МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАІНИ

СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук,психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Марченко А.Д.**

**Кваліфікаційна магістерська робота**

**Мотивація досягнення як чинник успішності навчальної діяльності особистості**

**Сєвєродонецьк**

 **2021**

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

 (повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

 (повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до кваліфікаційної магістерської роботи**

 **освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

 спеціальності 053 – Психологія

(шифр і назва)

 галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки

(шифр і назва)

Освітня програма «Практична психологія»

на тему: Мотивація досягнення як чинник успішності навчальної діяльності особистості

Виконав: студент групи ПСПП-20зм Марченко А.Д.

Керівник: д.психол.н., проф. Завацька Н.Є.

Завідувач кафедри практичної психології

та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент

к. психол. н., доц. Журба А.М.

Сєвєродонецьк – 2021

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

(повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

 (повна назва кафедри)

Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

 спеціальності 053 – Психологія

(шифр і назва)

 галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки

(шифр і назва)

Освітня програма «Практична психологія»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

 **Завідувач кафедри**

 **практичної психології та**

 **соціальної роботи, проф.**

 «01» 09 2021 року

 **З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

**Марченка Андрія Дмитровича**

 (прізвище, ім’я, по батькові )

1. Тема роботи: Мотивація досягнення як чинник успішності навчальної діяльності особистості

Керівник роботи Завацька Н.Є., д. психол. н., проф.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від «04» жовтня 2021 року № 133/15.17

2. Строк подання студентом роботи 10.12.2021 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 93 с., список використаної літератури – 59 джерел, табл. – 2.*

4.Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): вивчення мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності особистості.

.

6. Консультанти розділів роботи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посадаКонсультанта | Підпис, дата |
| завданнявидав | завданняприйняв |
| 1. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф., зав. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |
| 2. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф., зав. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |
| 3. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф., зав. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |

7. Дата видачі завдання 01.09.2021 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№****з/п** | **Назва етапів дипломного проектування** | **Строк виконання етапів**  | **Примітка** |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної магістерської роботи | 09.2021 р.  | 09.2021 р.  |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 09-10. 2021 р. | 09-10. 2021 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 10.2021 р. | 10.2021 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 10-11. 2021 р. | 10-11. 2021 р. |
| 5 | Розробка програми формувальних заходів | 11.2021 р. | 11.2021 р. |
| 6 | Проведення повторного тестування та оцінка ефективності формувальних заходів | 11-12. 2021 р. | 11-12. 2021 р. |
| 7 | Підготовка кваліфікаційної магістерської роботи до захисту та захист роботи | 12.2021р. | 12.2021р. |

Студент Марченко А.Д.

Керівник роботи Завацька Н.Є.

РЕФЕРАТ

Текст – 93 с., табл. – 2, джерел – 59

У роботі проведено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності особистості.

Наведено результати емпіричного дослідження щодо вивчення мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності особистості.

Визначено доцільність використання програми щодо розвитку мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності особистості.

Ключові слова: особистість, мотивація досягнення, навчальна діяльність, самоактуалізація, соціальна поведінка, сУЧАСНИЙ СОЦІУМ.

**ЗМІСТ**

ВСТУП………………………………………………………………………… 7

РОЗДІЛ 1. Психологічний аналіз мотивації досягнення особистості

у науковій літературі………………………………………………………… 10

* 1. Мотивація досягнення як соціально-психологічна характеристика особистості……………………………………………………………................10
	2. Проблема мотивації досягнення у зарубіжній та

 вітчизняній літературі………………………………………………………….14

* 1. Аналіз проблеми керування мотивацією учіння у студентів…………25

Висновки до першого розділу…………………………………………………..57

РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження впливу мотивації досягнення

на успішність навчальної діяльності студентів………………………………...61

2.1. Опис процедури та вибірки дослідження………………………………....61

2.2. Аналіз результатів вивчення мотивації досягнення у

навчальній діяльності студентів……………………………………………….63

Висновки до другого розділу…………………………………………………..72

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ……………..73

3.1. Основні напрямки підвищення мотивації досягнення

 студентів ………………………………………………………………………73

 3.2. Соціально-психологічнимй тренінг як засіб підвищення мотивації досягнення студентів …………………………………………………………79

Висновки до третього розділу…………………………………………………80

ВИСНОВКИ……………………………………………………………………85

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……………………………………..87

ДОДАТКИ……………………………………………………………………..89

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження**. Інтенсивний розвиток українського суспільства, реформаційні процеси в усіх сферах його життєдіяльності і розширення інформаційного простору, вимагають від сучасної молоді вміння орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно засвоювати нові знання. Тому в ХХI столітті пріоритетним завданням у трансформації освітнього соціуму має бути активізація суб’єктної позиції учнів та студентів у навчальному процесі і забезпечення високої результативності їх навчальної діяльності. Курс освіти на європейські стандарти, засвоєння нових компетентностей ставить студента в позицію активного мотивованого споживача освітніх послуг і спонукає до розвитку та поглиблення мотивації досягнення.

У зв’язку з цим зростає інтерес дослідників до психологічних чинників успішної навчальної діяльності студента, зокрема до проблеми мотиваційної детермінованості результативності його учіння. На загальнотеоретичному рівні положення про вплив особливостей мотивації навчальної діяльності на її продуктивність обґрунтовано в роботах В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, В. П. Москальця, З. С. Карпенко, С. Л. Рубінштейна, А. Борисюк, Н. Завацької, Л. Заграй, Л. Пілецької. Вивченню онтогенетичного аспекту цієї проблеми присвятили свої наукові розробки М. І. Алексєєва, А. Д. Андрєєва, Л. І. Божович, І. В. Дубровина, С. С. Занюк, А. К. Маркова, Н. І. Мєшков, В. А. Шкуркін.

Незважаючи на наявність робіт із навчальної мотивації, багато питань і досі залишаються відкритими. Так, дослідники обминули своєю увагою з’ясування специфіки мотивації студентів з різним рівнем навчальних досягнень − тим часом саме врахування цієї специфіки надало б можливість викладачам здійснювати індивідуальний підхід до студентів із врахуванням вікових та індивідуально-типологічних характеристик їхньої мотивації. Тому закономірно виникає необхідність вивчення особливостей становлення мотиваційної сфери студентів з різною успішністю в навчанні.

Базовим для здійснення дослідження обрано юнацький вік, оскільки експериментальні дані вказують на те, що він є особливо сенситивним для розвитку мотивації і пізнавальної активності. Разом з тим, як свідчать результати наукових досліджень останніх десятиліть, у студентів спостерігається зниження навчальної мотивації (М. І. Алексєєва, І. С. Кон, А. К. Маркова, А. С. Борисюк, О. Є. Блинова, Л. С. Пілецька).

**Об’єкт дослідження:** мотиваційна сфера особистості.

**Предмет дослідження**: мотивація досягнення як чинник успішності навчальної діяльності особистості.

**Мета дослідження**: теоретично обгрунтувати та емпірично дослідити особливості мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності особистості.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання дослідження:**

 1. Охарактеризувати стан розробки проблеми мотивації у сучасній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі.

 2. З’ясувати особливості прояву мотивації учіння особистості.

 3. Визначити особливості впливу мотивації досягнення на рівень навчальної успішності особистості.

 4. Розкрити шляхи оптимізації розвитку мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності особистості.

**Методи дослідження**. З метою теоретичного та емпіричного вивчення проблеми застосовано такі психодіагностичні методики: «Мотиваційна структура навчальної діяльності» (М.І. Алексєєва, М.Т. Дригус); «Мотивація успіху» і «Мотивація уникнення невдач» (Т. Елерс); методи математичного опрацювання емпіричних даних з наступною якісною їх інтерпретацією та змістовим узагальненням.

**Практичне значення**. Визначені особливості мотиваційної сфери студентів-психологів з різною навчальною результативністю дадуть змогу викладачам більш продуктивно здійснювати індивідуальний підхід до студентів із врахуванням індивідуально-типологічних характеристик їхньої мотивації; корекційно-розвивальний вплив на студентів залежно від рівня їх навчальних досягнень.

**Структура дипломної роботи**. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

**РОЗДІЛ 1**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

* 1. **Мотивація досягнення як соціально-психологічна характеристика особистості**

Мотивація досягнення як один із різновидів мотивації діяльності людини стала предметом теоретичних та емпіричних досліджень зарубіжних і вітчизняних психологів упродовж останніх десятиліть. Проте у психологічній літературі не існує єдиного загальноприйнятого розуміння сутності мотивації досягнення, тому виникає необхідність у теоретичному аналізі проблематики мотивації досягнення особистості, що дасть можливість виділити спектр головних питань.

На думку таких дослідників як Дж. Аткінсон, О.П. Єлісєєва, С.С. Занюк, Є.П. Ільїн, М.Ш. Магомед-Емінов, Д. МкКлелланда, К. Кларк, Е. Лоуелл, Х. Хекхаузена поняття «мотивація досягнення» розкриває прагнення людини до досягнення успіху в діяльності, «змагання із встановленими критеріями найвищої якості». Вона спрямована на вибір важливих завдань, поліпшення результатів скрізь, «де є можливість проявити свою майстерність і здібності».

О.П. Єлісєєв відмічає, що в мотивації досягнення «представлені індивідні та індивідуальні властивості особистості, переосмислені завдяки напруженій, творчій активності самосвідомості. Таким чином, у мотивації досягнення людина розкриває для себе те, як вона конкретно себе бачить».

Структура мотивації досягнення, за Дж. Аткінсоном, визначається мотивом досягнення та мотивом уникнення невдач. Ці мотиви є однією з характеристик мотивації досягнення як системи та зумовлюють індивідуальні відмінності діяльності суб’єкта, її стабільність стосовно ситуації та часу.

Провідна функція мотиву досягнення полягає у спонуканні особистості до досягнення успіху в діяльності, а мотиву уникнення невдач – у гальмуванні діяльності та спонуканні людини до запобігання неуспіху, покарання, поразки у ситуації досягнення. Дж. Аткінсон пов’язує зазначені особистісні диспозиції з афективними реакціями людини та інтерпретує їх як здатність переживати гордість і страждання у ситуації досягнення. Б. Вайнер розглядає мотив досягнення і мотив уникнення невдач як когнітивні диспозиції, що «породжуються індукцією певної каузальної атрибуції». В. Мейер, Р. Соррентіно вивчають ці мотиваційні диспозиції через призму прагнення людини до зменшення існуючої невизначеності, невпевненості. У роботі М.Ш. Магомед-Емінова зазначені мотиви характеризуються в аспекті афективно-когнітивних диспозицій, єдності емоційних і пізнавальних процесів.

Таким чином, проведений аналіз різноманітних дефініцій мотиву досягнення та мотиву уникнення невдач зумовлює наше розуміння цих особистісних диспозицій у контексті когнітивно-афективної системи, що реалізується через результати пізнавальних і емоційних процесів.

Потреба в уникненні невдачі репрезентується негативними переживаннями суб’єкта, внутрішніми конфліктами, пов’язаними з досвідом минулих невдач та очікуванням неуспіху в діяльності у майбутньому, бажанням його уникнути. Потреба у досягненні інтерпретується Р.С. Вайсманом, Ю.М.Орловим [40] в аспекті цілеспрямованості особистості, А.В.Петровським – у контексті потреби в персоналізації, активному включенні у систему соціальних зв’язків, М.З. Неймарк – як ділова спрямованість суб’єкта.

Психологічна структура цієї потреби представлена Д. МкКлелландом, Дж. Аткінсоном, К. Кларком, Е. Лоуеллом у таких її функціональних елементах: 1) перцептивна готовність до розрізнення існуючого та очікуваного рівнів виконання діяльності, сформованість перцептивних еталонів успіху в різних видах діяльності; 2) передбачення втіхи від задоволення потреби шляхом відновлення переживань, зумовлених досягненням успіху в минулому; 3) нешаблонні способи досягнення успіху, в яких відбувається самовираз індивідуальності, прояв її неповторності; 4) довготривале включення у досягнення цілей, що задовольняють потребу в досягненні. Ю.М.Орлов, Н.Д. Творогова, В.І. Шкуркін доповнюють її ще одним компонентом – включення образів досягнення в Я-концепцію особистості.

Загострення потреби у досягненні та потреби в уникненні невдачі веде до актуалізації відповідних мотивів у ситуації досягнення, що, в свою чергу, детермінує поведінку та діяльність суб’єкта. Ситуація досягнення, згідно з М.Ш. Магомед-Еміновим, Д. МкКлелландом, Дж. Аткінсоном, К.Кларком, Е. Лоуеллом, повинна відповідати наступним вимогам: наявністю задачі (поставленою ззовні або самим суб’єктом), індивідуальним виконанням діяльності, власною відповідальністю за отриманий результат, визначенням стандартів майстерності виконання роботи та оцінкою результатів на основі зовнішніх або внутрішніх критеріїв успішності. Причому вірогідність досягнення успіху та можливість отримання негативних наслідків діяльності у цій ситуації повинні бути однакові.

Розроблена Ю. Кулем типологія мотивації досягнення поряд із традиційним розумінням дихотомії надії на успіх і страху невдачі передбачає диференціацію чотирьох форм поведінки, орієнтованої на досягнення успіху, яка спрямовується на: 1) результат діяльності, соціальні відносні норми оцінки досягнень, успішне вирішення проблеми та звільнення від неї, що супроводжується полегшенням після реалізації поставленої мети; 2) процес подальшого розвитку своїх здібностей, самоудосконалення, ідентифікацію з навчальними цілями; 3) внутрішні стандарти якості, фокусування на складних проблемах, створення чогось нового, досі не існуючого, що має показати відмінні результати та викликати гордість за розв’язане завдання; 4) отримання задоволення від діяльності на основі цікавості та допитливості, її виконання «заради неї самої, коли мова не йде про те, щоб довести що-небудь самому собі чи іншим».

Вивчення ефективності навчальної діяльності, детермінованої мотивацією досягнення проводилося у роботах І.Р. Абрамовича, В.М. Тимошенко. Було встановлено, що мотивація досягнення впливає на такі характеристики навчальної ситуації, як задоволеність учінням, відношення до навчання, оцінка складності навчальної діяльності та витрат часу на підготовку до занять.

Дослідники дійшли думки, що учні та студенти з високою надією на успіх характеризуються вищою академічною успішністю, проявляють більш високу інтелектуальну активність на заняттях, «мотивують своє навчання прагненням підняти престиж своєї групи, бути на хорошому рахунку у викладачів, бажанням у майбутньому займатися науковою діяльністю, розвивати свої розумові та мануальні здібності, не підвести свою групу в змаганні».

Отже, проведений нами аналіз наукових джерел дозволив розкрити психологічний зміст поняття мотивації досягнення як одного із визначальних внутрішніх факторів, що підтримує прагнення суб’єкта до досягнення успіху та детермінує ефективність навчальної діяльності. Структура мотивації досягнення розкривається у взаємодії мотиву досягнення та мотиву уникнення невдачі, в основі яких лежить потреба в досягненні та потреба в уникненні невдач як субафективне і субкогнітивне їх ядро. Мотив досягнення і мотив уникнення невдачі активізуються через ситуаційно-специфічні стимули і спрямовують особистість на успішну реалізацію конкретних цілей, підвищення власної компетентності, процес діяльності або на запобігання невдачі, покарання, поразки у ситуації досягнення. Виявлені характеристики мотивації досягнення зумовлюють необхідність розгляду викладеної проблеми у зарубіжній та вітчизняній психології.

**1.2. Розгляд проблеми мотивації досягнення особистості у зарубіжній і вітчизняній психології**

Найбільш видатними у розробці теоретико-методологічних підходів до вивчення мотивації досягнення як складової мотиваційної сфери особистості стала ціла плеяда зарубіжних науковців. Вирішальними були теоретичні та емпіричні дослідження Дж. Аткінсона, Б. Вайнера, Дж. Вероффа, Д. МакКлелланда, Г. Мюррея, Х. Хекхаузена, Г. Шмальта.

Вперше конструкт потреби в досягненні виділив Г. Мюррей у контексті загальної структури особистості. Потреба в досягненні, за автором, означає «виконувати щось складне; керувати, маніпулювати, організовувати – стосовно фізичних об’єктів, людей чи ідей; робити це якомога швидше та самостійніше; долати перешкоди й досягати високих показників; удосконалюватися; суперничати й випереджати інших; реалізовувати таланти та цим підвищувати самоповагу».

Систематичне вивчення потреби в досягненні особистості започаткували Д. МкКлелланд, Дж. Аткінсон, К. Кларк, Е. Лоуелл. За основу своєї концепції ці дослідники взяли динамічну теорію мотивації К. Левіна, в якій мотивація інтерпретується як функція особистісних і ситуаційних детермінант. На відміну від Г. Мюррея, вони орієнтуються не на вияв індивідуальних відмінностей вказаної потреби, а на аналіз ситуаційних чинників, що активізують мотиваційні процеси. Завдяки цьому було доведено, що індекс потреби в досягненні є вищим у ситуаціях, спрямованих на досягнення, ніж у релаксуючих.

Наслідком інтеграції попередніх двох підходів стала модель вибору ризику Дж. Аткінсона, в якій вперше визначалися особистісні та ситуаційні фактори як критерії диференціації понять «мотиву досягнення» та «мотивації досягнення». З точки зору автора, поведінка, спрямована на досягнення, виникає внаслідок емоційного конфлікту між тенденціями надії на успіх і страху невдачі, який він представляє таким чином: Тд = Ту – Тн,

 де Тд ­– результуюча тенденція дії, Ту – тенденція прагнення до успіху, Тн – тенденція уникнення невдачі.

Зазначені тенденції Дж. Аткінсон характеризує в якості мультиплікативної функції трьох параметрів: мотивів (особистісних диспозицій), очікування та цінності (ситуаційних детермінант). Мотив досягнення розглядається як задоволення від успіху, а мотив уникнення невдач як страждання при невдалих наслідках діяльності. Змінна «очікування» аналізується в аспекті антиципації певного результату дій – його успіх або невдача. Змінна «цінність» вказує на привабливість або непривабливість мети чи події шляхом виконання конкретних дій.

У моделі вибору ризику Дж. Аткінсона вважається, що людині властиві обидва мотиви. Тому рівні мотивації досягнення виводяться відповідно до співвідношення мотиву досягнення і мотиву уникнення невдач, а також згідно з вибором людиною конкретного ступеня складності завдання.

Підсумовуючи, зазначимо, що внесок Дж. Аткінсона у розвиток теорії потреби досягнення відзначається розмежуванням понять «мотиву досягнення» та «мотивації досягнення», а також визначенням її рівнів. Доречною є також думка І.О. Васильєва та М.Ш. Магомед-Емінова, Ф. Райнберга, що ця модель більше спрямована на опис результативного аспекту мотивації й залишає поза увагою процесуальний характер мотиваційного процесу.

