Мотивация достижения:   
теории, исследования, проблемы

Т.О. Гордеева

В последнее время исследованиям мотивации деятельности, ори­ен­­тированной на достижения (учебные, профессиональные, спор­тив­ные и т.п.), придается все большее значение. И практикам, и теорети­кам становится очевидна недостаточность (а порой и неадекватность) использования традиционных тестов интеллекта для определения будущей успешности в учебной деятельности, определения готовности к школе, отбора в специальные классы и при приеме на работу. Мотивация достижения является надежным предиктором достижений в школе и вузе, а также успешности в бизнесе и других профессиях (см. *Хекхаузен*, 2001; *Хеллер*, 1997; *Helmreich* et al.,1978; 1980). По свидетельству А. Анастази и С. Урбины, в свою очередь ссылающихся на внушительный список англоязычных работ, «имеет место растущее признание роли мотивации учащихся в школьном обучении» (цит. по: *Анастази, Урбина*, 2001, с. 331). Исследуются интересы и установки, эмоциональные реакции на неудачу, разного рода атрибуции и представления индивида о себе как показатели существенно связанные и определяющие достижения в учебе (см.: *Baron*, 1982).

Р. Стернберг, долгое время изучавший возможности предсказания успеха в разного рода деятельностях (учебной, профессиональной), с помощью тестов интеллекта приходит к выводу, что уровень мотивации является лучшим предиктором успеха, чем интеллект. Он пишет: «…Причина, почему мотивация столь важна, заключается в том, что люди в рамках данной среды — например, класса — обычно проявляют достаточно малый диапазон способностей по сравнению с диапазоном мотивации. Таким образом, мотивация становится ключевым источником различий в достижении успеха между отдельными людьми, живущими в данной среде» (*Sternberg*, 1996, p. 251—252).

Возросший интерес к мотивационным факторам способствовал изучению их роли в развитии младенцев. Полученные исследователями данные свидетельствуют о том, что «ранние признаки мотивации овладения средой, возможно, являются лучшим предиктором последующей интеллектуальной компетентности, чем ранние замеры самой компетентности» (*Анастази, Урбина,* 2001, c. 333).

Успешное выполнение продуктивной деятельности требует не только развитых способностей, но и таких важных мотивационных харак­теристик как интерес к выполняемому делу и вера в свои способности достичь определенного результата. Простое владение знаниями не обеспечивает их автоматическое использование в различных жизненных ситуациях. Люди с одним и тем же уровнем интеллектуальных способностей могут существенно различаться по тому, насколько способными они сами себя считают перед лицом преодо­ления встающих перед ними задач, и это находит отражение в результатах их деятельности.

Мотивация есть объяснительный конструкт, используемый для объяснения причин поведения людей (того, почему они ведут себя так, а не иначе), его направленности и механизмов осуществления. Под **мотивацией достижения** мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности (то есть он может быть сопоставлен с другими результатами, используя некоторые стандарты оценки). (В этом смысле, не относящейся к мотивации достижения будет деятельность по построению межличностных отношений с соответствующими ей потребностями в любви, принятии, понимании, уважении и т.п.) Мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в области, которую он считает важной (значимой). В качестве деятельности достижения могут выступать интеллектуальная, спортивная, трудовая деятельность, а также деятельность, направленная на воспитание ребенка, помощь другим или приобретение каких-либо социальных умений. Однако наиболее исследованной остается мотивация достижения в области решения интеллектуальных задач.

Хотя Генри Мюррей в 1938 году выделил мотивацию достижения всего лишь как одну из двадцати потребностей, в дальнейших исследованиях (наряду с двумя социальными мотивациями — аффилиации и власти) ей было уделено очень много внимания. Уже этот особый интерес к проблематике мотивации достижения показал, что она является одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие. Поскольку в современном индустриальном обществе ключевыми ценностями человеческого бытия являются профессиональный успех и реализация себя как человека любящего, то потребности в достижении, а также в любви и принятии могут признаны фундаментальными, содержание которых не может быть све­дено к другим потребностям (которых может быть выделено великое множество). Мотивация достижения имеет наибольшее значение при изучении успешности человека в таких сферах жизни, где преобладают ситуации, связанные с деятельностью, ориентированной на определенный результат, который может быть оценен в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами. В современном индустриальном обществе сферами жизни, в которых преобладают ситуации, связанные с деятельностью достижения, являются учебная и профессиональная деятельности.

Деятельность должна удовлетворять ряду условий, при одно­вре­менном присутствии которых действия воспринимаются самим субъектом или наблюдающими за ним лицами как составляющие деятельности достижения (*Heckhausen*, 1974 — см. *Хекхаузен*, 1986). Согласно Х. Хекхаузену, эта деятельность должна (1) оставлять после себя осязаемый результат, который (2) должен оцениваться качественно или количественно, причем (3) требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни слишком низкими, ни слишком высокими, то есть чтобы деятельность могла увенчаться, а могла и не увенчаться успехом и, по меньшей мере, не могла осуществиться без определенных затрат времени и сил. Для оценки результатов деятельности (4) должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным. Наконец, деятельность (5) должна быть желанной для субъекта и ее результат должен быть получен им самим. Если присутствует одно или больше условий и нет признаков отсутствия остальных, наблюдатель воспринимает поступки другого как деятельность достижения.

Хекхаузен подчеркивает, что деятельность достижения направ­лена на решение задач. «Если постановка задачи не позволяет увидеть объективированно результат, находится ниже или выше возможностей субъекта, если он не считает эталоны и нормы оценки деятельности обязательными для себя, если задача ему навязана или ее решение происходит без его участия, то о деятельности достижения речь может идти только в ограниченном смысле» (*Хекхаузен*, 1986, с. 120).

Интересно, что субъект может рассматривать в качестве достиженческой деятельность, которая большинством людей таковой не воспринимается. Например, мужчина может стремиться «завоевать» как можно большее количество женщин, «коллекционируя» их. Или женщина может «с настойчивостью, достойной лучшего приме­нения», стремиться изменить своего мужа. Однако, как показывает психо­терапевтическая практика, такого рода направленности редко приводят к благополучию и комфорту, являясь скорее показателем психологического неблагополучия, поскольку данная область (относящаяся к взаимоотношениям людей друг с другом) в силу своей межличностной природы значительно меньше поддается собственному контролю субъекта. Другая ситуация, когда индивид однозначно нуждается в помощи психотерапевта, — видение жизни как процесса постоянной постановки достиженческих целей вместо просто бытия, наслаждения жизнью и общения с другими людьми. (Такого рода состояния очень часто приводят индивида к депрессии).

В своей работе «Исследования личности» Г. Мюррей определил потребность достижения следующим образом: «Достигать чего-то трудного. Овладевать, манипулировать или организовывать физические объекты, людей или идеи. Делать это как можно быстрее и/или лучше. Преодолевать препятствия и достигать высоких стандартов. Превосходить себя (в своих достижениях). Соревноваться с другими и превосходить их. Поднимать свое самоуважение благодаря успешному упражнению своего таланта (способностей)» (*Murray*, 1938, р. 164). Разработка Мюрреем совместно с Кристиной Морган Теста Тематической Апперцепции в 1935 году способствовала тому, что исследования мотивации значительно продвинулись вперед. Начало исследований мотивации достижения относится к концу 1940-х — началу 1950-х годов, когда группа ученых под руководством Джона Аткинсона и Дэвида Мак-Клелланда взялась за экспериментальное изучение потребности в достижении, а также за создание практических разработок, направленных на повышение эффективности деятельности менеджеров. Благодаря созданной Д. Мак-Клелландом на основе ТАТа методике диагностики мотивации достижения (*McClelland*, 1958), удалось обнаружить, что индивидуальные различия в выраженности мотива могут быть весьма большими и могут затрагивать как содержание мотивации достижения (ее предметную направленность), так и силу мотива и его устойчивость.

Когнитивный подход к мотивации достижения

Известный специалист в области когнитивной психологии Р. Стерн­берг, описывая причины, мешающие людям с высоким уровнем интел­лекта достигать высоких результатов и добиваться успеха, в ка­чест­ве основной причины указывает на недостаток мотивации: «Практи­чески в любой окружающей обстановке <…...> мотивация имеет не меньшую роль в достижении успеха, чем умственные способности» (*Sternberg*, 1996, p. 251).

В работах когнитивного направления,выросшего из гуманистической психологии, проблематика мотивации получила свое дальнейшее теоретическое и экспериментальное развитие. В различных экспериментах было показано, что представления о способностях, усилиях и в более широком контексте — о возможности контролировать результат, к которому стремится субъект, оказывают влияние на результат деятельности больше и сверх его актуальных способностей. Например, Б. Коллинс (*Collins*, 1982 — цит. по: *Bandura*, 1997) показала, что вера в свои способности (самоэффективность) является лучшим предиктором положительного отношения к математике, чем реальные способности индивида, и напрямую влияет на результат деятельности, значительно повышая ее эффективность. Она разделила детей на группы с высокими и низкими представлениями о своей эффективности внутри каждого их трех уровней математических способностей. Учащиеся, которые верили в свою эффективность, быстрее отказывались от ошибочных стратегий решения задач, больше работали над задачами, вызывающими трудности, и достигали лучших результатов, чем дети, имевшие равные с ними способности, но сомневавшиеся в себе.

В зарубежной психологии в последние тридцать лет было предложено множество теорий, описывающих когнитивные предикторы мотивации достижения. В различных теориях мотивации достижения, предложенных в рамках когнитивного подхода (теория каузальной атрибуции Б. Вайнера, теория самоэффективности А. Бандуры, теории ожидаемой ценности (Дж. Аткинсон, Дж. Экклс), социокогнитивная теория К. Двек, теория самоценности М. Кавингтона, теория воспринимаемого контроля Э. Скиннера), подчеркивается ведущая роль представлений индивида о своих способностях. Нам представляется необходимым проанализировать предложенные объяснительные конструкты и соответствующие им теории. К связанным между собой когнитивным конструктам, рассматривающимся в качестве предикторов мотивации достижения, относятся такие понятия как локус контроля, каузальные атрибуции, выученная беспомощность, самоэффективность, тип представлений о способностях. Ограниченность бихевиористского анализа, когда описывались лишь внешние условия стимуляции поведенческих проявлений мотивации — таких как настойчивость и готовность преодолевать трудности, — стала очевидной довольно скоро.

Разные теории объясняют различные показатели мотивации достижения, а также ее предикторы — когнитивные и эмоциональные. В работах бихевиористов о мотивации достижения не говорилось, поскольку сознание как предмет психологического изучения отрицалось, однако реальный вклад в ее изучение все-таки был осуществлен. В частности, необихевиористы (Б.Ф. Скиннер) внесли большой вклад в изучение процессов стимулирования внешней мотивации достижения. Ими были разработаны многочисленные методики модификации поведения, чрезвычайно популярные и у современных психологов-практиков. Эти методики опираются на ценные идеи Скиннера о позитивном и негативном подкреплении и наказании, их влиянии на мотивационные характеристики деятельности и соответственно на ее эффективность.

Первые исследования небихевиористкого типа были посвящены пониманию мотивации через ее внутренние составляющие, такие как *желание* работать (стремление сделать что-то как можно лучше и/или быстрее) и *ожидания* успеха. Дж. Аткинсоном была предло­жена концепция мотивации достижения как ожидаемой ценности (expectancy-value theory), в которой мотивация определяется действием двух сил — во-первых, важностью для субъекта данного результата и, во-вторых, его субъективной достижимостью. Скрупулезному изучению этого второго показателя мотивации — ожиданию результата — были посвящены многочисленные исследования представителей когнитивного подхода в психологии. Их интересовало, чем определяются ожидания субъектом того или иного результата. Они предложили целый ряд объяснений этого состояния, сфокусировав свое внимание прежде всего на вере субъекта в свои способности. Значению первого показателя, понимаемого как субъективная привлекательность задачи, посвящены работы Дж. Экклс и ее коллег. В многочисленных исследованиях было показано, что субъективная ценность задачи является важным предиктором мотивации, а именно выбора субъектом задачи и его активности.

Мы рассмотрим пять современных теорий мотивации достижения, авторы которых поднимают различные вопросы, связанные с ее источниками и функционированием[[1]](#footnote-1):

1. Как субъект интерпретирует причины успехов и неудач, с ним происходящих (Б. Вайнер).

2. Чем отличаются индивиды с пессимистичным и оптимистичным стилями каузальных атрибуций, и как сказывается выученная беспомощность на успешности деятельности (М. Селигман).

3. Чем отличаются имплицитные концепции такого фактора успешности в продуктивной деятельности как способности и как они связаны с адаптивными и дезадаптивными мотивационными паттернами (К. Двек).

4. Как влияет на мотивацию достижения уверенность субъекта в достижении определенных продуктивных целей (А. Бандура).

5. Каковы уровни экстринсивной (внешней) мотивации и от каких внутренних и внешних условий зависит успешное функционирование внутренней мотивации достижения (Э. Деси и Р. Райан).

Атрибутивный подход к мотивации достижения

Они могут, потому что они думают, что могут.

*Вергилий. Энеида*

Атрибутивная теория мотивации Б. Вайнера

Представители атрибутивного подхода к мотивации сосредоточивают свое внимание на том, как люди осмысливают происходящее с ними, а именно, как они объясняют вещи, которые они наблюдают и переживают. Существует множество атрибутивных теорий; мы остановимся на подробном рассмотрении теории Б. Вайнера, представляющей один из наиболее значительных вкладов в изучение проблематики мотивации достижения на новой когнитивной основе, а также покажем источники этой теории. Работы Вайнера способствовали новому возрождению данной области, позволив исследовать глубокие и важные мотивационные процессы строгим и точным образом. Начались систематические исследования того, как представления и убеждения людей определяют их моти­вацию.

