють зростанню числа цінностей та їх диференціації на моральні та діяльнісні, зниженню рівня конфліктності між ними.

Виходячи з результатів, зазначених у роботах Л.П. Шумакової та інших дослідників, ми бачимо, що ключовими психологічними детермінантами розвитку внутрішньої мотивації є еволюція ціннісної сфери і набуття досвіду внутрішньо мотивованої діяльності. Це веде до формування глибоких особистісних цінностей, які включають самодетермінованість, компетентність і значущі міжособистісні стосунки.

В.О. Моляк та О.Л. Музика [23, с. 131-136] у своїх дослідженнях розглянули, як стратегії діяльності можуть трансформуватися у ціннісні утворення, особливо в контексті творчої діяльності. Вони визначили два основних завдання для розвитку внутрішньої мотивації: сприяння виникненню досвіду внутрішньо мотивованої поведінки та перетворення цього досвіду на стійкі ціннісні орієнтації.

Метод фіксованих ролей, розроблений Дж. Келлі [43], являє собою потужний інструмент, який інтегрує обидва підходи: соціально-психологічний та особистісний. Він дозволяє учасникам не тільки випробувати нові ролі та поведінкові стратегії в контрольованому середовищі, але й підтримує процес внутрішнього переосмислення та прийняття цих стратегій як особистісних цінностей. За допомогою цього методу можна систематично стимулювати розвиток внутрішньої мотивації, забезпечуючи практичні випробування нових поведінкових механізмів, які, у випадку їхньої ефективності, могли б бути інтегровані у структуру особистісних цінностей.

Такий підхід забезпечує глибоке зрозуміння та осмислення нових способів діяльності, що є критично важливим для створення тривалого впливу на ціннісну систему особистості, сприяючи формуванню комплексної, динамічної і адаптивної системи мотивації.

Метод фіксованих ролей, як описано в роботах Д. Фейдімена та Р. Фрейджера, демонструє комплексний підхід до розвитку внутрішньої мотивації через експериментування з новими особистісними стратегіями. Використання цього методу може бути особливо ефективним у психологічній практиці, допомагаючи індивідуумам виходити за рамки звичних моделей поведінки і сприяти свідомій

зміні їхніх ціннісних орієнтацій. Ось основні етапи та принципи застосування методу:

1) Створення нарису самохарактеристики:

Досліджуваний описує себе в третій особі, що дозволяє виявити його основні стратегії поведінки, цінності, а також непродуктивні аспекти.

2) Розробка нарису фіксованої ролі:

На базі аналізу самохарактеристики створюється роль з продуктивнішими стратегіями і цінностями, що допомагає досліджуваному розширити своє розуміння власних можливостей.

3) Перевірка засвоєння ролі:

Обговорення нарису фіксованої ролі з досліджуваним, щоб уточнити та узгодити деталі перед її практичним застосуванням.

4) Реальна діяльність:

Досліджуваний активно вживає роль у своєму повсякденному житті, що вимагає регулярного самоаналізу і рефлексії.

5) Ключові рекомендації для ефективності методу включають:

Розвиток основної теми: Зосередити увагу на основних змінах, а не на дрібних виправленнях.

6) Контрастність: Використання ролей, які кардинально відрізняються від звичних, допомагає вийти зі звичної зони комфорту.

7) Поступовість: Замість різких змін, метод спонукає до поступового розвитку нових цінностей.

8) Актуальність та відповідність соціальному оточенню: Роль повинна бути релевантною і сприятливою для міжособистісних взаємин.

9) Використання захисних масок: Захищає досліджуваного від повної ідентифікації з роллю, підтримуючи усвідомлене виконання.

Ці кроки та рекомендації спрямовані на те, щоб досліджувані могли ефективно інтегрувати нові стратегії поведінки у своє життя, трансформуючи їх у глибокі особистісні цінності, що впливають на всі аспекти їхньої повсякденності.

Висновки до розділу 2

У другому розділі наукового дослідження детально описано методологію, структуру та ключові висновки щодо особливостей внутрішньої мотивації студентів в академічній діяльності

Це дослідження демонструє глибокий аналіз внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності з використанням методології, що кореспондує із сучасними доктринами в експериментальній психології. Основні принципи, використані в дослідженні, включають імітацію природних умов, особистісну значимість, відносну невизначеність та контрольованість дослідницької ситуації, що забезпечують високу якість та відтворюваність результатів. Методи діагностики реально активних мотивів включають адаптацію матеріалу до професійних та пізнавальних потреб учасників, що стимулює глибше розуміння мотиваційної динаміки. Застосування каузометрії та адаптованих технік особистісних конструктів сприяло детальному аналізу мотиваційної сфери.

Дослідження підкреслює значення інтеграції соціально-психологічного та особистісного підходів для розвитку внутрішньої мотивації. Соціально-психологічний напрямок фокусується на активній участі у навчанні та взаємодії з середовищем, тоді як особистісний підхід зосереджений на самостійному розвитку мотиваційних якостей через самоаналіз. Ефективне стимулювання мотивації вимагає залучення тренінгів, які формують ключові цінності та сприяють самодетермінації, розкриваючи нові можливості для педагогічної практики.

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1 Аналіз результатів дослідження внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів

На початковому етапі дослідження для виявлення рівнів внутрішньої мотивації студентів було використано експериментальний підхід та опитувальник внутрішньої мотивації. Аналізуючи поведінку студентів під час експерименту та результати опитування, вдалося визначити декілька груп учасників.

Перша група, яка включала 14% учасників, показала високу навчальну активність, що перевищувала ситуативні очікування, але не демонструвала високого рівня творчості, якщо оцінювати за критеріями, такими як оригінальність побудови каузограми чи її аналізу. Друга, найбільша група, складалася з 60% студентів, які прийшли на друге заняття, але не створили каузограми та не виявили надситуативної активності. Третя група (26% студентів) взагалі не з'явилася на друге заняття.

Ці спостереження підкреслюють, що жодна група не демонструє повноцінний суб'єктно-ціннісний рівень внутрішньої мотивації. Це дозволяє припустити, що студенти, які проявили надситуативну активність без творчого вкладу, можуть перебувати на перехідному етапі між ситуативною та суб'єктно-ціннісною мотивацією.

Наразі точно визначити рівень внутрішньої мотивації учасників неможливо через відсутність чітких відмінностей між групами. В подальшому дослідженні планується більш детальний аналіз цих відмінностей, ідентифікуючи кожен групу через проявлену активність: відсутню, ситуативну та надситуативну.

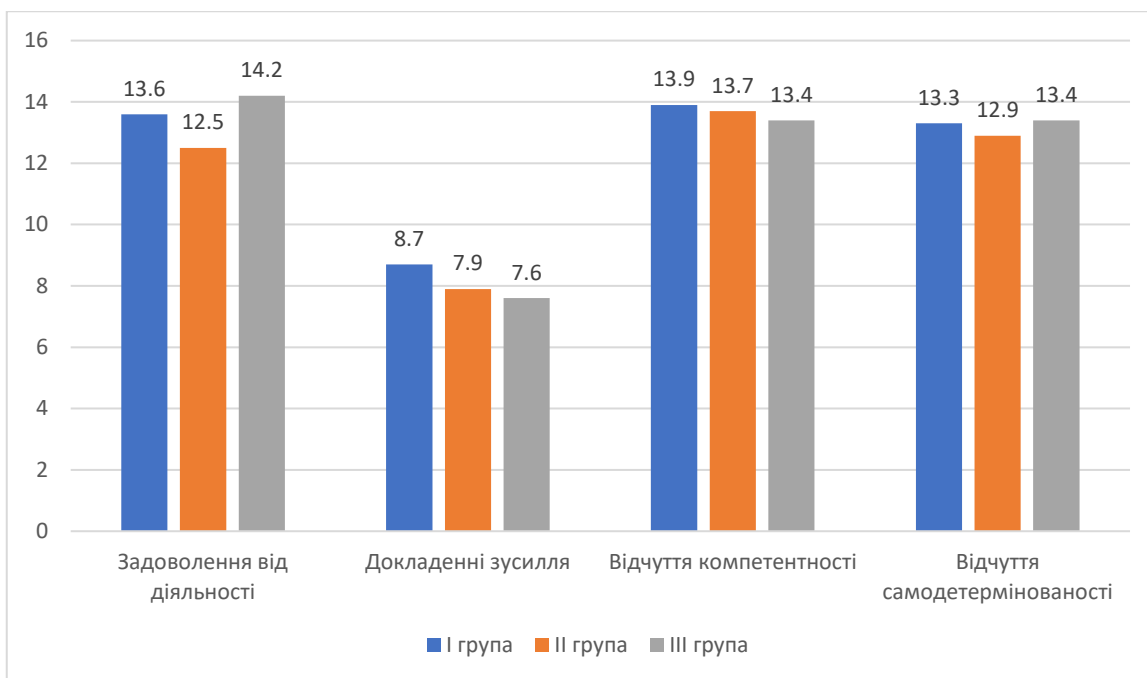


Рис. 3.1 Середні показники внутрішньої мотивації за Опитувальником внутрішньої мотивації (Intrinsic Motivation Inventory – IMI).

Загальні показники внутрішньої мотивації, які були агреговані для кожної з груп, вказані у Додатку Б.

На основі аналізу даних рисунку 3.1 можна зазначити, що студентські групи, виділені під час експериментальних спостережень за поведінкою, демонструють схожі рівні внутрішньої мотивації, визначені через опитування. Для перевірки на відсутність статистично значущих розходжень між групами використовувався критерій Крускала-Уолліса (див. джерело [16, с. 56-61]). Розрахунки цього критерію представлено в Додатку В. Було встановлено, що значущі відмінності між показниками студентів відсутні, що може бути обумовлено особливостями аналізованого феномена – взаємозв'язком між рівнями внутрішньої мотивації. Можна припустити, що причини відсутності явного зв'язку між контекстуальним рівнем мотивації та поведінковими реакціями мають глибші корені, аніж характеристики здійснюваних дій.

Виходячи з показників окремих субшкал опитувальника, ми класифікували студентів у групи, які відрізняються як за результатами опитування, так і за поведінковими характеристиками. Максимальні та мінімальні значення кожної субшкали дозволили створити інтервали трьох рівнів: низький (0), середній (1) і високий (2). Студенти були розподілені згідно з цими інтервалами на основі їхніх показників по кожній субшкалі. Аналогічно, рівні активності також були визначені трьома інтервалами: 0 означає відсутність активності (студенти не з'явилися на друге заняття), 1 відображає ситуативну активність (студенти брали участь у першому занятті та з'явилися на друге, але без проявів надситуативної активності), і 2 вказує на надситуативну активність (студенти виявили активність, що виходить за рамки заняття, наприклад, склали каузограму).

У Таблиці 3.1 (додаток Г) представлено зазначений розподіл студентів. Аналіз цих даних показав, що на кожному рівні інтервалу присутні студенти всіх трьох категорій активності. Кореляційний аналіз, проведений з метою виявлення зв'язку між рівнями активності студентів і їхніми показниками внутрішньої мотивації, не виявив значущого зв'язку між цими параметрами. Результати кореляційного аналізу представлені у Додатку Д.

Таблиця 3.1 Розподіл студентів за показниками внутрішньої мотивації та рівнями активності

Шкали	Рівні	Активність		
		Відсутня,%	Ситуативна,%	Надситуативна,%
Задоволення від діяльності	0	2,8	8,3	2,8
	1	5,6	19,4	1,4
	2	18,1	31,9	9,7
Докладені зусилля	0	5,6	13,9	4,2
	1	15,3	26,4	2,8
	2	5,6	19,4	6,9
Відчуття компетентності	0	2,8	8,3	2,8
	1	6,9	6,9	2,8

	2	16,7	44,4	8,3
Відчуття самодетермінованості	0	1,4	9,7	1,4
	1	9,7	13,9	2,8
	2	15,3	36,1	9,7

Дана таблиця складена за допомогою комплексного застосування кількох методів, серед яких: Методика діагностики реально активних мотивів навчальної активності за О.К. Дусавицьким, яка дозволяє оцінити рівень активності та мотивації студентів; Опитувальник внутрішньої мотивації (Intrinsic Motivation Inventory – ІМІ) та порівняльний аналіз ціннісно-мотиваційної сфери за методами О.Л. Музики.

У вивчених студентських групах не було виявлено істотного кореляційного зв'язку між тимчасовими показниками внутрішньої мотивації та рівнем активності під час виконуваних завдань. Використання методів таких як критерій Крускала-Уолліса, кореляційний та частотний аналізи дозволило виявити, що серед студентів з різним рівнем активності розподіл високих та низьких значень за субшкалами «Опитувальника внутрішньої мотивації» є приблизно однаковим. Це спостереження підтверджує гіпотезу про відсутність прямого зв'язку між внутрішньою мотивацією, яка може бути обумовлена особливостями структури діяльності (тимчасовий рівень внутрішньої мотивації), та показниками надситуативної активності. Зібрані дані спростували початкову теорію про те, що надситуативна активність може бути викликана ситуативними чинниками, заданими в рамках дослідження. Наприклад, незважаючи на те, що 59,7% студентів отримали високі оцінки за субшкалою «задоволення від діяльності», 69,4% — за субшкалою «відчуття компетентності», і 61,1% — за субшкалою «відчуття самодетермінованості», лише 31,9% продемонстрували високі результати за субшкалою «докладені зусилля». Також серед вивчених студентів не було виявлено взаємодії між визначеним рівнем внутрішньої мотивації через надситуативну поведінку і тимчасово визначеною внутрішньою мотивацією з опитувальника.