Надалі автори вводять нові змінні та модифікують модель вибору ризику Дж. Аткінсона. М.Ш. Магомед-Емінов вважає, що ці дослідження були спрямовані до двох протилежних підходів: когнітивного та динамічного.

Представники когнітивного напрямку Б. Вайнер, Ю. Куль, В. Мейер, Н. Фітер, Х. Хекхаузен абсолютизують значення пізнавальних процесів у мотиваційному процесі. В основі «інтерпретації мотивації досягнення вказаних науковців знаходиться «комп’ютерна метафора», яка зводить процес мотивації до функціонування деякого гіпотетичного приладу, що зважує за валентністю та вірогідністю різні альтернативи і здійснює процес мотиваційного висновку».

Загалом зазначені моделі мотивації досягнення базуються на методологічних засадах динамічної теорії мотивації К. Левіна. Оскільки вони розроблялися у межах парадигми «очікування х цінність», їх мета полягає у прогнозуванні вибору цілей та дій шляхом пошуку суб’єктивних вірогідностей успіху, при якому тенденція дії досягне свого максимуму. Проте в моделях залишається відкритим питання щодо природи мотиву досягнення та не приділяється увага процесам реалізації мотивації, тобто процесам контролю за виконанням наміру.

Інші зарубіжні психологи досліджують особистісні прояви мотивації досягнення, пов’язані зі страхом, тривожністю, рівнем домагань, самооцінкою, невротизмом.

З позицій концепції Р. Бірнея, Х. Бурдіка, Р. Тівана слід розрізняти три типи фобій невдачі та відповідні їм захисні стратегії: по-перше, страх знецінити себе у власній думці; по-друге, страх втратити повагу в очах оточуючих; по-третє, страх, що не стосується «Я»-наслідків (наприклад, перед матеріальними витратами).

Два різновиди мотиву уникнення невдач виділяє Г. Шмальт: мотив, детермінований уявленням про низькі здібності та мотив, зумовлений страхом соціальних наслідків.

У свою модель мотивації досягнення М. Хорнер вводить третій фактор, властивий лише деяким жінкам – мотив уникнення успіху. Автор вважає, що успіх викликає у жіночої статі тривогу, асоціюється з втратою жіночності, соціальним відторгненням. Тому ці жінки, як правило, надають перевагу своїй прихильності до протилежної статі, а не досягненням у професійній діяльності. Вивчення статевих відмінностей мотивації досягнення, зумовлених індивідуально-психологічними характеристиками особистості, було продовжено в дослідженнях інших зарубіжних науковців [22].

Ряд дослідників звернулися до вивчення особливостей формування навченої безпорадності у ситуації досягнення, яка виявляється як «песимістична позиція з домінуючим очікуванням, що всі власні варіанти поведінки є непридатними для вирішення існуючої проблеми; втрата уявлення про можливість впливу на навколишній світ через власні дії; стан пасивності та апатії».

З позицій концепції М. Зелігмана викладений феномен формується внаслідок тривалих невдач у діяльності та визначається такими трьома аспектами: 1) мотиваційним дефіцитом (зниженням ініціативності); 2)когнітивним дефіцитом (відсутністю очікування успіху); 3) емоційним дефіцитом (негативними афектами у формі страху, депресивності).

Ю. Куль схиляється до думки, що безпорадність у ситуації досягнення базується не на когнітивному або мотиваційному дефіциті особистості, як стверджує М. Зелігман, а на нездатності людини зосереджувати увагу на релевантних завданню думках і почуттях, орієнтації на стан, а не на дію, які «вторинно можуть призвести до когнітивного та емоційного дефіциту» . Через це феномен навченої безпорадності інтерпретується у межах викладеної концепції в контексті функціонального, а не мотиваційного дефіциту.

Й. Штінсмайер-Пельстер і Б. Шланген експериментально довели, що навчена безпорадність має обидві форми дефіциту – функціонального та мотиваційного. Б. Вайнер тлумачить навчену безпорадність через призму феномена неконтрольованості, коли у людини відсутній взаємозв’язок між власними зусиллями та результатом своєї роботи.

Теорія каузальної атрибуції, розроблена та доповнена Б. Вайнером, ґрунтується на інтерпретації суб’єктом причин власних успіхів і невдач у діяльності. У ракурсі досліджень автора, класифікацію каузальних схем особистості можна здійснити на основі трьохфакторної моделі, яка включає такі категорії: 1) каузальність (інтернальна чи екстернальна), тобто суб’єкт приписує відповідальність за отриманий результат особистісним або ситуаційним факторам; 2) стабільність – віддзеркалює змінну (зусилля, випадковість, настрій) чи постійну (здібності) в часі причинність; 3) контрольованість, що репрезентує здатність або нездатність людини до контролю власної поведінки.

Крім того, Б. Вайнер встановив взаємозалежність між атрибуцією особистості та її емоційними реакціями: задоволення у ситуації успіху й депресія або фрустрація при невдачі та емоції, релевантні певній атрибуції.

Отже, сучасний атрибутивний підхід вважає когніції причиною виникнення емоцій та обґрунтовує конструкт мотивації досягнення з позицій застосування суб’єктом конкретних каузальних схем для пояснення отриманих результатів і виникнення на їх основі певних емоційних реакцій, що й спричиняють очікування майбутнього успіху чи невдачі у діяльності.

Чимало дослідників для вияву індивідуальних відмінностей мотивації досягнення розглядають цілі досягнення, тобто орієнтацію на індивідуально встановлені норми, процес виконання завдання або на соціально визначені норми, досягнення певного результату.

Відповідно до методологічних засад згаданих науковців орієнтація на завдання передбачає порівняння власних результатів діяльності з попередніми, їх удосконалення. Тому така спрямованість особистості стимулює інтенсивнішу роботу, вищий рівень наполегливості й оптимальний результат діяльності, може захистити людину від розчарування, фрустрації, депресії, коли досягнуті нею результати перевершують інші. Такі суб’єкти звично обирають завдання середнього ступеня складності, не бояться невдач, впевненіші у собі та демонструють високу компетентність. Неуспіх символізує для них лише недостатність докладених зусиль.

Цільова орієнтація на результат, навпаки, припускає порівняння себе з іншими, отримання переваги над ними, порівняння власних досягнень із досягненнями оточуючих. Особам із такою орієнтацією притаманні труднощі у підтримці високого рівня компетентності. Вони розмірковують про успіх, порівнюючи себе з іншими навіть тоді, коли мова йде про зовнішньо неконтрольовані фактори. Для суб’єктів із такою спрямованістю та низькою компетентністю характерна низька чи погано адаптована структура поведінки досягнення. З метою збереження самоповаги, утримання на певному рівні самооцінки, вони частіше обирають завдання з наперед гарантованим успіхом чи завищеної складності.

А. Елліот і М. Чарч стверджують три мотиваційні тенденції з відповідними цілями, в яких орієнтація на результат диференціюється на конструктивну та деструктивну мотивацію: 1) орієнтація особистості на подолання перешкод у процесі діяльності, підвищення власної компетентності, пошук досягнень. Вона представляє першу пошукову форму мотивації досягнення; 2) орієнтація на результат, демонстрацію своєї компетентності, прагнення до нового успіху. Це друга пошукова форма мотивації досягнення; 3) орієнтація на результат, уникнення некомпетентності порівняно з іншими. Вказана спрямованість є уникаючою формою мотивації досягнення.

Дослідники вважають, що формування конкретної мотиваційної орієнтації у діяльності зумовлюється оцінкою людини власної компетентності (висока чи низька). Завдяки цьому особи з домінуванням мотиву досягнення можуть бути зорієнтовані на сам процес діяльності, подолання перешкод чи на успішний результат, тобто це перша або друга форма пошукової поведінки. Суб’єкти з переважанням у діяльності досягнення страху невдачі орієнтуються лише на результат, зокрема, на уникнення некомпетентності або ж підвищення своєї компетентності (уникаюча мотивація чи друга форма пошукової активності).

З точки зору К. Шнайдера і Г. Шмальта новизна цієї моделі полягає у тому, що в ній «мотив уникнення невдач є пов’язаним із пошуковою поведінкою досягнення ... це в певній мірі становить активну форму уникнення неуспіху».

Таким чином, вирішальною у теорії досягнення мети є взаємодія трьох факторів: компетентності (самооцінки) у певному виді діяльності чи ситуації; поведінки досягнення, під якою розуміють зусилля, фізичні дії, наполегливість, вибір завдання (реальне чи ні); цілей досягнення, спрямованих на результат або на завдання.

Ю. Куль здійснює функціональний аналіз процесів, що ініціюють, спонукають діяльність суб’єкта та процесів, які відповідають за управління дією при реалізації конкретної мети. Управління дією, за автором, охоплює три форми: самоконтроль або контроль за дією, саморегуляцію чи регуляцію дії та самоорганізацію.

Відмінності в управлінні дією науковець пояснює відмінностями мотивації досягнення особистості. Так, екстринсивно мотивовані особи регулюють свою поведінку в ситуації досягнення застосовуючи самоконтроль, інтринсивно мотивовані – саморегуляцію та самоорганізацію. Увага автора звертається на те, що ефективне управління дією, переважання у людини надії на успіх можливі при її орієнтації на дію, коли всі компоненти ситуації оптимально співвідносяться у свідомості та спрямовуються лише на отримання бажаного результату. При домінуванні мотиву уникнення і, відповідно, низькій ефективності управління дією суб’єкт, як правило, є зорієнтованим на внутрішній стан.

У моделі Рубікону, що була запропонована П. Голльвітцером, Х.Хекхаузеном, регуляція діяльності у ситуації досягнення поділяється на чотири фази, які вказують на поступовість реалізації мети суб’єктом. У першій фазі відбувається активація бажань людини, вибір мети, оцінка вірогідності її досягнення. Формування наміру означає в моделі перехід Рубікону, тобто, перехід у другу фазу, зміст якої полягає у плануванні діяльності, проектуванні її початку, продовження та завершення. Ініціація відповідних дій символізує перехід у третю фазу – цілеспрямованого виконання дій на основі вольової регуляції поведінки. Четверта фаза включає оцінку власних дій, результатів досягнення мети, пояснення причин успіху і невдачі.

Поряд із спеціальними дослідженнями мотивації досягнення особистості була здійснена інтерпретація вказаного феномена представниками гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерсом і соціально-когнітивного напрямку класичного біхевіоризму, зокрема, А.Бандурою.

В руслі зазначених напрямків психології прагнення до успіху розглядається в якості бажання самоудосконалюватися, саморозвиватися, самоактуалізуватися. Ось чому А. Маслоу відносить потребу в досягненні до групи потреб у самоповазі разом із потребами у визнанні та схваленні, які «породжують у індивіда почуття впевненості у собі, почуття власної значущості, сили, адекватності, що він корисний та необхідний у цьому світі».

К. Роджерс розуміє потребу в досягненні як бажання відзначитися, виконати складне завдання. На його погляд цю потребу можна трактувати як одну з виражених тенденцій актуалізації, оскільки прагнення людини до досягнення є засобом удосконалення внутрішнього потенціалу.

У соціально-когнітивному напрямку класичного біхевіоризму, представником якого є А. Бандура, феномен мотивації досягнення характеризується як оцінка людиною власної ефективності. Адже висока самоефективність пов’язана з очікуванням успіху, звично веде до гарного результату і таким чином сприяє самоповазі. Навпаки, низька самоефективність, пов’язана з очікуванням провалу, звично приводить до невдачі й таким чином знижає самоповагу.

Узагальнюючи, слід зазначити, що в сучасній зарубіжній психології основними вважаються три теорії мотивації досягнення:

1) теорія потреби досягнення, основоположником якої є Дж. Аткінсон, що враховує особистісні та ситуаційні фактори в якості необхідних показників поведінки досягнення;

2) атрибутивна теорія, фундатором якої став Б. Вайнер, у якій конструкт мотивації досягнення обгрунтовується з позицій каузальності;

 3) теорія досягнення мети, розроблена С. Двеком та Е. Леггеттом, А. Елліотом і М. Чарчом, Дж. Нічоллсом, Ф. Райнбергом. У цій теорії головний акцент робиться на поясненні цілей досягнення та їх взаємодії з компетентністю людини.

У вітчизняній психологічній науці проблема мотивації досягнення стала центром дослідницької діяльності багатьох вчених. Методологічну основу вітчизняних досліджень мотивації досягнення складають системний підхід, принципи розвитку та детермінації психічного, принцип єдності змістовної та динамічної сторін мотивації, у межах яких мотивація досягнення вивчається як діалектична єдність двох суттєво різних складових – тенденцій надії на успіх і страху невдачі й водночас як єдність змістовних і динамічних компонентів мотивації.

Аналіз наукових даних дозволяє виділити такі основні напрямки досліджень проблеми мотивації досягнення у вітчизняній психології: вивчення потреби в досягненні, мотиву досягнення як факторів, що детермінують ефективність діяльності людини, створення та модифікація психодіагностичного інструментарію, визначення засобів формування і корекції мотивації досягнення.

Зокрема, Ю.М. Орлов зосереджує свою увагу на вивченні проблеми потреби в досягненні та її кореляції з іншими потребами структури особистості. Вчений розглядає зазначену потребу як основу мотиву досягнення та характеризує її через призму «постійного змагання людини з самим собою у прагненні перевершити раніше досягнутий рівень виконання, зробити щось краще, ніж раніше, оригінально вирішити проблему, що виникла».

Предмет потреби в досягненні дослідник визначає за допомогою таких характеристик: по-перше, це ситуація потреби, що актуалізує вказану потребу і представляє певну конфігурацію ключових об’єктів. По-друге, стан потреби, «що виникає внаслідок перцептивної установки до розмежування очікуваного і реального рівнів виконання, порівняння теперішніх і минулих результатів певної діяльності завдяки виникненню образів досягнення успіху, антиципації переживань задоволення успіхом, реінтеграції досвіду минулих переживань». По-третє, техніка задоволення потреби в досягненні, яка полягає у сукупності розумових дій та спілкування, мета яких – переживання задоволення від власного успіху.

Ю.М. Забродін, Б.О. Сосновський вивчають мотиваційно-смислову симптоматику досягнення спрямованості особистості. Автори розробили смисловий опис мотивів, у тому числі й мотиву досягнення, та переклали їх симптоматику «на мову смислів, на якій людині представлено, звичайно, не лише її мотиви, а й у певній мірі – спрямованість у цілому».

Дослідження Б.О. Сосновського доводить, що амбівалентні тенденції мотивації досягнення (надія на успіх і страх невдачі) не є для досягнення вирішальними. Вчений вважає, що «в цьому мотиваційно-смисловому конструкті є більш важливою установка на результативність у справі (прагматичність), впевненість у собі, цінність улюбленої справи та наполегливість у ній, сама впевненість в успіху, ніж усвідомлене уникнення невдачі». Уникнення невдачі, за автором, становить вірогідніше байдикування та лінощі й означає не відсутність досягнення, а самостійне мотиваційно-смислове утворення, пов’язане з неприйняттям суб’єктом успіху в справі як еталона цінності.

М.Ш. Магомед-Емінов розглядає мотивацію досягнення як складну функціональну систему, в якій афективні та когнітивні процеси знаходяться у внутрішній єдності та взаємному опосередкуванні. Основна функція мотивації досягнення, за автором, полягає у «регуляції поведінки, діяльності особистості, спрямованій на реалізацію мотиву».

Загальна функція мотивації досягнення знаходить своє вираження у ряді часткових функцій, що регулюють діяльність на наступних чотирьох етапах мотиваційного процесу: 1) актуалізації мотивації та ініціювання діяльності; 2) цілеутворення, вибору дії та формування наміру; 3) реалізації наміру; 4) постреалізації. На кожному з вказаних етапів, за дослідником, функціонують специфічні механізми мотивації досягнення, а окремі структурні компоненти підключаються протягом усього мотиваційного процесу.

Так, із процесами актуалізації мотивації досягнення та ініціювання діяльності пов’язаний механізм мотиваційно-емоційної оцінки загальної структури ситуації досягнення, що диференціюється на два види оцінок: власне емоційну оцінку (бажаю – не бажаю) та емоційну антиципацію (сподіваюся – не сподіваюся). Функціонування вказаного механізму веде до формування певної мотиваційної тенденції, яка й спонукає діяльність.

Етап цілеутворення і формування наміру відмічається вибором мети та дії, спрямуванням дії на мету, а діяльності – в предметну зону конкретизації та реалізації мотиву. Головним механізмом цього етапу мотиваційного процесу є мотиваційно-когнітивна оцінка двох типів: значущості мети та її досяжності. Це більш складний механізм, під час функціонування якого предметом оцінки стають самі оцінки й відбувається переоцінка значущості мети співвідносно вірогідності її досягнення.

На етапі реалізації наміру відбувається контроль за його виконанням і управління дією для досягнення мети. Механізм опосередкування є одним із провідних механізмів регуляції діяльності, що являє «метамотиваційну» функціональну систему. В якості часткових механізмів регуляції діяльності М.Ш. Магомед-Емінов виділяє: самоорганізуючі раціональні стратегії, самоінструкції, емоційний контроль, здійснення заходів, спрямованих на організацію ситуації виконання наміру (ігнорування сторонніх справ, що можуть перешкоджати виконанню наміру).

Етап постреалізації мотивації досягнення характеризується автором у контексті констатації суб’єктом успіху та невдачі зі застосуванням ретроспективних трьохфакторних каузальних схем (локалізації причини, стабільності, генералізованості) і, як наслідок, – переходом до виконання наступних дій або їх припинення.

Резюмуючи підхід до вивчення мотивації досягнення, розроблений М.Ш.Магомед-Еміновим, необхідно зазначити, що він найадекватніше відбиває сутність мотиваційного процесу в його динаміці. Зокрема, дослідником визначено місце каузальної атрибуції у мотиваційному процесі, розглянуто мотивацію реалізації як механізм опосередкування, що функціонує на основі когнітивно-емоційних процесів.

Значна кількість досліджень вітчизняних науковців присвячена вивченню впливу мотивації досягнення на структуру цілепокладання; дослідженню факторів і умов, що впливають на онтогенетичне становлення цього феномена; визначенню місця мотиву досягнення, потреби в досягненні у загальній структурі особистості; виявленню особливостей прояву мотивації досягнення залежно від властивостей темпераменту та статевої приналежності. Досліджується зв’язок мотивації досягнення з особливостями пізнавальної активності, особливостями мікрогрупи, страхом успіху, притаманного жінкам . У ряді робіт наводяться дані про взаємозв’язок мотивації досягнення з індивідуально-психологічними характеристиками особистості: самооцінкою, рівнем домагань, особистісною тривожністю, відповідальністю, наполегливістю, а також з академічною успішністю, з ефективністю спортивної діяльності. Проте об’єктом цих досліджень були молодші школярі, особи юнацького віку, дорослі. Крім того, вказані дослідження віддзеркалюють лише окремі аспекти проблеми.

