

УДК159.923.3

**ЗАЙЦЕВА Ольга Олександрівна**

*аспірант, асистент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків)*

## **ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ВКЛЮЧЕНОСТІ В ДІЯЛЬНІСТЬ**

*У статті ставиться задача розглянути особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, зокрема представлено співвідношення між академічною мотивацією і метакогнітивною активністю. Отримані за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла та методики діагностики метакогнітивної включеності в діяльність Г. Шроу і Р. Деннісона емпіричні данні довели наявність цього співвідношення. Незважаючи на те, що за метакогнітивними характеристиками середній і низький рівні відрізняються, за мотиваційними ознаками вони є приблизно однаковими. Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність мають відмінні показники за мотиваційними ознаками.*

**Ключові слова:** *академічна мотивація, метакогнітивна включеність в діяльність, академічна саморегуляція, метакогнітивізм, когнітивні процеси.*

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне суспільство передбачає підвищений рівень навантаження на функціонально-когнітивні сфери суб'єкта діяльності взагалі та навчальної діяльності особливо. Студенти як суб'єкти навчально-професійної діяльності в процесі засвоєння майбутньої професії зіштовхуються з необхідністю активної переробки значних обсягів інформації. Така необхідність при недостатньому розвитку метакогнітивних здатностей може супроводжуватися низкою проблем, що стосуються повноцінного функціонування особи як в соціально-психологічному, так і в психологічному й психофізіологічному сенсах.

Іншим чинником, що дає поштовх до навчання, є академічна мотивація. Мотивація є чи не найважливішим явищем, що забезпечує студенту тягу до знань та навчання.

Немотивований студент не має зацікавленості до отримання знань навіть якщо має до цього видатні здібності. З огляду на те, що метакогнітивні здатності та академічна мотивація значно впливають на рівень навчання, доцільно дослідити співвідношення цих чинників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення проблем мотивації здійснювалося великою кількістю вчених. Існує теоретичний підхід, що роз'яснює механізми функціонування зовнішньої та внутрішньої мотивації, що належить Едварду Л. Десі і Річарду М. Райану. Цей підхід є частиною теорії самодетермінації, що вивчає вплив зовнішніх чинників на внутрішню і зовнішню мотивацію[2, с.103]. Не менш популярною є теорія каузальної атрибуції Бернарда Вайнера, в якій упор робиться на досягнення. В своїй теорії Б. Вайнер класифікує атрибуції за трьома параметрами: стабільність (нестабільність), локус контролю, контрольованість (неконтрольованість) [8, с.548]. Ще одним дослідником, який працює над питанням мотивації, є Керол Двек. Її теорія імпліцитних теорій інтелекту стала чимось новим у цій області. К. Двек виділила два типи імпліцитних теорій інтелекту. Суттю першої є те, що інтелект є постійною мало змінною властивістю. А суттю другої – інтелект являє собою властивість, яку можна розвивати [6, с.103]. Мотивацію вивчали Р. Стернберг, А. Бандура, Дж. Аткинсон, М. Селігман, І.А. Васильєв, Т.О. Гордєєва.

Метакогнітивізм є молодим напрямком, і дослідження в цій сфері дуже актуальні на даному етапі розвитку психології. Основоположником метакогнітивної психології прийнято вважати Дж. Флейвела. Він визначив її як сукупність знань людини про основні особливості пізнавальної сфери і спосіб її контролю [7, с.57]. Над метапізнанням працювали так само Д. Шартъє і Е. Лоарер. Але в їх роботах, на відміну від Флейвела, метапізнання не обмежується усвідомленим контролем. На їхню думку, головною рисою метакогнітивних процесів є те, що вони регулюють перебіг когнітивних процесів. «Для нас те, що розділяє пізнання і метапізнання є не стільки усвідомленням, скільки, по більшій частині, природою об'єкта пізнання. Когнітивні процеси застосовні до об'єктів в широкому сенсі, а метакогнітивні процеси застосовуються до когнітивних