Аналіз даних підтвердив можливість класифікації трьох рівнів внутрішньої мотивації: ситуативного, ситуативно-ціннісного та суб'єктно-ціннісного. Ситуативний рівень характеризується наявністю у студентів відчуття самодетермінованості, компетентності та задоволення від діяльності під час експерименту, який становить 60% учасників. Ситуативно-ціннісний рівень спостерігався у 14% студентів, які, окрім зазначених відчуттів, також проявили надситуативну активність. Відсутність студентів з суб'єктно-ціннісним рівнем мотивації спонукала до включення в дослідження п'ятьох творчо обдарованих осіб.

Ці висновки дозволяють припустити, що відмінності у розвитку внутрішньої мотивації між студентами не стільки зумовлені ситуативними аспектами навчальної діяльності, скільки особливостями їхньої ціннісно-мотиваційної сфери, зокрема їх змістом та структурою.

Дослідження ціннісно-мотиваційної сфери студентів виконувалося згідно з методикою, розробленою О.Л. Музикою, яка включає елементи математичного моделювання цінностей на базі методу особистісних конструктів Дж. Келлі та каузометрії Є.І. Головахи і О.О. Кроніка [6; 27]. Початковим кроком було створення переліку значущих осіб через аналіз каузометрії, де учасникам належало вспомнити 15 подій, безпосередньо або опосередковано пов'язаних із їхньою освітньою діяльністю. Для кожної події потрібно було вказати осіб, що брали в ній участь, датувати події та встановити їхні взаємозв'язки, щоб визначити найважливіші з них і осіб, що в них участь брали.

Цей процес дозволив ідентифікувати осіб, які мали найбільший вплив на формування ціннісної сфери учасників. Ці особи потім були включені до репертуарної решітки як елементи, що активно впливали на життєвий шлях студентів та їхні цінності. Отже, важливим було дослідити варіативність у складі значущих осіб серед студентів з різними рівнями мотиваційного розвитку, що могло б відображати особливості структури та змісту їх ціннісних орієнтацій.

Для детального аналізу розбіжностей у структурі значимих осіб серед учасників дослідження було застосовано метод частотного аналізу репертуарних решіток. Цей аналіз включав як загальний огляд для всіх респондентів, так і

окремий для кожної зі студентських груп. За результатами аналізу було сформовано 11 категорій значимих осіб: вчителі та однокласники (у тому числі шкільні друзі з ліцею чи гімназії); викладачі та одногрупники (із університету); батьки (об'єднана категорія для батька та матері); брати, сестри, бабусі, дідусі та інші родичі; друзі; кохані особи; особи, асоційовані з позаучбовою діяльністю; інші (особи, які не підпадають під жодну з вищезазначених категорій); та неідентифіковані особи (імена, що не вдалося класифікувати). Дві останні категорії, хоча й присутні, мали низький відсоток представленості і не були включені в основний аналіз через їх мінімальний вплив на загальні результати.

Повні дані частотного аналізу представлені у додатку Е. Додаткова інформація про склад груп «інші» та «неідентифіковані» також зазначена у цьому додатку. Графічне зображення результатів частотного аналізу значущих осіб, які впливають на формування ціннісної сфери студентів, можна побачити на рисунку 3.2.

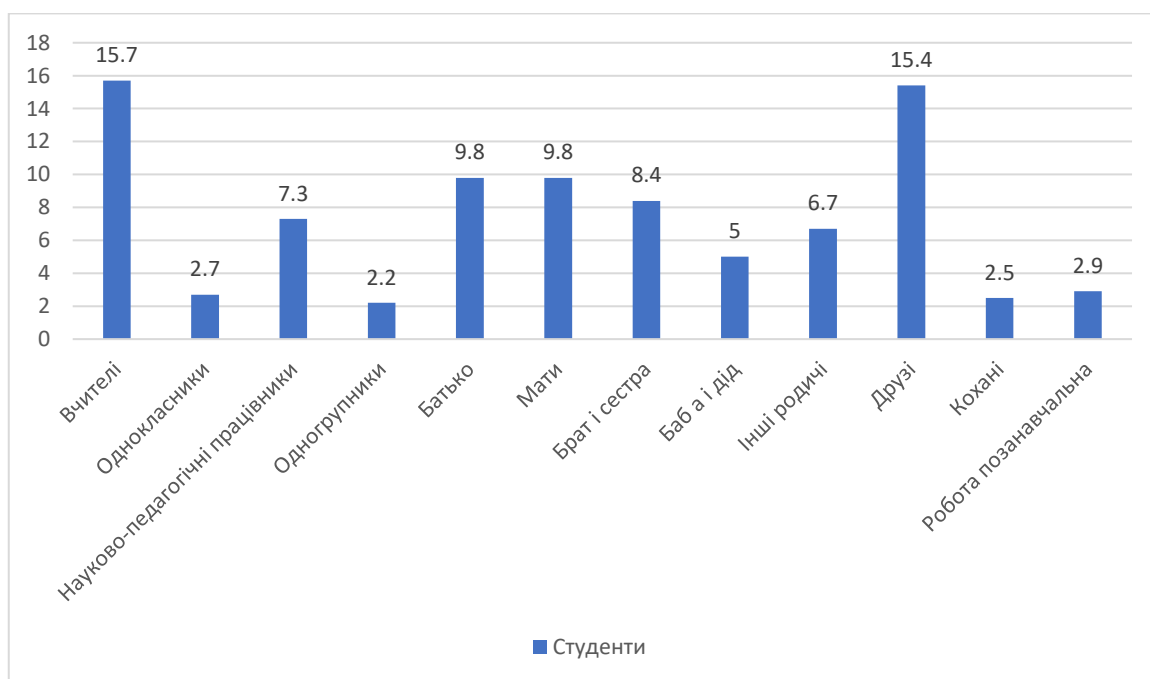


Рис. 3.2 Частотний аналіз значимих осіб студентів за методикою, розробленою О.Л. Музикою

З аналізу рисунку 3.2 випливає, що серед усіх згадок, шкільні вчителі та друзі виявилися найчастіше згадуваними групами, з частками 15,7% і 15,4% відповідно.

Група родичів займає друге місце за частотою згадувань, включаючи такі категорії як «батько» і «мати» (по 9,8%), а також «брати та сестри»(8,4%). На третьому місці розташувались викладачі університету (7,3%) та інші родичі (6,7%), де до останньої категорії входять менш згадувані, але значущі для респондентів особи, такі як тітки та далекі родичі.

Таким чином, структура груп чітко відображає ключове оточення, що впливає на формування ціннісної сфери студентів. Частота згадувань у репертуарних решітках дає змогу оцінити середню значущість різних груп для розвитку ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Видно, що основну роль відіграють шкільні вчителі, друзі, батьки, брати, сестри, а також викладачі університету.

Для підтвердження зв'язку між розвитком внутрішньої мотивації студентів і особливостями їхньої ціннісно-мотиваційної сфери в контексті взаємодії зі значущими особами був проведений частотний аналіз для кожної виділеної групи окремо.

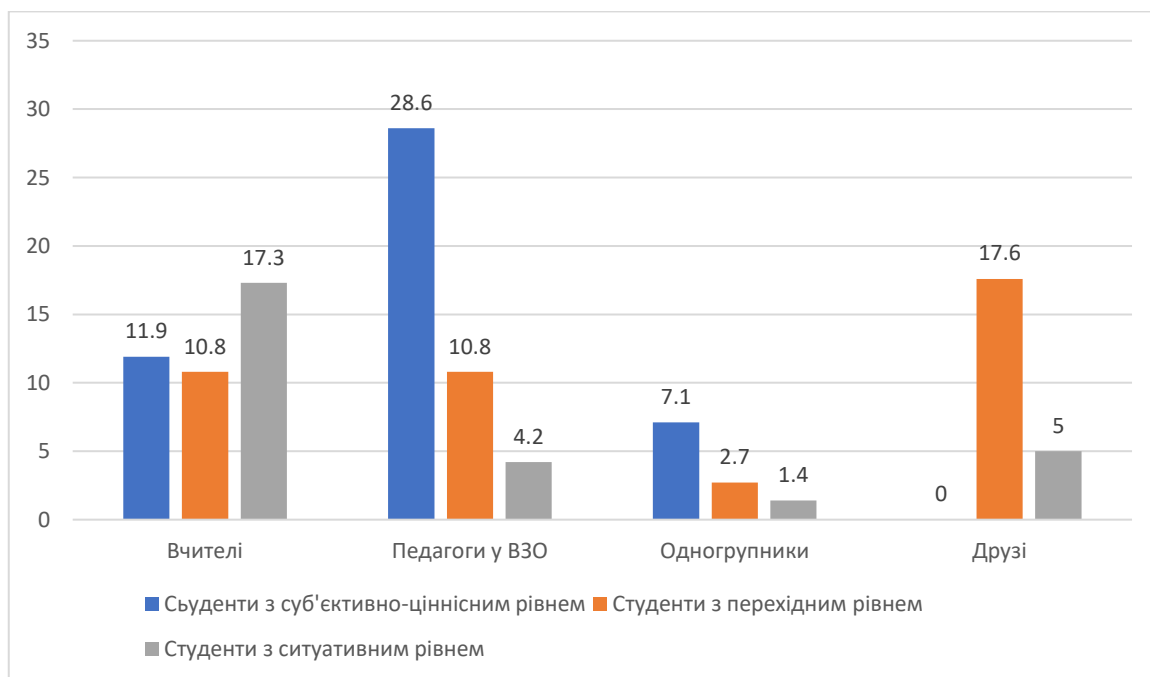


Рис. 3.3 Частотний аналіз значимих осіб за решітками досліджуваних студентів

Як видно з результатів проведеного аналізу, склад значимих осіб із різних досліджуваних різних. Для статистичного підтвердження виявлених відмінностей необхідно знайти рівні їх статистичної значимості. Оскільки аналізуються відмінності між відсотковими долями незалежних вибірок, може бути використаний критерій кутового перетворення Фішера [3]. Результати обчислень наведено у додатку Є.

Загальний аналіз показав домінування шкільних вчителів у репертуарних решітках студентів, однак диференційований аналіз виявив, що таке переважання притаманне лише студентам із ситуативним рівнем активності. Шкільні вчителі становлять 17,3% згадок у групі з ситуативним рівнем, у порівнянні з 11,9% у групі з суб'єктно-ціннісним рівнем та 10,8% у групі з ситуативно-ціннісним рівнем. Статистично значущими виявились відмінності між ситуативно-ціннісним та ситуативним рівнями ($\varphi^*=1,47$, $p=0,071$).

Особливу увагу варто звернути на частоту згадувань викладачів університету, яка істотно відрізняється залежно від рівня мотивації. Серед студентів із суб'єктно-ціннісним рівнем цей показник складає 28,6%, що значно вище, ніж у студентів із ситуативно-ціннісним (10,8%) та ситуативним (4,2%) рівнями. Відмінності між усіма підгрупами виявились статистично значущими ($p<0,02$), що підкреслює вплив університетського середовища на розвиток внутрішньої мотивації студентів.

За результатами аналізу встановлено, що структура значимих осіб варіюється між різними групами учасників. Статистичне підтвердження виявлених відмінностей вимагало оцінки їхньої статистичної значущості. Використовуючи критерій кутового перетворення Фішера для аналізу відсоткових відмінностей між незалежними вибірками, було визначено статистичну значимість цих відмінностей, деталі яких наведено у додатку Є.

Аналіз показав, що шкільні вчителі домінують у списку значимих осіб у студентів з ситуативним рівнем активності, але статистично значущі відмінності виявлені лише між групами студентів з суб'єктно-ціннісним та ситуативним рівнями ($\varphi^*=1,85$, $p=0,032$). З іншого боку, відмінності в частоті згадування

одногорупників статистично значущі між суб'єктно-ціннісним рівнем (7,1%) та ситуативним рівнем (1,4%).

Цікаво, що в групі студентів з суб'єктно-ціннісним рівнем активності близькі друзі взагалі не згадуються, що вказує на їх відсутність серед значимих осіб цієї групи. Емпіричні дані підкреслюють відмінності у списках значимих осіб, де спостерігається зниження значимості шкільних вчителів і зростання значимості університетських викладачів та одногорупників із розвитком внутрішньої мотивації.

Однак, отримані висновки потребують подальшої перевірки через аналіз змісту репертуарних решіток учасників, а також з'ясування особливостей конструктів, пов'язаних із шкільними вчителями та університетськими викладачами. Важливо звернути увагу на факторні навантаження та встановити, чи можуть деякі особистісні конструкти мати статус цінностей у ціннісно-мотиваційній сфері студентів.

Наведені результати показують кількісні відмінності в конструктах, пов'язаних із шкільними вчителями та викладачами ВЗО. Як було відмічено кількість конструктів, які пов'язані з викладачами має прямий і досить сильний зв'язок з рівнем розвитку внутрішньої мотивації. У студентів із ситуативним рівнем внутрішньої мотивації вони складають 8,5% від усіх конструктів, пов'язаних з викладачами, у студентів із ситуативно-ціннісним рівнем розвитку внутрішньої мотивації – 19,0%, а у студентів із суб'єктно-ціннісним рівнем розвитку внутрішньої мотивації – 35,4%.

