



ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРОГРАМА РОЗВИТКУ



Інститут соціальної та
політичної психології
НАПН України

Житомирський
державний університет
імені Івана Франка

Державний фонд
фундаментальних
досліджень

В.О. Климчук, В.В. Горбунова

ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ

Житомир

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка

2014

УДК 159.923
ББК 88.37
К 49

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
(протокол № 10/13 від 24.10.13)*

Рецензенти:

О.А. Ліщинська, доктор психологічних наук, професор;
О.Л. Музика, кандидат психологічних наук, професор.

Климчук В.О., Горбунова В.В.

К49 Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 110 с., іл.

ISBN 978-966-485-154-8

Монографія присвячена аналізу проблеми внутрішньої мотивації учбової діяльності молоді. Представлені теоретичні засади досліджень внутрішньої мотивації, наводяться описи опитувальників, спрямованих на її діагностику, а також презентується авторська комплексна методика дослідження внутрішньої мотивації, яка охоплює ситуаційний, ситуаційно-ціннісний та суб'єктно-ціннісний рівня, і дає змогу вивчити кожен із рівнів сутнісно, максимально глибоко і широко. Розроблена методика дозволяє проаналізувати зміст різних рівнів внутрішньої мотивації, зрозуміти специфіку індивідуального розвитку внутрішньої мотивації, виявити проблемні моменти в її генезі і точки стимуляції її розвитку, а також робити прогноз поведінки особистості у різних життєвих ситуаціях. Також – дає змогу не лише вираховувати індекси розвитку внутрішньої мотивації, але й будувати її математичні моделі, в яких цілісно представляти картину мотиваційної сфери особистості. В якості основи цієї методики слугують: 1) аналіз життєвого шляху особистості та застосування до його вивчення процедур математичного моделювання; 2) "Методика вивчення динаміки здібностей" О.Л. Музики; 3) теорія самодетермінації Е. Дісі, Р. Раяна.

**УДК 159.923
ББК 88.37**

ISBN 978-966-485-154-8

© Климчук В.О., 2014
© Горбунова В.В., 2014



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ	6
1.1. Внутрішня мотивація як предмет психологічного дослідження.....	6
1.1.1. Внутрішня мотивація у дослідженнях вітчизняних вчених	6
1.1.2. Концепція свободи від цілей	7
1.1.3. Концепція оптимального рівня активації чи розузгодження.....	8
1.1.4. Вічуття “поток” М. Чікзентміхалі та внутрішня мотивація	8
1.1.5. Концепція однорідності тематики дії та мети Г. Гекгаузена.....	9
1.1.6. Концепція самодетермінації Е. Дісі, Р. Раяна	10
1.2. Проблема розвитку внутрішньої мотивації молоді у контексті навчальної діяльності.....	12
1.2.1. Диспозиційні та ситуаційні аспекти розвитку внутрішньої мотивації.....	12
1.2.2. Рівні розвитку внутрішньої мотивації.....	18
1.2.3. “Мотиваційне зараження” як фактор розвитку внутрішньої/ зовнішньої мотивації.....	20
1.2.4. Феномени розвитку внутрішньої мотивації	32
1.2.5. Ціннісна підтримки розвитку внутрішньої мотивації	34
1.2.6. Загальні умови розвитку внутрішньої мотивації молоді	35
1.3. Зарубіжні методики дослідження параметрів і дериватів внутрішньої мотивації (США, Росія, Румунія)	37
“Індекс прагнень” Т. Кассера, Р. Раяна	37
“Шкали базових психологічних потреб” Т. Кассера, Дж. Деві та Р. Раяна	38
“Опитувальник внутрішньої мотивації” Р. Раяна (адаптація В.О. Климчука, О.Л. Музики)	38
“Опитувальник орієнтації мотиваторів” (Е. Дісі, А. Шварц, Л. Шейнман і Р. Раян).....	39
“Сприймання підтримки автономності” (Дж. Вільямс, В. Гроу, З. Фрідман, Р. Раян та Е. Дісі)	40
“Сприймання компетентності” (Дж. Вільямс, З. Фрідман, Е. Дісі)	40
“Шкала сприймання батьків” (В. Грольнік, Е. Дісі та Р. Раян)	41
“Опитувальник саморегуляції” Р. Раяна, Дж. Коннела	41
“Шкала суб’єктивної вітальності” Р. Раяна, К. Фредеріка	42
“Шкала каузальної орієнтації” Е. Дісі, Р. Раяна.....	42
“Шкала самодетермінації” К. Шелдона	43



“Опитувальник мотивації професійної діяльності” К. Замфір у модифікації А.А. Реана	43
“Опитувальник спрямованості учбової мотивації” Т.Д. Дубовицької	44
“Експертна оцінка і самооцінка вияву внутрішньої мотивації” та “Оцінка часових інтервалів” А.Г. Бугріменко	44
Методика “Мотивація учіння студентів педагогічного ВНЗ” М.В. Овчиннікова, С.О. Пакуліної, С.М. Кетько	45
РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ І СТРУКТУРА АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ	46
2.1. Методологічні засади розробки “Методики дослідження внутрішньої мотивації” (МДВМ)	46
2.1.1. Рівнева концепція розвитку внутрішньої мотивації як структурна основа методики	46
2.1.2. Моделювання життєвого шляху за допомогою багатомірного шкалювання та кластерного аналізу як основа процедури дослідження ситуаційного рівня внутрішньої мотивації	47
2.1.3. “Методика вивчення динаміки здібностей” (МВДЗ) О.Л. Музики як підґрунтя побудови процедури дослідження ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації	56
2.2. Структура та етапи проведення дослідження	61
2.2.1. Загальна структура методики	61
2.2.2. Етапи дослідження №1, №2 (робота із досліджуваним)	62
2.2.3. Етап дослідження №3, №4 (кількісна обробка даних)	65
2.2.4. Етап дослідження №5 (інтерпретація результатів)	76
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ	80
3.1. Структура програми	80
3.2. Змістове наповнення програми	82
3.3. Результати аналізу ефективності програми	98
ВИСНОВКИ	101
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	103



ПЕРЕДМОВА

Мотивація є одним із тих психологічних понять, відносно якого й по-сьогодні немає одностайного розуміння. Залежно від концептуальної орієнтації дослідника вона стає потребами, комплексами мотивів, процесом, диспозиційним утворенням чи ситуаційною характеристикою, цінностями, цілями, предметами, результатом чи процесом оцінки, підструктурою особистості чи особистісною надбудовою тощо. Маю велике сподівання, що ця робота не додасть хаосу у термінологічне поле сучасної психології, і, можливо, допоможе зорієнтуватися у ньому і визначити свої теоретико-методологічні та дослідницько-емпіричні координати.

Ця книга містить 3 розділи. Перший – допоможе зорієнтуватися у розробках дослідників школи Едварда Дісі і Річарда Раяна. Тут є про основні положення теорії самодетермінації, яка є центральною для цієї роботи, та огляд базових методик дослідження внутрішньої мотивації та її особистісних дериватів, розроблених у США, Росії та Румунії. Другий розділ – містить опис розробки та процедури дослідження мотиваційного виміру життєвого шляху особистості, розробленої у процесі роботи над грантовою програмою ДФФД. Методика дозволяє комплексно вивчити мотиваційну сферу особистості із врахуванням особливостей її життєвого шляху. Третій розділ – цілком присвячено тренінговій програмі ціннісного розвитку внутрішньої мотивації, її структурі та результатам дослідження її ефективності.

Зануренням у царину психології мотивації автори завдячують професору Олександрі Музиці, у якого ми вчимося і по-сьогодні: науковому стилю, умінню приділяти увагу дрібницям і не забувати про глобальні речі, відчуттю нових тенденцій й дару передбачення інновацій, управлінській майстерності...

На цьому шляху нас супроводжували колеги, яким ми щиро вдячні, у творчій атмосфері з якими росли як науковці (Інна Загурська, Зоя Косарева, Галина Левченко, Наталія Никончук, Наталія Портницька, Ольга Савиченко, Ірина Тичина) та наші учителі у царині психотерапії, які подарували уміння бачити Іншого, чути його й поважати (Павло Горностаї, Ірина Грабська, Тетяна Зайцевська, Юрій Кравченко, Світлана Підлипська, Олег Романчук).



РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ

1.1. Внутрішня мотивація як предмет психологічного дослідження

1.1.1. Внутрішня мотивація у дослідженнях вітчизняних вчених

Співвідношення внутрішніх та зовнішніх детермінант розвитку особистості є однією з основних проблем психології. Об'єктом аналізу постають спонуки до діяльності, потреби, внутрішні та зовнішні джерела активності, зв'язок між зовнішнім як джерелом впливів та внутрішнім як об'єктом цих впливів. Так, за С.Л. Рубінштейном, зовнішні причини впливають на особистість опосередковано, через внутрішні умови, якими для суб'єкта є внутрішній стан, система ставлень до певної життєвої ситуації, в якій повинна бути здійснена діяльність [54, с. 444]. З іншого боку, діяльнісне ставлення особистості до оточення часто зумовлює роботу психічних функцій і процесів. Щодо дій, то вони набувають для суб'єкта певного особистісного смислу в контексті його цілей і мотивів. Особистісний смисл визначає внутрішній смисловий зміст дії, який не завжди співпадає з його об'єктивним значенням, хоч і не може бути відірваним від нього. За С.Л. Рубінштейном “У діяльності... всі психічні властивості особистості не лише проявляються, але і формуються” [54, с. 436].

Схожу думку у контексті теорії інтеріоризації висловлював Г.С. Костюк: “Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись особистістю, стає внутрішньою, суб'єктивною умовою її дальшого розвитку... Збагачення її суб'єктивного світу сприяє розширенню подальших взаємин з об'єктивним світом” [28, с. 146].

Аналізуючи проблему полімотивованості діяльності, О.М. Леонтьєв говорить про мотиви двох типів: смислоутворюючі мотиви та мотиви-стимули [32]. Якщо смислоутворюючі мотиви спонукають до діяльності, надають їй особистісного смислу, то мотиви-стимули виконують лише функцію енергетизації, стимулювання діяльності. Смислоутворюючі мотиви виступають як певні внутрішні утворення, а мотиви-стимули не мають особистісного смислу, хоч і можуть бути надзвичайно емоційними, афективними.

На думку К.О. Абульханової-Славської, розкрити внутрішні чинники особистості, які впливають на всі форми її соціально-психологічної



об'єктивації, на поведінку, на ставлення до оточення, дозволяє категорія активності. Активність інтегрує відображення та реалізацію зовнішніх і внутрішніх тенденцій особистості. Вона є певним особистісним рівнем, способом і якістю задоволення вищих ціннісних потреб особистості, яка шукає, створює чи перетворює умови їх задоволення відповідно до власної позиції, цінностей і поставлених вимог [1, с. 11].

Класифікація форм поведінки за їх джерелами була здійснена Д.М. Узнадзе [57]. Вчений пропонує поділ потреб на субстанційні потреби (потреби у предметах) та функціональні потреби (потреби в активності). На основі субстанційних потреб виникає екстрогенна поведінка (імпульс іде від потреби у предметі), а на основі функціональних потреб – інтрогенна (імпульс іде зсередини). До екстрогенної поведінки Д.М. Узнадзе відніс споживання, обслуговування, самообслуговування, працю, задоволення пізнавального інтересу, роботу. До класу інтрогенної поведінки належить естетична насолода, художня творчість, гра, спорт, розваги. Навчання є перехідною формою поведінки між екстрогенною та інтрогенною.

Дослідник Є.П. Ільїн вважає, що мотив та мотивація є категоріями, які однозначно відносяться до внутрішнього світу людини. На його думку, правильно говорити не про внутрішню чи зовнішню мотивацію, а про мотивацію внутрішньо-організовану та зовнішньо-організовану [16].

1.1.2. Концепція свободи від цілей

Г. Гекгаузен виділяє шість концепцій у зарубіжній психології, що розглядають проблему внутрішньої мотивації поведінки [62, с. 718]: концепцію потягу без його редукції, концепцію свободи від цілі, концепцію оптимального рівня активації чи розузгодження, концепцію самодетермінації, концепцію відчуття потоку (радісного занурення у діяльність) та концепцію тематичної однорідності дії та мети.

У межах концепції свободи від цілі (Р. Вайт, Е. Клінгер, П. МакРейнолдс) внутрішньо мотивованою вважається всяка “безцільна” активність [62, с. 719]. Привертає увагу робота Р. Вайта, оскільки деякі його ідеї були покладені в основу теорії когнітивної оцінки Е. Дісі. Р. Вайт розглядав поняття “потік поведінки”. У цей потік включаються різні форми активності, спрямовані на отримання індивідом певних наслідків від взаємодії з оточенням. Основою для таких активностей є “мотивація



ефективністю”. При цьому мотиватором є відчуття ефективності, а результатом активності – зростання компетентності. Цікавим є також погляд Р.Вайта на редукцію потягів – діяльність, спрямована на таку редукцію, лише за необхідності перериває основний потік поведінки. Близькою до концепції свободи від цілі є класифікація мотивів П. МакРейнолдса, який вважав внутрішньо мотивованою лише ту діяльність, яка реалізується заради самої діяльності. Зовнішньо ж мотивованою є всяка діяльність, спрямована на досягнення певного стану чи мети.

1.1.3. Концепція оптимального рівня активації чи розузгодження

Відповідно до концепції оптимального рівня активації чи розузгодження (Д. Берлайн, Д. МакКлелланд, Дж. Хант, Д. Фіске, С. Мадді), поведінка стане мотивованою внутрішньо лише у тому випадку, коли буде існувати регуляція, спрямована на підтримку чи відновлення певного рівня функціонування [62, с. 719]. Зокрема, Д. Берлайн визначає оптимальний стан через поняття “середній потенціал збудження”, тобто, через середній рівень розузгодженості вхідного потоку інформації. Погляд на оптимальне розузгодження як джерело внутрішньої мотивації можна знайти у працях Д. МакКлелланда. У них автор стверджує, що малі відхилення ключових стимулів від певного релевантного їм рівня адаптації призводять до позитивних емоцій, а значить, до пошукової поведінки, а сильні відхилення – до негативних емоцій та до поведінки уникання. Аналізуючи структуру особистості, Д. Фіске та С. Мадді стверджують, що основною її тенденцією є підтримка звичного рівня активації [34]. Коли рівень активації під впливом зовнішньої чи внутрішньої стимуляції падає нижче звичного рівня, поведінка людини стає спрямованою на підвищення цього рівня. Дослідник Дж. Хант, який розглядав людину як інформаційну систему, вважав, що для ефективного функціонування цієї системи необхідне існування певного оптимального рівня розузгодженості. Мотивація стає внутрішньою тоді, коли розузгодження між сприйнятою інформацією і внутрішнім стандартом (у формі рівня адаптації, очікування, цінності) виявляється не занадто великим і не занадто малим.

1.1.4. Почуття “поток” М. Чікзентміхалі та внутрішня мотивація

Представники концепції відчуття потоку акцентують свою увагу на



такому критерію внутрішньої мотивації, як почуття, що супроводжують внутрішньо мотивовану діяльність [62, с. 722]. Ця концепція представлена роботами М. Чікзентміхалі, у яких характерною рисою внутрішньої мотивації постає особливе почуття, назване ним “почуття потоку”. Почуття потоку – це особливе цілісне та радісне відчуття активності. За результатами досліджень М. Чікзентміхалі було виділено таке наповнення “почуття потоку”: почуття повного (розумового та фізичного) занурення у діяльність; повна концентрація уваги, думок, почуттів на справі; чітке знання того, що слід робити у певний момент часу, ясне усвідомлення мети діяльності, повне підкорення вимогам, що йдуть від самої діяльності; чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконуєш свою роботу; чіткий та визначений зворотній зв'язок; відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки; почуття суб'єктивної зупинки часу; втрата звичного відчуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення, “розчинення” у справі.

На думку М. Чікзентміхалі, “почуття потоку” проявляється не лише у певних глобальних формах активності, а й у формі мікропотоків повсякденної діяльності. Крім того, “почуття потоку” призводить до певного стирання межі між грою та роботою. Певним чином концепція відчуття потоку пов'язана з концепцією оптимального рівня розузгодження, якщо взяти за об'єкт розузгодження інформацію про можливості суб'єкта та складність завдання. У випадку, коли можливості суб'єкта значно перевищують складність завдання, інтерес до роботи різко зменшується, а у протилежному випадку – виникає значний рівень тривожності. Якщо складність завдання незначно перевищує можливості суб'єкта (оптимальний рівень розузгодженості), то з'являється інтерес до діяльності, відчуття потоку та, відповідно, внутрішня мотивація.

1.1.5. Концепція однорідності тематики дії та мети Г. Гекгаузена

Концепція однорідності тематики дії та мети (Г. Гекгаузен) розглядає ступінь відображення у свідомості суб'єкта діяльності взаємозв'язку між метою та процесом діяльності [62, с. 723]. Діяльність мотивована внутрішньо у тому випадку, коли мета тематично однорідна з діяльністю – діяльність здійснюється виключно заради самої себе (Г. Гекгаузен). Діяльність мотивована зовнішньо, якщо її процес та її мета тематично не однорідні – процес діяльності є лише засобом на шляху до певної



тематично відмінної мети. Схожу думку висловлює А. Круглянські, поділяючи дії на ендогенні та екзогенні. Ендогенними є дії, мета яких полягає у самому їх здійсненні та їх результаті. Екзогенними є дії, результат яких є лише засобом для досягнення мети, яка пов'язана з результатом дії відношенням інструментальності.

1.1.6. Концепція самодетермінації Е. Дісі, Р. Раяна

Також Г. Гекгаузен називає концепцію самодетермінації [62, с. 720]. Ця концепція представлена роботами Р. де Чармса [36] та розвинута у цілісну теорію Е. Дісі та Р. Раяном у теоретико-атрибутивному напрямку. Р. де Чармс вбачає первинну мотивацію у відчутті власної ефективності, у переживанні себе джерелом навколишніх змін. Це бажання самодетермінованості у концепції Р. де Чармса є не конкретним мотивом, а певним керівним принципом, який присутній у всіх мотивах. З принципу самодетермінації випливає, що всі зовнішні вимоги до поведінки знижують почуття самодетермінації. Людина намагається протистояти цим вимогам, і якщо це їй вдається, то вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою, отримує задоволення від діяльності, і, як наслідок, формується внутрішня мотивація цієї діяльності. Якщо людині не вдається проявити свою суб'єктність, якщо вона відчуває себе підкореною зовнішнім вимогам, її діяльність втрачає свою цінність, але продовжується – тоді ця діяльність стає мотивованою зовнішньо. На основі проведеного аналізу дослідник робить два висновки, які стали у подальшому джерелом великої кількості експериментальних робіт та спонукали розвиток теорії внутрішньої мотивації. Перший висновок: якщо людину винагороджувати за цікаву їй діяльність, то внутрішня мотивація до цієї діяльності зменшиться, і відповідно, зменшиться інтерес до цієї діяльності, її ефективність та якість. Другий висновок: якщо людину спонукали до виконання певної діяльності обіцянням винагороди, але у цій винагороді раптом відмовили, то внутрішня мотивація діяльності повинна зрости, і відповідно, ефективність діяльності та її якість також повинні збільшитися. Теорія самодетермінації завдячує своїм подальшим розвитком таким дослідникам, як Е. Дісі, Р. Раян, Т. Дункан, В. МакКіхі, Т. Кассер [69, 77, 82], які здійснили експериментальну перевірку гіпотез Р. де Чармса.

Розвиваючи теорію самодетермінації, Е. Дісі основними джерелами внутрішньої мотивації визначив виявлені Р. Вайтом та Р. де Чармсом дві



базові суб'єктні потреби: потребу у самодетермінації та потребу у почутті власної компетентності. Пізніше експериментальні дослідження показали необхідність приєднання ще однієї потреби – потреби у значущих міжособистісних стосунках [84]. Результати роботи Е. Дісі, Р. Раяна та інших вчених були об'єднані у теорію когнітивної оцінки, відповідно до якої суб'єкт у ході діяльності весь час оцінює, що є причиною його дій (він сам чи щось із-зовні) та наскільки ефективна його діяльність. Відповідно, мотивація є внутрішньою лише тоді, коли суб'єкт локалізує причину своїх дій у собі та вважає себе компетентним.

Сьогодні теорія когнітивної оцінки є своєрідною „під-теорією” загальної теорії самодетермінації. До теорії самодетермінації, поруч із теорією когнітивної оцінки (cognitive evaluation theory), яка розглядає вплив соціальних контекстів різної модальності на внутрішню мотивацію, входять такі теорії: теорія організмичної інтеграції (organismic integration theory), теорія каузальної орієнтації (causality orientations theory), теорія базових потреб (basic needs theory). Кожна з цих теорій була розвинута, щоб пояснити набір певних мотиваційних феноменів, що проявилися у результаті проведення експериментів. Так, теорія організмичної інтеграції розглядає вплив процесу інтерналізації на розвиток внутрішньої мотивації. Теорія каузальної орієнтації описує індивідуальні відмінності у спрямованості людей на самодетермінованість. У межах теорії базових потреб вивчаються основні людські потреби та вплив їх задоволення чи незадоволення на психологічний комфорт та повсякденний добробут (daily well-being) [83].

Відтак, проблематика внутрішньої мотивації, розвинута як вітчизняними, так і закордонними дослідниками, незважаючи на усю широту, у своїй суті має гуманістичне ядро, елементами якого є акцент на суб'єктності особистості та ролі її власної активності у розвитку.



1.2. Проблема розвитку внутрішньої мотивації молоді у контексті навчальної діяльності

1.2.1. Диспозиційні та ситуаційні аспекти розвитку мотивації навчання

Надзвичайно важливим є розуміння механізмів розвитку внутрішньої мотивації особистості, та факторів, які на нього впливають. У контексті теорій мотивацій зарубіжних та вітчизняних вчених було розроблено ряд методів розвитку та формування певних типів мотивації. Дослідник С.Г. Москвичов [39, с. 390] виділяє два аспекти проблеми розвитку мотивації: соціально-психологічний та особистісний. Соціально-психологічний аспект проблеми розвитку мотивації він пов'язує із впливом оточення та цілеспрямованим формуванням мотивації учіння шляхом включення в учбову діяльність, а особистісний аспект – із власною активністю особистості та стимулюванням самодовільного розвитку учбових спонук.

Аналізуючи розробки зарубіжних вчених у сфері розвитку мотивації, О.Б. Орлов [36, с. 122-179] називає, перш за все, тренінг мотивації досягнення Дж. Аткинсона та Д. МакКлеланда, тренінг причинних схем, тренінг самодетермінації Р. де Чармса та тренінг внутрішньої мотивації Е. Дісі.

У роботах цих дослідників можна помітити переважання одного з названих С.Г. Москвичовим аспектів. **Диспозиційний аспект** представлений роботами Дж. Аткинсона, Д. МакКлеланда, Р. де Чармса, Е. Дісі, Р. Раяна, Ф.І. Іващенко, О.Б. Гончарової. Особливістю цього підходу є звернення до власне психологічних чинників розвитку мотивації.

У тренінгу мотивації досягнення Дж. Макклеланда та Дж. Аткинсона було виділено чотири основні фактори розвитку мотивації досягнення [36, с. 126]: 1) формування системи якостей, пов'язаних із досягненням; 2) самоаналіз; 3) вироблення оптимальної тактики цілепокладання; 4) міжособистісна підтримка. Активізація цих факторів здійснювалася не дидактичними засобами, пов'язаними зі структурою навчання, а засобами психологічними, пов'язаними із власною активністю учасників тренінгів. Зокрема, для розвитку системи якостей, пов'язаних із досягненням, використовувалося створення проєктивних розповідей за ТАТ із яскраво вираженою темою досягнення, навчання способам поведінки, типовим для



людини з мотивацією досягнення успіху, вивчення конкретних прикладів з життя людей, які мають мотивацію досягнення успіху.

У роботах Р. де Чармса представлено опосередкований підхід до розвитку самодетермінованості. В основу підходу було покладено механізм соціальної бажаності – Р. де Чармс вважав, що просто навчити учнів бути самодетермінованими неможливо, однак така можливість з'являється, якщо навчити вчителів ставитися до своїх учнів як до самодетермінованих особистостей. Таким чином, хоча кінцевою метою тренінгу були зміни в учнях, сам тренінг проводився з їх учителями, і основною метою його було відучити вчителів директивно маніпулювати своїми учнями. Змістова лінія тренінгу, як відмічає О.Б. Орлов, ґрунтувалася на розвитку в учителів уміння цілепокладання, планування поведінки та самоаналізу [36, с. 151].

У концепції внутрішньої мотивації Е. Дісі виділяє ряд факторів, на які повинні зважати у своїй роботі вчителі та викладачі. Це такі фактори: оптимізація вимог до складності діяльності; приклад внутрішньої мотивації вчителя; переживання учнями відчуття самодетермінованості завдяки створенню вчителем ситуацій вибору способів чи змісту діяльності; відчуття власної компетентності завдяки інформуванню, а не контролюючому зворотному зв'язку.

Цікавий підхід до проблеми самодетермінації представлений у “Методиці направленої відтворення уявлень про минулі вчинки-події” Ф.І. Іващенко [15]. Методика ґрунтується на відтворенні у пам'яті учнів та студентів подій із власного життя, пов'язаних з успіхом, а також пов'язаних із цими подіями переживань та емоцій.

На дії психологічних чинників ґрунтується розробка методу розвитку мотивації учбової діяльності підлітків О.Б. Гончарової [8]. За основу свого експерименту дослідниця взяла теорію внутрішньої мотивації Е. Дісі та явище каузальної атрибуції. Основна мета експерименту полягала у спробі підвищити рівень внутрішньої мотивації шляхом формування каузальної схеми “невдача – наслідок недостатності зусиль”. Досягнення цієї мети, як і в роботі Р. де Чармса, відбувалося опосередковано – через вплив учителів. Їм пропонувалося протягом певного часу оперувати під час спілкування з учнями фразами типу “Ти зможеш, якщо докладеш зусилля”. Як показали результати дослідження, у таких учителів значущо зросла кількість учнів, що оперували описаною каузальною схемою.



Ситуаційні аспекти розвитку мотивації пов'язаний із наданням переваги об'єктивним факторам зовнішнього середовища, і використанні переважно дидактичних методів – змісту та структури навчальної діяльності. Цей аспект представлений роботами таких вчених, як О.К. Дусавицький, М.В. Матюхіна, А.К. Маркова, Т.О. Матіс.

Дослідник О.К. Дусавицький вважає, що мотивація навчальної діяльності забезпечується розвитком професійно-пізнавальної потреби. У свою чергу, діалектичний взаємозв'язок між розвитком цієї потреби та результативністю діяльності можливий у контексті проблемного навчання. Як стверджує О.К. Дусавицький, “теоретичний інтерес, ставши умовою розгортання цієї діяльності, разом із тим формується у діяльності (розширюючись, узагальнюючись і стаючи стійкішим). Результат учбово-професійної діяльності має подвійний характер: формується здатність до науково-теоретичного мислення і потреба у теоретичних знаннях” [13, с. 19].

Дослідниця М.В. Матюхіна [37] зосередила свою увагу на формуванні учбово-пізнавальних мотивів молодших школярів, і в результаті експериментальних досліджень довела важливість для цього процесу чіткої постановки вчителем цілей уроку. Мотивуючим фактором у її концепції стає усвідомлення учнями мети своєї діяльності, а отже (якщо говорити у термінах теорії внутрішньої мотивації), підвищення рівня самодетермінованості та компетентності учнів. Реалізовувалася мотивуюча діяльність вчителя за допомогою чіткого визначення кола необхідних для вивчення питань, обсягу роботи на рік, четверть, тиждень та день, перелік знань та вмінь учнів із певної теми. Це коло питань не лише було зафіксоване у вчителя, але і повідомлялося всім учням [37, с. 126].

Аналізуючи дослідження інших учених, М.В. Матюхіна наводить результати, отримані П. Голу, який вивчав залежність рівня внутрішньої мотивації від організації провідної діяльності [37, с. 103]. Він встановив, що III тип навчання (за П.Я. Гальперіним) має сильний мотивуючий вплив на учнів. Названий тип навчання передбачає, що учень сам виділяє орієнтовну основу певної дії на основі загального методу, заданого вчителем.

Важливі результати у межах аналізованого підходу отримані А.К. Марковою [36]. Дослідниця з'ясувала, що умовою формування учбово-пізнавального мотиву є оволодіння предметно-операціональними



характеристиками учбової діяльності. Крім того, було виявлено, що спільна учбова діяльність також є важливим фактором розвитку мотивації учнів (Т.А. Матіс).

Таким чином, представлено два аспекти розвитку мотивації учбової діяльності (соціально-психологічний та особистісний), у межах яких отримано позитивні результати розвитку мотивації у навчальній діяльності. Це свідчить про можливість поєднання елементів цих підходів і побудови цілісної системи розвитку мотивації.

Така спроба була здійснена Л.П. Шумаковою у експерименті з розвитку мотивації досягнення у практичних психологів [66]. З одного боку, метод дослідниці ґрунтувалася на концепції модульно-розвивального навчання, а з іншого – на використанні психологічного тренінгу. Інтеграція соціально-психологічного та особистісного підходів стала можливою завдяки особливій структурі тренінгу, який включав декілька послідовних модулів. У кожному модулі було передбачено не лише ряд власне тренінгових занять, але й систему домашніх завдань та певний час для реальної діяльності. Саме вихід до реальної діяльності дав змогу дослідниці використовувати для розвитку мотиваційної сфери учнів як психологічні, так і дидактичні методи модульно-розвивального навчання.

