

УДК 159.9.072

DOI: [https://doi.org/10.17721/upj.2020.2\(14\).11](https://doi.org/10.17721/upj.2020.2(14).11)

Сердюк Л. З.,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології особистості
імені П. Р. Чамати,
Інститут психології імені Г.С Костюка НАПН України
E-mail: lzserdyuk15@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8301-4034
Researcher ID: G-4410-2018

Коваленко А. Б.,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: abk2015@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6458-5325
Researcher ID: O-7330-2019

ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ІНДИКАТОРИ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз психосемантичного змісту і структури мотивації учіння студентів як холистичного феномена. На основі теоретичного аналізу досліджень мотивації учіння особистості розкрито її структурно-змістовні та процесуальні характеристики.

Для дослідження психолінгвістичної та психосемантичної структури мотиваційної сфери студентів використовувалася методика «Незакінчених речень». Ця методика дозволяє оцінити виразність найбільш важливих факторів психічної діяльності студентів, які виявляють суттєвий вплив на процес навчання: мотиваційна спрямованість особистості, провідні мотиви і шляхи їх реалізації, джерела напруженості, стилі взаємостосунків з іншими людьми.

Для об'єктивації отриманих даних та інтерпретації результатів дослідження була розроблена і застосована процедура використання контент-аналізу, на основі чого виявлено психосемантичні індикатори мотивації учіння студентів та розроблено технологію аналізу та інтерпретації текстової діагностичної інформації.

Психосемантичний аналіз результатів текстової діагностичної інформації дозволив поглиблено розкрити сутність структурно-змістовних та процесуальних характеристик мотивації учіння студентів. Отримані результати свідчать про те, що мотивація учіння характеризується складною структурою, однією із форм якої є структура внутрішньої (на процес і результат) і зовнішньої (нагорода, уникання) мотивації. Основними мотивами, що детермінують діяльність є такі: результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання і т.п.); задоволення від процесу діяльності; винагорода за діяльність (плата, підвищення в посаді, визнання); досягнення успіху в діяльності; уникнення невдачі. Основна функція розбіжностей, що виникають між досягнутим рівнем і рівнем актуальних цілей, полягає у формуванні мотивації учіння, спрямованої на досягнення цілей.

Ключові слова: учіння, психосемантичні індикатори, інтринсивна мотивація, холізм, студенти, досягнення успіху.

Вступ

Мотивація учіння особистості є однією із найважливіших проблем загальнопсихологічної теорії та практики. Актуальність цієї проблеми в умовах сьогодення зростає внаслідок зміни парадигмальних основ науки і освіти, одним із наслідків чого стало зміщення акценту у підготовці фахівців із компетентнісного підходу на саморозвиток та самореалізацію особистості. Центральне місце в цьому контексті якраз і належить проблемі мотивації учіння студентів як самоорганізованому холістичному феномену. Характер зв'язку їхньої мотивації учіння із мотивацією майбутньої професійної діяльності, життєвими цілями, перспективами, цінностями визначає і потенціал руху в майбутньому, і задоволеність у теперішньому, і розкриває сутнісні сили особистісної та професійної самореалізації студентів.

Наслідком інтенсивного розвитку мотиваційної проблематики протягом ХХ сторіччя стала розробка більше 50 теорій пояснення рушійних сил та детермінації людської поведінки (Хекхаузен, 2003).

Загальний вектор розвитку психології мотивації за останні 100 років йшов від природничих (біологічних) моделей мотивації, за термінологією Х. Хекхаузена як пояснення «з першого погляду», до гуманістичних (соціокультурних і антропологічних) моделей, де акценти зміщувалися спочатку на зовнішні (середовищні, ситуаційні) причини («пояснення із другого погляду», за Х. Хекхаузенем), і потім – на взаємодію зовнішніх і внутрішніх причин («із третього погляду») (Хекхаузен, 2003).

