

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ ДЕЯКИХ ТЕОРІЙ МОТИВАЦІЇ

КАПЛЕНКО Галина Вікторівна

*докторка економічних наук, професорка,
завідувачка кафедри економіки та публічного управління
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1651-7904>*

ГРАБОВЕЦЬКА Ольга Сергіївна

*кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики імені Григорія
Кочура Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8952-4625>*

ТАБАЧУК Андрій Ярославович

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки та публічного управління
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0120-2336>*

Анотація. У статті висвітлено питання про розгляд мотиваційного аспекту навчальної діяльності здобувачів вищої освіти крізь призму розширеної ієрархії потреб А. Маслоу, теорій мотивації К. Альдерфера, Д. Макклелланда, Дж. Адамса, Дж. Аткинсона та теорії ВІО (валентність – інструментальність – очікування).

Ключові слова: потреба, метапотреби, трансцендентні потреби, доієрархія, мотивація, учіння, аспект.

Постановка проблеми. У вітчизняній педагогічній науці спостерігається неухильне зростання інтересу до проблем навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. Проте не всім із цих проблем приділяється належна увага. Зокрема, потребує ґрунтовнішого висвітлення питання про розгляд мотиваційного аспекту навчальної діяльності здобувачів вищої освіти крізь призму універсальних теорій мотивації, тобто таких, які стосуються діяльності людини в будь-якій царині, тим більше що зустрічаємось із бездоказовою відмовою використовувати більшість із них для дослідження мотивації учіння у вишах [1, с. 38].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед останніх досліджень, пов'язаних із темою статті, на першочергову увагу заслуговують праці [1; 2; 3; 4]. Праця [1] присвячена психолого-педагогічним чинникам розвитку мотивації учіння здобувачів вищої освіти вищих навчальних закладів. З погляду реалізації мети нашої статті безумовний інтерес становить наявна в праці [1] критична оцінка теорії А. Маслоу. У праці [2] теорії мотивації А. Маслоу, Ф. Герцберга, Д. Макгрегора адаптовані до цілей пізнання мотиваційного аспекту навчальної діяльності здобувачів

вищої освіти. Проте автори праці [2] спиралися на п'ятирівневу ієрархію потреб Маслоу, тоді як із часом цей науковець визнав за потрібне замінити її ієрархією потреб з більшою кількістю рівнів. Цей же недолік має стаття [3]. Водночас належить сказати про те, що в цій статті зроблено спробу окреслити обмеження на застосування теорії А. Маслоу для аналізу мотивації учіння. У праці [4] показано можливість використання однієї із найпопулярніших теорій мотивації, а саме теорії В. Врума, для розуміння мотивації вивчення здобувачами вищої освіти англійської мови.

Мета статті – розглянути мотиваційний аспект навчальної діяльності здобувачів вищої освіти крізь призму розширеної ієрархії потреб А. Маслоу, теорій мотивації К. Альдерфера, Д. Макклелланда, Дж. Адамса, Дж. Аткинсона та теорії ВІО (валентність – інструментальність – очікування).

Для реалізації мети статті використано історичний підхід, методи аналізу та синтезу, експертних оцінок.

Виклад основних результатів. На думку А. Маслоу, людські мотиви не можна розглядати як суму ізольованих, дискретних величин, а радше, потрібно говорити про їх ієрархію [5, с. 25]. Це спонукало його до розробки такої ієрархії.

На найнижчому рівні ієрархії А. Маслоу розмістив фізіологічні потреби, визнавши ці потреби препотентними щодо решти потреб [5, с. 36], він зазначив, що, якщо фізіологічні потреби постійно й регулярно задовольняються, то їх активний вплив на поведінку людини припиняється і такий вплив починають справляти інші потреби – більш високі, після задоволення яких їх місце посідають ще більш високі потреби і т. д. Як підкреслив А. Маслоу, саме про це йдеться, коли стверджується, що потреби організовані ієрархічно [5, с. 38].