В середине 1960-х годов Дж. Роттером была предложена концепция внутреннего и внешнего контроля подкрепления, согласно которой индивиды различаются по некоторым обобщенным ожиданиям, касающимся собственной деятельности и того, насколько человек собственными усилиями может добиться желаемого (*Rotter*, 1966). Эксперименты, проводимые Роттером, и наблюдения, сделанные им во время клинической практики, дали ему возможность предположить, что «некоторым людям присуще постоянное чувство, что все, что происходит с ними, определяется внешними силами того или иного рода, в то время как другие считают происходящее с ними в значительной степени результатом их собственных усилий и способностей» (цит. по: *Майерс*, 1997, с. 74). Роттер назвал эту установку локусом контроля. Однако, поскольку содержание заданий его теста (I-E Control Scale) охватывало широкие области жизни (успехи в учебе, социальный престиж, любовь, взаимоотношения с коллегами по работе, социально-политические убеждения и общие мировоззренческие установки), предсказание с его помощью конкретных критериев успешности в различных типах деятельностей оказалось невозможным, хотя он с достаточной надежностью предсказывал такие характеристики личности как политические взгляды, «деятельность по улучшению собственной жизни», конформность и т.п. (см. *Phares*, 1978). Связь между показателями локуса контроля и мотивацией достижения (а также самими достижениями, например, в учебной деятельности) также не была подтверждена. Было показано, в частности, что и индивиды с высокими показателями по внутреннему контролю, и индивиды с высокой мотивацией достижения предпочитают задачи средней сложности, но первые, в отличие от вторых, с готовностью выбирают и легкие задачи (*Liverant, Scodel,* 1960).

Теоретики атрибутивного подхода (*Nicholls*, 1978; *Weiner*, 1985) опираясь на работы Ф. а и Дж. Роттера, развили теорию мотивации достижения как ожидаемой ценности, предложенную Дж. Аткинсоном. Они предположили, что ожидания будущих результатов определяются тем, что индивид думает (то есть его представлениями) о причинах успехов и неудач: атрибуция (приписывание) неудачи недостаточным усилиям будет способствовать усилению мотивации достижения, а атрибуция недостатку способностей будет ее уменьшать.

Бернард Вайнер задался вопросом, почему одним людям удается добиться многого, а другим нет. Он обратил внимание на результаты экспериментов бихевиористов с крысами и голубями, которые в случае прекращения подкрепления (речь шла о режиме частичного подкрепления) продолжали до ста раз нажимать на педаль, в то время как на людях этот феномен не воспроизводился. Вайнер предположил, что большое значение имеет то, как люди истолковывают прекращение подкрепления. Те, кто считает, что причина прекращения стимулирования носит характер временный (например, сломалось оборудование) продолжают стараться, а те, кто считает его постоянным (например, «экспериментатор решил больше не вознаграждать меня»), прекращают попытки. В экспериментальном исследовании Вайнер и Кукла (*Weiner*, *Kukla*, 1970) обнаружили, что люди с вы­сокой (результирующей) мотивацией достижения воспринимают успех как связанный со способностями и усилиями, а неудачу как вызванную недостатком усилий. Индивиды с низкой мотивацией достижения пола­гают, что причиной их успеха является мера трудности задачи (ее легкость) или удача, а причиной неуспеха — недостаток способностей. Эти результаты становятся понятными, если принять во внимание тот факт, что люди с высокой мотивацией достижения склонны оценивать свои способности высоко, а люди с низкой мотивацией достижения, напротив, низко (*Weiner*, *Potepan*, 1970). Очевидно, что объяснение неудач в терминах изменчивых факторов, таких как случайность, будет способствовать более оптимистичному взгляду на будущее, чем объяснение в терминах более стабильных факторов — например, трудности задачи или способностей.

Таблица 1

Примеры атрибуций относительно оценок за экзамен по математике

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Оценка** | **Атрибуция** | **Пример** |
| Высокая | Способности | У меня есть способности к математике |
| Усилие | *Я хорошо готовился к экзамену* |
| Способности + Усилия | *У меня есть способности к математике и я усиленно готовился к экзамену* |
| Задача (легкость) | Вопросы были легкими |
| Удача | *Мне повезло Я выучил правильный/нужный материал для экзамена* |
| Низкая | Способности | *У меня нет способностей к математике* |
| Усилия | *Я недостаточно готовился к экзамену* |
| Способности +Усилия | *У меня нет способностей к математике, и я недостаточно готовился к экзамену* |
| Задача (трудность) | *Тест был невероятно трудный,  с ним никто не справился* |
| Случай | *Мне не повезло, я учил не то, что спрашивали на экзамене Именно то, что мне попалось в билете,  я не успел выучить — не повезло!* |

Опираясь на работы Ф. Хайдера (*Heider*, 1958) и Дж. Роттера (*Rotter*, 1966), Б. Вайнер (*Weiner* et al., 1971) разработал модель каузальных атрибуций, согласно которой причины поведения описываются по двум основаниям: (1) внутренняя или внешняя по отношению к индивидууму и (2) относительно стабильная или нестабильная во времени. Способности являются внутренним и относительно стабильным фактором. Усилия — внутренним, но нестабильным. Трудность задачи — внешняя и относительно стабильная причина, поскольку условия задачи не сильно изменяются во времени, а удача является внешней и нестабильной — можно быть «везучим» в одной ситуации и «невезучим» в другой. Предполагалось, что эти факторы равноправны и что для любого заданного результата один или два фактора будут восприниматься как основная причина. Например, ученик, получивший высший балл по тесту по истории, может приписать его главным образом своим способностям («Мне хорошо дается история») и усилиям («Я очень старался, хорошо подготовился к тесту»), частично — трудности задачи («Тест был не слишком трудным») и совсем немного — везению («Пару вопросов я просто угадал»). Везению обычно придается относительно меньшее значение.

Постулировав существование четырех каузальных атрибуций, Вайнер не полагал, что способности, усилия, трудность задачи и случай являются единственными причинами, которые используют учащиеся для объяснения своих успехов и неудач, а исходил из того, что они наиболее характерны для деятельности, направленной на до­стижение. Метаанализ исследований, проведенных Вайнером впоследствии на материале самых разных задач и жизненных ситуаций, подтвердил, что выделенные причины действительно являются наиболее характерными при объяснении людьми своих успехов и неудач (*Weiner*, 1985).

Однако в ряде исследований было показано, что люди, оценивая результаты своей деятельности, используют значительно большее количество источников информации, чем четыре причинных фактора (усилия, способности, трудность задачи и случай). Так, в частности, помимо восприятия трудности задачи и количества затраченных усилий, они учитывают, насколько благоприятна была ситуация, какое количество внешней помощи они получили, каково было их физическое и психическое состояние, а также каков был общий паттерн их успехов и неудач.

С целью интеграции этих данных в свою модель, Вайнером (*Weiner*, 1979) был добавлен третий параметр — контролируемость–неконтролируемость причины субъектом, что таким образом привело к выделению восьми типов причин в его атрибутивной модели (см. табл. 2). Эта новая модель позволила дифференцировать стабильные контролируемые причины от стабильных неконтролируемых, а также два вида внутренних причин — контролируемых и неконтролируемых. Из модели следует, что внешние причины могут быть и контролируемыми, что во многом объясняет, почему конструкт интернальности, предложенный Роттером, оказался плохим предиктором веры субъекта в контролируемость событий. Помимо обычного усилия, рассматриваемого как внутренний и нестабильный фактор (непосредственное усилие), модель позволяет выделить еще фактор общего усилия (типичного усилия, характерного для субъекта): так, люди могут быть охарактеризованы как ленивые или работоспособные (трудоголики). Оба типа усилий рассматриваются как контро­лируемые, в то время как обнаруживаются другие внутренние факторы (например, настроение, усталость, болезнь), таковыми не являющиеся.

Таблица 2

Модель каузальной атрибуции Б. Вайнера(*Weiner*, 1985)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Внутренняя | | **Внешняя** | |
| **Стабильная** | Нестабильная | **Стабильная** | Нестабильная |
| **Контроли­руемая** | Отношение  к учебе (усердие, лень) | Старание  (в данный момент) | Типичная помощь учителя | Помощь, получаемая от других людей |
| **Неконтро­­ли­руемая** | Способности | Телесное и душевное состояние (настроение, усталость) | Сложность задания | Случай |

Последующие исследования подтвердили, что параметр контролируемости действительно чрезвычайно важен для оценки субъектом вероятности будущих успехов и предсказания его поведения в ситуации достижения. Данная классификация послужила хорошей основой для исследований и атрибутивных программ, направленных на формирование адаптивных каузальных атрибуций.

Поскольку эмоциональные компоненты являются важными составляющими процесса мотивации, Вайнер предпринял попытку интегрировать в своем подходе когнитивные предикторы мотивации в виде разного рода каузальных атрибуций с эмоциональными реакциями, имеющими последствия для самооценки и мотивации.

Атрибутивный подход к эмоциям предполагает анализ времен­нґой последовательности, в связи с которой более сложные эмоции возникают постепенно с целью более тонкого определения и диф­ференциации аффективного опыта (*Weiner*, 1986). Вайнер приводит следующие примеры, описывающие последовательность «когниция — эмоция», которая замечательно схватывает всю сложность эмоциональных переживаний: «Я только что получил двойку за экзамен. Это очень низкая оценка» (это рассуждение вызывает относительно легкие чувства фрустрации и расстройства). «Я получил эту оценку, потому что не постарался как следует» (это размышление сопровождается чувством вины). «Очевидно, со мной что-то не так (мне чего-то не хватает)» (это рассуждение приводит к сомнениям в своей ценности, низкой самооценке). «Того, чего мне не хватает, мне, по-видимому, всегда будет не хватать…» (это заключение продуцирует беспомощность).

Альтернативная ситуация: «Я только что получил на экзамене “отлично”. Это очень высокая оценка» (это когнитивное представление продуцирует счастливое состояние). «Я получил эту оценку, потому что я очень хорошо работал в течение учебного года» (эта когниция запускает чувства удовлетворения и расслабления). «У меня действительно есть положительные качества, которые мне помогут в будущем» (это рассуждение сопровождается высокой самооценкой, чувствами собственной значимости и оптимизма).

Как показывают приведенные выше сценарии, можно выделить три типа эмоциональных реакций на успех или неудачу (результат, сопровождающий деятельность достижения). Сначала следуют общие позитивные или негативные эмоциональные реакции, такие как радость или грусть, которые просто отражают факт произошедшего успе­ха или неудачи. Это так называемые эмоции, не зависящие от атрибуций (attribution independent) — относительно несложные эмоциональные состояния, возникающие относительно рано во временной последовательности, еще не нагруженные приписываниями личностной ответственности.

За первыми эмоциональными реакциями следует поиск каузальных факторов, ответственных за результат. Осуществление такого рода поиска особенно вероятно тогда, когда результат был неожиданным, негативным или важным для индивида. За идентификацией определенных причин следуют более детальные эмоции. Например, человек может чувствовать себя довольным или расслабленным после успеха, который он связывает с затраченными усилиями, или же испытывать чувства благодарности, если тот же самый результат расценивается им как произошедший благодаря помощи других людей. Эти зависимые от атрибуций эмоции являются более сложными и разнообразными, чем эмоции первого типа.

Наконец, третий тип эмоциональных состояний непосредственно связан с основными параметрами каузальных атрибуций, их базовыми свойствами. Это наиболее когнитивно сложные эмоциональные состояния. Согласно теоретическим взглядам Б. Вайнера (*Weiner*, 1979, 1985), каузальные атрибуции оказывают влияние на ожидания будущих успехов, настойчивость и уровень усилий, а также эмоциональные реакции.

Вайнер (см. *Weiner*, 1982, 1986) показал, что характер эмоциональных переживаний определяется вызвавшими их атрибуциями. Параметр *стабильност*и связан с эмоциями, отражающими представления о будущих результатах. Например, стабильные причины неудач (недостаточные способности, сложность задачи) порождают чувства безнадежности, апатии, покорности судьбе, то есть негативные переживания, связанные с убеждением в том, что будущее не сулит улучшений. (Отметим, что в рассматриваемой ниже теории выученной беспомощности также было показано, что когниции, связанные с тем, что нет связи между усилиями субъекта и последующими результатами, ведут к депрессивным переживаниям — см. *Abramson, Metalsky*, *Alloy*, 1989.) Напротив, атрибутирование неудачи за счет нестабильных причин (случайность, недостаточные старания, плохое настроение) должно приводить к более высоким ожиданиям успеха в будущем, чем атрибутирование за счет стабильных причин (непосредственное усилие, удача).

Параметр *локуса* прежде всего связан с гордостью и другими самооценочными эмоциями. Когда человек считает, что причиной успеха являются его способности, усилия или какие-то другие личност­ные характеристики (а не помощь учителя или легкость задачи), он склонен испытывать гордость за результат деятельности. Наоборот, в случае неудачи, атрибутируемой внутренними факторами, наблюдается снижение самооценки. Есть по крайней мере одно хорошо документированное (хотя и непрямое) подтверждение связи параметра локуса с самооценкой. В социально-психологических исследованиях, посвященных ошибкам атрибуций, было показано, что люди имеют тенденцию считать себя ответственными за позитивные результаты своей деятельности (т.е. приписывать успех внутренним факторам) и обвинять других в произошедших с ними неудачах (т.е. приписывать неудачи внешним факторам), что способствует сохранению их самооценки — см. *Weary*, 1978.