Таким чином, проведений науково-теоретичний аналіз проблеми дає нам підстави стверджувати, що мотивація досягнення особистості становить окрему сферу психологічних досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців, в якій існують декілька самостійних напрямків вивчення цього психологічного утворення.

**1.3. Мотивація досягнення як чинник успішності навчальної діяльності студентів**

Проблема розвитку особистості і мотивації досліджувалася в рамках культурно-історичної концепції психічного розвитку Л.С. Виготського, діяльнісного підходу О.М. Леонтьєва, гуманістичної психології, теорії соціального научіння та інших напрямів.

У теоретичних підходах до проблеми формування мотивації учіння в навчальному процесі ми керувалися, насамперед, положеннями про закономірності навчального процесу, розроблені С.Д. Максименком в рамках генетичної психології [29, 17].

Було проаналізовано також теоретичні підходи П. Гальперина, Н. Тализіної, О. Леонтьєва та В. Рибалки щодо розвитку особистості (і мотивації) в процесі навчання, зокрема розглянуто сукцесивну логіку розгортання діяльності, в якій мотиваційний компонент відіграє достатньо важливу роль [34, 35].

Досліджуючи психологічні механізми розвитку мотивації, ми спиралися, головним чином, на надбання біхевіористичної теорії та практики модифікації поведінки, а також на теорію соціального научіння А. Бандури, яка виникла в рамках біхевіористичної парадигми [15, 13, 14].

З огляду на важливість формування у студентів здатності до самодетермінації і мотиваційної саморегуляції було розглянуто дослідження М. Боришевського, О. Колісника, С. Москвичова, Е. Десі, Р. Бернса та В. Франкла [17, 21, 56].

Важливим чинником формування у студентів мотивації учіння є розвиток у них здатності до самокерування своєю власною мотивацією.

У зарубіжній психології формування у студентів здатності до саморегуляції і самокерування досліджується в контексті теорій самодетермінації та особистісної причиновості, на основі яких розроблені розвиваючі програми і мотиваційні тренінги .

Процес формування у студентів мотивації учіння розглядається як перехід від управління мотивацією учіння студентів зовні до самокерування ними своєю власною мотивацією, що цілком узгоджується з базовими положеннями педагогічної психології стосовно розвитку внутрішніх психічних функцій через зовнішню діяльність [30, 34, 35]. У дослідженні динаміки мотивації учіння та при розробці психолого-педагогічних процедур формування мотивації учіння у студентів ми спиралися на надбання біхевіоральної та когнітивної психотерапії [17, 18]. Психічний розвиток людини завжди відбувається в процесі певної діяльності, структура якої значною мірою визначає як самий розвиток, так і мотивацію особи [4, 5].

О.М. Леонтьєв, аналізуючи *співвідношення структури діяльності з мотивами*, метою та умовами, за наявності яких розгортається активність людини, виділяє три рівні побудови діяльності: [52]

1. Мотив співвідноситься з цілою діяльністю (мотиву людини відповідає цілісна діяльність як система дій і операцій).

2. Мета співвідноситься з окремими діями, які є складниками діяльності; окремі дії в ході діяльності розгортаються у певній послідовності – відповідно до диференціації основної мети на проміжні цілі.

3. Умовам діяльності відповідають операції як способи (засоби) виконання дій.

Поряд з «вертикальною» (ієрархічною) психологи розглядають також і «горизонтальну» (послідовну) логіку побудови діяльності. Таку сукцесивну логіку розгортання діяльності досліджували О. Леонтьєв, Н. Тализіна, П. Гончарук, В. Рибалка та інші психологи [34, 35].

Узагальнюючи дослідження структури діяльності, В. Рибалка пропонує таку схему, що включає в себе 5 базових компонентів:

1. потребнісно-мотиваційний (стимулюючий);
2. інформаційно-пізнавальний (орієнтувальний);
3. цілеутворюючий (програмуючий);
4. операційно-рузультативний (продукуючий);
5. емоційно-почуттєвий (підкріплюючий, утверджуючий).

Як стверджує В. Рибалка, внаслідок успішного здійснення усіх зазначених компонентів та емоційного «закріплення» (підкріплення) усього послідовного їх ланцюга, діяльність фіксується, згортається у певних якостях особистості, щоб у відповідних умовах повторитись або виступити основою для розгортання нової діяльності.

У такий спосіб діяльність закріплюється (має місце генералізація певних її компонентів на інші діяльності). В ході певної діяльності відбувається актуалізація і розвиток мотивів, формується (або розвивається) здатність студента до саморегуляції і самодетермінації, які, закріплюючись у ній, поширюються на інші види діяльності.

Таким чином, діяльнісна парадигма, на наш погляд, є достатньо еврістичною в контексті дослідження мотивації студентської молоді. Саме лише розгортання діяльності породжує безліч мотиваційних феноменів (цілепокладання, генералізація, підкріплення тощо). Структура діяльності, зміст діяльності, специфіка діяльності теж значною мірою детермінують мотивацію особи, котра навчається [4, 8, 19, 32, 39, 49].

Специфічним видом діяльності (а також невід’ємним атрибутом будь-якої діяльності) є творчість. На мотиваційному аспекті креативності і творчої діяльності наголошується в багатьох дослідженнях з психології творчості [50, 51, 52].

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів з психології творчості дає підстави зробити висновок, що креативність є потужним мотиваційним чинником і її актуалізація у студентів здатна істотно посилити у них як мотивацію до учіння, так і мотивацію до професійної діяльності.

У творчій діяльності (або ж в будь-якій діяльності із залученням креативності) відбувається актуалізація і задоволення важливих потреб особистості (самодетермінації, самореалізації, інтелектуальних потреб), що і визначає її величезний мотиваційний потенціал як внутрішньомотивованої діяльності. Окрім того, креативність забезпечує високу ефективність і значні досягнення в діяльності, що часто приносить і матеріальні дивіденди (і, відповідно, зовнішнє підкріплення).

Чимало наукових досліджень і практичних розробок було здійснено з метою з’ясування мотиваційного потенціалу групи та групової діяльності [12, 48]. Груповий чинник активно використовується в педагогічній практиці не лише для посилення змагальної мотивації серед студентів, але також для актуалізації інших індивідуальних мотивів. З цієї низки досліджень слід виокремити теоретичні та практичні підходи, на основі яких, використовуючи потужний потенціал групи, розробляються мотиваційні тренінги.

Аналіз літератури з теорії та практики мотиваційних тренінгів дає нам підстави зробити висновок, що ця форма активного соціально-психологічного навчання має переваги порівняно з традиційними формами навчання, а саме:

1. Широкі можливості цілеспрямованого формування у студентів певних мотивів учіння.

2. Можливості групи «працювати» на окремого студента (і допомогти йому в розвитку).

3. Формування у молоді навичок до спонукання інших людей, а також здатності до самоспонукання (тобто до мотиваційної саморегуляції).

Гра як внутрішньомотиваційна діяльність широко застосовується в нетрадиційних і традиційних формах навчання [8, 10, 23, 24, 35, 36].

В психологічній літературі наголошується на багатофункціональності гри як засобу психодіагностики і самодіагностики, психокорекції, спонукання та активізації [47, 48]. Мотиваційний тренінг також інтегрує ігри, які не лише урізноманітнюють тренінгові заняття, але є також засобом психодіагностики і спонукають молодих людей до активності на групових заняттях та до самовдосконалення.

Згідно з психологічними дослідженнями, формування у студентів та учнів умінь учитися помітно підвищує у них мотивацію учіння [37].

Це цілком узгоджується з більш загальним положенням, згідно з яким усвідомлення наявності засобів досягнення мети (або володіння психологічним інструментарієм, «технологією» успіху) збільшує суб’єктивну ймовірність досягнення успіху і, відповідно, мотивацію до діяльності [30, 41, 54].

Деякі психологи припускають, що володіння засобами досягнення мети збільшує у людини почуття компетентності, що і детермінує зростання мотивації до діяльності (зокрема, мотивації учіння у студентів) [15].

Наявність здібностей, навичок або засобів досягнення мети, безумовно, підвищує мотивацію до діяльності за обставин, коли є «виклик», певний рівень складності. І навпаки, відсутність складності та очевидна легкість завдання справляє негативний вплив на мотивацію суб’єкта діяльності [1].

Аналіз літератури дає підстави для узагальнення, що формування у студентської молоді умінь учитися і підвищення у них почуття компетентності сприяє посиленню у молоді мотивації учіння. У нашому дослідженні цей компонент учіння забезпечувався шляхом формування у студентів здатності до саморегуляції та самоспонукання (тобто формування у молоді низки навичок, які полегшували їм досягнення успіху).

Низка робіт вітчизняних та зарубіжних психологів присвячена дослідженню цілепокладання як мотиваційного чинника [30, 32].

За О. Леонтьєвим, розгорнута діяльність передбачає досягнення цілей (у певній послідовності). Диференційованість мети та виділення етапів і проміжних цілей підвищує у людини мотивацію до діяльності [6]. Бачення перспективи (в якій відображена не лише мета, але й реальність і значущість її досягнення) – потужний мотиваційний чинник [1]. За Ю. Орловим, параметрами часової перспективи, які визначають її мотиваційний потенціал, є її диференційованість, тривалість і цінність [9]. Л. Славіна досліджувала вплив на ефективність діяльності чітко визначених цілей. Було встановлено, що чітке окреслення мети діяльності приводить до виключно великого спонукального ефекту [12].

В педагогічній практиці досить ефективно використовується такий метод як фіксація проміжних результатів діяльності (самоаналіз досягнення проміжних цілей), який зумовлює надзвичайно потужний мотиваційний вплив [37, 58].

Біхевіоральні методи модифікації поведінки розглядають фіксацію проміжних результатів діяльності як прийом, який забезпечує самопідкріплення, і, відповідно, підтримує у людини мотивацію до діяльності.

Враховуючи надзвичайно високий мотиваційний потенціал цілепокладання, в практичній психології (зокрема, в психології досягнення успіху) розроблені психотехніки, які є потужним психологічним засобом підвищення мотивації досягнення [21, 41].

З огляду на ефективність цілепокладання як спонукального чинника нами підібрані (і створені нові) мотиваційні вправи, спрямовані на підвищення у студентської молоді мотивації учіння (та мотивації до професійної діяльності).

У контексті проблеми розвитку у студентів мотивації учіння важливим є посилення у них мотивації досягнення [30].

У дослідженнях Д. Аткінсона та Д. Мак-Клелланда встановлено залежність мотивації досягнення від імовірності досягнення успіху (суб’єктивних шансів на успіх) і цінності успіху для суб’єкта діяльності.

У наукових працях А. Бандури показано, що суб’єктивні шанси на успіх (і мотивація діяльності в цілому) детермінуються почуттям компетентності [15].

Низку робіт присвячено проблемі залежності мотивації досягнення від дозування труднощів (рівня складності діяльності). Було виявлено, що високий (але доступний, адекватний можливостям індивіда) рівень складності завдань забезпечує можливість набуття досвіду успішного переборення труднощів [51].

Актуальним (у контексті підтримки високого рівня мотивації досягнення та мотивації учіння в цілому) є надання студентам зворотного зв’язку стосовно їхніх успіхів і невдач. Було встановлено, що систематичний і конструктивний зворотний зв’язок позитивно впливає на мотивацію учіння студентів.

Ґрунтуючись на теоретичних дослідженнях проблеми мотивації досягнення, Д. Мак-Клелландом розроблено мотиваційний тренінг, який застосовується для підвищення мотивації досягнення [45].

Аналіз літератури з проблеми керування мотивацією учіння свідчить про недостатність її вивчення саме у студентів, а також про відсутність системи психолого-педагогічних впливів на мотивацію учіння студентів.

З іншого боку, в психологічних дослідженнях акцентується увага на низці чинників, які посилюють мотивацію учіння студентів.

Унаслідок аналізу наукової літератури з проблеми розвитку особистості та мотивації нами було виділено низку чинників (з огляду на їх важливість в контексті розробки психолого-педагогічних процедур впливу на мотивацію учіння студентів), актуалізація яких детермінує процес формування мотивації учіння у студентської молоді:

а) почуття компетентності;

б) особистісна причиновість та мотиваційна саморегуляція;

в) когнітивний компонент мотивації.

Ці чинники є об’єктом детального аналізу в рамках дипломного дослідження.

 Чинники розвитку мотивації учіння у студентів.

 З низки чинників, які визначають мотивацію учіння студентської молоді, ми виокремили почуття компетентності, особистісну причиновість та когнітивний компонент мотивації.

Згідно з А. Бандурою, віра в свою ефективність — це особисте судження стосовно своїх можливостей (здібностей) виконати конкретне завдання [15].

Оцінка своїх здібностей, віра в свою ефективність – важливий фактор, який впливає на мотивацію учбової діяльності. Студент більшою мірою схильний виконувати ті завдання, стосовно яких він упевнений, що володіє достатніми навичками і здібностями, щоб досягти успіху.

Виходячи з даних психологічних досліджень і досвіду педагогічної роботи та проведення мотиваційних тренінгів, М. Алдерман виділив три чинники, які впливають на віру людини у свої здібності:

1. успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху й невдач);
2. вікаріальне научіння (спостереження за іншими);
3. вербальне переконання [1].

Розглянемо докладніше кожен із цих факторів у порядку їх значущості для відчуття ефективності і, відповідно, впливу на мотивацію учбової діяльності.

*Успішність виконання попередніх завдань.* Успішний досвід у минулому, успішне виконання попередніх завдань – один із найважливіших джерел віри в свою ефективність. Вона зростає після серії успіхів, а невдачі знижують її. Але коли невдачі приписуються такому нестабільному внутрішньому фактору, як нестача зусиль, то негативний вплив невдач зменшується (навдачі практично не впливають на сприйняття власної компетентності і на самооцінку). Така атрибуція (приписування) причин невдач пом′якшує вплив негативного досвіду на почуття власної ефективності (на віру в свої здібності). Пояснення своїх невдач недостатністю власних зусиль не призводить до формування почуття безпорадності і не знижує оцінку власної компетентності [15].

*Вікаріальне научіння.* Вікаріальне научіння (спостереження за досягненнями інших) – наступне джерело віри у власні можливості. Воно, однак, здійснює не такий сильний вплив, як власний досвід попередніх успіхів. Коли людина бачить, що його колега успішно справився з проблемою, то це додає впевненості у власних силах. Студент, спостерігаючи, як його однокурсник успішно опанував складний курс або виконав тренінгове завдання, буде переконаним, що і він зможе набути необхідні знання і навички.

На наш погляд, важливе значення має не тільки демонстрація моделлю (іншою людиною) навичок, але й показ успішної стратегії, наполегливості, прагнення випробувати кілька шляхів і варіантів у вирішенні проблеми. Спостерігаючи за іншою людиною, суб’єкт може наслідувати, запозичувати і використовувати схожу стратегію у своїх діях [44].

Слід зазначити, що в мотиваційному тренінгу ми маємо змогу достатньо часто спостерігати результат дії вікаріального научіння, оскільки в тренінгу студенти часто взаємодіють між собою під час виконання різноманітних завдань (в парі, в групі тощо). Специфіка тренінгової ситуації полягає в тому, що студенти, спостерігаючи за своїми більш успішними однокурсниками (котрі виступають для них як моделі) можуть бачити процес їхньої роботи (ретельність підготовки, зміну стратегії, ставлення до помилок і невдач тощо). Значний вплив на студента має підкріплення, яке отримав його однокурсник (у формі схвалення, підтримки). Таким чином, значна кількість інтеракцій між учасниками тренінгової групи, знайомство з особистісною історією більш успішного однокурсника (коли той ділиться своїми проблемами і труднощами в минулому, розповідає про свої зусилля, які він доклав задля досягнення успіху) визначає значущість вікаріального научіння як механізму розвитку мотивації до навчальної (і професійної) діяльності.

Окрім того, згідно з результатами нашого дослідження вікаріальне научіння створює можливості для розвитку у студента внутрішньої мотивації, тобто інтересу до процесу і змісту роботи. Студент спостерігаючи за своїм більш успішним однокурсником, має змогу бачити його внутрішньомотивовану активність і інтерес до процесу та змісту діяльності, яку той виявляє під час роботи в тренінговій групі [44].

Нами виділено вісім чинників, які визначають (і інтенсифікують) вплив вікаріального научіння:

1. Привабливість для спостерігача підкріплень, які отримує модель.
2. Значущість для спостерігача типів поведінки або діяльності, яку демонструє модель (більш успішний однокурсник).
3. Готовність спостерігача до відповідної поведінки (діяльності), яку демонструє модель.
4. Характеристики моделі (привабливість, статус, близькість за віком тощо).
5. Особливості спостерігача.
6. Реакція моделі на отримане підкріплення.
7. Вплив кількох моделей (кілька моделей, які демонструють один і той же стиль успішної діяльності чи поведінки, збільшують імовірність її засвоєння спостерігачем).
8. Частота спостереження поведінки, яка моделюється.

*Вербальне переконання.* Вербальне переконання є найбільш ефективним, коли людина вже має певні «докази» того, що може успішно це зробити.

Слід зазначити, що вербальне переконання («Ти можеш це зробити») справляє менший вплив, ніж досвід успіхів у діяльності чи спостереження за іншими.

Як зазначає А. Бандура, вплив мають слова як позитивного, так і негативного характеру. Однак негативна інформація з вуст інших людей на рахунок наших можливостей (здібностей) справляє навіть більший вплив на зниження почуття ефективності, ніж позитивне переконання на підвищення віри у власні можливості.

На наш погляд, вербальне переконання справляє сильніший ефект тоді, коли воно підкріплюється зверненням (вказівками) на сильні сторони і переваги студента, на психологічні особливості, які раніше забезпечували йому успіх у діяльності. Доцільним було б також нагадати про його успішні дії в минулому. Наголошуючи студентам на тому, чим вони можуть скористатися для досягнення успіху, чим вони володіють (знання, навички, здібності), у такий спосіб ми посилюємо їхнє почуття компетентності і збільшуємо мотивацію навчання. В процесі мотиваційного тренінгу ми використовували вербальне переконання як засіб посилення почуття компетентності у студентів.