Які потреби індивіда А. Маслоу розташував на другому рівні ієрархії, про які йдеться? Це потреби в безпеці, у тому числі потреби в стабільності, законі, порядку, у захисті, свободі від страху, тривоги, хаосу [5, с. 39].

Згідно з теорією А. Маслоу, після того як фізіологічні потреби й потреби рівня безпеки задоволені достатньою мірою, актуалізується потреба в любові, прив'язаності, належності [5, с. 43]. Зокрема, зазначає він, людина прагне до теплих, дружніх відносин, потребує соціальної групи, яка забезпечила б її такими відносинами, і саме ця мета стає найважливішою для неї [5, с. 43].

Продовжуючи викладати свої погляди на ієрархію потреб, А. Маслоу зазначає: «Кожна людина в нашому суспільстві (за рідкісними винятками, пов'язаними з патологією) постійно потребує визнання, стійкої і, як правило, високої оцінки власних достоїнств, почуття власної гідності або самоповаги, поваги з боку інших. Потреби цього рівня поділяються на два класи. До першого входять бажання відчувати власну силу, адекватність, майстерність, компетентність, упевненість, незалежність і свободу, мати досягнення. До іншого класу належать потреби в репутації або в престижі (ми визначаємо ці поняття як повагу оточення), увазі, високій оцінці, визнанні, славі <...>» [5, с. 45]. Розвиваючи ці думки, А. Маслоу вказує на те, що задоволення потреби в самоповазі породжує в людини відчуття впевненості в собі, власної значущості, сили, тоді як у протилежному випадку в неї виникає почуття приниженості, слабкості, беспорядності [5, с. 45].

На наступному рівні ієрархії потреб А. Маслоу розташована потреба в самоактуалізації. Під самоактуалізацією він розуміє прагнення людини реалізувати свій потенціал [5, с. 46].

Є в ієрархії, про яку йдеться, ще два рівні. Один із них утворюють когнітивні та естетичні потреби. Перші з них – це потреби в пізнанні та розумінні [5, с. 50]. Що ж до

естетичних потреб, то під ними А. Маслоу розуміє потреби в красі, порядку, симетрії, завершеності, системі, структурі [5, с. 2, 51]. Когнітивні й естетичні потреби А. Маслоу називає метапотребами [5, с. 117; 6, с. 21–22].

Деякі науковці вважають, що в ієрархії потреб, запропонованій А. Маслоу, когнітивні потреби передують естетичним, а останні – потребам самоактуалізації (див., наприклад: [7, с. 4]). Проте вони не мають рації. І ось чому:

1) у А. Маслоу чітко сказано, що метапотреби «<...> не підпорядковані ієрархії препотентності <...>» [6, с. 313];

2) за А. Маслоу, «уся ієрархія базових потреб є препотентною метапотребам <...>» [6, с. 312]. А самоактуалізацію він зарахував до кола саме базових потреб, що видно, зокрема, з такого фрагмента праці [5]: «<...> базові потреби (мотиви, імпульси, спонуки) не є злом або чимось гріховним. Немає нічого поганого в тому, щоб бажати або потребувати їжі, безпеки, належності та любові, соціального схвалення та самосхвалення, самоактуалізації» [5, с. 117].

Найвищим в ієрархії, про яку йдеться, є рівень так званих трансцендентних потреб. В А. Маслоу описано 35 значень трансценденції. Та з огляду на мету цієї статті нас цікавлять лише такі:

1) піднятися від теперішнього до можливого [6, с. 263]. У контексті мотивації учіння, це, зокрема, означає сприйняти навчальний матеріал, що суперечить відомим здобувачеві вищої освіти науковим поглядам, концепціям, теоріям, є для нього несподіваним, видається йому парадоксальним;

2) трансценденція як здатність індивіда зробити щось ліпше, ніж дозволяють його здібності, або ліпше, ніж він це робив раніше [6, с. 264];

3) трансценденція людиною своєї системи цінностей, своїх переконань [6, с. 268]. Зокрема, вона може виникнути, коли життєвий досвід здобувача вищої освіти, його система цінностей і переконання суперечать науковій інформації, яку він отримує від викладача.

