

УДК 159.924.24–057.87

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Д.Н. Корзинкова

Представлены результаты экспериментального исследования мотивации достижения и саморегуляции у студентов первого и пятого курсов.

Ключевые слова: мотивация достижения; саморегуляция; учебная деятельность студентов.

ACHIEVEMENT MOTIVATION AND SELF-CONTROL IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

D.N. Korzinkova

The article presents the results of an experimental research of achievement motivation and self-control among students of the first and the fifth year.

Key words: achievement motivation; self-control; educational activity of students.

Мотивация и саморегуляция занимают ведущее место в структуре личности и являются основными понятиями, которые используются для объяснения движущих сил поведения. Если мотивация достижения – это стремление достичь успеха, то саморегуляция – это процесс, позволяющий поддерживать такой уровень продуктивности, чтобы достичь нужного результата – успеха. Мотивация – это то, что движет человеком, а саморегуляция – это способность удерживать необходимый уровень активности.

Исследования мотивации достижения достаточно широко проводились в середине и конце XX в. и проводятся сейчас в зарубежной психологии и связаны с именами таких ученых, как G. Allport, J. Atkinson, B. Birney, H. Burdick, H. Heckhausen, F. Horpe, W. Meyer, R. Teevan, R. White. Однако первым исследователем мотивации достижения был Г. Мюррей (1938), обозначивший ее как “потребности достижения”. Потребность в достижении, по мнению Д. Мак Клееланда, “является бессознательным побуждением к более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства” [1]. Люди с выраженной мотивацией достижения предпочитают работать в условиях максимального побуждения мотива достижения, стремясь к поиску более эффективных, новых способов решения задач, то есть склонных к новаторству.

Мотивация достижения проявляется в деятельности Х. Хекхаузена, который считает, что это “попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче” [2, с. 17]. Есть еще одна особенность потребности в достижении, по Г. Мюррею (1938), она носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного содержания.

Менее широко исследуется данный вид мотивации в отечественной психологии (Т.О. Гордеева, М.Ш. Магомед-Эминов, Р.С. Немов, П.М. Якобсон.) Т.О. Гордеева рассматривает мотивацию достижения в контексте деятельности и определяет ее как деятельность (“достиженческую деятельность”), связанную с целенаправленным преобразованием субъектом окружающего мира, себя, других людей и отношений с ними. Такая деятельность “мотивируется стремлением сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, совершить прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании” [3, с. 127].

С иных, структурных позиций, мотивация достижения исследуется М.Ш. Магомед-Эминовым, который определяет ее как функциональную

систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности в ситуации достижения по всему ходу ее осуществления. В этой связи, им выделяются особые структурные компоненты, выполняющие специфические функции в процессе мотивационной регуляции деятельности: мотивация актуализации (побуждение и инициация деятельности), мотивация селекции (процессы выбора цели и соответствующего ей действия), мотивация реализации (регуляция выполнения действия и контроль реализации намерения), мотивация постреализации (процессы, направленные на прекращение действия или смену одного действия другим) [4].

Мотивацию достижения рассматривают как личностную особенность, имеющую направляющее значение и определяющую творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющую как на характер, так и на качество выполнения труда. Однако придает энергию, активность мотивации достижения саморегуляция. О.А. Конопкин, считал, что «саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и существенная функция целостной психики человека, в процессах саморегуляции реализуется единство психики человека во всем его многообразии условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов способностей и т. д.» [5].

Саморегуляция – это процесс поддержания в человеке такой продуктивной активности, которая требует от него определенной работы над собой, а тем самым в высших своих проявлениях захватывает момент развития его как личности [6]. Индивидуальный уровень осознанной саморегуляции связан с тенденцией стойко стремиться к поставленным целям. В классическом понимании мотивация достижения выражает тенденцию именно к *достижению* субъектно-принятой цели. Высокий уровень мотивации достижения, по мнению В.И. Моросановой, способствует формированию эффективных стилей учебной и профессиональной деятельности и чаще формирует гармоничные профили с высоким уровнем саморегуляции [7].

Целью исследования является изучение взаимосвязи мотивации достижения и саморегуляции в процессе учебной деятельности. По мнению В.И. Моросановой, степень сформированности индивидуальной саморегуляции является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов деятельности, в том числе учебной деятельности [8].

В качестве гипотезы выступило предположение, что существует определенная дина-

мика развития процессов саморегуляции и мотивации достижения в процессе обучения; между уровнем саморегуляции и уровнем мотивации достижения существует прямо пропорциональная зависимость.

Методики исследования и испытуемые.

Психодиагностическое исследование включало использование теста-опросника «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова. Тест предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (2004). Методика направлена на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее профиля, включающего ряд показателей [8].

В исследовании приняли участие студенты 1 и 5 курсов вузов г. Бишкека: КРСУ, МСИ, БГУ в количестве 123 человек.

Результаты исследования и их обсуждение

По общему уровню саморегуляции по всей выборке получены следующие данные: низкий уровень выявлен у 23,5 %; средний уровень у – 48,7 %; высокий уровень у – 27,6 % студентов (таблица 1).

