

Л. О. Жданюк

старший викладач кафедри методики змісту освіти
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано й узагальнено наявні наукові підходи до проблеми мотивації. Розглянуто психологічні теорії мотивації та підходи до визначення поняття академічної мотивації в навчальному процесі закладу вищої освіти. Представлено результати емпіричного дослідження академічної мотивації студентів.

Ключові слова: мотивація, академічна мотивація, навчальна діяльність, профіль академічної мотивації.

Постановка проблеми. Вища освіта України ставить перед собою низку актуальних питань щодо ефективної вузівської підготовки фахівців. На жаль, у закладах вищої освіти акцентовано увагу на розвитку інтелектуальної сфери, тоді як поза увагою залишається формування емоційно-мотиваційної сфери особистості студента. Зокрема, актуальності набувають питання оптимізації ставлення студентів до навчальної діяльності та формування в них зрілих форм академічної мотивації. Це визначає актуальність нашого дослідження.

Проблема мотивації визначається як одна з найскладніших у психології. Термінологічна нечіткість щодо визначення сутності феномена «мотивація», розмаїтість наукових теорій спричинили наявність різних трактувань її сутності та механізмів. Мотивацією називають будь-які процеси детермінації активності людини, як визначає Є. Ільїн [6].

Мотивацію зазвичай визначають через поведінку, що реалізується індивідом, розглядають її як джерело і регулятор діяльності. З мотивації поведінка починається, мотивацією підтримується, спрямовується і, нарешті, закінчується [17]. Для цього дослідники прагнуть визначити, по-перше, причину початку поведінки (energization), по-друге, регулятор поведінки (direction), тобто те, що її спрямовує [15].

Мотивація як психічне явище розглядається так:

1) як структурне утворення, сукупність чинників і мотивів (Ж. Годфруа, В. І. Ковальов, К. Мадсен, К. Платонов, В. Шадріков та ін.). Це сукупність чинників, які визначають поведінку; сукупність мотивів; спонукання, що викликають активність організму та визначають її спрямованість. Отже, у межах даного підходу мотивація зумовлена потребами, цілями особистості, рівнем домагань, ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, так і суб'єктивними – знаннями, вміннями, здіб-

ностями, характером), світоглядом, спрямованістю особистості [11];

2) як динамічне утворення, процес, що підтримує психічну активність людини на певному рівні. (Є. Ільїн, І. Джидар'ян, К. Лоренц, М. Магомед-Емінов). Мотивація розглядається і як процес дії мотиву, і як механізм, що визначає виникнення, напрям і засоби здійснення конкретної діяльності, і як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання й діяльність, а також як процес утворення мотиву.

Найбільш відомими теоріями мотивації є: теорія ієрархії потреб А. Маслоу; теорія ERG (потреб існування, зростання і зв'язків), розроблена К. Альдерфером; теорія придбаних потреб Д. Мак-Клелланда; теорія двох чинників Ф. Герцберга; теорія очікувань В. Врума; модель Портера-Лоулера; теорії самодетермінації Едварда Л. Десі і Річарда М. Райана. Не менш популярними є: теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера, в якій увага зосереджується на досягненнях; теорія імпліцитних теорій інтелекту К. Двек. Мотивацію вивчали Р. Стернберг (теорія інвестування), А. Бандура (теорія самоефективності), Дж. Аткинсон, Дж. Екклс (теорія очікуваної цінності), М. Селігман (теорія оптимізму), І. Васильєв, Т. Гордєєва (теорія мотивації досягнення).

Невизначеність розуміння сутності поняття мотивації і її ролі в регуляції поведінки та велика кількість теорій мотивації дає можливість розглянути її як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, що має складну ієрархічну структуру [9].

Академічна мотивація, за D. Schunk, P. Pintrich, J. Meese, визначається як процес, отриманий в результаті будь-якої дії (наприклад, вибір завдань, зусилля, наполегливість) і вербалізації (наприклад, «я люблю хімію»), на основі чого мотивується цілеспрямована фізична або розумова активність. Академічна мотивація важлива тому, що мотивовані студенти зазвичай беруть

участь у діяльності, яка допомагає їм в навчанні і подальших досягненнях [23].