Почуття компетентності – складний психологічний конструкт і його вплив на мотивацію діяльності опосередковується дією інших психологічних факторів (таких як самоповага, очікування успіху, виклик, внутрішня мотивація, самореалізація).

Д. Аткінсон стверджував, що почуття компетентності (разом із суб’єктивною складністю завдання і внутрішнім локусом контролю, тобто переконанням в залежності успіху від затрачених зусиль) впливає на мотивацію діяльності через експектації (очікування успіху) [1].

Згідно з нашим аналізом проміжних чинників, через посередництво яких почуття компетентності детермінує мотивацію діяльності, є значно більше. Окрім очікування успіху (суб’єктивних шансів на успіх), ми відносимо до проміжних мотиваційних параметрів також самоповагу, внутрішню мотивацію, виклик і самореалізацію.

Деякі мотиваційні феномени і закономірності (зокрема, зниження мотивації до діяльності за надзвичайно високого почуття компетентності і наявності суб’єктивно простого завдання) неможливо інтерпретувати, виходячи лише із проміжного мотиваційного параметра очікування успіху. Апелюючи до ширшого кола проміжних мотиваційних чинників (самоповага, виклик, внутрішня мотивація, самореалізація), можна адекватніше пояснити психологічні явища і закономірності, детерміновані почуттям компетентності [46].

Окрім того, усвідомлюючи тісний зв’язок почуття компетентності з самоповагою, очікуванням успіху, внутрішньою мотивацією, «викликом» (перевіркою своїх можливостей) і самореалізацією, ми врахували це у виборі тренінгових вправ і завдань.

Розглянемо докладно шляхи та методи підвищення впевненості студентів у своїх можливостях.

*Вплив зворотного зв’язку на почуття компетентності і внутрішню (процесуальну) мотивацію.* Психологічні дослідження свідчать, що коли студенти отримують зворотний зв’язок стосовно своїх успіхів, то їхня впевненість у своїх здібностях виконати завдання зростає [52].

Виходячи з того, що відчуття студентами власної компетентності – це істотна ознака і фактор розвитку процесуальної мотивації, характер зворотного зв’язку, котрий надає викладач студентові, має значний вплив на мотивацію учіння. Як зазначає А. Орлов, коли в навчальних ситуаціях існують позитивні зворотні зв’язки (похвала, схвалення, переживання успіху тощо), процесуальна мотивація підсилюється. Коли ж переважають негативні зворотні зв’язки (незадовільні оцінки, які свідчать про неуспішність чи некомпетентність студентів), то процесуальна мотивація знижується [9].

Серед усіх форм академічного навчання психологічний тренінг є одним із оптимальних форм роботи для розвитку у студентів почуття компетентності (почуття ефективності) і формування мотивації учіння. В процесі мотиваційного тренінгу ми намагалися посилити у студентів почуття компетентності та упевненість у своїх силах. Окрім інших тренінгових вправ (спрямованих на формування мотивації учіння), передбачалось також робота з Я-образом і самооцінкою, що, власне, і забезпечувало зростання у студентів почуття компетентності (почуття ефективності) [43].

Унаслідок аналізу впливу почуття компетентності на мотивацію учіння студентів було виокремлено п’ять проміжних детермінант, які, актуалізуючись почуттям компетентності, визначають мотивацію діяльності студентів: очікування успіху, самоповага, виклик, внутрішня мотивація, самореалізація. Висловлюється припущення, що поглиблення уявлень про механізм впливу почуття компетентності на мотивацію діяльності студентів через дію проміжних детермінант уможливить розробку психолого-педагогічних процедур керування мотивацією учіння через актуалізацію почуття компетентності у студентів ВНЗ.

*Особистісна причинність –* це прагнення особистості змінювати оточення в бажаному напрямі, викликати зміни у своєму соціальному середовищі, бути ефективною причиною подій, суб’єктом своєї діяльності (а не пішаком).

*Особистісна причинність як мотиваційний фактор: «джерела» і «пішаки».*

Первинна особливiсть мотивацiї людини – прагнення змiнювати оточення в бажаному напрямі, бути ефективною причиною подiй. Прагнення бути причиною власних дій – це такий керуючий принцип, який пронизує різноманітні мотиви, в тому числі і мотивацію досягнення та мотивацію учіння. Розвиток мотивацiї розглядається як розвиток вiдчуття особистiсної причинностi або вiдчуття того, що сама людина є причиною i джерелом своєї поведiнки. Р. де Чармс визначає особистiсну причиннiсть як «iнiцiацiю iндивiдом поведiнки з намiром викликати змiни у своєму оточенні» [9].

Р. де Чармс вбачає первинну мотивацію в тому, щоб відчувати свою ефективність, відчувати себе джерелом змін у навколишньому світі. Р. де Чармс виділяє два типи особистості: «джерела» (в іншому перекладі – «самобутні особистості») та «пішаки». Коли людина починає цiлеспрямовано дiяти, вона сприймає i вiдчуває себе як суб’єкт свого намiру i своєї поведiнки. Вона є причиною, джерелом поведiнки i змiн в оточеннi. Такi вiдчуття i саму людину, котра їх вiдчуває, Р. де Чармс назвав термiном *джерело* [9]*.*

«Джерела» оцінюють власні дії як самостійні, відчувають самих себе суб’єктами власного наміру і своєї поведінки. Самобутньому індивіду властиве переживання особистісної причинності, тобто, почуття того, що локус сил, які впливають на все, що відбувається з ним та довкола нього, знаходиться в ньому самому.

Якщо особистість ставиться до себе як до «джерела» власної поведінки, (*«я можу детермінувати оточення, впливати на нього»*), то можна говорити про внутрішню мотивацію її активності і про внутрішній локус причинності (тобто про особистісну причинність). А коли особистість сприймає причини своєї поведінки як зовнішні по відношенню до неї самої, а себе – «пішаком», то активність такої особистості є зовнішньо мотивована, і мова тут іде про зовнішній локус причинності.

Індивідууми, яких Р. де Чармс відносить до другого типу, відчувають себе інструментом зовнішньої сили, ніби до дій їх змушує щось зовнішнє (обставини, люди тощо); сприймають себе «пішаками», об’єктами, що підкоряються зовнішньому управлінню та примусу. «Пішак» відчуває, що сили, які впливають на його життя і діяльність, знаходяться поза ним і не підвладні йому, як і особистісні сили інших людей або соціальне оточення. Саме тому виникає почуття безсилля, особистої безпорадності і нікчемності [9].

Ті ж, кому притаманний екстернальний локус контролю, вбачають «джерело управління» своїм життям у зовнішньому середовищі. Схеми міркування цих людей є такими:

Таким чином, Роттер широко узагальнює очікування зовнішнього і внутрішнього контролю підкріплень поведінки, яке поширюється на всі життєві ситуації і тому набуває характеру особистісної диспозиції. Отже, можна провести аналогію між локусом каузальності (причинності) Роберта де Чармса і локусом контролю Дж. Роттер.

*Вплив підкріплення на самоствердження і процесуальну (внутрішню) мотивацію.* Р. де Чармс вбачає процесуальну мотивацію в тому, щоб відчувати свою ефективність, відчувати себе джерелом змін у навколишньому світі, прагнути бути причиною власних дій ( а не підпадати під вплив інших людей) [9]. Тиск і вимоги оточення, обіцяні винагороди і можливі покарання – все це може знижувати рівень переживання самоствердження аж до виникнення відчуття повної залежності (відчуття себе «пішаком»).

Для характеристики процесуальної мотивації Е.Десі використав два види переживань:

- відчуття своїх можливостей

- самоствердження.

Чим більш вираженими є цих два переживання, тим вищим є рівень процесуальної (внутрішньої) мотивовації. Діяльність у цьому разі виявляється тим сильніше мотивованою внутрішньо, чим більше вона пов’язана з перевіркою своїх можливостей і не потребує ніяких підкріплень. Зовнішньою ж мотивація стає тоді, коли досягнутий результат суб’єкт приписує зовнішнім причинам (а не своїм можливостям) та коли він вдається до дій не стільки за власним бажанням, скільки внаслідок зовнішніх впливів (наприклад, таких як винагорода і покарання).

 Ще один фактор – відчуття власної компетентності, відчуття власних можливостей – теж є важливою спонукою (причиною) будь-якої діяльності і характеризує внутрішню мотивацію.

Фактори, які сприяють інтернальності локусу причинності, позитивно впливають на переживання особистісної причинності і, відповідно - на внутрішню мотивацію. Такими факторами, згідно з Е. Десі, є наявність вибору і свобода його здійснення. Умови, які дають індивіду свободу вибору, дозволяють йому відчувати себе самодетермінованим суб’єктом діяльності, посилюють почуття компетентності [48].

Одним із факторів, який сприяє посиленню почуття власної ефективності і причинності, є характер самої діяльності: вона має бути оптимального рівня складності. Якщо учбова діяльність є надто простою, то вона не викликає інтересу, оскільки така діяльність не дає можливості реалізувати власну майстерність і свою компетентність. Якщо ж діяльність надто складна, то підвищується рівень тривожності, тим самим послаблюється почуття компетентності.

Отже, зовнішні фактори впливають на внутрішню мотивацію і почуття особистісної причинності настільки, наскільки вони змінюють локус каузальності. Фактори, які сприяють екстернальності локусу каузальності, пригнічують почуття особистісної причинності, тоді як ті, що сприяють його інтернальності, посилюють це переживання.

*Вплив зворотного зв’язку на почуття особистісної причинності.* Проаналізуємо зворотній зв’язок як фактор, який істотно впливає на переживання особистісної причинності. Дослідженнями Е. Десі було доведено, що інформація про успішне виконання діяльності підвищує внутрішній локус каузальності. Тобто, при наявності зворотного зв’язку позитивна інформація впливає на почуття особистої ефективності і компетентності позитивно. Але, поряд з цим, певна кількість негативної інформації про успішність виконання діяльності не пригнічує почуття особистісної причинності, оскільки допомагає бачити свої недоліки (і, як результат, дає змогу удосконалювати власну майстерність).

Якщо ж негативний зворотний зв’язок є постійним, то індивід переживає неефективність своєї поведінки (усвідомлює, що сили, які впливають на результат діяльності, знаходяться поза його компетенцією). Така ситуація спричинює виникнення почуттів, які властиві «пішакам» і, як наслідок, виникає «набута безпорадність», стан демотивації (індивід не має бажання виконувати діяльність).

Отже, аналіз зворотного зв’язку дає можливість стверджувати, що будь-який зовнішній чинник, який впливає на виникнення і регуляцію поведінки людини, має два аспекти: контролюючий і інформуючий. Стимули зовнішнього характеру (заохочення, нагорода, покарання), які сприймаються суб’єктом як прагнення примусити його до початку або продовження діяльності – це контроль. Зовнішні впливи, які сприймаються суб’єктом не як примус до певної поведінки, а оцінюються як прагнення проінформувати його про наслідки діяльності (про хід її виконання, рівень успішності і ступінь компетентності) називаються інформуванням.

Стимули, впливи, яким приписується контролююче значення, призводять до виникнення у людини почуття «пішака», а ті впливи, яким людина приписує інформуюче значення — посилюють внутрішню причинність, збільшують почуття, які властиві «джерелам» *(Я можу впливати на оточення і сам визначати своє життя і свою долю*). Один і той же фактор, в залежності від функціонального значення, яким його наділяє суб’єкт, може виконувати або контролюючу, або інформуючу функцію і здійснювати відповідний вплив на мотивацію суб’єкта.

 Зовнішні і внутрішні (особистісні) фактори можуть мати як підсилюючий вплив на переживання особистісної причинності, так і пригнічуючий.

Позитивно впливають, тобто сприяють виникненню і підсилюють переживання особистісної причинності (почування себе «джерелом»), такі фактори:

1. наявність вибору і свободи його здійснення;
2. наявність зворотного зв’язку, який має інформуюче значення;
3. характер самої діяльності – оптимальний рівень складності.

Фактори, які знижують рівень переживання особистісної причинності є такими:

1. відчуття себе «пішаком» – це надання зовнішнім стимулам і явищам контролюючого значення;
2. вимоги оточення;
3. зовнішній тиск;
4. покарання.

Аналізуючи переживання особистісної причинності, яке розглядається в рамках теорії внутрішньої мотивації і самодетермінації, слід зауважити, що задоволення потреби в самодетермінації і компетентності (Е. Десі), потреби відчувати себе «джерелом» (Роберт де Чармс) не є самоціллю, а необхідною умовою розвитку особистості.

Розвиток мотивації неможливий без розвитку її когнітивного компоненту, без трансляції студентам відповідних значень, які за певних обставин здатні трансформуватися у смисл [53].

Розвиток мотивації учіння у студентів, на наш погляд, залежить від якості і сили значень (або когніцій, у нашому розумінні), а також від характеру зв’язку когніцій з наявними мотиваційними структурами.

Якість когніцій забезпечується можливістю їхнього зв’язку з низкою важливих потреб особистості. В словах викладача, котрий транслює студентам певні значення, імпліцитно закладена опора на потреби студентів. Він прагне за допомогою слів (актуалізуючи значення, образи, уявлення студентів) «вийти» на важливі потреби студентів з тим, щоб пов’язати діяльність (до якої він прагне формувати мотивацію) з цими потребами.

Однак важливим є і формально-динамічний аспект когніцій зокрема, і когнітивного компоненту мотивації загалом (тобто «сила» когніцій, частота їхньої актуалізації, наявність когнітивної домінанти, здатної створити мотиваційне напруження). Систематичне повторення певних когніцій, регулярна актуалізація відповідних значень, образів, уявлень створює когнітивну домінанту, яка є чимось на зразок психічної домінанти Ухтомського. Така домінанта (тобто сильна когніція) на наш погляд, забезпечує постійність актуалізації у студентів зв’язку «діяльність – потреби особистості». Є підстави стверджувати, що сильна когніція, яка стала домінантою, «знаходить» і «притягує» підтвердження і підкріплення.

Згідно з О. Леотьєвим, формування значень («знаних мотивів») – передумова виникнення чинних спонук діяльності (мотивів). Передача студентам в процесі навчання значень готує ґрунт для розвитку чинних мотивів діяльності.

Важливими чинниками, які полегшують трансформацію «знаних мотивів» (значень) у чинні мотиви є наступні:

1. Сформованість діяльності (а саме сформованість операційно-технічного компоненту діяльності, тобто уміння та навички виконувати операції та дії, передбачені діяльністю.
2. Наявність певного інтересу до процесу та змісту діяльності (якщо діяльність сама по собі не цікава для студента, а тим паче якщо вона викликає негативні емоції, то навіть дуже значущі потреби не «штовхатимуть» студента до виконання діяльності.

Когніції – це не лише слова, образи, уявлення (мисленеві схеми). У чинних мотивах когніції забезпечують зв’язок діяльності з потребами особистості. А у «знаних мотивах», коли значущість навчальної діяльності лише усвідомлюється, когніції не мають сталого зв’язку з потребами студента. Коли викладач транслює студентам певні когніції (значення), то він намагається апелювати до відповідних потреб студента (тобто викладач формує зв’язок навчальної діяльності з потребами особистості. Але цей зв’язок формується не відразу: необхідна смислова діяльність студента, яка полягає в пошуку і знаходженню особистісного сенсу діяльності (предмету діяльності). Для закріплення цього зв’язку потреб з діяльністю необхідне неодноразове підкріплення (або ж самопідкріплення).

Таким чином – передача студентам значень, актуалізація важливості діяльності – це лише перший крок, який актуалізує зв’язок діяльності з потребами особистості. Однак в подальшому відбувається індивідуальна обробка значень, пошук особистісного сенсу, встановлення зв’язку діяльності зі своїми власними потребами. Все це – внутрішня діяльність студента, яку він повинен виконати сам.

Викладач може лише створити сприятливі умови:

1. Надати студентам відповідні значення (когнітивні схеми, які відображали б значущість діяльності).
2. Надати студентам опосередковане підкріплення (приклад іншої людини як модель, взірець для наслідування).
3. Спонукати студентів до пошуку ними особистісного сенсу діяльності.
4. Орієнтуючись в мотиваційній сфері конкретного студента, запропонувати тому індивідуальну когнітивну схему, яка стала б основою для зв’язку діяльності з важливими потребами студента.

Індивідуальна робота викладача або психолога-консультанта (тренера) зі студентом має, безумовно, цілу низку переваг порівняно з груповою роботою. Адже викладач на семінарі (або ж лекції) може навести лише загальні значення. Мотиваційний тренінг (як і будь-який інший тренінг) в порівнянні з традиційними формами навчання створює сприятливі можливості для пошуку студентами особистісного сенсу діяльності. Адже тренер-психолог навіть у роботі з групою в значній мірі орієнтується на індивідуальність студента, на його особистісний розвиток і спроможний значно більше допомогти студентові в процесі сенсоутворення.

В контексті аналізу проблеми розвитку мотиваційної сфери доцільно відмітити структурні компоненти, динаміка яких і конституює розвиток мотивації. Таким компонентом, на наш погляд, є когнітивний компонент мотивації, тобто вербальні і перцептивні елементи, які становлять змістовий бік мотивації і забезпечують її змістове наповнення. Когнітивний компонент мотивації – це система значень, яка транслюється студентові суб’єктами соціо-культурного впливу (викладачами, батьками, телебаченням, літературою тощо). Когнітивний компонент мотивації – це і розуміння значення діяльності, і усвідомлення цінності успіху діяльності, і розуміння високої (або ж низької) ймовірності досягнення успіху в діяльності (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткінсон), і сприйняття моделі наслідування, і ментальна репрезентація підкріплення, тобто розуміння того, що успішне виконання діяльності буде мати певні, приємні для суб’єкта діяльності, наслідки.

В контексті розвитку мотивації нас цікавить, в першу чергу, динаміка когнітивних утворень, їх смислонаповнення, встановлення зв’язку з уже сформованими мотиваційними структурами, інтроектування когнітивного елементу, який складає основу домотиваційного утворення і є структурно- функціональним компонентом мотивації, в особистості.

Розглянемо деякі закономірності та механізми інтроектування когнітивних структур у мотиваційну сферу особистості.

Зумовлення здатності «сильної» і стійкої когнітивної структури "знаходити" і притягувати підкріплення та підтвердження. Сильна когніція (значення, принцип тощо), тобто така когнітивна структура, яка глибоко інтроектована, (або асимільована, згідно з Ф. Перлзом) тобто яка засвоєна і часто актуалізовується, має властивість постійно знаходити підтвердження і підкріплення. Наприклад, суб’єкт, котрий засвоїв від батьків, що «працьовиті люди досягають значних успіхів у діяльності», «знаходить» підтвердження і підкріплення цього твердження (як на власному досвіді, так і на досвіді інших людей у формі наслідування). Таким чином, засвоєння сильної когнітивної структури (здатної спонукати до діяльності) зумовлює її властивість притягувати підкріплення, і у такий спосіб посилюватися.