Перевірка з допомогою критерію кутового перетворення Фішера (додаток Ж) показала, що статистично значимими є відмінності між студентами з ситуативним рівнем внутрішньої мотивації та студентами із суб'єктно-ціннісним рівнем розвитку внутрішньої мотивації ($\phi^*=1,98$, $p=0,024$). З іншого боку, хоч і спостерігається певне зменшення кількості конструктів, пов'язаних із вчителями школи, однак воно статистично незначиме.

Зі зростанням рівня розвитку внутрішньої мотивації студентів спостерігається збільшення значущості університетських викладачів та одногорупників, що може бути пов'язано з розвитком теоретичного мислення та

академічного підходу до навчання, характерного для університетського середовища. У той же час, значимість шкільних вчителів зменшується, що підкріплює гіпотезу про відмінності в ціннісно-мотиваційних сферах досліджуваних, адже конструкти, асоційовані з вчителями шкіл та викладачами університетів, очевидно відрізняються.

Цей висновок є попереднім і вимагає детального аналізу змісту репертуарних решіток учасників, для виявлення специфіки конструктів, пов'язаних із вчителями шкіл та викладачами вищих навчальних закладів. Зокрема, необхідно дослідити, яким чином ці взаємозв'язки впливають на факторні навантаження і чи можуть деякі з особистісних конструктів мати статус цінностей.

Відповідно, поки що не можна точно визначити, які конструкти мають основне значення у формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, але кількісні результати частотного аналізу конструктів, пов'язаних із викладачами та вчителями, представлені в додатку 3.

Студенти з ситуативним рівнем внутрішньої мотивації асоціюють учителів з такими характеристиками як дружелюбність, контактність, швидкість відповідей, відповідальність, зацікавленість у студентах, відвертість, привітність, порядність, поступливість, товарицькість, досвід, почуття обов'язку, наполегливість, любов до дітей, стриманість, співчуття, щирість, ніжність, працелюбність, вимогливість, принциповість, діловитість, обізнаність, досвідченість, необразливість та авторитет.

Водночас конструкти, пов'язані з викладачами вузу, включають чуйність, стриманість, впертість, наполегливість, доброту, розсудливість, критичність, обізнаність, працелюбність, вимогливість та соціальний статус.

Студенти з суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації сприймають учителів через призму прагнення до реальних цілей, самостійності, незалежності від зовнішнього впливу, прагнення до краси і романтизму, мудрості, визначеності, здатності захоплюватися, досягнення цілей та ентузіазму.

Конструкти, пов'язані з викладачами університету, виявилися складатися з пошуку нематеріальних цінностей, маніпуляції на користь, досвіду, щирості, чіткої

життєвої позиції, внутрішньої сили та агресії, хитрості, реалізму, індивідуалізму, прагнення до професійної досконалості, професіоналізму, здатності розуміти і підтримувати, вміння доводити інших до успіху, справедливості у оцінках.

Аналізуючи системи конструктів, пов'язаних з учителями та викладачами, можна відзначити наявність смислового інваріанту, який відображає особливості кожної групи студентів. Цей інваріант визначається не просто відмінностями між групами конструктів, пов'язаних з освітянами, а різницею у рівнях розвитку внутрішньої мотивації.

Аналіз показав, що студенти з ситуативним рівнем внутрішньої мотивації відзначаються використанням конструктів, що відображають міжособистісні стосунки з учителями, де переважає морально-емоційне навантаження. Такі конструкти як дружелюбність, відвертість, привітність, порядність, наполегливість, щирість та інші стали регуляторами взаємодій з викладачами університету.

Студенти із суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації вирізняються конструктами з діяльнісним навантаженням, які відображають їхнє навчальне середовище, включаючи пошук, рух, досягнення, мудрість, креативність, вимогливість, самостійність, наполегливість у роботі, ентузіазм, та самореалізацію.

Важливо, що характер навантаження конструктів (морально-емоційний або діяльнісний) залишається стабільним незалежно від того, чи пов'язані вони з учителями, чи з викладачами. Це означає, що конструкти студентів з діяльнісним навантаженням відображають схожі риси як у взаємодії з учителями, так і з викладачами, і навпаки для морально-емоційних конструктів.

Залежність кількості конструктів, пов'язаних з викладачами, від рівня внутрішньої мотивації та стабільність кількості конструктів, асоційованих з учителями, свідчать про підвищену участь студентів у значущих відносинах з викладачами, особливо з науковими керівниками, яка зростає з розвитком внутрішньої мотивації.

Ці результати демонструють особливості адаптації студентів до навчального середовища у вищих навчальних закладах на різних рівнях мотивації. Тоді як студенти з ситуативним рівнем продовжують спиратися на цінності минулого, ті з

більш високими рівнями мотивації інтегрують нові цінності, що стимулює їхній особистісний та професійний розвиток.

Для аналізу систем цінностей, виявлених з використанням репертуарних решіток за методом Дж. Келлі, використовуються дві основні категорії характеристик, [31] описуючи їх як формально-структурні та змістово-сміслові. Формально-структурні характеристики дозволяють оцінити стійкість індивідуальних конструктів та порівняти системи конструктів між різними особистостями.

Водночас, Ф. Франселла та Д. Банністер наголошують на потребі обережного застосування складних формально-структурних показників через ризик втрати безпосереднього психологічного змісту. Вони, підкреслюють, що хоча можна розробити значну кількість формально-структурних індексів, їх використання вимагає обережності через складні нелінійні відносини між ними [31]. Незважаючи на це, дослідники не виключають використання цих індексів, але рекомендують доповнювати їх змістово-смісловим аналізом, який може розкрити зміст і важливість кожного формального показника в конкретному контексті.

Використання обох категорій характеристик є важливим для глибокого проникнення в ціннісно-мотиваційну сферу студентів і виявлення причин відмінностей у рівні їх внутрішньої мотивації. Для структурного аналізу використовуються такі показники, як когнітивна складність та когнітивна диференційованість.

Когнітивна складність відображає здатність індивіда конструювати свою поведінку на основі численних параметрів, тоді як когнітивна диференційованість характеризує багатомірність та глибину сприймання особистості. Ця концепція знаходить практичне застосування у вимірах інтенсивності Д. Банністера, які допомагають визначити міцність зв'язків між конструктами. При цьому, диференційованість може змінюватися в залежності від сфери життєвого досвіду особистості [31], що засвідчує унікальність кожного індивідуального сприйняття.

Інтенсивність зв'язків у репертуарних решітках, за методом Д. Банністера, визначається як сума коефіцієнтів кореляції між окремими конструктами, що представлено формулою:

$$I = \sum R x_{ij} \quad (3.1)$$

де I — показник інтенсивності,

R_{ij} - коефіцієнт кореляції між i -тим та j -тим конструктами, а

$imax$ — загальна кількість просумованих коефіцієнтів кореляції (формула 2.4).

Диференційованість, як обернена величина інтенсивності, вираховується за формулою:

$$D = \frac{1}{I} \quad (3.2)$$

де

D визначає показник когнітивної диференційованості, а

I — показник інтенсивності за Банністером.

Оскільки об'єктом дослідження є ціннісно-мотиваційна сфера особистості, більш адекватним є обговорення диференційованості саме цієї сфери. Це відображає складність та багатомірність, з якою особистість сприймає певну частину свого досвіду, зокрема у сфері освітньої діяльності.

Диференційованість особистісних конструктів характеризується особливостями, що впливають на поведінку та сприйняття світу людиною. Зазвичай вважається, що вищий рівень диференційованості вказує на більшу складність у світосприйнятті. Проте, дослідження, проведене В.І. Похільком, показало, що під час професійного навчання вчителі стають менш когнітивно диференційованими [31, с. 39], що може бути пов'язано з інтеграцією знань та одночасною диференціацією професійних ролей.

Це знаходження можна інтерпретувати як свідчення того, що в процесі навчання відбувається одночасне поглиблення та інтеграція ціннісних конструктів, що призводить до зменшення їх диференційованості в цілому. Це має значення для розуміння як особистості ставляться до своїх цінностей, маючи сильний взаємний

зв'язок між ними, і тим самим низький рівень диференційованості в ціннісно-мотиваційній сфері.

У рамках структурного аналізу ціннісно-мотиваційної сфери студентів (додаток Е), особливу увагу було приділено вивченню кількісного наповнення їх ціннісних систем. Було проведено підрахунок кількості конструктів у ціннісно-мотиваційних сферах студентів з різними рівнями мотивації. Результати цього аналізу ілюструються, що зі збільшенням рівня внутрішньої мотивації зростає і кількість конструктів. Зокрема, середнє число конструктів студентів із ситуативним рівнем мотивації складає 8, з ситуативно-ціннісним — 11, а з суб'єктно-ціннісним — 21.

Це вказує на те, що відмінності між ціннісно-мотиваційними сферами студентів не обмежуються лише зовнішніми аспектами, такими як впливові особи та пов'язані з ними конструкти, але також і глибшими внутрішніми характеристиками, як-от кількість конструктів, що визначає їхнє когнітивне наповнення. Виявлення статистичної значущості відмінностей між групами було проведено за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (Додаток К). Встановлено, що відмінності між студентами із ситуативним та ситуативно-ціннісним рівнями мотивації є статистично значущими з рівнем $p=0,10$ ($t_{1,2}=1,77$), а різниця між ситуативно-ціннісним і суб'єктно-ціннісним рівнями також виявилася значущою на цьому ж рівні ($t_{2,3}=1,93$). Найбільш виражені статистично значущі відмінності було знайдено між студентами із ситуативним та суб'єктно-ціннісним рівнями мотивації ($p=0,05$, $t_{1,3}=2,38$), що підкреслює зростаючу складність та розширення ціннісно-мотиваційних систем з підвищенням рівня внутрішньої мотивації студентів.

Для розкриття структурних відмінностей між учасниками дослідження був проведений факторний аналіз індивідуальних ціннісно-мотиваційних сфер студентів за методом головних факторів (центроїдний метод) з використанням повороту факторних структур варімаксом через програму STATISTICA 5.5. Обрання цього методу диктувалося потребою в отриманні найбільш осмисленого і чіткого факторного рішення.

Згідно з результатами аналізу, виявилось, що ціннісно-мотиваційні сфери досліджуваних студентів демонструють різну кількість факторів, що може слугувати індикатором складності їхніх ціннісних систем. У дослідженні відзначались ціннісні сфери, що містять один, два або три фактори. Спостереження за кількістю факторів, виявлених в різних групах, було здійснено з метою встановлення потенційної залежності між числом факторів та рівнем внутрішньої мотивації студентів. Відповідні дані представлено в додатку Л.

Цей аналіз не лише підкреслює різноманітність ціннісних орієнтацій студентів, але й дозволяє глибше зрозуміти структуру їхніх мотиваційних драйверів, що, в свою чергу, може сприяти кращому розумінню динаміки їх навчальної та професійної діяльності.

Для розкриття структурних відмінностей між учасниками дослідження був проведений факторний аналіз індивідуальних ціннісно-мотиваційних сфер студентів за методом головних факторів (центроїдний метод) з використанням повороту факторних структур варімаксом через програму STATISTICA 5.5. Обрання цього методу диктувалося потребою в отриманні найбільш осмисленого і чіткого факторного рішення

Згідно з результатами аналізу, виявилось, що ціннісно-мотиваційні сфери досліджуваних студентів демонструють різну кількість факторів, що може слугувати індикатором складності їхніх ціннісних систем. У дослідженні відзначались ціннісні сфери, що містять один, два або три фактори. Спостереження за кількістю факторів, виявлених в різних групах, було здійснено з метою встановлення потенційної залежності між числом факторів та рівнем внутрішньої мотивації студентів. Відповідні дані представлено в додатку Л. На рисунку 3.4 наведено розподіл студентів, чиї ціннісно-мотиваційні сфери охоплюють три фактори.

Цей аналіз не лише підкреслює різноманітність ціннісних орієнтацій студентів, але й дозволяє глибше зрозуміти структуру їхніх мотиваційних драйверів, що, в свою чергу, може сприяти кращому розумінню динаміки їх навчальної та професійної діяльності.