У сучасних закордонних дослідженнях навчальної мотивації найбільш популярними є дві теорії: теорія самодетермінації (Едвард Л. Десі і Річард М. Райан) [13; 14] і теорія досягнення цільових орієнтацій (Б. Вайнер). Теорія самодетермінації спрямована на вивчення причин, що спонукають до навчальної діяльності, тоді як теорія досягнення цільових орієнтацій зосереджена на цілях, на досягнення яких спрямована навчальна діяльність. Отже, перша теорія концентрує увагу на мотивах, що є в момент здійснення навчальної діяльності, тоді як друга вивчає результати, яких прагне досягти особистість, що діє зараз, у майбутньому [10].

Основними типами мотивації, відповідно до теорії самодетермінації, є внутрішня, зовнішня мотивація й амотивація, яка відображає прагнення суб'єкта ухилитися від діяльності. Принципова відмінність розуміння мотивації з позиції теорії самодетермінації полягає в тому, що розглядається так званий мотиваційний континуум, а не протиставлення зовнішньої і внутрішньої мотивації. Мотиваційний континуум поширюється від амотивації до зовнішньої мотивації і її різних форм, до внутрішньої мотивації. Внутрішня, або інтроєцирована, мотивація розуміється як прагнення до задоволень і приємних емоцій, вона охоплює пізнавальну мотивацію, мотивацію до досягнень і до саморозвитку. Зовнішня, або екстернальна, мотивація описує ситуації, коли людина діє заради того, щоб досягти мети й отримати винагороду з боку інших, і включає мотивацію, засновану на почутті боргу і на підвищенні власної самооцінки, а також мотивацію, що базується на вимогах суспільства, групи, для уникнення можливих проблем. Амотивація характеризує загальне уникнення діяльності та не поділяється на більш дрібні чинники.

З огляду на дослідження зв'язків мотивації й особистісних властивостей, можна констатувати, що інтроєцирована мотивація позитивно пов'язана з нейротизмом, мотивація боргу – з екстраверсією і свідомістю, а внутрішня мотивація загалом виявляє зв'язку зі свідомістю [19]. Порівняння студентів із переважанням внутрішньої і зовнішньої мотивації за рисами «Великої п'ятірки» показало, що внутрішньо вмотивовані студенти доброзичливі і відкриті досвіду, а зовні вмотивовані студенти емоційно нестійкі.

Вивчення мотивації має важливе місце в дослідженнях освіти, оскільки воно дозволяє пояснити поведінку учнів в освітніх установах. Емпіричні дослідження показали, що рівень навчальної мотивації є одним із ключових чинників, що впливають на залученість студентів до навчальної діяльності і їхні академічні досягнення [1; 4; 12; 16; 20; 22].

Дослідження взаємозв'язку особистісних властивостей і характеристик академічної мотивації показали, що внутрішньо вмотивовані студенти більшою мірою проявляють свідомість і відкриті досвіду, тоді як екстернально вмотивовані радше характеризуються екстравертованістю і емоційною нестійкістю. Студенти, в яких переважає амотивація, демонструють меншу доброзичливість і свідомість [18].

Д. Корнієнко в дослідженні взаємозв'язків властивостей «Темної тріади», складовими частинами якої є три властивості особистості: нарцисизм, макіавеллізм і психопатія, і характеристик академічної мотивації виявив, що нарцисизм є предиктором характеристик внутрішньої мотивації, він не пов'язаний із характеристиками зовнішньої мотивації. Психопатія є предиктором внутрішньої і зовнішньої мотивації. Макіавеллізм не є предиктором характеристик академічної мотивації [8].

У сучасній психології особливості внутрішньої і зовнішньої академічної мотивації в контексті теорії самодетермінації детально розглядаються Т. Гордєєвою. Проведені нею дослідження показують, що однозначної оцінки ролі зовнішніх або внутрішніх мотивів в успішності навчальної діяльності немає. Вивчення зв'язків і відносин різних типів мотивації з особистісними, соціальними і когнітивними характеристиками дозволить, на її думку, розширити розуміння сутності мотивів [4].