процесів» [4, с.202].Сьогодні дослідженням метакогнітивних процесів особистості займається велика кількість вчених психологів у всьому світі: Р. Стернберг, Дж. Д. Брансфорд, Г. Уелмен, А. Браун, Т. Нельсон, Т.В. Сергіва, Т.Б. Хомуленко, А.В. Карпов, Ю.А. Гусак, О.В. Савченко. Проте дослідження академічної мотивації і метакогнітивних здібностей ведуться окремо, і працювали над їх співвідношенням не так багато вчених. У своєму дослідженні про мотиваційні і вольові особливості метапізнання Ю.В. Пошехонова та А.В. Карпов показали, що метакогнітивні здібності і мотивація мають певний зв'язок [3, с.31].Беручи до уваги невелику кількість досліджень в даному напрямку, ми можемо вважати його розкритим не повною мірою.

**Метою** даного дослідження є виявлення студентів співвідношення академічної мотивації з рівнем метакогнітивної включеності в діяльність.

Відповідно до поставленої мети, визначені наступні завдання: 1) проаналізувати й узагальнити існуючі підходи до проблем академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність; 2) розкрити причини впливу академічної мотивації та рівня метакогнітивної активності на рівень навчання студентів; 3) розглянути та підібрати наявні методи та методики дослідження академічної мотивації та метакогнітивної включеності в діяльність; 4) емпірично дослідити особливості співвідношення академічної мотивації з рівнем метакогнітивної включеності в діяльність.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні академічної мотивації і рівня метакогнітивної активності взяли участь 120 студентів 1-2 курсів Української інженерно-педагогічної академії.

На першому етапі нашого емпіричного дослідження було проведено тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюка. В цьому опитувальнику визначається чотири рівні мотивації: 1) зовнішнє регулювання (діяльність регулюється заохоченнями та покараннями); 2) інтроєктоване регулювання (поведінка регулюється правилами та вимогами); 3) ідентифіковане регулювання (поведінка регулюється за власним вибором); 4) внутрішнє спонукання (власний інтерес до діяльності)[5,

с.45]. На рис. 1 зазначені середні показники мотивів академічної саморегуляції.

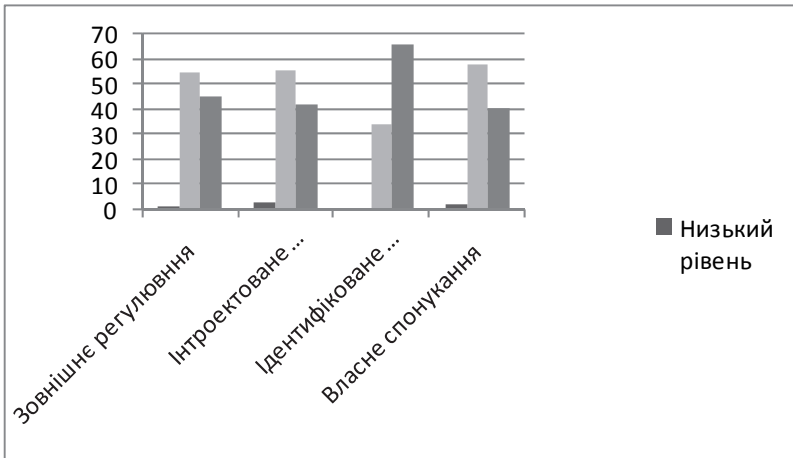


Рис.1. Показники мотивів академічної саморегуляції у студентів (%)

На рисунку видно, що в процентному відношенні показники зовнішнього регулювання, інтроєктованого регулювання та власне спонукання практично однакові: зовнішнє регулювання (0,83%; 55%; 44,67%), інтроєктоване регулювання (2,5%; 55,83%; 41,67%), власне спонукання (1,6%; 58,4%; 40%) відповідно. Кардинально відрізняються показники ідентифікованого регулювання (0%; 34,16%; 65,84%). Це може бути пояснене тим, що в ранньому студентському віці поведінка регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і власного вибору.