Преобладающим у студентов является средний уровень организации процессов саморегуляции с тенденцией к высокому уровню, поэтому можно говорить о том, что большинство из них имеют сформированную осознанную саморегуляцию. Учебная деятельность требует от студентов развития всех процессов саморегуляции. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче студенту гибко и адекватно реагировать на изменяющиеся условия, выдвигать и достигать целей, владеть новыми видами активности.

У студентов 1 и 5 курса уровень развития процессов программирования (66,1 % и 44,3 %), *гибкости* (69,3 % и 62,3 %), *самостоятельности* (50 % и 50,8 %), *оценки результатов* (54,8 % и 59,02 %) находится почти в равных значениях с тенденцией к высокому уровню. Однако студенты 5 курса имеют хорошо сформированные процессы планирования (62,3 %) и моделирования (54,1 %), что свидетельствует о более развитой осознанной регуляции учебной деятельности и поведения студентов 5 курса. Им свойствен контроль, планирование временной перспективы, умение достигать целей. Можно сделать вывод о том, что существует определенная динамика развития процессов саморегуляции в процессе обучения от 1 к 5 курсу, однако нужно отметить, что эта динамика не всегда положительна. Так,

Таблица 1 – Распределение уровней сформированности регуляторных процессов саморегуляции по методике ССПМ у студентов 1 и 5 курсов (%)

Показатели регуляторных шкал саморегуляции		Студенты 1 курса (n=62)		Студенты 5 курса (n=61)	
		Кол-во респондентов	% от общей выборки	Кол-во респондентов	% от общей выборки
Общий уровень саморегуляции	Низкий (< 23)	8	12,9	21	34,4
	Средний (24–32)	43	69,4	17	27,9
	Высокий (>33)	11	17,7	23	37,7
Планирование	Низкий (<3)	1	1,6	9	14,7
	Средний (4–6)	34	54,8	14	22,9
	Высокий (>7)	27	43,5	38	62,3
Моделирование	Низкий (<3)	2	3,2	3	4,9
	Средний (4–6)	39	62,9	25	40,9
	Высокий (>7)	21	33,8	33	54,1
Программирование	Низкий (<4)	5	8,1	20	32,8
	Средний (5–7)	41	66,1	27	44,3
	Высокий (>8)	16	25,8	14	22,9
Оценивание результатов	Низкий (<3)	4	6,4	2	3,3
	Средний (4–6)	34	54,8	36	59,02
	Высокий (>7)	24	38,7	23	37,7
Гибкость	Низкий (<4)	4	6,4	14	22,9
	Средний (5–7)	43	69,3	38	62,3
	Высокий (>8)	15	24,2	9	14,7
Самостоятельность	Низкий (<3)	2	3,2	3	4,9
	Средний (4–6)	31	50	31	50,8
	Высокий (>7)	29	46,8	27	44,3

в нашей выборке общий уровень саморегуляции снизился к 5 курсу на 21,5 %.

Выявление причин данного кризисного явления требует дополнительного и более глубокого исследования процессов саморегуляции студентов 5 курсов.

Общий низкий уровень, слабая сформированность основных процессов саморегуляции, обнаруженная у 23,5 % студентов, является для них препятствием в достижении высоких результатов в учебной деятельности и требует тщательного анализа и выявления недостаточной развитости отдельных регуляторных процессов, которые можно компенсировать за счет более развитых процессов.

На следующем этапе была проведена методика “Измерение мотивации достижения” А. Мехрабиана в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова для разделения выборки студентов на четыре группы: две группы составили студенты 5 курса (группу студентов с мотивом “стремление к успеху” и группу со стремлением избегания неудачи)

и соответственно две группы студентов 1 курса. В группу с мотивом “стремление к успеху” (НДУ) вошли студенты, чья мотивация была высокой, во вторую группу с мотивом “избегание неудачи” (ИН) вошли студенты со средним и низким значениями показателей по методике. Таким образом, в распределение выборки включены все студенты, принимавшие участие в исследовании (таблица 2).

Между группами НДУ и ИН существуют статистически достоверные различия по результатам показателей шкал программирование, оценивание результатов, гибкость. Студенты 5 курса, чья мотивация направлена на стремление к достижению успеха, имеют высокие показатели по шкале программирование ($F^*=1,679$; $p<0,04$), которая диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий, необходимых для достижения поставленных им целей, а также сформировавшуюся потребность продумывать способы своих действий; оценивание результатов ($F^*=2,245$; $p<0,001$) характеризует индивидуальную развитость и адек-

Таблица 2 – Средние значения показателей по шкалам опросника (ССПМ) в двух группах студентов 5 курса

Регуляторная шкала	Группа НДУ (n=41)	Группа ИН (n=20)	Ф*– Фишера	p
	M±m	M±m		
Планирование	6,71±2,04	5,8±2,5	0,906	p>0,1
Моделирование	6,61±1,41	5,8±1,97	0,363	p>0,1
Программирование	6,48±1,91	5,13±1,63	1,679	p<0,04
Оценивание результатов	6,58±1,26	5,03±1,63	2,245	p<0,001
Гибкость	5,71±2,19	5,4±1,67	1,937	p<0,02
Самостоятельность	6,51±1,52	6±1,95	0,152	p>0,1
Общий уровень саморегуляции	31,1±6,06	21,1±7,05	1,941	p<0,02