Особливість сучасного етапу розвитку психології мотивації полягає в поєднанні психології мотивації із психологією особистості, за якого ключовим аспектом розгляду є екзистенціальні проблеми вибору, свободи, волі, контролю над мотивацією, життєвих цілей, перспективи майбутнього, саморегуляції в широкому сенсі слова, можливостей, автономії та самодетермінації (Чепелева, 2010). Мотивація розглядається в антропологічному контексті, де її ядром стає особистість, а акцент зміщується від когнітивних процесів, що опосередковують механізми мотивації, на свідомість і особистість у цілому. До цього, особистісного етапу розвитку психології мотивації, можна віднести теорію часової перспективи (Нюттен, 2004), моделі вольової регуляції (Хекхаузен, 2003), теорію самоефективності (Bandura, 1997), теорію внутрішньої мотивації та самодетермінації (Ryan & Deci 2017) тощо.

Не ставлячи задачу аналізу всіх існуючих теоретичних концепцій мотивації особистості, зупинимося лише на тих із них, які виявили найбільший вплив на розвиток мотивації учіння особистості і містять передумови її системного вивчення.

Особливе місце серед таких підходів належить теорії когнітивного дисонансу, згідно з якою внутрішня невідповідність індивідуального досвіду є вагомим мотиваційним чинником діяльності (Фестингер, 1999). Разом з тим, якщо вважати, що поведінка людини у повсякденному житті визначається планом і прагненням реалізувати цей план, то когнітивні та афективні процеси спільно створюють структури завдань, плани поведінки та інтереси. Ці структури створюються з боку мотиваційних процесів на основі базальних потреб та при участі інформаційних процесів і навчіння. При цьому, досягненню високої внутрішньої мотивації сприятиме забезпечення інформаційної функції нагороди в системах відкритих завдань, яка служить смислом (Нюттен, 2004).

Значна увага дослідників була приділена вивченню мотивації досягнень, яка є прогностичним показником успішності в школі, закладах вищої освіти та в професійній діяльності (Хекхаузен, 2003). Існують різні погляди на витоки мотивації досягнень: зокрема, мотивація досягнення може визначатися бажанням уникнути поразки (невдачі) або прагненням до успіху, а також потребою в причетності (афіліації) та потребою в домінуванні (у владі) (Макклелланд, 2007).

Мотивація досягнення набуває найбільшого значення при вивченні успішності людини в таких сферах життя, де переважають ситуації, пов'язані з діяльністю, орієнтованою на певний результат, який може бути оцінений відповідно до предметних, індивідуальних або соціальних норм. За А. Бандурою, привабливість результату і віра в позитив-

ний результат недостатні для запуску мотивації суб'єкта. Необхідна також віра у свої можливості впоратися з даним видом діяльності, джерелами якої можуть бути досвід власних успіхів, спостереження за чужими досягненнями, вербальні переконання та емоційний стан (Bandura, 1997).

Особливе значення для розуміння механізмів мотивації учіння належить теорії інтринсивної мотивації Е. Десі та Р. Раяна, згідно з якою внутрішня і зовнішня мотивації не існують окремо, між ними є постійні взаємопереходи, що означають перехід від регуляції за допомогою зовнішніх чинників до саморегуляції, а сама регуляція здійснюється базовими психологічними потребами особистості (потреба в самодетермінації, потреба в компетенції, потреба в значущих міжособистісних стосунках) (Ryan & Deci 2017).

Отже, наявність великої кількості літератури з проблем мотивації та мотивів супроводжується різноманітністю поглядів на їхню природу та труднощами їх узагальнення і систематизації. Особливості вивчення проблем мотивації та мотивів пов'язані з тим, що розвиток уявлень про рушійні сили людської поведінки, її детермінанти, мотиви та мотивацію збігається з виникненням та розвитком психології в цілому. Розробка проблем мотивації характеризується тісною «прив'язкою» виконаних досліджень до основних напрямів розвитку психології, в рамках кожного із напрямів проблема мотивації набувала найбільш характерних для них рис. Тому понятійний апарат в психології мотивації характеризується термінологічною багатозначністю (Петренко, 2013).

Наявні концепції мотивації різняться теоретичними та термінологічними установками, що зумовлює відсутність єдиного розуміння мотиваційних термінів та складових мотивації людини. Різноманітність поглядів спостерігається передусім щодо пояснення змістовної та динамічної сторін мотивації, виокремлення чинників детермінації та самодетермінації поведінки.