Наконец, параметр *контролируемости*,согласно гипотезе Вайнера,связан с различными эмоциями, направленными как на себя (вина, стыд), так и на других (гнев и жалость). Человек испытывает чувство вины, если он потерпел неудачу, причиной которой считает вполне контролируемые факторы. Последние включают в себя не только недостаток усилий, но и любые другие причины, которыми субъект способен сам управлять. Напротив, появление чувства стыда более вероятно тогда, когда неудача, по мнению субъекта действия, прои­зошла из-за каких-то причин, не поддающихся его контролю, например низких способностей. Чувства контроля связаны со стрем­лением субъекта продолжать заниматься данной деятельностью, проявлять усилия и настойчивость при решении трудных задач, а также с дости­жениями. Согласно данным исследований, те, кто убежден в невозмож­ности контролировать свои учебные достижения, обладают низкими ожиданиями успеха и проявляют низкую мотивацию достижения (см. *Graham*, 1991).

В своей не так давно вышедшей книге Б. Вайнер (см. *Weiner*, 1995) модифицировал предложенную им в середине 1980-х годов схему процесса атрибуции, включив в нее суждение субъекта об от­ветственности, возникающее у него на основе информации о контролируемости результата деятельности, намерениях и различных смягчающих обстоятельствах.

Таким образом, атрибуция не только влияет на понимание субъектом ситуации и ведет к различным эмоциональным состояниям, но и определяет будущее поведение, направленное на достижение поставленных им целей.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Резуль­тат | **Каузальная информация** | **Каузальные приписы­вания (атрибуции)** | **Каузаль­ные параметры** | **Каузальные следствия** | **Поведен­ческие следствия** |
| Успех Неудача | Прошлый успех  Социаль‑ ные нормы  Другое | Способ­ности  Усилия  Задача  Случай  Другое | Стабиль­ность  Локус  Контроли­руемость | Ожидания успеха  Само‑ оцен­ка (гордость)  Вина, стыд | Достижен­ческая деятель­ность  Настой­чивость  Интен­сивность усилий  Выбор |

*Рисунок 1.* Упрощенная схема детерминант поведения,   
ориентированного на достижение (по *Weiner*, 1995)

Эмоциональные реакции не только отражают атрибуции субъектом причин тех или иных результатов, но также являются основанием для его будущих действий (см. *Graham*, 1991; *Weiner*, *Graham*, 1989). Например, гордость, вызванная успехом, приписываемым внутренним факторам, является ключом к запуску поведения, направленного на достижения, возможно, чтобы вновь испытать приятные эмоциональные состояния. Напротив, стыд, испытываемый в случае неудачи, запускает желание убежать от неприятной ситуации. Поскольку вина вызывается эмоциями, связанными с личной конт­ро­лируемостью фактора, она должна мотивировать к действиям. В поддержку данной гипотезы М. Кавингтон и С. Омелих (*Covington*, *Omelich*, 1984) обнаружили, что студенты, которые сообщали, что испытывали вину после плохо сданного в середине семестра теста, показали лучшие результаты на экзамене в конце семестра по сравнению со своими однокурсниками, не испытывавшими чувства вины.

Атрибутивная теория мотивации имеет свои слабые стороны. Например, было показано, что на эмпирическом уровне три параметра, по которым анализируются причины, взаимосвязаны (*Anderson*, 1983). Также под вопросом остается надежность предлагаемой классификации, ее приложимость для разных людей в разных обстоятельствах. Несмотря на то, что согласно работам Вайнера и его коллег люди действительно имеют тенденцию приписывать успехи и неудачи выделенным причинам, они иногда по-разному понимают их сущность. Например, С. Кранц и С. Руд просили респондентов определить четыре причины (усилия, способности, трудность задачи и удачу) в тер­ми­нах концепции Вайнера. Обнаружилось, что более половины ис­пытуемых рассматривают способности как нестабильный фактор (*Krantz*, *Rude*, 1984).

С другой стороны, как способности не всегда являются фиксированными и не поддающимися личному контролю, так и усилие не всегда поддается легкому контролю. Люди, напряженно работающие и при этом не добивающиеся успеха, перестают верить в то, что они могут прилагать усилия еще более высокого уровня (*Bandura*, *Cervone*, 1986).

Кроме того, помимо указанных Вайнером измерений, люди используют и другие измерения (см. *Хекхаузен*, 1986). Последующие исследования многочисленных последователей атрибутивного подхода к мотивации достижения позволили обнаружить такие атрибуции как действия и отношение других людей (учителей, других учеников), свое настроение, усталость, болезнь, личность, внешний вид. Было показано, что их характер определяется как индивидуальностью субъекта, так и особенностями ситуации: например, экзамены чаще связываются с усилиями, а результаты художественных проектов рассматриваются как зависящие от способностей и усилий. Везение считается наиболее важным в играх, где элемент случайности высок. Это ставит под сомнение необходимость диагностики выделенных Вайнером причинных факторов как предикторов мотивации продуктивной деятельности.

Стабильность некоторых каузальных атрибуций подвергалась сомнению. Так, согласно атрибутивной теории, такие причины как способности рассматриваются как стабильные, а, например, удача — как нестабильные. Однако оказалось, что способности могут восприниматься человеком как нестабильные, сродни усилиям (*Dweck*, 1986), а удача, напротив, как нечто стабильное (*Zhao* et al., 1998 — цит. по: *Dweck*, 1999). В последнем случае люди склонны воспринимать удачу как неизменную долю или судьбу, что соответственно сказывается на их мотивации: когда что-то случается с ними и они приписывают это случаю (неудаче), то они воспринимают это событие не как временное, которое они смогут в будущем преодолеть, а как нечто стабильное, с чем придется смириться.

Таким образом, исследования каузальных атрибуций внесли ценный вклад в изучение мотивации достижения, но результаты были во многом неоднозначны. Связь между каузальными атрибуциями и такими показателями мотивации как настойчивость, уровень усилий, выбор задач и постановка целей остается неясной. Кроме того, под вопросом характерность самого феномена каузальной атрибуции (*Diener*, *Dweck*, 1978). Результаты анализа связи каузальных атрибуций с успешностью деятельности также весьма противоречивы.

Теория выученной беспомощности

Значение чувства контролируемости событий подвергалось изучению в многочисленных исследованиях, проводимых с позиций самых разных подходов и концепций. Было показано, что люди действительно ценят сильное чувство внутреннего контроля и пытаются избежать ситуаций, которые они не могут контролировать. При этом диапазон возможных реакций весьма широк: от сильной эмоциональной реакции типа злости (см. *Brehm*, *Brehm*, 1981) до отказа от действий (см. *Glass*, *Singer*, 1972), апатии и безнадежности (см. *Abramson*, *Seligman*, *Teasdale*, 1978). Однако основным способом реагирования является попытка восстановления контроля (см. *Taylor*, 1986 ).

Почему одни люди активны в ситуациях неудач, а другие быстро отказываются от борьбы и предаются отчаянию? Мартин Селигман (*Seligman*, 1975; *Seligman*, *Reivich*, *Jaycox*, 1995) подверг детальному изучению такой важнейший показатель мотивации достижения как адаптивная реакция на неудачи — во всех ее проявлениях, на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровне. Кроме того, если Вайнеру удалось показать роль каузальных атрибуций результата деятельности как важных внутренних предикторов ожидания успеха, то Селигман показал, что опыт длительных неуспехов, встреча с негативными жизненными событиями может выступить надежным внеш­ним предиктором снижения ожидания субъекта относительно его будущей успешности.

Теория Селигмана пытается объяснить поведение, направленное на достижения, а точнее его отсутствие, используя конструкт выученной беспомощности. Выученная беспомощность — это психологи­ческое состояние, которое включает нарушения непосредственно в мотивации, а также в когнитивных и эмоциональных процессах, возникающее вследствие пережитой субъектом неподконтрольности. Выученная беспомощность была впервые выделена в лабораторных экспериментах с собаками и описана как результат воспринимаемой животным независимости между его усилиями и последующими успехами/неудачами. В экспериментах Селигмана и его коллег собаки подвергавшиеся вначале слабым ударам тока, которых они не могли избежать, помещались затем в клетки, где их активность могла помочь им избежать неприятных воздействий. Однако собаки, пере­жившие опыт неизбежного стресса, проявляли удивительно мало попыток справиться с ним в последующем, демонстрируя пассивное поведение. Напротив, собаки, которые могли контролировать ситуацию (избегая болевого воздействия) в первой серии эксперимента, легко учились избегать тока и во второй серии, будучи помещен­ными в другую клетку и столкнувшись с другой ситуацией. Впо­след­ствии феномен выученной беспомощности разными иссле­до­вателями был продемонстрирован на кошках, рыбах, мышах и обезьянах-приматах. Но предметом основного интереса к выученной беспомощности был, конечно, человек.

Были проведены многочисленные исследования, подтвердившие феномен выученной беспомощности у людей. В одном из них, проведенном Дональдом Хирото (*Hiroto*, 1974) на людях, были практически в точности воспроизведены результаты, полученные Селигманом и его коллегами. Испытуемым в группе с сохранением контроля предъявлялся громкий звук, который они могли остановить, нажав на кнопку. Другая группа, лишенная возможности контроля, слышала тот же громкий неприятный звук, но не могла его контролировать. Затем в основном эксперименте обеим экспериментальным группам, а также контрольной, не участвовавшей в предварительном экс­перименте, предлагалось так же научиться простым движением руки устранить неприятный шум. Также как и в эксперименте с собаками, группа, не участвовавшая в предварительном эксперименте, и группа, имевшая возможность контролировать ситуацию, быстро на­учи­лись управлять шумом, в то время как группе, лишенной конт­роля над ситуацией в первом эксперименте, этого сделать не удавалось. Большинство испытуемых пассивно сидели и терпели неприятный шум.

Исследование Хирото включало еще две дополнительные переменные, показывающие, что ответы испытуемых зависели от того, как они оценивали свою способность контролировать события. Перед тестовым опытом вводилась дополнительная инструкция, сообщавшая о зависимости контроля над звуком либо от случая, либо от способностей испытуемых. Половине испытуемых в каждой их трех групп говорилось, что они имеют дело со случаем, а половине — что тестируются их умения. При навязывании экспериментатором атрибуции первого рода латентное время выключения звука оказывалось больше (во всех трех группах), чем при атрибуции второго рода. Исследование личностных характеристик, таких как локус контроля (измеренный по шкале Роттера), также показало важные значимые связи с беспомощностью. Экстерналы обучались медленнее. Таким образом, результаты исследования Хирото не только подтвердили, что люди реагируют на невозможность контроля над ситуацией сходным с животными образом, но и акцентировали когнитивную природу беспомощности у людей. Это согласуется с положениями Селигмана о том, что беспомощность отражает веру субъекта в степень эффективности его ответов. Беспомощные не верят, что их ответы могут повлиять на неприятные события, в то время как люди, которых не обучали быть беспомощными, верят, что их ответы будут оказывать влияние на прекращение этих событий.

Из этих и других исследований Селигман заключил, что выученная беспомощность характеризуется проявлением трех видов дефицита: (1) неспособность действовать (инициировать ответы), (2) неспособность обучаться и (3) эмоциональные расстройства.

В отличие от Вайнера, Селигман обратил внимание на то, что интерпретация индивидом своих успехов и неудач может быть различной. Более того, эта несимметричность является желательной и крайне адаптивной, и именно она имеет место у индивидов с высокой мотивацией достижения. Так, атрибутирование за счет постоянных факторов, например способностей, в случае успеха хорошо сочетается у них с атрибутированием за счет временных факторов, например недостатка усилий, в случае неудачи («Я не постарался» или «Я устал»). Также атрибутирование за счет широких (универсальных) факторов в случае удачи может сочетаться с атрибутированием за счет конкретных факторов в случае неудачи (например, провала на экзамене — «Преподаватель Х нечестный»). И наконец, использование внутренних причин для объяснения собственных успехов («Я умный») может сочетаться с использованием внешних — при неудаче («Ты глупый»). Как видно, Селигман попытался интегрировать представления Вайнера об успехе и неудаче в более широкий контекст, объясняющий более широкий круг событий, в том числе и не зависящих от воли индивида.

Следующее отличие теории Селигмана от модели Вайнера касается используемых им каузальных параметров. В работах М. Селигмана и его аспирантки Л. Абрамсон были выделены следующие параметры объяснения: стабильный — изменчивый (постоянство); универсальный — конкретный (широта); внутренний — внешний (персонализация) (*Abramson, Seligman, Teasdale*, 1978). В отличие от Вайнера Селигман отказался от параметра контролируемости и добавил параметр обобщенности или широты, ключевой для возникновения депрессии.

Селигман ввел понятие *стиля объяснения*, который описывается с помощью трех параметров — постоянство, широта (универсальность) и персонализация. Первая характеристика временная, она имеет отношение к объяснению причин происходящих с индивидом событий постоянными или временными факторами. Вторая характеристика — пространственная, она имеет отношение к степени универсальности оценки индивидом происходящих с ним событий: склонен ли он к чрезмерному обобщению или, наоборот, к специфическому, конкретному рассмотрению отдельно взятых ситуаций. Персонализация — параметр, выделенный еще предшественниками Селигмана, — предлагает ответ на классический вопрос «Кто виноват?»: когда происходят неприятности, индивид может обвинять либо себя, либо других людей и обстоятельства.