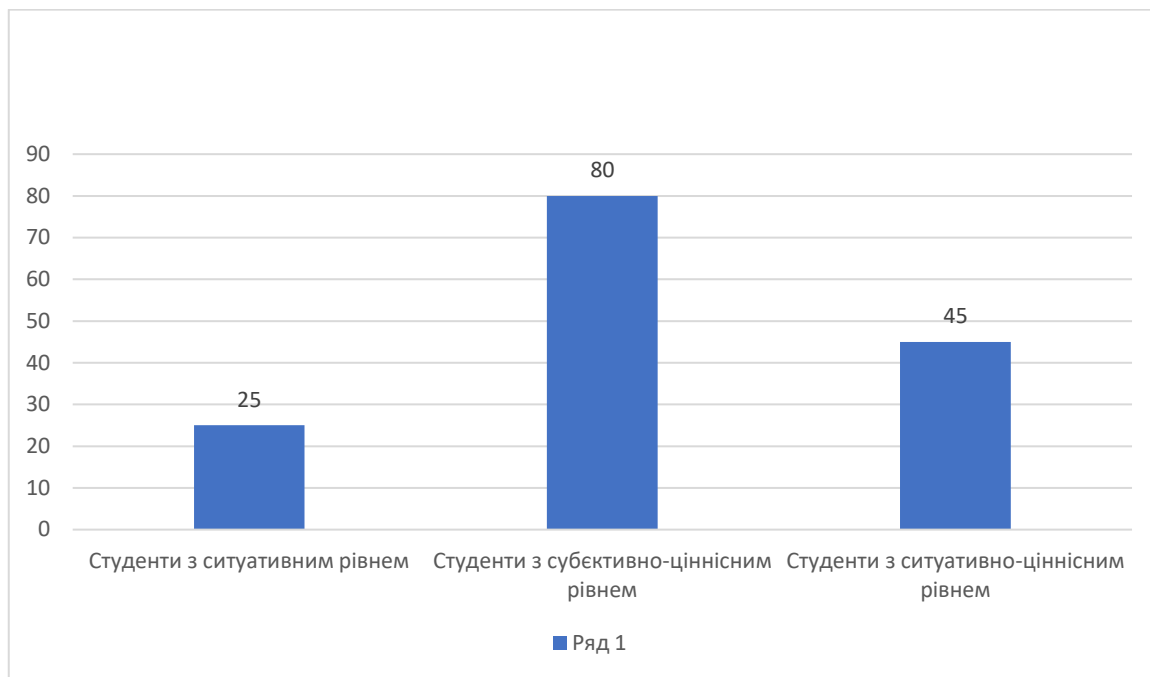


Рис. 3.4 Результати студентів за трьохфакторною ціннісною та мотиваційною сферою

З аналізу даних, представлених на рисунку 3.4, випливає, що частка студентів з трьохфакторною ціннісно-мотиваційною сферою значно збільшується відповідно до зростання рівня внутрішньої мотивації. В групі студентів із ситуативним рівнем мотивації таких студентів налічується 25%, в групі з ситуативно-ціннісним рівнем — 45%, а в групі з суб'єктивно-ціннісним рівнем — 80%. Відповідно до аналізу, проведеного за методом кутового перетворення Фішера, виявлено, що відмінності між ситуативним та ситуативно-ціннісним рівнями мотивації не є значимими ($\varphi^*=1,28$), тоді як між ситуативно-ціннісним та суб'єктивно-ціннісним рівнями виявлені значимі відмінності на рівні $p=0,089$ ($\varphi^*=1,35$). Найбільш виражені статистичні відмінності виявлені між ситуативним і суб'єктивно-ціннісним рівнями мотивації ($p=0,01$, $\varphi^*=2,58$).

Також спостерігається зниження кількості студентів з двохфакторною ціннісно-мотиваційною сферою зі збільшенням рівня внутрішньої мотивації. Зокрема, 57,5% студентів із ситуативним рівнем мотивації мають два фактори у

своїх ціннісних системах, у групі з ситуативно-ціннісним рівнем таких студентів 44,4%, а в групі з суб'єктно-ціннісним рівнем — лише 20,0%. Статистично значимі відмінності на рівні $p=0,05$ були виявлені між студентами з ситуативним та суб'єктно-ціннісним рівнями мотивації ($\phi^*=1,67$). Ці результати свідчать про більшу складність та розгалуженість ціннісно-мотиваційних сфер у студентів із вищим рівнем внутрішньої мотивації, що може впливати на їх навчальну та професійну активність.

Аналіз розподілу студентів за кількістю факторів у їхніх ціннісно-мотиваційних сферах показав, що частка студентів з однофакторною структурою сфери зменшується із зростанням їхнього рівня внутрішньої мотивації. В групі студентів з ситуативним рівнем мотивації однофакторну сферу мають 20% учасників, в групі з ситуативно-ціннісним рівнем — 11,1%, тоді як серед студентів з суб'єктно-ціннісним рівнем таких студентів не виявлено. Встановлено, що статистично значущі відмінності між студентами з ситуативним та суб'єктно-ціннісним рівнями мотивації складають ($p=0,026$, $\phi^*=1,95$), що підтверджує зростання складності ціннісно-мотиваційної сфери з підвищенням рівня мотивації.

Це свідчить про зв'язок між рівнем розвитку внутрішньої мотивації студентів та складністю їх ціннісно-мотиваційної сфери, яка оцінюється як через кількість конструктів, так і через кількість факторів. Результати виявили, що більш мотивовані студенти схильні мати більш розгалужену та багатогранну структуру своїх ціннісних систем.

Диференційованість ціннісних сфер була обчислена згідно з формулою 3.2, яка була наведена раніше. Графічне відображення цих даних представлено на рисунку 3.5, де видно, як варіюється диференційованість залежно від рівня мотивації студентів, вказуючи на більшу когнітивну інтеграцію серед високомотивованих учасників.

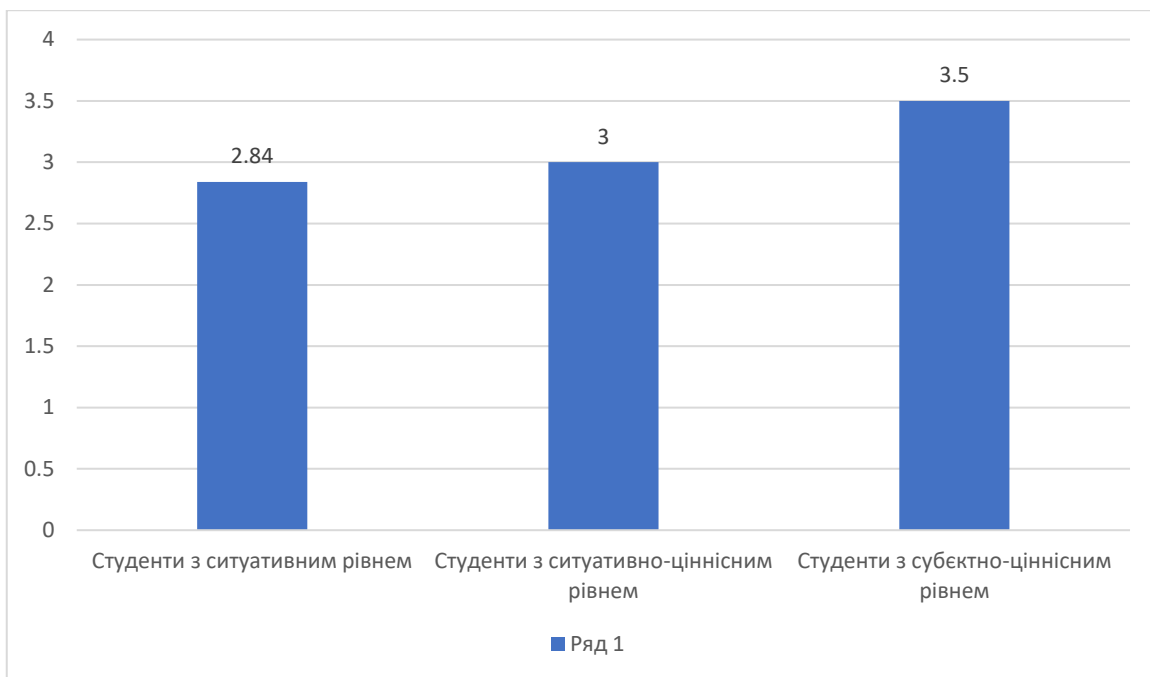


Рис. 3.5 Отримані показники диференційованості ціннісно-мотиваційної сфери

З даних, представлених на рисунку 3.5, видно, що рівень диференційованості ціннісно-мотиваційної сфери студентів змінюється у залежності від їхнього рівня внутрішньої мотивації. Серед студентів з ситуативним рівнем мотивації диференційованість складає 2,84, у групі з ситуативно-ціннісним рівнем — 3,00, тоді як у студентів з суб'єктно-ціннісним рівнем цей показник знижується до 2,48. Однак, як показали результати тестування за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних змінних, значимість цих відмінностей виявилася низькою, що не дозволяє зробити однозначних висновків про прямий зв'язок між рівнем мотивації та диференційованістю ціннісної сфери.

За результатами аналізу можна окреслити кілька ключових етапів у розвитку ціннісно-мотиваційних сфер студентів. Початковий етап характеризується потенційним збільшенням диференційованості у відповідь на зростання рівня внутрішньої мотивації. Це зумовлено залученням студентів до нових видів діяльності, формуванням теоретичного підходу до знань та розширенням кола їхніх ціннісних орієнтацій, які в свою чергу ведуть до виділення нових факторів у ціннісно-мотиваційній сфері. На другому етапі спостерігається стабілізація

зазначених процесів із подальшим інтегруванням цінностей у межах вже сформованих факторів.

Підсумовуючи, з урахуванням превалювання процесів диференціації та інтеграції можна відтворити основні етапи розвитку ціннісно-мотиваційної сфери, що відображено в таблиці 3.2, де окремо вказано, які процеси переважають на кожному з етапів залежно від рівня внутрішньої мотивації студентів.

Таблиця 3.2

Етапи розвитку ціннісно-мотиваційної сфери

Етап	Переважаючий процес	Результат	
I	Диференціація	Ідентифікація основних факторів у ціннісно-мотиваційній сфері.	Збільшення кількості факторів, розширення числа конструктів та можливе підвищення диференціації в ціннісно-мотиваційній сфері.
II	Інтеграція	Інтегрування цінностей в рамках визначених факторів.	Закріплення кількості факторів, потенційне збільшення обсягу цінностей, можливе зменшення рівня диференціації в ціннісно-мотиваційній сфері.

Перехід від диференціації до інтеграції можна розуміти як процес, в якому зв'язки між конструктами, що не пов'язані безпосередньо з внутрішньою мотивацією, послаблюються, тоді як зв'язки між конструктами, що відображають внутрішню мотивацію, стають сильнішими. Це призводить до значущого переходу конструктів внутрішньої мотивації з декларативного статусу до реального ціннісного статусу, згідно з теорією О.Л. Музики. Зазначені висновки описують

лише формально-структурний бік розвитку, пропускаючи змістові нюанси, які безпосередньо впливають на структурні зміни у розвитку внутрішньої мотивації.

Оскільки саме змістові аспекти визначають і підживлюють структурний розвиток внутрішньої мотивації, у наступному розділі аналізу буде приділено увагу саме цим аспектам ціннісно-мотиваційних сфер досліджуваних студентів. Такий підхід дозволить глибше зрозуміти, як змістові характеристики впливають на динаміку та напрямки розвитку мотиваційних процесів.

3.2. Дослідження ціннісних характеристик внутрішньої мотивації студентів

У попередньому розділі ми розкрили, як відрізняється склад значущого оточення студентів в залежності від їхнього рівня внутрішньої мотивації, а також виявили структурні розходження у їхніх ціннісно-мотиваційних сферах. Встановлено, що деякі формальні структурні атрибути цих сфер безпосередньо пов'язані з розвитком внутрішньої мотивації у студентів.

Спостерігається, що з підвищенням рівня внутрішньої мотивації від ситуативного до суб'єктно-ціннісного, кількість факторів та конструктів у ціннісно-мотиваційній сфері зростає, а також можливі нелінійні зміни у їх диференціації.

Для глибшого розуміння відмінностей між студентами з різними рівнями внутрішньої мотивації важливо доповнити кількісний структурний аналіз ціннісних сфер якісним змістовним аналізом. Основу цього дослідження складуть результати факторного аналізу даних з рангових решіток студентів, які належать до різних груп. Ми прийmemo елементи як цінності, якщо їх факторне навантаження перевищує показник 0,4.

Далі, особлива увага буде приділена аналізу ціннісно-мотиваційних сфер студентів із ситуативним рівнем внутрішньої мотивації. На першому етапі ми зосередимося на тих студентах, чия ціннісно-мотиваційна сфера складається лише з одного фактору, детальні кількісні результати яких представлено у додатку М.

Основним відкриттям дослідження є обмежена кількість цінностей (від 3 до 6) у ціннісно-мотиваційній сфері деяких студентів, що дозволяє виділити лише один фактор. Аналіз показує, що ці фактори зазвичай відображають цінності з моральним забарвленням.

Ціннісно-мотиваційна сфера студентки К.В.П.5 відображена через однополюсний фактор, який пояснює 65,8% дисперсії. Цей фактор включає цінності такі як відкритість (0,97), привітність (0,98), цілеспрямованість (0,81), спокій (0,69), активність (0,51). Цінність "цілеспрямованість", хоча і сприймається як діяльнісна, може бути інтерпретована як моральна, визначаючи не конкретну дію, а загальне ставлення до осіб, зайнятих відповідною діяльністю.

Цінності студентки М.Д.К. включають розуміння (0,99), підтримку (0,95), відкритість (0,93), впевненість (0,56), з яких утворений фактор пояснює 76,1% дисперсії.

Ціннісно-мотиваційна сфера студентки Т.Ю.С. представлена такими цінностями як доброзичливість (0,73), мрійливість (0,57), чутливість (0,46), впертість (-0,75), демонструючи біполярний фактор, який пояснює 29,2% дисперсії.

Студентка О.Р.Н. виокремила три цінності, що становлять один однополюсний фактор (40,6% дисперсії), який включає абстрактне мислення (0,80), освіту (0,59), силу волі (0,49).