На другому етапі проведення емпіричного дослідження було використано методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (метакогнітивної усвідомленості) Г. Шроу і Р. Деннісона в адаптації А.В. Карпова [1, с.148]. Опитувальник метакогнітивної включеності складається з 52 пунктів. До цього опитувальника входять питання, які визначають знання та регуляцію когнітивної діяльності. Цей опитувальник дає можливість визначити інтелектуальні якості студента і можливість їх контролювати. Результати дослідження подано на рис. 2.

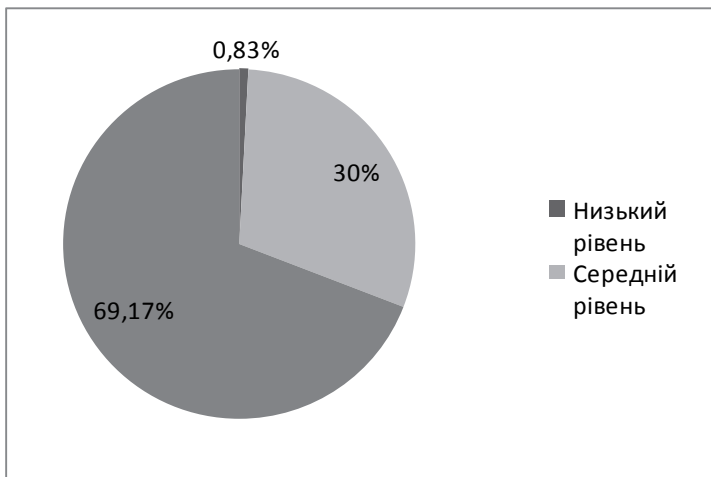


Рис. 2. Показники рівня метакогнітивної включеності діяльності студентів (%)

Виявлено, що тільки 0,83 % студентів має низький рівень метакогнітивної включеності. Середній рівень мають 30%, а високий рівень має найбільша кількість студентів – 69,17%. Знання про себе, як про суб'єкта пізнавальних процесів та застосування цих процесів допомагає активізувати інтелектуальну діяльність. Отримані результати підтверджують, що цей вік є для студента дуже активним в здобутті осмисленого ставлення до власних пізнавальних процесів.

Третім етапом дослідження є з'ясування співвідношення студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність та їхніх мотивів академічної саморегуляції.

Таблиця 1

**Співвідношення студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність та мотивів академічної саморегуляції (%)**

ПАСР \ МКВ	Зовнішнє регулювання			Інтроектоване регулювання			Ідентифіковане Регулювання			Власне спонукання		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Низький	0	0,83	0	0	0,83	0	0	0,83	0	0	0,83	0
Середній	0	15,83	14,16	0	19,16	10,83	0	15	15	0,83	22,5	6,66
Високий	0,83	36,66	31,66	1,66	35,83	31,66	0	18,33	50,83	0,83	35	33,33

Примітка: ПАСР – показники академічної саморегуляції; МКВ – метакогнітивна включеність.

З таблиці 1 видно, що *студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність* мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, високий рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Нагороди мають для таких студентів не найвище значення, вони не працюють лише заради оцінки або похвали. Але, якщо цю нагороду можна використати для досягнення чогось більшого чи бажаної цілі, студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності зроблять все, щоб її отримати. Такі студенти не бояться покарань заради благої цілі але, за можливістю, уникають його.

Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності, здебільшого, ставляться до правил з повагою, враховують вимоги викладачів, університету, батьків. І це не викликає в них особливих труднощів, як не викликає труднощів і порушення цих правил. Студенти такого типу враховують правила, але ставляться до них гнучко. Такі студенти можуть не дотримуватися норм через свою креативність. Особистість з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність аби працювати на високому рівні повинна відчувати себе вільно. Тому такі студенти непомітно і безболісно нехтують правилами.