Існує думка, що, за А. Маслоу, трансцендентні потреби включають метапотреби, тобто, що належна йому розширена ієрархія потреб є шестирівневою [8, с. 303]. Проте вона суперечить такому твердженню А. Маслоу: «<...> більшість промисловців воліє старанно приховувати їхній ідеалізм, їхні мета-мотиви й трансцендентні переживання під маскою “жорсткості” <...>» [6, с. 285].

Коментуючи вибудовану ним ієрархію потреб людини, А. Маслоу застерігає, що вона не настільки стабільна, як це може здаватися на перший погляд, бо, наприклад, у деяких людей потреба в самоствердженні є більш нагальною, ніж потреба в любові [5, с. 51]. Важливо нагадати й про заперечення А. Маслоу думки, що виникнення потреби можливе лише після стовідсоткового задоволення нижчої потреби. Він застерігає, що уявлення про ієрархію потреб буде більш реалістичним, якщо запровадити поняття міри задоволення потреб і сказати, що нижчі потреби завжди задоволені більшою мірою, ніж вищі [5, с.53-54]. Також ним підкреслюється, що процес пробудження потреб не стрімкий, не стрибкоподібний, а, радше, слід говорити про поступове, повільне пробудження більш високих потреб [5, с. 54].

З урахуванням того, що сказано вище про семирівневу ієрархію потреб А. Маслоу, доповнимо наявні в праці [2] пропозиції щодо адаптування його п'ятирівневої ієрархії потреб до завдань аналізу мотивації учіння. У результаті отримуємо наведену нижче табл. 1.

**Адаптування розширеної ієрархії потреб А. Маслоу
до завдань аналізу мотивації учіння**

Розширена ієрархія потреб А. Маслоу	Пропозиції щодо адаптування розширеної ієрархії потреб А. Маслоу до завдань аналізу мотивації учіння
Фізіологічні потреби	Належні умови для навчання (місце, обладнання, доступ до навчальних матеріалів)
Потреби в безпеці	Відчуття стабільності (переконаність у слушності студіювання даного напрямку)
Потреби в теплих, дружніх відносинах, належності до соціальної групи, яка забезпечила б такі відносини	Знайомі серед здобувачів вищої освіти, гарні стосунки з порадином академічної групи
Потреби в повазі та самоповазі	Відчуття поваги
Потреби в самоактуалізації	Отримування знань, нових умінь та навичок, проходження чергових етапів навчання
Когнітивні та естетичні потреби	Потреби в самовдосконаленні, осягненні істини, підвищенні рівня естетичної підготовки, отриманні естетичного задоволення від учіння
Трансцендентні потреби	Потреби в сприйманні навчального матеріалу, що викликає подив, видається парадоксальним, суперечить життєвому досвіду, системі цінностей і переконанням здобувачів вищої освіти. Потреба зробити щось краще, ніж дозволяють твої здібності, або краще, ніж це робив ти раніше

Джерело: складено на основі положень праці [2, с. 113] та шляхом їх доповнення.

Зрозуміло, що вміст правої граfi табл. 1 можна й потрібно уточнювати та доповнювати відповідно до специфіки навчальної діяльності, про мотивацію якої йдеться. Кроки в цьому напрямі вже наявні в науковій літературі. Наприклад, М. Бетина дала інтерпретацію початкової версії ієрархії потреб А. Маслоу стосовно навчання іноземної мови студентами-медиками [9].