У результаті нашого дослідження було виявлено три рівні розвитку внутрішньої мотивації. Перший рівень – ситуативний, поява внутрішньої мотивації визначається здатністю діяльності задовольнити потреби у самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунках. Проявляється він у отриманні задоволення від процесу діяльності. Другий рівень – ситуативно-ціннісний. Поява внутрішньої мотивації на цьому рівні розвитку можлива навіть тоді, коли у діяльності задовольняються не всі названі психологічні потреби, а проявляється він у надситуативній активності. Третій рівень – суб'єктно-ціннісний. На цьому рівні внутрішня мотивація стає особистісною властивістю та існує у вигляді цінностей самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків. На суб'єктно-ціннісному рівні людина здатна сформувати внутрішню мотивацію до будь-якої діяльності, ставши над вимогами ситуації і перетворивши її, відповідно до власних цінностей внутрішньої мотивації. Проявляється він у творчості.

Було виявлено ряд особливостей та закономірностей, пов'язаних із характеристиками цих рівнів розвитку внутрішньої мотивації. По-перше,



встановлено, що між ситуативним та ситуативно-ціннісним рівнями відсутні зв'язки – рівень задоволення від діяльності не пов'язаний із проявами надситуативної активності, і навпаки. По-друге, були помічені відмінності між студентами з різними рівнями мотивації за групами значущих осіб. По-третє, з'ясовано, що розвиток внутрішньої мотивації від ситуативного до суб'єктно-ціннісного рівня тісно пов'язаний зі змінами у ціннісній сфері студентів: зростає кількість цінностей та кількість факторів ціннісної сфери, з'являється розмежування факторів на моральнісні та діяльнісні, знижується рівень конфліктності між цінностями, з'являються групи цінностей самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків.

Наведені результати дозволяють зробити *висновок*, що психологічними детермінантами розвитку внутрішньої мотивації, з одного боку, є зміни у ціннісній сфері, а з іншого – досвід внутрішньо мотивованої діяльності, який призводить до закріплення стратегій внутрішньої мотивації у вигляді цінностей самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків.

Розгляд стратегій діяльності як ціннісних утворень у контексті творчої діяльності було здійснено В.О. Моляком та О.Л. Музикою [38]. У руслі цього підходу завдання розвитку внутрішньої мотивації розщеплюється на два: сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки та сприяти переходу стратегій, набутих у цьому досвіді, до ціннісної сфери.

Для реалізації цих завдань необхідно знайти *метод*, який би дозволяв використовувати переваги як соціально-психологічного, так і особистісного підходів. Дійсно, з допомогою методів соціально-психологічного підходу можна сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки, а з допомогою методів особистісного підходу – сприяти переходу набутих стратегій у сферу цінностей. Найбільш релевантним поставленим завданням, на нашу думку, є метод фіксованих ролей, розроблений Дж. Келлі [61, с. 417; 63, с. 471]. Він дозволяє не лише спиратися у роботі на психологічні методи розвитку, але й дає можливість апробувати у реальному житті під керівництвом психолога нові стратегії та способи діяльності, які, у випадку їх успішності, можуть бути трансформовані у цінності.



Використання методу фіксованих ролей передбачає декілька етапів [63, с. 472]:

1. **Створення нарису самохарактеристики.** Досліджуваного просять написати на себе характеристику в третій особі. На основі аналізу нарису можна виявити велику кількість конструктів, стратегій діяльності та цінностей досліджуваного. Це дає змогу виявити непродуктивні, з точки зору внутрішньої мотивації, стратегії та цінності.

2. **Розробка нарису фіксованої ролі.** На основі аналізу самохарактеристики дослідником розробляється опис неіснуючої особистості, яка наділена більш продуктивними стратегіями діяльності, цінностями та конструктами. Однак це спроба не змінити досліджуваного, а спонукати його до самостійного пошуку, розширення бачення своїх можливостей, перегляду свого життєвого досвіду з критичних позицій.

3. **Перевірка засвоєння.** Після того, як нарис фіксованої ролі створено, його обговорюють із досліджуваним, щоб той мав змогу глибше зрозуміти мету роботи.

4. **Реальна діяльність.** Після перевірки засвоєння нарису, узгодження проблемних моментів та згоди досліджуваного продовжувати роботу, йому пропонується грати в житті роль з нарису (зазвичай, протягом двох тижнів). Досліджуваний повинен принаймні тричі на день прочитувати нарис, намагаючись поводитися, думати та говорити, як людина, описана в нарисі фіксованої ролі. У цей проміжок часу психолог та досліджуваний часто зустрічаються, обговорюють можливі проблеми. Можливе рольове програвання складних ситуацій.

У результаті такої роботи у досліджуваного через деякий час відбуваються зміни у стратегіях діяльності та системі цінностей. Д. Фейдімен та Р. Фрейджер наводять ряд правил, які бажано виконувати при написанні нарису фіксованої ролі: 1) розвивати основну тему нарису, а не виправляти дрібні недоліки; 2) використовувати різкий контраст (людині простіше зіграти ролі, кардинально відмінні від звичних); 3) спонукати до поступового руху, а не створення якогось нового стану (метою використання методу є не зміна особистості, а спонукання до активного перегляду власної системи цінностей); 4) актуальність ролі (роль повинна враховувати реальні події, які можуть трапитися у житті досліджуваного, вона не повинна бути відірвана від його життя); 5) брати до уваги соціальне оточення досліджуваного (роль повинна поглиблювати



і полегшувати міжособистісні стосунки досліджуваного); 6) використовувати захисні маски (досліджуваний не повинен повністю ідентифікуватися з роллю, усвідомлюючи, що у певний момент часу він лише грає) [61].

На ґрунті проаналізованих підходів та методів, а також авторської 3-рівневої моделі розвитку внутрішньої мотивації, виявлених у емпіричних дослідженнях феноменів її розвитку, які описано нижче, нами розроблено програму розвитку внутрішньої мотивації (див. розділі III).

1.2.2. Рівні розвитку внутрішньої мотивації

Психологічний зміст розвитку внутрішньої мотивації полягає в еволюції почуттів самодетермінованості, компетентності та включення у значущі міжособистісні стосунки від ситуаційно зумовлених потреб до особистісних цінностей, які детермінують поведінку людини відносно незалежно від ситуації.

На **ситуаційному рівні** внутрішньої мотивації задоволення базових потреб у самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних стосунках визначається особливостями ситуації. Студенти, яким властивий цей рівень, приміром, не продовжують перервану навчальну діяльність, якщо немає зовнішнього підкріплення, але при цьому можуть спостерігатися усі основні показники внутрішньої мотивації. Приміром, студент змушений писати курсову роботу. Під час її написання він розуміє, що в нього виходить (почуття компетентності), що він сам може визначати темп і зміст своєї роботи (почуття самодетермінованості), що його підтримують і допомагають (почуття зв'язаності з іншими людьми, близькі стосунки). Внаслідок цих особливостей діяльності у студента значно підвищується ймовірність появи внутрішньої мотивації.

Ситуаційно-ціннісний рівень розвитку внутрішньої мотивації притаманний тим студентам, які проявляють надситуативну активність, тобто продовжують діяльність тоді, коли зовнішній тиск припинено. Ціннісно-мотиваційна сфера таких студентів характеризується більшою кількістю ціннісних конструктів. Спостерігаються тенденції до диференціації ціннісної сфери – появи нових цінностей, збільшення кількості факторів. У процесі розвитку відбувається інтеграція ціннісно-мотиваційної сфери. На ситуативно-ціннісному рівні вплив умов діяльності вже не є таким однозначним. Внутрішня мотивація з'являється лише у



ситуації виконання значущої, цінної діяльності. І навіть якщо у цій діяльності задовольняються не всі базові потреби, внутрішня мотивація буде присутньою. Так, для студента написання курсової роботи може бути чимось цінним (чи обраною значущою темою, чи появою дослідницького інтересу тощо). І тому, навіть якщо під час її написання частково фруструється потреба у компетентності, викладач у чомусь обмежує і блокує самостійність, відсутні значущі стосунки з колегами – внутрішня мотивація зберігається.

Суб'єктно-ціннісний рівень внутрішньої мотивації притаманний молодим людям, які здатні самі трансформувати будь-яке завдання у творче і виконувати його без зовнішнього контролю. Значущими людьми для них є переважно викладачі вузу, які у сприйманні студентів відрізняються від шкільних учителів відсутністю стратегій тиску і примусу. Ключовим моментом є поява у ціннісно-мотиваційній сфері, поряд з моральнісними, діяльнісних цінностей. Це знімає декларативність цінностей, робить їх реальними регуляторами поведінки. Відбувається зниження конфліктності цінностей, вони набувають здатності змінювати значущість взаємозв'язків у залежності від характеристик ситуації. Таким чином, ціннісно-мотиваційна сфера стає стійкою і водночас гнучкою, здатною до внутрішнього регулювання навчальної діяльності. Суб'єктно-ціннісний рівень пов'язаний із набуттям ціннісного статусу базовими психологічними потребами. У цьому випадку діяльність заломлюється особистістю через призму ціннісної сфери особливим чином: людина в ситуації виконання будь-якої, навіть найнуднішої і найрутиннішої діяльності, буде шукати способи реалізації власних цінностей, цим самим врешті-решт переводячи діяльність у статус внутрішньо мотивованої. Наприклад, студент, який змушений писати курсову на тему, яка його не цікавить у викладача, який йому не імponує. Якщо він перебуватиме на рівні ситуативному чи ситуативно-ціннісному, він зробить цю роботу абияк і буде щасливий з того, що спекався її. Якщо ж мотивація вже доросла до суб'єктно-ціннісного рівня, то студент обов'язково знайде в роботі можливості для відчуття своєї компетентності (виявить цікаві аспекти теми, розбереться у складнощах теорії), самодетермінованим (відстоїть право на власну теоретичну модель, на самостійний підбір метод дослідження) та зв'язаним з колегами (знайде тих, хто ще цікавиться цією темою, виявить, що викладач не такий вже й нецікавий тощо).



Отже, розвиток внутрішньої мотивації в рамках нашої моделі полягає у поступовому переході від ситуативного до суб'єктно-ціннісного рівня. Рух по цих рівнях забезпечується досвідом внутрішньо мотивованої поведінки і переходом набутих поведінкових стратегій до ціннісної сфери. Частково зроблені висновки знаходять своє відображення у виявленому нами феномені “мотиваційного зараження”

1.2.3. “Мотиваційне зараження” як фактор розвитку внутрішньої/ зовнішньої мотивації

Коли дитина виконує якесь завдання, чи задаємося ми питанням: “Які мотиви її діяльності?”. Мабуть, ні. Протягом усього життя людина чує: “Вивчиш вірша, – отримаєш дві порції морозива”, “Якщо ти не зробиш домашнього завдання, то не підеш до друзів”, “Закінчиш навчання у школі без трійок – купимо тобі моторолер”, “Не здаси сесію – не поїдеш відпочивати на море”, “Не захистиш дисертацію – не отримаєш підвищення” ... Ми настільки звикли до схеми “стимул-реакція”, що навіть не можемо уявити якийсь інший спосіб виховання дитини, стимулювання її праці, творчості, досягнень.

Здібності – не константне утворення, вони розвиваються в діяльності та є її функцією. Учень залучений до діяльності – здібності розвиваються. Не приділяє достатньої уваги навчанню – здібності деградують. Очевидно, причина низького рівня успішності полягає не у відсутності здібностей, а знову ж таки у мотивації. Часто справа тут не у професійних знаннях, уміннях чи навичках учителя. Все ніби гаразд – вчитель знає свою справу, обізнаний у педагогічних технологіях, володіє чудовими методичними навичками, – а учні думають лише про оцінку і про те, як би швидше закінчився урок. В чому ж проблема? Адже не в побутовому уявленні, що один предмет – цікавий, інший – ні!? Не може один предмет бути нецікавим усім учням. Очевидно, причина десь глибше. На нашу думку, відсутність внутрішньої мотивації в учнів тісно пов'язана з її відсутністю у вчителя!

В результаті після завершення школи до вузу потрапляє людина, не здатна до безкорисливих вчинків, роботи для власного задоволення, яка не цікавиться нічим, крім винагороди за свої зусилля. При цьому, якщо запити зростають, а можливості їх задоволення зменшується – з'являються внутрішні конфлікти, неврози та неврастенії, стреси, депресивні стани, – і



людина не лише втрачає можливість радіти життю, але і позбавляє цієї можливості інших. Далі вона переносить свої власні стратегії мотивації на власних дітей, і ланцюг “стимул-реакція” перетворюється на замкнуте коло.

Теоретична основа дослідження.

Ще у 70-х роках ХХ століття американськими вченими Едвардом Дісі та Ричардом Раяном (Рочестерський університет) було перевірено модель мотивації поведінки, в яку закладено уявлення про локус мотивації (внутрішній та зовнішній) [64]. Внутрішня мотивація – це виконання певної роботи через інтерес до неї, відчуття її внутрішньої цінності. При виконанні діяльності, яка мотивована внутрішньо, людина відчуває задоволення, спокій, швидкий плин часу, зникає все зайве, залишається лише робота – з’являється відчуття потоку (М. Чікзентміхалі) [36]. Придивіться уважно до своєї дитини, яка сама сіла за стіл, взяла олівець і почала малювати. Для неї зникає все навколо, і залишається лише малюнок. Саме в цей час вона переживає відчуття потоку, саме зараз вона виконує справді внутрішньо мотивовану діяльність. А тепер поглянемо, як дитина прибирає у своїй кімнаті. Вона постійно відволікається на дрібниці, не може зосередитися, вередує – і прибирання затягується на весь день. Це Вас доводить до нервового зриву, дитину – до істерики. Перед нами яскравий приклад зовнішньої мотивації: дитина виконує роботу за зовнішньою вимогою, і не припиняє її лише через страх покарання або сподівання на винагороду.

Кожен із типів мотивації (як тактика виховання) має свої переваги та недоліки. З одного боку, зовнішньо мотивувати дитину простіше та швидше – пообіцяли винагородити чи покарати, і все виконано. Для внутрішнього мотивування необхідно мати неабиякий запас терпіння та винахідливості. Щоб дитина відчула, що прибирання – це не нудний обов’язок, а цікава робота, необхідно створити і ситуацію гри, і забезпечити дитині відчуття вибору та забезпечити позитивний зворотній зв’язок. Щоб у студента з’явилася внутрішня мотивація навчання, необхідно, щоб він відчував себе самодетермінованим, компетентним, включеним у значущі стосунки з друзями та викладачами.

Дослідник В.І. Чирков на основі узагальнення результатів значної кількості досліджень проводить порівняльний аналіз особливостей внутрішньої та зовнішньої мотивації [64]. Виявляється, що при внутрішній мотивації бажання працювати є стійким і тривалим, діти обирають для себе складні завдання, краще виконуються творчі завдання, які вимагають



нестандартного підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих дітей характеризується високою креативністю та супроводжується емоціями радості і задоволення. Діти успішно засвоюють навчальну програму, краще розуміють теоретичний матеріал, у них поліпшуються мнемічні процеси, зростає рівень самоповаги. Тоді як при зовнішній мотивації поведінка є нестійкою, вона зникає разом із підкріпленням. Зовнішньо мотивовані діти обирають найпростіші завдання для швидкого отримання винагороди, знижується якість і швидкість виконання творчих завдань. Діти краще виконують стандартні завдання, при цьому знижується рівень креативності та спонтанності, з'являються негативні емоції.

Таким чином, важливим є дослідження детермінант розвитку внутрішньої мотивації у учнів. Одним з них може бути перехід внутрішньої та зовнішньої мотивації від вчителів (людей, з якими діти проводять більшу частину свого часу) до учнів. Моделлю цього процесу може слугувати соціально-психологічний феномен “емоційного зараження”. В контексті нашого дослідження, очевидно, можна говорити про феномен “мотиваційного зараження” як перехід внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. При цьому, як і в ситуації емоційного зараження, джерелом мотиваційного зараження може бути значуща для колективу людина (в нашому випадку – вчитель). Звісно, що повна аналогія тут неможлива, оскільки емоційне зараження функціонує на підсвідомому рівні, а коли ми говоримо про мотивацію, то маємо на увазі все ж таки рівень свідомості (значень, цінностей, смислів). Проблема тут полягає у різній модальності трансляторів емоцій та мотивації. Якщо говоримо про емоційне зараження, то транслятором емоцій виступають більшою мірою психофізіологічні процеси. У випадку мотиваційного зараження місце трансляторів, очевидно, посідають мотиваційні стратегії – орієнтація суб'єкта на зовнішні стимули чи базові психологічні потреби (у власній мотивації і для мотивування інших).

Структура дослідження.

Для дослідження явища “мотиваційного зараження” необхідно, перш за все, виявити значущість учителів школи для студентів. Після цього – перевірити зв'язки між окремими компонентами мотивації вчителів та учнів. На завершення роботи необхідно з'ясувати, чи справді мотиваційні стратегії є трансляторами внутрішньої/зовнішньої мотивації. Загальна структура дослідження наведена в таблиці 1.



Таблиця 1.

Загальна структура дослідження

№	Дослідження	Вікові параметри вибірки	Завдання дослідження
1	Дослідження значущості для студентів учителів школи	Студенти (17-20 років)	З'ясувати, наскільки значущим і тривалим є вплив шкільних учителів
2	Дослідження зв'язку між компонентами мотивації вчителів та учнів	Учні випускних класів школи (15-16 років)	Перевірити гіпотезу про існування явища "мотиваційного зараження"
3	Дослідження впливу зовнішнього/внутрішнього мотивування на ефективність діяльності у дошкільному віці	Діти дошкільного віку (4-5 років)	З'ясувати, чи є мотиваційні стратегії дорослих трансляторами мотивації для дітей дошкільного віку

Дослідження №1: Значущість для студентів учителів школи.

Дослідження проводилося за допомогою «Методики вивчення ціннісної сфери», запропонованої О.Л. Музикою, яка полягає у інтеграції елементів каузометрії та методу особистісних конструктів [41, 46]. Студенти-учасники дослідження були розподілені за рівнями прояву активності на три групи: творчі, високоактивні та неактивні (всього 58 осіб).

Першим етапом дослідження було формування списку значущих осіб, яке здійснювалося з допомогою каузометрії. Досліджуваним пропонувалося згадати 15 подій свого життя, які пов'язані з навчальною діяльністю. Після датування та нумерації подій встановлювалися взаємозв'язки між ними, підраховувалися показники взаємозв'язку та встановлювалися найбільш значущі події. Після цього необхідно було для кожної події вказати людей, які безпосередньо чи опосередковано брали в ній участь.

Таким чином, до списку значущих осіб потрапляли люди, які дійсно були максимально включені в життєвий шлях особистості та здійснили вплив на формування її ціннісної сфери.

Було проведено частотний аналіз списків значущих осіб усіх досліджуваних, а також окремо – кожної з досліджуваних груп (творчих, високоактивних та неактивних). В результаті аналізу було виділено такі групи значущих осіб: вчителі, однокласники (школа, ліцей, гімназія); викладачі, одногрупники (університет); батько, мати, брати та сестри, бабусі та дідусі, інші родичі (родичі); друзі; кохані; особи, пов'язані з позанавчальною роботою. Таким чином, всього виділилося 12 референтних груп. На рис. 1. представлено графічне зображення результатів частотного аналізу значущих осіб усіх студентів.

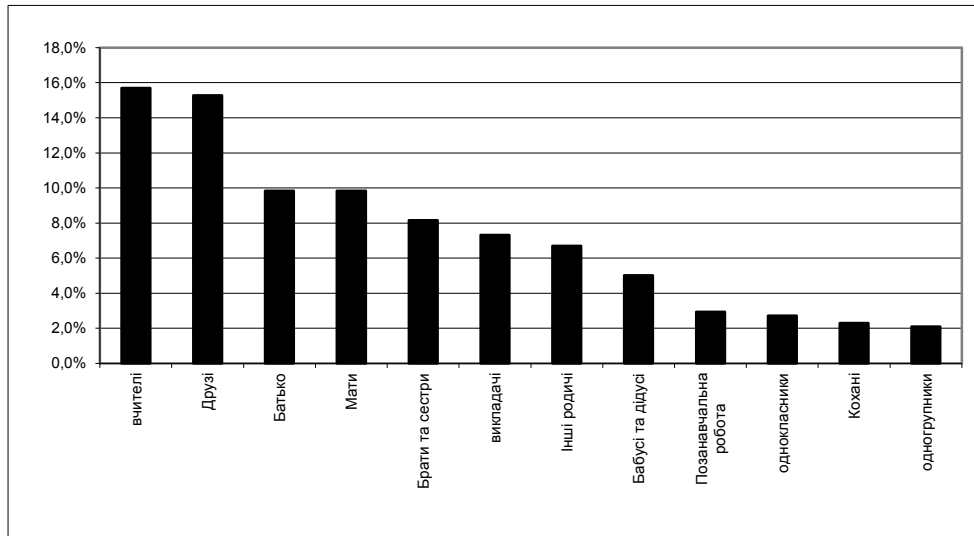


Рис. 1. Результати аналізу списків значущих осіб (усі студенти)

Як видно з рис. 1, на першому місці по частоті згадування знаходяться шкільні вчителі (15,7%) та друзі (15,3%). Друге місце займає група родичів, до якої відносяться батько (9,8%), мати (9,8%), брати та сестри (8,2%). На третьому місці по частоті включення в решітки знаходяться викладачі університету (7,3%), а також інші родичі (6,7%). Отже, референтні групи за своїм складом в середньому відображають уявлення студентів про значуще оточення в контексті навчальної діяльності. Оскільки нас цікавить аналіз значущості вчителів школи, ми провели порівняння їх значущості для студентів з різним рівнем активності. Додатково до аналізу ми також включили зі списку значущих осіб викладачів вузу. Результати представлені на рис. 2.

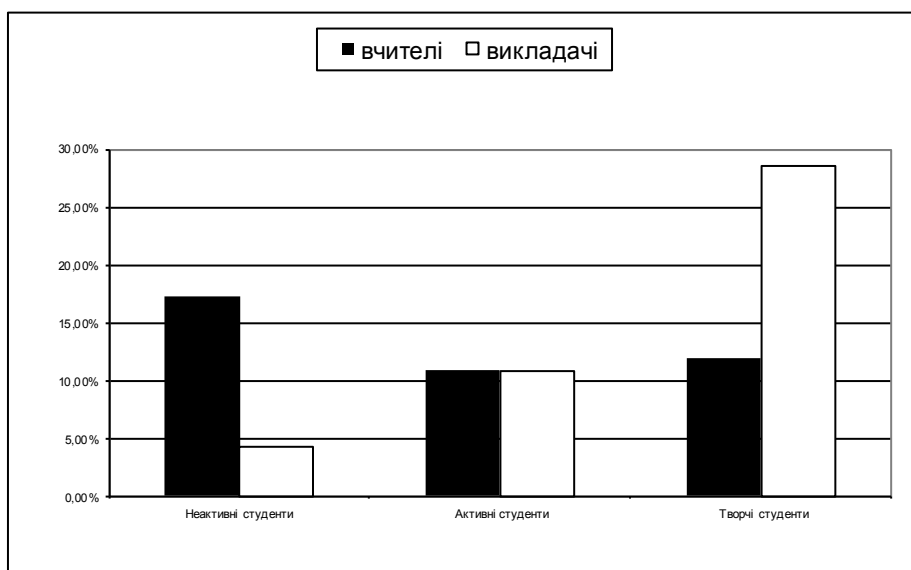


Рис. 2. Значущість вчителів школи для студентів з різною навчальною активністю

Як видно з результатів проведеного аналізу, склад значущих осіб у студентів з різною навчальною активністю дещо різниться. Так, якщо за загальними даними переважали шкільні вчителі, то за даними диференційованого аналізу вони переважають лише в групі студентів з низьким рівнем активності. Вони зустрічаються у списках в об'ємі 11,9% у творчих студентів, 10,8% – у активних студентів, та 17,3% – у неактивних студентів, що майже вдвічі більше ніж у інших групах. Важлива особливість з'ясувалася при аналізі включення у списки значущих осіб викладачів університету. Частота їх називання серед творчих студентів становить 28,6%, що майже втричі перевищує показники активних студентів (10,8%) та студентів з низькою активністю (4,2%).

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між значущістю різних осіб було використано критерій ϕ – кутове перетворення Фішера. Статистично значущими виявилися відмінності за значущістю вчителів між неактивними та творчими студентами ($\phi^*=1,47$; $p=0,071$). Відмінності між усіма підгрупами студентів за значущістю викладачів вузу теж виявилися статистично значущі (значущість викладачів, $\phi^*>2,05$; $p<0,02$).

Дослідження №2: Зв'язок між мотивацією вчителів та учнів.

У дослідженні була використано методика К. Замфір “Структура мотивації трудової діяльності” [3]. Авторка методики включає в структуру мотивації трудової діяльності три компоненти: внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну мотивацію (орієнтацію на винагороди) та зовнішню негативну мотивацію (орієнтацію на покарання). Аналіз співвідношення цих компонентів дає змогу виявити переважаючий тип мотивації.

Дослідження проводилося нами спільно з Н.В. Гришук в школах м. Овруча та м. Житомира серед вчителів фізики (16 осіб) та їх учнів (випускні класи, 242 особи) [24].

Таблиця 2.

Результати аналізу зв'язку між компонентами мотивації вчителів та учнів

		Учні		
		Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	
Вчителі	Внутрішня мотивація		позитивна	негативна
			Внутрішня мотивація	0,01
	Зовнішня мотивація	позитивна	0,37	0,30
		негативна	-0,69 ($p<0,05$)	-0,36

Щоб виявити зв'язки між компонентами мотивації вчителів та учнів

показники, отримані під час опитування було піддано кореляційному аналізу (в таблиці 2 наведені його результати).

В результаті отримано ряд цікавих фактів: відсутній зв'язок між внутрішньою мотивацією вчителів та усіма іншими компонентами мотивації учнів; дуже слабкий зв'язок між зовнішньою позитивною мотивацією вчителів та усіма іншими компонентами мотивації учнів; існує сильний обернений зв'язок між зовнішньою негативною мотивацією вчителів та внутрішньою мотивацією учнів; існує сильний позитивний зв'язок між зовнішньою негативною мотивацією вчителів та зовнішньою негативною мотивацією учнів.

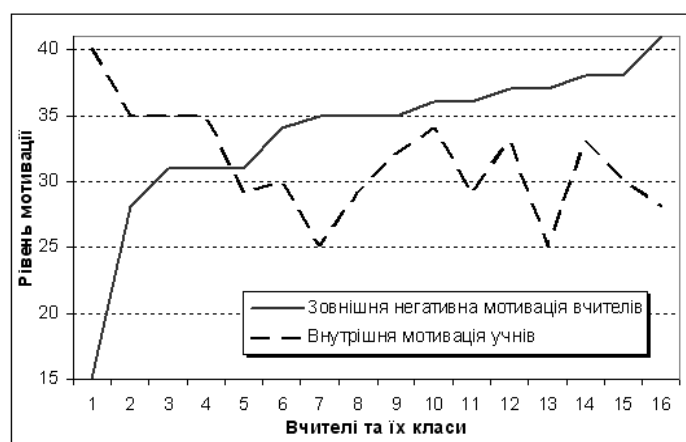


Рис. 3. Зовнішня негативна мотивація вчителів та внутрішня мотивація учнів

Відсутність між внутрішньою мотивацією вчителів та мотивацією учнів зв'язку – це дійсно неочікуваний результат. Ми звикли думати, що коли людина внутрішньо мотивована, захоплена справою, творчо її робить, то ця мотивація і захоплення автоматично поширюється на її колег, учнів тощо. Виявляється, що це не завжди так! Можливо це спрацьовує в інших видах діяльності, але не в навчальній – однієї лише внутрішньої мотивації вчителя недостатньо для пробудження будь-якої мотивації у учнів. Очевидно, необхідні ще якісь проміжні ланки, через які ця мотивація могла б передаватися – педагогічні прийоми та техніки, психологічні закономірності тощо. Однак, це вже предмет наших подальших досліджень. Поки що ми можемо констатувати факт – те, що вчитель мотивований внутрішньо, не означає, що такими ж будуть його учні. Не досить ефективною виявилася і вчительська зовнішня позитивна мотивація – вона теж слабо пов'язана з мотивацією учнів. Найцікавішими виявилися ефекти зовнішньої негативної мотивації. Так, встановлено, що при зростанні рівня зовнішньої негативної

мотивації вчителів у учнів починається зниження внутрішньої мотивації (рис. 3).

Водночас із зниженням внутрішньої мотивації у учнів відбувається зростання зовнішньої негативної мотивації, і вона досягає того ж рівня, що й в учителів (рис. 4).

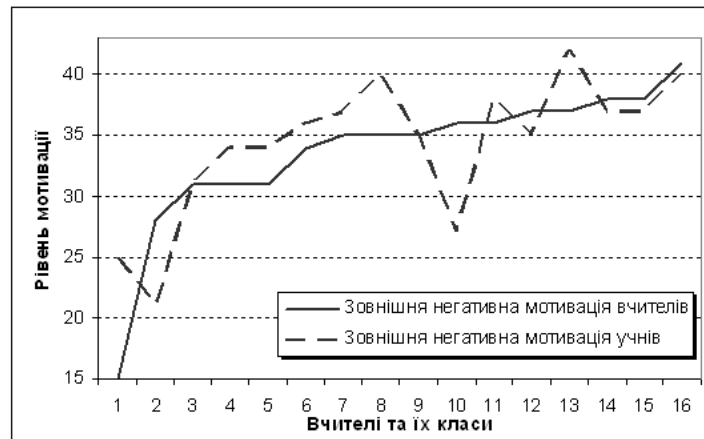


Рис. 4. Зовнішня негативна мотивація вчителів та учнів

Таким чином, аналіз зв'язків між компонентами мотивації в системі “вчитель-учні” показав їх різну значущість. Внутрішня мотивація вчителів майже не взаємодіє з мотиваційною сферою учнів. В той же час більш сильною є взаємодія зовнішньої позитивної мотивації. Але найпотужнішою виявилася зовнішня негативна мотивація вчителів. Вона не лише призводить до зниження вже наявного рівня внутрішньої мотивації учнів, але і значно підвищує їх зовнішню негативну мотивацію.

Дослідження №3: Вплив стратегій зовнішнього/внутрішнього мотивування на ефективність діяльності у дошкільному віці.

