

Отримано: 31 жовтня 2018 р.

Прорецензовано: 2 листопада 2018 р.

Прийнято до друку: 5 листопада 2018 р.

e-mail: zaytseva1005@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-7-83-87

Зайцева О. О. Показники метакогнітивної активності особливості мотивації студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, листопад 2018. № 7. С. 83–87.

УДК 159.9.072.4

**Зайцева Ольга Олександрівна,***аспірант кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії*

## ПОКАЗНИКИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті наведено результати вивчення взаємозв'язку між метакогнітивною активністю та особливостями мотивації студентів. Показано, що студенти, які прагнуть керувати своїми пізнавальними процесами, мають більш високий рівень внутрішньої мотивації (учбова діяльність регулюється за власним вибором і інтересом до навчання). З'ясовано, що метакогнітивні функції студентів також можуть регулюватися зовнішньою мотивацією (бажанням отримання нагороди чи страхом перед покаранням). Показано, що хоча традиційно, зовнішню мотивацію розглядають як чинник менш сприятливий (порівняно із внутрішньою), з погляду досягнення успіху в різних видах діяльності, насправді розвиток метакогнітивної активності регулюють навіть за умови домінування зовнішньої мотивації.

**Ключові слова:** метакогнітивна активність, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, метакогнітивна включеність у діяльність, імпліцитні теорії здібностей.

**Olha Zaitseva,***Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology of Ukrainian Engineering Pedagogics Academy*

## INDICATORS OF METACOGNITIVE ACTIVITY AND SPECIAL FEATURES OF MOTIVATION OF STUDENTS

This article substantiates the interconnection between metacognitive activity and special features of motivation of students. It is shown that students who seek to control their cognitive processes have a higher level of intrinsic motivation (learning activity is governed by their own choice and interest in learning). It was found that metacognitive functions of students can also be regulated by external motivation (the desire to receive a reward or the fear of punishment). It was found that although extrinsic motivation is traditionally considered as a less favourable factor (compared to intrinsic motivation), in terms of achieving success in various types of activities the obtained results allowed to suggest that the development of metacognitive activity is regulated even under condition of dominance of the extrinsic motivation.

**Key words:** metacognitive activity, extrinsic motivation, intrinsic motivation, metacognitive involvement in activities, implicit theories of abilities.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі становлення України людина щодня відчуває на собі підвищений рівень інформативного та психосоціального навантаження. Щоб посісти належне місце в суспільстві, людина повинна вміти активно переробляти значний обсяг інформації.

Провідне місце в підготовці професіоналів, здатних витримати високий рівень інформаційного та психосоціального навантаження, має розвиток метакогнітивної активності, який детермінований значною кількістю особистісних чинників, одним з найважливіших є мотивація. Багатьма вченими було доведено наявність впливу мотивації на успішність навчальної діяльності. Визначення особистості, зокрема мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності є актуальним завданням педагогічної та вікової психології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема мотивації дуже давно і плідно вивчають зарубіжні та вітчизняні науковці. Відповідно до теорії мотивації Д. Макклеланда на людину впливають три базові потреби: влада, успіх та причетність. Теорія мотивації Дж. Аткинсона заснована на положенні, що кожна людина має два мотиви: мотив успіху та мотив запобігання невдачі [9]. Існує теоретичний підхід, що пояснює механізми функціонування зовнішньої та внутрішньої мотивації, що належить Е. Десі і Р. Райану. Цей підхід вивчає вплив зовнішніх чинників на внутрішню і зовнішню мотивацію [3]. Питання, пов'язані з мотивацією поведінки, вивчав М. Вебер. Пов'язавши мотивацію з соціальною дією, він виділив чотири основних моменти:

- концепція ідеального типу;
- метод причинно-наслідкового (каузального) пояснення;
- принцип співчутливого розуміння мотивів поведінки;
- принцип віднесення до цінності [10].

Також популярною є теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера, в якій він класифікує атрибуції за трьома параметрами: стабільність (нестабільність), локус контролю, контрольованість (не контрольованість) [4].

Серед зарубіжних науковців потрібно також відзначити праці А. Маслоу, Х. Мюррея, Х. Хекхаузена, Ф. Герцберга, С. Адамса, Б. Скіннера, В. Врума та ін.

Вітчизняні вчені також зробили внесок у вивчення мотивації. Теоретичною основою для створення моделей мотивації вважають роботи О. Леонтьєва, присвячені формуванню мотивів. Він виділяє два типи мотивації: первинна мотивація (потреби, потяг, інстинкт) і вторинна мотивація, яка проявляється у формі мотиву [6]. На думку В. Іваннікова, процес мотивації починається з актуалізації мотиву. Є. Ільїн виокремлює мотивацію як динамічний процес, що формується на підставі поведінки [4].