Пессимистичный стиль объяснения характеризуется объяснением *плохих (неблагоприятных) событий* личными (внутренними) характеристиками, являющимися постоянными и общими (глобальными, универсальными), а оптимистический стиль — внешними, временными и конкретными. Напротив, при пессимистическом стиле объяснения *хорошие события* рассматриваются прямо противоположным образом — как временные, относящиеся к конкретной области и вызванные внешними причинами (например, везением), а при оптимистическом стиле — как постоянные, универсальные и вызванные личностными причинами (например, наличием способностей — что способствует поддержанию высокой самооценки). Показано, что при депрессии индивид имеет тенденцию объяснять неудачи постоянными и общими причинами.

Эти характеристики рассматриваются Селигманом в качестве трех базовых причин, объясняющих, почему некоторые люди не впадают в депрессию, когда они сталкиваются с негативными событиями (*Peterson*, *Seligman*, 1984). По сути, стиль объяснения понимается им как личностная черта, присущая индивиду. Более того, исследования Селигмана и его коллег показали, что пессимистический стиль объяснения является достаточно стабильной характеристикой: была об­наружена высокая корреляционная связь между стилем объяснения в юношеском возрасте и спустя 50 лет. В ис­следованиях 1980—90-х годов было показано, что беспомощный, пессимистичный объяснительный стиль является предиктором де­прес­сии, а оптимистический стиль объяснения — психического и физического здоровья (*Abramson*, *Metalsky*, *Alloy*, 1989; *Nolen-Hoeksema* et al., 1992; *Peterson*, *Seligman*, 1984; *Seligman*, *Nolen-Hoeksema*, 1987).

Было также показано, что учащиеся с адаптивным (оптимистическим) стилем объяснения и в школе и в университете показывают результаты выше, а с пессимистическим — ниже, чем предсказывают тесты интеллекта. В обзоре литературы, посвященном данной проблематике (см. *Peterson*, 1990), дается большой перечень исследований, в которых была обнаружена позитивная связь пессимистического стиля объяснения с плохой успеваемостью в школе, дефицитом поиска помощи, более низким уровнем притязаний, неадаптивными (плохо определенными) целями достижения и неэффективным использованием учебных стратегий.

Таблица 3

Стили объяснения по Селигману (*Seligman*, 1990)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Параметры стиля  объяснения** | **Характер событий** | |
|  | **Неприятности** | **Благоприятные события** |
| ПОСТОЯНСТВО | Примеры утверждений *(курсивом выделены  пессимистичные утверждения*) | |
| Постоянный | Я конченый человек *Ты вечно ворчишь*  *Начальник настоящий  придурок* | Я талантлив(а)  Я всегда счастлив  Мой соперник никуда не годится |
| Временный | Я выдохся  Ты ворчишь, если я не уберу свою комнату  Начальник в плохом  настроении | *Это мой счастливый день*  *Я стараюсь изо всех сил*  *Мой соперник устал* |
| ШИРОТА |  | |
| Конкретный | Профессор Х нечестный  Я отвратительна для него  Эта книга бесполезна | *Я соображаю в математике*  Мой маклер сведущ  в нефтяных акциях  *Она считала меня  обаятельным* |
| Универсальный | *Все преподаватели нечестные*  *Я отвратительна*  *Книги бесполезны* | Я вообще соображаю  Мой маклер знает биржевой рынок  Я обаятелен |
| ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ |  | |
| Внутренний подход | *Я глупый(ая)*  *Нет у меня таланта  картежника*  *Я человек ненадежный* | Я умею воспользоваться  везением  Мое мастерство |
| Внешний подход | Ты глупый(ая)  Не везет мне в картах  Я вырос(ла) в бедности | *Повезло*  *Мастерство моих товарищей по команде* |

Селигман также исследовал источники стиля объяснения у детей, такие как стиль объяснения матери, критика со стороны взрослых (родителей и учителей) и неблагоприятные события и кризисы в жизни ребенка (см. *Зелигман*, 1997). Исследования Селигмана под­твер­дили, что стиль объяснения ребенка совпадает со стилем объяснения его матери, независимо от пола ребенка. Очевидно, это свя­за­но с тем, что дети учатся у своих матерей объяснению разного рода причинных зависимостей, которые те им постоянно сообщают, встре­чаясь с теми или иными проблемами, потому что именно матери обычно проводят с ними больше всего времени (и дети имеют соответственно больше возможностей наблюдать за ними). Следующим источником, благодаря которому ребенок формирует свой стиль объяснения, является характер обратной связи, получаемой ребенком со стороны воспитывающих его взрослых, то есть то, как они объясняют причины успехов и неудач в жизни ребенка. Например, школьный учитель может давать ребенку замечания и комментарии, приписывающие неудачи последнего на уроке временным и конкретным причинам («Ты недоста­точно старался»; «Ты была невнимательна»; «Ты хулиганил, когда я объясняла материал»). Напротив, объяснения неудач ребенка, даваемые другим учителем, могут иметь постоянный и широкий характер («Ты слабовата в математике»; «Ты никогда не проверяешь свою работу»; «Ты вечно сдаешь неряшливую работу»). Критика, которую взрослые адресуют ребенку при его неудачах, накладывает отпечаток на то, что он сам о себе думает. Наконец, третьим источником стиля объяснений, формируемого ребенком, согласно предположению Селигмана, являются неблагоприятные события, переживаемые в детском возрасте. Селигман обнаружил, что дети, которые сталкиваются с разводом родителей, родительскими ссорами, а также смертью близкого родственника (например, бабушки или дедушки) или любимого животного чаще обнаруживают пессимистический стиль объяснения.

Несмотря на то, что данные исследований не дают оснований для предположения о кросс-ситуационной общности такой черты как стиль объяснения (и имеются значительные трудности с ее измерением), трудно переоценить вклад Селигмана и его коллег, занимающихся проблематикой выученной беспомощности, в исследование когнитивных предикторов мотивации достижения (*Anderson* et al., 1988).

Теория имплицитных представлений   
о способностях: модель К. Двек

Исследования, проведенные с детьми, подтвердили, что некоторые дети также подвержены выученной беспомощности (*Dweck*, 1991; *Seligman* et al., 1988), которая, как и у взрослых, связана с проявлениями негативных эмоций и депрессией (*Fincham*, *Diener*, *Hokoda*, 1987). Используя методы самоотчета детей-учащихся начальной школы и оценки учителей в течение двух лет, Ф. Финхам с коллегами (*Fincham*, *Hokoda*, *Sanders*, 1989) обнаружили, что выученная беспомощность является относительно стабильной характеристикой. Это подтверждает более ранние данные М. Селигмана, обнаружившего, что выученная беспомощность формируется у ребенка к восьми годам (см. *Зелигман*, 1997).

Кэрол Двек показала, что представления субъекта о себе, своих качествах имеют большое значение для его мотивации: в частности, представления субъекта о собственном интеллекте имеют важное значение для мотивации, направленной на достижения. Она также интегрировала конструкт выученной беспомощности и конструкт *целей* в модель мотивации достижения (*Dweck*, 1986, 1999). Так же как и М. Селигман, она начала заниматься этой проблематикой в начале 1970-х годов, но — сразу на людях, а именно, школьниках, имеющих проблемы с академической успеваемостью. Следуя идеям теоретиков атрибутивного подхода к мотивации, подчеркивавших роль веры во внутренние факторы для достижения успеха в продуктивной деятельности, Двек предположила, что представления о таком внутреннем факторе как способности могут различаться. Двек удалось показать, что имплицитные теории способностей имеют значительные следствия для таких показателей мотивации как тип целей, которые ставит перед собой субъект (учебные или результативные), а также уровень их сложности и настойчивость, которую он демонстрирует при встрече с трудностями.

К. Двек и А. Бандура (*Dweck*, *Bandura*, 1985 — цит. по: *Chiu*, *Hong*, *Dweck*, 1994) обнаружили, что не все люди воспринимают способности сходным образом, понимая под этой атрибуцией результатов деятельности нечто стабильное и неизменное, как это следовало из схемы Б. Вайнера. Они выделили два типа имплицитных теорий интеллекта — теории заданности (entity theories) и теории приращения (incremental theories). Люди с теорией заданности (entity) о сущности и природе интеллекта полагают, что интеллект есть постоянное (фиксированное) и мало изменяемое свойство, и каждый человек обладает некоторым его «количеством». Представители теории приращения (incremental) интеллекта, напротив, считают, что интеллект можно развивать и улучшать.

Данные теории задают противоположные гипотетические полюса, в реальности же люди думают об интеллекте как о результате действия (совокупности) обоих факторов, усилий и способностей, в большей или меньше мере склоняясь к тому или другому полюсу. Это хорошо иллюстрируют данные, полученные в исследовании К. Мюллер и К. Двек (см. *Dweck*, 1999), в котором студентов университета просили закончить уравнение:

Интеллект = \_\_\_\_\_\_ % усилий + \_\_\_\_\_\_\_% способностей.

Студенты, обладавшие теорией заданности интеллекта, подставили в предлагавшуюся формулу следующие значения: интеллект = 35% усилий + 65% способностей. Напротив, студенты с теорией приращения заполнили ее обратным соотношением (65% и 35%).

Оказалось, что интуитивные теории интеллекта оказывают влияние на постановку жизненных и учебных целей. Те, кто считает, что их способности стабильны и неизменны, склонны к постановке результативных целей (performance goals) и стремятся любой ценой получить позитивную оценку своим умениям со стороны окружающих и избежать негативной оценки своей компетентности. В рамках данной целевой ориентации высокие усилия, демонстрируемые субъектом, негативно связаны с уровнем удовлетворенности (!), поскольку само усилие рассматривается как показатель низких способностей (*Dweck*, *Leggett*, 1988). В результате такой установки, направленной на поддержание собственной самооценки, они проявляют беспокойство об уровне своих способностей, поскольку верят, что они есть данность, которую нельзя изменить и, следовательно, можно лишь стараться подать их в возможно более выгодном свете.

Те же, кто полагает, что их способности изменяемы, поддаются улучшению и тренировке, напротив, склонны ставить перед собой учебные и познавательные цели (learning goals), то есть они стремятся увеличить свою компетентность и мастерство. Соответственно, они предпочитают новые, трудные и разнообразные задачи, которые могут им помочь чему-то научиться, продвинуться в своем развитии. Типичная позиция учащихся этого типа — «мне важно чему-то научиться, а не быть первым в классе» (*Dweck*, 1999).

Двек выделила и исследовала у детей два типа мотивационных паттернов, которые характеризуются разной степенью адаптивности поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций при столкновении с помехами в деятельности и неудачами. Первый паттерн, названный Двек ориентацией на овладение (mastery-oriented pattern), проявляется в увеличении настойчивости и продуцировании эффективных стратегий решения задач при столкновении с трудностями, а также стремлением к трудностям (challenge) и удовольствием (позитивным настроем) от встречи с ними. При этом неудачи приписываются скорее нестабильным внутренним (таким как недостаток усилий) или внешним (неблагоприятные условия проведения теста) факторам, чем отсутствию некоторых стабильных внутренних качеств (способностей). Эмоциональные и когнитивные реакции этих детей на неудачи не ведут к ухудшению решения ими задач, поскольку дети делают вывод, что смогут достичь лучших результатов в будущем, интенсифицируя усилия или избегая неблагоприятных внешних обстоятельств. Таким образом, этот паттерн реакций является адаптивным, поскольку он позволяет индивиду оставаться преданным ценимым им целям и в конечном счете увеличивает вероятность их достижения.

С другой стороны, дети, обнаруживающие выученную беспомощность, демонстрируют существенно иной паттерн реакций на неудачу. Они характеризуются стремлением избежать риска, недостатком настойчивости и ухудшением деятельности после неудачи, а также определенным паттерном когниций (убеждений) и эмоций. «Беспомощные» дети интерпретируют свои неудачи как связанные с внутренними и стабильными причинами, особенно с недостатком способностей. Такого рода атрибуции, делающие акцент на стабильных ограничениях в возможностях деятеля, в свою очередь влекут за собой самообвиняющие эмоции и негативные ожидания. Ожидания неспособности преодолеть трудности запускают «порочный круг», выступая в роли самореализующегося пророчества. Испытывая неудачи в работе и веря в то, что они не в силах достичь успеха, «беспомощные» дети становятся менее мотивированными, сокращают свои усилия и минимизируют цели.

Работы многих исследователей подтверждают эту цепочку. Например, дети, демонстрирующие выученную беспомощность, склонны воспринимать себя как менее способных по сравнению со своими сверстниками даже по отношению к задачам, которые они прежде выполняли так же хорошо или даже лучше, чем эти сверстники (см. *Dweck*, 1978; *Philips*, 1984). Если работа в классе осуществляется по группам, то в случае неуспеха их команды «беспомощные» дети обучаются хуже других детей (*Abrami*, *Chambers*, *D’Apollonia*, 1992).

Двек подчеркивает, что реакция индивида на неудачу не связана с его уровнем способностей, а определяется его представлениями о сущности интеллекта, поскольку дети двух групп в ее экспериментах первоначально не отличались друг от друга ни по уровню способностей (IQ), измеренного с помощью традиционных тестов интеллекта, ни по качеству успешно решенных задач (учитывались число задач и время, затраченное на их решение). Более того, их поведенческие и эмоциональные реакции не отличались, пока они имели дело с разрешимыми задачами и успешно справлялись с ними. Единственным показателем различий были когниции (представления), связанные с успехом в деятельности. «Беспомощные» приписывали успех факторам, которые не предполагают, что прошлые успехи являются предиктором будущих успехов (например, внешним факторам), в то время как дети из группы, ориентированной на овладение, приписывали свой успех факторам, предполагающим повторение успеха в будущем (например, способностям). «Беспомощные» дети были также склонны переоценивать свои неудачи (количество нерешенных задач) и недооценивать удачи (количество решенных). Их ожидания будущих успехов даже после серии удачно решенных задач были значительно ниже, чем в группе детей, ориентированных на овладение. Несмотря на объективно равные способности детей обеих групп, дети из группы «беспомощных» были склонны считать себя менее способными, чем «большинство детей» (ожидая от себя худших результатов), в то время как дети из группы с ориентацией на овладение ожидали добиться не меньшего, а иногда и большего по сравнению с большинством других детей.

