

Е. В. Карпова

Мотивация достижения в структуре мотивационного обеспечения учебной деятельности и методика ее диагностики

В статье представлен анализ различных подходов к изучению мотивации достижения. В теоретическом плане предложена новая трактовка мотивации достижения как одной из базовых мотивационных подсистем, выступающей комплексной детерминантой учебной деятельности. Описана разработанная новая методика опросного типа на определение уровня развития мотивации достижений у детей 7–8 лет. Установлены причинно-следственные зависимости и взаимосвязи мотивации достижения с самооценкой и успеваемостью.

Ключевые слова: мотивация достижения, учебная деятельность, мотивационные подсистемы, структурная организация мотивации, самооценка, успеваемость.

Е. V. Karпова

Achievement Motivation in the Structure of Motivational Support of the Educational Activity and Its Diagnostics Technique

In the article the analysis of various approaches to study achievement motivation is presented. In a theoretical way the new treatment of achievement motivation is offered as one of the base motivational subsystems acting as a complex determinant of the educational activity. The developed new technique of a polling type to determine the level of development of achievement motivation of 7–8 year old children is described. Cause-and-effect dependences and interrelations of achievement motivation with self-estimation and progress are determined.

Key words: achievement motivation, an educational activity, motivational subsystems, structural organization of motivation, self-estimation, progress.

В настоящее время мотивации достижения как одному из направлений фундаментальной общепсихологической проблемы личности уделяется большое внимание. Под мотивацией достижения (МД) понимается мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированного на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности [1]. МД рассматривается как фактор психической регуляции деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения [4]. Для ситуаций достижения характерны следующие особенности:

1. от индивида требуется достижение определенного результата, который можно зафиксировать, измерить, оценить;

2. этот результат оценивается: существует некоторый стандарт для оценки индивида в данной ситуации;

3. требования, предъявляемые индивиду в ситуации достижения являются в меру трудными, то есть такими, которые позволяют добиться результата при приложении определенных усилий.

Деятельность достижения – это форма активно-целенаправленного поведения, которая является эквивалентной ситуации достижения. Х. Хекхаузен выделяет следующие критерии деятельности достижения [7]:

– предпринимаемая деятельность направлена на достижение результата, который она должна после себя оставить;

– индивид должен переживать направленность (желание или принуждение) на достигаемый результат;

– индивиду необходимо самому предпринимать усилия, направленные на достижение результата;

– деятельность должна сопровождаться специфическими для нее аффективными реакциями как в процессе, так и по окончании достижения результата, которые связаны с наличием некоторого нормативного стандарта достижений;

– индивид ощущает себя способным при приложении усилий достигнуть желаемого результата.

Следовательно, любая ситуация достижения состоит из следующих компонентов: деятельность достижения – результат – последствия результата. У одного и того же человека МД может реализо-

вываться не во всех видах деятельности и не в одинаковой мере в тех, в которых реализуется, то есть для каждого существует характерный круг деятельностей, в которых реализуется МД. Мотив достижения складывается из мотива достижения успеха и мотивации избегания неудачи. Высокий уровень МД означает, что у индивида доминирует стремление к успеху. Низкий уровень МД – о преобладании у индивида стремления избегать неуспеха.