Дослідженню різних аспектів даного питання присвячені праці Л. Божович, Л. Віготського, А. Маркової, Л. Митиної, А. Реана, П. Якобсона та ін.

В. Бардиніна довела взаємозв'язок рівня суб'єктності особистості з академічною мотивацією [1]. Т. Ільїна виділяє три параметри навчальної мотивації:

- мотив отримання знань, інтерес до наукових проблем (пізнавальний мотив);
- мотив оволодіння професією, інтерес до професії (вузькопрофесійна спрямованість);
- мотив отримання диплома, престижність вищої освіти [4].

Останніми роками проблема мотивації стає все більш популярною і багато сучасних науковців її досліджують (Т. Гордєєва, В. Шевяхова, Т. Корнілова, С. Смирнов, В. Чирков, А. Колчигіна, Е. Шепелева та ін.). Утім, не всі значущі аспекти проблеми мотивації висвітлено на сьогодні. Наприклад, перевірки потреби гіпотеза про наявність взаємозв'язку між рівнем метакогнітивної активності та показниками мотивації студентів.

**Метою** дослідження було вивчення взаємозв'язку метакогнітивної активності з мотивацією студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження провели на базі Української інженерно-педагогічної академії. У дослідженні взяли участь 120 студентів денної форми навчання першого та другого курсів віком від 17 до 23 років, з них 40 юнаків та 80 дівчат.

Діагностику особливостей мотивації студентів було здійснено за допомогою двох відповідних діагностичних методик.

Перша методика – опитувальник «Шкала внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації» (Т. Амабіле, адаптація Т. Гордєєвої та Є. Осіна), спрямована на виявлення рівня зовнішньої та внутрішньої мотивації [2].

Друга методика – опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Яцюка), який визначає чотири рівні мотивації:

- зовнішнє регулювання – навчальна діяльність регулюється зовнішньою мотивацією, отриманням нагород чи уникненням покарань;
- інтроєктоване регулювання – навчальна діяльність регулюється зовнішньою мотивацією, правилами та вимогами;
- ідентифіковане регулювання – навчальна діяльність регулюється внутрішньою мотивацією власним вибором;
- внутрішнє спонукання – навчальна діяльність регулюється внутрішньою мотивацією, за власним інтересом до навчання [8].

Діагностику метакогнітивної активності як процесу отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання [7], здійснено за допомогою двох відповідних діагностичних методик.

Перша методика – опитувальник «Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей» (К. Двек, в адаптації Т. Гордєєвої, 2013). Ця методика вимірює метакогнітивну активність за двома показниками:

- шкала академічного контролю – навчальна діяльність регулюється зовнішніми чинниками (викладачами, правилами ЗВО, батьками);
- шкала академічної самоєфективності – навчальна діяльність регулюється внутрішніми чинниками (власним бажанням студента).

Друга методика – опитувальник «Метакогнітивна включеність у діяльність» (Г. Шроу та Р. Деннісон). Ця методика діагностує рівень розвитку метакогнітивних функцій людини і регуляції її діяльності [5].

У процесі статистичної обробки отриманих результатів здійснено кореляційний аналіз показників метакогнітивної активності та оцінок мотивації.

На першому етапі дослідження проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методикою «Метакогнітивна включеність у діяльність» та показниками рівнів мотивації (за методикою «Академічна саморегуляція»), дані наведені у табл. 1.

Таблиця 1

**Взаємозв'язок метакогнітивної включеності в діяльність з показниками рівнів мотивації  
(за методикою «Академічна саморегуляція»)**

	Показники рівнів мотивації			
	Зовнішнє регулювання	Інтроєктоване регулювання	Ідентифіковане регулювання	Внутрішнє спонукання
Метакогнітивна включеність в діяльність	0,239*	0,305*	0,369*	0,269*

Примітки: \* –  $p < 0,01$ .

Результати, наведені у табл. 1, засвідчують, що всі показники рівнів мотивації утворюють статистично значущі зв'язки із метакогнітивною включеністю в діяльність, як характеристикою метакогнітивної активності.

Статистично значущий прямий зв'язок було встановлено між оцінками досліджуваних за шкалою мотивації «Зовнішнє регулювання» опитувальника «Академічна саморегуляція» та метакогнітивною включеністю в діяльність. Отже, чим вищий рівень метакогнітивної функції студентів, тим більше їхня діяльність регулюється нагородами чи покаранням. Хоча традиційно зовнішню мотивацію розглядають як чинник менш сприятливий (порівняно із внутрішньою), з погляду досягнення успіху в різних видах діяльності, отримані результати дозволили припустити, що розвиток метакогнітивної активності регулюється навіть за умови домінування зовнішньої мотивації.