Сталкиваясь с неудачей, представители «беспомощной» группы начинают говорить: «Я всегда считал себя не слишком способным», «Задачи этого типа мне не даются», «У меня всегда была плохая память» и т.п., то есть они склонны заниматься поиском причин неудачи, упрекать себя в недостатке способностей, расстраиваться (демонстрируя тревогу, скуку или желание побыстрее закончить задание и избежать неприятной ситуации) и пускаться в иррелевантные по отношению к деятельности рассуждения и действия. Казалось, они «забывали» (игнорировали) о своих прошлых успехах, полностью погружаясь в свои текущие неудачи. В результате постепенно их стратегии решения задач ухудшались, становясь менее эффективными.

Напротив, школьники, которые имели адаптивную мотивационную стратегию (ориентацию на овладение), не обвиняли себя, не раздумывали о причинах неудачи, а относились к ней как к очередной проблеме, требующей решения. Они начинали подбадривать себя, высказывать позитивные прогнозы, из которых следовало, что им удастся справиться с задачей; занимались анализом собственной деятельности (самомониторингом), проверкой различных гипотез и самоинструктированием. Они оставались позитивно настроенными по отношению к задаче, а некоторые из них даже радовались встрече с трудностями (*Diener*, *Dweck*, 1978). В результате их ожидания будущих успехов не изменялись, самооценка своих способностей не снижалась, а стратегии решения под влиянием неудач не ухудшались, а в некоторых случаях даже становилась более продуманными (*Diener*, *Dweck*, 1980).

Впоследствии Двек (*Dweck*, 1986) сделала попытку совместить представления об имплицитных теориях интеллекта и типах целей, которые с ними связаны, с такой переменной как уверенность субъекта в своих спо­соб­ностях (см. табл. 4). Так, она предположила, что индивид, ориен­ти­рую­щийся на результат и обладающий низкой самооценкой собственных способностей, будет выбирать либо относительно легкие задачи (успех в отношении которых гарантирован), либо очень трудные (при которых неудача не означает низких способностей). При этом, хотя сочетание результативных целей с высокой оценкой своих способностей является более благоприятным, тем не менее и здесь данная целевая ориентация может способствовать тому, что возможности научения станут жертвой желания выглядеть умным. Исследования К. Двек и Э. Леджет (*Dweck*, *Leggett*, 1988), а также других авторов (см. *Roedel*, *Schraw*, 1995) подтвердили связь выделенных целевых ориентаций с представлениями о способностях, а также с достиженческими поведенческими паттернами. При этом, как показывают данные, полученные в работе Т. Родель и Г. Шроу, представления о способностях не связаны (не коррелируют) с поведенческими показателями мотивации достижения (в частности, с реакциями студентов колледжа на трудности).

Таблица 4

Поведение и цели, связанные с достижением   
(по *Dweck*, 1986; *Dweck*, *Leggett*, 1988 и *Heyman*, *Dweck*, 1992)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Теория интеллекта** | **Целевая  ориентация** | **Оценка своих настоящих способностей** | **Поведенческий паттерн** |
| Теория  заданности  (способности фиксированы) | цель — результат  доказать свою компетентность, получить позитивную оценку и избежать негативной оценки своей компетентности | если **высокая**  но  если **низкая** | ориентация на овладение  умеренный интерес к трудным задачам и высокая настойчивость  беспомощность  избегание трудностей и  низкая настойчивость |
| Теория  приращения  (способности изменяемы) | учебная, познавательная  цель  усовершенствовать умения, увеличить компетентность | если **высокая**  или  **низкая** | ориентация  на овладение  интерес к трудным задачам, способствующим научению, и высокая настойчивость |

Как показали Двек и Хендерсон (*Henderson*, *Dweck*, 1990), сочетание «теория заданности + *высокая* уверенность в своем интеллектуальном потенциале» является достоверным предиктором снижения успеваемости при переходе из начальной школы в среднюю (6/7 классы). Наибольший же прогресс обнаружили те школьники, которые обладали теорией приращения и имели *низкую* уверенность в своем интеллектуальном потенциале — то есть верили в возможность изменения своих способностей, но при этом оценивали их как низкие на настоящий момент (в шестом классе). В случае теории приращения, когда цель — учение, оценка субъектом своих способностей является незначимым фактором. Даже если ребенок оценивает свои настоящие способности как низкие, он будет стремиться выбирать трудные задачи, способствующие научению (см. *Elliott*, *Dweck*, 1988).

Предложенная К. Двек когнитивная модель поведения, ориентированного на овладение при решении интеллектуальных задач, была приложена ею и к решению субъектом задач социальных. Двек полагает, что и здесь, при построении отношений с другими (например, строя дружеские отношения), люди используют два типа теорий, которые определяют разные стратегии поведения, а также представления человека о самом себе и других людях. Так, одни верят, что личность представляет собой неизменную сущность, в то время как другие полагают, что в процессе развития отношений с другими людьми личность может изменяться, и человек может оказывать существенное влияние на собственные личностные характеристики. Соот­ветственно первые боятся вступать во взаимоотношения при наличии риска быть отвергнутыми, потерпеть неудачу и снизить свою самооценку. А вторые, напротив, склонны «работать над собой», активно включаются в отношения даже с неопределенным исходом и не боятся неудач (*Сhiu*, *Hong*, *Dweck*, 1994; *Dweck*, 1999).

Теория самоэффективности

Б. Вайнер ввел параметр контроля в контекст исследований мо­тивации достижения. В теории К. Двек ключевым фактором мотивации является восприятие способностей как поддающихся контролю, изме­няемых или некоей данности. М. Селигман показал, что переживания неподконтрольности негативных событий, происходящих с субъектом, оказывают влияние на его мотивацию деятельности, формируя пассивность. Концепция самоэффективности, впервые предложенная Альбертом Бандурой в конце 1970-х годов и активно развиваемая им в течение последних двадцати лет, — еще один вариант теории контроля (*Bandura*, 1977, 1995, 1997), объединивший в себе исследования, проводившиеся в рамках концепций локуса контроля и выученной беспомощности. Бандура полагает, что привлекательность результата и вера в позитивный результат недостаточны для запуска мотивации субъекта. Необходима также вера в свои способности справиться с данным видом деятельности. Самоэффективность заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, выполняя то или другое дело. Бандура считает, что самоэффективность — центральная и важная детерминанта человеческого поведения. Согласно данным, полученным Бандурой и его коллегами, люди с высокой самоэффективностью более настойчивы, лучше учатся, а также обладают большим самоуважением, менее тревожны и менее склонны к депрессиям.

Бандура описывает источники, механизмы самоэффективности, ее влияние на мотивационные, когнитивные и эмоциональные процессы, а также на успешность деятельности. Согласно теории Бан­ду­ры, существует четыре источника самоэффективности: опыт собст­венных успехов, наблюдения за чужими достижениями, вербальные убеждения и воспринимаемое эмоциональное состояние. Самым большим влиянием на самоэффективность обладает собственный опыт успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов. Этот успех служит лучшим средством терапии недостаточной самоэффективности. Самоэффективность растет также, когда люди наблюдают, как другие успешно справляются с решением различных задач. Например, студенты, которые боятся задавать вопросы в большой группе, могут изменить прогноз эффективности с «я не могу сделать это» на «возможно, я смогу», если они были свидетелями того, как их товарищи задавали вопросы без катастрофических последствий для себя. В то же время, если человек наблюдает за тем, как другие, столь же компетентные люди, неоднократно терпят неудачу, несмотря на настойчивые попытки, это может привести к худшему прогнозу собственной способности выполнить подобные действия.

Третий способ, с помощью которого может быть достигнуто ощущение эффективности, заключается в том, чтобы убедить человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для дости­жения цели. Однако попытки вербального воздействия чаще всего дают лишь кратковременный эффект в плане изменения самоэффективности. Вербальное воздействие на ребенка, который пытается добиться какого-то результата, прежде всего должно быть в рамках его реальных способностей и возможностей и соответствовать фактическим успехам. Бандура предполагает, что сила вербального убеждения ограничивается также осознаваемым статусом и авторитетом убеждающего.

И наконец, воспринимаемые индивидом собственные эмоциональные и физиологические состояния также могут оказывать влияние на самоэффективность как позитивным (если воспринимается подъем и жажда деятельности, а также спокойствие), так и негативным (если воспринимается тревога, скованность, страх и заторможенность) образом. Люди с большей вероятностью добиваются успеха, если они не напряжены и эмоционально спокойны. Поскольку люди судят о своей эффективности также по уровню эмоционального напряжения, испытываемого ими перед лицом стрессовых или угрожающих ситуаций, то любой способ, понижающий это напряжение, повысит прогноз эффективности.

Бандура предположил, что представления о самоэффективности содержат в себе нечто большее, чем просто веру в то, что усилия определяют успех. Самоэффективность понимается как вера индивида в способность справиться с деятельностью, ведущей к достижению некоторого результата. На формирование представлений о самоэффективности оказывают влияние также самооценка субъектом своих знаний, умений, стратегий преодоления стресса. Выделяют уровень, обобщенность и силу самоэффективности. Уровень самоэффективности отражает вариации задач различных степеней трудности, например все более и более сложных математических задач. Под обобщенностью понимается перенос представлений о собственной эффективности на другие виды задач, например другие школьные предметы. Сила сознаваемой субъектом эффективости измеряется через степень его уверенности в том, что он сможет выполнить данные задачи.

Самоэффективность как личностный конструкт имеет следующие особенности. Во-первых, она представляет собой суждения относительно способностей субъекта выполнить некоторую деятельность (справиться с определенными задачами), а не личностную черту. Субъект судит о своих способностях соответствовать определенным требованиям задачи, а не о том, что он собой представляет вообще или думает о себе в целом. Например, школьника спрашивают «Ты можешь решить этот тип математических задач?».

Во-вторых, представления о самоэффективности — это частная, специфическая, а не глобальная характеристика индивида. У человека существует множество самоэффективностей, которые связаны с различными содержательными областями. Например, представления о самоэффективности по математике могут отличаться от представлений о самоэффективности для сочинения или художественного творчества. (В рамках математики также могут различаться представления школьника о самоэффективности по геометрии от самоэффективности по алгебре.)

Методики измерения самоэффективности учитывают контекст деятельности. Это связано с тем, что многие факторы могут позитивно или, наоборот, негативно сказываться на деятельности субъекта (проявлении им определенных умений). Например, школьники могут продемонстрировать более низкое чувство эффективности при обучении в соревновательной среде по сравнению со средой, поддерживающей сотрудничество и кооперацию.

Особенность методик, измеряющих самоэффективность, относится к параметру ее силы и состоит в том, что используются критерии мастерства и компетентности, а не нормативные или другие сравнительные критерии. Например, ученик оценивает уровень своей уверенности в том, что он может решить математические задачи различной степени трудности, а не в том, насколько хорошо он ожидает их решить по сравнению с другими ребятами (как это происходит при оценке Я-концепции).

Наконец, в отличие от каузальных атрибуций, являющихся объяснением прошлых событий, представления о самоэффективности являются ожиданиями личного мастерства в решении будущих продуктивных задач. Поэтому самоэффективность измеряется *до*того, как человек начнет выполнять соответствующую деятельность.

Первые исследования самоэффективности были посвящены неудачам в поведенческой саморегуляции, но затем многочисленные исследования были проведены на материале учебной, профес­сио­нальной, спортивной деятельности, а также в области социальных (межличностных) отношений. В контексте учебной деятельности исследовались влияния самоэффективности на учебную мотивацию. Бандура (*Bandura*, 1977) предположил, что представления о самоэффективности влияют на такие мотивационные показатели как уровень усилий, настойчивость и выбор задач. Учащиеся с высоким чувст­вом собственной эффективности относительно достижения учебных резуль­татов будут больше и напряженнее работать, более активно участвовать в учебной деятельности и проявлять большую настойчивость при встрече с трудностями, чем те, кто сомневается в своих способностях.

Бандура полагает, что те, кто считает себя «неспособными добить­ся успеха, более склонны к мысленному представлению неудачного сценария и сосредоточиваются на том, что все будет плохо» (*Bandura*, 1989, р. 729). Напротив, люди, верящие в свою способность решить проблему, вероятно, будут настойчивы в достижении целей, несмотря на препятствия, и не будут склонны поддаваться самокритике. Банду­ра считает, что «те, кто обладает сознанием высокой самоэф­фек­тивности, мысленно представляют себе удачный сценарий, обеспечивающий позитивные ориентиры для выстраивания поведения, и осознанно репетируют успешные решения потенциальных проблем» (*Там же*).

В последние два десятилетия эти гипотезы были проверены в целом ряде исследований на материале самых разных деятельностей, ориентированных на достижения. Мотивация измерялась с помощью таких показателей как объем проделанной работы, уровень настойчивости при столкновении с трудностями, уровень затраченных усилий (уровень активности) и выбор деятельности. В психолого-педагогических работах по обучению математике было обнаружено, что созна­ваемая учеником эффективность позитивно коррелирует с числом решен­ных математических задач (см. *Schunk*, 1991; *Schunk*, *Hanson*, *Cox*, 1987).