Така динаміка когнітивної структури пов’язує її з певними психологічними механізмами розвитку мотивації (такими як вікаріальне научіння та підкріплення). Це забезпечує «саморозвиток» когніції (спонтанний, некерований розвиток) і у такий спосіб посилює когніцію та формує нову якість – когнітивно-емоційну структуру.

У розробленому нами мотиваційному тренінгу цей принцип забезпечувався психотренінговими вправами, спрямованими на засвоєння певних когнітивних структур (значень, принципів, девізів, мотивуючих тверджень тощо) з тим, щоб постійна актуалізація таких вербальних структур приводила б до їх посилення, підкріплення відповідних ним поведінкових реакцій і трансформування їх у когнітивно-емоційні утворення (С.Занюк).

Забезпечення здатності до постійного відтворення належної мотивації на основі систематичної актуалізації її когнітивного компоненту. За певними когніціями «закріплені» відповідні емоції. І коли ми актуалізуємо такі когніції то одночасно актуалізуються і емоції, і мотивація в цілому. І тому важливим є пошук сильних («хороших») когніцій, здатних «залучити» потреби й мотиви особистості та актуалізувати мотивацію навчальної діяльності.

Постійність актуалізації когніцій (значень) забезпечує систематичність відтворення мотиваційних структур. Наприклад, постійне нагадування самому собі, що давав обіцянку щодня писати по одній сторінці тексту спонукає до діяльності (особливо якщо це підкріпити «сильними» когніціями (значеннями) у формі мотивування. Уявімо, що таке мотивування є достатньо сильним спонукальним чинником, коли воно актуалізується. Але людина «забуває» це, тобто когніція актуалізується в пам’яті далеко не завжди, що й визначає непостійність актуалізації відповідної мотивації. Забезпечення постійної актуалізації когніцій (наприклад, значень) «запускає» відповідну мотивацію.

Певні психолого-педагогічні процедури (наприклад, картки, закладки в книгах) сприяють актуалізації необхідних когніцій, і, відповідно, мотивації до діяльності. Ми можемо рекомендувати також «прив’язування» певної когніції до регулярної діяльності: наприклад, вивчення уроків, підготовку до семінару розпочинати з «мотиваційної зарядки», тобто через актуалізацію когніцій запускати мотивацію до діяльності.

*Встановлення зв’язку між мотиваційними структурами і поведінковими реакціями за допомогою когніцій.*

Когнітивно-змістові структури забезпечують встановлення зв’язку між діяльністю (до якої ми прагнемо сформувати мотивацію) і певними мотиваційними структурами, які представлені в мотиваційній сфері суб’єкта (і є особистісно значущими.

*Мотиваційне підключення за допомогою когнітивних структур.* У разі дії мотиваційного переключення одна діяльність (Дп) запозичує, використовує мотиваційний і енергетичний потенціал іншої діяльності (назвемо її діяльністю-донором - Дд). Може використовуватись також мотивація до певного привабливого для студента предмета, який теж виступає в якості донора, оскільки віддає свій мотиваційний потенціал іншому предмету (чи діяльності).

Наприклад, інтерес суб’єкта до техніки (і мотиваційні структури, які спонукають до занять технікою) переключаємо на іншу діяльність (або предмет), а саме на фізику чи математику. У даному випадку мотивація до занять технікою переключається на інший навчальний предмет.

У разі застосування мотиваційного переключення потреби і мотиви діяльності донора починають працювати і на іншу діяльність (Дп), забезпечуючи її відповідною мотивацією і енергетикою.

Слід усвідомити, що у разі застосування мотиваційного переключення ми підключаємося до діяльності-донора (яка буде донором для іншої діяльності, оскільки «віддає» свій мотиваційний потенціал), а не до мотиваційних структур безпосередньо. Певна річ, будь-яка діяльність детермінується мотивами і потребами; тому – підключаючи деяку діяльність до діяльності – донора, ми опосередковано підключаємося і до її мотиваційних структур.

Психічні механізми розвитку мотивації учіння – це певні способи, які забезпечують розвиток у студентів прагнення до учбової діяльності. Психологічний аналіз таких механізмів є надто важливим з точки зору необхідності розробки психолого-педагогічних процедур розвитку мотивації учіння. Слід зазначити, що розробляючи вправи мотиваційного тренінгу, ми використовували теоретичні положення стосовно психологічних механізмів розвитку мотивації. Кожна вправа мотиваційного тренінгу ґрунтується на певних закономірностях розвитку мотивації. Зупинимося докладно на основних психічних механізмах розвитку мотивації учіння у студентської молоді.

Згідно з В. Вілюнасом, механізм дії мотиваційного переключення можна подати таким чином. Уявімо, що певна діяльність або деякий предмет асоціюється у людини з чимось приємним, викликає позитивні емоції, подобається їй. Це дає змогу переключення позитивної енергії з цього об’єкта на інший, до якого ми прагнемо сформувати інтерес (внутрішню мотивацію).

У практиці навчання і мотиваційних тренінгів ми постійно маємо справу з мотиваційним переключенням. Наприклад, якщо ми прагнемо спонукати студентів до певної діяльності, то кажемо їм: «Робіть те-то і будете компетентними, інтелігентними тощо», – це не що інше, як мотиваційне переключення. Коли ми розповідаємо студентам про людину, котра досягла успіху, слави, багатства, щастя завдяки сумлінній праці в певній галузі, то таким чином ми намагаємося сформувати у них інтерес, мотивацію до навчальної (і професійної) діяльності. Використовуючи цей механізм, прагнемо переключити енергію, позитивну мотивацію з важливої і привабливої для суб’єкта діяльності (або предмета) на те, до чого ми прагнемо сформувати мотивацію.

Таким чином, педагогічна практика дає чимало прикладів того, що формування нового мотиваційного відношення (позитивного ставлення, інтересу) відбувається внаслідок спроб пов’язати явища, до яких ці відношення формуються, з іншими явищами (предметами), які таке відношення вже викликають.

Мотиваційне зумовлення – це передача емоційного (мотиваційного) значення новому змісту (предмету), тобто щось на зразок поширення емоційного переживання на новий зміст (предмет). Спрощено феномен мотиваційного зумовлення можна подати як переключення і фіксацію емоцій на новий зміст (предмет).

О. Леонтьєв писав: «Внаслідок того, що ми бачили деяку річ в афекті задоволення або незадоволення... ми починаємо її любити або ненавидіти»[63].

Позитивна або негативна емоція, «прив’язуючись» до певного предмета (змісту), надає йому відповідного емоційного забарвлення і робить більш привабливим (або непривабливим) для нас. Після кількох поєднань емоції з предметом ми починаємо емоційно ставитись до нього.

Як зазначає В. Вілюнас, внаслідок мотиваційного зумовлення нейтральні подразники (предмети, зміст), котрі передують появі емоційних подразників або їх супроводжують, самі набувають здатність викликати емоції [32].

Зупинимося на *умовах ефективного зумовлення,* які є важливими в контексті розробки процедур мотиваційного тренінгу.

1. емоція і предмет мають накладатися одне на одне водночас.

Коли емоція (наприклад, задоволення, відстрочене в часі) іде з певним запізненням від дії предмета, то мотиваційного впливу така емоція може і не мати (і відповідного ставлення до предмета не сформується);

1. достатня кількість зв’язку Е+Пр.

Для того, щоб предмет набув мотиваційного значення, необхідне не одне, а кілька поєднань у часі Е (емоції, переживання) і Пр (предмета, дії).

*3) достатня сила емоції.*

Емоція Е+5 є сильнішою за Е+2, а негативне переживання Е-4 більш неприємне, ніж Е-1. Сильне задоволення (сильна позитивна емоція) матиме більший ефект, ніж слабке.

Отже, мотиваційне зумовлення – один із психічних механізмів розвитку мотивації, який використовується в практиці навчання і психотренінгів і який забезпечує формування мотивації навчальної діяльності у студентів.

Мотиваційне зміщення (автономізація мотивів)***.*** Згідно з О.Леонтьевим, надзвичайно важливим у контексті проблеми розвитку нових потреб і мотивів є той факт, що способи задоволення потреби самі можуть стати потребами. Наприклад, колекціонування книг, яке спочатку задовольняло пізнавальну потребу, може стати само по собі потребою, тобто перерости в бібліофілію [63].

На наш погляд, тривале підкріплення операції, дії, (яка була лише засобом задоволення потреби) позитивними емоціями в процесі її задоволення приводить до емоційного і мотиваційного зміщення цих емоцій з потреби на цю дію. У результаті дія (операція) котра раніше була лише засобом задоволення інших потреб, насичується позитивними емоціями і набуває автономного спонукального характеру (тобто стає потребою або мотивом, який здатний уже сам по собі спонукати до діяльності, а не реалізовувати інші мотиви і потреби). Внаслідок зв’язку з іншими потребами і мотивами раніше функціонально залежна від них дія набуває мотиваційної автономності, перетворюючись у новий мотив.

На наш погляд, процес мотиваційного зміщення і формування нового мотиву можна подати ще таким чином: дана дія (і ціль, яка їй відповідає), спонукаючись певним мотивом у процесі її виконання і забезпечення якоїсь діяльності, пов’язується з іншими потребами і одержує від них мотиваційний заряд. Унаслідок серії позитивних емоцій, якими супроводжувалось виконання певної дії, вона набуває автономного мотиваційного значення і вже сама по собі здатна спонукати до активності, набуваючи, таким чином, функції мотиву [44].

Механізм розвитку нових мотивів і потреб у студентів можна подати у вигляді зміщення позитивних емоційних переживань з кінця, з результату на процес, на все більш віддалені від кінця умови, засоби, проміжні цілі, внаслідок чого формуються нові мотиви, потреби і цінності. Всі ці засоби, проміжні цілі, які опосередковують задоволення потреби, самі можуть набувати статусу мотивів. Спочатку вивчення певної теми (чи предмету) виступало як засіб в контексті іншої діяльності (наприклад, підготовка до вступних іспитів), як засіб задоволення певних соціальних потреб. В подальшому в процесі позитивного емоційного підкріплення або сенсоутворення дана дія, операція або засіб набувають автономного мотиваційного значення і вже самі по собі здатні спонукати до навчальної діяльності.

Суттєвим для механізмів розвитку мотивації є те, що структурний компонент діяльності (дія, операція, засіб або проміжна ціль) пов’язуються з потребами, вступають у комунікацію з іншими мотивами і потребами і отримують від них мотиваційний (енергетичний) заряд.

Сенсоутворення.Часто буває так, що студент усвідомлює, розуміє необхідність виконання певної діяльності, але це не спонукає його до жодних дій. Це свідчить про те, що мотив ще не сформовано, але існує передумова його розвитку - певне домотиваційне утворення (*“знаний мотив”*).

Згідно з О. Леонтьєвим, «знані мотиви» – це розуміння, усвідомлення необхідності певної діяльності, але це знання позбавлене спонукальної функції (не спонукає особистість до дій). Таке розуміння і усвідомлення відіграє важливу роль у формуванні мотивів. На певному рівні розвитку мотиви спочатку виступають як «знані», як можливі, але які поки що не спонукають до жодних дій [63].

На наш погляд, поняття «знані мотиви», яке пропонує О. Леонтьєв, є неточним: недоречно називати ті психічні утворення, які не спонукають до діяльності, мотивами (чи «знаними мотивами»). Ми розглядаємо це як домотиваційні утворення (а саме як когнітивний компонент мотивації), які згодом набувають спонукального характеру (тобто функцій мотиву).

Ми розглядали встановлення зв’язку когнітивного компоненту мотивації з потребами особистості як механізм розвитку мотивації до навчальної діяльності. Згідно з нашим припущенням, когнітивні утворення як домотиваційні утворення виконують наступні функції:

1. Забезпечення зв’язку між різними мотиваційними структурами
2. Актуалізація певних емоційних структур (оскільки за певними когнітивними елементами закріплені відповідні емоції, то, актуалізуючи їх, ми також викликаємо відповідні переживання).
3. Подолання альтернативних (небажаних, конкуруючих) мотивів та імпульсів).
4. Забезпечення здатності до постійного відтворення належної мотивації.

Мистецтво мотивування полягає в умінні надати більш високого значення «знаним мотивам» (домотиваційним утворенням), і таким чином, трансформувати їх у діючі мотиви. Самого по собі розуміння необхідності виконання певної діяльності (або додержання соціальних норм) замало. Вплив на особистість не може обмежуватися лише навчанням, передачею студенту певної суми знань, значень. Без знаходження студентом особистісного сенсу дані знання і значення не здатні спонукати його до навчальної діяльності [64].

Але для того, щоб надати «знаним мотивам» (домотиваційним утворенням) спонукальної сили і реальної дієвості (тобто, щоб вони спонукали до діяльності), спочатку їх необхідно довести до рівня повного усвідомлення.

Що ж забезпечує перетворення «знаних мотивів» у реально діючі? О. Леонтьєв писав, що мотиви, які «розуміються» (а до дій не спонукають), позбавлені особистісного сенсу. Отже, надання їм особистісного сенсу сприяє трансформації їх у реально діючі мотиви. Певні вправи розробленого нами мотиваційного тренінгу орієнтовані на пошук студентами сенсу навчальної і професійної діяльності і у такий спосіб сприяють підвищенню мотивації до учіння у студентів [45].Позитивне підкріплення, згідно з основним положенням класика біхевіоризму Б. Скінера – це певні позитивні наслідки виконання суб’єктом діяльності (щось позитивне, приємне, що отримує він в результаті виконання ним деяких дій, як от похвала, позитивна оцінка, гроші), що спонукає його до продовження виконання цієї діяльності в майбутньому [52].

Чим сильнішим є задоволення, яке отримав студент від підкріплення або самопідкріплення певної форми поведінки, тим сильніше така поведінка чи діяльність буде закріплюватися [52].

В процесі мотиваційного тренінгу важливо знати, що саме для студента викликатиме найбільше задоволення, яка форма підкріплення буде найефективнішою. Інформація про ієрархію потреб і мотивів особистості, з якої необхідно виходити при виборі відповідної форми підкріплення, є досить важливою в даному контексті.

Можна виділити різноманітні види позитивного підкріплення, які є важливим методом впливу на мотивацію навчальної діяльності.

*1. Схвалення*

*2. Надання привілеїв, підвищення у статусі*

*3. Оцінки, рейтинги, бали*

*4. Увага до суб'єкта діяльності*

Самопідкріплення.Для формування мотивації до навчальної діяльності поряд із зовнішнім підкріпленням (схваленням, матеріальним винагородженням тощо) студент може вдаватися до самопідкріплення: сам себе хвалити, підбадьорювати, створювати собі ситуацію успіху, винагороджувати себе купівлею давно очікуваних речей за виконання діяльності тощо. Ряд вправ розробленого нами мотиваційного тренінгу ґрунтується на використанні смопідкріплення як психологічного механізму розвитку мотивації учіння.

На наш погляд, перехід від зовнішнього підкріплення до самопідкріплення є ознакою розвитку особистості. Якщо людина набуває здатності керувати своїми потребами і мотивами, це свідчить про достатню зрілість особистості. Процес розвитку мотивації полягає у формуванні у студента здатності до самопідкріплення соціально бажаних форм поведінки і діяльності.

На основі теоретичного аналізу ми виділяємо такі види самопідкріплення (які є важливими в контексті розробки і проведення мотиваційного тренінгу).

*1. Винагородження себе за успішне виконання діяльності як самопідкріплення*

*2. Самосхвалення*

*3. Успіх як самопідкріплення*

*4. Самопідкріплення в уяві*

Ефективною формою формування мотивації через самопідкріплення є програвання відповідних ситуацій в уяві. Студент «прокручує» в уяві картинки діяльності, до якої прагнете сформувати інтерес (внутрішню мотивацію) з отриманням певної винагороди або схвалення після її завершення [99].

*Вимоги до ефективного само підкріплення.* Перевагами самопідкріплення є те, що індивідуум може винагороджувати себе в будь-який час. Людина, яка вдається до самопідкріплення, сама вибирає той чи інший спосіб чи інтенсивність самопідкріплення. Для того, щоб певні форми самосхвалення чи самовинагородження поведінки мали ефект підкріплення, вони повинні підсилювати поведінку, тобто збільшувати частоту цієї поведінки [52].

Індивідуум сам визначає, коли вдаватися до самопідкріплення, в якій формі і в якій інтенсивності. Коли людина сама визначає критерії самопідкріплення, то це можна кваліфікувати як самодетерміноване підкріплення [50].

Передумовою використання самопідкріплення є ретельний моніторинг (спостереження, фіксація і описування своєї поведінки). Наприклад, студент фіксує дні і години, умови і обставини виконання певної діяльності. Досить важливим є фіксація кількісних показників (коли і скільки виконано, коли і скільки часу спостерігалися певні прояви поведінки).

Опосередковане підкріплення, тобто спостереження за підкріпленням, яке отримали інші люди – потужний механізм розвитку навчальної мотивації студента. Оскільки в роботі тренінгової групи різнобічні ігри, завдання, інтеракції створюють сприятливі умови для дії опосередкованого підкріплення, важливо проаналізувати особливості впливу опосередкованого підкріплення на студентів.

Згідно з нашим аналізом, є спільні особливості в дії прямого і опосередкованого підкріплення, які полягають у тому, що формується очікування «зусилля – результат – винагородження» (тобто очікування того, що внаслідок виконання відповідної діяльності і досягнення певного результату суб’єкт отримує винагородження, тобто підкріплення). За прямого підкріплення такі очікування є сильнішими, оскільки суб’єкт уже отримав винагородження або схвалення. За опосередкованого підкріплення студент передбачає можливість одержати таке ж підкріплення, яке отримала інша людина. Слід зауважити, що пряме підкріплення має певні негативні моменти, такі як формування у студента залежності від нього. Коли студент звикає вчитися в режимі прямого підкріплення, то після припинення його подачі настає різке зниження мотивації учіння.

Таким чином, аналіз психологічних механізмів розвитку мотивації учіння у студентів уможливив нам виокремити низку психологічних механізмів, які істотним чином конституюють процес формування у молодих людей мотивації учіння:

1. Мотиваційне переключення.
2. Мотиваційне зумовлення.
3. Мотиваційне зміщення.
4. Сенсоутворення.
5. Позитивне підкріплення.
6. Самопідкріплення.
7. Опосередковане (непряме) підкріплення та наслідування.