Тому перспективним в цьому напрямку досліджень є застосування психолінгвістичних і психосемантичних методів діагностики мотивації студентів, що дозволяють точніше виявляти усвідомлювані та несвідомі особистісні її складові та механізми, а також розробляти на цій основі ефективні розвивальні технології (Бодров, 2004; Калмикова, 2016; Корніяка, 2018).

Мета статті полягає у виявленні психосемантичного змісту і структури мотивації учіння студентів як холистичного феномена.

Завдання: 1) здійснити теоретичний аналіз досліджень мотивації учіння особистості, що цілісно розкривають її структурно-змістовні та

процесуальні характеристики; 2) розкрити психосемантичні індикатори мотивації учіння студентів, розробити технологію аналізу та інтерпретації текстової діагностичної інформації; 3) здійснити апробацію розробленої технології обробки даних через їх опис та структурування в комплексному психологічному дослідженні.

Методи та методика дослідження

Для дослідження психолінгвістичної та психосемантичної структури мотиваційної сфери студентів використовувався метод «Незакінчених речень» варіант Л.С. Солнцевої та Т.В. Галкіної (Солнцева & Галкіна, 1993). Цей метод дозволяє оцінити виразність найбільш важливих чинників психічної діяльності студентів, які виявляють суттєвий вплив на процес навчання (Соснюк, 2018). Модифікація методики дає можливість отримати відповіді на такі важливі у діагностиці мотиваційної сфери питання, як мотиваційна спрямованість особистості, провідні мотиви і шляхи їх реалізації, джерела напруженості, стилі взаємостосунків з іншими людьми.

Методика містить чотири субтеста:

1 субтест дає можливість виявити характер стимулів, пов'язаних із домінуючими компонентами мотиваційної сфери студентів. Він складається з 16 незакінчених речень, до змісту яких включено чотири групи мотивів: усвідомлення важливості та корисності навчання; ставлення до перспективи навчання; ставлення до різного роду заохочень; спрямованість на пізнання нового.

2 субтест спрямований на виявлення найбільш характерних для студента способів самопідтримки мотивації в умовах дії інтенсивних фруструючих та інших негативних психогенних чинників. Він складається із 28 речень, зміст яких включає в себе 6 груп важливих психологічних захисних механізмів. Перші п'ять груп характеризують основні шляхи підтримки мотивації навчання. Шоста група дозволяє виявити типи захисту. Питання, які виявляють основні шляхи «мотивації навчання», поділяються на наступні шкали: зняття критики; прийняття на себе іншої ролі; цілеспрямований пошук позитивних стимулів; спрощення поведінки; штучне цілепокладання; формування різних типів захисту.

3 субтест складається із 28 речень і дозволяє виявити джерела різного роду напруженості і особливості поведінки студентів у системі ставлень: до товаришів і знайомих; до колег; до начальства; рівень тривожності; до власних здібностей; до свого майбутнього.

4 субтест – визначення акцентуйованих якостей особистості, які виявляються у певних рисах характеру. Він складається із 30 речень,

які віддзеркалюють шість груп, що характеризують певною мірою виразність досліджуваних рис характеру.

Проте, одним із суттєвих недоліків проєктивних тестів є суб'єктивність суджень дослідника. Для підвищення об'єктивності отриманих даних за методикою «Незакінчені речення» нами для інтерпретації отриманих результатів дослідження розроблено і використано процедуру контент-аналізу. Тобто на основі тексту продовжень речень виокремлювалися значущі характеристики, які об'єднувалися в певні категорії та зв'язки між категоріями.

Процедурно в контент-аналізі виокремлювалися такі кроки: визначення «словника» тексту; формування категорій аналізу, об'єднання лексем у групи із загальним змістом; оцінка вираженості категорій в текстах (у балах від -3 до +3) і виявлення взаємозв'язків між ними.

Етапи контент-аналізу.

На першому етапі визначалася тема тексту, «дійові особи» і їхнє ставлення до теми. Визначення дійових осіб здійснювалося за критерієм «центр уваги» з категоріями «Я-Ти-Ви-Він-Вона-Воно» і оцінна категорія «Свій-Чужий». Тобто діючими особами тексту може бути «Я» (чи особа, від імені якої ведеться текст), «Ти-Ви» (стосується текстів, метою яких є мотивування адресата повідомлення) і «Він-Вона-Воно» (стосується описових текстів про діяльність третіх осіб стосовно автора й адресата). Таким чином, на першому етапі виокремлювалися діючі особи й оцінка їхньої діяльності у межах теми.

