

**Іванов Дмитро Вадимович**

*здобувач вищої освіти*

*другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Дніпровського гуманітарного університету*

*Науковий керівник:*

**Агарков Олег Анатолійович**

*доктор політичних наук, професор,*

*професор кафедри психології*

*Дніпровського гуманітарного університету*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ**

Вольовий контроль передбачає використання стратегій, спрямованих на регуляцію емоцій, мотивації та пізнання в процесах досягнення мети. Воля, згідно з Л. Корно, концептуально та функціонально відрізняється від мотивації тим, що мотивація необхідна для встановлюють цілі та вибирають відповідні стратегії для їх досягнення, воля необхідна для захисту проти відмови від цілей і служить для підтримки зусиль і наполегливості, коли присутні конкуруючі цілі. У своїй моделі Л. Корно розрізняє стратегії мотиваційного контролю, спрямовані на посилення зусиль і наполегливості, спрямованих на досягнення мети, та емоційний контроль стратегій, які застосовуються для придушення тривоги, яка може порушити продуктивність [6]. Спираючись на цю модель, Є. Макканн визначили кілька вольових стратегій, які зазвичай виникають в процесі підтримки залученості до завдання та зусиль у контексті досягнення. Ці стратегії включають: позитивні думки щодо своєї компетентності чи самоефективності (тобто підвищення самоефективності), дії, які зменшують тривогу (тобто зменшення стресу) [10; 12].

Це дає змогу усвідомити внутрішньоособистісні та міжособистісні наслідки невдачі (тобто негативні стимули). Люди, наприклад, з метою підвищення, або підтримки мотивації, можуть думати про свої цілі, минулі успіхи та стремління до успіху (підвищення самоефективності), вони можуть зосереджуватися на розчаруванні важливих інших через погану роботу (негативні стимули), або вони можуть уявляти успішну роботу як засіб для зняття тривоги (стресоредукційні дії).

У ширшому контексті мотивація досягнення в дослідженні серед студентів продемонстрували (1) вплив цілей академічних досягнень щодо використання вольових стратегій і (2) зв'язок між вольовими стратегіями та когнітивними саморегульованими стратегіями навчання або стратегіями, спрямованими на полегшення обробки матеріалу, який необхідно вивчити. Цілі досягнення розрізняють з точки зору того, як визначається компетентність (визначена завданням або нормативно визначена) і з точки зору валентності. У рамках цієї моделі цілі, спрямовані на досягнення визначеного завданням і нормативно визначеної компетентності,

представляють цілі підходу до майстерності та цілі підходу до виконання, відповідно. З іншого боку, цілі, спрямовані на визначення компетенції, визначеної завданням і нормативно, представляють цілі уникнення та цілі уникнення виконання, відповідно [7, с. 501-519].

Стосовно їх відношення до волі, Х. Бембенутті, наприклад, виявив, що цілі підходу до майстерності (тобто цілі, орієнтовані на завдання, спрямовані на те, щоб якомога більше навчитися в класі), позитивно асоціюються з використанням підвищення самоефективності. стратегії, тоді як цілі щодо уникнення виконання (тобто цілі, зосереджені на уникненні вигляду дурним у класі) негативно асоціювалися з вольовою стратегією використання негативних стимулів [2, с. 233-257]. Крім того, Дж. Тернер виявив, що вольові стратегії значною мірою корелюють із використанням когнітивних стратегій (тобто стратегії репетиції, розробки, організації та критичного мислення). Хоча було припущено, що вольові стратегії виконують роль фасилітатора щодо використання когнітивних стратегій, можуть існувати індивідуальні відмінності в загальному використанні та ефективності вольових станів. Як зазначалося, попередні дослідження свідчать про відмінності у використанні вольової стратегії на рівні мети досягнення [12].

Ці відмінності, наприклад, можуть вказувати на те, що студенти, який ставить перед собою мету оволодіти матеріалом курсу, може використовувати різні вольові стратегії, ніж студент, який підходить до курсу з метою перевершити інших. Крім того, дослідники встановили використання різноманітних вольових стратегій на рівні диспозиційної мотивації досягнення (тобто потреби в досягненні та страху невдачі) [9]. Тобто індивідуальні відмінності можуть існувати в мотивації підходу-уникнення студентів, що впливає на цілі, які студенти приймають.

Потреба досягнень і страх невдачі представляють диференціальну чутливість до відчуття гордості за успіх і сорому через невдачу, відповідно. Ці мотиви породжуються асоціацією прихильності до успіху та нейтральною реакцією на невдачу (потреба досягнення), а також презирством/покаранням у разі невдачі та нейтральною реакцією на успіх (страх невдачі) у ранньому дитинстві. Крім того, ці конструкції диспозиційного підходу, що уникають, передують прийняттю мети досягнення. Іншими словами, цілі досягнення представляють більш близьке вираження диспозиційних мотивів досягнення [7]. Таким чином, потреба в досягненні пов'язана з прагненням досягти визначеного завдання (тобто підходу до досягнення мети).