У результаті аналізу впливу непрямого підкріплення і наслідування на мотивацію молодих людей було виділено низку чинників, які інтенсифікують процес формування у студентів мотивації учіння. До них належать:

1. Привабливість і значущість для студента підкріплень, які отримала модель (однокурсник, що є для нього взірцем).
2. Значущість для студента дій, які демонструє модель.
3. Сформованість у студента наслідуваних навичок, прийомів діяльності.
4. Характеристики моделі (привабливість, соціальний статус, рівень досягнень).
5. Реакція моделі на підкріплення.
6. Вплив декількох моделей.

З огляду на зазначені психологічні механізми розвитку мотивації було розроблено вправи мотиваційного тренінгу, який був проведений зі студентами як формуючий експеримент.

**Висновки до першого розділу**

Мотивація досягнення є одним із визначальних внутрішніх факторів, що підтримує прагнення людини до досягнення успіху в діяльності, підвищує її ефективність, викликає змагання з самим собою у досягненні найвищої якості виконання роботи.

Мотивація досягнення особистості становить окрему сферу наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних психологів, що включає декілька самостійних напрямків вивчення цієї проблематики. Основними теоріями мотивації досягнення у зарубіжній психології вважаються: теорія потреби досягнення (Дж. Аткінсона); атрибутивна теорія (Б. Вайнера); теорія досягнення мети (С. Двека, Дж. Ніччолса). З позицій вітчизняних науковців мотивація досягнення досліджується як єдність змістовних і динамічних компонентів та водночас як діалектична єдність двох різноспрямованих складових – надії на успіх і страху невдачі (В.Г. Асєєв, М.Ш. Магомед-Емінов).

 Проаналізовано методологічні підходи і теорії, які можуть бути застосовані до аналізу проблеми керування мотивацією учіння студентської молоді:

а) культурно-історичну теорію розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський);

б) теорію діяльності (О. Леонтьєв);

в) положення про закономірності навчання (С. Максименко);

г) принципи системного та особистісного підходів до вивчення процесу формування особистості (Г. Балл, В. Моляко, В. Рибалка);

д) ідеї гуманістичної психології про актуалізацію особистісного потенціалу (а. Маслоу), К. Роджерс).

2. Аналіз наявних у психологічній науці напрямів та підходів до вивчення проблеми формування мотивації учіння дав можливість виокремити психологічні чинники, які детермінують розвиток мотивації учіння: почуття компетентності, самодетермінація та особистісна причиновість.

3. У результаті аналізу проблеми мотивації учіння студентів виокремлено групу мотивів, які є його визначальними детермінантами. Окрім традиційних спонук (таких мотивів, як пізнавальний, комунікативний, мотив матеріального достатку, суспільно-значущі мотиви і прагнення уникнути неприємностей та покарання, тобто негативна мотивація), запропоновано включити у структуру мотивації учіння мотив досягнення. Зважаючи на те, що ці спонуки є важливими детермінантами будь-якої діяльності, у розділі детально розглянуто кожну групу мотивів учіння у студентів.

4. Розглядаються закономірності актуалізації мотивів учіння. Згідно з сукцесивною логікою розгортання діяльності (П. Гальперін, П. Гончарук, В. Рибалка) припускається, що актуалізація окремих мотивів учіння детермінується низкою чинників, що є структурними компонентами діяльності:

1. стимулювальний;
2. інформаційно-пізнавальний (орієнтувальний);
3. цілеутворюючий (програмувальний);
4. операційно-результативний (продукувальний);
5. емоційний (підкріплюючий).

5. Аналізуються психологічні детермінанти, чинники впливу на почуття компетентності і, відповідно, на мотивацію учіння, зокрема: власний успішний досвід, опосередкований (спостереження за успішними діями інших людей) досвід, вербальні впливи. У контексті проблеми посилення почуття компетентності у студентів розглядається рефлексія та генералізація успішного досвіду і атрибуція успіху (приписування успіху стійким, особистісним, або ситуативним чинникам). Узагальнюються психологічні принципи керування мотивацією учіння шляхом підвищення почуття компетентності у студентів.

У контексті проблеми посилення почуття компетентності (і, відповідно, мотивації учіння) було виділено наступні детермінанти розвитку почуття компетентності:

а) власний успішний досвід (рефлексія і генералізація успішного досвіду та адекватна атрибуція успіху);

б) опосередкований досвід і формування у студентів очікування успіху та винагороди;

в) вербальні впливи, зорієнтовані на надання студентам зворотного зв’язку.

Було виділено п’ять проміжних детермінант, які, актуалізуючись почуттям компетентності, детермінують мотивацію учіння студентів:

а) очікування успіху;

б) самоповага;

в) виклик;

г) внутрішня мотивація;

д) самореалізація.

6. Припускається, що розвиток когнітивного компоненту мотивації детермінує процес формування мотивації учіння у студентів.

Було проаналізовано низку функцій когнітивних утворень, динаміка яких конституює розвиток мотивації учіння у студентів.

а) забезпечення зв’язку між різними мотиваційними структурами.

б) актуалізація певних емоційних структур (оскільки за певними когнітивними елементами закріплені відповідні емоції, то, актуалізуючи їх, ми також викликаємо відповідні переживання).

в) подолання альтернативних (небажаних, конкуруючих) мотивів та імпульсів.

г) забезпечення здатності до постійного відтворення належної мотивації на основі систематичної актуалізації у структурі діяльності когнітивного елементу.

7. Процес формування у студентів мотивації учіння пропонується розглядати як перехід від керування мотивацією навчальної діяльності студентів зовні до самокерування ними своєю власною мотивацією. Посилення у студентів здатності до самокерування власною мотивацією є вагомим чинником розвитку у них мотивації учіння.

8. Проаналізовано фактори впливу непрямого підкріплення на мотивацію учіння студентів:

а) привабливість і значущість для студента підкріплень, які отримала модель (людина, котра є для студента зразком для наслідування):

б) значущість для студента дій, які демонструються моделлю;

в) сформованість у студента навичок, прийомів діяльності, які наслідуються;

г) характеристики моделі (привабливість, соціальний статус тощо);

д) реакція моделі на підкріплення;

ж) вплив декількох моделей.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

 **2.1. Опис процедури та вибірки дослідження**

У нашому дослідженні взяли участь 73 студенти 1-2 курсів, серед них 53 дівчини та 20 юнаків, середній вік досліджуваних дорівнює 18,2 року.

***Методики дослідження мотивації досягнення***. Для вияву індивідуальних відмінностей мотиву досягнення та мотиву уникнення невдач студентів ми звернулися до опитувальників Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач». Переваги застосованих нами методик Т. Елерса полягають у тому, що вони, по-перше, є придатними для осіб юнацького віку; по-друге, діагностують окремо два мотиви – мотив досягнення та мотив уникнення, диференціюють респондентів за рівнями прояву кожного з мотивів. Причому тест для виміру страху невдачі був представлений у вигляді переліку особистісних якостей, з яких студентам пропонувалося обрати лише ті, що найбільш вдало характеризують їх особистість. Така побудова методики дала нам змогу конкретизувати, які саме змістовні блоки особистісних якостей є характерними для студентів із різними рівнями уникаючої мотивації.

Слід також відмітити, що результати діагностування мотивів за вказаними опитувальниками Т. Елерса ми розглядаємо як безпосередні реакції особистості на специфічні ситуативні стимули, що не пов’язані з особистісними характеристиками студентів, і тому ці мотиви не є стійкими особистісними утвореннями . Урахування зв’язку діагностованих мотиву досягнення та мотиву уникнення невдачі з особистісними характеристиками студентів (рівнем домагань, самооцінкою, особистісною тривожністю) надає мотивації досягнення надситуативного характеру, дозволяє передбачити довготривалу поведінку, оцінити мотивацію досягнення як стале особистісне утворення.

***Методики дослідження структури і динаміки мотивації учіння.*** Структуру мотивації учіння та ієрархію мотивів учіння у студентів ВНЗ ми досліджували за допомогою опитувальника «Мотиви учіння», розробленого М.І. Алексєєвою (див. Додаток А). Цей тест складається із 48 тверджень і дає змогу діагностувати рівень вираженості кожного із восьми мотивів, які представлені в структурі мотивації учіння студентів. Для зручності була дещо змінена система підрахунків сирих балів. На відміну від оригінального варіанту, запропонованому М. Алексєєвою, у нашому варіанті студенти оцінювали твердження опитувальника за десятибальною шкалою.

Використана нами діагностична методика дає змогу оцінити рівень вираженості та ієрархію восьми таких мотивів, які представлені в структурі мотивації учіння:

1. Соціально-значущі мотиви.
2. Пізнавальні мотиви.
3. Мотиви саморозвитку.
4. Мотиви соціального престижу.
5. Мотиви соціальної ідентифікації.
6. Матеріальні мотиви.
7. Комунікативні мотиви.
8. Мотиви уникнення неприємностей і покарання (негативна мотивація).

Підраховувалися сирі бали за кожною шкалою методики «Мотиви учіння», після чого були виконані остаточні підрахунки і визначений стеновий показник за кожною шкалою, який дає змогу оцінити вираженість кожного з мотивів учіння (за десятибальною шкалою).

З метою доведення статистичної різниці між двома групами за частотою зустрічаємості ознаки нами був використаний φ\*-критерій Фішера (кутове перетворення). Цей критерій дозволяє оцінити достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок. Дані статистичних таблиць дозволяють нам встановити критичні значення φ\*, що відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості: φ\*кр. = 1,64 (р < 0,05); φ\*кр. = 2,31 (р< 0,01).

**2.2. Аналіз результатів вивчення мотивації досягнення у навчальній діяльності студентів**

Як зазначалося вище, важливими умовами наявності високої мотивації досягнення у навчальній діяльності студентів є домінування мотиву досягнення над мотивом уникнення невдач, актуалізація мотивації у відповідній навчальній ситуації досягнення, усвідомлення та прийняття студентом вимог і завдань навчального процесу.

З метою вивчення індивідуальних відмінностей мотиву досягнення та мотиву уникнення невдач, їх співвідношення ми застосували у всіх досліджуваних опитувальники Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдачі».

 З метою забезпечення змістовності вивчення індивідуальних відмінностей мотиву досягнення та мотиву уникнення невдач кількісний та якісний аналіз отриманих даних буде супроводжуватися висловлюваннями та самоописами студентів. Вибірку студентів було розподілено на 2 групи за критерієм успішності навчальної діяльності на основі результатів зимової сесії. До підгрупи 1 увійшли студенти з умовно низьким рівнем навчальних досягнень, які отримали по результатах сесії 3-3,5 балів (34 студенти), до підгрупи 2 увійшли студенти з умовно високим рівнем навчальних досягнень, які мають середній бал за результатами сесії – 4-5 бали (39 студентів) (див. табл. 2.1).

Результати обстеження показали вищу інтенсивність прагнення до успіху у студентів з високим рівнем навчальних досягнень (2 група) порівняно з низько успішними студентами (1 група). Статистично вірогідні відмінності між групами респондентів констатовані в студентів із домінуванням страху невдачі, а також надії на успіх. Так, чисельність студентів з низьким рівнем навчальних досягнень (1 група) із переважанням мотиву уникнення невдач у 1,8 рази перевищувала кількісний показник високо успішних студентів (2 група) (36,1% проти 20,3%; (φемп. = 2,60; р < 0,01).

Таблиця 2.1

**Особливості прояву мотиву досягнення і мотиву уникнення невдач**

**студентів з високим та низьким рівнем навчальних досягнень**

(n1 = 34; n2 = 39)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   Співвідношення  мотивів  | 1 група –студенти з низьким рівнем навчальних досягнень | 2 група –Студенти з високим рівнем навчальних досягнень |  φ – критерійФішера |
| Наявний лише Мн | у % | 36,1 | 20,3 | 2,6\* |
| Мд і Мн низької інтенсивності | у % | 22,2 | 21,3 | 0,16 |
| Мд і Мн високої інтенсивності | у % | 21,3 | 20,3 | 0,16 |
| Домінує Мд над Мн | у % | 20,3 | 37,9 | 2,89\* |

 Примітка. Різниця між спостережуваними групами: \* – р < 0,01;

Це означає, що такі студенти 1 та 2 груп виявляли у навчальному процесі лише страх невдачі, оскільки мотив досягнення в них був несформований. Навчальна ситуація досягнення асоціювалася у цих студентів із негативними емоційними переживаннями, характеризувалася відсутністю інтересу до процесу та результату навчання. Сприймаючи себе як невдах у навчальній діяльності, студенти не вірили у власний особистісний потенціал, були невпевнені у досягненні успіху, прагнули якомога швидше звільнитися від «нав’язаного» їм завдання, нерідко виявляли бажання покинути університет.

Себе такі студенти характеризували за даними тесту Т. Елерса «Мотивація уникнення невдач» [25] як боязких (100,0% в групі низькоуспішних і 86,3% у групі студентів з високим рівнем навчальних досягнень), песимістичних (92,3% в 1 групі та 90,91% у 2 групі), тихих (94,8% в групі низькоуспішних студентів та 81,8% у 2 групі). Це свідчить про переважання у студентів молодших курсів страху, тривожності під час виконання навчальних задач.

У 22,2% студентів 1 групи з низьким рівнем навчальних досягнень і у 21,3% – 2 групи зафіксовано мотив досягнення і мотив уникнення невдачі низької інтенсивності. Прояви прагнення до успіху в навчальній діяльності таких студентів були ситуативними, малопередбачуваними, детермінованими короткочасною, поверховою зацікавленістю до окремих предметів чи деяких тем із навчальної програми. До стабільного, довготривалого успіху в вузівській ситуації досягнення ці студенти молодших курсів зазвичай не прагнули. Наприклад, студент повідомив: «До навчання я ставлюся байдуже. Викладачі мене вважають лінивим, але це мене не турбує».

У самоописах студентів із зазначеним співвідношенням мотивів були вказані такі риси особистості: безтурботність (91,6% в 1 групі та 82,6% у 2 групі), обережність (70,8% в 1 групі та 100,0% у високо успішних студентів), нерішучість (83,3% в 1 групі та 95,6% у 2 групі), неорганізованість (100,0% в низькоуспішних студентів та 95,6% у 2 групі). Наведені характеристики вказують на низьку саморегуляцію діяльності респондентів.

Високу інтенсивність мотиву досягнення та мотиву уникнення невдач виявлено в 21,3% студентів з низьким рівнем навчальних досягнень (1 група) і у 20,3% у студентів високоуспішної групи (2 група). Вказані студенти орієнтувалися у навчальному процесі на досягнення конкретних цілей, отримання позитивних оцінок, але нерідко були досить пасивними щодо реалізації запланованого. Лише у значущих ситуаціях вони були здатні мобілізувати власні ресурси, хоча іноді й очікували стимулюючих зовнішніх заохочень. Відсутність підтримки викликала в них тривожність, оскільки такі студенти молодших курсів були недостатньо впевнені у своїх здібностях.

Серед властивих їм особистісних якостей студенти обох вибірок вказали розсудливість (100,0% в 1 групі та 90,9% в 2 групі), передбачливість (82,6% в групі низькоуспішних та 100,0% у групі студентів з високим рівнем навчальних досягнень), уважність (82,6% в 1 групі і 86,3% у другій групі), що свідчить про надмірне розмірковування, невпевненість, перевірку правильності власних дій у ситуації досягнення.

Домінування високого мотиву досягнення над мотивом уникнення невдач середнього або низького рівнів було виявлено у студентів з високим рівнем навчальних досягнень (2 група) у 1,7 рази частіше, ніж у групі студентів з низьким рівнем навчальних досягнень (1 група) (37,9% проти 20,3%; t = 2,8986, p < 0,01). Для вказаних студентів успіх у навчальній діяльності в університеті становив основне й першочергове завдання. Їх навчальна активність звично спрямовувалася на повну мобілізацію внутрішніх ресурсів, успішне розв’язання навчальних задач без сторонньої допомоги, супроводжувалася позитивним емоційним станом, впевненістю в собі та у вірогідності досягнення успіху. Покарання визначалося цими студентами як стимул, ефективніший за нагороду. Наприклад, Олена М. розповідала: «Перешкоди роблять мої рішення більш твердими, і тому для доведення правильності моєї думки я здатна вдатися до найбільш неймовірних вчинків».

Студенти з домінуванням надії на успіх вважали себе сміливими (90,9% у 1 групі та 95,1% – у групі високоуспішних студентів), рішучими (95,4% в 1 групі та 100,0% в 2 групі), авантюрними (81,8% в групі низькоуспішних і 97,5% обстежених у 2 групі), що вказує на схильність до ризику при реалізації поставленої мети.

Таким чином, аналіз експериментальних даних методик Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач» [25] показав, що на першому місці за кількісною представленістю студентів з низьким рівнем навчальних досягнень перебувають респонденти, у яких домінує мотив уникнення невдач (36,1%). Серед студентів з високим рівнем навчальних досягнень на першому місці за кількісною представленістю були респонденти, які характеризувалися превалюванням прагнення до успіху, тобто у них переважав високий мотив досягнення у сполученні з мотивом уникнення невдач низької та середньої інтенсивності (37,9%).

Порівняння одержаних результатів із попередніми дослідженнями показує, що прояв надії на успіх і страху невдачі студентів з низькою навчальною успішністю співвідноситься з експериментальними даними учнів підліткового віку, де мотивація досягнення у навчальній діяльності є сформованою ще не у всіх школярів [3; 4]. Це свідчить про невідповідність розвитку мотивації досягнення певної частини студентів молодших курсів віковим нормам. Водночас результати обстеження студентів з високим рівнем навчальних досягнень є наближеними до показників прояву мотиву досягнення в осіб юнацького віку [32], що вказує на відповідність розвитку мотивації досягнення даної групи студентів віковим особливостям.

Наступним кроком нашого дослідження став аналіз результатів експериментального дослідження мотивації учіння студентської молоді.Дослідження мотиваційної сфери студентів ВНЗ свідчить про наявність певної структури та ієрархії мотивів, які спонукають юнаків до учіння.

Наші результати обстеження студентів методикою «Мотиви учіння» М.І.Алексєєвої вказують на наявність наступної ієрархії мотивів учіння (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Структура мотивації учіння студентів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Назва мотиву | Середній показник  |
| 1 | Мотив саморозвитку | 7,11 |
| 2. | Мотив соціального престижу | 6,21 |
| 3. | Комунікативний мотив | 5,83 |
| 4. | Пізнавальний мотив | 5,62 |
| 5. | Матеріальний мотив | 4,85 |
| 6. | Суспільно-значущі мотиви | 4,72 |
| 7. | Мотив соціальної ідентифікації | 3,84 |
| 8. | Негативна мотивація | 3,01 |

Таким чином, згідно з нашими результатами, найбільше спонукальне значення має мотив саморозвитку. Прагнення розвивати інтелект і особистість є тим чинником, який спонукає студентів до учіння.

