

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСВІДОМЛЕНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано особливості розвитку усвідомленої саморегуляції у процесі навчально-професійної діяльності. Окреслено найважливіші функціональні ланки структури усвідомленої саморегуляції, а також основні чинники та умови розвитку усвідомленої саморегуляції та їх роль в оптимізації навчального процесу в освітніх закладах. Представлено результати емпіричного дослідження стильових особливостей саморегуляції студентів-психологів як складової саморегулятивного процесу.

Ключові слова: саморегуляція, усвідомлена саморегуляція, аспекти та етапи усвідомленої саморегуляції, методика "Стильова саморегуляція поведінки людини-98" В. І. Моросанова, Є. М. Коноз.

Постановка проблеми. В останні роки значно зріс науковий і практичний інтерес до питань усвідомленої саморегуляції, що розглядається як один з провідних напрямків професійної діяльності у навчальному процесі. Недостатня кількість досліджень у процесі усвідомленої саморегуляції пов'язано з тим, що тільки недавно почали зароджуватися методологічні та методичні основи для проведення подібного дослідження.

На сьогодні встановлено, що успішність в різних видах діяльності значною мірою визначається сформованістю системи саморегуляції. Відтак, важливість зазначеної проблеми та недостатність її розробки в сучасній психології зумовили охарактеризувати й описати усвідомлену саморегуляцію у процесі навчально-професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Концепція усвідомленої саморегуляції психічної активності почала розроблятися у вітчизняній психології у 1980-і рр. Останню ми розглядаємо як багаторівневий процес з ініціації, побудови психічної активності та управління нею для досягнення усвідомлено висунутих і суб'єктно-прийнятих цілей діяльності [7].

Зокрема, О. А. Конопкін запропонував структурно-функціональний підхід до процесу усвідомленого регулювання діяльності, який відображає внутрішню будову процесу регуляції. Його реалізацію здійснює багаторівнева система регуляторних процесів, основні з яких: планування цілей, моделювання значимих умов їх досягнення, програмування конкретних дій, оцінювання та коригування їх результатів. Їх взаємодія в процесі самоорганізації діяльності описується системно-функціональною моделлю усвідомленої саморегуляції [2].

На сьогодні В. І. Моросановою активно розробляється диференційований підхід до дослідження усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. На цьому етапі досліджень показано, що існують індивідуальні відмінності як у загальному рівні усвідомленої саморегуляції, так і в розвитку регуляторних процесів, що реалізують різні компоненти цілісної системи саморегуляції. У рамках диференційованого підходу створені методи діагностики індивідуального розвитку саморегуляції, стильових особливостей усвідомленої саморегуляції довільної активності людини [4]. Показано, що розвиток та індивідуальні особливості саморегуляції визначають продуктивні аспекти діяльності людини, а також опосередковують вплив особистісних і характерологічних змінних на його поведінку.

Аналіз існуючих підходів показує, що поняття саморегуляції є багатозначним. Усвідомлена саморегуляція є вищою формою її розвитку, характеризується значним потенціалом в аспекті оптимізації активності людини. Однак, за межами досліджень науковців залишилося питання специфіки здійснення усвідомленої саморе-

гуляції молоді, а також шляхів її розвитку в процесі фахової професійної діяльності.

Оскільки усвідомлена саморегуляція виступає необхідною умовою забезпечення успішності професійної діяльності, проблема її розвитку та коригування є актуальною. З огляду на це **метою статті** є теоретичний аналіз проблеми усвідомленої саморегуляції студентів у навчальному процесі та особливостей їх стильового прояву.

Виклад основних положень. Аналіз усвідомленої саморегуляції вирізняється складністю, багатомірністю й неоднозначністю. Це зумовлено тим, що саморегуляція є провідним і визначальним психічним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості, оскільки адекватність діяльності її предмету, засобам і умовам забезпечується саме нею. Водночас необхідність в психології проблеми саморегуляції передусім диктується специфікою становлення особистості та її розвитку в безпосередніх соціальних контактах з середовищем, їх культурою, соціальними нормами та цінностями, які цілком закономірно детермінують людину до саморегуляції власних психічних станів.