В зарубежной психологии МД изучается достаточно интенсивно. Так, в конце 50-х гг. XX в. исследовались особенности семейного воспитания, которые могли бы объяснить существенные индивидуальные различия детей в степени выраженности мотивации достижения; разрабатывались классификации форм МД [13]. Позднее были сформулированы и тщательно описаны самые разные техники формирования МД. Важно подчеркнуть и то, что исследования МД, выполненные в педагогической и возрастной психологии, базируются на фундаментальных работах общепсихологического плана и в особенности на разработанной Дж. МакКлелландом теории мотивации достижения [14]. Он рассматривает МД как одну из важнейших потребностей личности в целом. Согласно данному автору, человеку свойственно не просто «хотеть чего-либо», но и определять для себя уровень овладения, достижения объектом своего желания, то есть вырабатывать для себя «планку» достижений. Сама по себе потребность в успехе (а через него – в признании со стороны других) является общей для всех, однако мера ее развития различна. От степени ее развития в решающей мере зависит то, чего в конечном итоге достигает в своей жизни человек, в том числе и в учебной, и в профессиональной деятельности. Более того, Дж. МакКлелланд полагал, что уровень развития общества, могущество той или иной страны в целом решающим образом зависит от того, насколько у ее граждан развита данная потребность. В этом плане показательным названием одной из главных книг Д. МакКлелланда «Стремящееся общество» [14]. Он тем самым трактует МД как основное богатство страны, ее национальное достижение. В связи с этим совершенно понятно то значение, которое имеют исследования МД в собственно генетическом аспекте, то есть на этапе формирования и реализации учебной деятельности.

Вместе с тем несмотря на большую теоретическую и практическую значимость проблемы МД, до сих пор она разработана в существенно меньшей степени, чем многие другие аспекты теории

мотивации (а в отечественной психологии работы по проблеме МД весьма немногочисленны). В особой степени это относится к исследованиям проблемы МД по отношению к *учебной деятельности*, что, в свою очередь, требует интенсификации исследований в данном направлении. Реализуя эту общую исследовательскую задачу, мы провели цикл теоретических и эмпирических исследований [2–4].

Так, в собственно *теоретическом* плане было установлено, что мотивация достижения, обладая, безусловно, относительной самостоятельностью в плане динамического обеспечения деятельности, в то же время является и одной из базовых мотивационных подсистем, образующих в своей совокупности целостную структуру, которая и выступает комплексной детерминантой учебной деятельности. Состав данной структуры образован как уже известными мотивационными подсистемами, так и подсистемами, выявленными нами в процессе специального психологического анализа учебной деятельности (УД). К числу первых относятся охарактеризованные в классических работах Дж. Аткинсона, Р. Вудвортса, Э. Деси, Дж. МакКлелланда, А. Маслоу, Р. Райана, К. Роджерса, Р. Уайта, Р. де Чармса и др. подсистемы внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и избегания неуспеха, а также мотивации самореализации [5, 6, 8, 9, 10, 13].

Вместе с тем совокупность только этих подсистем не исчерпывает собой всего реального содержания мотивации учебной деятельности в целом и, что еще важнее, далеко не в полной мере раскрывает *специфику мотивации* именно этого типа деятельности.

Действительно, начиная с самых первых этапов разработки проблемы психологии мотивации основной акцент при ее исследовании делался (и в значительной мере продолжает делаться) на *положительной стороне мотивации учения*. Однако низкая или недостаточная мотивация учения может быть обусловлена не только *несформированностью* собственно мотивов учения, сколько *сформированностью* таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность. Под влиянием атрибутивно присущих учебной деятельности (УД) особенностей в структуре мотивационной сферы может формироваться достаточно сильный и устойчивый комплекс антимотивационных факторов, который удовлетворяет всем тем параметрам, которые характерны для мотивационных подсистем. Комплекс этих факторов, генерализуясь и закреп-

ляясь, приводит к формированию соответствующей подсистемы в структуре мотивационной сферы личности в УД – подсистемы антимотивации. Особо следует подчеркнуть, что под антимотивами (следует, конечно, отметить, что данный термин используется нами как условный) необходимо понимать не *недостаточный* уровень развития каких-либо учебных мотивов, а *высокий* уровень развития *иных* мотивационных образований, которые препятствуют осуществлению УД.