Досить високий рейтинг має і мотив соціального престижу (престижна мотивація), який тісно пов’язаний із прагненням особистості до самоствердження. Прагнення утвердити себе в соціумі, прагнення довести навколишнім, що ти чогось вартий — це той фактор, яким керуються студенти в своїй учбовій діяльності.

На третьому місці ієрархії мотивів знаходиться комунікативний (афіліативний) мотив. Прагнення до встановлення міжособистісних контактів, бажання бути в колі ровесників спонукає юнаків вступити до ВНЗ, відвідувати заняття, готуватися разом до семінарів та екзаменів (тобто перебувати в колі юнацтва). «Я полюбляю перебувати в колі ерудованих, розумних однолітків», «В університеті цікаво і є можливість познайомитися з новими людьми», – щось на зразок таких мотивувань наводять студенти в бесіді з психологом.

Четвертий рейтинг в ієрархії учіння займає пізнавальний мотив (середній бал по нашій вибірці 5,62). На перший погляд видається дивним, що процес і зміст учбової діяльності не є найістотнішим спонукальним фактором. Однак, слід зазначити, що і в учнів середніх шкіл на перших щаблях в ієрархії мотивів учіння знаходяться не внутрішні (пізнавальні мотиви). Згідно з даними Л.І. Божович [11], інтерес до учіння (внутрішні мотиви) займають лише 8% в структурі мотиваційної сфери учнів молодших класів і 11% в структурі мотивації учіння підлітків. Уся ця статистика є свідченням недосконалості системи навчання, яка не зорієнтована на формування пізнавальних мотивів. На наш погляд, значні можливості формування пізнавальної мотивації можуть бути в структурі навчального процесу в старших класах школи та в університеті, в структурі навчальних курсів, які викладаються, тобто коли має місце безпосередня робота з навчальним матеріалом. Однак, школа (як вища, так і середня) не зорієнтована на розвиток пізнавальної мотивації, на формування інтересу до процесу та змісту учбової діяльності.

П’ятий рейтинг в ієрархії мотивів учіння займають матеріальні мотиви. Слід зазначити, що у хлопців, на відміну від дівчат, дещо вищі показники по шкалі «матеріальні мотиви» (5,2 у хлопців та 4,5 – у дівчат, а загальний показник по цій шкалі складає 4,85 бали). Такі результати є цілком закономірними, оскільки чоловіки більшою мірою орієнтовані на те, щоб «заробляти гроші» соціальна роль чоловіків, пов’язана із утримуванням сім’ї, визначає вищі показники по цій шкалі у представників «сильної» статі. Варто також зазначити, що результати по шкалі «матеріальні мотиви», отримані на вибірці українських студентів, майже не відрізняються від даних, отриманих на вибірці американських студентів (у них матеріальний фактор в ієрархії мотивів учбової діяльності теж займає п’ятий рейтинг) [21]. Таким чином, матеріальний мотив займає чільне місце в мотивації навчальної діяльності, але не є визначальним (скоріше за все, він пов’язаний з віддаленою перспективою заробляти гроші, і навчальна діяльність розглядається як засіб досягнення цієї мети).

Шостий рейтинг, згідно з нашими даними, у суспільно значущих мотивів (4,72). Наші результати в цьому відношенні істотно відрізняються від даних вітчизняних і радянських учених, які приписували суспільно-значущим мотивом вагоме місце (часто-густо перший щабель) в мотивації учіння. Такі розбіжності слід пояснювати політичною заангажованістю досліджень, які проводилися в радянські часи. Однак, незважаючи на те, що ці мотиви займають лише шосте місце серед мотивів, які спонукають студентів до учбової діяльності, це не означає, що ними слід нехтувати і не розглядати їх як істотний спонукальний фактор. Слід зауважити, що відмінності між суспільно-значущими і матеріальними мотивами є досить незначними (4,85 по шкалі матеріальних мотивів і 4,72 по шкалі суспільно-значущих). Суспільно-значущі мотиви і в наш час є істотним мотиваційним чинником. Однак, слід мати на увазі, що ці дані отримані методом опитувальників, і безумовно, суб’єктивний характер даних може дещо спотворювати реальну картину. Діагностика проективною методикою Х. Хекхаузена (варіант ТАТ) засвідчує, що є незначна кількість тверджень в оповіданнях досліджуваних, які можна кваліфікувати як прояв суспільно-значущих мотивів. Це свідчить, що опитувальники не є достатньо валідними і надійними інструментами дослідження мотиваційної сфери; бажання досліджуваних відповідати очікуванням інших людей спонукає їх видавати соціально бажані відповіді, що безумовно, до певної міри спотворює (перебільшує) роль суспільно-значущих мотивів у спонуканні учбової діяльності. Проективні методики (ТАТ і його варіанти, наприклад), незважаючи на їхню громіздкість і складність інтерпретації, на нашу думку, є валіднішим засобом дослідження мотивації.

Мотив соціальної ідентифікації займає передостаннє, сьоме місце в ієрархії мотивів, які спонукають студентів до навчання (середній показник 3,84). Прагнення ідентифікуватися зі своєю навчальною (або іншою) групою та прагнення наслідувати взірець є одним із мотивів учіння; однак цей мотив не набуває вагомого значення в структурі мотиваційної сфери студентів. Таким чином, існують певні можливості (і необхідність) актуалізації та розвитку мотиву соціальної ідентифікації шляхом виконання більшої кількості групових завдань, запозичуючи арсенал методів психології менеджменту, які стосуються формування команди (team buildinq) і «командного духу».

Мотиви уникнення неприємностей (негативна мотивація) знаходиться на останньому, восьмому місці (середній бал 3,01) в ієрархії мотивів учіння. Слід зазначити, що у студентів із нижчою академічною успішністю бал по шкалі «негативна мотивація» вищий, ніж у студентів, які вчаться на відмінно та добре. Загалом, мотив уникнення неприємностей і покарання не є істотним спонукальним чинником для більшості студентів, однак у деяких з них показники по шкалі «негативна мотивація» є досить високим.

Таким чином – мотивація учіння студентів – це структуроване та ієрархічне психічне утворення, яке має свою специфіку залежно від академічної успішності та статі молодих людей.

**Висновки до другого розділу**

 У розділі описуються організація проведення та методики експериментального дослідження мотивації учіння студентів, а також викладено результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація.

1. Результати дослідження мотиваційної сфери студентської молоді за методикою М. Алексєєвої свідчать, що у структурі мотивації учіння студентів 1-2 курсів домінують зовнішні мотиви (мотив саморозвитку – 7,02 бали, соціального престижу – 6,17, матеріального достатку – 4,72 та комунікативний мотив – 5,75). Показники пізнавальної мотивації є дещо нижчими (5,52 бали за десятибальною шкалою), що свідчить про недостатній розвиток у студентів власне внутрішньої мотивації до учіння.

2. Результати дослідження показали, що традиційні методи навчання студентів не є ефективними для розвитку їхньої мотивації та особистісного росту, тому треба розробити систему методик, орієнтованих як на розвиток у студентів різних видів мотивів (зокрема внутрішньої мотивації до учіння), так і на посилення здатності студентів до саморозвитку і самоспонукання.

З огляду на результати емпіричного дослідження розроблено стратегію впливів та визначено форми і умови розвитку у студентів мотивації учіння це – створення оптимальних умов для саморозвитку і самоактуалізації студентів, поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності, співвіднесення навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю студентів, моделювання ситуацій, які вимагають підтримки або ж спонукання до діяльності.

**РОЗДІЛ 3**

**ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

 **3.1**.  **Основні напрямки підвищення мотивації досягнення студентів**

Результати проведеного нами емпіричного дослідження засвідчили недостатню сформованість мотивації досягнення у студентів-психологів. Традиційні методи навчальної та виховної роботи закладені в навчальному плані та навчальних програмах окремих курсів. Проте існує необхідність у доповненні навчального плану підготовки фахівців цілеспрямованими методами формування професійно значущих якостей, що сприятиме формуванню у студентів стійкої потреби в мотивації досягнення і покращить мотивацію учіння.

Загальним висновком з аналізу теоретичних та експериментально-практичних джерел є те, що професійна підготовка майбутніх спеціалістів не може обмежуватись виключно накопиченням професійних знань, умінь і навичок. Виконання професійних функцій (особливо це ж стосується професій класу «людина-людина») практично завжди передбачає особистісну реалізацію, інтегровані індивідуальні реакції на певні ситуації, неповторний стиль міжособистісної взаємодії з іншими учасниками діяльності.

На нашу думку, заслуговують на увагу умови формування професійно значущих мотивів психолога, сформульовані Л. Г.Терлецькою:

1. Максимальне наближення процесу навчання до вимог професійно-практичної діяльності шляхом використання активних соціально-психологічних методів навчання.
2. Організація в межах профтренування цілеспрямованого «вдивляння» у себе та інших людей з метою аналізу та порівняння власної поведінки з професійними еталонами та поведінкою інших.
3. Широке використання соціальних механізмів формування професійно значущих якостей практичного психолога з метою розширення їх обсягу (ідентифікація, децентрація та інші).
4. Урахування таких властивостей самосвідомості, як дискретність та рефлексивність.
5. Інтеріоризація еталонів діяльності. Подолання труднощів та бар’єрів, що зустрічаються на шляху адекватного самопізнання та формування позиції психолога.
6. Перенесення з майбутнього в теперішнє рольових аспектів діяльності практичного психолога.
7. Набуття свободи реалізації соціально ролі психолога [28].

При формуванні професійно важливих якостей необхідно створити умови для розуміння майбутніми спеціалістами психологічної діяльності як принципово комунікативної, тобто такої, в якій спілкування є центральним системоутворюючим компонентом; усвідомлення власної особистості як ініціатора діалогічної, суб’єкт-суб’єктної взаємодії з іншими учасниками цього процесу, ролі його комунікативних можливостей для оптимізації спілкування; визнання особистості клієнта як активного та відповідального учасника й партнера в спілкуванні.

З метою розробки шляхів оптимізації процесу формування професійно значущих мотивів психолога ми намагались врахувати те, що частково вони є заданими на момент обрання фаху і вступу до вищого навчального закладу (наприклад, особливості перебігу психічних процесів, характерологічні властивості, сформовані вихованням та оточенням ціннісні орієнтації, життєві переконання, стереотипи тощо), а частково формуються власне під час навчання і повинні бути враховані в компонентах підготовки спеціаліста. Крім того, деякі особистісні якості успішно підлягають корекції та розвитку, а психологічні проблеми розв’язуються за допомогою цілеспрямованих тренінгів, консультативних та психотерапевтичних інтервенцій.

Запропоновані нами шляхи оптимізації процесу формування професійно значущих мотивів майбутніх психологів покликані забезпечувати:

1. теоретичну підготовку;
2. практичну підготовку;
3. особистісний розвиток.

Таким чином буде реалізовуватись цілісний системний підхід до підготовки майбутнього фахівця.

Так, теоретичні методи включають в себе лекції, семінарські заняття, консультації, самостійну роботу студентів з літературою, участь у наукових гуртках, в конференціях, семінарах, диспутах тощо.

Практичні методи формування професійних якостей – це практичні заняття, самостійне виконання практичних, лабораторних та дослідницьких завдань і, найбільш важлива складова підготовки, – виробнича практика.

 До методів особистісного розвитку студентів – майбутніх психологів належать позаурочна навчально-виховна робота зі студентами, функціонування психологічної служби вищого навчального закладу, яка забезпечує доступність для студентів консультативних, психокорекційних та психотерапевтичних інтервенцій, запровадження спецкурсів та спеціалізованих тренінгів.

Дієвість перелічених методів забезпечується насамперед їх системністю, тобто нерозривним взаємозв’язком як на рівні теоретичної розробки й планування, так і на етапі практичного впровадження.

 Спілкування як провідна складова професійної діяльності психолога забезпечується насамперед його особистісними якостями та індивідуально-психологічними властивостями і лише потім – «надбудованими» на них знаннями, вміннями та навичками в комунікативній сфері. Важливу роль відіграють також моральні настанови, цінності, потреби, зокрема потреба у взаєморозумінні та допомозі іншим людям (недаремно професію психолога зараховують до «допомагаючих»).

Оволодіння методами та прийомами ефективної комунікації виключно на «технічному» рівні не може забезпечити психологу успішної професійної діяльності. Лише інтеріоризація практичних вмінь та навичок комунікації в особистісну структуру, насамперед – на ціннісно-смисловий та мотиваційний її рівні, дозволять такому спеціалістові майстерно будувати процес взаємодії з клієнтами, не ризикуючи при цьому стати жертвою так званого «синдрому емоційного вигорання». Закономірно, що особистісний компонент професійної діяльності психолога насамперед виявляє себе в спілкуванні та, відповідно, – в комунікативних уміннях і властивостях особистості. Тому важливу роль у підготовці майбутнього спеціаліста відіграє не лише засвоєння законів і механізмів спілкування та відповідних вмінь, а й «виховання особливої комунікативної спрямованості особистості, здатності до діалогу і співучасті, своєрідної діалогічності як професійно важливої якості» [19, с. 79].

Реалізувати таку навчально-виховну мету виключно в межах і методами, передбаченими навчальним планом та навчальними програмами, видається не реальним. Очевидно, що процес формування професійно значущих мотивів, серед яких комунікативні займають чільне місце, повинен стати глобальним, охоплюючи позанавчальну активність студентів і активно задіюючи їх потенціал до самостійного пізнання та самовдосконалення. Створення особливої атмосфери довірливості, взаємодопомоги, підтримки та взаєморозуміння відіграє не менш важливу роль у формуванні професійних якостей майбутнього спеціаліста.

Формування комунікативних вмінь психологів базується на ґрунтовній теоретичній підготовці студентів. Засвоєння теоретичних аспектів психології спілкування передбачає знання її методологічних основ, сутності, структури, стилів, технологій спілкування. Особлива увага звертається на можливі комунікативні труднощі, бар’єри, профілактику та ефективне розв’язання конфліктів. З цією метою студенти вивчають курс «Психологія професійної комунікації». Крім того, окремі теми, пов’язані зі спілкуванням, вивчаються в загальній психології, віковій та педагогічній психології, психології конфліктів, соціальній психології. Навчальним планом передбачений розгляд відповідних тем на лекційних, семінарських та практичних заняттях. Певна кількість питань винесена на самостійне опрацювання студентами. Проте обмежуватися традиційним набором знань про спілкування, його види та функції, про способи взаємодії та впливу малоефективно і тому недоцільно.

Знання майбутнього психолога мають бути зорієнтовані на формування реальних практичних навичок – подолання комунікативних бар’єрів, стресових навантажень, розв’язання конфліктних ситуацій, формування колективу і взаємин у ньому, спілкування в групах та оптимізації цього процесу тощо. Важливо, щоб знання і навички мали комплексний характер, що передбачає вміння ефективно синтезувати отримані відомості й легко застосовувати їх на практиці. Виконати таке завдання виключно на практичних заняттях неможливо. Тому закономірно, що значущу роль у підготовці психологів повинна відігравати виробнича практика та інші форми практичного засвоєння умінь та навичок (психологічні тренінги, виконання творчих завдань, розбір ситуаційних задач, рольові ігри тощо).

Особливо ефективним методом формування професійно значущих мотивів в умовах вищого навчального закладу видається нам соціально-психологічний тренінг, який дозволяє охопити як навчальний процес, так і позааудиторну активність студентів. Загальна мета соціально-психологічного тренінгу повинна полягати у формуванні та корекції комунікативних, регулятивних, емпатійних та емоційно-вольових якостей у процесі спілкування; в оптимізації процесу спілкування; в кращому розумінні себе; у формуванні вмінь розуміти інших та конструктивно взаємодіяти з ними.

Соціально-психологічний тренінг в структурі підготовки психологів може виконувати подвійну функцію: з одного боку він може розглядатись як навчальний «полігон» для відпрацювання набутих практичних навичок в умовах, наближених до реальний умов професійної діяльності психолога, з іншого – як можливість для особистісного розвитку та корекції, розв’язання індивідуальних та групових психологічних проблем.

 Важливу роль у загальному контексті формування професійно значущих якостей відіграє також корекційна робота з тими студентами, які мають певні недоліки та порушення в комунікативній сфері. Такі комунікативні особливості, як сором’язливість, невпевненість у собі (в спілкуванні), стереотипний психологічний захист, невміння встановлювати контакт тощо можуть бути виправленні під час індивідуальної та групової психокорекційної роботи під керівництвом викладача-психолога.

 Для підвищення рівня мотивації досягнення студентів-психологів слід особливо підкреслити роль профорієнтаційної роботи. Вибір професії психолога (як і будь-якої іншої) повинен здійснюватись за покликанням, а не на основі прагматичних мотивів (типу: доступність навчання, можливість отримувати прибутки в майбутньому тощо). Таке покликання (якщо воно не усвідомлюється ще до початку навчання) може проявитись і розвинутись під час навчання в університеті. І тут важливу роль відіграватиме вплив викладачів, їхнє ставлення до своєї спеціальності і роботи, а також загальна психологічна атмосфера на факультеті чи у вищому навчальному закладі загалом (особливо в аспекті налагодження контактів із студентами, у ставленні до них).

 Важливо зазначити, що навчальна діяльність студентів повинна бути організована так, щоб їм було цікаво вчитись, а це, у свою чергу, пов’язане з необхідністю зменшувати рівень теоретизованості навчання і виводити його на практику. Сухе, теоретичне навчання швидко втомлює студентів і стає для них нецікавим. Натомість, поєднання теорії з практикою здатне активізувати пізнавальну активність студентів.

 Обираючи професію психолога, студенти повинні бути зорієнтовані на те, що тут в структурі особистості має домінувати колективістська спрямованість і ділова спрямованість, але в жодному разі не індивідуалістська. А у смисловій сфері психолога повинні домінувати гуманістичні, духовні цінності. За інших умов діяльність психолога, головною метою якої є допомога людям, не може бути ефективною.

 З огляду на сказане вище, окрім продуманої профорієнтації, значущими стають і планові види робіт студентів (лекції, семінари тощо), і їх позаурочна навчально-виховна робота.

 Таким чином, формування мотивації досягнення майбутнього психолога повинно здійснюватися як у процесі навчання, так і в позанавчальній діяльності та виховній роботі, що має бути органічним продовженням, поглибленням процесу, розпочатого на заняттях. Адже в студентські роки відбувається активний процес формування майбутнього фахівця. В цей період проходить становлення особистості як громадянина, виховується почуття особистої відповідальності, закладаються основи професійної майстерності, здійснюється підготовка до майбутньої професійної діяльності.