Передусім, В. Моросановою зроблено спробу аналізу розвитку наукових уявлень про саморегуляцію у вітчизняній психології [5]. Перший етап – 1960-1970 рр. – на думку автора, пов'язаний з розглядом саморегуляції крізь призму тлумачення принципу єдності свідомості і діяльності: людина як суб'єкт проявляє себе в різних видах активності (практична діяльність, спілкування, пізнання, поведінка), які регулюються свідомістю. Суб'єкт свідомо висуває цілі, будує програму дій, осмислює та перетворює потреби, трансформує необхідне в здійснюване, усвідомлює психологічну ціну здійсненим діям. Таким чином, людина постає як особистість, відповідальна не тільки за свої вчинки, але й за мотиви, що лежать у їх основі. Діяльність людини обумовлює формування її свідомості, свідомість, в свою чергу, виконує регуляцію діяльності, поведінки. Таким чином було виокремлено регулятивну функцію психічного, яка здійснюється у єдності з функцією відображення дійсності [5; 7].

У свою чергу, М. Й. Боришевський наголошує на необхідності врахування актуальних потреб, особистісно-значущих цілей, життєвих відносин, установок у розвитку саморегуляції, розглядаючи останню як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців, у процесі саморегуляції [1].

Опанування вмінь усвідомленої саморегуляції професійної діяльності виступає як важливий спосіб підвищення успішності цієї діяльності за рахунок оволодіння засобами та техніками її регуляції. Усвідомлена само-

регуляція здійснюється в єдності її структурно-функціонального та змістовно-психологічного аспектів, є поєднанням процесуально-структурної сторони та психічних засобів, що забезпечують її перебіг і визначають специфіку. В процесі здійснення саморегуляції відбувається активність суб'єкта, спрямована на створення та деталізацію образу майбутнього стану в системі професійної діяльності, на адекватне оцінювання реального стану, а також на знаходження ресурсів, засобів, способів, шляхів з'єднання теперішнього з майбутнім, реального з бажаним. Важливими напрямками роботи з формування саморегуляції в процесі навчання є розвиток рефлексивних здібностей студентів, виховання їх самостійності, піклування почуття самоповаги, розвитку у них прагнення до самореалізації. В фаховому навчанні вказані напрямки реалізуються за рахунок формування позитивного емоційного ставлення та мотиваційної спрямованості на самовдосконалення в професійній діяльності; спонукання студентів до активізації самопізнавальної діяльності на основі індивідуалізації професійної підготовки; забезпечення діалогізації навчально-виховного процесу. Визначені умови сприяють становленню суб'єктної позиції, формуванню ціннісно-сміслових та мотиваційних утворень, які спонукують студента підвищувати свою активність як суб'єкта навчальної, зокрема, професійної, діяльності.

Крім того, в плані розвитку саме усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх учителів цікавими є дослідження Л. Сидоренко [8]. Нею встановлено, що загальний рівень усвідомленої саморегуляції довільної активності в студентів залежить не тільки від сформованості окремих регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей, але й пов'язаний з певними характеристиками особистості. Так, високий рівень усвідомленої саморегуляції довільної активності частіше пов'язаний з тенденцією до інтернальності, емоційною стійкістю, стриманістю, ініціативністю, низький – з тенденцією до екстернальності, безініціативністю, недостатнім самоконтролем, залежністю від групи. Також визначено, що студенти з низьким рівнем усвідомленої саморегуляції довільної активності вирізняються недостатньою розвиненістю емпатії та низькою мотивацією досягнення мети. Отже, найбільша ефективність роботи з розвитку усвідомленої саморегуляції довільної активності, на думку дослідниці, може досягатись за рахунок розвитку окремих її компонентів та властивостей особистості, що гіпотетично здатні створювати позитивний вплив на її становлення, а також корекції таких особистісних якостей, що гальмують цей процес. Виходячи з вищенаведеного, основні напрямки формуально-корегувальної роботи в її дослідженні полягали у підвищенні ступеня усвідомлюваності саморегуляції шляхом вдосконалення процесів планування життєвих цілей, моделювання значимих умов її досягнення, свідомого програмування дій та критеріїв оцінювання їх результатів відповідно до зовнішніх умов та індивідуальних ресурсів; у створенні умов для розвитку регуляторної гнучкості, самостійності, емоційної стійкості, емпатії, ініціативності, самоконтролю, інтернальності; у корегуванні напруженості та неорганізованості.

Як бачимо, в умовах вузівського навчання студенти поступово відкривають для себе нові можливості бути суб'єктом діяльності. У міру зростання усвідомленості діяльності та усвідомленого аналізу моментів управління нею, що сполучається з постійним практичним випробуванням своїх можливостей у навчальній роботі, студент прагне зробити свою участь в регуляції діяльності більше ефективною. Саморегуляція навчальної діяльності студентів постійно вдосконалюється і змінюється залежно

від переходу з курсу на курс та інтеріоризації набутого досвіду, особливо, коли студент починає цікавитись вже не тільки результатами своїх навчальних зусиль, а й своєю професійною позицією, своїми можливостями.