Під час дослідження взаємозв'язків академічної мотивації і навчальних досягнень В. Гіжицький [2] визначив, що внутрішні мотиви (мотиви пізнання, досягнення і саморозвитку) пов'язані з академічною успішністю старшокласників. Зовнішні особистісні мотиви (мотив самоповаги і інтроєцирована регуляція) являють собою відносно продуктивні форми зовнішніх мотивів щодо результатів навчальної діяльності. Зокрема: зовнішні особистісні мотиви значущо позитивно пов'язані з академічною успішністю як особливим типом академічних досягнень, що відображає кумулятивну академічну успішність учня; зовнішні особистісні мотиви є значущими предикторами продуктивних стратегій навчальної поведінки. Зокрема, мотив самоповаги – значущий предиктор наполегливості і часу виконання домашнього завдання, тоді як інтроєцирована регуляція сприяє зниженню частоти звернення до навчального обману як псевдоадаптивної стратегії навчальної поведінки, спрямованої на досягнення зовнішніх, нерелевантних навчальній діяльності цілей найбільш легким способом. Внутрішні мотиви навчальної діяльності впливають на академічну успішність за допомогою продуктивних стратегій навчальної поведінки – навчальної наполегливості і часу, що приділяється виконанню домашніх завдань. Вплив зовнішньої мотивації, зокрема,

інтроєційованої регуляції й екстернальної регуляції, на академічну успішність опосередковано зверненням до стратегії навчального обману. Чим більше виражено прагнення учнів вчитися заради отримання зовнішніх нагород (екстернальна регуляція) і чим нижче виражена інтроєційована регуляція, тим частіше вони вдаються до навчального обману і тим нижче їхня академічна успішність [2].

Завдяки змістовному аналізу мотивації навчальної діяльності студентів випускних курсів із різним рівнем академічних досягнень О. Качарян встановив такі особливості:

1) збідніння, сплюснення мотиваційної структури в успішних студентів. Ціннісно-сміслова регуляція навчальної мотивації відсутня. Успішні студенти навчатбть «за інерцією», у цьому їм сприяє «персональний міф»;

2) неуспішні студенти характеризуються більш диференційованою системою мотивів (ретардація розвитку мотиваційної сфери неуспішних студентів-випускників);

3) мотиваційне виснаження, що спостерігається у формі як емоційного, так і смислового виснаження [7].

Метою статті є дослідження академічної мотивації студентів. Відповідно до поставленої мети, визначені такі завдання: 1) проаналізувати й узагальнити наявні наукові підходи до проблем мотивації, теорій мотивації, академічної мотивації; 2) дослідити академічну мотивацію студентів.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення академічної мотивації студентів нами використаний опитувальник «Шкали академічної мотивації»

(далі – ШАМ) Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна [5]. Він відповідає формату студентської версії опитувальника академічної мотивації (AMS-C) Р. Валлеранда. Методика складається із 28 пунктів, що становлять 7 шкал: три шкали внутрішньої мотивації (мотивація пізнання, досягнення і саморозвитку), три шкали зовнішньої мотивації (мотивація самоповаги, інтроєційована й екстернальна), а також шкалу амотивації. Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, пов'язаного з переживанням зацікавлення і задоволення в процесі пізнання. Шкала мотивації досягнення вимірює намагання домагатися максимально високих результатів у навчанні, відчувати задоволення в процесі вирішення складних завдань. Шкала саморозвитку є оригінальною і вимірює вираженість прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в межах навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності. Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки завдяки досягненням у навчанні. Шкала інтроєційованої мотивації вимірює спонукання до навчання, зумовлене відчуттям сорому і почуттям обов'язку перед собою й іншими значущими людьми. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеності навчальної діяльності, зумовлену необхідністю для студента дотримуватися вимог, які диктуються соціумом: він вчиться, щоб уникнути можливих проблем, водночас потреба в автономії максимально фруструється. Шкала амотивації