Одне з перших досліджень зв'язку між внутрішньою мотивацією та ефективністю діяльності належить М. Ліппер, Д. Грін і Р. Нісбетт. До експерименту дослідники залучили дошкільнят, які виявили помітний інтерес до малювання. Одним дітям за малювання заздалегідь обіцялася винагорода (грамота), інші нагороджувалися несподівано, по завершенні малювання, а третім не давалося ні обіцянок, ні нагород. Протягом двох тижнів велось приховане спостереження за вільною ігровою діяльністю дітей у дитячому садку. Результати засвідчили, що зниження тривалості занять малюванням спостерігалось у тих дітей, котрі очікували нагороду й отримали її, такого зниження не спостерігалось ні в контрольній групі, ні у тих, хто одержав винагороду без попередження. Так було доведено, що зовнішня стимуляція підриває внутрішній інтерес дітей до цікавої

діяльності, і призводить до зниження ефективності діяльності.

З метою перевірки впливу мотиваційних стратегій дорослих на дітей дошкільного віку нами було проведено експериментальне дослідження з подібною структурою. Дослідження було проведено спільно з О.А. Шимченко [25].

У експерименті взяли участь 5-річні діти, відібрані випадковим чином. Було сформовано дві групи по 4 хлопчики та 4 дівчинки у кожній.

Дітям обох груп було запропоновано намалювати малюнок на вільну тему. При формулюванні завдання для першої групи дослідник не обіцяв жодної винагороди (внутрішнє мотивування), тоді як дітям другої групи було обіцяно цукерки за намальовані малюнки (зовнішнє мотивування).

Відмінності між діяльністю дітей різних груп стали помітними вже на перших етапах. Діти першої групи малювали більше часу, вони не відволікалися, використовували значну кількість кольорів, хвилювалися, чи гарні у них малюнки. Діти другої група малювали поспіхом, запитували коли їм дадуть цукерки, намагалися намалювати зайві малюнки, щоб отримати більше цукерок.

Були виявлені відмінності й у змісті та структурі самих малюнків.

На рис. 5. наведено декілька малюнків дітей першої групи (тих, яким не обіцяли ніякої винагороди), а на рис. 6 – декілька малюнків дітей другої групи (тих, яким обіцяли за малювання цукерки).



Рис. 5. Малюнки дітей першої групи (тих, яким не обіцялася ніяка винагорода)

Як бачимо, діти першої групи малюють більш якісно, використовують значну кількість елементів, їх зображення більш насичені та яскраві.

Малюнки дітей другої групи бідніші за змістом, майже всі виконані у чорно-білих тонах, часто наведені ледь помітними лініями (рис. 6).

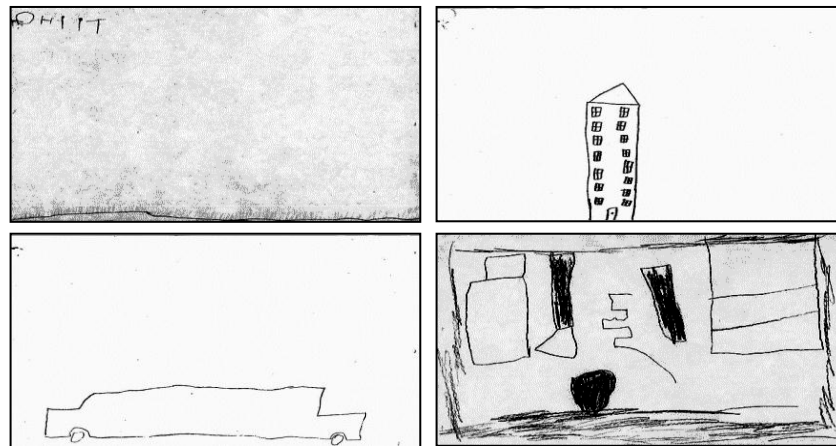


Рис. 6. Малюнки дітей другої групи (тих, яким обіцялися за роботу цукерки)

З метою підтвердження значущості відмінностей, виявлених між малюнками двох груп дітей, було проведено додатковий аналіз за такими параметрами (таблиця 3): кількість об'єктів на малюнку, кількість використаних кольорів, кількість заштрихованих (непустих) об'єктів на малюнку.

Таблиця 3.

Результати аналізу малюнків дітей

Параметри аналізу	Проаналізовані дитячі малюнки	
	Малюнки дітей I групи (працювали без обіцянки винагороди)	Малюнки дітей II групи (працювали за винагороду)
Середня кількість об'єктів на малюнку	7	4
Середня кількість використаних кольорів	7	3
Середня кількість заштрихованих об'єктів	6	2

За проаналізованими параметрами малюнки дітей першої групи перевершують малюнки дітей другої групи. На них дійсно зображено більшу кількість об'єктів, використано більше кольорів та є більше непустих об'єктів. Це свідчить про вищий рівень творчості, більшу старанність та більшу зацікавленість самим процесом малювання, а не очікуванням зовнішньої винагороди. Перевірка з допомогою t-критерію Стюдента довела значущість виявлених відмінностей ($p=0,05$).



Обговорення результатів дослідження.

В основу нашого дослідження було покладено гіпотезу про існування явища мотиваційного зараження, яке полягає у переході внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. Ми також припустили, що цей перехід здійснюється за опосередкування мотиваційних стратегій. Для перевірки цих гіпотез ми провели серію досліджень у сфері навчальної діяльності. Завданням першого дослідження було виявити, наскільки значущим і тривалим є вплив на нас шкільних учителів. Виконання цього завдання відкриває шлях до перевірки основних гіпотез, адже, якщо виявиться, що значущість шкільних учителів для подальшого життя низька, то не буде сенсу рухатися далі і вивчати явище мотиваційного зараження на шкільних вибірках. Аналіз результатів дослідження значущості шкільних учителів показав, що тут спостерігаються дуже цікаві феномени. Виявилось, що найбільш значущими шкільні вчителі є для неактивних студентів, тоді як для активних та творчих студентів ця значущість є дещо нижчою. В той же час у творчих студентів значно зростає значущість викладачів вузу. Отже, виявляється, що вплив шкільних учителів на активність та творчість студентів є значущим, але неоднозначним. Причина цієї неоднозначності може полягати саме у відмінності між мотиваційними стратегіями вчителів школи та викладачів вузу, і у мотиваційному зараженні як переносі мотиваційних стратегій вчителів на учнів.

Друге дослідження було проведено саме з метою перевірки існування теоретично описаного нами явища мотиваційного зараження. Фактично, необхідно було перевірити, чи існує зв'язок між мотивацією вчителів та учнів. Тут теж не обійшлося без сюрпризів. Виявилось, що між внутрішньою мотивацією вчителів та учнів зв'язку немає! Натомість, найпотужнішою виявилася зовнішня негативна мотивація вчителів, яка обернено пов'язана з внутрішньою мотивацією учнів та прямо – з їх зовнішньою негативною мотивацією. Тепер очевидно, що явище мотиваційного зараження існує, однак, лише в контексті зараження зовнішньою негативною мотивацією. Саме цей тип мотивації передається від вчителів до учнів без зусиль, легко і просто.

Третє дослідження було проведено з метою перевірки припущення про те, що механізмом мотиваційного зараження є трансляція від дорослих до дітей мотиваційних стратегій. Для перевірки цього припущення ми провели



експеримент, у якому використали дві мотиваційні стратегії – внутрішньо мотиваційну та зовнішньо мотиваційну. Для того, щоб показати існування явища мотиваційного зараження ще у ранньому дитинстві, ми провели наш експеримент з дітьми 5-річного віку. Виявилось, що використання зовнішньо/внутрішньо мотиваційних стратегій має прямий вплив на стиль виконання діяльності, її якість та рівень творчості. Діти, по відношенню до яких використовували внутрішньо-мотиваційну стратегію самі демонстрували всі ознаки внутрішньої мотивації. Діти, стосовно яких використовували зовнішньо-мотиваційну стратегію, демонстрували зовнішню мотивацію. Так, виявилось, що саме мотиваційні стратегії є трансляторами внутрішньої/зовнішньої мотивації.

Однак, якщо трансляція мотиваційних стратегій є механізмом мотиваційного зараження, то чому у другому дослідженні це явище було виявлене лише для зовнішньої мотивації? Причину цього ми вбачаємо у недостатньому володінні вчителями стратегіями внутрішнього мотивування. Очевидно, що легкість зараження зовнішньою мотивацією полягає у простоті зовнішньо мотиваційних стратегій (винагорода чи покарання). Відносно стратегій внутрішнього мотивування все стає набагато складнішим. Внутрішня мотивація вимагає якісно вищого рівня зусиль – слід орієнтуватися на інтереси дитини, на її власні вподобання, потреби, цінності. А для цього, у свою чергу, дитину слід пізнати, зрозуміти.

Висновки.

Внаслідок аналізу результатів серії досліджень встановлено існування явища мотиваційного зараження, яке полягає у перенесенні внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. Виявлено, що механізмом мотиваційного зараження є трансляція мотиваційних стратегій (способів, методів, тактик мотивування інших людей). Також показано, що мотиваційне зараження починає діяти ще у ранньому дитинстві. Важливим отриманим результатом є відмінність у складності зараження зовнішньою та внутрішньою мотивацією. Зовнішня мотивація передається набагато простіше, ніж внутрішня. Причина цього явища – складність внутрішньо мотиваційних стратегій, для оволодіння якими необхідно докласти досить багато зусиль. В той же час для оволодіння зовнішньо мотиваційними стратегіями докласти зусиль майже не потрібно – досить пригадати власний досвід навчання та виховання...



1.2.4. Феномени розвитку внутрішньої мотивації

У результаті серії досліджень, проведених у царині детермінації розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності, було виявлено ряд феноменів, сутнісно пов'язаних із розвитком внутрішньої мотивації.

Феномен кореляції між творчістю і обдарованістю та розвитком внутрішньої мотивації. Більш високі рівні розвитку внутрішньої мотивації властиві творчим особистостям, які мають високі досягнення у діяльності. Вочевидь, творчі та обдаровані люди мають досвід внутрішньо мотивованої діяльності, який може генералізуватися на інші життєві сфери. Разом з тим, досліджуваним із низькими показниками творчості, обдарованості та активності були властиві або найнижчий рівень внутрішньої мотивації, або зовнішня мотивація.

Феномен мотиваційного зараження проявляється в ситуації взаємодії людей з різними мотиваційними системами [19]. Мотиваційне зараження визначено нами як перехід внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. Механізмом мотиваційного зараження є трансляція мотиваційних стратегій (способів, методів, тактик мотивування інших людей). Очевидно, що самі мотиваційні стратегії визначаються імпліцитними теоріями мотивації, які у свою чергу корелюють із власною мотивацією особистості (однак, цей факт вимагає подальших досліджень).

Виявилось, що мотиваційне зараження починає діяти ще у ранньому дитинстві. В експерименті із дітьми 5-річного віку було встановлено, що використання зовнішньо/внутрішньо мотиваційних стратегій дорослими має прямий вплив на стиль виконання діяльності дитиною, її якість та рівень творчості. Діти, по відношенню до яких використовували внутрішню мотиваційну стратегію демонстрували всі ознаки внутрішньої мотивації. Діти, стосовно яких використовували зовнішню мотиваційну стратегію, демонстрували зовнішню мотивацію [25].

У дослідженнях, проведених у школі, зараження внутрішньою мотивацією не виявлено, проте отримані дані щодо зараження зовнішньою мотивацією [24]. Саме цей тип мотивації передавався від учителів до учнів без зусиль, легко і просто.

Феномен змін у значущому оточенні. В ході розвитку внутрішньої мотивації відслідковується поступове зниження значущості осіб, які асоціюються із опікою, підтримкою, емоційними стосунками. Водночас зростає значущість осіб, що сприяють розвитку самодетермінованості. Так,



у студентів з низьким рівнем внутрішньої мотивації найбільшу значущість мають шкільні вчителі, які асоціюються зі сферою міжособистісних стосунків (любов до дітей, дружелюбність, контактність, відвертість, привітність, поступливість, щирість, співчутливість, ніжність). Для студентів із вищими рівнями внутрішньої мотивації значущості набувають викладачі вузу та однокласники, які наділяються такими цінностями як пошук, рух, досягнення, мудрість, креативність, вимогливість, внутрішня мотивація, самореалізація, талант, продуктивність, самостійність, наполегливість у роботі, ентузіазм тощо.

Латентний період у розвитку внутрішньої мотивації було виявлено у ході апробації авторського тренінгу внутрішньої мотивації [17]. Результати кількох діагностичних зрізів, проведених після тренінгового впливу, показали, що зміни у мотиваційній сфері настають не одразу – ознаки внутрішньо мотивованої поведінки у досліджуваних з'явилися через кілька місяців. Цей період було названо “латентним”, і його наявність пояснюється тим, що розвивальні інтервенції, які здійснювалися під час тренінгу, – це зовнішні впливи, що можуть переходити у внутрішній план лише через досвід внутрішньо мотивованої поведінки. А для цього необхідний час – особистість має інтеріоризувати нові цінності та стратегії поведінки, інтегрувати їх зі своїм життєвим досвідом, вплести їх у свою картину світу, “використовуючи” їх у реальному “нетренінговому” житті.

Феномен діяльнісно-моральнісних зсувів стосується змістових змін у ціннісно-мотиваційній сфері особистості, які відбуваються у ході розвитку внутрішньої мотивації. На найнижчому рівні її розвитку ціннісно-мотиваційна сфера наповнена переважно моральнісними цінностями, які пов'язані із сферою міжособистісних стосунків (дружелюбність, скромність, доброта, веселість, відхідливість тощо) і в той же час не пов'язані із жодною діяльністю, якою володіє особистість. При переході на вищі рівні – з'являються діяльнісні цінності (відповідальність, працелюбність, цілеспрямованість, активність, розум, тощо).

Феномен гармонізації ціннісно-мотиваційної сфери полягає у зникненні конфліктних цінностей. Так, на нижчому рівні (ситуативному) у ціннісно-мотиваційній сфері присутні окремі цінності (і навіть їх групи), що стоять у опозиції до домінуючих цінностей, і відповідно, вносять у цю сферу конфлікт. Наприклад, у індивідуальній ціннісній сфері досліджуваного цінність “взаємодопомога” може протистояти цінності



“вимогливість”; “життєрадісність” конфліктувати із “відповідальністю” тощо. Тим самим формується ціннісний конфлікт, який здатен розколоти ціннісну сферу особистості, і відповідно, її життєвий світ, поведінку, емоції (глибокий аналіз ціннісних криз та конфліктів дає у своїй роботі О.Л. Музика [41]). У тих же досліджуваних, які перебували на вищих рівнях розвитку внутрішньої мотивації, не було виявлено конфліктних цінностей. Факторні моделі їх ціннісних сфер були уніполярними, без жодної ціннісної опозиції чи протистояння.

Феномен зростання ціннісної складності ціннісно-мотиваційної сфери стосується кількісних параметрів ціннісно-мотиваційної сфери особистості. При переході на вищі рівні розвитку внутрішньої мотивації в учасників дослідження спостерігалася статистично значуща тенденція до зростання кількості цінностей та кількості факторів у ціннісно-мотиваційній сфері (виявлених за допомогою факторного аналізу), ускладнення кореляційних співвідношень між ними.

Виявлені феномени проявляються під час переходу із нижчого рівня розвитку внутрішньої мотивації на вищий, і з одного боку, можуть слугувати маркерами такого переходу, з іншого – розкривають феноменологічний бік цього процесу.

1.2.5. Ціннісна підтримки розвитку внутрішньої мотивації

В основі внутрішньої мотивації – задоволення трьох базових психологічних потреб: у самодетермінованості, у компетентності, у значущих міжособистісних стосунках. Свого найвищого рівня розвитку внутрішня мотивація досягає при набутті вказаними потребами ціннісного статусу. У цьому випадку людина звільняється від значної кількості ситуативних чинників, які визначають її мотивацію і переходить на рівень ціннісної регуляції власного розвитку. Будь-яка діяльність заломлюється через призму ціннісної сфери і використовується особистістю як ресурс для особистісного розвитку. Приміром, при виконанні нав'язаного зовні нудного і непотрібного завдання, людина не робить “відчипного”, а, зіставивши особливості завдання із цінностями внутрішньої мотивації, шукає способи реалізації цих цінностей, цим самим врешті-решт переводячи діяльність у статус внутрішньо мотивованої, виконує її із



інтересом, врешті-решт досягає не лише високого результату, але й розширює сферу свого життєвого досвіду, удосконалює свої уміння тощо.

Таким чином, завдання розвитку внутрішньої мотивації трансформується у завдання підтримки цінностей самодетермінованості, компетентності та значущих стосунків. Виходячи із визначення О.Л. Музикою ціннісної підтримки як системи психологічного впливу, яка спрямована на розвиток і стабілізацію суб'єктних цінностей особистості, реалізації нею потреби у визнанні шляхом розвитку її здібностей, соціальних стосунків та рефлексії [40], можемо окреслити три напрямки такої підтримки. Перший напрямок – ціннісна підтримка самодетермінованості; другий – ціннісна підтримка почуття компетентності, третій – ціннісна підтримка включення у систему значущих міжособистісних стосунків.

Програма розвитку здібностей та обдарованості О.Л. Музики “Три кроки” дає можливість системно здійснювати ціннісну підтримку внутрішньої мотивації. Так, наскрізно відбувається підтримка почуття компетентності – завдяки першості у будь-якому виді діяльності на першому кроці, завдяки отримуванню поцінування своїх досягнень на другому кроці і завдяки закріпленню цього почуття мінімум у 3-х діяльностях на третьому кроці. Так само на кожному з кроків відбувається ціннісна підтримка самодетермінованості, оскільки учні постійно роблять самостійні вибори – якою діяльністю займатися, кому надавати поцінування, від кого його приймати, а від кого – ні. Сам процес надання-прийняття диференційованих розгорнутих поцінувань з боку однолітків, батьків, учителів, старших учнів сприяє ціннісній підтримці значущих міжособистісних стосунків, в основі яких лежить діяльнісно опосередковане ставлення, а не ситуативні симпатії-антипатії, опосередковані одягом, соціальним статусом, музичними смаками тощо.

1.2.6. Загальні умови розвитку внутрішньої мотивації молоді

Наразі, можна узагальнити певні умови, які мають скластися у середовищі, в яке занурена особистість, щоб внутрішня мотивація отримала шанси на розвиток.

Самодетермінованість. Внутрішня мотивація може з'явитися лиш за умови, що молодого людиною зроблено максимальну кількість



самостійних виборів. Тільки тоді з'явиться відчуття самодетермінованості – студент, школяр буде відчувати себе не “пішаком”, не об'єктом навчання, а його суб'єктом. Звісно, дослідницькі курси передбачають багато обов'язкових видів робіт, однак в межах кожного з них є ресурси для реалізації принципу самодетермінації. Так, студент може вибирати тему дослідження, методи дослідження, способи обробки результатів, форму представлення цих результатів (теза, стаття, презентація тощо).

Компетентність. Суб'єктивне переживання успіху і його об'єктивне підтвердження має величезне мотивуюче значення. Інколи достатньо одного, хай і невеликого, успіху – і ставлення до наукової роботи кардинально змінюється. Такий успіх може прийти у вигляді публікації статті у збірнику наукових праць, грамоти за вдалий виступ на конференції, МАН, просто позитивної оцінки від викладача, вчителя, одногрупників та однокласників. У будь-якому випадку, кожен вдалий крок має супроводжуватися позитивним зворотнім зв'язком, а невдалий – критикою конструктивною, підтримуючою, перспективною.

Значущі міжособистісні стосунки. Наші дослідження показали, що найбільшого успіху у науковій та учбовій діяльності досягають ті студенти та учні, які включені у систему значущих міжособистісних стосунків як із своїми викладачами, так і із колегами по навчання. Інакше кажучи, співпраця між викладачем і студентом не може бути успішною без задіяння особистісного компонента. Викладач і студент мають бути цікавими один одному не лише в науковому плані, але й в плані поза наукових захоплень (література, музика, садівництво тощо).

Дослідники Р. С. Уэйнберг і Д. Гоулд дають такі рекомендації з розвитку внутрішньої мотивації:

1. *Забезпечувати успішний досвід.* Успіх сприяє появі почуття компетентності, а це одна із базових потреб, задоволення якої сприяє появі внутрішньої мотивації.
2. *Забезпечувати відповідність винагороди і складності виконаної справи.* Якщо такого балансу не буде, то виникне або почуття недооціненості або зовнішнього контролю. У кожному разі потреби у само детермінованості та у компетентності будуть фрустровані.
3. *Включати учнів і студентів у різні види діяльності.* Тривалий час виконуючи одну й ту ж роботу людина до неї звикає і з часом базові потреби можуть перестати задовольнятися.



4. *Залучати учнів до прийняття рішень.* Тут задовольняються усі базові потреби.
5. *Ставити перед учнями реальні цілі, співмірні з їх можливостями.* Якщо мета реальна, людина по її досягненню буде почувати себе компетентною. Якщо ж занадто складна, почуття компетентності буде блоковане і внутрішня мотивація буде знижуватися.

Для розвитку внутрішньої мотивації А.Б. Орлов вважає за необхідні такі умови [36]:

1. Допомогти учневі з'ясувати свої сильні та слабкі сторони.
2. Намічати разом з учнем поетапну стратегію досягнення цілей.
3. Шукати баланс між жорстким управлінням і свободою.
4. Самостійно вивчати теорії мотивації
5. Консультуватися із психологами.
6. Демонструвати внутрішню мотивацію.

1.3. Зарубіжні методики дослідження параметрів і дериватів внутрішньої мотивації (США, Росія, Румунія)

Зарубіжними дослідниками розроблено ряд методик, покликаних вивчати окремі параметри внутрішньої мотивації та її деривати: внутрішні та зовнішні прагнення, рівень задоволення базових потреб, орієнтація мотиваторів (управлінських стратегій, пов'язаних із мотивуванням співробітників), сприймання людиною підтримки оточенням її самодетермінованості та компетентності, типи саморегуляції, каузальна орієнтація тощо.

“Індекс прагнень” Т. Кассера, Р. Раяна

Опитувальник “Індекс прагнень” (Aspirations Index) розроблений Т. Кассером та Р. Раяном [75] і має на меті вивчити, які прагнення домінують у людини: внутрішні чи зовнішні. До зовнішніх прагнень автори відносять прагнення багатства, слави та престижу, а до внутрішніх – прагнення бути включеним у значущі стосунки, особистісно рости та здійснювати внески у суспільне життя. Ще одна субшкала опитувальника – здоров'я – не є, як зазначають розробники, ні чисто зовнішнім, ні чисто внутрішнім прагненням.



Цікаво, що досліджувані відповідають на питання опитувальника, яке стосується певного прагнення, оцінюючи його за 7-бальною шкалою за трьома параметрами: важливість реалізації, ймовірність реалізації та ступінь реалізації на теперішній момент. Можна також усереднювати показники і отримувати загальні індекси зовнішніх та внутрішніх прагнень людини.

“Шкали базових психологічних потреб” Т. Кассера, Дж. Деві та Р. Раяна

“Шкали базових психологічних потреб” (Basic Psychological Needs Scales) – вперше з’являється у роботі Т. Кассера, Дж. Деві та Р. Раяна [76]. Центральним положенням теорії самодетермінації є уявлення про базові психологічні потреби, які є вродженими і універсальними: потребу у компетентності, у автономності та у значущих стосунках. Власне, для вивчення ступеня задоволення цих потреб розроблено групу опитувальників: загальну шкалу задоволення психологічних потреб та ряд інших, які вивчають задоволення потреб у таких сферах, як робота, міжособистісна взаємодія тощо.

Опитувальник має 3 субшкали: автономність, компетентність та значущі стосунки. Чим вищий бал за певною шкалою, тим вищий рівень задоволення відповідної потреби.

“Опитувальник внутрішньої мотивації” Р. Раяна (адаптація В.О. Климчука, О.Л. Музики)

“Опитувальник внутрішньої мотивації” (Intrinsic Motivation Inventory) створено Р. Раяном для оцінки параметрів внутрішньої мотивації досліджуваних, які брали участь у його лабораторних експериментах [81]. Повна версія опитувальника (іноді – “Пост-експериментального опитувальника внутрішньої мотивації”) включає 7 субшкал: задоволення від діяльності, докладені зусилля, почуття компетентності, почуття самодетермінованості, значущі міжособистісні стосунки, розуміння цінності та корисності діяльності, зовнішній тиск. Перевірку надійності “Опитувальника внутрішньої мотивації” здійснили Е. МакЕлі, Т. Дункан та В. Таммен у [77].

Нами було здійснено переклад “Опитувальника внутрішньої мотивації” на українську мову і адаптацію його 4-х субшкал: задоволення від діяльності, докладені зусилля, почуття компетентності, почуття само



детермінованості [20]. Було вивчено такі показники надійності україномовної версії, як внутрішня узгодженість за показником альфа-Кронбаха (для всього опитувальника – 0,83, для шкали “задоволення від діяльності” – 0,84, “докладені зусилля” – 0,62, “почуття компетентності” – 0,60, “почуття самодетермінованості” – 0,66) та ретестова надійність ($r=0,45$, $p \leq 0,01$). Показник дискримінативності Фергюссона рівний 0,69.

Опитувальник розроблено для дослідження параметрів внутрішньої мотивації діяльності, яка виконувалася досліджуваними у лабораторних умовах. Тому сфера застосування опитувальника – переважно наукові дослідження, в яких важливо з’ясувати, наскільки внутрішньо мотивованими були досліджувані під час участі у експерименті. Разом з тим, можливе застосування опитувальника і в ситуаціях, не пов’язаних із науковими дослідженнями, які однак вимагають вивчення ситуаційного рівня внутрішньої мотивації (приміром, нас цікавить, учні якого класу мали вищий рівень внутрішньої мотивації на певному уроці). Питання опитувальника сформульовані у спосіб, який уможливорює його застосування до будь-яких діяльностей (навчальна, спортивна, професійна тощо).

Методика є дослідницькою, а не діагностичною, тому використання його для аналізу мотивації одного досліджуваного не дасть валідного і надійного результату. Опитувальник варто застосовувати у ситуаціях, що вимагають порівняння параметрів внутрішньої мотивації групи досліджуваних.

“Опитувальник орієнтації мотиваторів” (Е. Дісі, А. Шварц, Л. Шейнман і Р. Раян)

“Опитувальник орієнтації мотиваторів” (The Motivators’ Orientations Questionnaires) має два різновиди, розроблені за однаковими принципами і схемою – “Опитувальник шкільних проблем” (The Problems in Schools Questionnaire – PIS) та “Опитувальник робочих проблем” (The Problems at Work Questionnaire – PAW). Авторами PIS є Е. Дісі, А. Шварц, Л. Шейнман і Р. Раян [72], авторами PAW – Е. Дісі, Дж. Коннел і Р. Раян [71].

Опитувальники спрямовані на вивчення такого аспекту управлінської діяльності, як тенденція вчителів, менеджерів мотивувати підлеглих шляхом жорсткого контролю чи підтримки їх автономності. Тексти



опитувальників являють собою набори з восьми ситуацій, кожен з яких слід оцінити за 4-ма параметрами. Кожен параметр репрезентує певний тип поведінки керівника: значна підтримка автономності підлеглих, середній рівень підтримки автономності, середній рівень контролю підлеглих, високий рівень контролю.

Відповіді на питання мають давати самі керівники, на відміну від наступних двох опитувальників, в яких йтиметься про сприймання поведінки керівників підлеглими.

“Сприймання підтримки автономності” (Дж. Вільямс, В. Гроу, З. Фрідман, Р. Раян та Е. Дісі)

Опитувальник “Сприймання підтримки автономності” (Perceived Autonomy Support: The Climate Questionnaires). В рамках теорії самодетермінації підтверджено припущення про те, що підтримка оточенням особистісної автономності сприяє розвитку як само детермінації зокрема, так і особистості в цілому. Опитувальник дозволяє оцінити сприймання особистістю свого соціального оточення в контексті підтримки ним автономності, самостійності. Перший варіант опитувальника розробили Дж. Вільямс, В. Гроу, З. Фрідман, Р. Раян та Е. Дісі [91]. На сьогодні існує 4 його версії, які дозволяють вивчити сприймання особистістю тенденцій оточення підтримувати автономність у таких сферах: турбота про здоров'я, навчання, робота, спорт. Опитувальник має одну шкалу, високий бал за якою свідчить про високий рівень підтримки оточенням особистісної автономності. Кожен з опитувальників має повну (15 питань) та коротку (5 питань) форму. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості повних форм опитувальників альфа-Кронбаха становить 0,9.

“Сприймання компетентності” (Дж. Вільямс, З. Фрідман, Е. Дісі)

Опитувальник “Сприймання компетентності” (Perceived Competence Scales – PCS) складається з 4-х питань, але, як зазначають Дж. Вільямс, З. Фрідман і Е. Дісі, є одним із опитувальників з найбільшою очевидною валідністю. Показник внутрішньої узгодженості альфа-Кронбаха дорівнює 0,8 [90]. Метою цього опитувальника є вивчення того, наскільки компетентною є людина, що навчає, у сприйманні досліджуваного. В рамках ТСД почуття компетентності вважається однією



із трьох базових психологічних потреб і доведено, що сприймання рівня компетентності іншої людини (викладача, вчителя, інструктора) може впливати на рівень внутрішньої мотивації діяльності та бути предиктором поведінкових змін та якості виконання завдань.

Опитування за допомогою PCS, як і у випадку із “Опитувальником внутрішньої мотивації” варто проводити одразу після виконання досліджуваним певної діяльності під чийсь керівництвом.

“Шкала сприймання батьків” (В. Грольнік, Е. Дісі та Р. Раян)

Опитувальник “Шкала сприймання батьків” (Perceptions of Parents Scales – POPS) розробили для дослідження самодетермінуючого контексту батьківської поведінки – наскільки батьки підтримують дитячу автономність і наскільки “залучені у батьківство” (обізнані про дитину, відкриті їй, усвідомлюють, що з нею відбувається). Опитувальник має форму для дослідження сприймання батька і форму для дослідження сприймання матері.