На другому етапі визначалася виразність «*потреби*» у тексті і зв'язок категорії з темою тексту та дійовими особами, розрізняючи «внутрішню» і «зовнішню» потребу; формулювання спонукань оцінювалася як належність безпосередньо діючим особам («хотіти», які виявляються у використанні таких слів як «воля», «бажати», «хотіти» тощо) або спонукання як результат чужих бажань чи зобов'язань перед іншими («обов'язок», «зобов'язання», які виявляються у використанні таких слів як «обов'язок», «необхідність», «зобов'язання» тощо).

На третьому етапі визначалася структура «*валентності*» і її зв'язок із темою. При вираженому зв'язку з «позитивною» валентністю тема тексту вважалася такою, що може бути реалізованою (досяжною); при вираженій «негативній» валентності можна говорити про фруструюче значення теми для дійових осіб.

На четвертому етапі визначалася *спрямованість мотивів та інструментальної діяльності*, пов'язаних із темою.

На п'ятому етапі визначалися *емоційні оцінки* теми та способи психологічного захисту.

На завершення контент-аналізу визначалася виразність всіх категорій у всьому тексті.

Категорії мотивації. У нашій класифікації виокремлювалося чотири групи мотивів навчальної діяльності:

– мотиви, пов'язані з усвідомленням важливості та потрібності навчання;

– мотиви, пов'язані з усвідомленням перспективи;

– мотиви, пов'язані із заохоченням;

– мотиви, пов'язані з новизною.

До індикаторів *категорії «важливість та потрібність занять»* належать слова, що вказують на характер виконання діяльності (потрібно, необхідно, інтерес, розвиток тощо).

До індикаторів *категорії «перспектива»* належать слова, які позитивно формулюють мету діяльності (рішення, шукати, успіх, діяти, самостійність, незалежність, корисність, становище в суспільстві, саморозвиток тощо).

До індикаторів *категорії «заохочення»* належать слова, які характеризують ставлення до різного роду заохочень у процесі навчання (похвала, подарунок, гроші, повага, самоповага тощо).

До індикаторів *категорії «новизна»* належать слова, які виражають бажання до пізнання нового (цікавість, захоплення, таємничість тощо).

Індикаторами *субкатегорій* мотивів є *шляхи підтримання мотивації* (прийняття на себе іншої ролі, пошук позитивних стимулів, штучне цілепокладання, формування різних типів захисту), *особливості міжособистісних стосунків* (ставлення до товаришів, викладачів, до своїх здібностей, до майбутнього, до життєвих цілей тощо)

Емоційний контекст мотивації оцінювався застосуванням відповідних власних емоційних (радість, радісний, смуток, сумний, веселий, весело тощо) і загальнооцінних (добре, погано, чудово тощо) слів.

Валентність (зовнішні і внутрішні умови ситуації), яка визначає активність стосовно досягнення мети, оцінювалася за індикаторами часу (рано, пізно, вчасно), простору (близько, далеко), прогнозу (переконаність, упевненість) і переживань (страх, тривожність, боязнь).

Також в емпіричному дослідженні для визначення чинників мотивації учіння студентів застосовувався самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома (Алешина, Гозман, Дубовицкая & Кроз, 1987).

Емпіричне дослідження проводилося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, вибірку склали студенти I–IV курсів, що навчаються на спеціальності психологія, всього 157 осіб.

Результати та дискусії

Вивчення мотиваційної спрямованості студентів (дані таблиці 1), яке передбачало виявлення характеру стимулів, пов'язаних із домінуючими компонентами мотиваційної сфери, показало, що студенти всіх груп усвідомлюють важливість і потрібність навчання.

Таблиця 1

Співвідношення компонентів мотиваційної сфери студентів на різних курсах навчання

	Важливість навчання		Перспектива		Заохочення		Новизна	
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x
I, II курс	3,2	0,1	2,8	0,3	3,8	0,9	2,2	0,7
III, IV курс	3,1	0,2	2,4	0,4	3,7	1,1	1,8	0,6

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення

Основними мотивами навчання є особистісний розвиток, інтерес, бажання стати кваліфікованим фахівцем, проте не заперечують різного роду заохочень. Студенти усвідомлюють важливість і потрібність навчання, також мають вищі показники потреби у пізнанні нового. Проте, на старших курсах знижується показник оцінки життєвої перспективи, що може означати певну невпевненість у собі та своєму майбутньому.