На відміну від А. Маслоу, К. Альдерфер поділив людські потреби на три групи: потреби існування, потреби зв'язку, потреби зростання. Зіставляючи ці групи із первісною версією ієрархії потреб А. Маслоу, К. Альдерфер писав: «Ці дві теорії принципово не розходяться із приводу потреб на обох кінцях їхніх ієрархій. Те, що Маслоу розуміє під фізіологічними потребами, цілком узгоджується з тим, що я розумію під потребами існування, а те, що я розумію під потребами зростання, цілком узгоджується з тим, що Маслоу розуміє під самоактуалізацією. Проте значні розбіжності виникають щодо серединних категорій потреб. Маслоу вважає, що це безпека, належність, любов і повага. Я вважаю серединною категорією зв'язок. <...>

Зазвичай <...> припускають, що теорія ERG (теорія мотивації, запропонована К. Альдерфером. – *Авт.*) просто згортає три категорії в одну. Більш уважні відзначають, що дещо з того, що Маслоу розуміє як потреби в безпеці (їх матеріальна складова) належить до потреб існування, а частина того, що Маслоу вважає потребами в повазі належить до зв'язку (а саме аспект самооцінки, що впливає з оцінки індивіда іншими), тоді як інша частина – до потреб зростання (а саме частина самооцінки, яка впливає з оцінювання індивідом себе)» [10, с. 362].

Відзначив К. Альдерфер щодо різниці між серединними категоріями потреб в

обох теоріях і таке: якщо в Маслоу йдеться про прагнення отримувати позитивні емоції від задоволення потреби в належності, то теорія ERG передбачає взаємообмін позитивними, негативними та змішаними емоціями [10, с. 362].

Із приводу ще однієї відмінності теорії К. Альдерфера від теорії А. Маслоу в праці [10] читаємо: «<...> теорія ERG містить серію положень, які передбачають збільшення бажань задовольнити нижчі потреби в результаті фрустрації потреб вищого порядку (тобто фрустрації, виниклої в індивіда через невдоволення цих потреб. – *Авт.*); у теорії А. Маслоу немає жодної ідеї такого типу» [10, с. 357–358]. Як приклад наслідків фрустрації, про яку писав К. Альдерфер, можна навести таку ситуацію: зазнавши невдачі в реалізації потреби вирізнитися в опануванні знань і умінь, формуванні результатів навчання, оволодіння якими передбачено освітніми програмами, здобувач вищої освіти починає надавати дедалі більшу увагу контактам із студентським колективом, а також особами, які до цього колективу не належать.

Часом різницю між теоріями А. Маслоу та К. Альдерфера вбачають у такому: друга, на відміну від першої, ураховує, що індивіда одночасно можуть мотивувати потреби, які належать до різних рівнів ієрархії потреб. Проте цей погляд суперечить твердженню А. Маслоу, що «<...> будь-яка поведінка, як правило, визначається кількома або *всіма* базовими потребами одночасно, а не лише однією з них» [5, с. 55].

У теорії мотивації, розробленій Д. Макклелландом, зосереджено увагу на чотирьох потребах, що мотивують людську діяльність, а саме потребах досягнення, влади, афіліації і уникання.

На думку Д. Макклелланда, перша з них відображає повторюваний інтерес до того, щоб робити щось краще, удосконалювати своє вміння, тобто одержувати ті самі результати ціною менших зусиль, здобувати більш високі результати за рахунок тих самих дій або мати більш високі результати за рахунок менших зусиль, що є найліпшим варіантом [11, с. 628]. Тому, на його думку, потребу в досягненні, правильніше розглядати як мотив ефективності. Він зазначає, що люди з яскраво вираженою потребою в досягненні надають перевагу ситуаціям, в яких є можливість відчувати персональну відповідальність за результат і отримувати інформацію про те, наскільки добре вони працюють, себто мати зворотний зв'язок [11, с. 628]. Проте є в Д. Макклелланда й інше трактування цієї потреби, яке спирається на розумінні того, що досягнення – це термін, застосовний до досягнення цілей за будь-якого мотиву, а не лише мотиву ефективності [11, с. 270].

Потребу у владі Д. Макклелланд характеризує як повторюваний інтерес до того, щоб справляти вплив на людей, а також, можливо, і на стан справ. Висока потреба у владі, продовжує він, асоціюється із багатьма змагальними й наполегливими діями та зацікавленістю в досягненні й збереженні престижу та репутації [11, с. 629].