Далее, вполне самостоятельную мотивационную подсистему составляет совокупность *внеучебных мотивов*. При этом само понятие внеучебных мотивов нуждается в существенной коррекции и расширении содержания. Общая структура внеучебных мотивов требует их дифференциации на две основные категории и, соответственно, разделения двух основных смыслов данного понятия – узкого и широкого. В узком смысле под внеучебной мотивацией следует понимать ту ее трактовку, которая сложилась традиционно: это – совокупность мотивов и мотивационных установок личности на какие-либо занятия внеучебного плана. Однако в широком и, следовательно, более полном и адекватном смысле внеучебная мотивация – это *вся* мотивационная система личности *за исключением* тех мотивов, которые *непосредственно* связаны с УД. Поэтому мотивационная система личности дифференцируется на значительно большую часть мотивов, в качестве которых выступает вся иерархия внеучебных мотивов; и меньшую часть, в качестве которых выступают собственно мотивы УД. На основе внеучебных мотивов во многом формируются и развиваются собственно учебные мотивы. Внеучебная мотивация часто выступает поэтому как *смыслообразующая* по отношению к учебной мотивации, а внеучебные мотивы нередко выступают как *терминальные* по отношению к собственно учебным как *инструментальным*. Следовательно, симптомокомплекс внеучебных мотивов образует качественно определенную мотивационную подсистему, синтезированную по функциональному признаку и входящую в общую мотивационную систему личности.

Наконец, в результате психологического анализа УД было установлено, что в ней существует и категория мотивационных факторов, которые, имея собственно мотивационную природу, представлены, однако, в скрытой, латентной форме. Дело в том, что в УД под влиянием присущих ей черт достаточно жесткой регламентированности, нормативности, цикличности, а значит, и стереотипизированности, имеет место своеобразный ана-

лог общепсихологического явления *автоматизации* по отношению к формированию ее мотивационной регуляции. Он заключается в том, что те или иные мотивы, сформировавшиеся в УД, выступая как продукт внутреннего принятия норм и правил, требований и ее режимных факторов и являясь вначале *актуально* переживаемыми, четко осознаваемыми, затем начинают трансформироваться в *латентную* форму, становятся своего рода привычкой. Они, не переставая существовать и оказывать мотивационное воздействие на УД, делают это легче и субъективно проще, представляют собой *мотивационный фон*. Эта категория мотивационных факторов УД, которые имеют в ней очень широкое представительство, обозначена термином «мотивационных стереотипий». Установленный состав мотивационных подсистем УД позволяет предложить решение двух достаточно важных в теоретическом плане вопросов – о *достаточности* состава дифференцированных мотивационных подсистем и о закономерностях их *структурной* организации. Так, решение первого из них может быть осуществлено на основе трех основных *критериев достаточности*. Суть первого критерия состоит в следующем. Как известно, мотивация *к деятельности* имеет *двуединую детерминацию* и обусловлена как собственными закономерностями мотивационной сферы, так и спецификой той или иной деятельности, в том числе учебной. Следовательно, первый критерий должен учитывать дифференциацию подсистем на деятельностно- и личностно-детерминированные. Второй критерий базируется на важнейшем положении, согласно которому практически все мотивационные образования дифференцируются на преимущественно субъектно-обусловленные и преимущественно объектно-обусловленные (ситуационные). Нередко они обозначаются как «создаваемая» (порождаемая) и «задаваемая» (навязанная) мотивация. Третий критерий носит «оценочный» характер, требуя дифференциации состава мотивационных подсистем на основе параметра «продуктивности – непродуктивности». Несмотря на высокую степень обобщенности, он, как известно, является достаточно конструктивным.

Таким образом, решение вопроса о том, являются ли восемь предложенных мотивационных подсистем достаточными для характеристики мотивационной сферы личности в УД, зависит от того, насколько их совокупность удовлетворяет *всем* сформулированным критериям *одновременно*. Три сформулированных критерия необходимо рассматривать и как три *координаты* для структурирова-

разработанная методика показала свою адекватность необходимым критериям. В своем окончательном варианте она включает 11 положений, каждое из которых эксплицирует тот или иной индикатор теоретического конструкта. Применение методики требует в среднем 15 минут; она оказалась доступной для всех обследованных испытуемых. Последнее свидетельствует об ее доступности, соответствии возрастным возможностям испытуемых 7–8 лет.