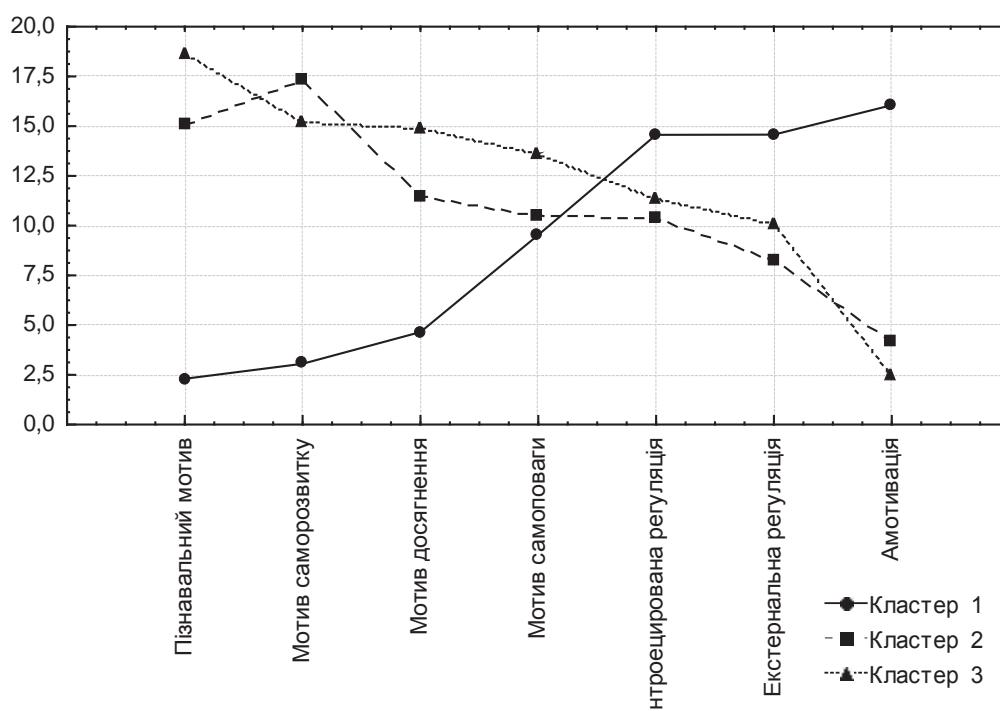


Рис. 1. Кластерні профілі студентів на основі показників академічної мотивації

Результати середніх значень 3 кластерів на основі показників академічної мотивації

Показники академічної мотивації	Кластер 1 (N = 103)		Кластер 2 (N = 56)		Кластер 3 (N = 57)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Пізнавальний мотив	2,30	1,16	15,09	0,90	18,65	0,95
Мотив саморозвитку	3,06	1,16	17,38	1,45	15,23	0,85
Мотив досягнення	4,65	1,05	11,43	1,04	14,86	0,97
Мотив самоповаги	9,53	1,16	10,54	0,89	13,61	1,07
Інтроеційована регуляція	14,56	1,41	10,34	1,73	11,30	1,25
Екстернальна регуляція	14,57	1,81	8,21	0,93	10,04	0,91
Амотивація	16,06	2,36	4,14	1,18	2,42	1,48

Примітка: N – кількість студентів, M – середнє, SD – стандартне відхилення.

вимірює відсутність цікавості і відчуття усвідомленості навчальної діяльності.

Досліджувані оцінювали власні причини та ступінь залученості в навчальну діяльність, коли відповідали на питання «Чому ви в даний час відвідуєте заняття в університеті?» за п'ятибальною шкалою: від 1 – «зовсім не відповідає» до 5 – «цілком відповідає».

В емпіричному дослідженні взяли участь студенти 1–3 курсів закладів вищої освіти І–ІІ р. а. Полтавської області (Полтавського кооперативного коледжу, Полтавського базового медичного коледжу, Полтавського політехнічного коледжу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»), всього – 216 осіб, серед них жіночої статі – 101, чоловічої – 115, віком від 15 до 19 років.

Дослідження профілів академічної мотивації студентів ми вивчали за допомогою опитувальника ШАМ. В основу кластеризації покладено шість мотивів, а також амотивація. У результаті оброблення отриманих даних та проведеного кластерного аналізу методом k-середніх (k-means clustering) за допомогою комп'ютерного пакету програм Statistica 6.0 оптимальним було 3-кластерне рішення (рис. 1).