Дитячу шкалу (для дітей від 8 років) розробили В. Грольнік, Е. Дісі та Р. Раян [74]. Вона містить по 11 питань у кожній з форм і має 4 субшкали: підтримка автономності матер’ю, залученість матері, підтримка автономності батьком, залученість батька.

Студентська шкала (юнацький вік) розроблена Р. Роббінсом [80], містить по 21 питання до кожної форми і крім уже зазначених субшкал має ще дві: материнська теплота, батьківська теплота.

“Опитувальник саморегуляції” Р. Раяна, Дж. Коннела

“Опитувальник саморегуляції” (The Self-Regulation Questionnaires – SRQ). В рамках ТСД диференціюються такі типи саморегуляції поведінки, залежно від ступеня її автономності і самодетермінованості: зовнішня регуляція, інтроектована регуляція, ідентифікована регуляція, інтегрована регуляція. При зовнішній регуляції поведінка людини цілком визначається зовнішніми вимогами без прийняття їх і згоди з ними, при інтроектованій регуляції ці вимоги розуміються, визнаються але не приймаються, при ідентифікованій регуляції діяльність сприймається як особистісно цінна, при інтегрованій регуляції ідентифіковані аспекти діяльності інтегруються у цілісну структуру особистості.



Виділені типи саморегуляції поведінки і є субшкалами опитувальника SRQ, розробленого Р. Раяном і Дж. Коннелом [82]. Існують версії опитувальника для різних видів сфер життя і діяльності: учбова, навчальна, просоціальна, догляд пацієнтів, релігійна сфера, сфера дружби.

Після проведення опитування дослідник має декілька варіантів обробки і аналізу даних. Можна аналізувати окремі показники кожної із субшкал, порівнюючи їх між собою та аналізуючи за ними відмінності між різними досліджуваними. Як зазначають автори опитувальника, в жодному випадку не можна просто знаходити середнє арифметичне усіх субшкал – для узагальнення даних необхідно вирахувати Індекс Відносної Автономності (Relative Autonomy Index – RAI) за формулою: $2 \times (\text{Внутрішня регуляція}) + (\text{Ідентифікована регуляція}) - (\text{Інтроектівана регуляція}) - 2 \times (\text{Зовнішня регуляція})$. Чим вищий показник RAI, тим більш автономною, самодетермінованою є поведінка досліджуваного.

“Шкала суб’єктивної вітальності” Р. Раяна, К. Фредеріка

Опитувальник “Шкала суб’єктивної вітальності” (Subjective Vitality Scales) розроблено Р. Раяном та К. Фредеріком [86]. Поняття “суб’єктивної вітальності” розуміється авторами як відчуття себе живим, повним енергії і готовим до дій, і введено в рамках концепції психологічного добробуту Е. Дісі та Р. Раяна [67]. Опитувальник містить 7 питань, бали за які усереднюються і таким чином отримується індекс вітальності. Існує дві версії опитувальника: перша версія дозволяє вивчити рівень вітальності як особистісну характеристику, друга – як стан. З’ясовано, що високі показники за першою версією опитувальника прямо корелюють із самоактуалізацією, адекватною самооцінкою і обернено – із депресивними станами і тривожністю.

“Шкала каузальної орієнтації” Е. Дісі, Р. Раяна

Опитувальник “Шкала каузальної орієнтації” (The General Causality Orientations Scale – GCOS), розроблений Е. Дісі та Р. Раяном [69], дозволяє дослідити рівень прояву трьох “каузальних орієнтацій”: автономної, підконтрольної та безособистісної (можна також зустріти назви “мотиваційна орієнтація” та “особистісна орієнтація”). Каузальна орієнтація є стійкою особистісною рисою: автономна орієнтація визначається ступенем орієнтації особистості на ті аспекти зовнішнього середовища, які стимулюють внутрішню мотивацію, джерелом поведінки виступають усвідомлені бажання і потреби самої людини; підконтрольна



орієнтація – на зовнішньо-мотивуючі аспекти, джерелом поведінки при цьому є зовнішні стимули та вимоги; безособистісна орієнтація ґрунтується на уявленні, що результат дій неможливо передбачити, і ні середовище, ні сама людина не перебувають у зоні свідомого контролю – більше значення мають доля, випадок.

Опитувальник має дві версії. Перша версія складається із 12 ситуацій та трьох варіантів відповідей (кожен з варіантів відповідає певному типу каузальної орієнтації). Досліджуваний за 7-бальною шкалою оцінює, наскільки кожен із варіантів типовий для нього. По завершенню дослідник підсумовує бали по кожній зі шкал. Показник альфа Кронбаха опитувальника по кожній зі шкал коливається біля 0,75, ретестова надійність – 0,74 (повторне тестування проводилося через 2 місяці). Друга версія опитувальника містить 17 ситуацій. П'ять нових ситуацій стосується сфери соціальної взаємодії, – їх ввели, оскільки в попередній версії усі ситуації так чи інакше стосувалися ситуації досягнення і певних діяльностей.

“Шкала самодетермінації” К. Шелдона

Опитувальник “Шкала самодетермінації” (The Self-Determination Scale – SDS) вперше зустрічається у роботі К. Шелдона [88], і спрямований на вивчення індивідуальних відмінностей у тенденції до самодетермінованості. Опитувальник складається з 10 питань і містить 2 субшкали: усвідомлення себе та відчуття можливості вибору.

“Опитувальник мотивації професійної діяльності” К. Замфір у модифікації
А.А. Реана

“Опитувальник мотивації професійної діяльності” К. Замфір у модифікації А.А. Реана [51] розроблений для діагностики таких параметрів професійної мотивації, як внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна (ЗПМ) і зовнішня негативна мотивація (ЗНМ). Опитувальник є списком із 7 мотивів, 2 з яких відносяться до ВМ, 2 – до ЗНМ та 3 – до ЗПМ. Досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою, наскільки кожен із мотивів значущий для нього.

Вважається, що оптимальним є мотиваційний комплекс: ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найменш продуктивним є комплекс ЗНМ >ЗПМ> ВМ. За даними А.А. Реана, оптимальність мотиваційного комплексу (висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації та низька вага зовнішньої негативної мотивації) прямо корелює із



задоволеністю професією педагога ($r=0,409$) та обернено – із показниками емоційної нестабільності ($r=-0,585$).

“Опитувальник спрямованості учбової мотивації” Т.Д. Дубовицької

“Опитувальник спрямованості учбової мотивації”
Т.Д. Дубовицької [12] розроблений для дослідження рівня внутрішньої мотивації учбової діяльності при вивченні конкретних предметів. Може використовуватись при дослідженні дітей від 12 років. Складається опитувальник із 20 тверджень, з кожним із яких досліджуваний має погодитися або не погодитися (4-бальна шкала у форматі ++, +, -, --). У результаті розраховується сумарний бал, величина якого свідчить про рівень внутрішньої мотивації: 0-5 – низький, 6-14 – середній, 15-20 – високий.

Показник надійності альфа Кронбаха становив 0,927. Валідність опитувальника перевірялася шляхом виділення двох контрастних груп предметів: предмети, які цікаві учням і предмети, їм не цікаві. Середнє арифметичне показників внутрішньої мотивації по першій групі предметів становило 16,4 ($\sigma^2=2,97$), по другій – 4,4 ($\sigma^2=3,26$). Показник t-Стюдента виявився значущий на рівні $p<0,01$.

“Експертна оцінка і самооцінка вияву внутрішньої мотивації” та “Оцінка часових інтервалів” А.Г. Бугріменко

Методики **“Експертна оцінка і самооцінка вияву внутрішньої мотивації”** А.Г. Бугріменко [5] має переважно дослідницький характер. Процедура дослідження така: 1) по завершенню певної діяльності досліджуваному дають 10 карток, 5 із яких – характеристики людини, якій властива внутрішня мотивація, а інших 5 – зовнішня; 2) пропонують вибрати ті картки, які максимально точно описують його стан під час діяльності; 3) пропонують ці ж картки колегам та стороннім спостерігачам, щоб вони охарактеризували досліджуваного (*цікаво, що оцінки внутрішньої мотивації студентів викладачами не корелювали із жодними іншими показниками, крім соціометричного статусу, але – обернено*). Як зазначає А.Г. Бугріменко, характеристики внутрішньої та зовнішньої мотивації, представлені на картках, відповідають індикаторам, розробленим М. Чікзентміхалі та Г. Геккаузенем.

Методика **“Оцінка часових інтервалів”** теж має дослідницький характер і ґрунтується на ідеї мотиваційної зумовленості перцептивних викривлень: людина внутрішньо мотивована, занурена у стан “поток”,



сприйматиме час як такий, що біжить швидше. Процедура дослідження була така: після початку лекції студентів через 17, 43 і 63 хвилини просили оцінити, не дивлячись на годинники, скільки пройшло часу від початку заняття. Підсумковий бал вираховується як сума відхилень суб'єктивного часу від реального.

Методика “Мотивація учіння студентів педагогічного ВНЗ”

М.В. Овчиннікова, С.О. Пакуліної, С.М. Кетько

Методика “**Мотивація учіння студентів педагогічного ВНЗ**” М.В. Овчиннікова, С.О. Пакуліної, С.М. Кетько [48] дозволяє оцінити мотиви вступу до ВНЗ, реально діючі мотиви учбової діяльності та професійні мотиви з точки зору внутрішньої/зовнішньої мотивації. Складається методика із 37 мотивів, значущість кожного з яких досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою.

Показник надійності альфа Кронбаха коливається в межах від 0,573 до 0,97 для різних субшкал методики. Ретестова надійність методики в різні проміжки часу колівалася від 0,72 до 0,98 ($p < 0,05$). Конкурентна валідність перевірялася із використанням методик “Мотивація навчання у ВНЗ” Т.І. Ільїної та “Методики вивчення мотивів учбової діяльності студентів” А.А. Реана, В.А. Якуніна. Показники кореляцій із субшкалами цих методик – від 0,58 до 0,65 ($p < 0,05$).

Таким чином, аналіз методик, спрямованих на дослідження параметрів внутрішньої мотивації дозволяє зробити такі висновки: 1) усі методики розроблені у руслі номотетичного підходу, а відтак, орієнтовані на вивчення усереднених та узагальнених показників і параметрів; 2) як результат, якщо на рівні теоретичних моделей яскраво проявляється суб'єктна орієнтація та гуманістичне ядро зарубіжної психології внутрішньої мотивації, то на рівні методичного забезпечення ця суб'єктність втрачається, поступаючись місцем стандартизації та уніфікації; 3) відтак, постає потреба у розробці такої методики дослідження внутрішньої мотивації, яка би водночас дозволяла проникнути у індивідуальний і неповторний життєвий світ людини, мотивація якої може мати свої унікальні закони функціонування, та давала можливість кількісної обробки даних з метою побудови математичної моделі цих законів. Власне, виконанню цього завдання присвячено другий розділ монографії.



РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ І СТРУКТУРА АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ

2.1. Методологічні засади розробки “Методики дослідження внутрішньої мотивації” (МДВМ)

2.1.1. Рівнева концепція розвитку внутрішньої мотивації як структурна основа методики

У наших попередніх дослідженнях виявлено три рівні розвитку внутрішньої мотивації [17]. Перший – ситуаційний, на якому внутрішня мотивація виникає у конкретній життєвій ситуації як наслідок спорадичного задоволення базових потреб. Другий рівень – ситуаційно-ціннісний, тут особистість сама шукає ситуації, діяльності, в яких може ці потреби задовольнити. На третьому, суб’єктно-ціннісному рівні особистість модифікує будь-яку ситуацію у такий спосіб, щоб відчутти себе у ній самодетермінованою, компетентною та включеною у систему значущих міжособистісних стосунків. При цьому, кожен із наступних етапів органічно включає попередній до своєї структури.

Подібні результати були отримані раніше Р. Валерандом, у результаті чого ним було побудовано ієрархічну модель внутрішньої/зовнішньої мотивації. В її рамках він говорить про ситуаційний, контекстний та глобальний рівень мотивації. Глобальний рівень мотивації проявляється як особистісна риса людини, як типова стратегія діяльності, відносно незалежна від ситуації. Саме на цьому рівні можна говорити, приміром, про каузальну орієнтацію. Контекстний рівень мотивації – знаходить своє відображення у домінування окремих типів мотивації (внутрішньої, зовнішньої, амотивації) у різних життєвих контекстах і діяльностях, якщо “контекст” тут розуміти як певну сферу людської активності. Ситуаційний же рівень стосується занурення людини у певну діяльність “тут-і-тепер” і тих переживань, які у неї у цей час з’являються. Зокрема, саме тут можна говорити про “відчуття потоку” та про застосування “Опитувальника внутрішньої мотивації”.

Близькість результатів, отриманих нами і Р. Валерандом, показують, що концепція рівневої структура внутрішньої мотивації релевантна дійсності.



Відмінності ж у цих двох моделях можуть бути пояснені відмінністю підходів: ідеографічного, в руслі якого побудована наша рівнева концепція, та номотетичного, в руслі якого розроблена ієрархічна модель Р. Валеранда. Модель Валеранда відображає більшою мірою зовнішній, епіфеноменальний бік розвитку внутрішньої мотивації, а наша модель – внутрішній, сутнісний зміст цього процесу.

Таким чином, методика дослідження внутрішньої мотивації має охоплювати усі три її рівні, і давати змогу вивчити кожен із рівнів сутнісно, максимально глибоко і широко.

2.1.2. Моделювання життєвого шляху за допомогою багатомірного шкалювання та кластерного аналізу як основа процедури дослідження ситуаційного рівня внутрішньої мотивації

Життєвий шлях особистості є категорією, у якій інтегруються усі базові психологічні аспекти людського існування. Постановка проблеми дослідження життєвого шляху належить Ш. Бюлер, Н.А. Рибінкову, П. Жане [33]. Глибоке теоретичне та емпіричне обґрунтування цього поняття було зроблено С.Л. Рубінштейном [53], Б.Г. Ананьєвим [3], К.О. Абульхановою-Славською [1], Л.І. Анциферовою [4], Н.А. Логіновою [33], І.С. Коном [26], В.А. Роменцем [52], Т.М. Титаренко [56], Ф.Ю. Василюком [6]. Для експериментального вивчення життєвого шляху було створено ряд методик: психобіографічний метод З. Фрейда [60], каузометрія Є.І. Головахи, О.О. Кроніка [7], психологічна автобіографія Є.Ю. Коржової [27], вчування І.П. Манохи [35] тощо.

Поняття про життєвий шлях як траєкторію, яка окреслює, з одного боку індивідуальну історію життя особистості, а з іншого – її творчі внески у життя й історію інших людей та соціальних груп, виявилось свого часу надзвичайно продуктивним. Це поняття дуже добре вписалося у суб'єктний підхід до вивчення психічних явищ, і його використовували, вивчаючи психологічний час особистості (Є.І. Головаха, О.О. Кронік), на нього опиралися у консультуванні та психотерапії (А. Адлер, О.О. Кронік, Е.А. Кронік), з його допомогою вивчали проблеми вікової психології та розвитку особистості, життєві кризи особистості та поведінку особистості у складних життєвих умовах (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Ф.Ю. Василюк, Т.М. Титаренко, Н.А. Логінова). Чому така широкий



спектр проблем? Очевидно, тому, що “життєвий шлях особистості” є одним з небагатьох понять, яке у руслі суб’єктного підходу можна чітко операціоналізувати, а значить – використовувати не лише для “позахмарних” теоретичних роздумів, але і досліджувати, аналізувати, експериментувати і отримувати результат. С.Л. Рубінштейн писав: “Людина існує як частина буття, яка усвідомлює в принципі все буття” [53]. А поняття життєвого шляху дозволило людині усвідомити якщо не все буття, то його значну частину – траєкторію власного буття.

Життєвий шлях особистості не можна представити у вигляді прямої лінії, спрямованої у майбутнє – він має складну ієрархічну рівневу структуру, багато різноспрямованих векторів сил, велику кількість можливих напрямків розгортання тощо. Одним з нових підходів до аналізу життєвого шляху особистості може стати використання методів багатомірного статистичного аналізу, завдяки якому цю багаторівневість та багатовекторність можна емпірично виявити, кількісно довести та візуально представити, проявити та довести до рівня особистісної свідомості.

Звісно, те, що ми пропонуємо, не є кардинальна перебудова уявлень про методи дослідження життєвого шляху, і навіть – не нова методика. Це лише перший крок у спробі показати, що нові напрямки у дослідженні життєвого шляху можливі, і що саме математичне моделювання дозволить розкрити нові грані вже нібито досліджених явищ.

Каузометрія як метод дослідження життєвого шляху.

Ми вже зазначали, що існує досить багато методів дослідження життєвого шляху. Однак, проблема більшості з цих методів – відсутність чіткого алгоритму обробки отриманих результатів, який би давав можливість будувати узагальнюючі показники, візуалізувати дані, відображати їх у зручному для розуміння вигляді. Дуже багато залежить від ступеня майстерності дослідника, його досвіду. Також достатньо значний вплив на процес аналізу і на його результат має власний життєвий шлях дослідника.

Одним з методів, який дозволяє досліднику частково позбавитися цих проблем – це каузометрія. Звісно, що первинно автори розробляли методику для вивчення проблеми психологічного часу особистості. Однак, дуже швидко було помічено увесь дослідницький потенціал методики. Так, було створено моделі парної каузометрії і техніки її використання у

консультуванні подружніх пар, розроблено програму Life Line, ...

Коротко нагадаємо основні етапи каузометричного дослідження [7, с.77]:

- 1 етап – біографічна розминка;
- 2 етап – формування списку подій;
- 3 етап – датування подій;
- 4 етап – причинний аналіз міжподієвих відношень;
- С.183
- 5 етап – цільовий аналіз міжподієвих відношень;
- 6 етап – позначення сфер належності подій.

Для реєстрації результатів аналізу використовують каузоматрицю (рис.7, ліворуч), а для графічного представлення результатів – каузограму (рис. 7, праворуч).

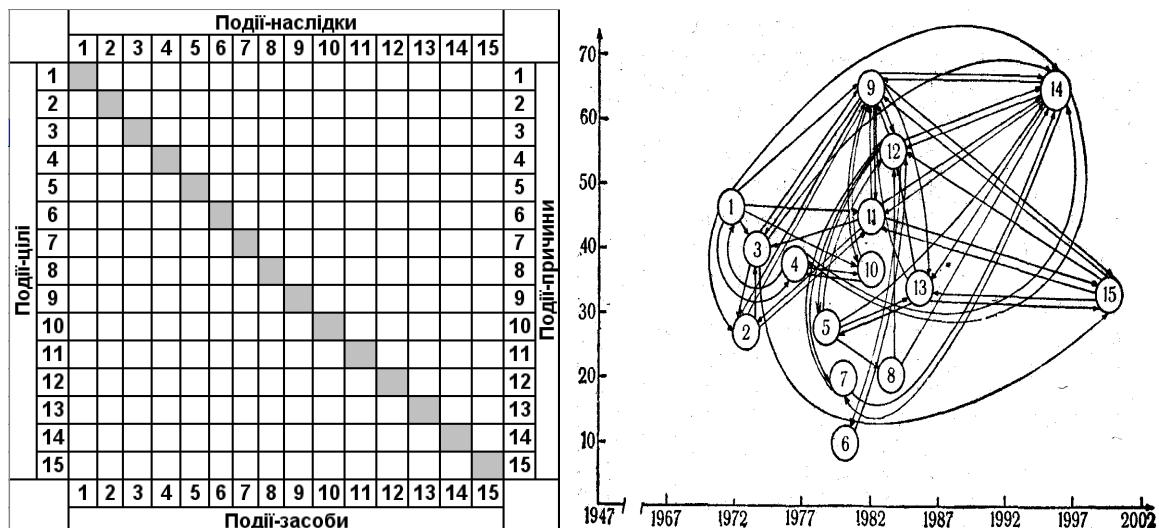


Рис. 7. Каузоматриця та каузограма [7]

В каузоматриці фіксуються причинні зв'язки між подіями (над діагоналлю) та цільові зв'язки (під діагоналлю). Оскільки інструкція передбачає однозначну відповідь (так або ні), то і в матриці ці відповіді позначаються відповідно “+” або “-”. По завершенню заповнення каузоматриці обчислюються показники включеності кожної з подій у міжподієву сітку [7, с. 105], і на їх основі будують каузограму. А далі – етап інтерпретації, побудови додаткових індексів тощо.

Підстави та перспективи багатовимірного статистичного аналізу.

В ході роботи над результатами каузометричних досліджень нами було помічено цікаву тенденцію. Каузоматриця – це асиметрична матриця



подібності (близькості) об'єктів (подій). А як відомо, саме до матриці подібності об'єктів можна застосовувати такий метод багатомірної статистики, як багатовимірне шкалювання [10, 30]. З іншого боку, матриця подібності легко перетворюється на матрицю відстаней, і тоді до неї застосовний метод кластерного аналізу [31].

Однак, є суттєва проблема – асиметрія матриці. Адже і для багатовимірного шкалювання, і для кластерного аналізу необхідно, щоб матриця була симетричною відносно діагоналі. Вихід ми вбачаємо у розщепленні каузоматриці по цій діагоналі, і подальшому аналізу окремо матриць “причини-наслідки” та “цілі-засоби”.

Ще один важливий аспект – це дихотомічність та однозначність зв'язків між подіями (є зв'язок – “+”, немає зв'язку – “-”). Щоб багатовимірний аналіз був більш змістовним і коректним, ми пропонуємо видозміну дихотомії (+ –) на 10-бальну шкалу. У цьому випадку в інструкції будемо говорити не просто про вплив однієї події на іншу, а про ступінь цього впливу (наприклад, за 10-бальною шкалою). Тоді, чим вищим балом зв'яже учасник дослідження події, тим вищий ступінь зв'язку буде між ними, і навпаки.

У результаті ми отримаємо важливе доповнення до класичної процедури каузометричного аналізу. Ми зможемо відшуковувати не просто причинно-наслідкові та цільові зв'язки між явищами, але і 1) формувати базові виміри життєвого шляху людини; 2) виявляти конфігурації значущо пов'язаних подій; 3) бачити протилежні за змістовим наповненням події; 4) віднаходити міжподієві конфлікти; 5) прогнозувати вектори розвитку особистості тощо.

Моделювання життєвого шляху з допомогою багатовимірного шкалювання.

У дослідженні брала участь Ірина С. Ірина – торговий агент, одружена, має 2-х дітей. Вік – 35 років. Причина звернення – різке зниження показників продажу, і відповідно – прибутку. У вступній бесіді з'ясовано, що Ірина на цій роботі уже 3 роки, в колективі – найдосвідченіша, відіграє роль порадиці. До того – працювала бухгалтером, але була звільнена через занадто велику увагу до не зовсім законних оборудок керівника. Емоційний стан на першій бесіді – пригнічений. Базове почуття – безпорадність, бажання звільнитися з цієї нестабільної роботи. З іншого боку – небажання “підставити” керівника, який покладав на неї великі

надії, довіряв і усіляко підтримував.

З метою прояснення ситуації, аналізу причин кризового стану та пошуку шляхів виходу з нього було запропоновано аналіз життєвого шляху з допомогою каузометрії. Було отримано перелік подій (табл. 4).

Таблиця 4.

№	Подія	Дата	Базова емоція чи почуття
1	Перший клас	1972	розгубленість, страх, радість
2	Навчання в технікумі	1983-1985	щастя, безпроблемність
3	Перша робота	1985	радість, боязнь
4	Весілля	1987	щастя, все йде за планом
5	Народження сина	1988 (1)	страшна подія
6	Хвороба сина	1988 (2)	негативні емоції
7	Смерть батька	1991	негативні емоції
8	Хвороба мами і смерть	1993-1995	важче, ніж смерть батька
9	Народження доньки	1996	щастя
10	Звільнення з 2 роботи	1999	суцільний негатив
11	Випуск сина	2000	радість, важкість
12	1 клас доньки	2001	радість, щастя
13	1 дзвінок сина в технікумі	2001	страх, розпач
14	Початок роботи торговим агентом	2002	дуже погано, не було підтримки
15	Приємна ситуація з оператором	2005 (1)	піднесення, радість
16	Сварка з свекрухою	2005 (2)	неприємно
17	Неприємна ситуація з колегою	2005 (3)	образа
18	Весілля сина	2010	щастя
19	Весілля доньки	2015	щастя
20	Народження внуків	2011	щастя

З допомогою модифікованої інструкції було проаналізовано міжподієві зв'язки і побудовано казоматрицю (табл. 5), в якій ступінь впливу одних подій на інші позначено балами (10 – максимальний вплив, 1 – мінімальний вплив). В табл. 5 наведено лише ту частину матриці, яка стосується причин та наслідків. Однак, аналогічний аналіз можна проводити і з нижньою частиною матриці “цілі-засоби”, яка тут не наводиться.

Перш ніж проводити багатомірне шкалювання, варто побудувати

гістограми значущості подій, які допоможуть адекватно проінтерпретувати отримані дані.

Таблиця 5.

Події - наслідки																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
10	10																			1
		10	2	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	2
			1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	3
				10	1	1	1	10	1	10	10	1	1	1	1	1	10	10	10	4
					8	1	1	10	4	10	5	10	1	1	10	1	10	10	10	5
						10	10	10	5	10	3	10	1	1	10	1	10	9	10	6
							10	1	3	1	1	1	1	1	5	1	2	2	2	7
								1	4	1	1	1	1	1	6	1	2	2	2	8
									1	1	10	2	1	1	9	1	8	8	9	9
										1	1	1	4	4	2	1	2	2	3	10
											2	10	1	1	10	1	10	10	7	11
												2	1	1	1	1	6	8	8	12
													1	1	1	1	9	9	6	13
														10	2	2	4	1	2	14
															1	9	1	1	1	15
																8	1	3	1	16
																	1	1	1	17
																		10	10	18
																			10	19
																				20

Перший вид такої гістограми – це гістограма усвідомленої значущості подій. Ірина С. просто проранжувала події свого життя, поставивши на 1 місце найменш значущу подію. Ця гістограма наведена на рис. 8 (ліворуч).

Другий вид гістограми – це гістограма, побудована на основі обчислень показників включеності подій у міжподієву сітку. Ми її назвали гістограмою суб’єктивної значущості, слідуючи за гіпотезою Є.І. Головахи та О.О. Кроніка про те, що ступінь включеності події у сітку міжподієвих зв’язків відображається у свідомості людини у формі переживання значущості цієї події [7, с. 92].

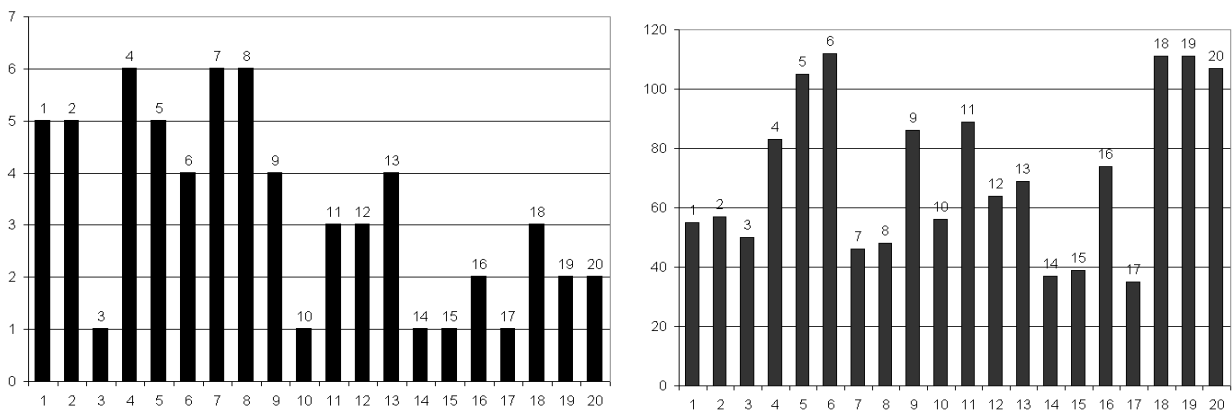


Рис. 8. Гістограми усвідомленої та суб’єктивної значущості подій
Зіставлення цих гістограм дає першу і дуже цінну інформацію –

неузгодженість двох значимостей. Це, за Є.І. Головахою та О.О. Кроніком означає неадекватність усвідомлення людиною реальної значущості подій свого життя. Причиною цього може бути включення механізмів психологічного захисту під впливом якихось життєвих обставин, кризових явищ тощо.

Після такого аналізу можна визначитися з магістральними лініями подальшого аналізу та базовими подіями, які слід враховувати надалі. Найбільшу увагу слід звернути на події № 4, 5, 6, 7, 8, 18, 19, 20. Адже саме ці події максимально різняться за усвідомленою та суб'єктивною значущістю. Так, на гістограмі зліва події 4, 5, 6 розташовані у спадаючому порядку, а справа – у зростаючому. Зліва – події 7 та 8 мають дуже високі значущості, а справа – доволі низькі. Події 18, 19 та 20 зліва мають низькі показники, а справа – навпаки, майже максимальні. Очевидно, що Ірина С. витісняє зі свідомості значущість подій 5 та 6 (5 – народження сина, 6 – його хвороба). А засобом заміщення витісненої інформації слугують події 7 та 8 (7 – смерть батька, 8 – смерть мами). Ірина кілька останніх місяців переживала сильне почуття вини за ці смерті, бо не була поруч і нічим не змогла допомогти. Чому такі сильні події використовуються для прикриття подій 5 та 6? Чим так значущі майбутні події 18, 19 та 20? Відповіді на ці питання будемо шукати, провівши багатовимірне шалювання каузоматриці.

Обробка проводилася у програмі Statistica 6.0. Оптимальною виявилася конфігурація з 4-х вимірів, для якої показник стресу рівний 0,09. Графічне зображення отриманих конфігурацій наведено на рис. 9-10.