**Текст детского варианта методики диагностики мотивации достижения
(Е. В. Карпова, С. Н. Ефимова)**

Инструкция: «Мне хотелось бы узнать, что вы думаете о некоторых вещах. На каждое прочитанное мною утверждение вам нужно будет выбрать один вариант ответа и поставить соответствующий балл:

- у меня так почти никогда не было – 1 балл;
- у меня так редко было – 2 балла;
- у меня так иногда было – 3 балла
- у меня так часто было – 4 балла;
- у меня так почти постоянно было, все время – 5 баллов».

1. В моих неудачах чаще виноваты другие, а не я сам.

2. Если я лишусь любимого занятия, то мне будет плохо.

3. Я больше расстраиваюсь, когда у меня что-то не получается, чем когда меня за что-то наказывают взрослые.

4. Терпения и усидчивости во мне больше, чем способностей.

5. Для меня важно, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

6. Я отказываюсь что-то делать, потому что мне лень.

7. Как ни старайся что-то делать, все зависит от случая.

8. Если появляется несколько свободных дней, то можно и побездельничать.

9. Все зависит от того, как повезет.

10. Для меня в учебе важнее понять материал, выполнить хорошо все задания, а не получить отметку.

11. Неудачи для меня страшны.

Наконец, в плане решения собственно исследовательских задач в ходе реализации данного цикла был получен целый ряд новых эмпирических и экспериментальных результатов, раскрывающих закономерности детерминационного влияния мотивации достижения на УД; некоторые из них заклю-

чаются в следующем [3]. Так, были установлены закономерные связи МД с личностными характеристиками, в частности, с самооценкой (СО): существует положительная значимая связь между МД и СО, а также СО и успеваемостью испытуемых. Соответственно, коэффициенты корреляции по Спирмену равны 0,39 и 0,25 ($\alpha = 0,95$). Следовательно, чем выше уровень МД у испытуемых, тем выше их СО и чем выше СО, тем выше успеваемость.

Далее, была предпринята попытка выяснения того, какой из двух факторов – МД или успеваемость является активным началом в этой корреляционной связи? МД или СО играет ведущую роль? Какой из этих факторов обуславливает другой? С этой целью был осуществлен подсчет коэффициентов корреляционного отношения (η) между исследованными параметрами.

Коэффициент, показывающий влияние СО на МД – 0,16.

Коэффициент, показывающий влияние МД на СО – 0,52.

Коэффициент, показывающий влияние успеваемости на МД – 0,02.

Коэффициент, показывающий влияние МД на успеваемость – 0,73.

Эти результаты позволяют дополнить и углубить корреляционный анализ новым, более содержательным уровнем рассмотрения. Как известно, корреляционный анализ вскрывает лишь взаимосвязь двух или более показателей. Метод же корреляционного отношения позволяет установить причинно-следственные связи, взаимодетерминацию изучаемых переменных.

Как можно видеть из представленных коэффициентов, именно МД, с одной стороны, детерминирует изменения СО и успеваемости (0,52 и 0,73), то есть выступает сильным фактором их динамики. С другой стороны, сама она никак не зависит ни от СО, ни от успеваемости (0,16 и 0,02). Эти данные позволяют по-новому трактовать традиционные взгляды о зависимости МД, СО и успеваемости, которые, как известно, сводятся к наличию тесных, а именно взаимных влияний друг на друга.

Результаты показывают, что именно МД выступает базой, активным началом динамики СО и успеваемости. Полученные результаты имеют также очевидный практический смысл. Во-первых, тренинг МД является прямым и эффективным способом повышения СО. Во-вторых, через изменение МД (ее повышение) оказывается возможным влиять и на показатели успеваемости. В-третьих, из-

менения СО не оказывают, как обычно принято считать, действенного влияния на МД.