Говорячи про потребу в афіліації, Д. Макклелланд констатує, що про мотив афіліації відомо менше, ніж про мотиви досягнення та влади, і продовжує: «Можна говорити про повторювану зацікавленість у тому, щоб *бути* з іншим <...>» [11, с. 631]. Він зазначає, що особи з вираженою потребою в афіліації швидше засвоюють соціальні відносини й більш схильні до спілкування [11, с. 376–377].

Що ж до потреби уникання, то Д. Макклелланд розглядає такі його аспекти: страх перед невдачею; боязнь бути відкинутим; боязнь як мати владу, так і бути під владою інших; боязнь успіху, слабкості та інтимності. Загалом же питання про цей мотив розроблено ним меншою мірою, ніж питання про інші мотиви. Мабуть, тому в літературі нерідко стверджується, що його теорія мотивації охоплює лише потреби досягнення, належності та влади.

Вплив потреб досягнення, влади, афіліації та уникання на активність навчальної діяльності здобувачів вищої освіти характеризують наведені нижче результати деяких досліджень:

1) студентів з вираженою потребою досягнення характеризують здатність керувати своїм саморозвитком, більш позитивне емоційне піднесення в процесі навчання [1, с. 110–111; 12, с. 59];

2) студенти з вираженою потребою досягнення надавали перевагу завданням помірної складності стосовно попередніх своїх здобутків. Натомість студенти, що мали виражену потребу у владі не виявляли переваг у виборі завдань [11, с. 311];

3) коли викладач не заохочував конкуренції між студентами і не встановлював стандартів досягнення, студенти з вираженою потребою досягнення справлялися із завданнями краще за студентів із слабо вираженою потребою досягнення, оскільки одержували задоволення від останнього. Натомість коли використовувалися зовнішні спонуки, задоволення від досягнення зменшувалося і студенти з вираженою потребою досягнення мали навіть трохи гіршу успішність, ніж студенти, в яких ця потреба була виражена менше [11, с. 251–252];

4) студенти з вираженою потребою досягнення отримували більш високі оцінки за курси, які вважали важливішими, тоді як уявлення про значущість курсу мало впливало на оцінки студентів зі слабо вираженою потребою досягнення [11, с. 532];

5) студенти з вираженою потребою в афіліації працювали ретельніше, вивчаючи предмети, викладачі яких демонстрували доброзичливість та дружелюбність у ставленні до студентів [11, с. 376];

б) студенти, орієнтовані на уникання невдач, виявляють невпевненість у собі, прагнуть уникати завдань, які не можуть виконати з першого разу [13, с. 20].

Належить зважати на те, що українських здобувачів вищої освіти мотивують не лише потреби досягнення, влади, афіліації та уникання невдач. Про це, зокрема, свідчать результати дослідження мотивації навчальної діяльності студентів Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського: 70 % першокурсників навчалося лише тому, що їм подобалося вчитися [14, с. 33].

Цікавий аспект навчальної діяльності здобувачів вищої простежується, дивлячись на неї крізь призму теорії, запропонованої Дж. Адамсом. Її прийнято називати теорією справедливості, хоча назва однієї із присвячених їй праць Дж. Адамса є такою: «До розуміння несправедливості» [15]. Вихідним пунктом цієї теорії є положення, що індивід, про мотивацію якого йдеться, відчуває існування несправедливості щоразу, коли співвідношення його зусиль, витрачених на виконання роботи, до їх винагороди сприймається ним як таке, що перебуває в протилежному відношенні до аналогічного показника іншої особи. Водночас береться до уваги те, що цей індивід здатен бачити несправедливість стосовно не лише себе, але й іншої особи [15, с. 425]. У результаті адаптації теорії справедливості до цілей аналізу мотивації учіння у вишах були сформульовані такі положення: «<...> поки студенти не впевняться, що отримують справедливу винагороду, вони будуть прагнути зменшити інтенсивність праці. І навпаки: якщо ж студенти вважають, що отримують зовелику нагороду, прогнотимуть підтримувати інтенсивність навчання на колишньому рівні. Вкрай рідко вони збільшують його» [16, с. 328].