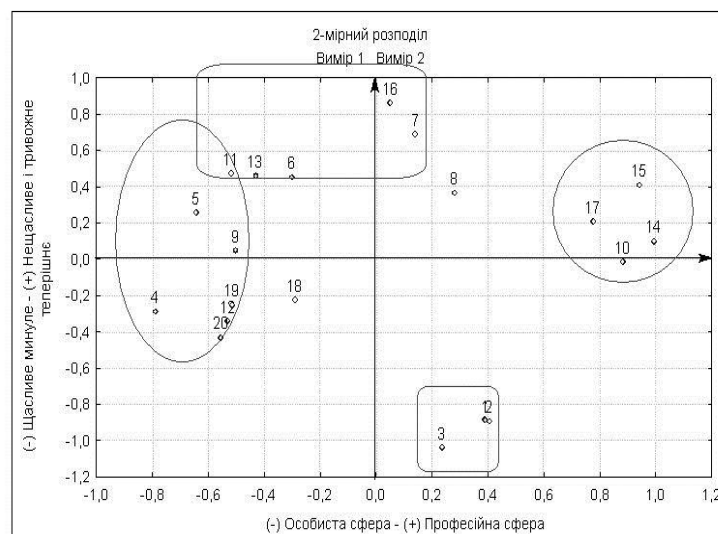


Рис. 9. Перший та другий виміри подієвого простору

У зв'язку з тим, що елементами конфігурації є події, можемо її назвати “подієвий простір”. Простір – бо він має більше 2-х вимірів. У випадку лише 2-х вимірів – це може бути подієве поле.

Проаналізуємо 1 та 2 виміри. Найпростіший спосіб – це вивчити, якими подіями ці виміри утворені. Вимір 1 – це події 10, 14, 15, 17 (події, повністю пов'язані з роботою). Найвіддаленіші від них події – 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 19, 20. Це події зі сфери особистісної, не пов'язаної з роботою. Тому ми можемо проінтерпретувати цей вимір як “особисте – професійне”. Вимір 2 – це з одного боку події минулого, пов'язані з радістю, чимось новим - №1, 2, 3; а з іншого боку – події недавнього теперішнього, які не втратили своєї актуальності, і мають значний заряд тривожності та негативності – № 6, 7, 11, 13, 16. Це дає підстави визначити другий вимір як “щасливе минуле – нещасливе і тривожне теперішнє”.

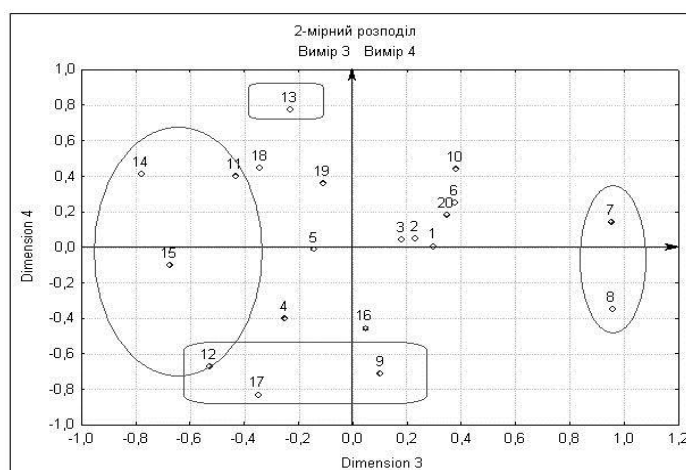


Рис. 10. Третій та четвертий виміри подієвого простору

Основною характеристикою цього подієвого поля є його біполярність. Це говорить про те, що ряд подій життя у свідомості Ірини С. структуровані так, що конфліктують між собою, і тим самим блокують адекватне сприйняття реальності. Пригадаймо, хоча б одну з основних ознак кризи – спрощене сприйняття реальності та бачення світу у чорно-білих тонах. На рис. 9. ми маємо графічне зображення саме такої спрощеної картини світу, характерної для людини у кризовому стані. Є щасливе минуле і нещасливе теперішнє. Як наслідок – спроба жити цим минулим. Але зробити це неможливо. Ірина робить ще одну спробу – жити роботою. Наслідок цього – ще один розкол життя на дві половини – професійне і особисте, адже в особистій сфері є події, відсторонитися від



яких роботою неможливо (див. рис. 9, події 4, 5, 6, 7, 8).

Ще більше прояснити ситуацію може аналіз 3-го та 4-го вимірів подієвого простору.

Третій вимір – це знову конфлікт між важким минулим (смерть батьків – події 7 та 8) та теперішнім (події 11, 12, 14, 15). Пригадаймо, що події 7 та 8 вже фігурували при аналізі значимостей (рис. 9). Там ми висунули гіпотезу, що вони слугують емоційним прикриттям для важких подій – 5 та 6. Що їх може об'єднати – можливо, почуття провини? Подальша бесіда з Іриною С. підтвердила цей факт. Дійсно, почуття провини супроводжувало ці дві групи подій – події 7 та 8 (“мало була з батьками”, “не підтримала їх”) та 5-6 (“може, син захворів через мене?”).

Четвертий вимір утворений дуже емоційно навантаженою подією 13 (перший дзвінок сина в технікумі). Ірина С. змушена була відпустити сина самого на це свято, і через це переживала доволі сильний страх. Водночас протилежний полюс цього виміру утворений подіями радісними (9, 12), і водночас – не дуже приємною подією 17. Вочевидь, знову відчуття провини перед сином змушує радісні події прикривати подіями неприємними.

Висновки.

Аналізуючи результати проведеної роботи можна стверджувати, що багатомірне шкалювання може бути доволі цінним доповненням до традиційної процедури каузометричного дослідження. Адже дослідник отримує можливість аналізувати життєві події не просто у хронологічній послідовності, але і у вигляді симультанного зрізу життєвого шляху особистості. В контексті дослідження ситуаційного рівня внутрішньої мотивації ми матимемо можливість аналізувати взаємозв'язки не просто між подіями, а між подіями і ситуаціями, кожна з яких має певний мотивуючий потенціал.

2.1.3. “Методика вивчення динаміки здібностей” (МВДЗ) О.Л. Музики як підгрунтя побудови процедури дослідження ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації

Ситуаційно-ціннісний рівень (або контекстний рівень за Р. Валерандом) внутрішньої мотивації може бути досліджений виключно в контексті діяльності (діяльностей) якими людина володіє, володіла чи прагне оволодіти. Аналіз цих діяльностей, їх мотивуючого потенціалу можливий завдяки використанню окремих аспектів “Методики вивчення динаміки здібностей” О.Л. Музики [14], яка була адаптована нами для: 1) дослідження динаміки здібностей у віці ранньої дорослості; 2) дослідження внутрішньо мотиваційного контексту діяльностей, якими людина займається. Саме другий аспект цієї адаптації є найцікавішим з точки зору мети: розробки методики дослідження внутрішньої мотивації.

Для вивчення особливостей внутрішньої мотивації різних діяльностей в бланку МВДЗ, що стосуються рефлексії здібностей включено додаткові пункти, що стосуються рівня задоволення потреб у самодетермінованості, компетентності та значущих стосунках.

Фрагмент модифікованого бланку (для однієї діяльності) наведено в табл. 6. Варіант бланку, на основі якого здійснювалася модифікація, розроблено В.В. Горбуновою [14].

Важливим аспектом методики є бажання учасника дослідження брати участь у роботі. Тому крім стандартизованої інструкції необхідно додатково мотивувати досліджуваних, зокрема, пропозицією спільного аналізу отриманих даних та рекомендацією напрямків та способів розвитку здібностей, майбутньою ціннісною підтримкою тощо.

Аналіз внутрішньо-мотиваційного компоненту здійснюється як підрахунок середніх балів по рівнях задоволення потреб у компетентності, самостійності та значущих стосунках, аналіз діяльностей з низькими та високими балами по певних потребах, застосування факторного аналізу для вивчення структури діє-операційної сфери в контексті розвитку внутрішньої мотивації, аналіз динаміки показників внутрішньої мотивації.

Аналіз показників розвитку внутрішньої мотивації у віці ранньої дорослості показав наявність певних закономірностей. Зокрема, у віці 20-25 років показники внутрішньої мотивації є дещо вищими ($\bar{x}=7,9$) і водночас більш однорідними ($s_x=1,07$), ніж ці ж показники у віці 25-32

років ($\bar{x}=6,8$; $s_x=1,60$). Нижчі показники внутрішньої мотивації, як виявилось, забезпечуються появою в дієво-операційній сфері хобі, які теоретично повинні мати вищі показники внутрішньої мотивації, а реально – мають достатньо низькі показники майже по всім її компонентам. Наприклад, у загаданого вже досліджуваного Р., який виділяє музику і фотографію, в музиці фрустровані потреби у компетентності та значущих стосунках (по 3 бали з 10), а в фотографії – фрустрована компетентність (4 бали з 10). Також нижчі показники забезпечуються появою потенційних діяльностей, якими досліджувані планують оволодіти, і які відносяться до професійної сфери.

Таблиця 6.

Фрагмент модифікованого бланку для вивчення ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації (для однієї діяльності)

Діяльності та вміння		Важливість (10-бальна шкала)	Дії та операції, складові діяльності	Наскільки Ви себе в цій діяльності почуваєте чи будете почувати після оволодіння (за 10-бальною шкалою):		
				Компетентним	Самостійним і незалежним	Оточеним визнанням і підтримкою
Прагну оволодіти	Володію					

Водночас неоднорідність внутрішньої мотивації у віці 25-32 років забезпечується вищими показниками по невеликій кількості діяльностей, які на цей момент є найбільш значущими. Приміром, досліджуваний Р. нещодавно одружився, і найвищі бали по внутрішній мотивації набрала господарча та сімейна діяльності. Ці ж діяльності виявилися одними з найбільш значущих.



Нами було виявлено ще один фактор неоднорідності розвитку внутрішньої мотивації у віці 25-32 років. Цим фактором є внутрішня неоднорідність її показників: якщо у віці 20-25 років задоволення всіх трьох потреб відбувається майже рівномірно (з відхиленням в 2-3 бали), то у віці 25-32 років з'являються діяльності, в яких одна потреба може бути задоволена повністю (на 10 балів), а інші – взагалі не задоволені (2-3 бали). Так, в музиці Р. відчуває себе абсолютно само детермінованим (10 балів), але некомпетентним (3 бали) та поза значущими стосунками (3 бали). Досліджуваний К., називаючи виноробство, відчуває себе в ньому самодетермінованим (10), включеним у значущі стосунки (10), і водночас – некомпетентним (4). Таких ситуацій у віці 20-25 років майже не трапляється. Там, якщо показники високі – то вони високі за усіма компонентами.

Ще однією закономірністю є наявність кореляційних зв'язків між значущістю діяльностей та компонентами внутрішньої мотивації. Ця закономірність простежується протягом усієї ранньої дорослості і свідчить про центрацію здібностей навколо окремих компонентів внутрішньої мотивації. Так, у досліджуваній О. простежується тісний зв'язок значущості діяльності та задоволення потреби у значущих стосунках ($r = 0,61; p \leq 0,05$). Цікава ситуація у досліджуваного Р.: прямий зв'язок між значущістю діяльності та задоволенням потреби у компетентності ($r = 0,59; p \leq 0,05$) та обернений зв'язок із задоволенням потреби у самодетермінованістю ($r = -0,53; p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що у значущих діяльностях Р. відчуває себе компетентним, і водночас – несамоствійним, підконтрольним стороннім впливам.

Факторно-аналітичне моделювання дієво-операційного компоненту здібностей та мотиваційної сфери особистості.

Поведений нами аналіз феноменів рефлексії здібностей у віці ранньої дорослості можна доповнити процедурою факторного моделювання дієво-операційного компоненту здібностей та мотиваційної сфери особистості. Процедура факторного аналізу стає можливою завдяки включенню у методику дослідження мотиваційного блоку і оцінки досліджуваними його компонентів. Для опису структури аналізу факторизуємо дані, отримані під час роботи із досліджуваним Р. Вхідною матрицею для аналізу слугує побудована на основі відповідей досліджуваного таблиця “діяльності та вміння×компоненти внутрішньої мотивації”. Матриця має такий вигляд:



Таблиця 7.

Матриця для факторного аналізу

Діяльності	Компоненти внутрішньої мотивації		
	Компетентність	Самодетермінованість	Значущі міжособистісні стосунки
Організаційна	6	7	6
Сімейна	8	6	10
Господарча	8	8	9
Фото-художня	4	10	10
Духовна	6	9	9
Інноваційна	7	8	8
Медична	5	5	6
Психоаналітична	5	5	4
Аналітична	7	9	9
Музична	3	10	3
Видавнича	2	4	4
Виноробство	4	10	10
Письменницька	6	10	7
Педагогічна	7	5	7

Факторизацію можна проводити як по діяльностям, так і по мотиваційним компонентам. Було обрано другий варіант, який дозволяє однозначно проінтерпретувати виділені фактори в термінах домінуючих компонентів внутрішньої мотивації. Результати факторного аналізу (факторні навантаження) наведено в табл. 8.

Таблиця 8.

Факторні навантаження компонентів внутрішньої мотивації

Компоненти внутрішньої мотивації	Factor 1	Factor 2
Компетентність	0,943351	-0,108708
Самодетермінованість	0,018934	0,969470
Значущі міжособистісні стосунки	0,761405	0,514444
Expl.Var	1,470006	1,216342
Prp.Totl	0,490002	0,405447

Накладення діяльнісної структури на мотиваційну було здійснено з допомогою процедури біplotу на основі факторних ваг (табл. 9.)

Таблиця 9.

Факторні ваги діяльностей та вмінь (їх зв'язки з виділеними факторами)

	Factor 1	Factor 2
Організаційна	-0,03744	-0,44429
Сімейна	1,55502	-0,60050
Господарча	1,21896	0,02987
Фотохудожня	-0,26519	1,49860
Духовна	0,38240	0,69999
Інноваційна	0,64848	0,04674
Медична	-0,27187	-1,05780
Психоаналітична	-0,64982	-1,31475
Аналітична	0,76391	0,55465
Музична	-1,96951	0,74460
Видавнича	-1,72081	-1,25814
Виноробство	-0,26519	1,49860
Письменницька	-0,06909	0,82246
Педагогічна	0,68013	-1,22002

Графічне зображення отриманого після факторизації результату наведено на рис. 11.

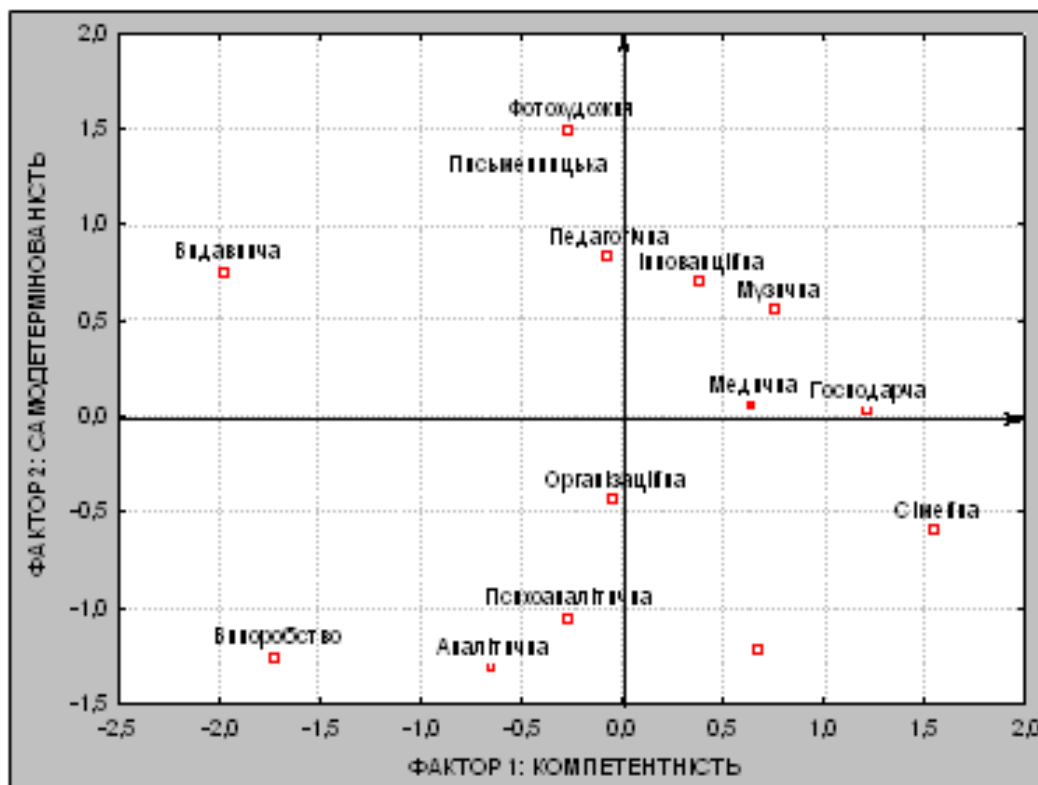


Рис. 11. Факторна модель мотиваційної сфери особистості



З побудованої моделі можна зробити висновок, що для Р. домінуючими компонентами внутрішньої мотивації є задоволення потреб у компетентності (1 фактор, 56% дисперсії) та самодетермінованості (2 фактор, 34% дисперсії). Потреба у значущих міжособистісних стосунках відіграє відносно потреби у компетентності другорядну і підтримуючу роль – див. факторні навантаження в табл. 8. Відповідно, найбільший рівень задоволення потреби у компетентності відбувається у *сімейній* та *господарчій* діяльностях; а найбільш самодетермінованим Р. себе почуває у *фото-художній* та *письменницькій* діяльностях. До безпосередньо професійних видів діяльності відносяться *організаційна*, *інноваційна* та *аналітична* діяльності. Однак, саме в них компоненти внутрішньої мотивації найменш виражені. Це свідчить про початок ціннісної кризи і необхідність надання ціннісної підтримки.

Таким чином, розроблене нами доповнення до методики МВДЗ О.Л. Музики може стати одним із структурних компонентів авторської методики дослідження внутрішньої мотивації.

2.2. Структура та етапи проведення дослідження

2.2.1. Загальна структура методики

Дослідження внутрішньої мотивації із використанням авторської “Методики дослідження внутрішньої мотивації” (МДВМ) складається із ряду етапів, кожен з яких спрямований на вивчення певного рівня внутрішньої мотивації: ситуаційного, ситуаційно-ціннісного та суб’єктно-ціннісного.

Розгорнутий опис кожного із етапів буде наведено у п. 2.2.2, тут же опишемо лиш загальну структуру.

1 етап роботи: аналіз ситуаційного рівня внутрішньої мотивації. На цьому етапі досліджуваному пропонують згадати своє життя і ситуації та події, які йому видаються важливими, значущими, щось змінили або й просто чомусь запам’яталися. Дослідник фіксує усі події на спеціальному “Бланку ситуаційного рівня внутрішньої мотивації”, а потім просить досліджуваного оцінити кожен із ситуацій за 3-ма параметрами: наскільки у тій ситуації він був самодетермінованим, наскільки почував себе компетентним, наскільки був включений у значущі стосунки з оточенням.



2 етап роботи: аналіз ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації. На цьому етапі досліджуваному пропонують назвати діяльності, якими він володіє або прагне оволодіти, і кожну з діяльностей проаналізувати з точки зору тих дій та операцій, з яких вона складається і якими необхідно володіти для якісного її виконання. Далі також просять кожну з діяльностей оцінити з точки зору самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків. Результати фіксуються у “Бланку ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації”.

3 етап роботи: кількісна обробка отриманих результатів. По кожному з рівнів вираховуються відповідні індекси, зокрема, внутрішньо-мотиваційний потенціал (ВМ-потенціал) життєвих ситуацій та ВМ-потенціал життєвого шляху особистості, ВМ-потенціал окремих діяльностей та цілісний діяльнісний ВМ-потенціал. Наступний крок в кількісній обробці – побудова із використанням багатомірного шкалювання ВМ-карт. Зокрема, будуються ВМ-карта життєвого шляху (ситуаційна ВМ-карта), діяльнісна ВМ-карта (ситуаційно-ціннісна або контекстна ВМ-карта) та суб’єктно-ціннісна ВМ-карта особистості.

4 етап роботи: аналіз ціннісного рівня внутрішньої мотивації. На цьому етапі на основі розрахованих індексів роблять висновки про наявність/відсутність у досліджуваного внутрішньої мотивації (або якогось із її показників) на суб’єктно-ціннісному рівні. Якщо ВМ-потенціал життєвого шляху і діяльнісний ВМ-потенціал вище середнього – висновуємо наявність цього рівня, нижче середнього – відсутність.

5 етап роботи: інтерпретація результатів. На основі кількісних показників та на основі аналізу життєвих ситуацій, діяльностей та цінностей узагальнюються отримані результати та формуються висновки про розвиток кожного із рівнів внутрішньої мотивації, про домінування одних аспектів кожного зі рівнів та фрустрацію інших. Формулюються прогнози поведінки особистості в різних ситуаціях.

2.2.2. Етапи дослідження №1, №2 (робота із досліджуваним)

Розкриємо кожен із етапів роботи із МДВМ. В якості ілюстрації до кожного із етапів будуть використані результати дослідження музично обдарованої особистості А.

1 етап: аналіз ситуаційного рівня внутрішньої мотивації.

Інструкція учаснику дослідження:

Наше життя складається із подій, ситуацій, зустрічей, кожна з яких чимось нас змінює, якимось на нас впливає. Пригадайте будь ласка своє життя. Які ситуації, події, зустрічі, ваші вчинки пригадуються? Назвіть їх і розкажіть про них. Що відбувалося з вами? Після пригадування подій оцініть кожен за 10-бальною шкалою за параметрами самодетермінованості, компетентності та значущих стосунків.

Дослідник слухає досліджуваного, фіксуючи його спогади у відповідний протокол, який названий нами “Бланк ситуаційного рівня внутрішньої мотивації”. Заповнений бланк представлено в табл. 10. Перший стовпчик – ситуації, події, які називає досліджуваний, а дослідник фіксує. Другий-четвертий стовпчик – параметри внутрішньої мотивації.

Таблиця 10.

Бланк ситуаційного рівня внутрішньої мотивації

Події, ситуації	Самодетермінованість	Компетентність	Значущі міжособистісні стосунки
Вступ до університету (2007)	10	7	10
Перша репетиція (2005)	10	10	10
Прихід у групу Павла	10	10	10
Перший концерт із групою (2007)	10	9	5
Запис альбому	5	5	10
Зустріч з продюсером (2010)	5	10	10
Момент, коли зрозуміла, що група має стабільний склад	10	10	10
Початок зустрічей із Сергієм (2009)	8	2	3
Знайомство із Пашею	10	10	10
Початок самостійного життя	8	3	10
Перший концерт із Юлею	10	10	10
Створення нового музичного проекту	10	5	5
Перший курс в університеті	10	9	10
Вибір між спортом та музикою	7	1	10



Перша пісня у 8 років	10	10	10
Купівля власного інструменту	10	10	10
Перший пірсінг	5	5	0
Перше татування	10	10	6

2 етап: аналіз ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації.

Інструкція учаснику дослідження:

У ході нашого життя ми багато чого досягаємо і багато чому вчимося. Що ви вмієте робити? Якими діяльностями ви володієте? Якими ви б хотіли оволодіти? Опишіть ці діяльності. З яких операцій вони складаються? Оцініть також кожен з діяльностей за уже відомими вам параметрами самодетермінованості, компетентності та значущих стосунків.

Дослідник слухає досліджуваного, фіксуючи його спогади у відповідний протокол, який названий нами “Бланк ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації”. Заповнений бланк представлено в табл. 11. Перший стовпчик – діяльність, які називає досліджуваний, а дослідник фіксує. Другий-четвертий стовпчик – параметри внутрішньої мотивації.

Таблиця 11.

Бланк ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації

Діяльності	Самодетермінованість	Компетентність	Значущі міжособистісні стосунки
Музична	10	9	10
Спортивна (тріатлон)	10	7	9
Філософська	10	9	5
Дизайн	10	8	10
Фотографія	10	10	10
Поезія	10	10	10
Малювання	10	6	6

Власне на цьому етапі робота із досліджуваним може бути завершена до моменту повідомлення йому результатів та їх обговорення із ним, або до моменту продовження дослідження із використанням додаткових процедур (див. п. 2.2.5).



2.2.3. Етап дослідження №3, №4 (кількісна обробка даних)

Етап кількісної обробки має 2 кроки – 1) обчислення індексів та 2) побудова ВМ-карт за допомогою багатомірного шкалювання, факторного чи кластерного аналізу.

3 етап: кількісна обробка отриманих результатів.

Крок 1. Обчислення ВМ-потенціалів.
Обчислюються ряд індексів

ВМ-потенціали життєвих ситуацій (ВМ_{жсі})

$$ВМ_{жсі} = \frac{СД_{жсі} + К_{жсі} + ЗМС_{жсі}}{3}; \quad (1)$$

де:

$СД_{жсі}$ - оцінка життєвої ситуації i за параметром самодетермінації;

$К_{жсі}$ - оцінка життєвої ситуації i за параметром компетентності;

$ЗМС_{жсі}$ - оцінка життєвої ситуації i за параметром значущих міжособистісних стосунків.

Внутрішньо-мотиваційний потенціал життєвих ситуацій обчислюється для кожної ситуації окремо, і характеризує ступінь задоволення у ній базових психологічних потреб (у самодетермінації, компетентності та значущих стосунках). Чим більшим є отриманий показник, тим більший потенціал мала відповідна життєва ситуація, і тим більший вплив вона чинила на подальший розвиток мотиваційної сфери особистості.

Ситуаційний ВМ-потенціал самодетермінованості (С-ВМ_{сд})

$$С - ВМ_{сд} = \frac{\sum_{i=1}^n СД_{жсі}}{n}; \quad (2)$$

де:

$СД_{жсі}$ - оцінка життєвої ситуації i за параметром самодетермінації;

n - кількість життєвих ситуацій.

Ситуаційний внутрішньо-мотиваційний потенціал самодетермінованості є індексом, який узагальнює ступінь задоволення потреби у самодетермінації упродовж усього життєвого шляху особистості. Відтак, його величина свідчить про значущість цієї потреби у житті людини, її внесок у розвиток внутрішньої мотивації. Чим більшим є цей показник, тим вищим є ступінь задоволення цієї потреби, і навпаки – чим нижчий, тим у меншій кількості життєвих ситуацій ця потреба була задоволена.

Ситуаційний ВМ-потенціал компетентності (С-ВМ_к)

$$C - BM_k = \frac{\sum_{i=1}^n K_{жCi}}{n}; \quad (3)$$

де:

$K_{жCi}$ - оцінка життєвої ситуації i за параметром компетентності;
 n - кількість життєвих ситуацій.

Ситуаційний внутрішньо-мотиваційний потенціал компетентності є індексом, який узагальнює ступінь задоволення потреби у почутті власної компетентності упродовж життєвого шляху. Відтак, його величина свідчить про значущість цієї потреби у житті людини, її внесок у розвиток внутрішньої мотивації. Чим більшим є цей показник, тим вищим є ступінь задоволення цієї потреби, і навпаки – чим нижчий, тим у меншій кількості життєвих ситуацій ця потреба була задоволена, тим меншу кількість разів людина переживала почуття компетентності, визнавала свої успіхи чи отримувала таке визнання від інших.

Ситуаційний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків (С-ВМ_{змс})

$$C - BM_{змс} = \frac{\sum_{i=1}^n ЗМС_{жCi}}{n}; \quad (4)$$

де:

$ЗМС_i$ - оцінка життєвої ситуації i за параметром значущих міжособистісних стосунків.
 n - кількість життєвих ситуацій.

Ситуаційний внутрішньо-мотиваційний потенціал значущих

міжособистісних стосунків є індексом, який узагальнює ступінь задоволення цієї потреби впродовж життєвого шляху. Відтак, його величина також свідчить про значущість цієї потреби у житті людини та її внесок у розвиток внутрішньої мотивації. Чим більшим є цей показник, тим вищим є ступінь задоволення цієї потреби, і навпаки – чим нижчий, тим у меншій кількості життєвих ситуацій людина переживала залучення до системи значущих стосунків і мала досвід тісних контактів, психологічної підтримки тощо.

ВМ-потенціал життєвого шляху (ВМ_{жш})

$$ВМ_{жш} = \frac{\sum_{i=1}^n ВМ_{жсi}}{n}; \quad (5)$$

де:

$ВМ_{жсi}$ - ВМ-потенціал життєвої ситуації

i ;

n - кількість життєвих ситуацій.

Внутрішньо-мотиваційний потенціал життєвого шляху узагальнює ВМ-потенціали життєвих ситуації (див. формулу (1)). Індекс характеризує загальний ступінь задоволення потреб у самодетермінації, компетентності та значущих стосунках на рівні усіх життєвих ситуацій. Величина розрахованого індексу вказує на ступінь розвиток внутрішньої мотивації особистості на ситуаційному рівні. Чим вищий є цей показник, тим більший внутрішньо-мотиваційний потенціал особистості, тим більше шансів вона має на розвиток мотивації до наступного, ситуаційно-ціннісного рівня.

ВМ-потенціали діяльностей (ВМ_{ді})

$$ВМ_{ді} = \frac{СД_{ді} + К_{ді} + ЗМС_{ді}}{3}; \quad (6)$$

де:

$СД_{ді}$ - оцінка діяльності i за параметром самодетермінації;

$К_{ді}$ - оцінка діяльності i за параметром компетентності;

$ЗМС_{ді}$ - оцінка діяльності i за параметром значущих міжособистісних стосунків.



Внутрішньо-мотиваційний потенціал діяльностей обчислюється для кожної діяльності, якою володіє особистість, окремо, і характеризує ступінь задоволення у ній потреб у самодетермінації, компетентності та значущих стосунках. Чим вищим є отриманий показник, тим більшим потенціалом володіє певна діяльність, і тим більший вплив вона має на розвиток мотиваційної сфери особистості, і тим значущішою є ця діяльність.

Ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал самодетермінованості (СЦ-ВМ_{сд})

$$СЦ - ВМ_{сд} = \frac{\sum_{i=1}^n СД_{дi}}{n}; \quad (7)$$

де:

$СД_{дi}$ - оцінка діяльності i за параметром самодетермінації;

n - кількість діяльностей.

Ситуаційно-ціннісний внутрішньо-мотиваційний потенціал самодетермінованості є індексом, який узагальнює ступінь задоволення потреби у самодетермінації у всіх діяльностях, до яких залучена особистість. Відтак, його величина свідчить про значущість цієї потреби для діяльності людини, її внесок у розвиток внутрішньої мотивації на ситуаційно-ціннісному рівні. Чим більшим є цей показник, тим вищим є ступінь задоволення цієї потреби у діяльностях, і навпаки – чим нижчий, тим у меншій кількості діяльностей ця потреба була задоволена.

Ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал компетентності (СЦ-ВМ_к)

$$СЦ - ВМ_{к} = \frac{\sum_{i=1}^n К_{дi}}{n}; \quad (8)$$

де:

$К_{жсi}$ - оцінка діяльності i за параметром компетентності;

n - кількість діяльностей.

Ситуаційно-ціннісний внутрішньо-мотиваційний потенціал компетентності є індексом, який узагальнює ступінь задоволення потреби у почутті власної компетентності в усіх діяльностях особистості. Його величина свідчить про значущість цієї потреби у діяльній сфері людини, про її внесок у розвиток внутрішньої мотивації. Чим більшим є цей показник, тим вищим є ступінь задоволення цієї потреби у діяльностях, і навпаки – чим нижчий, тим меншу кількість разів людина переживала почуття компетентності, отримувала визнання своїх успіхів у діяльностях.

Ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків (СЦ-ВМ_{ЗМС})

$$СЦ - ВМ_{ЗМС} = \frac{\sum_{i=1}^n ЗМС_{Ді}}{n}; \quad (9)$$

де:

$ЗМС_i$ - оцінка діяльності i за параметром значущих міжособистісних стосунків.

n - кількість діяльностей.

Ситуаційно-ціннісний внутрішньо-мотиваційний потенціал значущих міжособистісних стосунків є індексом, який узагальнює ступінь задоволення потреби у значущих стосунках у тих діяльностях, якими займалася людина. Таким чином, його величина свідчить про внесок задоволення цієї потреби у розвиток ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації особистості.

Діяльнісний ВМ-потенціал (ВМ_Д)

$$ВМ_{Д} = \frac{\sum_{i=1}^n ВМ_{Ді}}{n}; \quad (10)$$

де:

$ВМ_{Ді}$ - ВМ-потенціал життєвої ситуації

i ;

n - кількість життєвих ситуацій.

Діяльнісний внутрішньо-мотиваційний потенціал узагальнює ВМ-потенціали окремих діяльностей (див. формулу (6)). Індекс характеризує загальний ступінь задоволення потреб у самодетермінації, компетентності та значущих стосунках у всіх діяльностях, якими володіла чи займалася людина. Величина розрахованого індексу вказує на ступінь розвиток внутрішньої мотивації особистості на ситуаційно-ціннісному рівні. Чим вищий є цей показник, тим більше шансів має особистість на розвиток мотивації до наступного, суб'єктно-ціннісного рівня.

Суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал (ВМ_{СУБ})

$$ВМ_{СУБ} = ВМ_{ЖШ} \times ВМ_{Д}; \quad (11)$$

де:

$ВМ_{ЖШ}$ - ВМ-потенціал життєвого шляху

$ВМ_{Д}$ - діяльнісний ВМ-потенціал



Суб'єктно-ціннісний внутрішньо-мотиваційний потенціал є індексом, який відображає загальний ступінь розвитку внутрішньої мотивації особистості на суб'єктно-ціннісному рівні. Індекс є композицією внутрішньо-мотиваційних потенціалів життєвого шляху та діяльностей, які чинять сумарний внесок у можливість розвитку внутрішньої мотивації й набуття нею ціннісного статусу.

Суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал самодетермінованості (СУБ-ВМ_{сд})

$$СУБ - ВМ_{сд} = (С - ВМ_{сд}) \times (СЦ - ВМ_{сд}); \quad (12)$$

де:

$С - ВМ_{сд}$ - ситуаційний ВМ-потенціал самодетермінації;

$СЦ - ВМ_{сд}$ - ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал самодетермінації.

Суб'єктно-ціннісний потенціал самодетермінованості відображає внесок у загальний, суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал, задоволення потреби у самодетермінації. Величина цього показника свідчить про його відносну значущість у розвитку внутрішньої мотивації в цілому, а також дає змогу порівняти його із значущістю інших показників – суб'єктно-ціннісних потенціалів компетентності та значущих стосунків (див. далі).

Суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал компетентності (СУБ-ВМ_к)

$$СУБ - ВМ_{к} = (С - ВМ_{к}) \times (СЦ - ВМ_{к}); \quad (13)$$

де:

$С - ВМ_{к}$ - ситуаційний ВМ-потенціал компетентності;

$СЦ - ВМ_{к}$ - ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал компетентності.

Суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків (СУБ-ВМ_{змс})

$$СУБ - ВМ_{змс} = (С - ВМ_{змс}) \times (СЦ - ВМ_{змс}); \quad (14)$$

де:

$С - ВМ_{змс}$ - ситуаційний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків;

$СЦ - ВМ_{змс}$ - ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків.



Суб'єктно-ціннісні потенціали компетентності (13) та значущих стосунків (14) відображають, відповідно, внесок у суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал задоволення цих потреби. Величина цих показників так само свідчить про їх відносну значущість у розвитку внутрішньої мотивації та дає змогу порівняти їх.

В нашому випадку **індекси ситуаційного рівня внутрішньої мотивації** будуть такі (табл. 12):

Таблиця 12.

Індекси ситуаційного рівня внутрішньої мотивації досліджуваної А.

Події, ситуації	Самодетермінованість	Компетентність	Значущі міжособистісні стосунки	ВМ-потенціали життєвих ситуацій (ВМ _{ЖСі})
Вступ до університету (2007)	10	7	10	9,0
Перша репетиція (2005)	10	10	10	10,0
Прихід у групу Павла	10	10	10	10,0
Перший концерт із групою (2007)	10	9	5	8,0
Запис альбому	5	5	10	6,7
Зустріч з продюсером (2010)	5	10	10	8,3
Момент, коли зрозуміла, що група має стабільний склад	10	10	10	10,0
Початок зустрічей із Сергієм (2009)	8	2	3	4,3
Знайомство із Пашею	10	10	10	10,0
Початок самостійного життя	8	3	10	7,0
Перший концерт із Юлею	10	10	10	10,0
Створення нового музичного проекту	10	5	5	6,7
Перший курс в університеті	10	9	10	9,7
Вибір між спортом та музикою	7	1	10	6,0
Перша пісня у 8 років	10	10	10	10,0
Купівля власного інструменту	10	10	10	10,0
Перший пірсінг	5	5	0	3,3
Перше татування	10	10	6	8,7
Ситуаційні ВМ-потенціали	С-ВМ _{СД} 8,8	С-ВМ _К 7,6	С-ВМ _{ЗМС} 8,3	ВМ _{ЖШ} 8,2

Індекси **ситуаційно-ціннісного рівня** матимуть такий вигляд (табл. 13):

Таблиця 13.

Індекси ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації досліджуваної А.

Діяльності	Самодетермінованість	Компетентність	Значущі міжособистісні стосунки	ВМ-потенціали діяльності (ВМ _Д)
Музична	10	9	10	9,7
Спортивна (тріатлон)	10	7	9	8,7
Філософська	10	9	5	8,0
Дизайн	10	8	10	9,3
Фотографія	10	10	10	10,0
Поезія	10	10	10	10,0
Малювання	10	6	6	7,3
Ситуаційно-ціннісні ВМ-потенціали	СЦ-ВМ _{СД} 10,0	СЦ-ВМ _К 8,4	СЦ-ВМ _{ЗМС} 8,6	ВМ _Д 9,0

Індекси суб'єктно-ціннісного рівня будуть такі:

$$ВМ_{СУБ}=73,80$$

$$СУБ-ВМ_{СД}=88,00$$

$$СУБ-ВМ_{К}=63,84$$

$$СУБ-ВМ_{ЗМС}=71,38$$

Інтерпретація індексів представлена далі, у п. 2.2.4., присвяченому власне 5-му етапу використання методики, аналізу та інтерпретації отриманих даних.

Крок 2. Побудова ВМ-карт

Ситуаційна ВМ-карта

Для побудови ситуаційної ВМ-карти особистості можуть бути використані факторний та кластерний аналізи, а також багатомірне шкалювання. Наведемо результати застосування усіх вказаних методів, почавши із факторного аналізу. Для повноти представленості даних доповнимо факторний аналіз процедурою біплоту, яка дозволяє на одному полі представити як змінні, так і рядки даних.

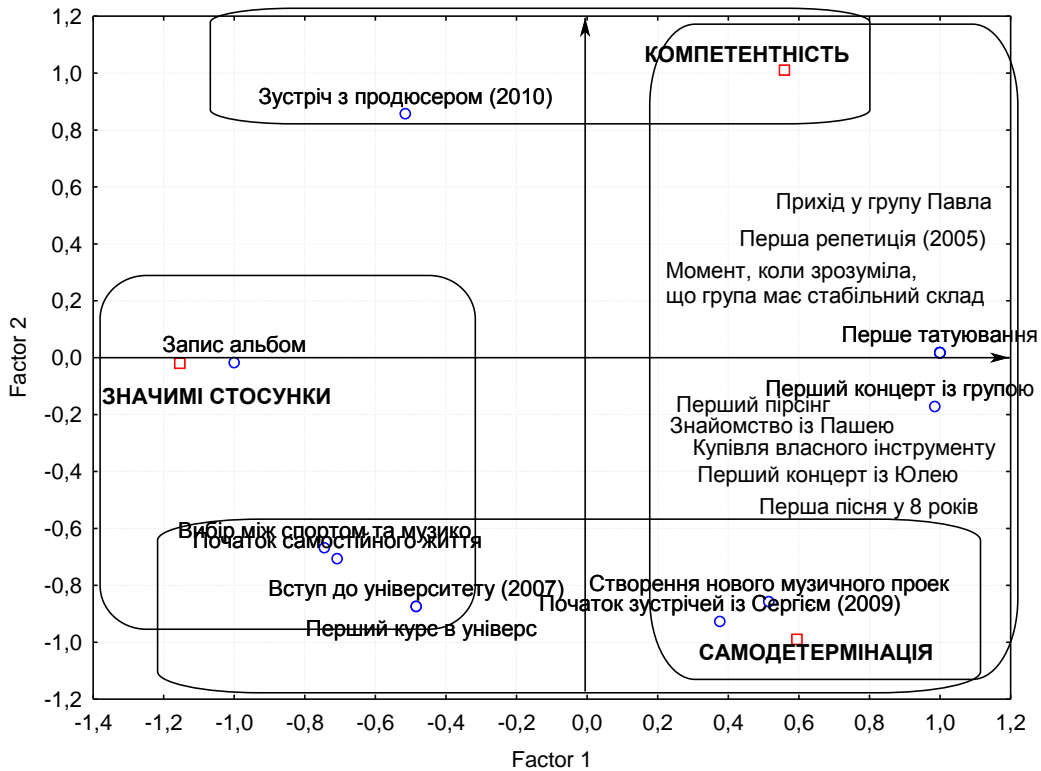


Рис. 12. Ситуаційна ВМ-карта, побудована за допомогою факторного аналізу та процедури “біплот”

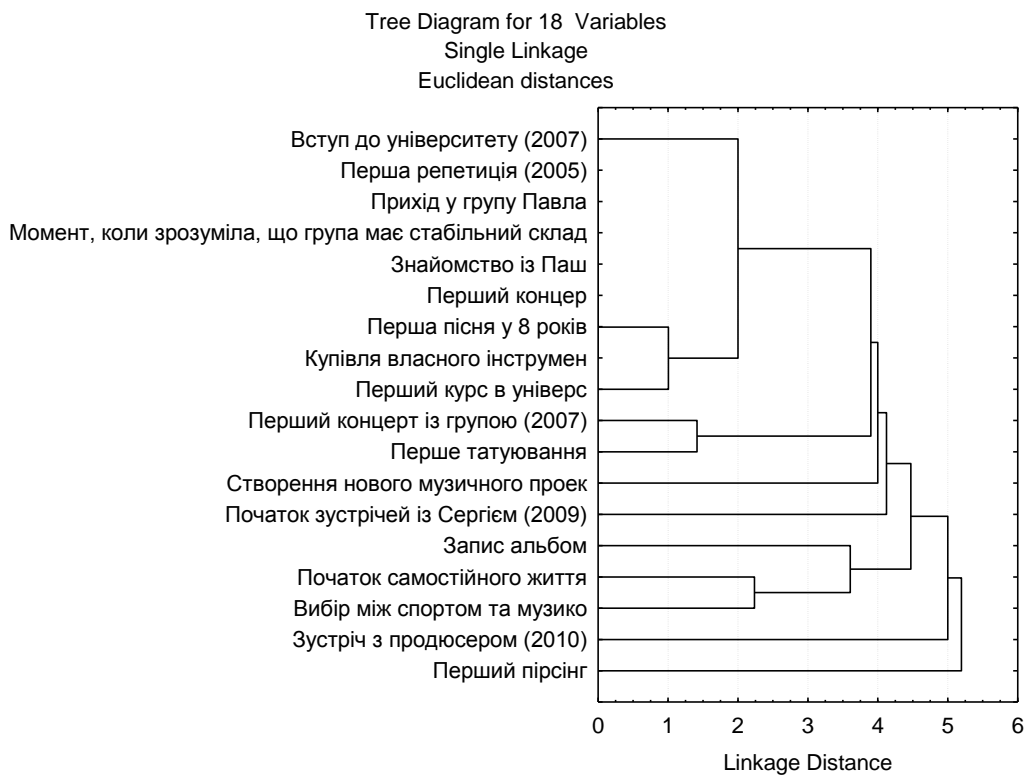


Рис. 13. Ситуаційна ВМ-карта, побудована за допомогою кластерного аналізу

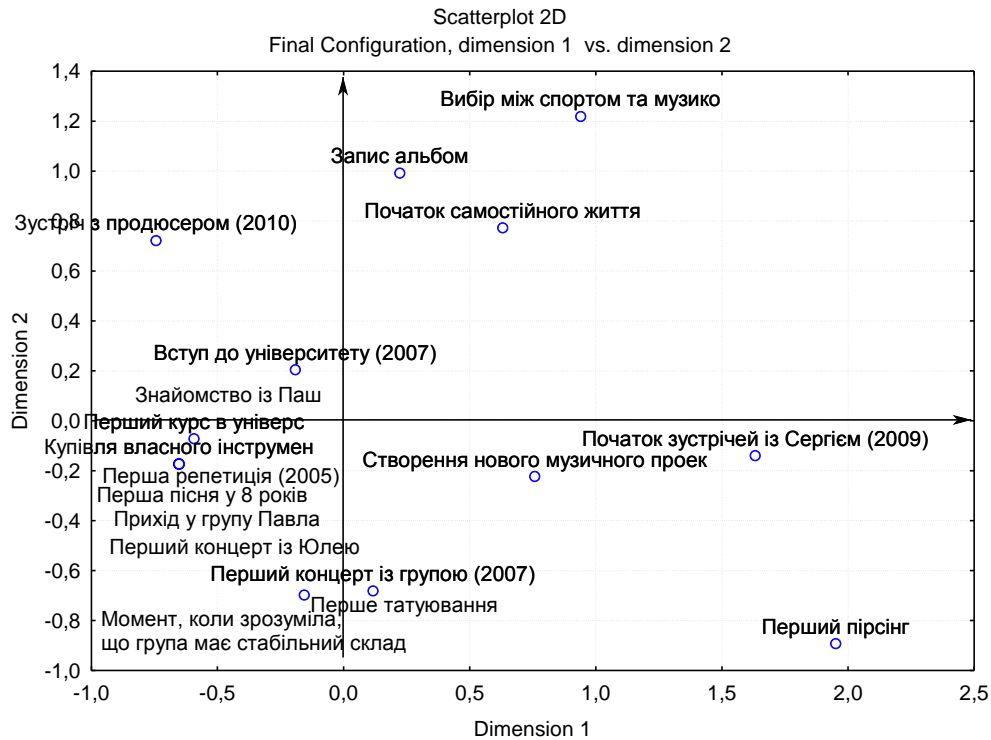


Рис. 14. Ситуаційна ВМ-карта, побудована за допомогою багатомірного шкалювання

Діяльнісна ВМ-карта

Аналогічні методи можуть бути застосовані для побудови діяльнісних ВМ-карт особистості.

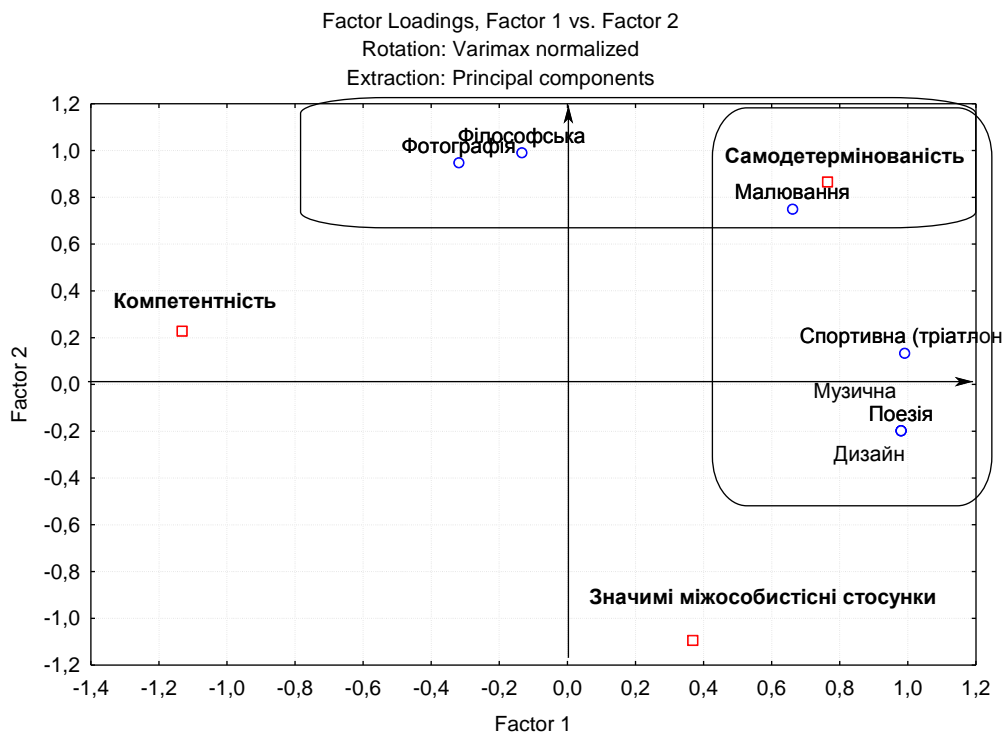


Рис. 15. Діяльнісна ВМ-карта, побудована за допомогою факторного аналізу та процедури “біplot”

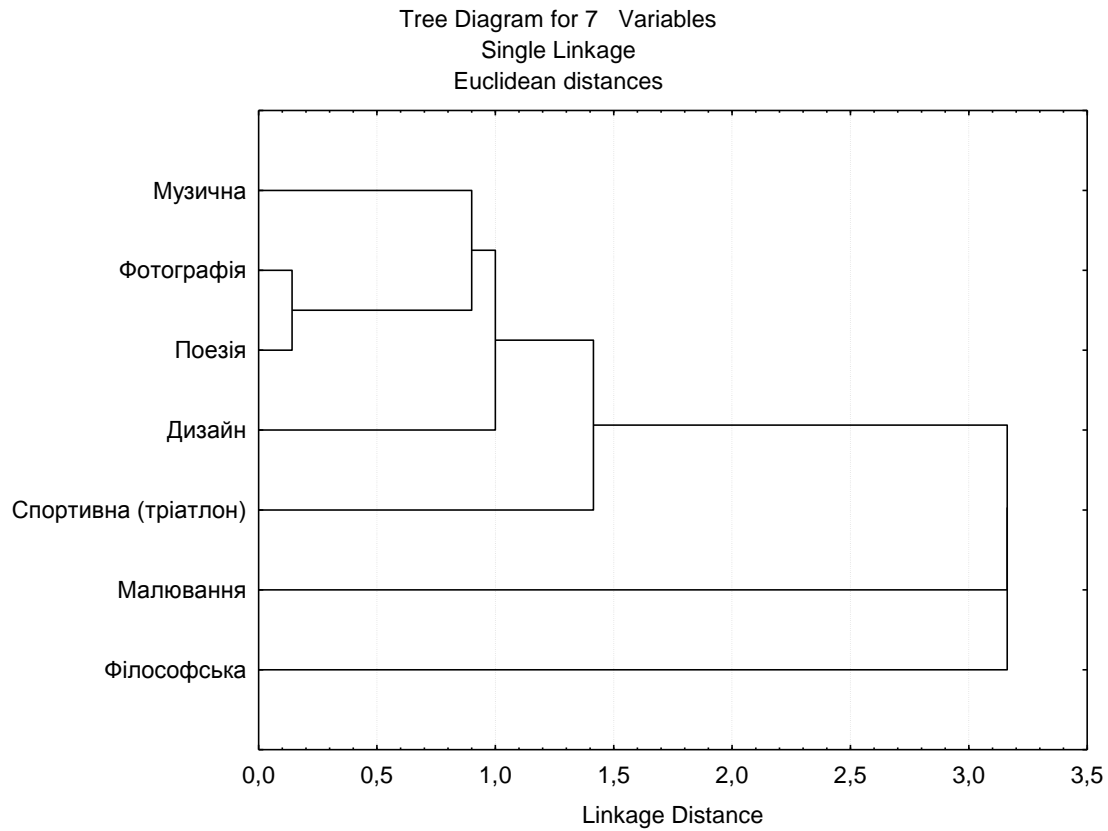


Рис. 16. Діяльнісна ВМ-карта, побудована за допомогою кластерного аналізу

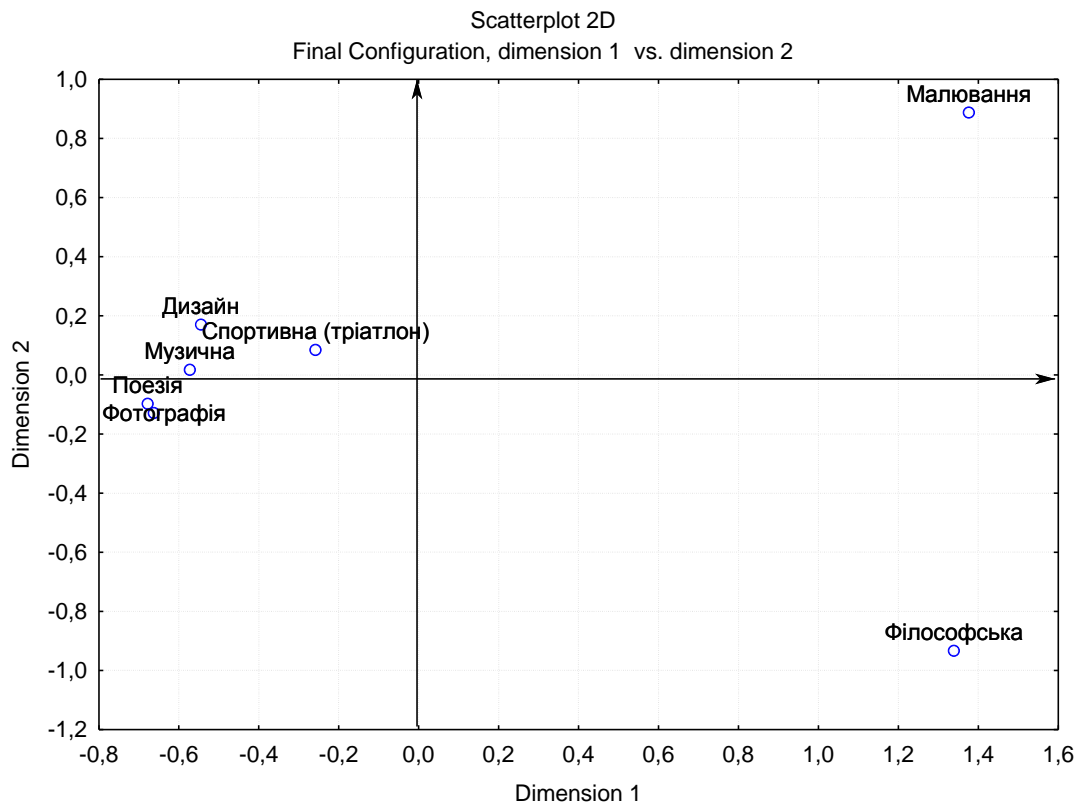


Рис. 17. Діяльнісна ВМ-карта, побудована за допомогою багатомірного шкалювання



2.2.4. Етап дослідження №5 (інтерпретація результатів)

Інтерпретацію результатів дослідження проводять виходячи із: 1) загальної картини життєвого шляху та діяльнісної сфери досліджуваного; 2) ВМ-індексів; 3) ВМ-карт; 4) зіставлення результатів вивчення ситуаційного та ситуаційно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації, на основі чого і робиться висновок про наявність/відсутність у досліджуваного суб'єктно-ціннісного рівня внутрішньої мотивації.

Отже, проаналізуємо результати використання методики дослідження внутрішньої мотивації до вивчення мотиваційної сфери досліджуваної А.

Суб'єктивна картина життєвого шляху досліджуваної багата на життєві ситуації – 19 подій, згаданих без додаткових спонукань (наведення прикладів, біографічних розминок тощо) з боку дослідника. Внутрішньо-мотиваційний потенціал більшості життєвих ситуацій вище середнього. Є лише дві події із низьким ВМ-потенціалом: початок зустрічей із С. (4,3) та перший пірсінг (3,3). Фактично, більшість життєві події так або інакше пригадуються як внутрішньо-мотивовані. Внутрішньо-мотиваційний індекс життєвого шляху – 8,7 балів.

Багато життєвих ситуацій – пов'язані із вибором (між спортом і музикою, навчанням і музикою), а також чимось, що відбувалося вперше (перша репетиція, концерт, виступ, пісня тощо). У всіх цих ситуаціях надзвичайно важливим виявився фактор підтримки чи поцінування з боку оточення, а також – самодетермінованості. В контексті усього життєвого шляху максимальні ваги належать ситуаційним ВМ-потенціалам самодетермінованості (8,8) та значущих міжособистісних стосунків (8,3) – а значить, саме ці внутрішньо-мотиваційні потреби були в житті А. задоволені максимально. Щодо ситуаційного ВМ-потенціалу компетентності – то він рівний 7,6, що трохи нижче за інші індекси, однак, не набагато і в основному це зниження – за рахунок ситуації вибору між спортом і музикою (1 бал), почато зустрічей із С. (2 бали), початок самостійного життя (3 бали). Як зазначила сама досліджувана: “Я не зовсім добре знала, що зі мною тоді відбувалося і чим це закінчиться”.

При аналізі ситуаційно-ціннісного рівня виявилось, що перелік діяльностей (контекстів), якими володіє досліджувана, нараховує 7 пунктів, кожен із яких має ВМ-потенціал вище середнього. Приміром, найнижчий ВМ-потенціал у малювання (7,3). Відповідно, діяльнісний ВМ-



потенціал досліджуваної високий і рівний 9,0 балам (при максимумі – 10 балів). Отже, і в діяльнісному контексті базові психологічні потреби досліджуваної А. задоволені і її діяльності мотивовані внутрішньо. Щодо відносних ваг цих потреб, то перше місце належить самодетермінованості (10,0), друге – значущим міжособистісним стосункам (8,6) та компетентності (8,4).

Виходячи із проведеного аналізу індексів внутрішньої мотивації можна зробити висновок, що у досліджуваної А. внутрішня мотивація розвинута і на суб'єктно-ціннісному рівні. Це підтверджують і розрахунки суб'єктно-ціннісного ВМ-потенціалу (73,8 при максимумі 100). Домінують на суб'єктно-ціннісному рівні само детермінація (88,00) та значущі стосунки (71,38). Найменша вага – компетентності (63,84).

Для глибшого вивчення мотиваційної сфери досліджуваної слід проаналізувати ВМ-карти. Аналіз будемо проводити по кожному із рівнів, окремо по результатах усіх видів аналізів (ФА, КА, БШ).

Аналіз ВМ-карт, побудованих із використанням факторного аналізу.

Проаналізуємо ситуаційну ВМ-карту (рис. 12)

Перший фактор – біполярний, один полюс його утворений ситуаціями, в яких А. почувала себе самодетермінованою і компетентною, протилежний полюс – ситуації, в якій вона себе такою не почувала, але водночас була задоволена потреба у значущих міжособистісних стосунках (запис альбому, вибір між спортом і музикою, початок самостійного життя).

Другий фактор – теж біполярний, утворений подіями, в яких А. почувала себе самодетермінованою, але не компетентною (створення нового музичного проекту, початок зустрічей із С., вступ до університету та перший курс в університеті), та подією, в якій вона почувала себе компетентною, але не самодетермінованою (зустріч із продюсером).

Отже, аналіз ситуаційною ВМ-карти досліджуваної А. дозволяє зробити висновок, що вона мала досвід задоволення базових психологічних потреб як у комплексі, так і окремо.

Проаналізуємо діяльнісну ВМ-карту (рис. 15)

Діяльності на цій ВМ-карті згруповані у два уніполярний фактори, згруповані за принципом самодетермінованості. Перший фактор утворений дизайном, поезією, музикою, спортом, малюванням. Другий фактор –



філософія та фотографія. В обох групах діяльностей домінуючою є задоволення потреби у самодетермінації, однак у першому факторі незадоволеною лишається потреба у компетентності, у другому – у значущих міжособистісних стосунках.