Также значительное число исследований было посвящено изучению влияния представлений о самоэффективности на настойчивость. Например, Д. Шанк (*Scunk*, 1981) обнаружил, что использование моде­лирования и прямого обучения решению математических задач способствовало росту представлений о самоэффективности, на­стой­чи­вости во время последующей проверки (теста) и приобретению арифметических умений у учеников, плохо успевавших по матема­тике. Путевой анализ показал, что обучение оказывало влияние на формирование математических умений как напрямую, так и кос­венно, через представления о самоэффективности. В свою очередь, представления о самоэффективности оказывали влияние на при­обретение новых умений непосредственно и косвенно, влияя на настой­чивость (см. рис. 2).



*Рисунок 2.* Путевая модель, показывающая влияние специального обучения самоэффективности и настойчивости на последующие достижения (*Schunk*, 1984 — цит. по: *Bandura*, 1995)

Еще одним показателем мотивации выступал выбор деятельностей. Бандура (*Bandura*, 1977) предположил, что люди с высоким чувством самоэффективности будут с большей готовностью браться за сложные (сhallenging) задачи, в то время как люди, сомневающиеся в своих способностях, будут стремиться их избежать. Эта гипотеза проверялась в целом ряде исследований, где предлагался выбор задач различной степени трудности и оценивался внутренний интерес. В исследовании Бандуры и Шанка (*Bandura*, *Scunk*, 1981) изучалось влияние постановки дистальных (дальних) и проксимальных (ближних) целей на усвоение детьми математических знаний в процессе самообучения. Оказалось, что обучение в ситуации поста­новки ближних целей способствовало росту самоэффективности, а также сказывалось на числе решенных задач и результативности. Впоследствии ученикам была предоставлена возможность продолжить решать задачи на вычитание или же приступить к выполнению другой работы. Оказалось, что чем выше у ребенка чувство самоэффективности, тем больше наблюдался внутренний интерес к деятельности, то есть с тем большей вероятностью школьники продолжали заниматься решением математических задач.

Бандура и его коллеги (см. *Bandura*, 1997) также показывают, что самоэффективность способствует возникновению и усилению инте­реса к деятельности. Так, например, в одном исследовании, проведенном Бандурой и Шанком (*Bandura*, *Schunk*, 1981), школьники занимались самостоятельным решением математических задач, ставя перед собой ближние подцели, далекие цели или не ставя никаких целей. Оказалось, что постановка достаточно (в меру) трудных проксимальных подцелей способствует построению стойкого чувства собственной эффективности и развитию интринсивного (внутреннего) интереса к решению математических задач. Напротив, слишком трудные и далекие цели, уменьшающие значимость скромных поступательных шагов, не способствуют формированию ни чувства воспринимаемой эффективности, ни внутреннего интереса к деятельности.

В заключение отметим, что в литературе в основном делается акцент на разрушительных последствиях низкой самоэффективности, однако в настоящее время ее слишком высокие значения были признаны в равной мере неблагоприятными. Например, люди с алкогольной и наркотической зависимостью ошибочно верят в то, что могут контролировать свои злоупотребления («Еще пара глотков — и я смогу с этим покончить»), психически больные люди также уверены в том, что способны управлять галлюцинациями при помощи одной только силы воли (см. *Мак-Маллин*, 2001). Очевидно, это подтверждает исследования о пользе «умеренного оптимизма» по сравнению с оптимизмом «слепым»: самоуверенные студенты склонны плохо готовиться к экзаменам, а их не менее способные, но более тревожные сверстники, опасающиеся провалиться на экзаменах, усердно готовятся и получают высокие оценки (*Goоdhart*, 1986; *Norem*, *Cantor*, 1986; *Showers*, *Ruben*, 1987 — см. *Майерс*, 1997).

Теория интринсивной (внутренней) мотивации Деси—Райана

В теории внутренней мотивации, разработанной Эдвардом Деси и его коллегой Ричардом Райаном (*Deci*, 1975; *Deci*, *Ryan*, 1985), ставится вопрос о том, каковы внутренние источники мотивации достижения. Основное внимание уделяется изучению влияния на мотивацию таких факторов, как награды, внешние оценки, ограничения и стили межличностного взаимодействия. Данная теория состоит из трех подтеорий, первая из которых носит название **теории самодетерминации**. Опираясь на идеи гуманистических психологов (прежде всего на иерархию потребностей А. Маслоу) и работы, посвященные важности такой потребности как стремление к контролю и управлению (*White*, 1959), Деси постулировал существование трех базовых потребностей — в *самодетерминации*, *компетентности* и *отношениях с другими людьми*. Согласно Деси, эти психологические потребности являются врожденными, базовыми. Потребность в самодетерминации, также называемая потребностью в автономии, включает стремление самостоятельно контролировать собственные дейст­вия и поведение, быть их инициатором. Потребность в компетентности включает понимание того, как достичь различных внешних и внутренних результатов и быть эффективным. Наконец, потребность в связанности (relatedness) включает установление надежной и удовлетворяющей индивида связи с другими людьми.

Согласно Деси, первая потребность — в самодетерминации — самая важная, она составляет основу внутренней мотивации. Потребность в компетентности также важна, но недостаточна для поддержания внутренней мотивации. Третья потребность — в близких отношениях с другими людьми — является условием для успешного становления и функционирования первой. Последнее положение было подтверждено в исследованиях Р. Райана: автономия развивается наиболее эффективно в ситуациях, когда дети и подростки чувствуют свою связанность и близость со значимыми для них взрослыми. Пафос придания данным потребностям статуса врожденных и базовых связан с противопоставлением когнитивного взгляда на мотивацию бихевиористскому пониманию, по сути отрицавшему наличие у человека внутренней мотивации деятельности.

Вторая подтеория носит название **теории когнитивной оценки**. Рассмотрим три основных ее положения.

Первое положение касается переживания автономии, которое является наиболее важным, определяющим для внутренней мотивации. В нем рассматриваются условия влияния внешних факторов на внутреннюю мотивацию с точки зрения локуса каузальности (Де Чармс) и удовлетворения потребности субъекта в автономии.

Второе положение касается влияния внешних факторов на внутреннюю мотивацию и удовлетворение потребности в компетентности. То, какая из потребностей выступит на первый план, зависит, во-первых, от индивида, а во-вторых, от ситуации. Например, похвала учителя может быть воспринята учеником и как положительная обратная связь, удовлетворяющая потребность в компетентности, и как форма контроля, противоречащая его потребности в автономии.

Третье положение касается динамических влияний на мотивацию, конкурентности двух вышеуказанных потребностей. Событие внешней среды может различаться по тому, насколько оно является или воспринимается как контролирующее, информирующее или амотивирующее. То есть, говоря словами Деси, событие внешней среды, с которым сталкивается индивид при выполнении дея­тель­ности, может иметь различное функциональное значение. Именно этот смысл, приписываемый индивидом событию, оказывает сущест­венное влияние на внутреннюю мотивацию, а не сами события. *Контролирующими* являются события, которые воспринимаются субъектом как принуждение думать, чувствовать или вести себя строго определенным образом. *Информирующими* являются события, которые воспринимаются субъектом как предоставляющие свободу выбора и снабжающие информацией относительно степени эффективности деятельности. Наконец, *амотивирующими* являются события, которые воспринимаются как не содержащие информации о степени успешности выполнения деятельности, так что не могут быть удовлетворены ни потребность в компетентности, ни потребность в контроле или личностной причинности.

Проведенные эксперименты с присуждением денежного вознаграждения за решение головоломок и анаграмм позволили Деси показать, что награда может восприниматься как контроль, не действовать как положительная обратная связь и вести к снижению внутренней мотивации и, соответственно, к ухудшению результатов деятельности. (Следует отметить, что в его экспериментах награда была мала и подавалась в контролирующей манере.) Однако это не противоречит (как полагали ортодоксальные приверженцы бихевиоризма в начале 1970-х годов), а лишь дополняет то, что писали о позитивном подкреплении Б. Скиннер и другие бихевиористы. Дополняет, потому что удалось показать, что подкрепление деятельности не обязательно должно быть внешним, оно может исходить от самого субъекта (понятие самоподкрепления было впоследствии детально разработано А. Бандурой в его социально-когнитивной теории), поскольку у последнего есть собственная внутренняя мотивация, на которую и нужно в первую очередь опираться в процессе обучения и воспитания. Кроме того, возможно подкрепление, активизирующее внутреннюю мотивацию. Деси и Райану удалось также показать, что внешнее подкрепление представляет собой нечто весьма сложное и противоречивое, и его невозможно спланировать без учета потребностей субъекта в автономии и компетентности, признания наличия у него внутренней мотивации к деятельности.

На внутреннюю мотивацию отрицательно влияют внешние факторы, которые не способствуют удовлетворению потребностей субъекта в автономии (самодетерминации), компетентности, а также связанности с другими людьми, и призванные его контролировать — такие как награды, денежные оплаты, призы, премии, разного рода оценки деятельности (например в форме отметок). В качестве факторов, подрывающих внутреннюю мотивацию, также могут выступать соревновательная ситуация, сроки окончания деятельности, навязанные цели, контролирующий стиль обучения и воспитания, отрицательная обратная связь, а также полное отсутствие обратной связи. К стимулирующим внутреннюю мотивацию факторам Деси и Райан относят факторы, способствующие удовлетворению потребностей субъекта в автономии, компетентности и связанности, призванные информировать его о ходе выполнения деятельности и степени ее успешности. В частности, к ним относятся возможность выбора (например, типа задачи, уровня ее трудности, времени решения), положительная обратная связь, основанная на результате деятельности, а также характеристики самой деятельности (оптимальный уровень ее сложности) и ситуации ее реализации (информирующий стиль обучения) (*Deci*, *Ryan*, 1985).

Третья подтеория — **теория интринсивной мотивации** — посвящена процессу интернализации внешней (экстринсивной, в терминах Деси, то есть «посторонней» по отношению к субъекту действия) мотивации, ее спонтанности и стилям саморегуляции. Известно, что внутренняя мотивация имеет место тогда, когда человек что-то делает просто потому, что эта деятельность доставляет ему удовольствие. Также очевидно, что в ситуациях учебной и профессиональной деятельности редко бывают ситуации, когда субъект что-то делает, стимулируемый лишь внутренней мотивацией. Деси полагает, что внутренняя и внешняя мотивация не существуют отдельно друг от друга, как два противостоящих друг другу полюса, между ними существуют взаимопереходы. Эти трансформации регулируются с помощью процесса интернализации, которая является механизмом, реализующим переход от регуляции с помощью внешних факторов к *само*регуляции, и представляет собой некоторый континуум. Деси выделяет четыре типа внешней мотивации, три из которых описывают мотивацию, идущую от самого субъекта.

*Уровни экстринсивной (внешней) мотивации*. На самой нижней ступени интернализации — уровне *экстринсивной регуляции* — поведение регулируется обещанными наградами и угрозой наказания. Например, ученик делает домашние задания, чтобы избежать проблем (наказания со стороны родителей), если он его не сделает, чтобы получить похвалы и награды от учителя в случае, если сделает. Экстринсивная регуляция создает нестабильную для ребенка ситуацию, когда он должен действовать в ожидании поощрений и наказаний, которые контролируют его извне, и должен фокусироваться на них. Согласно данным, этот тип регуляции в области учебной деятельности связан с выраженной тревожностью относительно когнитивных достижений, а также с неэффективными способами реагирования на неудачу (coping), при которых преобладают либо самоуничижение (самоупреки) и тревога, либо обвинение других, когда учитель или тест объявляются виновными за негативный результат (*Tero*, *Connell*, 1983 — цит. по: *Ryan*, *Connel*, *Desi*, 1985). У некоторых детей, особенно учащихся начальных классов, экстринсивная регуляция также связана с такой копинг-стратегией как отрицание, когда ученик отрицает важность для себя результатов плохо выполненного задания. Для индивидов, у которых превалирует данный стиль регуляции деятельности, характерно также атрибутирование успехов и неудач либо неизвестным факторам, либо могущественным другим (влиятельным другим людям). Данные корреляционных исследований, проведенных Деси и его коллегами, показывают, что экстринсивная регуляция негативно связана с достижениями, измеряемыми как с помощью стандартизированных тестов, так и оценками учителей (*Там же*). Таким образом, чем больше в учебной мотивации преобладает экстринсивная регуляция деятельности, тем хуже результаты обучения.

На следующем уровне, названном Деси *интроецированной регуляцией*,поведение субъекта регулируется частично присвоенными правилами или требованиями, которые побуждают его действовать так, а не иначе. Он выполняет деятельность теперь уже под влиянием внутренних причин, которые тем не менее имеют контролирующую межличностную природу. В связи с этим этот уровень ассоциируется с чувствами вины, тревоги, когда индивид терпит неудачу и, наоборот, гордости за свои действия, если ему удается выполнить намеченное. (Поэтому нельзя ожидать простых линейных корреляций между интроекцией и высокой или низкой самооценкой.) Например, ученик может вести себя дисциплинированно и приходить вовремя в класс, чтобы избежать чувства вины или других негативных эмоций. Интроецированный стиль регуляции деятельности непосредственно не отражается на ее успешности (результатах) ни негативным, ни позитивным образом. Однако он связан (средний и высокий уровень корреляций) со школьной тревожностью (*Buhrmeister*, 1980 — цит. по: *Ryan*, *Connel*, *Deci*, 1985) и негативными эмоциональными реакциями на неудачу (*Tero, Connell*, 1983 — цит. по: *Ryan*, *Connel*, *Deci*, 1985). Была также обнаружена (невысокая) корреляция между этим стилем регуляции (измеренным с помощью специального вопросника) и воспринимаемой самоценностью. В то же время, у учащихся, находящихся на этой стадии, был обнаружен внутренний контроль над результатами и низкие показатели восприятия внешнего контроля. Это, очевидно, свидетельствует о том, что они уже в значительной степени интернализировали ответственность за результаты своей деятельности.