Результати аналізу взаємозв'язків компонентів мотиваційної сфери студентів (дані таблиці 2) свідчать про те, що загалом перспективу навчання студенти вбачають у можливості саморозвитку, самореалізації, розширення світогляду, досягненні успіху, самостійності та незалежності.

Таблиця 2

Значення коефіцієнтів кореляції між компонентами мотиваційної сфери студентів

	Важливість навчання	Перспектива	Заохочення	Новизна
Важливість навчання		0,63**	0,24*	0,49**
Перспектива	0,63**		0,31*	0,61**
Заохочення	0,24*	0,31*		0,34*
Новизна	0,49**	0,61**	0,34*	

Примітка: ** – кореляція значуща на рівні 0,001; * – кореляція значуща на рівні 0,05

Важливість і корисність занять значуще корелює ($p < 0,001$) із показниками перспективи та новизни, тобто важливість і корисність інформації поєднується із цікавістю, захопленістю, інтересом, а іноді з таємничістю та романтичністю.

Далі, визначаючи виразність компонентів мотиваційної сфери студентів, розрізняючи «внутрішню» і «зовнішню» потребу, аналізувалися зони внутрішньоособистісних конфліктів, що лежать в основі мотивів. Було виявлено, що в середньому за вибіркою переважають внутрішньоособистісні конфлікти за такими показниками, як «нереалізовані можливості» ($1,3 \pm 0,16$), «ставлення до батьків» ($1,3 \pm 0,18$), «ставлення до себе» ($1,03 \pm 0,19$), «страхи і побоювання» ($1,45 \pm 0,12$), «сексуальні стосунки» ($1,0 \pm 0,15$), «почуття провини» ($1,55 \pm 0,15$).

Аналіз характеру мотивації навчання студентів у динамічному курсі дав змогу виявити певні особливості.

На перших курсах мотивація навчання студентів підтримується переважно за рахунок самозадоволення, зростання самооцінки, самоповаги, усвідомлення потреби, дієвим підкріпленням при цьому є похвала; індикаторами є висловлювання щодо підтримки мотивації, які стосуються «цілі», «наполегливої праці», «наполегливості», «відсутності перешкод».

На старших курсах значущість «похвали» не знижується, а в якості засобів підтримки мотивації виступають також «відпочинок», «подарунки» і навіть «гроші».

Аналіз найбільш характерних для студентів способів підтримання мотивації, при можливості дії фруструючих та інших негативних психогенних чинників, дозволив виявити деякі міжгрупові відміннос-

ті, що у поєднанні з показниками ситуативної адаптації, свідчать про джерела різного роду напруженості і особливості поведінки студентів у системі ставлень: до товаришів і знайомих; до колег; до керівництва; до власних здібностей; до свого майбутнього; рівень тривожності; (да-ні таблиці 3).

Таблиця 3

**Способи підтримання мотивації студентів
на різних курсах навчання**

	Способи підтримання мотивації	Особливості ставлень	Оцінка майбутнього
I курс	Штучне цілепокладання у поєднанні з високими показниками життєвих цілей	Позитивне ставлення до колег	Позитивне, не визначене
II курс	Штучне цілепокладання у поєднанні із спрощенням поведінки і активним пошуком позитивних стимулів	Менш позитивне ставлення до колег	Менш позитивне, не визначене
III, IV курс	Показники штучного цілепокладання знижуються, відбувається пошук позитивних стимулів.	Ставлення до колег і викладачів стає менш позитивним, при цьому зростає потреба та цінність дружби.	Позитивне, більш-менш визначене