Однополюсний фактор ціннісно-мотиваційної сфери студентки І.М.Ж. (71,2% дисперсії) складається з таких цінностей як взаєморозуміння (0,97), взаємодопомога (0,96), реалістичність (0,94), підтримка у складний час (0,82).

Цінностями студентки Д.Р.Є. виявилися: стійкість (0,93), впертість (0,85), освіта (0,75), знання (0,74), сила волі (0,66), рішучість (0,60). Фактор, що утворився на основі цих цінностей, пояснює 57,2% дисперсії.

Ціннісно-мотиваційна сфера студентки В.А.К. складається з таких цінностей: активність (0,99), єдине світобачення (0,94), відповідальність (0,77), професійні спільні інтереси (0,63), загальні інтереси (0,51). Фактор, що їх об'єднує, пояснює 52,6% дисперсії.

Студентка С.К.М. представлена у дослідженні з такими цінностями, як пристрась до професії (0,91), підприємливість (0,82), виконання обов'язків (0,79), влада (0,69), товариство (0,55). Фактор, який включає ці цінності, пояснює 57,1% дисперсії.

Інваріантною характеристикою змістового наповнення ціннісно-мотиваційних сфер для досліджуваних Л.П.Н., В.А.К., Т.Ю.С., І.М.Ж. є моральнісні цінності, що відображають ставлення до інших і міжособистісні стосунки. Для С.К.М., Д.Р.Є., В.А.К., С.К.М., фактори представляють діяльнісні цінності, що вказують на активність. Однак через обмеження у факторизації, глибший аналіз їхніх ціннісних сфер неможливий.

Значна частина студентів із ситуативним рівнем внутрішньої мотивації (58%) демонструє двофакторні ціннісно-мотиваційні сфери. Результати цього факторного аналізу представлені в додатку Е.1.2, де зібрана інформація про факторні ваги кожного досліджуваного студента з двофакторною ціннісною сферою та низьким рівнем внутрішньої мотивації. Факторні навантаження окремих конструктів наведено в додатку Е.1.3.

Цей аналіз дозволив ідентифікувати різні типи ціннісних сфер серед студентів, включаючи тих, у кого переважають моральнісні цінності на одному або обох факторах, а також тих, хто має мало або не має діяльнісних цінностей. Серед таких студентів є Л.П.Н., В.А.К., Т.Ю.С., І.М.Ж., С.К.М., Д.Р.Є., В.А.К., С.К.М.

Аналіз виявив, що у студентів з низьким рівнем внутрішньої мотивації ціннісно-мотиваційна сфера може здаватися складною, але ця складність не обумовлена високим рівнем її розвиненості або структурності. Скоріше, вона виникає через те, що цінності, надані різними людьми — вчителями з минулого або особами, що не пов'язані безпосередньо з освітнім процесом, як родичі чи сусіди — змішуються, при цьому не існує ядерної референтної особи. У більшості випадків для цих студентів не характерна чітка розділеність на діяльнісні та моральні цінності; натомість вони схильні до змішування різних цінностей у рамках одного фактора, що не має прямого зв'язку з освітньою діяльністю. Також

характерною є відсутність групи цінностей, пов'язаних з внутрішньою мотивацією, таких як самодетермінація, компетентність та значущі міжособистісні стосунки.

Отже, з аналізу можна визначити кілька типових рис ціннісно-мотиваційної сфери студентів з ситуативним рівнем мотивації, включаючи перевагу моральних цінностей, що не пов'язані з навчанням, конфліктність в цінностях, пасивність і залежність від зовнішніх вимог та підтримки, відсутність цінностей, які сприяють самодетермінації, компетентності та міцним міжособистісним стосункам. Однак для глибшого розуміння проблематики необхідний додатковий аналіз ціннісно-мотиваційних сфер інших груп студентів, аби виявити їх взаємовідмінності.

Дослідження ціннісно-мотиваційної сфери студентів зі ситуативно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації виявило, що з поглибленням аналізу з'являється тенденція до збільшення кількості студентів з 3-факторними ціннісно-мотиваційними сферами, а також до збільшення кількості цінностей та потенційного зростання диференційованості цих сфер. В додатку М 2. представлено результати факторного аналізу, які підтверджують змістові відмінності між ціннісно-мотиваційними сферами студентів.

У групі досліджуваних виявлено одну студентку з однофакторною ціннісно-мотиваційною сферою (О.Є.Т.), де основний фактор (59,2% дисперсії) включає цінності, такі як схожість переконань (0,91), духовне споріднення (0,89), впертість у доведенні власної точки зору (0,83), націленість на ціль (0,80). Цінності цієї сфери відображають елементи самодетермінованості (націленість на ціль), компетентності (впертість у доведенні власної точки зору), та значущі міжособистісні стосунки (схожість переконань, духовне споріднення).

Ціннісно-мотиваційні сфери з двома факторами зустрілися у чотирьох досліджуваних особах: М.Л.К., О.В.Н., П.С.І., та І.В.Б.

Аналіз ціннісно-мотиваційних сфер студентів зі ситуативно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації виявив декілька ключових характеристик. Серед них важливо відзначити наявність діяльнісних цінностей, абсенцію гострих конфліктів між цінностями, а також з'яву в рамках окремих факторів цінностей, що стосуються

самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків, з переважанням останніх.

Такі результати дозволяють зробити висновок, що у студентів цієї групи формується набір внутрішньомотиваційних цінностей, і спостерігається процес їх диференціації відповідно до ціннісних категорій. Зокрема, наявність взаємопов'язаних і дещо синкретичних цінностей внутрішньої мотивації в межах одного або декількох факторів свідчить про їх недостатню вираженість як домінантних фактороутворюючих елементів, але підтверджує розвиток внутрішньої мотивації на ситуативно-ціннісному рівні.

Цей висновок підкреслює перший етап розвитку ціннісних сфер студентів, показуючи, як проходить процес їх диференціації. Це також дозволяє зрозуміти, яким чином змінюються і формуються ціннісні орієнтації в контексті освітнього середовища і під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників.

Аналіз ціннісно-мотиваційних сфер студентів зі ситуативно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації виявив декілька ключових характеристик. Серед них важливо відзначити наявність діяльнісних цінностей, абсенцію гострих конфліктів між цінностями, а також з'яву в рамках окремих факторів цінностей, що стосуються самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків, з переважанням останніх.

Такі результати дозволяють зробити висновок, що у студентів цієї групи формується набір внутрішньомотиваційних цінностей, і спостерігається процес їх диференціації відповідно до ціннісних категорій. Зокрема, наявність взаємопов'язаних і дещо синкретичних цінностей внутрішньої мотивації в межах одного або декількох факторів свідчить про їх недостатню вираженість як домінантних фактороутворюючих елементів, але підтверджує розвиток внутрішньої мотивації на ситуативно-ціннісному рівні.

Цей висновок підкреслює перший етап розвитку ціннісних сфер студентів, показуючи, як проходить процес їх диференціації. Це також дозволяє зрозуміти, яким чином змінюються і формуються ціннісні орієнтації в контексті освітнього середовища і під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників.

Дослідження ціннісно-мотиваційної сфери студентів із суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації виявило, що ці студенти зазвичай мають в середньому 21 цінність у своїх сферах, і більшість з них характеризується наявністю 3-факторних структур. Також було помічено певне зниження рівня ціннісної диференційованості. Додаток Н містить деталізовані результати факторного аналізу для цієї групи студентів.

Для прикладу, розглянемо ціннісно-мотиваційну сферу студентки І.М.Т., яка складається з трьох біполярних факторів, пояснюючи відповідно 34%, 28% та 12% загальної дисперсії. Перший фактор включає такі цінності: "різноманіття життєвих шляхів" (0,95), "особистісна унікальність" (0,90), "віра у близьких" (0,85), "адаптивність" (0,81), "прагнення до гармонії" (0,81), "ентузіазм" (0,79), "емпатія, чуйність" (0,76), "самотійність у рішеннях" (0,69). Протилежний полюс утворюють цінності "цілеспрямованість" (-0,66), "сталість переконань" (-0,56), "тактичність, користь для інших" (-0,45), "рішучість у виборах" (-0,42).

Другий фактор характеризується такими цінностями, як "організація особистого простору" (0,95), "захист особистих кордонів" (0,87), "енергія, ініціативність" (0,85), "обережність" (0,82), "впевненість у своїх переконаннях" (0,77), "цілісність особистості" (0,75), "незалежність від інших" (0,71), "здобуття досвіду" (0,71), "само впевненість" (0,69), "конкретність цілей" (0,66), "сталість в житті" (0,65), "незалежність та відповідальність" (0,64), "культурність" (0,61), "непідданість зовнішнім впливам" (0,55), "користь для інших" (0,50), "амбіція" (0,48), "мотивація до досягнення" (0,48). Протилежність на цьому полюсі становить "боязнь помилок" (-0,55).

Третій фактор охоплює «лояльність» (0,90), «щирість у відносинах» (0,83), «відчуття провини» (0,79), "автономія у діях" (0,77), "пошук однодумців" (0,76), "позитивне ставлення до людей" (0,74), "фокус на духовних цінностях" (0,74), "мотивація до досягнень" (0,73), "незалежність від інших" (0,60), "свобода дій та відповідальність" (0,57), "самотійність у виборах" (0,55). Наприклад, цінності "хитрість" (-0,70), "захисні механізми" (-0,67), "практичний досвід" (0,44),

"боротьба за свої інтереси" (-0,50) виступають у контрасті з основними цінностями цього фактора.

Дослідження ціннісно-мотиваційної сфери студентів з суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації дозволяє розглянути динаміку і структуру їхніх ціннісних орієнтацій. Студент, якого ми розглядаємо, має ім'я М.П.К., і його ціннісно-мотиваційна сфера складається з трьох активних факторів, що охоплюють 38%, 38,4% та 13,2% відповідно загальної дисперсії цінностей.

Перший фактор, який ідентифікується як «досягнення», включає цінності, такі як «прагнення» (0,98), «досягнення цілей» (0,90), «високі прагнення» (0,88) та «динамічність» (0,79). Цей фактор підкреслює орієнтацію на досягнення значущих результатів та активне стремління до мети.

Другий фактор, що символізує «компетентність», формують такі цінності як «спритність» (0,99) та «знання» (0,86). Це відображає зосередженість на розвитку особистих здібностей та набутті глибоких знань, що є ключовими для професійного та особистісного розвитку.

Третій фактор об'єднує діяльнісні цінності самодетермінованості, такі як «рішучість» (0,97) та «ясність мети» (0,89). Цей фактор вказує на наявність чіткого бачення життєвих цілей та впевненості у своїх діях, що дозволяє ефективно керувати своєю поведінкою в контексті довгострокових цілей.

Загалом, аналіз цих трьох факторів показує, як студенти з високим рівнем внутрішньої мотивації формують свої ціннісні орієнтації, розширюючи свої компетенції та прагнучи до високих досягнень у різних сферах свого життя. Ціннісна структура таких студентів відображає їхню активну життєву позицію та готовність до подолання складнощів на шляху до своїх амбіцій.

У дослідження ціннісно-мотиваційної сфери студентки О.П.К. виявлено два основних фактори. Перший фактор, який складає значну частину дисперсії (83,6%), включає цінності, такі як «мастерність у професії» (0,95), «вже досягнуті результати» (0,95), «здатність надихати інших на успіх» (0,88), «незалежність у прийнятті рішень» (0,85), «чесність» (0,80), «інтегритет» (0,74), «сприяння у

вирішенні чужих проблем» (0,55). Цей фактор характеризує діяльнісні цінності, серед яких переважає «компетентність».

Другий фактор, що відповідає за 11,2% дисперсії, представляє моральнісні цінності, що стосуються міжособистісних стосунків: «здатність розуміти та підтримувати» (0,94), «прощення інших їх слабкостей»(0,92), «емпатія до інших» (0,90), «сприяння у вирішенні чужих проблем» (0,79), «чесність» (0,59), «інтегритет» (0,59), «незалежність у прийнятті рішень» (0,48), «здатність надихати інших на успіх» (0,48).

Дослідження ціннісно-мотиваційної сфери іншої студентки, В.Д.Г., показало наявність трьох факторів, але лише перший виявився значимим (74,1% дисперсії), тоді як другий і третій фактори (5,6% і 4,1% дисперсії відповідно) не надали достатньо інформації для змістовної інтерпретації і були виключені з подальшого аналізу.

Перший значимий фактор у ціннісно-мотиваційній сфері студентки О.Т.К., попри значну кількість цінностей, які його формують, є однополосним. Цей фактор об'єднує цінності, пов'язані з професійною і внутрішньою досконалістю: «прагнення до професійної досконалості» (0,85), «внутрішня мотивація» (0,82), «прагнення до внутрішньої досконалості» (0,81), «невимушеність» (0,81), «креативність» (0,79), «наполегливість» (0,78), і також цінності, які підтримують значимі міжособистісні стосунки, такі як «відвертість» (0,75), «принциповість» (0,75), «щирість» (0,74), та інші. Цінності, які формують цей фактор, відображають не лише професійні здібності, але й особистісні якості, що впливають на самодетермінованість та міжособистісні відносини.

Дослідження студентки Н.В.Г. також показало наявність трьох факторів, проте значимим виявився лише перший (70% дисперсії). Другий фактор, який включає 12% дисперсії, також був включений до аналізу, в той час як третій фактор (6,8% дисперсії) був виключений з подальшого розгляду через низьку значущість.