Показник шкали мотивації «Інтроєктоване регулювання» опитувальника «Академічна саморегуляція» також утворив статистично значущий кореляційний зв'язок із метакогнітивною включеністю в діяльність (табл. 1). Таким чином, чим вищий рівень метакогнітивної функції та регуляція діяльності студентів, тим частіше він регулює свою поведінку правилами та вимогами. Такий зв'язок може виникнути тому, що студент, який вміє регулювати свої психічні процеси, може регулювати свою поведінку і дотримуватися правил встановлених у ЗВО.

Прямий зв'язок з метакогнітивною включеністю в діяльність очікувано утворив показник шкали мотивації «Ідентифіковане регулювання» методики «Академічна саморегуляція» (табл. 1). Отже, чим вищі метакогнітивні функції, тим більше їх діяльність регулюється мотивацією реалізації власного вибору. Пояснити таку особливість можна за тим, що студент, який вміє керувати своїми когнітивними процесами, більшою мірою слідуватиме своїм власним мотивам.

Очікуваною виявилась наявність взаємозв'язку показника шкали мотивації «Внутрішнє спонукання» методики «Академічна саморегуляція» з метакогнітивною включеністю в діяльність (табл. 1). Такий результат дозволяє дійти висновку, що чим вищий рівень залучення студента в академічну діяльність, тим вищий його власний інтерес до неї. Така закономірність може виникнути тому, що усвідомлення наявності пізнавальних процесів робить студента самодостатньою особистістю з розвинутою внутрішньою мотивацією.

На другому етапі статистичного аналізу оцінено взаємозв'язок рівня метакогнітивної включеності в діяльність та показників внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів (табл. 2).

Таблиця 2

**Взаємозв'язок метакогнітивної включеності в діяльність  
з показниками внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації**

	Показники шкали внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації	
	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація
Метакогнітивна включеність у діяльність	0,429*	0,180**

Примітки: \* –  $p < 0,01$ ; \*\* –  $p < 0,05$ .

Результати статистичної обробки даних, наведених у табл. 2, показують наявність прямого статистично значущого кореляційного зв'язку між обома показниками шкали внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації та рівнем метакогнітивної включеності в діяльність, як показником метакогнітивної активності.

Очікуваною стала наявність взаємозв'язку між метакогнітивною включеністю в діяльність та показником внутрішньої мотивації (табл. 2). Отже, чим вищий рівень вміння студента керувати своїми пізнавальними процесами, тим більш важливим є зміст його діяльності, не пов'язаний із зовнішніми чинниками. Така закономірність виникає, бо студент, який може керувати своїми пізнавальними процесами, буде слідувати своїм власним мотивам.

Подібно до результатів, наведених у таблиці 1, показник зовнішньої мотивації (за методикою «Шкала внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації») утворив статистично значущий взаємозв'язок із метакогнітивною включеністю в діяльність. Такі дані є додатковим підтвердженням того,

що метакогнітивна активність може регулюватися за рахунок домінування зовнішньої мотивації (регулюватися бажанням отримання нагороди чи страхом перед покаранням).

На третьому етапі статистичної обробки даних було вираховано коефіцієнти кореляції за показниками імпліцитних теорій здібностей як характеристики метакогнітивної активності та оцінками досліджуваних за рівнями мотивації (за методикою «Академічна саморегуляція»), дані наведені у табл. 3.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок імпліцитних теорій здібностей за показниками рівнів мотивації  
(за методикою «Академічна саморегуляція»)**

Показники імпліцитних теорій здібностей	Показники рівнів мотивації			
	Зовнішнє регулювання	Інтроєктоване регулювання	Ідентифіковане регулювання	Внутрішнє спонукання
Академічний контроль	0,234**	0,175*	***	***
Академічна самоефективність	0,353**	0,419**	0,500**	0,540**

Примітки: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p > 0,05$ .

Результати дослідження, наведені у табл. 3, показують, що більшість показників рівнів мотивації, за методикою «Академічна саморегуляція» утворюють статистично значущі зв'язки з показниками імпліцитних теорій здібностей. При цьому, найбільшу кількість зв'язків із показниками рівнів мотивації утворив такий показник імпліцитних теорій здібностей як академічна самоефективність. Прямий зв'язок оцінок за шкалою «Академічна самоефективність» встановлено з показниками рівнів мотивації «Зовнішнє регулювання», «Інтроєктоване регулювання», «Ідентифіковане регулювання» та «Внутрішнє спонукання». Отже, чим вищий рівень власного бажання студента вчитися, тим вищий рівень його мотивації. Такий зв'язок свідчить про те, що в студентів, які навчаються за власним бажанням, навчальна діяльність регулюється як зовнішньою, так і внутрішньою мотивацією:

- правилами та вимогами;
- отриманням нагород чи уникненням покарань;
- за власним вибором та інтересом до навчання.