У перший кластер увійшли студенти (N = 103, 48% вибірки) з низькими показниками за внутрішніми мотивами, помірними за зовнішніми особистісними мотивами і високими показниками з амотивації. До другого кластера увійшли студенти (N = 56, 26% вибірки) з високими показниками за шкалами «Пізнавальний мотив» і «Мотив саморозвитку», із середніми показниками за шкалами «Мотив досягнення» і «Мотив самоповаги», інтроеційованої регуляції, з низькими показниками з амотивації. Нарешті, у третій кластер увійшли студенти (N = 57, 26% вибірки) з високими показниками за шкалами «Пізнавальний мотив», «Мотив саморозвитку» і «Мотив досягнення», помірними за показниками мотиву самоповаги, інтроеційованої й екстернальної регуляції, низькими показниками за шкалою амотивації.

Середні і стандартні відхилення за трьома кластерами представлені в таблиці 1.

Висновки. Отже, нами виявлено 3 кластерні профілі на основі показників академічної мотивації студентів. У наступних дослідженнях ми вивчимо взаємозв'язок емоційного ставлення студентів до навчання в закладі вищої освіти з виявленими закономірностями їхньої академічної мотивації.

Література:

1. Виштак О. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов. Социологические исследования. 2003. № 2. С. 135–138.
2. Гижицкий В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2016. С. 34.
3. Гордеева Т., Шепелева Е. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
4. Гордеева Т., Осин Е. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость). Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. Т. 5. № 24.
5. Гордеева Т., Сычев О., Осин Е. Опросник «Шкалы академической мотивации». Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
6. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
7. Качарян О. Структура мотивации навчальної діяльності студентів. Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.
8. Корниенко Д., Деріш Ф. Академическая мотивация и свойства Темной триады личности. Психологические исследования. 2015. Том 8. № 43. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n43/1186-corn-derish43.html> (дата звернення: 20.04.2018).
9. Малихіна О. Мотивация учіння молодших школярів. К.: Навч. книга. 2002. 304 с.

10. Малошонок Н., Семенова Т., Терентьев Е. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления. Вопросы образования. 2015. № 3. С 56–85.
11. Шадриков В. Проблемы системообразования профессиональной деятельности. М., 1982. 186 с.
12. Busato V., Prins F., Elshout J., Hamaker C. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and individual differences. 2000. Vol. 29. № 6. P. 1057–1068.
13. Deci E., Ryan R. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry. 2000. № 11 (4). P. 227–268.
14. Deci E., Vallerand R., Pelletier L., Ryan R. Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist. 1991. Vol. 26. № 3, 4. P. 325–346.
15. Elliot A., Thrash T. Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. Educational Psychology Review. 2001. Vol. 13. № 2. P. 139–156.
16. Fortier M., Vallerand R., Guay F. Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology. 1995. Vol. 20. № 3. P. 257–274.
17. Graham S., Weiner B. Theories and principles of motivation / D. Berliner, R. Calfee (eds). Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan. 1996. P. 63–84.
18. Komarraju M., Karau S., Schmeck R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. Learning and Individual Differences. 2009. № 19 (1). P. 47–52.
19. Phillips P., Abraham C., Bond R. Personality, cognition, and university students' examination performance. European Journal of Personality. 2003, № 17 (6). P. 435–448.
20. Reeve J., Kim E., Jang H. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № 4. P. 1175–1188.
21. Vallerand R. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Advances in Experimental Social Psychology / M. Zanna (ed.). 1997. Vol. 29. P. 271–360.
22. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal. 1992. Vol. 29. № 3. P. 663–676.
23. Schunk D., Pintrich P., Meece J. Motivation in education: Theory, research and application (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill. 2008. 433 p.

Жданюк Л. А. Эмпирическое исследование особенностей академической мотивации студентов

В статье проанализированы и обобщены существующие научные подходы к проблеме мотивации. Рассмотрены психологические теории мотивации и подходы к определению понятия академической мотивации в учебном процессе учреждения высшего образования. Представлены результаты эмпирического исследования академической мотивации студентов.

Ключевые слова: мотивация, академическая мотивация, учебная деятельность, профиль академической мотивации.

Zhdaniuk L. O. Empirical study of peculiarities of academic motivation of students

The article analyzes and generalizes the existing scientific approaches to the problem of motivation. The psychological theories of motivation and approaches to the definition of the notion of academic motivation in the educational process of the institution of higher education are considered. The results of the empirical study of academic motivation among students are presented.

Key words: motivation, academic motivation, academic activity, profile of academic motivation.