Выявленные закономерности взаимосвязаны между собой, что свидетельствует о том, что параметры МД, СО и успеваемости образуют определенную структуру, в которой МД является ведущей детерминантой. По нашим наблюдениям, дети, которые имеют высокий уровень МД, адекватно оценивают себя и имеют высокую успеваемость.

Полученные результаты согласуются с известной теорией личностных инвестиций и способствуют ее развитию. Ее суть заключается в следующем: чем больше усилий вкладывает человек в какое-либо дело, тем выше его заинтересованность в нем, выше качество труда. На наш взгляд, это имеет место и в отношении учебной деятельности. Наши результаты согласуются с данной теорией, а именно: чем выше МД детей, тем отчетливее проявляется желание учиться, стремление к успеху. МД определяет «меру вложения» личностью себя в учебную деятельность, а через это имеет место удовлетворение от ее результатов.

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы.

В теоретическом плане предложена новая трактовка понятия МД, с позиций которой она должна рассматриваться в качестве одной из восьми базовых мотивационных подсистем, лежащих в основе мотивационного обеспечения УД и образующих в своей совокупности целостную, закономерно организованную структуру, характеризующуюся полнотой состава и гетерогенностью содержания.

В психодиагностическом плане разработана новая методика опросного типа на определение индивидуальной меры развития МД у детей 7–8 лет, которая позволяет осуществлять дифференциальную диагностику МД в учебной деятельности.

В эмпирико-экспериментальном плане определена взаимосвязь МД с такой личностной характеристикой, как самооценка, а также с успеваемостью: чем выше МД, тем выше самооценка и чем выше самооценка, тем выше успеваемость детей.

Установлены и причинно-следственные зависимости, то есть взаимодетерминация МД, самооценки и успеваемости, а именно: МД выступает доминирующим фактором, активным началом динамики самооценки и успеваемости.

Выявлено, что ученики, имеющие высокий уровень МД, адекватную самооценку, обнаруживают высокие показатели в учебе.

В заключении отметим, что все полученные данные не только хорошо согласуются с одной из наиболее общих мотивационных теорий – с теорией личностных инвестиций, но и развивают ее применительно к учебной деятельности. Кроме того, результаты исследования имеют практическое значение: тренинг МД является прямым и эффективным способом повышения самооценки; через повышение МД поэтому оказывается возможным влиять на показатели успеваемости.

Библиографический список:

1. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Текст] / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / ред. : Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2002.
2. Карпова, Е. В. Диагностика мотивации достижения в детском возрасте [Текст] / Е. В. Карпова, С. Н. Ефимова // Проблемы развития ребенка в дошкольном возрасте. – Ярославль : ЯГПУ, 1998.
3. Карпова, Е. В. Психологический практикум: исследование мотивации [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2003.
4. Карпова, Е. В. Мотивация как субъектная детерминанта самооценки в младшем школьном возрасте / Е. В. Карпова // Матер. междуна. конф. «Ребенок – исток и критерий жизни: образование и воспитание». – Ярославль : ЯГПУ, 2006.
5. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999.
7. Роджерс, К. Р. Становление личности [Текст] / К. Р. Роджерс. – М. : Эксмо-пресс, 2001.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986.
9. Atkinson, J. W., Raynor, J. O. Motivation and achievement. Washington, 1974.
10. Deci, E. L., Ryan, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – N.Y., 1985.
11. De Charms, R. Personal causation training in the schools // J. of Applied Social Psychology. – 1972. – V. 2 (2).
12. Elliot, A., Dweck, C. Goals: an approach to motivation and achievement // J. of personality and Social Psychol. 1988. V. 54.
13. Kukla, A. Varieties of achievement // Psychol. Rev., 1986, 93, № 3.
14. McClelland, D., The achieving Society. N.Y., 1961.