Таким чином, аналіз підкреслює важливість розуміння того, як студенти формують та розвивають свої ціннісні орієнтації. Відзначається, що значимість

певних факторів може змінюватися, і лише найбільш стійкі та інтегративні ціннісні категорії залишаються впливовими в їхніх ціннісно-мотиваційних сферах.

У рамках аналізу ціннісно-мотиваційної сфери студентів із суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації, особливу увагу заслуговує вивчення діяльнісних і моральнісних цінностей. Виявлено, що перший біполярний фактор, який складається із значної кількості цінностей, включає такі як «мистецтво» (0,94), «перехідність» (0,93), «оригінальність» (0,92), «новаторство» (0,91), «неперевершеність» (0,91), «інновація» (0,90), «самовираження» (0,90), «автентичність» (0,89), «незалежність» (0,88), «оригінальне мислення» (0,87), «особистісна свобода» (0,86), «глибокі знання» (0,85), «активність» (0,71), «доступ до ресурсів» (0,70), «винахідництво» (0,65), «ефективність» (0,63), «значущий внесок» (0,60), «мотивація до дії» (0,56), «практичність» (0,49). Протилежний полюс цього фактора символізує «прозорість і зрозумілість» (-0,65).

Другий уніполярний фактор, що втілює моральнісні цінності значущих міжособистісних стосунків, складається з «практичності» (0,91), «відданості» (0,90), «альтруїзму» (0,84), «реалістичності» (0,78), «ефективності» (0,70), «активності» (0,62), «значущого внеску» (0,61), «доступу до ресурсів» (0,60), «мотивації до дії» (0,55), «глибоких знань» (0,49), «оригінального мислення» (0,42), «автентичності» (0,42).

Такі результати вказують на те, що у досліджуваній групі студентів процес розвитку ціннісно-мотиваційної сфери досяг етапу інтеграції, що характеризується відсутністю конфліктів між цінностями, диференціацією і інтеграцією ціннісної структури, а також виділенням факторів, які включають в себе цінності самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних стосунків. Це свідчить про зрілість і глибину ціннісних орієнтацій студентів, здатних до творчого самовираження та плідної взаємодії у соціумі.

3.3 Рекомендації для формування внутрішньої мотивації у студентів

На підставі аналізу результатів дослідження характеристик внутрішньої мотивації студентів можна сформулювати наступні рекомендації для оптимізації академічної діяльності у вищих закладах освіти:

1. Сприяння самодетермінації у навчальному процесі вимагає підходу, який дозволяє студентам активно приймати участь у формуванні свого навчального шляху. Основною метою такого підходу є створення умов, за яких студенти не лише отримують знання, але й розвивають власну здатність до встановлення і реалізації персональних академічних цілей. Реалізація цього підходу можлива через впровадження модульних курсів, які надають студентам свободу у виборі як змісту, так і темпу освітнього процесу. Така система освіти дозволяє студентам не тільки обирати предмети за інтересами, але й самостійно планувати своє навчання, що сприяє формуванню критичного мислення, незалежності та відповідальності. Ці компоненти є критично важливими для ефективної самодетермінації, оскільки вони виробляють глибше розуміння власних потреб, аспірацій та потенціалу в академічному середовищі.

2. Участь студентів у процесі прийняття рішень є ключовою для формування активної та відповідальної участі у власній освіті. Інтегрування студентів у розробку та адаптацію навчальних програм дозволяє їм відчувати себе не просто об'єктами, але й суб'єктами освітнього процесу. Такий підхід сприяє виробленню в студентів відчуття власності на освітній процес, що, у свою чергу, збільшує їх мотивацію до навчання і сприйняття освіти як важливого і значимого аспекту їхнього життя.

Коли студенти беруть участь у прийнятті рішень, пов'язаних з курсами, які вони відвідують, а також в методах навчання та оцінювання, вони почуваються більш залученими та зацікавленими у навчальному процесі. Це не лише підвищує їхню активність і енгейджмент, але й сприяє розвитку критичного мислення та самостійності, оскільки студенти вчать аналізувати та оцінювати різні аспекти

освітньої програми, що є невід'ємною частиною їхньої академічної та особистісної зрілості.

3. Підвищення компетентності студентів через зворотній зв'язок є фундаментальним аспектом педагогічної практики, який сприяє не тільки академічному розвитку, але й внутрішній мотивації. Конструктивний зворотній зв'язок, що надається регулярно та об'єктивно, дозволяє студентам чітко бачити свої успіхи та області для покращення, що, в свою чергу, підтримує їхнє бажання розвиватись і вдосконалюватись.

Цей процес передбачає не лише вказування на помилки або недоліки в роботі студентів, але й підкреслення їхніх досягнень і прогресу у навчанні. Такий підхід мотивує студентів не стільки прагнути до отримання вищих оцінок, скільки до реального зростання та розуміння предмету. Зворотній зв'язок, що зосереджений на розвитку навичок та знань, сприяє формуванню внутрішньої мотивації, оскільки студенти відчують, що їхні зусилля визнаються та вони мають реальний вплив на свої академічні результати.

Таким чином, забезпечення ефективного конструктивного зворотного зв'язку має стати невід'ємною частиною освітнього процесу, де кожен викладач прагне не тільки до передачі знань, але й до розвитку особистості студента, що є основою для будь-якого успішного навчального середовища.

4. Розвиток академічного задоволення є важливим аспектом створення ефективного навчального середовища, оскільки задоволеність процесом навчання безпосередньо впливає на мотивацію студентів і їхню залученість у освітній процес. Центральним елементом у формуванні такого середовища є створення позитивних умов, де кожен студент може відчути радість від навчання та власного розвитку.

Ефективним способом досягнення цієї мети є застосування методів активного навчання, які залучають студентів не тільки як пасивних слухачів, а як активних учасників освітнього процесу. Такі методи, як дебати, майстер-класи, рольові ігри та проектна діяльність, відіграють ключову роль у стимулюванні інтелектуальної цікавості та емоційного залучення студентів. Вони дозволяють студентам

застосовувати теоретичні знання на практиці, розвивають їхні комунікативні навички та критичне мислення, а також сприяють глибшому розумінню предмету.

Залучення студентів у процеси, що вимагають активної участі, також сприяє побудові міцних міжособистісних зв'язків з одногрупниками та викладачами, що, у свою чергу, позитивно впливає на соціальний аспект навчання та зміцнює відчуття приналежності до академічної спільноти. Таким чином, інтеграція активних методів навчання в освітній процес не тільки робить навчання більш ефективним, але й збагачує емоційний досвід студентів, сприяючи їхньому академічному задоволенню та загальному добробуту.

5. Інтеграція ціннісних орієнтацій у навчальний процес є фундаментальним аспектом, який впливає на формування внутрішньої мотивації студентів. Ціннісні орієнтації визначають переконання та пріоритети, які направляють поведінку людей, включаючи їхнє ставлення до навчання та розвитку. Педагоги, враховуючи ціннісні вподобання студентів при плануванні курсів, можуть значно збільшити залученість та задоволеність студентів навчальним процесом. Це означає, що викладачі повинні бути чутливими до різних культурних, етичних та соціальних контекстів, які формують світогляд студентів.

Залучення студентів до дискусій про етичні, культурні та соціальні аспекти їхнього навчання є одним із способів глибшого розуміння та осмислення навчального матеріалу. Коли студенти мають можливість обговорювати та аналізувати різні погляди та переконання, це не тільки сприяє розвитку критичного мислення, але й стимулює внутрішню мотивацію до навчання. Такі дискусії можуть допомогти студентам виявити особистісні цінності, які вони можуть інтегрувати у своє академічне життя та майбутню професійну діяльність.

Таким чином, врахування ціннісних орієнтацій у процесі планування та викладання навчальних курсів може стати ключовим фактором у формуванні більш глибокого та значущого навчального досвіду, який сприятиме особистісному розвитку студентів та підвищить їх мотивацію до навчання.

Отже, враховуючи внутрішню мотивацію студентів, для покращення академічного середовища освітніх закладів слід заохочувати самодетермінацію,

інтегрувати студентів у процес прийняття рішень, надавати конструктивний зворотний зв'язок та використовувати активні методи навчання для підвищення їхнього інтересу та задоволення від процесу навчання. Також важливо залучати студентів до обговорення ціннісних питань, що сприяє їхньому особистісному розвитку та глибшому розумінню навчального матеріалу.

Висновки до розділу 3

Третій розділ присвячений експериментальному дослідженні внутрішньої мотивації студентів в академічній діяльності та розробці рекомендацій для підвищення внутрішньої мотивації.

. В процесі аналізу було сформовано три диференційовані групи учасників:

Перша група включала студентів, які продовжували освітній процес без безпосереднього контролю з боку викладачів.

Друга група охоплювала студентів, які припинили навчання після вступу до експерименту.

Результати студентів третьої групи, які не з'явилися на подальші заняття, були виключені з аналітичного огляду.

За результатами дослідження було встановлено, що учасники першої групи проявляли високі рівні самодетермінації, компетентності та задоволення від навчальної діяльності, виявляючи при цьому ситуативну поведінку. Навпаки, представники другої групи, хоча й демонстрували аналогічні рівні внутрішньої мотивації, однак виявили значно більшу активність, що виходить за межі ситуативного контексту. Так, студенти першої групи характеризуються ситуативним рівнем внутрішньої мотивації, у той час як студенти другої групи мають ситуативно-ціннісний рівень, враховуючи їхню надситуативну активність у навчальній діяльності.

У зв'язку з відсутністю студентів з суб'єктно-ціннісним рівнем розвитку внутрішньої мотивації, до експерименту були залучені творчо обдаровані молоді люди, критерієм відбору яких стали їхні видатні досягнення в галузі творчості, засвідчені перемогами на всеукраїнських наукових конкурсах та олімпіадах.

Виявлено, що різниці в рівні розвитку внутрішньої мотивації між студентами зумовлені не стільки ситуативною природою навчальної діяльності, скільки специфікою та структурою їх ціннісно-мотиваційних сфер. Отже, цей аналіз підкреслює значення глибинного розуміння ціннісних орієнтацій в контексті академічної мотивації.

Дослідження виявило, що зміна з ситуативного на суб'єктно-ціннісний рівень розвитку внутрішньої мотивації освітньої діяльності у студентів сприяє росту значимості викладачів вищих навчальних закладів та однокласників у порівнянні з шкільними вчителями. Зокрема, наявні дані демонструють, що при збільшенні рівня розвитку внутрішньої мотивації кількість конструктів, асоційованих з викладачами, значно зростає від 8,5% при ситуативному рівні до 35,4% у випадку суб'єктно-ціннісного рівня. Водночас конструкти, пов'язані з шкільними вчителями, зазнають лише незначних змін.

Квалітативний аналіз виявив стабільність змісту конструктів серед усіх груп досліджених студентів, незалежно від того, чи були вони визначені шкільними вчителями, чи викладачами вищих навчальних закладів. Особливо важливим є виявлення, що студенти на ситуативному рівні розвитку внутрішньої мотивації формують конструкти з вираженим моральним навантаженням, які регулюють міжособистісні взаємодії з вчителями та впливають на їх взаємодію з викладачами у вищих навчальних закладах.

Результати дослідження також свідчать про зростання чисельності та розмаїтості конструктів у ціннісно-мотиваційній сфері студентів з підвищенням рівня їх внутрішньої мотивації. При цьому спостерігається спочатку зростання, а потім зниження рівня диференціації у ціннісно-мотиваційній сфері. Запропоновано модель, яка описує етапи диференціації та інтеграції у розвитку ціннісно-мотиваційної сфери, що починається з формування різноманітних конструктів і переходить до їх структуризації та стабілізації.

У процесі аналізу ціннісно-мотиваційної сфери студентів, які знаходяться на ситуативному рівні розвитку внутрішньої мотивації, було виявлено основні характеристики, що включають домінування моральних цінностей, які не пов'язані

з освітньою активністю, конфліктність між моральними та діяльними цінностями, пасивність і орієнтація на зовнішні стимули та підтримку. Студенти на цьому рівні характеризуються відсутністю цінностей, які сприяють самодетермінації, компетентності та підтримці значимих міжособистісних стосунків.

Аналіз студентів з ситуативно-ціннісним рівнем розвитку внутрішньої мотивації дозволяє ідентифікувати наступні особливості: поява діяльних цінностей, зниження конфліктності між моральними та діяльними цінностями, орієнтація діяльних цінностей на самодетермінованість, а також формування факторів, що включають групи цінностей, спрямованих на самодетермінацію, компетентність та значимі міжособистісні стосунки.

Загальний огляд результатів для студентів із суб'єктно-ціннісним рівнем розвитку внутрішньої мотивації виявляє такі характеристики: виразне розділення діяльних та моральних факторів, відсутність конфліктів між цінностями, а також існування факторів, визначених групами цінностей, що сприяють самодетермінації, компетентності та значимості міжособистісних стосунків.

Подальший аналіз відзначає зміни між ситуативним і суб'єктно-ціннісним рівнями розвитку внутрішньої мотивації, зокрема зростання кількості конструктивних і факторів у ціннісно-мотиваційній сфері, диференціацію і інтеграцію ціннісно-мотиваційної сфери, зникнення конфліктності та появу факторів, що підкреслюють діяльнісні та моральні цінності. Це підтверджує гіпотезу про існування різних рівнів розвитку внутрішньої мотивації і вказує на зв'язок між рівнем розвитку внутрішньої мотивації та особливостями структури і змісту ціннісно-мотиваційних сфер.