Еще более прогрессивный третий уровень интернализации — *идентифицированная регуляция* — имеет место тогда, когда субъект испытывает ощущение собственного выбора данной деятельности и принятие ранее внешних целей и ценностей, регулирующих ее осуществление. Человек начинает *сам* считать важным поведение, которое он прежде совершал под влиянием внешней регуляции. Например, ученик начинает выполнять домашнее задание потому, что *сам* хочет понять предмет. Поскольку идентифицированная регуляция имеет менее выраженные внешние причины (давление извне), можно предположить, что она способствует функционированию внутренней мотивации, если это позволяет ситуация. Обнаружена связь (среднего уровня) между идентификацией и мотивацией, направленной на овладение мастерством (в противоположность беспомощности). Идентификация также позитивно и значимо коррелирует с воспринимаемой когнитивной (академической) компетентностью и самоценностью, а также с более эффективным и активным совладанием, хотя с другой стороны, нет связи с проецированием вины, отрицанием и усилением тревожности. В отличие от экстринсивного и интроецированного регуляторных стилей, при идентификации наблюдается отсутствие корреляции или негативная корреляция со школьной тревожностью, обнаруженные на самых разных выборках (см. *Ryan, Connel, Deci,* 1985). Однако способствуя лучшему приспособлению ребенка, идентификация, тем не менее, не обязательно способствует достижениям (успехам), измеренным посредством стандартизированных тестов достижений.

Четвертый уровень — *интегративный —* предполагает интеграцию и ассимиляцию всех текущих идентификаций, например, интеграцию двух достаточно противоречивых представлений о себе как хорошем ученике и хорошем спортсмене. Деси полагает, что этот высший уровень внешней мотивации может быть достигнут не ранее подросткового возраста.

Внутренней мотивации присуще не только ощущение собственного выбора, но и удовлетворение и радость от выполняемой деятельности. Только она показывает связь с достижениями (и отрицательную корреляцию с тревожностью).

Согласно исследованиям Деси, существует определенная возрастная динамика двух типов мотивации, имеющая место при стихийном развитии в условиях обычных массовых школ: с возрастом внутренняя мотивация имеет тенденцию к снижению, но также уменьшаются и проявления крайних форм внешней мотивации.

До работ Э. Деси и Р. Райана внешняя мотивация рассматривалась как некое однородное целостное образование, которое понималось главным образом как внешнее стимулирование, идущее от других людей и выражающееся в форме разного рода поощрений и наказаний, одобрения сверстников и т.п. Очевидно, что влияние такой мотивации на результат деятельности достаточно неэффективно, поскольку ее источники часто носят временный характер. Поэтому стоит источнику мотивации (внешнему подкреплению) исчезнуть, как прекращается и внешне мотивированное поведение, то есть утрачивается и желание субъекта действовать. В многочисленных исследованиях, посвященных сравнительному анализу внутренней и внешней мотивации, доказывались негативные следствия последней и достоинства первой (см., например, *Чирков*, 1996). Так, например, утверждалось, что внешне мотивированные испытуемые предпочитают более простые задания, делают только то, что положено; внешняя мотивация отрицательно сказывается на креативности, когнитивной гибкости, ухудшает качество и скорость решения эвристических задач, но облегчает выполнение деятельностей, требующих исполь­зования алгоритма (*Amabile*, 1983; *Kruglanski, Frieman, Zeevi*, 1971; *Kruglanski, Stein, Riter*, 1977; *McGraw*, 1978; *Pittman, Emery, Boggiano*, 1982). При этом внешняя мотивация определялась крайне узко, как запускаемая непосредственно другими людьми с помощью возна­г­раждений, наказаний и т.п. (выступающих для субъекта как мотивы-стимулы — А.Н. Леонтьев).

Осознавая относительность противопоставления внутренней и внешней мотивации и, главное, неоднородность последней, Э. Деси и его коллеги выделили и детально описали еще один тип внешней мотивации — идущей от самого субъекта, и выделили несколько ее разновидностей. Она является внешней, поскольку выполняемая деятельность не представляет для субъекта цель и ценность сама по себе, неинтересна ему, а выполняется ради других целей, то есть по сути является средством для их достижения. Оказалось, что разные подвиды внешней мотивации отличаются по тому, как они влияют на успех в продуктивной деятельности и как они связаны с эмоциональными и когнитивными компонентами мотивации.

Системная модель процесса мотивации деятельности достижения

Анализ современных теорий мотивации продуктивной деятель­ности, наши собственные исследования (см. *Gordeeva, Manuchina*, *Shatalova*, 2002) позволили нам сформулировать целостную (обоб­щающую) модель процесса мотивации деятельности, состоящую из четырех основных блоков, определенным образом взаимосвязанных. Данная модель описывает конструкты и соответствующие им психологические феномены, которые на сегодняшний день выделены в психологии мотивации как соответствующие деятельности, ориентированной на достижения (см. рис. 3).



*Рисунок 3.* Основные составляющие мотивационного процесса,   
регулирующего достижение результата (системная модель)

**Ценностно-целевой блок** представляет собой систему мотивов, целей и ценностей, запускающих поведенческие, когнитивные и эмоциональные процессы мотивации деятельности, ориентированной на достижение. Он может быть охарактеризован через:

(1) целевые регуляции, и, в частности, цели, которые ставит перед собой субъект (см. уровень притязаний у К. Левина и Ф. Хоппе, привлекательность цели у Дж. Аткинсона), а также выраженность и конкретное содержание внутренней и внешней регуляции рассматриваемой деятельности (по Э. Диси);

(2) цели, которые ставит перед собой субъект (см. привлекательность цели у Дж. Аткинсона), и

(3) ценностные диспозиции и интересы субъекта (см. ценность задачи у Экклс — *Eccles*, *Adler, Fut­terman* et al., 1983; личностные цен­нос­ти — *Леонтьев Д.А.*, 1999).

Указанные компоненты не являются независимыми. Например, А. Бандура (см. *Bandura, Schunk*, 1981) показывает, как постановка определенных целей приводит к возобновлению и усилению инте­реса к деятельности, потерявшей для субъекта свою значимость. Д.А. Ле­онтьев (1999) высказывает эвристичную идею об индивидуально-специфическом соотношении удельного веса потребностей, понимаемых как форма непосредственных жизненных отношений индивида с миром, и личностных ценностей в структуре мотивации.

Цели являются важнейшей составляющей мотивированного по­ве­дения. В последние два десятилетия было предложено множество тео­рий личности, мотивации и социального поведения, постро­енных вокруг понятия целей (*Cantor, Zirkel*, 1990; *Dweck*, 1996; *Frese, Sabini*, 1985; *Geen*, 1995; *Little*, 1989; *Pervin*, 1989). Было также показано, что цели тесно переплетаются с мотивами, в частности, результативные цели тесно связаны с внешней, а учебные — с внутренней мотивацией (см., например, *Heyman, Dweck*, 1992). От того, насколько ясны, четки, трудны и привлекательны будут цели, зависит результат деятельности.

Ценностно-целевой блок имеет приоритетное значение для определения наличия у субъекта мотивации. Он запускает все остальные компоненты мотивации. Именно на его изучение были направлены исследования, осуществлявшиеся в первой половине XX века. С самого начала вопрос состоял не в том, влияют ли мотивы и потребности на поведение, а в том, какие именно базовые потребности его запускают. Представители психодинамического направления опре­деленно недооценивали роль базовых мотивационных и аффективных процессов в личности. Они полагали, что организм движим по­пыткой удовлетворить инстинкты, имеющие биологическую природу, стремясь минимизировать при этом наказания и чувства вины. Предполагалось, что большая часть поведения индивида может быть объяснена тем, как будут разрешены эти внутренние конфликты. Неофрейдистское направление отошло от столь однозначной трактовки потребностей индивида, поставив перед собой задачу исследовать другие фундаментальные потребности и мотивации. А. Адлер (*Adler*, 1939 — см. *Адлер*, 1997) предложил стремление к превосходству, Г. Мюррей (*Murrey*, 1938) — целый список психогенных потребностей, Г. Салливан (*Sullivan*, 1953) — потребность в межличностных контактах, М. Малер с соавторами (*Mahler, Pine, Bergman*, 1975) — потребность в автономии, В. Франкл (*Frankl*, 1969 — см. *Франкл*, 1990) — стремление к поиску смысла. Однако, оставив в стороне проблемы согласованности различных мотивационных тенденций, выделяемых разными авторами, отметим: проблема заключается в том, что выявление степени выраженности этих мотивов и потребностей у индивида, а также построение их иерархии представляется делом чрезвычайно сложным. Проективные методики, разработанные в рамках психодинамического подхода к личности в 1930—1950 годы, способствовали некоторому продвижению в этом вопросе, однако последовавшее затем охлаждение к ним, охватившее академическую психологию (вызванное их ненадежностью), привело к некоторому забвению этой области. До сих пор проблема диагностики доминирующих мотивов, движущих субъектом, остается чрезвычайно актуальной в психологии мотивации и личности. Значительные трудности, с которыми сталкиваются исследователи при их изучении, вызваны как теоретической неясностью их сущности, так и их глубокой значимостью для субъекта, а также зачастую — неосознанностью (см. *Леонтьев Д.А.*, 1999).

В последние годы работы Э. Деси и Р. Райана осветили неоднородность феномена внешней мотивации. Нам представляется, что феномен внутренней мотивации также не является однородным и требует более детального рассмотрения. В частности, можно выделить два типа внутренней мотивации достижения: связанной с собственным желанием выполнять деятельность в силу интереса к ней и внутреннего удовольствия от ее выполнения («Я делаю это дело, потому что хочу, мне это нравится и интересно делать») и связанной с собственным желанием субъекта выполнять деятельность, которая, однако, служит *средством* удовлетворения других его потребностей («Я делаю это дело, потому что оно мне нравится, так как благодаря ему я достигаю некоторых важных для меня результатов»). Внутри внешней мотивации достижения соответственно можно также выделить два типа характерных мотивов: связанных со стремлением к достижениям по причине (1) внешних требований, исходящих *от других людей* («Я делаю это, потому что должен, другие этого от меня требуют» — экстернальная регуляция по Э. Деси) и (2) требований, исходящих *от* *самого субъекта* («Я делаю это дело, потому что должен это делать, и это мое решение»).

В связи с этим нам кажется продуктивным предложенное Д.А. Леонтьевым (1999) различение специфических и неспецифических по отношению к определенной деятельности потребностей. Например, в случае учебной деятельности внутренняя мотивация может запускаться как специфическими по отношению к ней потребностями (такими как потребность в достижении, компетентности и познании), так и неспецифическими (потребность в принятии и признании, поддержании статуса среди сверстников и т.п.). Соответственно мотивация второго типа может быть обозначена как внутренне-внешняя, поскольку она запускается мотивами, внешними по отношению к содержанию исполняемой деятельности, но которые тем не менее исходят от самого субъекта и побуждают его проявлять усилия, сопоставимые или даже превосходящие усилия, порожденные собственно специфическими потребностями. Стимуляция субъекта по отношению к деятельности может быть специфичной и неспецифичной в зависимости от содержания выполняемой им деятельности. Так, например, если мы попытаемся сформировать у ребенка мотивацию учебной деятельности, пытаясь заинтересовать его учебным материалом, то это будет специфическим стимулированием. Напротив, обращение к разного рода принуждениям, наказаниям, поощрениям, регулируемым посредством социальных отношений, будет способствовать форми­рованию у него преимущественно внешних и неспецифических по отно­шению к учебной деятельности мотивов (способствующих соответственно меньшей эффективности этой деятельности).

То, что индивид ценит и считает важным для себя, определяет его поведение. Он стремится действовать так, чтобы достигать ценимых им результатов и избегать ситуаций, которые не соответствуют его представлениям о желаемом результате.В качестве предикторов моти­вов субъекта может также выступать иерархия ценностных ори­ен­­та­ций, позволяющая выявлять наличие у субъекта ценностей со­вер­шенст­вования, компетентности, достижения и их место по от­ношению к другим ценностям, в частности ценностям обладания (богатства и т.п.) и межличностных отношений.

**Когнитивный блок** представляет собой подсистему, включающую в себя прежде всего представления о контролируемости процесса и результата деятельности, описываемые через такие компоненты:

1) представления о личной ответственности за успехи и неудачи (ср. вера в контролируемость результата),

2) вера в свою способность справиться с определенной деятельностью и

3) ожидания успеха или неудачи (см. вероятность достижения успеха у Дж. Аткинсона).

Первый компонент хорошо описан через конструкт воспринимаемого контроля (perceived control, Э. Скиннер), а второй — через конструкт самоэффективности (A. Бандура). Соотношение «Я хочу», то есть уровня ожиданий и притязаний индивида, и представлений «Я могу» чрезвычайно важно для определения степени успешности функ­ционирования индивида. Наиболее неблагоприятным при этом является сочетание высоких ожиданий и низкой самоэффективности. Оно выступает предиктором, с одной стороны, кратковременного повышения настойчивости, однако с другой — следующей за ним депрессии (возникающей в силу несоответствия достигнутых результатов желаемым). Наоборот, согласно данным А. Бандуры (см. выше), высокая самоэффективность является надежным предиктором настойчивости и низкой тревоги.