Отже, на ситуаційно-ціннісному рівні системоутворюючою для внутрішньої мотивації є потреба у самодетермінованості.

Аналіз ВМ-карт, побудованих із використанням кластерного аналізу.

Проаналізуємо ситуаційну ВМ-карту (рис. 13), хоча в контексті кластерного аналізу доречніше говорити про ситуаційне ВМ-кластерне дерево. Отже, первинний кластер утворюють події вступ до університету, перша репетиція, прихід у групу Павла, момент, коли зрозуміла, що група має стабільний склад, знайомство із Пашею, перший концерт із Юлею, перша пісня у 8 років, купівля власного інструменту, перший курс в університеті – події, в яких усі три потреби (СД, К, ЗМС) були задоволені максимально. Отже, перший кластер, який об'єднує найбільшу кількість подій із відстанню між ними від 1 до 2 – задоволення базових психологічних потреб у самодетермінованості, компетентності та значущих стосунках.

Другий кластер – події, в яких недостатньо задоволеною виявилася потреба у значущих стосунках (перший концерт із групою та перше татування). Третій кластер – події із незадоволеною потребою у компетентності (початок самостійного життя та вибір між спортом та музикою). До нього ж приєднується подія “запис альбому”, в якій незадоволеною також є потреба у самодетермінації. Інші події в кластери не групуються, однак теж являють собою ситуації незадоволення 1-2 потреб, проте у меншій мірі.

Підсумовуючи аналіз ситуаційного ВМ-кластерного дерева можна зробити висновок, що у більшості життєвих ситуацій А. мала досвід внутрішньої мотивації, переважно при задоволенні усіх трьох базових психологічних потреб.

Проаналізуємо діяльнісну ВМ-карту (рис. 16). Також коректніше буде вживати назву “діяльнісне ВМ-кластерне дерево”.

Бачимо, що перший кластер, як і в попередньому випадку, об'єднує діяльності, в яких максимально задоволенні усі три потреби, причому, ці діяльності на даний момент для А. є найактуальнішими – фотографія,



поезія, музика. До них також приєднується дизайн (із потребою у компетентності, задоволеною на 8 балів). Ще далі – спортивна, рівень компетентності у якій через втрату актуальності падає до 7 балів. Окремо стоять малювання та філософія – діяльності із незадоволеною потребою у значущих міжособистісних стосунках. Отже, на ситуаційно-ціннісному рівні внутрішньої мотивації також домінують діяльності із комплексним задоволенням усіх трьох базових психологічних потреб.

Аналіз ВМ-карт, побудованих із використанням багатомірного шкалювання.

Кластерний аналіз використовують у випадках, коли треба знайти спільності між об'єктами, тоді як багатомірне шкалювання дозволяє глибше проникнути у відмінності між ними. Оскільки і КА, і БШ ґрунтуються на дистантній моделі аналізу даних, то їх можна вважати процедурами, що доповнюють одна одну. Так, Дж .Крускалл пропонує навіть результати їх об'єднувати на одному полі. Проаналізуємо ситуаційну ВМ-карту (рис. 14). Події в ній розташовані за тим же принципом, що й у кластерному дереві – перший вимір утворено подіями із максимальним задоволенням усіх трьох психологічних потреб, а в опозиції – події із найнижчим рівнем задоволеності їх (перший пірсінг та початок зустрічей із С.). Другий вимір – двополосний. Один полюс – події із слабким задоволенням потреби у компетентності, другий полюс – із низьким почуттям виключності у значущі стосунки.

Висновки – аналогічні до тих, що зроблені на основі кластерного аналізу, тільки з уточненням диференціації між другим та третім кластерами. Проаналізуємо діяльнісну ВМ-карту (рис. 17). На двохмірному полі чіткіше видно відмінність між діяльністю “малювання” (задоволена лиш потреба у самодетермінації) та “філософська” (задоволені потреби у само детермінації та компетентності).

Отже, розроблена нами методика дослідження внутрішньої мотивації є системною процедурою, яка включає вивчення мотивації особистості на усіх рівнях, і дає можливість як якісного, так і кількісного аналізу. Це відкриває ряд перспектив: можливість використання її у консультативному процесі, включення методики у структури наукових досліджень, можливість скорочення процедури дослідження у випадку інтересу до якогось окремого рівня внутрішньої мотивації та виключення або етапу індексування, або багатомірного аналізу.

РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ

Розроблена нами методика дослідження внутрішньої мотивації дає можливість глибокого й різнобічного вивчення мотиваційної сфери особистості. Разом з тим, діагностичний етап – це лише один із кроків системної психологічної підтримки молоді. Він може мати самостійну цінність, але вагомішим є можливість продовження роботи, і зокрема – розробка й реалізація програми підтримки розвитку внутрішньої мотивації, структура та результати апробації якої наводяться далі.

3.1. Структура програми

У програмі було використано систему тренінгів, яка включала бесіди, дискусії, ігри, розв'язування проблемних задач, міні-лекції, рольове програвання ситуацій, каузометричне дослідження життєвого шляху, метод особистісних конструктів Дж. Келлі (у рамках «Методики Вивчення Ціннісної Сфери» О.Л. Музики [41]), елементи терапії фіксованих ролей Дж. Келлі, вихід учасників програми за межі тренінгової ситуації. Для апробації програми використовувалася модель формуючого експерименту. Особливістю проведеного експерименту була повторна після-експериментальна діагностика, проведена через 4 місяці після завершення програми. Необхідність такої повторної після-експериментальної діагностики була обумовлена особливостями об'єктів дослідження – ціннісної сфери та мотивації, зміни у яких навряд чи можна помітити відразу після завершення тренінгової роботи.

СТРУКТУРА ПРОГРАМИ

Програма складається з 8 етапів та розрахована на 4 тижні. В таблиці 14 наведено узагальнену структуру програми.

Таблиця 14.

Структура програми розвитку внутрішньої мотивації

ЕТАП	МЕТА	ЗМІСТ	ЧАС
	Вступ		
I	знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття, встановлення спільних цілей.	бесіди, дискусії, рольові ігри.	1 заняття (1 день)



II	Теорія		
	ознайомлення з основами теорії внутрішньої мотивації та ціннісної детермінації діяльності.	міні-лекція, бесіди, дискусії, програвання ситуацій.	1 заняття (1 день)
III	Рефлексія		
	виявлення систем індивідуальних цінностей учасників тренінгу.	каузометрія, заповнення репертуарних та рангових решіток (у рамках «Методики Вивчення Ціннісної Сфери» О.Л. Музики), створення “нарису самохарактеристики”.	1 заняття (1 день)
IV	Цілеутворення		
	створення нарису фіксованої ролі	розробка корегованої системи цінностей, написання нарисів фіксованих ролей, рольове програвання в групі.	2 заняття (2 дні)
V	Формування		
	перегляд особистістю своєї системи цінностей; виділення цінностей внутрішньої мотивації.	програвання в житті нарису фіксованої ролі.	тиждень
VI	Зворотній зв'язок		
	контроль та корекція процесу перегляду систем цінностей учасників програми	обговорення, програвання ситуацій, дискусія.	1 заняття (1 день)
VII	Формування		
	перегляд особистістю своєї системи цінностей; формування ціннісних груп.	програвання в житті нарису фіксованої ролі.	тиждень
VIII	Зворотній зв'язок та діагностика		
	виявлення змін в системах індивідуальних цінностей досліджуваних.	каузометрія, заповнення репертуарних та рангових решіток.	1 заняття (1 день)



3.2. Змістове наповнення програми

Етап 1. ВСТУП

Мета: знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття, встановлення спільних цілей.

1.1. Вступне слово.

1.2. Правила поведінки в групі [58]:

1. *Я кажу “Я”, а не “Ми” чи “Всі”.*
2. *Я не використовую загальні фрази та штампи.*
3. *Я кажу про те, що заважає мені брати участь у роботі групи.*
4. *Я не говорю про інших в третій особі (він, вона), а звертаюсь безпосередньо до них.*
5. *Я уникаю закулісних розмов.*
6. *Я завжди можу сказати “НІ”.*
7. *Все, що я тут кажу та чую, не виноситься за межі групи.*
8. *Я намагаюсь дотримуватися принципу “ТУТ І ТЕПЕР”.*

1.3. Знайомство учасників групи.

1.4. Висловлювання очікувань учасників програми.

1.5. Основна частина.

Завдання 1. Аналіз життя [58]

Ведучий: “Ми можемо багато чому навчитися у природи. Саме в природі ми спостерігаємо постійні циклічні зміни. Всі рослини і тварини проходять через цикл пір року. Зима дарує всім спокій. Весною життя знову прокидається. Літом воно повністю розквітає. Осінь дозволяє збирати врожай, а потім починається новий цикл народження і смерті.

Якщо ми хочемо зібрати врожай, то постійність змін пір року повинна нас заспокоювати. Якщо ж ми прив’язуємося лише до мрій про цвітіння, то це коло буде нас лише засмучувати. Так само і в житті ми можемо досягти зрілості і зібрати врожай лише тоді, коли **зрозуміємо і приймемо**, що багато чого йде, зникає чи змінюється, цим самим створюючи передумови для виникнення чогось нового.

Нехай ця думка стане нам відправною точкою для роздумів. Візьміть альбоми і складіть список того, що у вашому житті відмирає, стає слабшим, втрачає значущість, відходить на другий план. Можливо, закінчується дружба чи робота. Можливо, змінюється внутрішня позиція, життєва філософія, політичні погляди. Зосередьтесь на тому, що змінюється, але ще не зникло до кінця...



А тепер складіть ще один список – перелік того, що знаходиться в стадії розвитку, того, що ще не стало повноцінною частиною вашого життя. Це може бути те, що тільки-но з’являється, стає все важливішою частиною вашого життя. Можливо, це нова дружба, новий інтерес, якість бажання. Пишіть якомога конкретніше...

Виберіть тепер з другого списку той пункт, який вам особливо цікавий, важливий та значущий. Напишіть до нього невелике пояснення:

- ✍ *Яка передісторія появи?*
- ✍ *Що допомагає становленню?*
- ✍ *Що заважає?*
- ✍ *Чи може це стати важливою життєвою ціллю?*
- ✍ *Яким буде Ваше життя, якщо це буде розвиватися далі?*

Давайте обговоримо.”

Завдання 2. Сила моїх бажань [58]

Ведучий: “Зараз ми з вами спробуємо подивитися на свої бажання та перевірити їх силу. Влаштуйтеся зручно. Декілька разів глибоко вдихніть та видихніть...”

Уявіть, що ви йдете по вузькій стежині через ліс. Подивіться навколо себе. Який це ліс? Світлий чи темний? Що ви чуєте?... Раптом стежка повертає і виводить вас до старого будинку. Вам стає цікаво, і ви заходите в нього. Ви бачите перед собою різні стелажі, ящики, склянки. Це виявилася стара крамниця. Причому, чарівна.

Я – продавець. Ласкаво прошу! Тут Ви можете отримати все, що тільки забажаєте від життя. Але є правило: за виконання будь-якого бажання ви повинні будете від чогось відмовитися або щось віддати.

Той, хто хоче скористатися послугами крамниці, може підійти до мене, і сказати, що хоче. Я задам лише одне питання: “Що ти віддаси за це?” Він повинен буде вирішити, чи готовий він віддати щось за це, і що саме. Більше нічого казати не буду. Через деякий час до мене може підійти ще хтось. Якщо хтось хоче, може сам спробувати себе в ролі хазяїна крамниці...

Давайте обговоримо, хто що відчув та пережив.”

Завдання 3. Дух групи [9; С. 154]

Ведучий: “Як вам відомо, в кожній сім’ї, в кожному домі є свій Дух. Духи бувають різні – злі та добрі. Уявіть, що на стільці посеред групи сидить



Дух нашої групи – Дух, що супроводжує всі наші заняття. Як він виглядає? На що він схожий? Як він себе веде? Подумайте, уявіть...

Тепер нехай той, хто хоче, сяде на стілець Духа, прийме його позу і від нього поговорить з нами: розкаже про себе, як він нас бачить зараз і якими він хоче нас бачити в майбутньому.”

Завдання 4. Заборонені бажання

Ведучий: “Ми проаналізували свої життя та випробували силу своїх бажань. Однак, ми висловили не всі свої бажання. Існує особливий клас бажань, про які ми не кажемо нікому – це заборонені бажання. В нас з’явився шанс сказати собі, що з ними робити. Уявіть, що в кінці аудиторії на стільці знаходиться ваше заборонене бажання. Підійдіть до нього, і зробіть з ними все, що захочете. Не бійтеся. Ми підтримаємо Вас, якщо буде важко...”

Що ви відчували, коли були один на один зі своїм бажанням?”

1.6. Завершення робочого дня та підбиття підсумків.

Етап 2. ТЕОРІЯ

Мета: ознайомлення з основами теорії внутрішньої мотивації та ціннісної детермінації діяльності.

2.1. Вступне слово:

2.2. Основна частина [12, 13, 14, 15, 16]:

Завдання 1. Відчуття потоку (М. Чікзентміхалі)

Ведучий: “У кожного з вас були в житті моменти, коли ви робили те, що вам дуже подобається, від чого ви отримували задоволення. Давайте спробуємо виявити, що ви відчували в ті моменти. Для цього візьміть свої робочі альбоми. Згадайте один-два таких випадки. Спробуйте мислено перенестися у той час. Переживіть цю подію так, ніби ви зараз знаходитесь в ній...”

А тепер запишіть навпроти цієї події ті почуття, які ви тоді переживали. Пишіть їх так, як вони вам спадають на думку, особливо не задумуючись над ними. Давайте тепер я на листі (А3) буду записувати ті почуття, які ви мені по черзі будете називати.

Для чого ми це робили? Дослідник Міхал Чікзентміхалі проводив аналогічні дослідження з обдарованими людьми (спортсменами, вченими, художниками), і встановив, що для внутрішньо мотивованої діяльності характерний певний комплекс почуттів, названий ним “ПОТІК” (the FLOW):



- відчуття повної (розумової та фізичної) включеності у діяльність;
- повна концентрація уваги, думок, почуттів на справі;
- ясне усвідомлення мети діяльності;
- чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконуєш свою роботу;
- відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки;
- відчуття суб'єктивної зупинки часу;
- втрата звичного відчуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення.

Можемо порівняти два цих списки, і побачимо, що вони дуже близькі між собою. Ті стани, про які ви згадували, і були власне станами внутрішньої мотивації.”

Завдання 2. Вплив винагород на мотивацію

Ведучий: “Давайте обговоримо таке питання: що більш спонукає людей до здійснення певної діяльності – винагорода чи покарання?” (*йде обговорення*)

Ведучий: “А тепер я пропоную нам подумати над рядом реальних експериментальних ситуацій. Давайте розіб'ємося на три групи. Кожній групі буде дано по одній картці з описом експерименту. Однак, там не буде вказано найголовнішого – результату експерименту. Вам необхідно буде за 30 хвилин спрогнозувати його результат, а також сформулювати аргументи на захист своєї думки.”

ЕКСПЕРИМЕНТ №1: M. R. Lepper, D. Greene, R. E. Nisbett, 1973

Для участі в експерименті були відібрані дошкільники, які проявляли помітний інтерес до малювання кольоровими фломастерами.

Після цього одним дітям за малювання наперед обіцялась винагорода (грамота с печаткою, кольорова стрічка), інші винагороджувались неочікувано після малювання, а третім не давалось ні обіцянок, ні винагород. Потім на протязі двох тижнів велось приховане спостереження за вільною ігровою діяльністю дітей в дитячому садку. Як ви гадаєте, які діти продовжували малювати фломастером, а які майже перестали цим займатися? Обґрунтуйте відповідь.

(Відбулося зниження часу, витраченого на малювання в першій групі)

ЕКСПЕРИМЕНТ №2: K. E. Weick, 1964



Учням, які брали участь в експерименті на вивчення процесу утворення понять задля отримання необхідної для них довідки, недружелюбним тоном повідомлялося, що вони цієї довідки не отримають. Другій групі учнів нічого не говорили, і вони як і очікували, отримали свої довідки. Після створеної таким чином ситуації проводили запланований експеримент, під час якого вимірювали ступінь прикладених зусиль, рівень досягнень, інтерес до завдань.

Як ви гадаєте, в якій групі студентів названі показники виявилися вищими? Обґрунтуйте відповідь.

(В першій групі)

ЕКСПЕРИМЕНТ №3: J. Garbarino, 1975

В одній зі шкіл була традиція: учні IV і V класів допомагали в заняттях учням I і II класів. Одна група "наставників" не отримувала за це ніякої винагороди, інша ж отримувала білети в кінотеатр. Між обома групами спостерігалися певні відмінності у взаємодії зі своїми "учнями". Як ви гадаєте, в чому полягали ці відмінності? Чи відрізнялася між собою успішність "учнів" різних груп "наставників"? Обґрунтуйте відповідь.

(Друга група наставників була більш жорсткішою, а їх учні мали нижчий рівень успішності)

Ведучий: "Якщо всі готові, давайте по черзі кожна група представить свою ситуацію, її вирішення та обґрунтування. У нас в кожній групі по декілька осіб, тому нехай у кожній групі хтось один презентує ситуацію, хтось інший – її вирішення, а ще хтось – обґрунтування. Почнемо з першої групи..."

Давайте тепер обговоримо. Може, хтось незгоден з вирішення ситуації однією з груп?

А тепер я представляю вам реальні результати цих експериментів...

Отже, ми з'ясували, що винагороди та покарання не такі уже й важливі для мотивації. І при цьому чинять вони скоріше гальмуючий, ніж підсилюючий вплив."

Завдання 3. Міні-лекція (Ведучий)

Висновки Р. де Чармса

Дослідник Р. де Чармс зробив такі висновки:

1. Якщо людина винагороджується за щось, що вона робить чи

зробила за власним бажанням, то така винагорода призведе до послаблення внутрішньої мотивації.

2. *Якщо людина не винагороджується за нецікаву діяльність, яку вона почала робити лише задля винагороди, то внутрішня мотивація до неї може зрости.*

Ці висновки нам кажуть, що відбувається з внутрішньою мотивацією при дії на неї винагород, однак вони не кажуть, де вона береться, в чому її джерело. Дослідження з цього приводу проводилися і проводяться зараз іншими вченими: Е. Дісі, Р. Раян та багато інших, фотографії яких ви бачите зараз перед собою.

Давайте повернемося до тих відчуттів, які супроводжували вашу внутрішньо мотивовану діяльність. Подивимося на них ще раз, але дещо з іншої точки зору. Чи можемо ми сказати, про задоволення якої потреби говорить кожне з записаних почуттів?

Справа у тому, що кожна із названих вами потреб можна віднести до однієї із трьох базових потреб, виділених Е. Дісі:

- **у самодетермінації** (потреба почувати себе джерелом власної активності);
- **у компетентності** (потреба почувати себе компетентним, знаючим та таким, який дещо уміє);
- **у значущих міжособистісних стосунках** (потреба бути включеним у значущі стосунки з іншими людьми в процесі діяльності).

Саме задоволення цих потреб у певній діяльності і може зробити її мотивованою внутрішньо, це і є основні фактори внутрішньої мотивації.

Як це відбувається? Приблизно ось так:

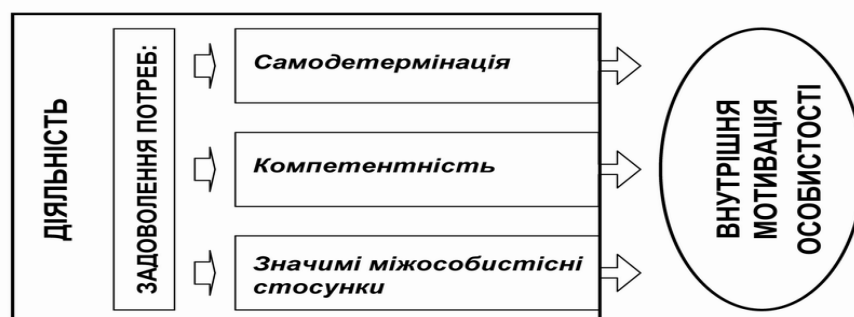


Рис. 18. Чинники появи внутрішньої мотивації у особистості в певній діяльності



Завдання 4. Шляхи задоволення базових психологічних потреб

Ведучий: “Оскільки ми вже знайомі з факторами внутрішньої мотивації, давайте знову розділимося на групи. Кожна з груп отримає по одній базовій потребі. Завдання – розробити системи способів задоволення кожної базової потреби для студентів в умовах навчальної діяльності. На виконання завдання – 30 хвилин, по 3 аркуші паперу А4 та кольорові маркери...”

Ведучий: “Завдання виконано. А тепер наступне завдання. Подивіться уважно на свою систему, і спробуйте продемонструвати дію вашої системи, розігравши сценку з студентського життя [6]. Після демонстрації кожною групою – теоретична презентація. Якщо в когось в ході роботи виникають якісь зауваження, пропозиції – записуйте їх собі в альбоми, обговоримо під час дискусії...”

Ну що ж, здається з завданням всі справилися. Давайте обговоримо.”

Завдання 5. Система розвитку внутрішньої мотивації

Ведучий: “Для розвитку внутрішньої мотивації жодну з цих потреб не можна задовольнити окремо одна від одної. Тому наше наступне завдання всій групі – на цьому листі А3 зобразити цілісну систему розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів...”

Давайте обговоримо наш проект.”

Завдання 6. Міні-лекція (Ведучий)

Зворотній зв'язок

Для того, щоб людина могла з'ясувати, наскільки вона самодетермінована та компетентна, їй слід отримати з оточуючого середовища зворотній зв'язок. Зв'язок цей може мати три види: контролюючий, інформуючий, індіферентний.

Часто контролюючий зворотній зв'язок здійснюється з допомогою грошової винагороди чи стягнення, позитивно чи негативної оцінки, доган, покарань.

Індіферентний зв'язок – просто інформацію про результат діяльності.

Інформуючий зворотній зв'язок має позитивний характер, оскільки при його використанні людина отримує інформацію про успіх чи невдачу з поясненням причин та шляхів покращення результатів.

Інформуючий зворотній зв'язок найпростіше створюється, коли людина включена в систему значущих стосунків з іншими.



“Джерела” та “пішаки” (Р. де Чармс)

Річард де Чармс ввів поняття джерела та пішака. Джерело – людина, яка відчуває, що сама є причиною своєї власної активності. Пішак – людина, яка відчуває, що її діяльність обумовлена активністю когось стороннього.

Кожна людина в різні моменти життя буває і пішаком, і джерелом. Можна навести приклад школяра: пішаком він відчуває себе, коли йде до школи, а джерелом – коли повертається з неї.

Згадайте, чи були у вашому житті моменти, коли ви відчували себе пішаками? А джерелами?

Виявилось, що не всім людям однаково властиве бажання бути джерелами. Є люди, які переважно відчують себе пішаками, а є люди, які переважно відчують себе джерелами.

Цінності

В чому ж тут проблема? Чому так?

Повернемося до нашої схеми розвитку внутрішньої мотивації. Якщо в кожної людини є базові потреби, то достатньо задовольнити їх, і виникне внутрішня мотивація до діяльності. Однак, не така вже проста річ – людина. В неї, крім потреб, є ще й цінності. Цінність – це уявлення про те, що для людини найбільш значуще. Ми вже стикалися з цінностями на нашому минулому занятті. Пам’ятаєте, ми відвідували чарівну крамницю – там ми купували наші бажання. Ось та бажання, за які ви могли віддати щось вам дуже дороге, і були цінностями. Цінностями може бути будь що – річ, робота, емоції, і навіть потреби.

Подивіться ще раз на схему – ви бачите, що створюється враження, що людина знаходиться під впливом базових потреб, які тиснуть на неї своїми стрілками?

Саме так воно і є. Людина, яка в діяльності керується лише потребами, є повністю під їх владою, і фактично є пішаком.

А коли ж людина стає джерелом? Тоді, коли починає користуватися в оцінці ситуації не її можливістю задовольнити потреби, а власними цінностями. Тобто, тоді, коли стає над ситуацією, і вже не є об’єктом її впливу, а сама її свідомо видозмінює так, щоб вона прийшла у відповідність з її власною системою цінностей. Наша схема матиме вигляд:



Рис. 19. Цінності як чинники внутрішньої мотивації діяльності

Які будуть питання, думки? Давайте обговоримо.

2.3. Завершення робочого дня та підбиття підсумків.

Етап 3. РЕФЛЕКСІЯ

Мета: виявлення систем індивідуальних цінностей учасників тренінгу.

3.1. Вступне слово.

3.2. Основна частина.

Завдання 1. Біографічна розминка (Є.І. Головаха, О.О. Кронік) [7; С. 77-88]

Завдання 2. Каузометрія (Є.І. Головаха, О.О. Кронік) [7; С. 77-88]

Завдання 3. Пошук значущих осіб серед членів групи [58]

Ведучий: “Події нашого життя часто зумовлені людьми, з якими ми стикаємося: нашими друзями та ворогами, родичами, випадковими зустрічними. Вправа, яку ми зараз виконаємо, допоможе нам встановити більш реалістичний і довірливий контакт один з одним, а також більш глибоко проаналізувати вплив на нас наших близьких людей.

Подумайте протягом 3 хвилин, чи є серед членів групи хтось, хто нагадує вам значущих для вас людей: батьків, братів, сестер, друзів. Перевірте кожного члена групи, в тому числі і мене (ведучого)...

Тепер запишіть в своїх альбомах, хто вам кого нагадує в таблиці “Значущі особи в групі”, а також відмітьте причину такої схожості.”

Таблиця 15.

Значущі особи в групі

Члени групи	Значущі люди	Причина схожості
1		
...		
10		

Ведучий: “Тепер поділіться своїми висновками. Що ви відчували, коли вас порівнювали з кимсь близьким? Як ви реагували, коли на вас переносилися позитивні почуття? А негативні?”

Завдання 4. Пошук значущих осіб на основі каузометрії [7]

Ведучий: “Повернімося до списку значущих подій нашого життя. Розташуйте їх в наступній таблиці (табл. 16) в порядку спадання значущості. Напишіть навпроти кожної з подій людей, що в цій події приймали участь або вплинули на неї.”

Таблиця 16.

Значущі особи, виділені на основі каузометричного дослідження

Значущість	Подія	Значущі особи
<i>max</i>		
...		
...		
<i>min</i>		

Завдання 5. Виявлення цінностей

Ведучий: “Ми дослідили власне життя, а також людей, які в цьому житті на нас впливали. Перейдемо ж до вивчення наших цінностей. Ви отримаєте зараз бланки (досліджувані отримують бланки репертуарного тесту Дж. Келлі). Перш за все давайте в поле ЗНАЧУЩІ ЛЮДИ впишемо 10 людей з максимальною значущістю для нашого життя. Для цього можна використати попередню таблицю. Якщо залишилися вільні поля – таб. 2.”

Виділення конструктів проводиться методом триад та самоідентифікації.

Після виділення конструктів учасники групи отримують бланки рангової решітки Дж. Келлі, куди переносять значущих осіб та значущі полюси конструктів.



Ведучий: “А тепер прорангуйте всіх значущих осіб за ступінню вираження в них кожної риси. Перше місце (1) – максимально виражена, 10 місце (10) – мінімально виражена риса.

Тепер Ви можете виявити ієрархічну систему власних цінностей. Подивіться на свою рангову решітку. Посумуйте всі цифри в стовпчиках. Ви отримаєте ранг значущості для вас ваших значущих осіб. Чим менша цифра відповідатиме значущій людині, тим більше вона значуща.”

Ведучий: “Тепер виділіть 3 найбільш значущі особи, та випишіть собі в робочі альбоми їх характеристики. Це і будуть ваші найбільш значущі цінності.”

Завдання 6. Створення нарису самохарактеристики [61]

Ведучий: “В літературі є таке поняття як нарис. Зараз ми будемо писати нариси. Але особливі нариси – нариси самохарактеристики в навчальній діяльності. Як вони пишуться? Вони пишуться про себе у вільній формі, причому в третій особі. Тобто, якби я писав нарис самохарактеристики про себе, то я написав би: “Віталій Климчук – це... Він навчається ...” Пишіть цей нарис, використовуючи не лише свої ранні знання про себе, але і використовуючи всі ті знання про себе, які ви отримали впродовж наших занять. Обов’язково зробіть аналіз цінностей та якостей особистості, які проявляються в навчанні тощо. Час – 30 хв., обсяг – 2-3 ст.”

Ведучий: “Давайте представимо їх та обговоримо”

Після завершення роботи тренер збирає нариси самохарактеристик, репертуарні та рангові решітки досліджуваних. До наступного етапу варто провести факторний аналіз репертуарних решіток учасників тренінгу – це дасть змогу більш глибоко пізнати учасників та корегувати нариси фіксованих ролей.

3.3. Завершення робочого дня та підбиття підсумків.

Етап 4. ЦІЛЕУТВОРЕННЯ

Мета: створення нарису фіксованої ролі

4.1. Вступне слово.

4.2. Цілеутворююча розминка.

Завдання 1. Побажання друга [58]

Ведучий: “Зараз я роздам вам ваші робочі альбоми. Спочатку продивіться свої записи за другий день (теоретичний етап). Відновіть в пам’яті основні



положення цього дня. Прочитайте також нарис самохарактеристики, а також погляньте цінності та життєвий шлях...

Тепер нехай кожен зосередить свою увагу на смислі та меті своєї участі у нашій групі. Закрийте очі. Нехай вам згадається людина, яка, як вам здається, зацікавлена у тому, щоб ви брали участь у роботі нашої групи, і очікує від вас якихось змін. Це може бути просто ваш знайомий, а може бути якась близька людина. Тепер уявіть, що ця людина говорить вам, що ви повинні тут навчитися. Відкрийте очі. Запишіть в свої альбоми ці побажання.”