До заключного етапу навчання у вузі у свідомості студента тією чи іншою мірою виявляється сформована система уявлень про свої можливості: у цілетворенні і цілеутриманні (потрібно не тільки вміти розуміти мету, вміти формувати її самому, але й утримувати цілі до їх реалізації, щоб їх місце не зайняли інші, хоча й представляють інтерес); у моделюванні (треба вміти виділити умови, важливі для реалізації цілей, чи відшукати в своєму досвіді уявлення про предмет, потреби, а в навколишній ситуації відшукати об'єкт, що відповідає цьому предмету); у плануванні (потрібно вміти вибрати відповідну мету діяльності та умови, способи перетворення заданих умов, підібрати відповідні засоби здійснення цього перетворення, визначити послідовність окремих дій); в оцінюванні (потрібно вміти оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій); у корекції (потрібно представляти, які зміни можна привести в результат, якщо якісь деталі його не відповідають висунутим вимогам); у відносінах (треба мати уявлення про правила взаємин з іншими людьми і з предметами праці). Коли ми говоримо про студента як суб'єкта навчальної діяльності і про систему усвідомленої саморегуляції його діяльності, ми маємо на увазі, що, з одного боку, у нього повинна бути система виразних уявлень про свої можливості при вирішенні різного роду завдань саморегуляції, а з іншого – сформована система умінь і навичок, пов'язаних з цими уявленнями. Тільки тоді студент зможе сам ставити цілі, приводити їх у відповідність до вимог обставин і утримувати в полі своєї свідомості у сфері саморегуляції до моменту їх досягнення. Набути ці навички та вміння студент може не шляхом осяяння чи їх промовляння в ході діяльності, а лише в реальному процесі її здійснення [3].

Однак, наведені аспекти вивчення саморегуляції особистості дозволяють констатувати досить широкий спектр досліджень з означеної проблематики, неоднозначність і невизначеність даного феномену, що зумовлене предметною диференціацією позицій, концептуальних підходів, мети досліджень авторів. Розгляд проблеми усвідомленої саморегуляції з різних точок зору суттєво ускладнює однозначне визначення поняття та встановлення його зв'язків із іншими поняттями. Цілком логічно, що при формуванні цілісного уявлення про усвідомлену саморегуляцію актуальності набуває питання про стильові особливості саморегуляції, за допомогою яких особистість щодня вирішує різноманітні завдання, долає труднощі та усуває проблемні ситуації.

Стильові особливості саморегуляції – це типові та найбільш суттєві для людини індивідуальні особливості організації та керування власною зовнішньою та внутрішньою активністю, що стійко проявляється у різноманітних її видах.

З метою вивчення рівня прояву та індивідуально-стильових особливостей саморегуляції студентів, застосовувалася методика "Стильова саморегуляція поведінки людини-98" (автори В. І. Моросанова, Є. М. Коноз) [6]. До процесу дослідження залучалися студенти-психологи соціально-гуманітарного факультету 1-4 курсів (денної форми навчання) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, у кількості 63 особи.

Використаний опитувальник складався з 46 тверджень, які входили до складу шести шкал, що виділялися у відповідності до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісними влас-

тивостями (гнучкості і самостійності). До складу кожної шкали входили дев'ять тверджень.

Шкала "Планування" (Пл) характеризувала індивідуальні особливості цілепокладання і утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала "Моделювання" (М) дозволяла діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомлюваності і адекватності.

Шкала "Програмування" (Пр) діагностувала індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Шкала "Оцінка результатів" (ОР) характеризувала індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала "Гнучкість" (Г) діагностувала рівень сформованості та розвиненість гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала "Самостійність" (С) характеризувала розвиненість регуляторної автономності.

Загальний рівень саморегуляції (ЗР), який характеризував загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Отримані за кожною шкалою бали переводились у відсотки і визначався рівень розвиненості регуляторного процесу чи регуляторно-особистісної властивості.