Прямий статистично значущий взаємозв'язок утворили показник «Академічний контроль» опитувальника імпліцитних теорій здібностей з показниками рівнів мотивації «Зовнішнє регулювання» та «Інтроєктоване регулювання» (табл. 3). Отже, чим більше студент підкоряє зовнішнім чинникам (дотримується навчального плану, але не вдумається в його суть), тим більше його діяльність регулюється зовнішньою мотивацією. Така закономірність може виникати тому, що особи, які керуються лише зовнішніми чинниками, не потребують самостійного прийняття рішень стосовно навчання.

Було проведено кореляційний аналіз взаємозв'язку показників імпліцитних теорій здібностей з оцінками внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації (табл. 4).

Таблиця 4

**Взаємозв'язок імпліцитних теорій здібностей  
з показниками шкали внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації**

Показники імпліцитних теорій здібностей	Показники шкали внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації	
	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація
Академічний контроль	***	0,172*
Академічна самоефективність	0,361**	***

Примітки: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p > 0,05$ .

Результати, наведені у табл. 4, показують, що оцінки за шкалою «Академічна самоефективність» утворили статистично значущий зв'язок із показником «Внутрішня мотивація». Отже, чим вищий рівень власного бажання студента вчитися, тим вищий рівень його внутрішньої мотивації. Це може свідчити про те, що студенти, які навчаються за власним бажанням, не потребують поштовху зовні.

Прямий зв'язок було встановлено між оцінками, виявлених за шкалою «Академічний контроль» та показником «Зовнішня мотивація» (табл. 4). Таким чином, чим більше студент прагне дотримуватися навчального плану та чітких правил, тим більше його академічна діяльність регулюється зовнішньою мотивацією. Така закономірність може виникати у зв'язку з тим, що студенти, які навчаються заради диплома і не обтяжують себе самостійним плануванням навчальних цілей, найчастіше регулюють свою академічну діяльність зовнішньою мотивацією (отриманням нагород чи уникненням покарання).

**Висновки.** У результаті дослідження виявлено взаємозв'язок між метакогнітивною активністю та окремими показниками мотивації студентів. Якісний аналіз отриманих даних дозволяє дійти таких висновків:

– всі показники рівнів мотивації (за методикою «Академічна саморегуляція») утворюють статистично значущі зв'язки із метакогнітивною включеністю в діяльність як характеристикою метакогнітивної активності;

– студенти, які прагнуть керувати своїми пізнавальними процесами, мають більш високий рівень внутрішньої мотивації (навчальна діяльність регулюється за власним вибором та інтересом до навчання);

– метакогнітивні функції студентів також можуть регулюватися зовнішньою мотивацією (бажанням отримання нагороди чи страхом перед покаранням);

– хоча традиційно зовнішню мотивацію розглядають як чинник менш сприятливий (порівняно із внутрішньою), з погляду досягнення успіху в різних видах діяльності, отримані результати дозволили припустити, що розвиток метакогнітивної активності регулюється навіть за умови домінування зовнішньої мотивації.

**Перспективи подальших досліджень.** Отримані результати дозволяють сформулювати припущення про вплив мотивації студентів на розвиток метакогнітивної активності та обґрунтувати актуальність подальшого дослідження взаємозв'язку метакогнітивної активності з мотивацією студентів спрямованого на визначення мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності.

#### Література:

1. Бардынина В. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 3. С. 39–41.
2. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений. *Вопросы психологии*. 2010. С. 25.
3. Дергачёва О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / под ред. Д. А. Леонтьева. *Современная психология мотивации*. Москва: Смысл, 2002. С. 103–121.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 508 с.
5. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности: навч. посіб. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва: Изд-во. Моск. ун-та, 1971. С. 13–39.
7. Скворцова Ю. В. Метакогнитивные основы профессиональной деятельности: навч. посіб. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 2008. 132 с.
8. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. № 4. 2008. С. 45–47.
9. McClelland D.C. Methods of measuring human motivation. *Motives in Fantasy, Action, and Society* / ed. J.W. Atkinson. Princeton (NJ): Van Nostrand, 1958. P. 7–42.
10. Weber M. *Economy and Society*. Vol. 1. Berkeley. 1978. P. 11.