У студентів такого типу дуже високий рівень ідентифікованого регулювання. Їх поведінка цілком регулюється власним вибором. Частіше за все вони зовсім не прислухаються до думки інших людей, а якщо й прислухаються, то лише через призму своїх думок і світогляду. Останнє слово завжди за ними. Мислення студентів з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність дивергентне. Вони розв'язують задачі способами, щое здебільшого нестандартними й оригінальними. Такі студенти аналізують варіанти вирішення задач і ніколи не задовольняються одним. Їх мислення гнучке і завдяки цьому вони знаходять вихід з найважчих важких ситуацій. На заняттях в університеті вони не сперечаються з викладачем коли їх думка відрізняється, але навіть після аргументованої відповіді на їхнє питання, залишаються при своїй думці. Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність дуже серйозно ставляться до своєї основної діяльності. Навчання викликає в них пізнавальний

інтерес і бажання не просто виконувати свою роботу, а занурюватись в неї, не звертаючи увагу на всі чинники, що відволікають. У студентів такого типу можуть бути розвинені метакогнітивні здібності, такі як метапам'ять, метакреативність, метамислення і металінгвістика. Це допомагає їм усвідомлено ставитися до академічної діяльності.

*Студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність* мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, однаковий середній і високий рівні ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Для студентів з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність важливі нагороди. Не отримати нагороду означає для них упустити шанс досягти рівня, якого вони прагнули. Проте, ці випадки мотивують студентів такого типу йти далі і більш старанно виконувати свою роботу. Вони дуже бояться покарання і часто виконують навчальні завдання і вказівки викладачів тільки для того, щоб його уникнути. Такі студенти відстежують і завжди знають, які домашні завдання буде перевіряти викладач, а які дають для самоконтролю і частіше за все виконують лише ті, які будуть перевірені.

Студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність зазвичай дотримуються правил і вимог, бо репутація для них дуже важлива. Вимоги викладача, університету чи батьків – закон. Але, якщо цього вимагає ситуація, закон можна порушити. Порушення правил дуже болісні для цього типу студентів, оскільки вони звикли бути прикладом в своєму оточенні.

Для таких студентів, як і для студентів з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, власна думка має велике значення, але вона може бути не остаточною. Думка більш обізнаної людини з досвідом може бути прийнята до уваги і навіть взята за основу. В зв'язку з цим викладачам в університеті набагато легше знайти спільну мову з ними, ніж зі студентами першого типу. Такі студенти теж розглядають багато варіантів, але іноді, коли один варіант здається достатньо прийнятним, вони не будуть марнувати багато зусиль на пошук інших і будуть задоволені ним. Залежно від настрою студенти

такого типу можуть педантично перевіряти інформацію надану іншими, а можуть з першого разу прийняти її за істину.

Студенти з середнім рівнем метакогнітивної включеності частіше за все не застрягають на одній діяльності. Крім основного навчання вони відвідують різні факультативи, гуртки, спортивні і культурні заходи. Вміють поєднувати різні види діяльності так, щоб вони не заважали один одному. Але, коли потрібно, вони можуть безболісно переключитися на один вид діяльності, на деякий час відволікаючись від усіх інших.

*Студенти з низьким рівнем метакогнітивної включеності в діяльність* мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, середній рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Такі студенти не ставлять собі за мету отримання нагороди чи високої оцінки за зроблену ними роботу, але цей чинник теж має свою роль в їх навчанні. Студенти з низьким рівнем метакогнітивної включеності не бояться покарання але, якщо є можливість його уникнути, скоріше не будуть загострювати ситуацію. Такі студенти, як і студенти з високим і середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, враховують правила, але ставляться до них гнучко і за потребою можуть їх порушити. Поведінка такого студента може регулюватися і за власним бажанням, і залежно від ситуації. Навіть, якщо студент має власну зацікавленість до своєї діяльності, він може легко відволіктися і переключити свою зацікавленість на інше заняття.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** За результатами тесту опитувальника «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла ми дійшли висновку, що в ранньому студентському віці поведінка регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і власного вибору.