Отримані результати (див. табл. 1) засвідчили, що саморегуляція поведінки студентів на різних курсах має свої особливості. Зокрема у студентів I курсів переважає середній рівень (45 %) прояву її основних ланок. Високі показники зафіксовано у 41 % досліджуваних. Отже, орієнтація студента на майбутнє і високий рівень розвитку усвідомленої саморегуляції сприяють рішучості професійного вибору, що означає їх готовність до освоєння професії, до вступу у доросле життя. 14 % студентів 1-го курсу мають низький рівень. На наш погляд, це вказує, на невизначеність студентів при виборі професії.

Таблиця 1

Рівні прояву основних ланок саморегуляції поведінки студентів 1–4 курсів (%)

Назви шкал	1 курс			4 курс		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Рівень розвитку планування (Пл)	15	33	52	11	60	29
Рівень розвитку моделювання (М)	25	22	53	11	63	26
Рівень розвитку програмування (Пр)	6	58	36	15	46	39
Рівень розвитку оцінки результатів (ОР)	17	55	28	16	76	8
Рівень розвитку гнучкості (Г)	3	42	55	12	54	34
Рівень розвитку самостійності (С)	20	61	19	12	67	21
Рівень розвитку загального рівня (ЗР)	14	45	41	13	61	26

На 4-у курсі також переважають показники з середнім рівнем 61%. Порівняно з 1-м курсом показники високого рівня дещо нижчі 26%. На нашу думку, це наслідок того, що студенти є активними перетворювачами свого життя, ставлять і утримують цілі, моделюють значущі умови, програмують дії і оцінюють результати. Дещо нижчим виявився і показник низького рівня 13%. Таким чином, спостерігається тенденція студентів бути орієнтованими на фаталістичне сьогодення і негативний минуле, установку приймати життя такою, яка вона є, відмова від свідомого її перетворення, акцентування своєї уваги на всьому тому поганому, що було з ними в житті.

Отже, дослідження стильових особливостей саморегуляції у студентів I та 4-го курсу за допомогою опитувальника "Стильова саморегуляція поведінки людини 98" дало чітку картину розбіжностей у особливостях прояву ланок процесу саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості і самостійності) у цих студентів. Тому, кожна шкала саморегуляції поведінки людини впливає на процес усвідомленої саморегуляції, але тільки цілісність всіх шкал забезпечує розвиток особистості студента.

Загалом ми вважаємо, що усвідомлюваний рівень саморегуляції, який передбачає самостійну побудову людиною своєї діяльності, забезпечує і визначає спрямованість діяльності і особливості її реалізації.

Висновки. Таким чином, на підставі результатів аналізу означених джерел доходимо висновку, що усвідомлена саморегуляція слугує розкриттю людиною власних можливостей, коректує відповідно до поставлених цілей психофізіологічні функції її організму, впорядковує можливості особистості адекватно до вимог діяльності чи ситуації. Формування вмінь усвідомленої саморегуляції відбувається більш ефективно за умов

здійснення комплексного педагогічного впливу на всі основні блоки саморегуляційної мети діяльності, активізації у студентів функції рефлексії в процесі здійснення професійної діяльності на всіх її етапах.

Аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчив переважання у студентів-психологів середнього рівня саморегуляторного процесу, що свідчить про суттєве зростання усвідомленої саморегуляції студентів упродовж перших трьох років навчання. Надалі суттєвих змін не спостерігається. Водночас, особи з різними стилями усвідомленої саморегуляції мають певні психологічні особливості, пов'язані з цим процесом.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у здійсненні порівняльного аналізу усвідомленої саморегуляції студентів різних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. *Боришевський М. Й.* Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – К, 1993. – 23 с.
2. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980.
3. *Левшин С. В.* Студент как субъект осознанной саморегуляции учебной деятельности / С. В. Левшин // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – С. 25-30.
4. *Моросанова В. И.* Опросник "Стиль саморегуляции поведения" (ССПМ): руководство / В. И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004.
5. *Моросанова В. И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 5-17.
6. *Моросанова В. И.* Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.
7. *Моросанова В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 1998.
8. *Сидоренко Н. И.* Развитие усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н. И. Сидоренко. – Одеса, 2005. – 263 с.

Надійшла до редколегії 27.10.14

М. Гринців

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализированы особенности развития осознанной саморегуляции в процессе учебно-профессиональной деятельности. Определены важнейшие функциональные звенья структуры осознанной саморегуляции, а также основные факторы и условия развития осознанной саморегуляции и их роль в оптимизации учебного процесса в образовательных учреждениях. Представлены результаты эмпирического исследования стилистических особенностей саморегуляции студентов-психологов как составляющей саморегулятивных процесса.