Таким чином, було виявлено, що на першому курсі яскраво виражене штучне цілепокладання у поєднанні з високими показниками життєвих цілей та позитивним ставленням до майбутнього, яке оцінюється студентами як недостатньо визначене, але добре і світле, а життєвими цілями є щастя, успіх, робота, саморозвиток та гроші. Для цієї групи характерне позитивне ставлення до колег та викладачів, неприйняття критики, готовність прийняти іншу роль та помірний пошук позитивних стимулів. На другому курсі також виражене штучне цілепокладання, але у поєднанні із спрощенням поведінки і активним пошуком позитивних стимулів. Майбутнє оцінюється менш позитивно й бачиться прекрасним, вдалим, щасливим, але іноді туманним і невизначеним, життєвими цілями при цьому є щастя, незалежність, слава, визнання та влада. Ставлення до колег та викладачів менш позитивне. На старших курсах показники штучного цілепокладання суттєво знижуються, відбувається активний пошук позитивних стимулів, ставлення до колег і викладачів стає менш позитивним, при цьому

зростає потреба та цінність дружби. Майбутнє характеризується як більш-менш визначене, позитивне та цікаве. Життєвими цілями є власна значущість, визнання, прагнення бути корисним людям та матеріальний добробут.

Виявлено також певні відмінності в джерелах тривожності студентів. На першому курсі студенти бояться публічно виступати, власної некомпетентності, а також майбутнього, непотрібності, безцільного життя. Другокурсники переважно бояться відсутності до них уваги, самотності, нереалізованості. Студенти старших курсів бояться невдач, помилок, загального неприйняття. Відмінності в джерелах тривожності пов'язані з різними механізмами психологічного захисту: на першому курсі переважають механізми фантазії та сублімації, на другому – сублімації та раціоналізації, а на четвертому – витіснення. Спостерігається висока потреба студентів у допомозі з боку близького оточення, що стосується вибудовування життєвих завдань і одержання зворотного зв'язку щодо процесу і результативності їхнього життя.

Подальший аналіз внутрішньоструктурної організації мотиваційної системи особистості здійснювався на вибірках студентів, виокремлених на основі переважання внутрішньої чи зовнішньої мотивації навчальної діяльності. На основі проведення факторного аналізу у структурі мотиваційної системи внутрішньомотивованих та зовнішньомотивованих студентів було виокремлено 8 факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить відповідно 72,8% та 71,5%. Короткий опис отриманих факторів наведено в таблиці 3.

Таблиця 4

Фактори внутрішньої та зовнішньої мотивації учіння студентів

№	Внутрішня мотивація		Зовнішня мотивація	
	%	Фактори	%	Фактори
1	24,7	Цінності саморозвитку, саморозуміння, досягнення успіху	25,6	Поєднання суперечливих цінностей високого соціального статусу з небажанням змінюватися
2	11,3	Підтримка самоповаги та самоприйняття в міжособистісній взаємодії	13,6	Егоїстично-прагматичні цінності, забезпечення вдалого майбутнього при мінімальних особистих витратах

3	10,5	Власні ресурси підтримки саморозуміння та самоповаги	9,2	Зовнішні джерела підтримки належного рівня самоставлення
4	7,3	Сенситивність до себе та самозвинувачення	7,4	Набуття знань і самозвинувачення (-)
5	5,5	Само послідовність, синергія та спонтанність	4,6	Саморозуміння та сенситивність до себе (-)
6	4,9	Креативність та пізнавальні потреби	4,4	Пізнавальні потреби (-)
7	4,7	Набуття знань та ауто симпатія	3,6	Самопослідовність
8	3,9	Отримання диплома та компетентність у часі	3,1	Оволодіння професією (-)

Така характеристика факторів цілком пояснює джерела мотивації саморозвитку та самоствердження, які формують мотиваційну спрямованість на самореалізацію та самодетермінацію.

Поєднання факторів, що детермінують зовнішню мотивацію, зумовлене не зовсім чіткими та диференційованими уявленнями сучасної молоді про майбутнє, прагненням до «красивого життя» без належного розуміння шляхів і засобів досягнення цілей.

Висновки

Психосемантичний аналіз результатів текстової діагностичної інформації дозволив поглиблено розкрити сутність структурно-змістовних та процесуальних характеристик мотивації учіння студентів. Отримані результати свідчать про те, що мотивація учіння характеризується складною структурою, однією із форм якої є внутрішня (на процес і результат) і зовнішня (нагорода, уникання) мотивації.

Тому дуже важливою психологічною умовою становлення майбутнього професіонала є мотивація, пов'язана із реалізацією потреб вищого порядку, які стають смислотвірними та спонукальними до творчої активності.