Використавши методику діагностики метакогнітивної включеності в діяльність (метакогнітивної усвідомленості) Г. Шроу і Р. Деннісона, ми з'ясували, що цей вік є для студента дуже активним в здобутті осмисленого ставлення до власних пізнавальних процесів.

Здійснивши співвідношення студентів із різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність та різними мотивами



академічної саморегуляції, ми виокремили три групи студентів: 1) з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, які мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, високий рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання; 2) з середнім рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, які мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, однакові середній і високий рівні ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання; 3) з низьким рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, які мають середній рівень зовнішнього регулювання, середній рівень інтроєктованого регулювання, середній рівень ідентифікованого регулювання, середній рівень власного спонукання.

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що незважаючи на те, що за метакогнітивними характеристикам середній і низький рівні відрізняються, за мотиваційними ознакам вони є приблизно однаковими. Студенти з високим рівнем метакогнітивної включеності в діяльність мають відмінні показники за мотиваційними ознаками. Такі студенти мають великий потенціал розвитку та вдосконалення таких метакогнітивних здібностей, як метапам'ять, метакреативність, метамислення і металінгвістика.

#### ***Список використаних джерел***

1. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С.148-250.
2. Леонтьев Д.А. Автономия и самодетерминация в психологии: мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации; подред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 103-121.
3. Пошехонова Ю.В. Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов ВУЗа / Ю.В. Пошехонова, А.В. Карпов // Известия ДГПУ. Психолого педагогические науки. – №4. – 2014. – С. 31-36.
4. Шартъед. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий / Д. Шартъед, Э. Лоарер // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы ; под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. М., 1997. – 202 с.
5. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casual dimension scale

IISQR-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №4. – С. 45-47.

6. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. – Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. – P. 103-128.

7. Flavell J.H. Metacognitive Aspects of Problem Solving / J.H. Flavell // The Nature of Intelligence ; ed. by L.B. Resnick. – N.Y. : Hillsdale, 1976. – P. 57-88.

8. Weiner B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion / B. Weiner // Psychological Review. – 1985. – V. 92(4). – P. 548-573.

*O. Zaitseva*

### **PECULIARITIES OF ACADEMIC MOTIVATION IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF METACOGNITIVE INITIATIVES IN ACTIVITY**

*The article deals with the peculiarities of academic motivation among students with different levels of metacognitive initiatives in activity, in particular, the relationships between academic motivation and metacognitive activity. The results obtained by means of the questionnaire «Academic self-regulation» (R.M. Ryan, D.R. Connell) and method for the diagnostics of metacognitive inclusion in the activities (G. Schroo, R. Dennison) have proved this interconnection.*

*The following results were obtained. Students with a high level of metacognitive involvement in the activities have the average level of external adjustment, the average level of introspection, the high level of identified regulation, the average level of self-induction. Students with an average level of metacognitive involvement in the activity have the average level of external adjustment, the average level of introspection regulation, the same average and high levels of identified regulation, the average level of self-induction. Students with a low level of metacognitive involvement in the activity have the average level of external adjustment, the average level of introspection, the average level of identified regulation, the average level of self-induction.*

*The results of the empirical study indicate that despite the fact that the metacognitive characteristics of the middle and low levels are different, according to motivational features, they are approximately the same. Students with a high level of metacognitive inclusion in the activity have excellent indicators by motivational features. Such students have great potential in the development and improvement of metacognitive abilities, such as meta-memory, meta-creativity, meta-mind and meta-linguistic.*

**Key words:** *academic motivation, metacognitive involvement in activity, academic self-regulation, metacognitivism, cognitive processes.*

Надійшла до редакції 10.01.2018 р.