Ключевые слова: саморегуляция, осознанная саморегуляция, аспекты и этапы осознанной саморегуляции, методика "Стилистика саморегуляции поведения человека-98" В. И. Моросанова, Е. М. Коноз.

M. Grintsiv

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF SELF-CONSCIOUS FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

This paper analyzes the features of conscious self-regulation in the process of teaching and professional activities. And the most important functional link structure of conscious self-regulation, as well as basic factors and conditions of conscious self-regulation and their role in the optimization of teaching process in educational institutions. The results of an empirical study of the stylistic features of self-regulation of psychology students as part samorehulyatyvnoho process.

Keywords: self-regulation, conscious self-regulation, aspects and stages of conscious self-regulation technique "Stylistic self-regulation of human behavior-98" V. Morosanova, E. Konoz.

УДК: 159.9.072.433

Г. Гулько, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

А. Лісова, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОГО ПІДЛІТКА

У статті визначаються сучасні тенденції трактування мотивації досягнення та соціалізації особистості з позиції вітчизняних та зарубіжних вчених. Ставиться проблема наявності, причин та наслідків зв'язку структурних компонентів процесу соціалізації особистості із провідними мотивами навчання. Наводяться результати емпіричного дослідження рівня соціалізованості та структури навчальної мотивації підлітків.

Ключові слова: мотивація досягнення, соціалізація, підлітковий вік, освітній простір, структура навчальної мотивації, структура соціалізації, обдарованість.

Актуальність. Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема мотивації досягнення знайшла відображення у працях зарубіжних (Д. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен, М. Ш. Магомед-Емінов, Д. Мацумото, А. Мехрабін та ін.) та вітчизняних (Т. О. Гордєєва, Е. П. Ільїн, Т. С. Кудріна та ін.) вчених, в яких розкрито сутність мотивації досягнення, її функції, види, форми, структура та чинники, які обумовлюють її розвиток. Проте, проблема зв'язку процесу соціалізації та мотиву досягнення обдарованого підлітка ще не знайшла достатнього висвітлення в літературі.

Мета роботи – виявити зв'язок між структурними елементами соціалізованості особистості та певними видами мотивів. **Об'єктом дослідження** нами було обрано процес соціалізації обдарованих підлітків. **Предмет дослідження** – зв'язок мотивації та соціалізації учнів.

Завдання роботи:

Проаналізувати сучасні тенденції трактування понять соціалізація та мотивація досягнення.

Визначити рівень соціалізованості та структуру навчальної мотивації учнів.

Виявити зв'язок активності соціалізації обдарованих підлітків та провідних мотивів навчання.

На сьогодні мотивація як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність факторів, що підтримують і направляють, тобто визначають поведінку (К. Мадсе, Ж. Годфруа), в іншому випадку – як сукупність мотивів (К.К.Платонов), у третьому – як спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов), як процес дії мотиву і як меха-

нізм, що визначає виникнення, напрямки і способи здійснення конкретних форм діяльності (И. А. Джидарьян), як сукупна система процесів, відповідальних за спонукання й діяльність (В. К. Вілюнас) [3, с. 35-40; 5, с. 19-22].

Терміном "мотивація" у сучасній психології позначаються як мінімум два психічних явища: 1) сукупність спонукань, що викликають активність індивіда, тобто система факторів, що детермінують поведінку; 2) процес утворення, формування мотивів, характеристика процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні [1].

Одним із різновидів мотивації є мотивація спрямована на досягнення. Мотив досягнення на сьогоднішній день найбільше добре вивчений. Ще в 1938 р. Г. А. Мюррей включив його у свій список потреб під ім'ям "потреби досягнення". Він описував цю потребу у такий спосіб: "Справлятися із чимсь важким. Справлятися з фізичними об'єктами, людьми або ідеями, маніпулювати ними або організовувати їх. Робити це настільки швидко й незалежно, наскільки це можливо. Переборювати перешкоди й досягати високого рівня. Перевершувати самого себе. Змагатися з іншими й перевершувати їх, збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здатностей" [8, с. 201-205].

М. Ш. Магомед-Емінов, зазначаючи, що в області дослідження мотивації досягнення намітились два діаметрально протилежних підходи до її трактування (динамічний, що ігнорує значення пізнавальних процесів, та когнітивний, що абсолютизує роль інформаційних, пізнавальних процесів), вважає, що перспективним є дослідження мотивації досягнення як складної системи інтегрованих в єдине ціле афективних та когнітивних процесів. Він запропонував системно-динамічну мо-