Навчальна діяльність студентів є полімотивованою. Основними мотивами, що детермінують діяльність, є такі: результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання тощо); задоволення від процесу діяльності; винагорода за діяльність (плата, підвищення в посаді, визнання); досягнення успіху в діяльності; уникнення невдачі.

Розбіжність, що виникає між досягнутим рівнем і рівнем актуальних цілей, формує мотивацію досягнення цілей, як актуальних, так і перспективних. Основна функція таких розбіжностей полягає у формуванні мотивації учіння, спрямованої на досягнення цілей, що, в свою чергу, веде до зниження відчуття напруги та дискомфорту.

Основний психологічний механізм мотивації учіння студентів полягає у подоланні розриву між когнітивними і афективними процесами, що забезпечує усунення розриву між реальним і бажаним у цілісній картині подій життєвого шляху.

Важливо, щоб сучасний студент вмів аналізувати зміст мотивації своєї учбово-професійної діяльності, співвідносити різні мотиваційні спонування та бути активним творцем даної мотивації. При цьому актуальним є визначення змісту і форм освіти, що сприяють вибудовуванню майбутніми фахівцями мотивації учбово-професійної діяльності у ВНЗ, що логічно переходить надалі в професійну діяльність. Процес становлення мотивації учбово-професійної діяльності майбутніх фахівців повинен містити як спонтанну складову, так і цілеспрямоване формування, що сприятиме досягненню мети освіти.

Декларація про конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність потенційного конфлікту інтересів стосовно дослідження, авторства та / або публікації цієї статті.

Список використаних джерел

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : W.H. Freeman & Co.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US : Guilford Press.

Алешина, Е., Гозман, Л., Дубовицкая, Е., Кроз, М. (1987). Измерение уровня самоактуализации личности. *Социально-психологические методы исследования личности*, 91–114.

Бодров, В. А., Сыркина, А. Л. (2004). Использование психосемантических методов в диагностике профессиональной мотивации. *Научный поиск : сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей*, 5, 131–142.

Калмикова, Л.О. (2016). Розвиток комунікативної особистості в умовах смислової взаємодії. *Розвиток особистості в різних умовах соціалізації* (колективна монографія) (с. 259–282). Київ : Видавничий Дім «Слово».

Корніяка, О. (2018). Комунікативні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 23(1), 139–159. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2018_23_1_9

Макклелланд, Д. (2007). *Мотивация человека*. Санкт-Петербург : Питер.

Нютген, Ж. (2004). *Мотивация, действие и перспектива будущего*. Д. А. Леонтьева (Ред.). Москва : Смысл.

Петренко, В.Ф. (2013). *Многомерное сознание: психосемантическая парадигма*. Москва : Эксмо.

Солнцева, Л. С., Галкина, Т. В. (1993). *Метод исследования личности учащегося*. Москва : Мысль.

Соснюк, О. П. (2018). Психосемантичний аналіз особливостей уявлень молоді про інноваційні бренди. *Український психологічний журнал*, 4(10), 143–155. [https://doi.org/10.17721/upj.2018.4\(10\).11](https://doi.org/10.17721/upj.2018.4(10).11)

Фестингер, Л. (1999). *Теория когнитивного диссонанса*. Санкт-Петербург : Ювента.

Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл.

Чепелева, Н.В. (2010). Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика*, 2(6), 15–24.

References

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : W.H. Freeman & Co.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US : Guilford Press.

Aleshina, E., Gozman, L., Dubovickaja, E., Kroz, M. (1987). Izmerenie urovnja samoaktualizacii lichnosti [Measurement of an individual's self-actualization]. *Social'no-psihologicheskie metody issledovanija lichnosti*, 91–114. [in Russian].

Bodrov, V. A., Syrkina, A. L. (2004). Ispol'zovanie psihosemantičeskikh metodov v diagnostike professional'noj motivacii [Psychosemantic methods used for examination of professional motivation]. *Nauchnyj poisk : sbornik nauchnyh rabot studentov, aspirantov i prepodavatelej*, 5, 131–142. [in Russian].