Страхи невдачі, з іншого боку, пов'язаний із прийняттям нормативно визначеного успіху (тобто метою цього підходу є ефективність), тоді як страх невдачі пов'язаний із прийняттям цілей, спрямованих на уникнення некомпетентності (тобто цілі уникнення майстерності та уникнення ефективності) у гіршому випадку, та досягнення нормативно визначеного успіху (тобто метою цього підходу є продуктивність) у найкращому варіанті. Однак на сьогоднішній день дослідження здебільшого зосереджені на досягненні цілей щодо волі; необхідні дослідження, щоб вивчити потенційні

відмінності у використанні вольової стратегії на диспозиційному рівні мотивації. Актуальність такого дослідження зумовлена вищезазначеним взаємозв'язком диспозиційної мотивації та цілей. Цілі досягнення є більш зрозумілими та гнучкими формами мотивації досягнення. Зважаючи на це, можна припустити, що зміна цілей студентів повинна бути метою заходів, спрямованих на боротьбу з дезадаптивною мотивацією в університетах. Проте експериментальні дослідження показали, що втручання, спрямовані на диспозиційну мотивацію (наприклад, страх невдачі), також є ефективними [11].

Якщо як зазначають А. Елліот і М. Чермес, цілі досягнення являють собою «конкретні прояви» диспозиційної мотивації, то зменшення страху невдачі може бути більш доцільним фокусом таких втручань [4;7]. У той час, як деякі дослідники акцентували увагу на сприятливій ролі волі щодо використання когнітивної саморегульованої стратегії навчання [8], інші поставили під сумнів погляд на волю, як безперечно адаптивне явище [5]. Вольові стратегії сприяють використанню когнітивної стратегії для індивіда, який є мотивованим, але не ефективні для індивіда, який не мотивований і спрямовує свої дії на уникненням. Існують відмінності у вольових стратегіях підвищення самоефективності, негативних стимулах і діях для зменшення стресу серед осіб, мотивованих наближенням і уникненням. Ті особи, які є мотивованими, використовують вольові стратегії більшою мірою, ніж ті, хто мотивований ухиленням. Особи, не мотивовані та уникають (тобто ті, хто сильно боїться невдачі), швидко відмовляються від виконання завдання або припиняють зусилля, коли відчувають труднощі, мотиваційні, чи будь-які інші [3].

Існує взаємозв'язок між використанням вольової стратегії та використанням когнітивної стратегії серед осіб, мотивованих підходом і уникненням. Потенціал мотивації наближення-уникнення можливо пом'якшити через зв'язок між вольовими та когнітивними стратегіями. Для більшості студентів вольова регуляція може призвести до кращої когнітивної саморегуляції, однак здатність людини до зосередженості та саморегуляції, яка відчуває страх перед невдачею, постійно обтяжується тривогою та проблемами. Ті, хто боїться невдачі, віддають перевагу завданням, які є надзвичайно легкими або надзвичайно складними (вони уникають оптимально складних завдань); тобто виконують завдання, які вимагають менш ефективного використання стратегій підвищення мотивації.

Крім того, нещодавні дослідження показують, що страх невдачі пов'язаний із меншою метакогнітивною обізнаністю або знанням про ефективно/неефективне застосування стратегій саморегуляції [1, с. 246-259]. Таким чином, серед тих, хто боїться невдачі, вольові стратегії не будуть асоціюватися з когнітивними стратегіями.

### ***Список використаної літератури:***

1. Bartels J. M. Dispositional positive and negative affect and approach-avoidance achievement motivation. *Individual Differences Research*. 2007. № 5. P. 246-259.
2. Bembenutty H. Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*. 1999. № 11. P. 233-257.
3. Birney, R. C., Burdick, H., & Teevan, R. C. Fear of failure. New York: Van Nostrand-Reinhold Company. 1969.
4. Chemers M. M., Hu L. T., & Garcia, B. F. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 2001. № 93. P. 55-64.
5. Corno L. Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*. 2004. № 106. P. 1669-1694.
6. Corno L., Kanfer R. The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*. 1993. № 19. P. 301-341.
7. Elliot A. J., McGregor, H. A. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. № 80. P. 501-519.
8. Garcia T., McCann E. J., Turner J. E., Roska L. Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary Educational Psychology*. 1998. № 23. P. 392-418.
9. Kuhl J. A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA : Academic Press. 2000. P. 111-169
10. McCann E. J., Garcia T. Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Individual Differences Research*. 1999. № 11. P. 259-279.
11. Stamps L. W. The effects of intervention techniques on children's fear of failure behavior. *The Journal of Genetic Psychology*. 1973. № 123. P. 85-97.
12. Turner J. C., Thorpe P. K., Meyer D. K. Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*. 1998. № 90. P. 758-771.
13. Wolter C. A. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2003. № 38. P. 189-205.
14. Wolters C. A. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2004. № 96. P. 236-250.