Таблица 3 – Средние значения показателей по шкалам опросника ССПМ студентов 1 курса

Регуляторная шкала	Группа НДУ (n=12)	Группа ИН (n=50)	Ф*– Фишера	p
	M±m	M±m		
Планирование	6,25±1,36	6,24±1,55	0,628	p>0,1
Моделирование	6,08±2,31	6,18±1,62	0,628	p>0,1
Программирование	5,92±1,68	6,62±1,34	0,768	p>0,1
Оценивание результатов	6,08±1,73	6,02±1,33	0,625	p>0,1
Гибкость	6,58±1,16	6,54±1,28	1,148	p>0,1
Самостоятельность	6,5±1,09	6,2±1,6	0,893	p>0,1
Общий уровень саморегуляции	28,67±3,87	28,08±3,81	1,148	p>0,1

ватность оценки студентом себя, результатов своей деятельности и поведения; гибкость (Ф*=1,937; p<0,02) диагностирует способность перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Высокий общий уровень саморегуляции (Ф*=1,941; p<0,02) также склонны проявлять студенты, которые в своей мотивации ориентированы на стремление к успеху. Этот показатель оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, что говорит о том, что достижение цели происходит в значительной степени осознанно.

Полученные различия в показателях саморегуляции поведения могут свидетельствовать о прямо пропорциональной зависимости мотивации стремления к успеху и саморегуляции поведения, в частности, с теми качествами, которые характеризуют достижение поставленной цели в деятельности.

“Мотивация достижения”, направленная на стремление к избеганию неудач, не имеет такой взаимосвязи с саморегуляцией поведения. Это может свидетельствовать о том, что студенты, чья мотивация направлена на стремление избегать неудач, ведет к слабой сформированности основных процессов саморегуляции и становится препят-

ствием для высоких достижений в самых разных видах деятельности.

В исследовании эти данные позволяют говорить о том, что студенты 5 курса с мотивацией достижения к успеху ведут себя как личностно зрелые в учебно-профессиональной деятельности по сравнению со студентами, ориентированными на стремление избегать неудачи.

У студентов первого курса между группами НДУ и ИН не выявлено статистически достоверных различий по основным процессам саморегуляции. Это свидетельствует о том, что у студентов 1 курса с мотивацией, ориентированной на успех, нет четкой взаимосвязи данной мотивации с процессами саморегуляции, их механизмы и процессы саморегуляции не становятся для них средством развития мотивации достижения (таблица 3). Скорее всего, они не ориентированы в своей деятельности на достижимый результат.

С помощью сформированных процессов саморегуляции студент овладевает навыками реализации потребности в достижении успеха. Выше уже говорилось о взаимосвязи мотивации достижения и саморегуляции в управлении поведением человека. Саморегуляция деятельности и мотивация достижения служат механизмами, обеспечивающими целесообразность формирования различных

состояний готовности к поведению на определенном уровне не только в виде предрасположенности к содержанию поступков и их последовательности, но также в виде эмоционального переживания значимости этих действий для студента.

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют говорить, что у студентов пятого курса проявилась тесная взаимосвязь между мотивацией достижения и процессами саморегуляции. Это свидетельствует о том, что они способны проявлять себя как личностно-зрелые в профессиональной деятельности. У студентов первого курса не выявлено различий в развитии процессов саморегуляции между группой студентов с мотивацией достижения и группой с направленностью на избегание неудачи, т. е. взаимосвязь между мотивацией и саморегуляцией слабая. От курса к курсу более сформированной становится система осознанной регуляции поведения в достижении результатов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мотивация достижения и саморегуляция взаимосвязаны, и отношения между ними прямо пропорциональны. Развитие мотивации достижения и процессов саморегуляции происходит постепенно. Есть данные Т.О. Гордеевой о том, что в формировании мотивации достижения существует период личностного развития от трех до 12–13 лет, который считают “критическим”. В рамках практически всех известных возрастных периодизаций данный диапазон делится на два, хотя и взаимосвязанных, но, тем не менее, отдельных этапа,

характеризующихся своеобразными конфликтами развития и новообразованиями. Ход формирования адекватной и конструктивной в плане личностного развития мотивации достижения зависит от системы взаимодействия развивающейся личности в семье и в образовательных учреждениях.

Литература

1. МакКлелланд Д. Мотивация человека / Д. МакКелланд. СПб., 2007.
2. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. СПб.: Речь, 2001.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. М., 2006.
4. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. / М.Ш. Магомед-Эминов. М., 1987.
5. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
6. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. М., 1991.
7. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 5–17.
8. Стиль саморегуляции поведения (ССМП): Руководство В.М. Моросановой. М.: Изд-во Когито-центр, 2004. 44 с.