Мотивацію навчання можна вимірювати. Зокрема, із цією метою звертаються до теорії мотивації, запропонованої Дж. Аткинсоном (див., наприклад: [17]). Вона передбачає оперування формулами, які уможливають вимірювання мотивації на основі таких положень:

1) «<...> у всіх індивідів є як мотив досягнення успіху (M_s), так і мотив уникання невдачі (M_{AF}) <...>» [18, с. 246];

2) «<...> конфлікт між позитивним інтересом до досягнення (тенденцією до досягнення успіху) і тривогою із приводу невдачі (тенденцією до уникання невдачі) розв'язується алгебраїчно. Тобто результуюча тенденція дорівнює $T_s + T_f$ » [18, с. 246];

3) «<...> дія є функцією сумарної сили тенденції виконувати дію, а сумарна сила цієї тенденції дорівнює мотивації, пов'язаній з досягненням ($T_s + T_f$), плюс екстринсивна мотивація. Під екстринсивною мотивацією розуміється сила тенденції діяти, яка пояснюється впливом мотивів і стимулів, що внутрішньо не пов'язані з оцінкою досягнення (саме завдяки їм особи з вираженим мотивом уникання невдачі мотивуються виконувати те чи інше завдання. – Авт.) <...>» [18, с. 247].

Хоча протягом досить тривалого періоду теорія Дж. Аткінсона «<...> як жодна інша, стимулювала дослідження мотивації і впливала на них <...>» [19, с. 35], видається, що на не меншу увагу, з погляду вимірювання мотивації учіння, заслуговує теорія ВІО, основоположний внесок у створення якої належить В. Вруму. Згідно з теорією ВІО вимірювання мотивації діяльності (визначення психологічної сили виконання певної дії [19, с. 209]) здійснюється за такою формулою [20, с. 65]:

$$F = \sum_{j=1}^n E_j V_j,$$

де F – психологічна сила виконання дії; E_j ($0 \leq E_j \leq 1$) – сила очікування, що дана дія приведе до j -го результату; V_j – валентність (цінність для особи, мотивація якої вимірюється) j -го результату.

Власну валентність мають лише особистісно значущі результати дії. До них, зокрема, належать: 1) відчуття самоцінності внаслідок успішної реалізації мети дії; 2) можливість самостійних мислення і дії; 3) можливість власного розвитку; 4) відчуття самовираження; 5) відчуття правильного виконання завдання [19, с. 210]. Валентність кожного такого результату змінюється від -1 до 1, причому в разі байдужості до нього особи, мотивація якої вимірюється, його валентність становить 0 [19, с. 207].

Прикладом результату, який набуває валентність лише завдяки можливим його наслідкам для особи, чия мотивація вимірюється, може служити успішне здійснення складного перекладу. Валентність такого результату (V) визначають за такою формулою [20, с. 65]:

$$V = \sum_{k=1}^m V_k I_k,$$

де V_k – валентність k -го наслідку даного результату, яка оцінюється аналогічно валентностям особистісно значущих результатів дії; I_k ($-1 \leq I_k \leq 1$) – інструментальність даного результату для настання його k -го наслідку (сила зв'язку між результатом і його k -м наслідком).

Прикладами наслідків успішного здійснення складного перекладу можуть служити: 1) скорочення можливостей спілкування із друзями в період виконання перекладу; 2) відчуття самоцінності; 3) повага з боку викладача, яка може виявитися важливою під час складання іспиту.

Висновки. Використовуючи науковий доробок А. Маслоу для аналізу мотиваційного аспекту навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, належить спиратися на запропоновану цим науковцем розширену версію ієрархії потреб, на шостому рівні якої розташовані метапотреби, а на сьомому – трансцендентні потреби.