Kalmykova, L. O. (2016). Rozvytok komunikatyvnoi osobystosti v umovakh smyslovoi vzaiemodii [Development of a communicating personality during meaningful interactions]. *Rozvytok osobystosti v riznykh umovakh sotsializatsii (kolektyvna monohrafiia)* (s. 259–282). Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo». [in Ukrainian].

Korniiaaka, O. (2018). Komunikatyvni chynnyky profesiinoho samozdiisnennia vykladacha vyshchoi shkoly [Communicative factors of high-school teachers' professional self-realization]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholinhvistyka*, 23(1), 139–159. [in Ukrainian]. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2018_23_1_9

Makklelland, D. (2007). *Motivacija čeloveka [Human motivation]*. Sankt-Peterburg : Piter.

Nuttin, J. (2004). *Motivacija, dejstvo i perspektiva budushhego [Motivation, action and future time perspective]*. D. A. Leont'eva (Red.). Moskva : Smysl.

Petrenko, V.F. (2013). *Mnogomernoe soznanie: psihosemantičeskaja paradihma [Multidimensional consciousness: the psychosemantic paradigm]*. Moskva : Jeksmo.

Solnceva, L. S., Galkina, T. V. (1993). *Metod issledovanija lichnosti učashhegosja [The method to study a student's personality]*. Moskva : Mysl'.

Sosniuk, O. P. (2018). Psychosemantic analysis of the features of youth's representations about innovative brand. *Ukrainian psychological journal*, 4(10), 143–155. [https://doi.org/10.17721/upj.2018.4\(10\).11](https://doi.org/10.17721/upj.2018.4(10).11)

Festinger, L. (1999). *Teorija kognitivnogo dissonansa [A Theory of Cognitive Dissonance]*. Sankt-Peterburg : Juventa.

Heckhausen, H. (2003). *Motivacija i dejatel'nost' [Motivation and Action]*. Sankt-Peterburg : Piter; Moskva : Smysl.

Chepeleva, N. V. (2010). Metodologicheskie osnovy issledovanija lichnosti v kontekste postneklassicheskoj psihologii [Methodological bases of research on personality within the post-classical psychology]. *Aktual'ni problemi psihologii. Psihologichna germenevtika*, 2(6), 15–24.

Abstract

Serdyuk L. Z.,

Dr. of Science (in Psychology), Professor,
Head of Laboratory of Psychology of Personality
of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES
of Ukraine
E-mail: lzserdyuk15@gmail.com

Kovalenko A. B.,

Dr. of Science (in Psychology), Professor,
Head of the Department of Social Psychology,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
E-mail: abk2015@ukr.net

PSYCHOSEMANTIC INDICATORS OF UNIVERSITY STUDENTS' LEARNING MOTIVATION

The article analyzes the psychosemantic content and structure of students' learning motivation as a holistic phenomenon. The structural-substantive and procedural characteristics of learning motivation are revealed based on the performed theoretical analysis.

The “Unfinished sentences” technique was used to study the psycholinguistic and psychosemantic structure of students' motivational sphere. This technique allowed us to evaluate expressiveness of the most important factors of students' mental activities, which have a significant impact on their learning: their motivational orientations, leading motives and ways of their implementation, sources of tension, and styles of relationships with other people.

In order to objectify the obtained data and interpret the research results, we used the developed procedure of content analysis, that help us

to identify the psychosemantic indicators of students' learning motivation, we also developed the technology for analysis and interpretation of textual diagnostic information obtained from the students.

The performed psychosemantic analysis of the diagnosed textual information revealed in depth the essence of structural-meaningful and procedural characteristics of students' learning motivation. The results obtained indicate that learning motivation is characterized by a complex structure, one form of which is the structure of internal (as for processes and results) and external (rewards or avoidance) motives.

Students' learning activities have a lot of motives. The main of them, which determine their work, are the following: an activity result (a product created, knowledge learned, etc.); satisfaction with a process; awards for efforts (salary, promotion, recognition); success in an activity; avoidance of failure. The main function of the differences arisen between an attained level and a level of actual goals is to form learning motivation, motivation to achieve the goals.

Key words: *learning, psychosemantic indicators, intrinsic motivation, holism, students, success.*

Отримано – 2 жовтня 2020

Рецензовано – 12 жовтня 2020

Прийнято – 30 жовтня 2020

Received – October 2, 2020

Revision – October 12, 2020

Accepted – October 30, 2020