Завдання 2. Що я хочу змінити? [58]

Ведучий: “Встаньте в коло. Нехай кожен по черзі виходить в середину круга і протягом 1-2 хвилин показує ті форми поведінки, від яких він хотів би позбавитися. Після невеликої паузи він повинен зобразити поведінку-замінник. Той, хто вважає, що зрозумів дії того, хто в центрі, виходить до нього і демонструє такі ж способи поведінки. Тоді тому, хто в центрі, буде не так самотньо, а нам стане легше його зрозуміти.”

4.3. Основна частина.

Завдання 3. Правила створення нарисів фіксованої ролі [61]

Ведучий: “А зараз ми будемо конструювати нові особистості. Кожен з нас отримає можливість стати творцем нової людини, побути драматургом життя. Це відчуття вражаюче, але не слід занадто захоплюватися цією роллю. Зараз ми будемо знову створювати нариси-п’єси, але вже не самохарактеристики, а нариси фіксованих ролей. Ми будемо створювати нові ролі для своїх колег. При написанні цих нарисів будемо користуватися системою певних правил:

- 1. Слід розвивати основну тему, а не виправляти незначні недоліки*
- 2. Можна використовувати різкий контраст*
- 3. Приводити в рух поступальні процеси, а не створювати якісь нові стани*
- 4. Роль повинна мати гіпотетичний характер (брати до уваги події з повсякденного життя)*
- 5. Роль повинна бути близька людині*

Однак, нариси ми будемо створювати поступово, крок за кроком, не поспішаючи, адже ми отримуємо в руки життя інших людей...”

Завдання 4. Ідентифікація ціннісних груп



Ведучий: “Зараз ми обмінємося своїми робочими альбомами. Давайте будемо передавати їх по колу один одному. Коли я скажу СТОП, ми зупинимо конвеєр, і в кожного буде чийсь альбом...”

Тепер розділимося на трійки так, щоб в трійку не потрапили учасники, альбом яких має трійка, а також, щоб альбом учасників кожної трійки знаходилися в трьох різних групах. Всі повинні тримати в руках чужі альбоми. Тепер я попрошу вас подивитися на цінності, зображені на плакаті, та на цінності в рангових решітках у альбомах. На плакаті ви бачите (і пам’ятаєте) з нашого теоретичного дня, 3 групи цінностей, які характеризують внутрішньо мотивовану людину (джерело) – самодетермінованість, компетентність, значущі міжособистісні стосунки. Кожна з цих груп для кожного з вас має своє неповторне, індивідуальне наповнення. В когось переважають цінності самодетермінованості – для нього важливо, щоб ніхто йому не наказував, лише тоді він буде мотивований внутрішньо, в когось це компетентність – найважливіше для такої людини відчувати, що її цінять за її знання та вміння, що вона досягла в чомусь успіху, а ще в когось це значущі стосунки – тоді людини найважливішим є робота в колективі, де всі між собою в дружніх стосунках, де вона всім важлива та цікава. А ще в декого може не буди жодної з виділених груп цінностей – тоді у людини відсутня внутрішня мотивація, і вона більшу частину часу відчуває себе пішаком, і можливо, їй це подобається. Ідеальним випадком є гармонійне поєднання всіх трьох груп цінностей.

Ваше завдання – розсортувати цінності людей, альбоми яких ви тримаєте в руках. Ви в трійках, тому можете всі разом працювати спочатку над однією людиною, потім над другою, і потім над третьою. Подивіться уважно на кожну з цінностей, та поставте біля неї назву групи, до якої її можна віднести (СД, К, ЗС). Може бути, що одна і та ж цінність відноситься до всіх груп, або лише до двох, або до жодної – можливо все. Також може бути, що цінність носить негативний характер (агресія, жорстокість). Тоді також її можна віднести до однієї з ціннісних груп, але зі знаком “-”.

Розпочинайте, тільки пам’ятайте – у вас в руках чуже життя, так само як і ваше життя зараз у когось в руках...

Обговоримо? Чи згодні всі з такими систематизаціями?”



Завдання 5. Трансформація системи цінностей (проводиться лише у випадку, коли група має високий рівень психологічної підготовки. Інакше – це робить ведучий групи)

Ведучий: “А тепер нам слід дати кожній людині нову систему цінностей! В кожній з груп є по три альбоми, по три життя. Вивчіть детально кожен альбом, прогляньте життєві шляхи людей, прочитайте нариси самохарактеристики, ще раз подивіться на систему цінностей...”

Вже тепер ви можете побачити, де чого не вистачає для ідеальності – яка з груп цінностей відсутня, якої забагато, які цінності негативні, чим це зумовлено.

І тепер Ви можете приступити до змін. Наділіть людину, ціннісну сферу якої ви аналізуєте, новою системою цінностей, такою, яка на вашу думку, була б для неї корисною, і відповідала ідеалу внутрішньої мотивації. Обов’язково беріть до уваги життєвий шлях людини, її якості, ваші враження про неї, щоб та ціннісна сфера, яку ви їй запропонуєте, не була для неї занадто чужою. Працюйте спочатку з цінностями самодетермінації, потім – з компетентністю, потім – із значущими стосунками.

Нову систему цінностей спочатку записуйте на роздані листи. Після ознайомлення з нею інших учасників тренінгу та обговорення, перепишете її до робочого альбому тієї людини, з якою ви працювали.

Готово? Тепер проведемо презентацію.

Для цього будемо розформовувати по одній трійці. Кожен учасник розформованої трійки йде в трійку, яка працювала з його альбомом, стає ніби клієнтом трьох психологів, і розглядає запропоновану йому систему цінностей. Трійка обґрунтовує вибір таких цінностей, а клієнт трійки – висловлює свою згоду з нею, чи незгоду. В разі незгоди з якоюсь цінністю – всі аналізують причину цієї незгоди, однак, якщо клієнт готовий до кардинальних змін, а психологи ґрунтовно підійшли до своєї роботи, то незгод не повинно виникнути. Психологи повинні переконати, та бути самі впевнені в правильності своєї системи, а також готові до її перегляду.

Якщо всі розбіжності узгоджені, нова система цінностей заноситься до робочого альбому клієнта. Клієнт повертається до своєї трійки, а його альбом залишається в трійки психологів.

Тоді розформуємо наступну трійку, і т.д.”



Завдання 6. Створення нарису фіксованої ролі (проводиться лише у випадку, коли група має високий рівень психологічної підготовки. Інакше – це робить ведучий групи)

Ведучий: “Отже, нові системи цінностей створені. Однак, цінності – це найвищий рівень. Для того, щоб ними можна було користуватися в житті, слід ці цінності включити в життєві ситуації особистості, конкретизувати їх на рівні поведінки.

Тому зараз ми будемо писати фіксовані ролі. Ви всі читали п’єси. Це буде щось подібне. Вам слід буде на основі нової системи цінностей створити нові способи поведінки клієнта в різних життєвих ситуаціях (на роботі, вдома, в університеті, при спілкуванні з друзям та колегами). Акцентуйте свою увагу на навчанні, оскільки саме це є метою наших занять.

Розпочинайте роботу.”

Ведучий: “Давайте тепер презентуємо нариси фіксованих ролей всім учасникам тренінгу, у тому числі і клієнту. Обговоримо кожен з нарисів...”

Ведучий: “Отже, всі ознайомилися зі своїми нарисами. Тепер нехай кожен візьме свій нарис та прочитає його ще раз. Немає заперечень? Приймаєте?”

Завдання 7. Початок Великої Гри

Ведучий: “А тепер ми почнемо гру – ми вийдемо за стіни цієї аудиторії і устрінемося для обговорення проблем та ідей через тиждень. Ми вийдемо звідси для того, щоб розпочати свою Велику Гру. Ми будемо грати ролі інших людей – людей, які були створені тут. Для цього вам слід обов’язково носити з собою свій нарис, і прочитувати його три рази на день протягом тижня, і грати роль.

Вам не слід намагатися бути дійсно подібними персонажу зі свого нарису. Вам слід лише робити вигляд, що ви є цим персонажем.

ЦЕ НЕ СПРОБА ЗМІНИТИ ВАШУ ОСОБИСТІТЬ, ЦЕ ЛИШЕ ЗАПРОШЕННЯ ДО ГРИ!”

4.4. Завершення робочого дня та підбиття підсумків.

Етап 5. ФОРМУВАННЯ

Мета: перегляд особистістю своєї системи цінностей; виділення цінностей внутрішньої мотивації.

Учасники програми програють нариси фіксованих ролей в реальних життєвих ситуація протягом тижня.

Зауваження: при використанні техніки фіксованих ролей у підлітковому віці існує можливість психічних порушень, а тому програму варто



реалізовувати в юнацькому віці і старше, а також обережно підходити до формування групи (щоб не потрапили люди, які вже мають певні психічні розлади типів).

Етап 6. ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК

Мета: контроль та корекція процесу перегляду систем цінностей учасників програми

6.1. Вступне слово.

6.2. Розминка.

Ведучий: “За цей тиждень, що ми не бачилися, багато чого трапилося, і ви багато думали та переживали. Відображення наших думок та сподівань є сні наяву – фантазії та мрії, які захоплюють нас.

Я пропоную вам записати будь-який сон наяву, будь-яку фантазію, яка вас відвідала протягом цього тижня, коли відпочивали, скучали, щось робили чи просто сиділи. Якщо ви не можете згадати – придумайте його.

Поділіться з усіма. Символом чого може бути ця фантазія?”

6.3. Основна частина.

Ведучий: “А тепер давайте обговоримо, як ви провели цей тиждень. Давайте, кожен бажаючий буде виходити в центр кола, сідатиме на стілець та розповідатиме про цей тиждень, починаючи з першого дня: як він покинувся, що думав, що робив, що відчував протягом першого і наступних днів. Розкажіть також, як ви грали свою роль, що заважало і що допомагало її грати.

Якщо виникла якась проблемна ситуація – давайте програємо її всі разом. При необхідності можемо внести зміни у ваш нарис та до ціннісної сфери.”

Під час аналізу кожного з випадків частою є ситуація, коли учасники не можуть грати розроблену для них фіксовану роль. Причиною цього не є небажання, а лише відсутність стратегій внутрішньо мотивованої поведінки. В цьому разі може допомогти рольове моделювання різних складних ситуацій.

6.4. Завершення робочого дня та підбиття підсумків.

Етап 7. ФОРМУВАННЯ (продовження)

Мета: перегляд особистістю своєї системи цінностей; формування ціннісних груп.

Етап 8. ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК ТА ДІАГНОСТИКА

Мета: виявлення змін в системах індивідуальних цінностей досліджуваних.

8.1. Вступне слово.



8.2. Розминка [58]:

Ведучий: “Давайте спочатку проаналізуємо історію розвитку нашої групи. В робочому альбомі зобразіть малюнок, який символічно буде відображати вас та ваше самопочуття від початку роботи в групі і до сьогодні. Ключовими словами можете відмічати найбільш важливі ситуації.

Обов’язково зобразіть моменти: коли ви були найбільш щасливі в групі, коли вам було дуже неприємно, і коли ви просто відчували себе спокійно і комфортно.

Обговоримо?”

8.3. Основна частина

Структура частини аналогічна до структури основної частини етапу 3. Відмінність – замість створення нарису характеристики проводиться порівняння результатів дослідження ціннісних сфер під час 3 етапу та під час 8 етапу.

8.4. Завершення робочого дня.

Завдання 1. Що я отримав? [58]

Ведучий: “Щоб нам легше було попроситися, давайте зробимо так: нехай кожен зосередиться на тому, що він тут отримав. Подумайте декілька хвилин про таке: який досвід я отримав в цій групі і як він допоможе мені справлятися з негараздами повсякденного життя? Закрийте очі, і не відкривайте їх, поки не знайдете відповіді на це питання.

Поділіться з іншими своїми думками.”

Завдання 2. Прощання

Ведучий: “Станемо в тісне коло. Покладемо руки на плечі один одному. Закриємо на хвилину очі і мислено передамо один одному усі можливі позитивні емоції, почуття, побажання.”

3.3. Результати аналізу ефективності програми

Для аналізу ефективності програми було обрано два типи параметрів: кількісні та якісні. Кількісні параметрів було віднесено кількість цінностей, кількість факторів ціннісної сфери, кількість конфліктних цінностей. До якісних параметрів було віднесено розподіл цінностей на моральнісні та діяльнісні та існування в ціннісних сферах груп цінностей, пов’язаних з автономністю, компетентністю та значущими стосунками. В результаті проведеного дослідження було з’ясовано, що в експериментальній групі значущо зростає кількість факторів ціннісної сфери та зменшується кількість

конфліктних цінностей. Щодо загальної кількості цінностей, то було з'ясовано, що вона значущо зменшується як в експериментальній, так і в контрольній групах. Крім того, з'являється розподіл цінностей на моральнісні та діяльнісні з виокремленням ціннісних груп самодетермінованості, компетентності та значущих стосунків.

У результаті аналізу **структурних** характеристик ціннісно-мотиваційних сфер учасників контрольної та експериментальної груп до експерименту було виявлено відсутність значущих відмінностей за кількістю конструктів та кількістю факторів ціннісно-мотиваційної сфери. Для перевірки статистичної значущості використовувався L-критерій тенденцій Пейджа.

Після експерименту в учасників експериментальної групи спостерігається тенденція до зменшення кількості конструктів від 22 до 14 ($L=120,5$; $p<0,01$) і одночасно – до збільшення факторів ціннісно-мотиваційної сфери від 2,3 до 3 ($L=117$; $p<0,05$). В контрольній групі такої тенденції не виявлено.

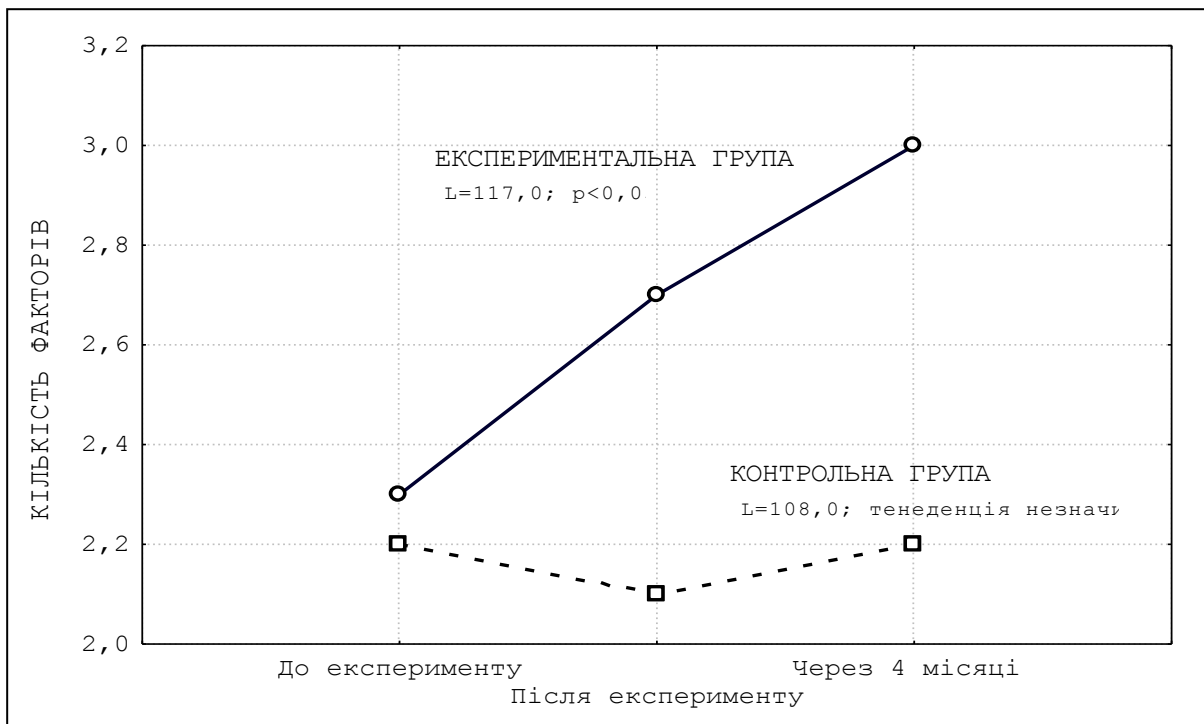


Рис. 20. Тенденція до зміни кількості факторів ціннісно-мотиваційної сфери

На основі підрахунку кількості конфліктних цінностей була виявлена тенденція до зниження рівня конфліктності ціннісно-мотиваційних сфер



учасників експериментальної групи ($L=116$; $p<0,05$).

Додатково було проведено аналіз динаміки змісту ціннісно-мотиваційної сфери кожного з учасників програми. Вважалося, що конструкт можна характеризувати як цінність лише у випадку, коли його факторне навантаження перевищувало 0,4.

Було виявлена тенденція до виділення моральнісних та діяльнісних факторів і поява в ціннісно-мотиваційних сферах груп цінностей самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних стосунків. Так, наприклад, якщо до експерименту у досліджуваній Б. було виявлено такі цінності, як лінощі, веселість, безтурботність, непостійність, серйозність, гордість, впертість, то через 4 місяці після експерименту основними цінностями стали наполегливість, веселість, серйозність, сила, об'єктивність, гумор, розум, щедрість, витримка, сумління, доброта, постійність, відповідальність, стійкість. Аналогічні зміни відбулися у більшості учасників експериментальної групи.

У результаті набуття досвіду внутрішньо мотивованої діяльності у ціннісно-мотиваційних сферах було виявлено такі зміни: зменшення кількості цінностей, збільшення кількості факторів, зниження конфліктності, виділення моральнісних та діяльнісних факторів, поява груп цінностей самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних стосунків. Крім того, підтвердилося припущення про важливість для розвитку внутрішньої мотивації латентного періоду, протягом якого відбувається інтеграція конструктів внутрішньої мотивації у ціннісно-мотиваційну сферу та набуття ними статусу цінностей. Наведені результати свідчать про ефективність розробленої програми та підтверджують гіпотезу дослідження про досвід внутрішньо мотивованої діяльності як чинник розвитку внутрішньої мотивації як особистісної риси.



ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати проведеної роботи, можна зробити такі висновки:

1. Особистість весь час оцінює, що є причиною її дій (вона сам чи щось із-зовні) та наскільки ефективна її діяльність. Відповідно, мотивація є внутрішньою лише тоді, коли суб'єкт локалізує причину своїх дій у собі, вважає себе компетентним та включеним у систему значущих міжособистісних стосунків.
2. Для дослідження внутрішньої мотивації розроблено велика кількість методик (переважно, зарубіжними дослідниками – США, Росія), які, однак, являють собою опитувальники, орієнтовані переважно на фіксацію епіфеноменальних характеристик внутрішньої мотивації в контексті певних видів діяльності (учбова, професійна).
3. Комплексна методика дослідження внутрішньої мотивації має охоплювати усі три її рівні, і давати змогу вивчити кожен із рівнів сутнісно, максимально глибоко і широко. В якості основи цієї методики можуть слугувати: 1) аналіз життєвого шляху особистої та застосування до його вивчення процедур математичного моделювання; 2) елементи “Методики вивчення динаміки здібностей” О.Л. Музики.
4. В результаті проведеної роботи було розроблено таку методику, яка дозволяє вивчити ситуаційний, ситуаційно-ціннісний та суб'єктно-ціннісний рівні внутрішньої мотивації, проаналізувати їх зміст, зрозуміти специфіку індивідуального розвитку внутрішньої мотивації, виявити проблемні моменти в її генезі і точки стимуляції її розвитку, а також робити прогноз поведінки особистості у різних життєвих ситуаціях. Методика дозволяє не лише вираховувати індекси розвитку внутрішньої мотивації (*ВМ-потенціали життєвих ситуацій, Ситуаційний ВМ-потенціал самодетермінованості, Ситуаційний ВМ-потенціал компетентності, Ситуаційний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків, ВМ-потенціал життєвого шляху, ВМ-потенціали діяльностей, Ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал самодетермінованості, Ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал компетентності, Ситуаційно-ціннісний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків, Діяльнісний ВМ-потенціал, Суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал, Суб'єктно-*



ціннісний ВМ-потенціал самодетермінованості, Суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал компетентності, Суб'єктно-ціннісний ВМ-потенціал значущих міжособистісних стосунків), але й будувати її математичні моделі, в яких цілісно представляти картину мотиваційної сфери особистості.

5. Психологічний зміст розвитку внутрішньої мотивації полягає в еволюції почуттів самодетермінованості, компетентності та включення у значущі міжособистісні стосунки від ситуаційно зумовлених потреб до особистісних цінностей, які детермінують поведінку людини відносно незалежно від ситуації. В контексті факторів розвитку внутрішньої мотивації можна говорити про феномен “мотиваційного зараження” як перехід внутрішньої/зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого. При цьому, як і в ситуації емоційного зараження, джерелом мотиваційного зараження може бути значуща для колективу людина (в нашому випадку – вчитель). У випадку мотиваційного зараження місце трансляторів, очевидно, посідають мотиваційні стратегії – орієнтація суб'єкта на зовнішні стимули чи базові психологічні потреби (у власній мотивації і для мотивування інших).
6. У результаті набуття досвіду внутрішньо мотивованої діяльності внаслідок участі у "Програмі розвитку внутрішньої мотивації" у ціннісно-мотиваційних сферах досліджуваних було виявлено такі зміни: зменшення кількості цінностей, збільшення кількості факторів, зниження конфліктності, виділення моральнісних та діяльнісних факторів, поява груп цінностей самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних стосунків. Крім того, вкотре підтвердилося припущення про важливість для розвитку внутрішньої мотивації латентного періоду, протягом якого відбувається інтеграція конструктів внутрішньої мотивації у ціннісно-мотиваційну сферу та набуття ними статусу цінностей. Наведені результати свідчать про ефективність розробленої програми і дають підстави її рекомендувати до впровадження у освітньо-виховний процес ВНЗ та школи.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер А. Теория и практика индивидуальной психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
4. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психол.журн. 1992. N5. С.12-25.
5. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образования. – 2006. – №4. – С. 51-60.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М.:Изд-во МГУ,1984. - 200 с.
7. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
8. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // Вопр. психол. – 2000. – №6. – С. 132-135.
9. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
10. Дронов С.В. Многомерный статистический анализ. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2003. – 213 с.
11. Дружинин В.Н. Психология общин способностей. – СПб.: Питер, 1999. –
12. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 73-78.
13. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов: Учеб.пособие. – Харьков: ХГУ, 1987. – 55 с.
14. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
15. Иващенко Ф.И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности. // Вопр. психол. – 2000. – №2. – С. 87-91
16. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
17. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
18. Климчук В.О. Дослідження особливостей розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологія – №1 (25). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – С. 222-232.
19. Климчук В.О. Експериментальне дослідження явища мотиваційного



- зараження // Соціальна психологія. – 2005. – №3(11). – С.59-71.
20. Климчук В.О. Опитувальник внутрішньої мотивації/ Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – №12 (37). – С. 71-76.
 21. Климчук В.О. Творча особистість: дослідження ціннісного рівня внутрішньої мотивації навчання // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, Випуск 18, 2002. – С. 236-240.
 22. Климчук В.О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації // Соціальна психологія. – 2008. – №6 (32). – С. 70-77.
 23. Климчук В.О. Чинники та показники розвитку внутрішньої мотивації творчості/ Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. /За ред. Максименка С.Д. – К.: 2002, т. IV, ч. 5. – С. 130-134.
 24. Климчук В.О., Гришук Н.В. Мотивація вчителів та учнів: чи існує зв'язок? // Обдарована дитина. – 2006. – №1. – С. 23-26.
 25. Климчук В.О., Шимченко О.А. Вплив внутрішньої мотивації на розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку // Обдарована дитина – 2004. – №10. – С. 60-63.
 26. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
 27. Коржова Е.Ю. Методика “Психологическая автобиография” в психодиагностике жизненных ситуаций / Под ред. Л.Ф. Бурлачука. – К.: МАУП, 1994. – 109 с.
 28. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Рад. школа, 1989. - 608 с.
 29. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
 30. Крылов В.Ю. О многомерном шкалировании в неметрических пространствах // Психол. журн. – 1987. – Т.8. – №5. – С. 140-142.
 31. Крылов В.Ю., Острякова Т.В. Новые методы кластерного анализа на основе психологической теории развития понятий Л.С. Выготского // Психологический журнал. – 1995. – Т16. – №1. – С. 130-137.
 32. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
 33. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии //Вопр.психол. 1985. N1. С.103-109.
 34. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ. / Пер. с англ. – СПб.: Издательство “Речь”, 2002. – 539 с.
 35. Маноха І.П. Методи психології / В кн: Основи психології: Підручник / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
 36. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации



- учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
37. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
 38. Моляко В.О., Музика О.Л. Особенности стратегической организации сознания технически одаренной личности. // Духовность как основа консолидации общества. Междомчий научный сборник. – К.: Институт “Проблема человека”, 1999. – Т.16. – С. 131-136.
 39. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность, управление. – Киев-Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
 40. Музика О.Л. „Три кроки – концепція програми розвитку здібностей та обдарованості //Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник /За ред. С.Д.Максименка, Г.О.Балла, М.М.Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОППО, 2004. – С. 81-88.
 41. 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. – С. 63-72.
 42. 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. I. – С. 137-143.
 43. Музика О.Л. Ціннісна підтримка 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.ІІ. – С. 232-240.
 44. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 24 с.
 45. Музика О.Л. Суб’єктно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості (на матеріалі технічної творчості). – Дис. ... канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07. – К., 1997. – 203 с.
 46. Музика О.Л. Психологічний аналіз ціннісної свідомості творчо обдарованої особистості // Українська еліта та її роль у державотворенні: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип.1. – К., 2000. – С. 272-276.
 47. Основи психології: Підручник / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
 48. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика діагностики мотивації учіння студентів педагогічного вуза // Психологічна наука і освіта. – 2010. – №1. – С. 1-11.
 49. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.
 50. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.



51. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.
52. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
53. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
54. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
55. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психол. журн. – 1995. – №3. – С.23-34
56. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
57. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 452 с
58. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / Пер. с Нем. 2-е изд., стер. – М.: Генезис, 2000. – 256 с.
59. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
60. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
61. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
62. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
63. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 608 с.
64. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психол. – 1996. – №3. – С. 116-132.
65. Чирков В.И., Дисси Э.Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей. / Вопр. психол. – 1999. – №3. – С. 48-57.
66. Шумакова Л.П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки. Дис. ...канд. психол. наук. 19.00.07– К., 1997. – 220 с.
67. 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
68. Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 18, 105-115.
69. Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. Journal of Research in Personality, 19, 109-134
70. Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation

- theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 81-85.
71. Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
 72. Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
 73. Deci, E.L., Kasser, T., Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching: opportunities and obstacles. In J.L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivation faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
 74. Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
 75. Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
 76. Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation, dependability, and employee-supervisor discrepancies in psychiatric vocational rehabilitation settings. *Rehabilitation Psychology*, 37, 175-187.
 77. McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1987). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
 78. McKeachie, W.J. Motivation, teaching method, and college learning. In M.R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1961*. Lincoln: Neb. Univer. of Nebraska Press, 1961. Pp. 111-142.
 79. Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
 80. Robbins, R. J. (1994). An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: Child and parent correlates. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Psychology, University of Rochester, 1994.
 81. Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
 82. Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
 83. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto,

- CA: Annual Reviews, Inc.
84. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
 85. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Avoiding death or engaging life as accounts of meaning and culture: A comment on Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, and Schimel (2004). *Psychological Bulletin*, 130, 473-477.
 86. Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
 87. Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American Dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
 88. Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, 8, 61-72.
 89. Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., & Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 837-848.
 90. Williams, G. C., Freedman, Z.R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.
 91. Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.



Наукове видання

**КЛИМЧУК Віталій Олександрович
ГОРБУНОВА Вікторія Валеріївна**

**Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді:
теорія, методика, програма розвитку**

Монографія

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 17.02.14. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 6.0. Обл. вид. арк. 5.5. Наклад 300. Зам. 39.

Видавець і виготовлювач

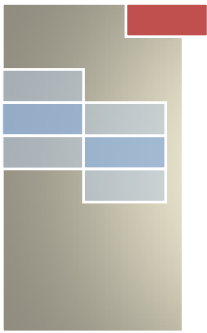
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua



кандидати психологічних наук, доценти кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка, докторанти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Вікторія Валеріївна ГОРБУНОВА

Автор понад 100 наукових і навчально-методичних робіт з проблем етнопсихології, психології командотворення, психологічного тренінгу, психологічного консультування, експериментальної психології. Серед них – статті у журналах «Вопросы психологии», «Психологический журнал», навчальний посібник «Експериментальна психологія в схемах і таблицях» (виданий в Україні та Росії). Учасник більше 60 наукових конференцій і семінарів.

Сертифікований психолог-консультант у методах психодрами, позитивної психотерапії, танце-рухової терапії; член Асоціації Політичних Психологів України, Союзу психологів і психотерапевтів України, Всесвітньої Асоціації Позитивної Психотерапії (WAPP).

Письменниця, лауреатка конкурсу «Коронація слова», авторка трьох художніх книг: «Записки шкільного психолога», «Мрія про Маленьке Життя», «Надра банку» (вид-во «Нора-друк»).

Віталій Олександрович КЛИМЧУК

Автор понад 90 наукових і навчально-методичних робіт з проблем психології мотивації, психологічного тренінгу, психологічного консультування, математичної психології, історії психології. Серед них – статті у журналі «Вопросы психологии», книга «Тренінг внутрешньої мотивації» (СПб., «Речь»), навчальний посібник «Математичні методи у психології». Учасник більше 50 наукових конференцій і семінарів.

Сертифікований на міжнародному рівні у методах психодрами, позитивної психотерапії, танце-рухової терапії; поєднує науку й практику, розробляючи методи дискурсивної фасилітації мотиваційних процесів особистості. У Житомирській області є представником Українського Інституту крос-культурної позитивної психотерапії і менеджменту, Української асоціації танцювально-рухової терапії, Українського Інституту когнітивно-поведінкової терапії, Союзу психологів і психотерапевтів України; член Асоціації Політичних Психологів України та Всесвітньої Асоціації Позитивної Психотерапії (WAPP).