На основі проведеного аналізу дослідження внутрішньої мотивації студентів, можна констатувати, що важливість психолого-педагогічних ініціатив у освітніх процесах є незаперечною. Ці ініціативи мають включати заохочення студентів до самостійного визначення своїх академічних цілей і стратегій досягнення цих цілей, що можливо через впровадження модульних курсів з можливістю вибору контенту та темпу навчання. Також важливим є залучення студентів у процес прийняття

рішень, зокрема, у розробку та адаптацію навчальних програм, що сприятиме розвитку відчуття власності та активної участі у навчальному процесі.

Крім того, надання регулярного, об'єктивного та конструктивного зворотного зв'язку є критично важливим для формування та підтримки внутрішньої мотивації студентів. Зворотний зв'язок повинен бути зорієнтований на досягнення та прогрес студентів, а не виключно на оцінки. Це сприятиме розвитку компетентності та відповідального ставлення до власного навчання.

Створення позитивного навчального середовища, яке сприяє внутрішньому задоволенню від навчального процесу, є ще однією суттєвою рекомендацією. Використання активних методів навчання, таких як дебати, майстер-класи, рольові ігри та проектна діяльність, може значно підвищити інтерес та емоційне залучення студентів, збагачуючи їхній освітній досвід.

ВИСНОВКИ

На основі вивчення психологічних основ та механізмів формування внутрішньої мотивації студентів сформовані наступні висновки:

1. Дослідження внутрішньої мотивації в психологічних науках підкреслює значення мотиваційних механізмів у напрямку та стимулюванні поведінки. Центральна роль внутрішньої мотивації у формуванні поведінки відображає різноманітність відповідей індивідів на внутрішні та зовнішні стимули, а також зміну мотиваційної активності залежно від контексту. Історичний перегляд вивчення мотивації показує зміщення акценту з зовнішніх стимулів на внутрішні потреби і бажання, що сприяє розумінню мотивації як фундаментального елемента людської психіки. Численні дослідження підтверджують важливість внутрішньої мотивації для особистого благополуччя та ефективності навчання, підкреслюючи потребу в більш глибокому розумінні її механізмів, включаючи нейробіологічні аспекти. Також важливим є визнання потенційних ризиків зниження внутрішньої мотивації через надмірне використання зовнішніх винагород, що вимагає критичного переосмислення підходів до мотиваційних стратегій у освіті та на робочому місці.

2. Концепція суб'єктивно-ціннісного розвитку внутрішньої мотивації розкривається через взаємодію між потенційною та актуальною мотивацією. Потенційна мотивація, яка визначається як нормативний ідеал розміщення життєвих подій, функціонує на основі оціночних диспозицій, орієнтованих на успіх чи невдачу. Актуальна мотивація, зосереджена на очікуваннях, стосується реальних і майбутніх дій особистості. Ці дві форми мотивації доповнюються ідеєю суб'єктивних цінностей, які набувають значення в контексті автономного існування особистості, не залежно від зовнішніх обставин.

Визначено, що внутрішня мотивація еволюціонує від простого реагування на потреби до вищого рівня ціннісної детермінації, де особистість не просто відповідає на ситуаційні виклики, але й активно формує своє оточення згідно з власними цінностями та ідеалами. Цей перехід від потребової до ціннісної

мотивації демонструє зростання особистісної суб'єктності, що дозволяє індивіду ефективніше взаємодіяти з життєвими обставинами та досягати особистісного задоволення від своїх дій. Таким чином, інтеграція суб'єктних цінностей у структуру мотивації є ключовим аспектом у формуванні комплексної і глибокої мотиваційної основи, що підтримує стійке та значуще внутрішньо мотивоване поведінкове взаємодію.

3. У контексті розвитку внутрішньої мотивації молоді, особливо у навчальній діяльності, важливо враховувати різні рівні мотиваційного процесу. Розвиток відбувається від простих ситуативних мотивацій до складних суб'єктно-ціннісних мотивацій, які інтегруються у загальну систему цінностей особистості. Використання соціально-психологічних і особистісних методів, таких як тренінги мотивації досягнення та самодетермінації, дозволяє підтримати розвиток на кожному рівні, від актуальної до потенційної мотивації. Перехід між рівнями сприяє розвитку мотивації, яка не лише реагує на зовнішні стимули, але й глибоко вкорінена у внутрішніх цінностях та цілях особистості, сприяючи їй всебічному освітньому та особистісному розвитку.

4. На ситуативному рівні, задоволення базових потреб у самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних взаємовідносинах зумовлене конкретними обставинами. Виявлено, що студенти на цьому рівні не продовжують перервану навчальну діяльність без зовнішнього стимулу, хоча результати адаптованого опитувальника Р. Раяна свідчать про наявність індикаторів внутрішньої мотивації. Цей парадокс може бути зумовлений особливостями ціннісно-мотиваційної сфери, орієнтованої на минуле з переважанням моральних цінностей, а не діяльнісних, що призводить до їх декларативності та ситуативної залежності.

На ситуативно-ціннісному рівні, студенти проявляють надситуативну активність, тобто продовжують навчальну діяльність після припинення зовнішнього тиску. Ціннісно-мотиваційна сфера цих студентів характеризується розширеною кількістю ціннісних конструктів і тенденцією до диференціації

цінностей, що свідчить про інтеграцію та збільшення впливу основних показників внутрішньої мотивації.

На суб'єктно-ціннісному рівні, внутрішня мотивація є характеристикою студентів, здатних трансформувати будь-яке навчальне завдання в творчий процес, виконувати його без зовнішнього контролю. Важливою рисою є відсутність тиску і примусу з боку викладачів, що сприяє формуванню діяльнісних цінностей. Це знижує конфліктність цінностей і підвищує гнучкість ціннісно-мотиваційної сфери.

5. Проаналізувавши характеристики внутрішньої мотивації студентів, було запропоновано рекомендації для формування внутрішньої мотивації студентів. Зокрема, важливо сприяти самодетермінації студентів, інтегруючи їх у прийняття рішень щодо навчальних програм та методів оцінювання. Крім того, надання конструктивного зворотного зв'язку та розвиток академічного задоволення через активні методи навчання важливі для підтримки їх мотивації та особистісного розвитку. Також необхідно враховувати ціннісні орієнтації студентів, залучаючи їх до дискусій про етичні, культурні та соціальні аспекти навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Альохіна Н. В. Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі // Проблеми загальної та педагогічної психології : 41 збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 6. – К., 2010. – С. 7–14.
2. Бабенко Ю. А. Теоретичні аспекти дослідження цінностей: Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2013. № 3. С.88-93.
3. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання. Х.: НУЦЗУ, 2020. 141 с.
4. Варій М. Й. Психологія особистості : Навч. посібник для студ. ВНЗ. Реком. МОНУ. К : ЦУЛ, 2008. 592 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
6. Гнасевич Н., О. Артемчук Ціннісні орієнтації української молоді в контексті глобалізаційних процесів сучасності : Світоглядні та соціокультурні засади формування модерної української нації. 2012. С.36-39.
7. Дуб В. Г. Психологічні особливості становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. К., 2015. 20 с.
8. Дусавицький А. К. Мотиви навчальної діяльності студентів : навч. посібник. Харків. ХГУ. 2007. 55 с.
9. Дусавицький О.К. Розвиваюче навчання: теорія та практика. Статті. - Харків: 2002. - 146 с.
10. Дьяков С.І. Техніка застосування репертуарних решіток Дж. Келлі у дослідженні суб'єктності особистості. // *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 39-47
11. Занюк С.С. Психологія мотивації: Теорія та практика мотивування. Мотиваційний тренінг. Київ : Ельга-Н, Ніка-Центр. 2001.
12. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304с

13. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви / Є. П. Іллін; переклад з рос. мови, передмова та примітки Т. В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
14. Климчук В. О. Експериментальне дослідження явища мотиваційного зараження // Соціальна психологія. 2005. № 3 (11). С. 59-71.
15. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації : результати апробації та структура // Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 10. С. 52-59
16. Корольчук М. С. Психодіагностика : Навч. посібн. Реком. МОНУ для студ. ВНЗ . К : Ельга, Ніка-Центр, 2005, 2009. 400с.
17. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів ; Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т». Харків : ХАІ, 2011. 39 с.
18. Кудріна Т. С. Психологія мотивації: теорія та екперимент: навчальний посібник. Київ. 2006. 214 с.
19. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
20. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. Видання друге, перероблене та доповнене. Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. 222 с.
21. Моляко, В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 6-10.
22. Максименко С. Д. Психологія особистості. К. : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
23. Мельніченко С. А. Проблема вивчення мотивації у сучасній психологічній теорії // Педагогічний процес: теорія і практика. К., 2012. № 4. С. 174–184.
24. Москаленко О.В. Структурні компоненти ціннісно-сміслової сфери // *Вісник НТУУ «КП»*. 2013. №1. С. 91-98.
25. Музика О.Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості // *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць*. Т.12. Вип. 5. Ч.І. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. С.49-55.

26. Музика О.Л. Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології // *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. К., 2001. Т. III, ч. 5. С. 63-72.

27. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. №6 (30). Ч.І. С. 137-143.

28. Ольховецький С. М. Мотивація учбової діяльності та її формування. *Психологічний журнал*, 2022 (5). URL: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/223297>

29. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічні основи навчання. – К.: Український Центр духовної культури, 2003. – 328 с.

30. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : Затв. МОН молодь спорту України як підр. для студ. ВНЗ. К. : Слово, 2013. 608 с.

31. Терлецька Л.Г. Основи психодіагностики. Навчальний посібник. К.: Главник, 2006. 144 с.

32. Фарафонова І. Особистісні цінності людини // *Věda a perspektivy. Журнал*, 2022, No 9 (16), Jesenice (Чехія). 2022. С. 271-278.

33. Чабанюк Н. І. Основні детермінанти розвитку мотивації // *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Т. XII. Ч. 6. К., 2020. С. 376–384

34. Шерман М.І. Професійна спрямованість фахівців: дефініції та структура в педагогічному дискурсі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2019. Випуск LXXXVIII. С. 162-168.

35. Яцишин О.М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2004. 218 с.

36. Aronson J. Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education. San Diego: Elsevier Science.2002.

37. Bateman, T. S., & Crant, J. M. (2003). Revisiting intrinsic and extrinsic motivation. Paper presented at: Meeting of the Academy of Management; August 2003: Seattle, WA. Retrieved February 27, 2012, from <http://www.ou.edu/cls/online/lstd3673/pdf/IMOBHDP24.pdf>

38. Carter G.L., Campbell A.C., Muncer S. The Dark Triad personality: Attractiveness to women // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 56. P. 57 – 61. doi:10.1016/j.paid.2013.08.021

39. Chiviawowsky, S., Wulf, G., Lewthwaite, R., & Campos, T. (2012). Motor learning benefits of self-controlled practice in persons with Parkinson's disease. *Gait & Posture*, 35(4), 601–605. 10.1016/j.gaitpost.2011.12.003.

40. Downey, L., Rosengren, D. B., & Donovan, D. M. (2001). Sources of motivation for abstinence. *Addictive Behaviors*, 26(1), 79–89. 10.1016/s0306-4603(00)00090-3

41. Daw, N. D., O'Doherty, J. P., Dayan, P., Seymour, B., & Dolan, R. J. (2006). Cortical substrates for exploratory decisions in humans. *Nature*. 2006. 441(7095), 876–879. 10.1038/nature04766

42. Deci E.L., Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, Vol. 11, No. 4, 227-268.

43. Fleeson, W. (). Towards a structure- and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. 80, 1011–1027

44. Frager, R., Fadiman J. Personality: theories, experiments, exercises. *Psychological encyclopedia*. 2001. 864 p.

45. Gazzaniga, M., & Heatherton, T. *Psychological science*. New York, NY: W.W. Norton & Company, Inc. 2006.

46. Hafiz S. Personality as Predictors of Academic Achievement among University Students. *Int. J. Indian Psychol*. 2016;3:34. doi: 10.25215/0303.100.

47. Kaplan, F., & Oudeyer, P. In search of the neural circuits of intrinsic motivation. *Frontiers in Neuroscience*, 2007. 1, 225-236.

48. Kjell L. Ziegler D. Theories of Personality. Basic Principles Research and Application. In Russian (ask us if in doubt)/Khell L. Zigler D. Teorii lichnosti. Osnovnye polozheniya issledovaniya i primenenie.. 3rd edition. Series: Masters of Psychology. Scientific edition and authors of the foreword by Y.T.Kovalev and M.A.Gulin. St. Petersburg 2006. 608 p

49. Lee, W., & Reeve, J. (2012). Self-determined, but not non-self-determined, motivation predicts activations in the anterior insular cortex: an fMRI study of personal agency. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. Retrieved May 14, 2012, from http://johnmarshallreeve.org/yahoo_site_admin1/assets/docs/Lee_Reeve_2012_SCAN.108220151.pdf

50. Linke, J., Kirsch, P., King, A. V., Gass, A., Hennerici, M. G., Bongers, A., & Wessa, M. (2010). Motivational orientation modulates the neural response to reward. *NeuroImage*, 49, 2618-2625.

51. McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (2022). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2015. 60, 48-58.

52. Mizuno, K., Tanaka, M., Ishii, A., Tanabe, H. C., Onoe, H., Sadato, N., & Watanabe, Y. (2008). The neural basis of academic achievement motivation. *NeuroImage*, 42, 369-378.

53. Reeve, J. *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2009

54. Reiss, S. (2005). Extrinsic and intrinsic motivation at 30: Unresolved scientific issues. *The Behavior Analyst*, 28, 1-14

55. Ryan R. *Self-determination Theory and Wellbeing*. [(accessed on 10 April 2024)]. Available online: http://www.bath.ac.uk/soc-pol/welldev/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf

56. Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

57. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

58. Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2010). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39, 193-260.

59. Silverstein, S. M. (2010). Bridging the gap between extrinsic and intrinsic motivation in the cognitive remediation of schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 36, 949-956.

60. Sobowale K., Ham S.A., Curlin F.A., Yoon J.D. Personality Traits Are Associated with Academic Achievement in Medical School: A Nationally Representative Study. *Acad Psychiatry*. 2018;42:338–345. doi: 10.1007/s40596-017-0766-5.

61. Wijnia, L., & Servant-Miklos, V.F.C Lagging behind the Times: A Brief History of Motivational Discourse in Problem Learning. *Advances in Health Sciences Education*. 2019. 24, 915– 929. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09923-3>

62. Wood P., Englert P. Intelligence Compensation Theory: A Critical Examination of the Negative Relationship Between Conscientiousness and Fluid and Crystallised Intelligence. *The Australian and New Zealand J. Organ. Psychol*. 2009;2:19–29. doi: 10.1375/ajop.2.1.19

ДОДАТКИ

Додаток А

Перша Україномовна версія «опитувальника внутрішньої мотивації»

Таблиця Перша версія «Опитувальника внутрішньої мотивації» (до факторизації)

1	Робота була нудною.
2	Я виконував (-ла) завдання за власним бажанням.
3	Працюючи, я відчував (-ла) себе достатньо кваліфікованим (-ою).
4	Я затратив (-ла) багато енергії.
5	Я назвав (-ла) би цю роботу цікавою.
6	Виконувати завдання якісно я навіть не намагався (-лася).
7	Я задоволений (-а) результатом роботи.
8	Я працював (-ла) із захопленням.
9	Мені було складно зрозуміти і виконати це завдання.
10	Ніхто не змушував мене виконувати завдання.
11	Я гадаю, що виконав (-ла) роботу якісно.
12	Якісне виконання роботи було для мене дуже важливим.
13	Я працював (-ла) із задоволенням.
14	Я вважаю, що мав (-ла) вибір - виконувати чи не виконувати завдання.
15	Я доклав (-ла) багато зусиль, щоб виконати цю роботу.
16	Моя відмова працювати призвела б до негативних висновків.

Розшифровка субшкал “Опитувальника внутрішньої мотивації” (до факторизації)

Субшкали	Питання			
задоволення від діяльності	5	8	13	1
докладені зусилля	4	12	15	6
Відчуття компетентності	3	7	11	9
Відчуття САМОДЕТЕРМІНОВАНOSTI	2	10	14	16

Додаток Б

РЕЗУЛЬТАТИ

Дослідження зв'язку між рівнями внутрішньої мотивації у навчальній діяльності

Таблиця Середні показники внутрішньої мотивації по виділеним поведінковим групам

Показники внутрішньої мотивації	Перша група	Друга група	Третя група
задоволення від діяльності	13,6	12,5	14,2
докладені зусилля	8,7	7,9	7,6
Відчуття компетентності	13,9	13,7	13,4
Відчуття САМОДЕТЕРМІНОВАНOSTI	13,3	12,9	13,4

Додаток В

Описові статистики

Група	Субшкала	Кількість	Середнє	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
1	Задоволення від діяльності	10	13,6	1	20	6,518
	Докладені зусилля		8,7	3	14	4,218
	Відчуття компетентності		13,9	4	19	5,507
	Відчуття самодетермінованості		13,3	2	20	6,111
2	Задоволення від діяльності	43	12,5	0	20	5,938
	Докладені зусилля		7,9	2	14	3,161
	Відчуття компетентності		13,7	3	20	4,499
	Відчуття самодетермінованості		12,9	0	20	5,789
3	Задоволення від діяльності	19	14,2	-2	20	5,721
	Докладені зусилля		7,6	2	13	2,950
	Відчуття компетентності		13,4	7	18	3,437
	Відчуття самодетермінованості		13,4	-2	20	5,862

Додаток Г

Кореляційний зв'язок між показниками внутрішньої мотивації та рівнем активності

	АКТИВНІСТЬ	
Задоволення від діяльності	-0,0734	p=,540
Докладені зусилля	0,0596	p=,619
Відчуття компетентності	-0,0439	p=,714
Відчуття самодетермінованості	-0,0087	p=,942

Додаток Д

Рівні значимості відмінностей між середніми показниками внутрішньої мотивації
(Н-критерій Крускала-Уолліса)

Показники внутрішньої мотивації	Перша група	Друга група	Третя група
Відчуття самодетермінованості	13,3	12,9	13,4
	Немп= - 5,729; Н0,05= 5,991		
Задоволення від діяльності	13,6	12,5	14,2
	Немп= - 0,104; Н0,05= 5,991		
Докладені зусилля	8,7	7,9	7,6
	Немп= 0,456; Н0,05= 5,991		
Відчуття компетентності	13,9	13,7	13,4
	Немп= 0,648; Н0,05= 5,991		

Додаток Е

РЕЗУЛЬТАТИ дослідження значимих для студентів осіб
Частотний аналіз результатів усіх студентів

Категорія	Наповнення	Відсоток від загальної кількості значимих осіб у групі			
		Всі студенти	Студенти із суб'єктно-ціннісним рівнем ВМ	Студенти з перехідним рівнем ВМ	Студенти з СР ВМ
Школа	вчителі	15,7%	11,9%	10,8%	17,3%
	однокласники	2,7%	2,4%	1,4%	3,1%
Університет	викладачі	7,3%	28,6%	10,8%	4,2%
	одногогрупники	2,1%	7,1%	2,7%	1,4%
Родичі	батько	9,8%	9,5%	8,1%	10,3%
	мати	9,8%	7,1%	9,5%	10,3%
	брати та сестри	8,2%	0,0%	8,1%	9,2%
	бабусі та дідусі	5,0%	4,8%	4,1%	5,3%
	інші родичі	6,7%	4,8%	6,8%	7,0%
Друзі		15,3%	0,0%	17,6%	16,7%
Кохані		2,3%	7,1%	4,1%	1,4%
Позанавчальна робота		2,9%	7,1%	0,0%	3,1%
РІЗНЕ		2,9%	9,5%	1,4%	2,5%
НЕІДЕНТИФІКОВАНІ		9,2%	0,0%	18,9%	8,4%

Додаток Є

Аналіз статистичної значимості відмінностей між виділеними групами студентами за складом значимих осіб

(з допомогою критерію кутового перетворення Фішера)

Значимі особи	Студенти із суб'єктно-ціннісним рівнем ВМ		Студенти з перехідним рівнем ВМ		Студенти з ситуативним рівнем ВМ		Рівень значимості відмінностей
	1	2	3	4	5	6	
Вчителі	11,9%	42	10,8%	77	17,3%	359	
Величина кута ϕ	0,704		0,670		0,855		

Значення ϕ^* (1-2)	0,18						відмінності незначимі
Значення ϕ^* (2-3)	1,47						$p=0,071$
Значення ϕ^* (1-3)	0,93						відмінності незначимі
Викладачі вузу	28,6%	42	10,8%	77	4,2%	359	
Величина кута ϕ	1,129		0,670		0,413		
Значення ϕ^* (1-2)	2,39						$p=0,01$
Значення ϕ^* (2-3)	2,05						$p=0,02$
Значення ϕ^* (1-3)	4,39						$p=0,01$
Однорупники	7,1%	42	2,7%	77	1,4%	359	
Величина кута ϕ	0,539		0,330		0,237		
Значення ϕ^* (1-2)	1,09						відмінності незначимі
Значення ϕ^* (2-3)	0,74						відмінності незначимі
Значення ϕ^* (1-3)	1,85						$p=0,032$
Друзі	0,0%	42	17,6%	77	16,7%	359	
Величина кута ϕ	0,000		0,866		0,842		
Значення ϕ^* (1-2)	4,51						$p=0,01$
Значення ϕ^* (2-3)	0,19						відмінності незначимі

Долаток Ж

Аналіз статистичної значимості відмінностей між виділеними групами студентами за кількістю конструктивів (з допомогою критерію кутового перетворення Фішера)

Значимі особи	Студенти з ситуативним рівнем внутрішньої мотивації		Студенти з перехідним рівнем внутрішньої мотивації		Студент з суб'єктивним рівнем внутрішньої мотивації		Рівень значимості відмінностей
	1	2	3	4	5	6	
Кількість конструктивів, пов'язаних із	26,1%	37	26,2%	11	22,8%	18	
учителями							
Величина кута ϕ	1,072		1,075		0,996		
Значення ϕ^* (1-2)	0,01						відмінності незначимі
Значення ϕ^* (2-3)			0,21				відмінності незначимі
Значення ϕ^* (1-3)	0,26						відмінності незначимі
Кількість конструктивів, пов'язаних із викладачами вузу	8,5%	12	19,0%	8	35,4%	28	
Величина кута ϕ	0,592		0,902		1,274		
Значення ϕ^* (1-2)	0,68						відмінності незначимі
Значення ϕ^* (2-3)			0,93				відмінності незначимі
Значення ϕ^* (1-3)	1,98						0,024

Додаток 3

Частотний розподіл конструктів, пов'язаних із викладачами вузу та вчителями школи

	Студенти з ситуативним рівнем внутрішньої мотивації	Студенти з перехідним рівнем внутрішньої мотивації	Студенти із суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації
Кількість конструктів, пов'язаних із учителями	26,1%	26,2%	22,8%
Кількість конструктів, пов'язаних із викладачами вузу	8,5%	19,0%	35,4%

Додаток Е

Результати аналізу структурних характеристик мотиваційно-ціннісної сфери студентів

		Кількість конструктів	Кількість факторів	Диференційованість
Студенти з перехідним рівнем внутрішньої мотивації	РЛВ	9	2	2,31
	СНВЗ	10	3	3,76
	КОЛ	10	3	2,98
	КНМ	19	3	4,70
	ЧВС	5	1	2,24
	ЗАО	14	3	4,10
	ЗНО	14	2	2,40
	КСВ	12	2	2,75
	ЛВА	7	2	1,72
	GON	5	1	1,97
	АТА	8	2	3,34
	БОГ	4	1	1,56
	ВЛО	14	2	2,73
	ВЮП Б	12	2	1,50
	ГІС	9	2	3,35
	ЗНМ	6	1	3,76
	КВВ	6	2	2,62

Студенти із ситуативним рівнем внутрішньої мотивації	КНВ	14	3	3,08
	ЛІВ	8	3	3,11
	ЛНА	8	2	2,99
	МЛІ	17	3	4,17
	ПЛВ	7	2	2,89
	ПТО	3	1	2,34
	ЦЛА	5	1	1,77
	ЧТВ	6	1	2,40
	ШІІ	6	2	3,22
	ГВО	8	2	2,79
	ДЮО	7	2	2,57
	ІОВ	7	2	2,32
	ААВ	6	2	2,79
	КАВ	8	2	2,55
	МНМ	10	2	3,02
	ТНВ	16	3	4,30
	БОА	6	1	2,71
	ДТА	6	2	1,83
	МНО	4	2	2,15
	ПКС	5	1	2,34
	МІО	13	3	3,61
	ОІВ	9	2	3,16
	РРМ	6	2	3,74
	УАВ	7	2	2,93
	ГЛВ	13	3	4,52
	ЗНІ	14	3	3,44
	КОО	8	2	2,81
	МЕС	10	2	2,51
	МТВ	7	2	1,89
	СІФ	12	3	2,76
СОМ	10	3	3,90	
ШОА	8	2	2,08	
Студенти з суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації	ГВВ	36	3	4,59
	ЗІС	27	3	1,79
	КВО	8	3	2,84
	ННО	10	2	1,40
	НГД	25	3	1,75

Аналіз значимості відмінностей між досліджуваними студентами за
показниками
складності та диференційованості мотиваційно-ціннісної сфери (t-критерій
Стьюдента для незалежних вибірок)

Показники складності мотиваційно-ціннісних сфер	Студенти з ситуативним рівнем внутрішньої мотивації	Студенти з перехідним рівнем внутрішньої мотивації	Студенти з суб'єктно-ціннісним рівнем внутрішньої мотивації	Рівень значимості відмінностей
	1	2	3	
Кількість конструктів	8,45	11,11	21,20	
Кількість студентів	40	9	5	
Значення t (1-2)	1,77			0,10
Значення t (2-3)	1,83			0,10
Значення t (1-3)	2,38			0,05
Ціннісна диференційованість	2,84	3,00	2,48	
Кількість студентів	40	9	5	
Значення t (1-2)	0,45			незначимі
Значення t (2-3)	0,78			незначимі
Значення t (1-3)	0,61			незначимі