Потрібно брати до уваги, що доволі популярна серед представників вітчизняної

педагогічної науки теорія мотивації Д. Макклелланда не охоплює всіх аспектів мотивації українських студентів.

Згідно з теорією справедливості, якщо здобувачі вищої освіти не отримують справедливої винагороди за результати навчальної діяльності, вони зменшують інтенсивність навчання, а якщо вони вважають, що отримують зовелику винагороду, то підтримують інтенсивність навчання на колишньому рівні або зрідка навіть працюють ще інтенсивніше.

Важливу роль в аналізі мотиваційного аспекту навчальної діяльності студентів покликані відігравати теорія Дж. Аткинсона та теорія ВІО, які уможливають вимірювання сили мотивації до навчання.

Список використаної літератури

1. Козова І. Л. Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2019. 269 с.
2. Wojtowicz A., Wachnicka W. Identyfikacja czynników motywujących do nauki studentów kierunków technicznych // *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2023. T. 102, Nr 3. S. 111–120.
3. Naaz H., Khalid S. Relevance of Maslow's Hierarchy of Needs in the Education // *International Journal of Physical Sciences*. 2023. Vol. 13. June. P. 1–8.
4. Sharif N. F. M., Arshad A., Razali N. A., Zabidin N. Using Vroom's Theory to Understand the Motivation for Learning English Among Undergraduates // *I-Role 2023 : Intern. Conf. of Research on Lang. Education*. P. 448-457.
5. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, Publ., Inc., 1970. 2nd ed. XXVII, 369 p.
6. Maslow A. H. *The Farther Reaches of Human Nature*. [s. l.] : Arkana, 1993. XXI, 407 p.
7. McLeod S. A. *Maslow's Hierarchy of Needs*. London : Highgate Counselling Centre, 2007. 8 p.
8. Koltko-Rivera M. E. Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification // *Review of General Psychology*. 2006. Vol. 10, No. 4. P. 302–317.
9. Betyna M. Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków medycznych // *Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*. 2017. T. 4.
10. Alderfer C. P. Theories Reflecting My Personal Experience and Life Development // *The Journal of Applied Behavioral Science*. 1989. Vol. 25, No. 4. P. 351–365.
11. McClelland D. C. *Estudio de la Motivacion Humana*. Madrid : Narcea, S. A. de Ediciones, 1989. 688 p.
12. Колчигіна А. В. Мотивація досягнення: теоретико-методологічний аналіз // *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1, т. 1. С. 58-61.
13. Дніпрова О. А. Динаміка мотивації досягнення у студентів-психологів // *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія»*. Психологічні науки. 2014. № 1 (7). С. 17–21.
14. Бурмас Н. І., Бойко Л. А., Бекус І. Р., Кирилів М. В. Дослідження навчальної мотивації у студентів першого курсу Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського // *Медична освіта*. 2016. № 4. С. 31-33.
15. Adams J. S. Toward an Understanding of Inequity // *Journal of Abnormal and*

Social Psychology. 1963. Vol. 67, No. 5. P. 422–436.

16. Майковська В. І. Потреби як важіль посилення мотивації в професійній підготовці // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 42 (46) : матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14–15 трав. 2015 р. С. 324-330.

17. Maehr M. L., Sjogren D. D. Atkinson's Theory of Achievement Motivation: First Step Toward a Theory of Academic Motivation? // Review of Educational Research. Vol. 41, No. 2. P. 143-161.

18. Atkinson J. W. An Introduction to Motivation. Princeton, New Jersey : D. Van Nostrand Company, Inc., 1964. XIII, 335 p.

19. Motivation and Action / ed. J. Heckhausen, H. Heckhausen. 3rd ed. New York : Springer, 2018. XV, 909 p.

20. Elding D. J. Modelling Employee Motivation and Performance : a thesis dr of philos. Birmingham, 2005. 258, [12] p.