**2. Соціально-психологічнимй тренінг як засіб підвищення мотивації досягнення студентів**

Соціально-психологічний тренінг – це особлива форма групової роботи з власними можливостями, обмеженнями, принципами, правилами і проблемами. За своєю суттю він є формою навчання, набуття нових навичок, засвоєння інших психологічних можливостей. Особливість такої форми навчання полягає в тому, що той, хто навчається, займає в ній активну позицію, а набуття навичок відбувається в процесі проживання, особистого досвіду поведінки, відчування.

На нашу думку, здійснювати впливи, що спрямовані на становлення професійної мотивації, доцільно в групі. Груповий фактор дає особистості додаткові можливості розвитку емпатії, комунікативних якостей, набуття навичок поведінкового аналізу, відновлення реалістичності світовідчуття.

Переваги групової форми роботи: 1) група є мікрокосмом або суспільством у мініатюрі; досвід участі в групах допомагає у розв’язанні проблем у сфері міжособистісних стосунків і може переноситись за межі групи у зовнішній світ; 2) у групі її учасники мають можливість отримати зворотний зв’язок і підтримку від інших учасників, що мають подібні проблеми або досвід; присутність рівноправних партнерів, а не лише тренера, створює атмосферу комфорту; 3) у групі її членам можна бути не лише учасником подій, але й спостерігачем, що дозволяє ідентифікувати себе з іншими (активними) учасниками і використовувати результати своїх спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків; 4) нарешті, група може сприяти особистісному зростанню. Кожна спроба саморозкриття або самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її учасників, що сприяє підвищенню самооцінки особистості.

Виділяють низку принципів, на основі яких будується групова діяльність: моделювання (у тренінгу моделюються різні реальні ситуації, в яких учасники демонструють різноманітні форми поведінки); новизни (оригінальність вправ, що вводяться в тренінг, постійна зміна партнерів у грі); дослідницький принцип (група самостійно знаходить вирішення поставлених питань); зворотного зв’язку (забезпечується за допомогою перегляду відеозапису й висловлювання думок іншими учасниками групи); діагностики (тренер повинен постійно з’ясовувати стан групи та окремих її членів); цілепокладання (тренер повинен заздалегідь визначити цілі групи і трансформувати їх у процесі роботи залежно від різних чинників групової діяльності); активності (передбачає постійну активність членів групи); довіри й конфіденційності (відкритість і щирість членів групи, умова не розголошувати інформацію про події, що відбуваються в групі); принцип «тут і тепер» (концентрація уваги на подіях, що відбуваються в процесі роботи тренінгової групи); персоніфікації (конкретика у висловлюваннях, заборона на безособові висловлювання); експлікації почуттів (опис вражень і почуттів під час демонстрування зворотного зв’язку).

Зважаючи на те, що тренінгові форми роботи успішно використовуються у психотерапії, консультуванні, психокорекції, навчанні, цілі тренінгу можуть бути різноманітними, охоплювати різносторонні процеси, що відбуваються в групі впродовж тренінгового заняття та після його завершення. Розмаїття цілей зумовлена й тим, що вони ставляться у межах різних концептуальних підходів, шкіл, напрямів тощо. І. В. Вачков [59] виділяє спільні цілі, що об’єднують різні за напрямом і змістом роботи тренінгові групи: дослідження психологічних проблем учасників групи й надання допомоги в їхньому розв’язанні; поліпшення суб’єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров’я; вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії з метою створення основи більш ефективного гармонійного спілкування з людьми; розвиток самосвідомості й самодослідження учасників з метою корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін; сприяння процесу особистісного зростання, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя й успіху. У процесі розвитку групи первинні цілі можуть переходити в особистісні.

Обсяг програми – 6 тренінгових занять тривалістю 2 години кожне (всього 12 годин). Відповідно до логіки дослідження, тренінгова програма була представлена на другому курсі. Презентація програми соціально-психологічного тренінгу включала в себе обґрунтування мети та завдань, доцільності участі в роботі тренінгової групи, короткий огляд змісту тренінгових занять, вимоги до учасників. Загалом до участі в роботі тренінгової групи можуть заохочуватись студенти, що мають досвід самостійної наукової та практичної роботи (наприклад, як волонтери в різноманітних психологічних і соціальних проектах), клієнтський психологічний та психотерапевтичний досвід тощо.

Мета тренінгу – актуалізація професійно-особистісного потенціалу людини, підвищення соціально-психологічної та професійної компетентності особистості, розвиток мотивації досягнення.

Теоретичну основу тренінгу склали роботи У. Джемса, Р. Бернса, К. Роджерса, М. Куна, Т. Мак-Партленда, С. Московичі та ін. Методологічну основу тренінгу склали елементи психодраматичного напряму психотерапії Я. Морено та елементи психосинтетичного напряму Р. Ассаджіолі.

Принципами роботи у тренінговій групі стали наступні.

*Принцип активності:* члени групи постійно залучаються до рольових ігор, дискусій, виконують тематичні вправи та ін.

*Принцип творчої позиції учасників*: в процесі занять в групі постійно створюються ситуації, в яких учасниками доводиться проявляти самостійність у розв’язанні завдань, відкривати для себе нові виміри проблемних ситуацій, знаходити нові конструктивні рішення в ситуації кризи.

*Принцип об’єктивізації поведінки*: провідним засобом об’єктивізації є зворотній зв’язок, тобто інформація, що отримує людина від інших учасників групи та від тренера, стосовно власної поведінки.

*Принцип оптимізації пізнавальних процесів в умовах спілкування*: в умовах спілкування ефективність та динаміка пізнавальних процесів відрізняються від тих, які характеризують ці процеси в умовах ізольованої діяльності.

*Принцип партнерської взаємодії*: партнерська взаємодія характеризується рівністю психологічних позицій учасників, визнанням цінності особистості іншої людини, прагненням до співпереживання та розуміння інтересів співрозмовника.

*Принцип безумовного прийняття* учасників полягає у безоцінному сприйнятті учасниками та тренером одне одного.

Основними правилами роботи тренінгової групи стали наступні.

- Спілкування відбувається за принципом «тут і тепер», що передбачає звернення до теперішнього, того, що турбує учасників саме зараз, обговорення того, що відбувається в групі.

- Дотримання норм доброзичливості та толерантності під час обговорення вправ та завдань, виявлення позитивних властивостей одне одного.

- Заохочення щирості, відвертості та довірливості у спілкуванні.

- Оцінювання тільки вчинків людини, а не особистісних характеристик.

- Дотримання норм конфіденційності.

- Звертання один одного на ім’я та на «ти».

 На початку тренінгу було обговорено з учасниками їх очікування стосовно тренінгової роботи. А в кінці проводилася рефлексія занять і аналіз отриманих якостей.

Тренінг складається із занять, які являють собою цілісну систему, спрямовану на підвищення соціально-професійної та комунікативної компетентності, усвідомлення власних професійних мотивів, потреб, інтересів та цінностей і перешкод на шляху професійного розвитку.

 При організації та проведенні соціально-психологічного тренінгу ми орієнтувалися на власний досвід участі в низці професійних тренінгів та особистому їх проведенні (психотерапевтичні інтенсиви,арт-терапія, базовий курс із позитивної психотерапії тощо).

Переважна більшість вправ, що використовувались у процесі тренінгової роботи – авторські, відповідно до мети тренінгу було модифіковано також вправи інших дослідників. Зміст тренінгової програми подано у додатку.

 Що стосується окремих тренінгових занять та вправ, слід відзначити, що особливих змістовних та організаційних труднощів не виникало, проте деякі вправи вимагали від тренера особливої уважності, чутливості й додаткової напруги через значну емоційну включеність учасників та сильні почуття, що виникали в процесі виконання вправ. Так, яскраві емоції виникали при виконанні вправ «Улюблена тварина», «Хода» через невдоволення деяких учасників тим, як їх представляли партнери. Ці емоції треба було не лише виявити, а й проаналізувати причину їх виникнення, яка часто стосувалась якраз не партнера, а самого учасника. Емоційно забарвленим виявилось практично для всіх учасників тренінгове заняття присвячене професійним ризикам, професійним бонусам та платні. Багато страху й тривоги виявляли учасники стосовно того, чи зможуть вони в майбутньому протистояти синдрому емоційного вигорання та професійним деформаціям, чи не зависокою особисто для них виявиться «плата» за професійний успіх. У цьому випадку провідну роль відігравало навіть не цілеспрямоване втручання тренера, а взаємопідтримка учасників групи, яка дозволила завершити заняття на мажорній ноті і вселила в учасників групи віру у власні сили.

 Наприкінці роботи тренінгової групи з метою оцінки її результативності учасникам було запропоновано відповісти на запитання закритої анкети. Більшість студентів зазначає, що проведений соціально-психологічний тренінг виправдав очікування, допоміг оволодіти новими прийомами особистісного та професійного зростання, розширив уявлення про майбутню професійну діяльність, про себе як майбутнього професіонала, про належність до професійної спільноти.

**Висновки до третього розділу**

1. Визначено шість компонентів професійної підготовки майбутнього психолога: орієнтаційно-оцінний, науково-теоретичний, операційно-дієвий, мотиваційний, професійно значущі якості особистості, готовність до професійної діяльності
2. Професійна підготовка майбутніх спеціалістів не може обмежуватись виключно накопиченням професійних знань, умінь і навичок. Виконання професійних функцій (особливо це ж стосується професій класу «людина-людина») практично завжди передбачає особистісну реалізацію, інтегровані індивідуальні реакції на певні ситуації, неповторний стиль міжособистісної взаємодії з іншими учасниками діяльності.
3. Професійно значущі мотиви психолога підлягають формуванню, розвитку та корекції в навчальному та виховному процесах за допомогою цілеспрямованого застосування адекватних методів. Формування професійно значущих мотивів майбутнього психолога повинно здійснюватися як у процесі навчання, так і в позанавчальній діяльності та виховній роботі, що має бути органічним продовженням, поглибленням процесу, розпочатого на заняттях. Адже в студентські роки відбувається активний процес формування майбутнього фахівця. В цей період проходить становлення особистості як громадянина, виховується почуття особистої відповідальності, закладаються основи професійної майстерності, здійснюється підготовка до майбутньої професійної діяльності.
4. Запропоновані нами шляхи оптимізації процесу формування професійно значущих якостей покликані забезпечувати:

а) теоретичну підготовку (включають в себе лекції, семінарські заняття, консультації, самостійну роботу студентів з літературою, участь у наукових гуртках, в конференціях, семінарах, диспутах тощо);

б) практичну підготовку (практичні заняття, самостійне виконання практичних, лабораторних та дослідницьких завдань і, найбільш важлива складова підготовки, – виробнича практика);

в) особистісний розвиток (позаурочна навчально-виховна робота зі студентами, функціонування психологічної служби вищого навчального закладу, яка забезпечує доступність для студентів консультативних, психокорекційних та психотерапевтичних інтервенцій, запровадження спецкурсів та спеціалізованих тренінгів).

**ВИСНОВКИ**

1.У роботі здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне вивчення проблеми мотивації досягнення особистості, яке полягає у визначенні сутності, психологічних особливостей цього феномену, критеріїв діагностування і рівнів прояву, а також в обґрунтуванні умов формування мотивації досягнення у навчальному процесі закладу вищої освіти.

Теоретичний аналіз концепцій і підходів до вивчення феномена мотивації досягнення показав, що її сутність полягає у спонуканні особистості до досягнення успіху, змаганні з собою в удосконаленні власних результатів діяльності.

2.Структура мотивації досягнення визначається мотивом досягнення і мотивом уникнення невдач, які характеризуються як афективно-когнітивна система. Провідними психологічними механізмами функціонування мотивації досягнення є мотиваційно-емоційна оцінка ситуації досягнення, мотиваційно-когнітивна оцінка значущості мети та її досяжності, опосередкування, інтерпретація успіху та невдачі.

Мотивація досягнення виявляється у навчальній діяльності на трьох рівнях (низькому, середньому, високому), які характеризуються відмінностями у показниках мотивації учіння. Для більшості студентів з низьким рівнем мотивації досягнення властиве домінування мотиву уникнення невдач, неадекватна занижена самооцінка, низький неадекватний рівень домагань, висока особистісна тривожність, які здебільшого зумовлюють орієнтацію студентів на уникнення неуспіху, недостатнє усвідомлення вимог навчальної ситуації досягнення та власних особистісних якостей, вибір надмірно легких цілей навчальної діяльності, часті негативні переживання, пасивне ставлення до навчальних дисциплін тощо.

3.Встановлено, що посилення почуття компетентності є потужним чинником розвитку мотивації навчання у студентів. Виокремлено п’ять проміжних детермінант, які, актуалізуючись почуттям компетентності, визначають мотивацію діяльності: очікування успіху, самоповага, виклик, внутрішня мотивація, самореалізація. Висловлюється припущення, що поглиблення уявлень про механізм впливу почуття компетентності на мотивацію діяльності через дію проміжних детермінант уможливлюють розробку психолого-педагогічних процедур керування мотивацією учіння через актуалізацію почуття компетентності у студентів ЗВО.

4.Проаналізовано процес формування мотивації учіння як перехід від управління мотивацією студентів ззовні до свідомого керування ними своєю власною мотивацією. Набуття студентами здатності до свідомого керування власною мотивацією розглядається як вагомий чинник посилення мотивації учіння, який, власне, і забезпечує появу якісних змін у їхній мотивації.

Система роботи у навчальному процесі закладу вищої освіти з розвитку мотивації досягнення студентів має базуватися на підсиленні та актуалізації мотиву досягнення у навчальному процесі, подоланні особистісної тривожності, формуванні адекватної самооцінки та реалістичного цілепокладання.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Адлер А. Наука жить / Альфред Адлер : [Пер. с англ. и нем.] – К.: Port–Royal, 1997, 288 с.
2. Алексєєва M. I. Мотиви навчання учнів / М. І. Алексєєва // Психологія навчання. – К., 1972. – 156 с.
3. Алексєєва M. I. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка / М.І. Алексєєва, М. Т. Дригус // Вивчення особистості підлітка. – К., 1994. – 76 с.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. –156 с.
5. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367с.
6. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. От душевного кризиса к высшему «Я» / Р. Ассаджиоли. – M.: REFL–book, 1994. – 314 с.
7. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 137 с.
8. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 102 с.
9. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
10. Биркенблит В. Ф. Как добиться успеха в жизни / В. Ф. Биркенблит : [Пер. с нем.] – М. : Педагогика, 1996. – 146 c.
11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Л.И. Божович. – М. : Изд–во Институт практической психологии, 1995. – 342 с.
12. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайцванг : [Пер. с англ.] – М. : Прогресс, 1990. – 192с.
13. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М., 1984. – 199 с.
14. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
15. Воронова С. В. Особливості мотивації досягнення у виховному процесі / С. В. Воронова // Психологія: Зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 2 (9), Ч. ІІ. – С. 114 - 120.
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 томах / Лев Семенович Выготский. – Т.1. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
17. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд–во МГУ, 1991.–288 с.
18. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М., 1988. – 246 с.
19. Грабал В. И. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности / В. И. Грабал // Вопросы психологи. – 1987. – №1. – С.17-24.
20. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг / С. С. Занюк. – Луцьк: Редакційно-видавничий відділ Волинського державного ун-ту ім. Л. Українки, 1998. – 50 с.
21. Занюк С. С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх / С. С. Занюк. – Луцьк: Редакційно-видавничий відділ Волинського державного ун-ту ім. Л.Українки, 1998. – 124 с.
22. Занюк С. С. Психология мотивации / С. С. Занюк. – К. : Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 347 с.
23. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій / С. С. Занюк. – Луцьк, 1997. – 180 с.
24. Игры: Обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского. – М. : ЭНРОФ, 1994, вып. V. – 365 с.
25. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
26. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988.– 192 с.
27. Коган Н. Н. Дослідження взаємозв’язку мотивації досягнення та самооцінки особистості у навчальній діяльності / Н. Н. Коган // Проблеми загальної та педагогічної психології : [Зб. наук. праць] – К. : Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – Т. ІІІ, Ч. І. – С. 238 - 242.
28. Колісник О. П. Методологічні принципи побудови концепції саморозвитку особистості / О. П. Колісник // Психологічні перспективи. – Луцьк: Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки, 2003. – Випуск 4. – С. 133-138.
29. Кон И. С. Открытие Я / Игорь Cеменович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
30. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
31. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг : [Пер. с англ.] – СПб. : Питер, 2000. – 988 с.
32. Кульчицька А. Інтерес як передумова розвитку особистості / А. Кульчицька, О. Мисковець // Психологічні перспективи. – Луцьк : Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки, 2003. – Випуск 4. – С. 143.
33. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
34. Магазинщикова І. Управління мотивацією навчальної діяльності студентів / І. Магазинщикова, О. Тарасенко // Людина: становлення та розвиток: Філософські пошуки. – Львів-Одеса : Cogito-Центр Європи, 1997. – С. 139 - 142.
35. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
36. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов.– М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
37. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / С. Г. Москвичев. – К.: Light Press, 2003. – 482 с.
38. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М., 1972. – 248 с.
39. Орлов Ю. М. Опросник для измерения потребности в достижении / Ю. М. Орлов // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – МГУ, 1987. – 312 с.
40. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М., 1991.– 208 с.
41. Пов’якель Н. І. Психологічні вимоги та методичні засади конструювання психокорекційних програм як технологічної компоненти професійної діяльності практичного психолога / Н. І. Пов’якель // Психологія: Зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1 (8). – С. 204 - 212.
42. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
43. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс : [Пер. с англ.] – М. : Прогресс–Универс, 1994. – 480 с.
44. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко–центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.132–138
45. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 234 с.
46. Cидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 1998. – 350 с.
47. Столин В. В. Мотивация и самосознание / В. В. Столин // Мотивация личности. – М., 1982. – С.58–67.
48. Столин В.В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. –308 с.
49. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс. – М. : Педагогика, 1984. – 472с.
50. Фейдимен Дж. Фрейгер Р. Личность и личностный рост / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер : [Пер. с англ.] – М. : Изд–во Росс. открытого ун–та, 1994. – Вып.1. – 384 с.
51. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 320 с.
52. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм. – М., 1993. – 246 с.
53. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен : [Пер. с нем.] – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.
54. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность Х. Хекхаузен : [Пер. с нем.] – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 391 с.
55. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен : [Пер. с англ.] – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
56. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности : [Пер. с англ.] – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.
57. Шапкин С. А. Опросник мотивации достижения: новые модификации / С. А. Шапкин // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 113 - 127.
58. Якобсон П. Т. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. Т. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317с.
59. Яценко Т. С. Активная социально–психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К., 1993. – 207 с.