Именно изучению когнитивных компонентов и когнитивных предикторов мотивации посвящено громадное большинство работ психологов начиная с конца 1970-х годов. Рассмотренные нами мотивационные модели Б. Вайнера, К. Двек, М. Селигмана и А. Бандуры предлагают свои варианты когнитивных конструктов, при­званных объяснить механизмы функционирования мотивации деятельности. Мы считаем, что такие конструкты как каузальные атрибуции успехов и неудач, имплицитные теории способностей и стиль объяснения успехов и неудач следует рассматривать в качестве *когнитивных предикторов* различных компонентов мотивации. Очевидно, что в первую очередь они определяют представления субъекта о степени контролируемости им результата деятельности. С другой стороны, конструкт самоэффективности, определяемый как вера субъекта в свою способность справиться с определенной деятельностью, достаточно хорошо описывает веру в контролируемость результата и процесса деятель­ности. Однако в настоящее время проблема состоит в том, чтобы предложить адекватные средства для его диагностики (см. об этом *Schunk*, 1991).

В соответствии с данными многочисленных исследований (см. *Bandura*, 1997; *Seligman, Reivich, Jaycex* et al., 1995 и др.), мы полагаем, что когнитивные составляющие мотивации, представленные разного рода убеждениями и самооценками индивида по поводу осуществ­ляемой им деятельности, во многом определяют эмоциональные состав­ляющие мотивационного процесса. На этом положении строится когнитивная психотерапия, которая концентрируется на убеждениях и установках клиентов, изменяет их и тем самым способствует раз­решению (или ослаблению) эмоциональных проблем (см. *Мак-Маллин*, 2001).

**Эмоциональный блок**мотивации деятельности достижения может быть охарактеризован через (1) наличие переживания удовольствия от усилий, направляемых на достижение результата, и (2) особен­ности эмоциональных реакций, которые демонстрирует субъект при встрече с трудностями и неудачами. В соответствии с нашей моделью такие эмоциональные состояния, как тревожность, депрессия и неко­торые другие (например, гнев, подавленность, безнадежность, выступающие в связи с неуспешностью деятельности), активно изу­чаемые в психологии (см. *Прихожан*, 2000 и др.), могут быть рассмотрены в качестве эмоциональных предикторов мотивации деятельности достижения.

Эмоциональные компоненты мотивации деятельности не получали столь подробного рассмотрения, как это имело место с когнитивными компонентами мотивации и их предикторами. Тем не менее, глубинная связь мотивационной и аффективной сфер никогда не подвергалась серьезным сомнениям. Уже первые модели мотивации достижения включали в себя тревожность как ее составную часть (см. концепции Дж. Аткинсона и Х. Хекхаузена, в которых мотивация достижения представлена через надежду на успех и боязнь неудачи). Несмотря на то, что эмоциональные мотивационные процессы являются во многом производными от когнитивных и ценностно-целевых, их изучение чрезвычайно важно и представляет большой интерес. По данным работы С.Ю. Манухиной, проведенной под нашим руководством (см. *Манухина*, 2002), депрессия, измеренная посредством адаптированного опросника Ч. Спилбергера «Депрессия как черта» (*Карпова,* 2001), отрицательным образом (на статистически значимом уровне) связана с настойчивостью и другими поведенческими составляющими мотивации деятельности, при этом тревожность (по опроснику Кондаш—Прихожан) показывает не столь однозначные связи. Очевидно, что проблема состоит в том, что сомнения в себе и боязнь неудачи могут как выступать в качестве негативного фактора, ухудшая результаты, так и побуждать человека к деятельности. Например, согласно данным, приводимым Д. Майерсом (1997), тревожные студенты проявляют бґольшую настойчивость, чем их более уверенные в себе однокурсники с тем же уровнем способностей. В то же время согласно данным, полученным А.М. Прихожан (2000), тревожность не коррелирует со школьной успеваемостью на всем протяжении школьного обучения ни у девочек, ни у мальчиков. Данные целого ряда зарубежных авторов находятся в соот­ветствии с полученными А.М. Прихожан: тревожность никак не связа­на, либо связана очень слабо со школьными достижениями (успеваемостью) (*Pintrich*, *DeGroot*, 1990, *Siegel* et al., 1985 — цит. по: *Bandura*, 1997). По-видимому, негативное влияние тревожности на успешность деятельности опосредовано другими мотивационными переменными — когнитивными (например, самоэффективностью, см. *Bandura*, 1997), а также эмоциональными реакциями на неудачи и помехи в деятельности достижения.

Кроме того, в контексте мотивации достижения следует говорить не о влиянии тревожности как личностной черты, а о влиянии специфических видов тревожности, имеющих отношение к успешности реализации рассматриваемой деятельности. Согласно нашим собственным данным (см. *Манухина*, 2002), тревожность не коррелирует с успеваемостью, но коррелирует негативно с общей и школьной самоэффективностью (школьная и самооценочная тревожность). Это косвенно подтверждает, что связанная с деятельностью тревожность является негативным предиктором мотивации достижения, влияя на эмоциональную реакцию индивида на неудачи, что в свою очередь обусловливает дезадаптивный паттерн поведения индивида.

**Поведенческий блок** мотивации деятельности достижения представляет систему поведенческих компонентов мотивации и может быть охарактеризован через такие психологические компоненты:

1) настойчивость, проявляющаяся во времени, уделяемом решению задачи (как в смысле непрерывности работы над задачей, так и в смысле длительности стремления к достижению цели), упорство в процессе ее решения, а также доведение ее до конца (получение опре­деленного результата) несмотря на возможные помехи, например — перерывы в работе (см. «эффект Зейгарник» — *Левин*, 2001);

2) интенсивность усилий (уровень энергии и энтузиазма);

3) стратегии преодоления трудностей (активные, адаптивные или беспомощные, избегающие);

4) выбор задач оптимального уровня трудности.

Два первых поведенческих показателя мотивации активно изучались уже в работах бихевиористов и необихевиористов в связи с выявлением эффективности разного рода подкреплений. В современных исследованиях мотивации, делающих акцент на внутренних (главным образом когнитивных) переменных, показывается связь последних с наличием у субъекта адекватных целевых стратегий и настойчивости при выполнении деятельности.

Настойчивость является одним из важнейших показателей мотивации. Индивид с высокой мотивацией достижения демонстрирует настойчивость несмотря на трудности, возникающие в процессе достижения цели. В нашем совместном с С.Ю. Манухиной и Ю.?. Шаталовой исследовании (*Gordeeva*, *Manuchina*, *Shatalova*, 2002) мы обнаружили, что школьники с высокой настойчивостью обладают ценностями, отличающимися от ценностей учащихся с низкой настойчивостью, первые также имеют более выраженную внутреннюю учебную мотивацию и лучше учатся.

Однако следует заметить, что чрезмерная настойчивость может быть и негативным фактором, не способствующим достижению успеха в деятельности. Настойчивость должна соответствовать возможностям субъекта. В связи с этим настойчивость, взятая отдельно, не может являться надежным показателем адаптивности мотивационных процессов деятельности, направленной на достижения.

Из данного описания структуры мотивации достижения и составляющих ее компонентов следует, что мотивация достижения представляет собой сложное когнитивно-аффективно-поведенческое образование и поэтому не кажется удивительным, что понимание этого феномена до сих пор не является полным и непротиворечивым.

Вместо заключения. Развитие представлений о мотивации достижения   
в современной психологии

Современная американская психология мотивации достижения — чрезвычайно дифференцированная и разветвленная область исследований. Работы американских психологов отличаются тщательной продуманностью в плане построения эксперимента, в них уделяется большое внимание технологии принятия решения. Для принятия или отклонения выдвигаемых гипотез ими используется множество разнообразных статистических процедур (в последнее время главным образом с использованием каузальных моделей, проверка которых осуществляется с помощью метода линейных структурных уравнений — см. об этом *Литтл, Гордеева*, 1997). И, пожалуй, самое главное — она отличается эмпиризмом, который выражается в особом уважении и интересе к конкретным данным. Данные имеют однозначный приоритет перед теориями, которые отвергаются, если их не удается подтвердить в эмпирическом исследовании.

Важным предиктором поведения в ситуациях достижения выступают связанные с достижениями когниции (то есть знания и представления) человека. То, что человек думает о причинах успехов и неудач, о роли способностей и усилий и главное — о степени подконтрольности ему ситуации достижения, является важным фак­тором, во многом определяющим его поведение, его настой­чивость и энтузиазм по отношению к задаче. При всем своем разнообразии, когнитивный подход к мотивации достижения, пришедший на смену бихевиоризму, более пятидесяти лет лидировавшему в американской академической психологии, имеет несколько общих черт.

Во-первых, когнитивными психологами мотивация понимается как когнитивно-аффективный процесс, направленный на стимулирование и поддержание поведения, имеющего некоторую цель. В отличие от бихевиоризма, в работах когнитивного направления главный фокус исследований находится в области внутренней мотивации, которая является базовой, и потому ее не надо «формировать» в традиционном бихевиористском смысле, а можно лишь стимулировать. Фокус интересов исследователей когнитивного направления переместился с внешних поведенческих показателей мотивации (и внешних факторов, оказывающих на нее влияние) на ее внутренние показатели, такие как ожидания и ценности, на их объяснение и предсказание.

Другой чрезвычайно важной проблемой является вопрос о глобальности конструкта «мотивация достижения». Так, некоторые авторы считают, что мотивация достижения представляет собой генера­лизованное, достаточно стабильное образование, более или менее равномерно распределенное по разным видам деятельности. Среди современных авторов подобной позиции придерживается М. Селигман, предполагающий, что стиль объяснения проявляется у человека при интерпретации самых разных ситуаций — как традиционно рассматривавшихся «достиженческими», так и проявляющихся при взаимодействии с людьми, в межличностных отношениях.

Другие авторы (см. например, работы К. Двек — *Dweck*, 1999; Э. Скин­нер — *Skinner*, 1995; Б. Вайнера — *Weiner*, 1995) полагают, что мотивация достижения является ситуационно специфичной и подверженной изменениям с течением времени. В частности, интеллектуальные достижения и взаимоотношения субъекта с другими людьми представляют собой две сферы, которые являются независимыми друг от друга. Мы скорее придерживаемся этой последней точки зрения на природу мотивации достижения, признавая при этом, что вторая сфера человеческой жизнедеятельности (межлич­ностные отношения) имеет значительно менее контролируемую приро­ду, что может быть фактором, приводящим к значительно меньшему оптимизму субъекта в подобных ситуациях. Более того, с нашей точки зрения данные, полученные Селигманом, скорее подтверждают эту последнюю позицию, поскольку он в своих работах описывает влияние стиля объяснения именно на сферы жизнедеятельности субъекта, традиционно считающиеся достиженческими (учеба, работа, спорт, и даже здоровье). Данные, полученные Э. Скин­нер (*Skinner*, 1995), подтверждают, что область межличностных отношений имеет свои специфические особенности в смысле ее контролируемости субъектом. С помощью использования как структурированных вопросников, так и открытых интервью со школьниками разных возрастов, она показала, что восприятие причин успехов и неудач в дружеских отношениях не может быть квалифицировано в терминах интернальности—экстернальности и контролируемости—неконтролируемости (как это имеет место в ситуации академических достижений, где главным источником считается усилие), так как включает *взаимодействие* партнеров по общению.

Наконец, существует третья — крайняя — позиция по данному вопросу, заключающаяся в представлении о специфичности мотивации достижения в зависимости от выделяемой сферы активности (см. об этом *Хекхаузен*, 1986). Так, например, Х.-Д. Шмальт, автор полупроективной методики для исследования мотивации достижения детей 9—12 лет (см. *Афанасьева*, 1998), выделяет следующие шесть сфер достижения: физическая (предметно-манипулятивная) деятельность, музыкальная деятельность, учебная деятельность, спортивная деятельность, самоутверждение и деятельность по оказанию помощи. Эта точка зрения представлена также в работах А. Бандуры, посвященных самоэффективности, где последняя рассматривается как крайне ситуационно-специфический конструкт.

Во-вторых, в последнее десятилетие также усилился интерес к интеграции представлений о когнитивных и эмоциональных компонентах и соответствующих предикторах мотивационного процесса, что способствует созданию более целостной картины, отражающей функционирование мотивации деятельности. В продолжение идей гуманистических психологов, в своих классических мотивационных теориях личности сформулировавших большинство мотивационных конструктов на высокоабстрактном уровне, в современных моделях мотивации произошла их более четкая и точная операционализация и оценка.

В-третьих, перемещение объекта исследования с белых крыс, кошек и голубей на человека позволило исследовать содержание его когниций и в первую очередь представлений о причинах успехов и неудач, а также представлений о способностях и усилиях. Как показывает анализ теорий, в качестве когнитивных предикторов мотивации достижения предлагалось множество психологических конст­руктов: вера в свои способности выполнить данную работу, или само­эф­фективность (А. Бандура); локус контроля (Дж. Роттер) и каузальные атрибуции (Б. Вайнер); стиль объяснения успехов и неудач (М. Се­лигман); тип представлений о способностях (К. Двек); а также воспринимаемый контроль (Э. Скиннер, см. *Skinner*, 1995), самоценность (*Covington*, 1984), ориентация на себя или на задачу (*Nicholls*, 1984) и др. (см. обзор: *Ford*, 1992; *Skinner*, 1995). Существует также множество работ, посвященных изучению эмоциональных предик­торов мотивации достижения, таких как экзаменационная тре­вож­ность, депрессия и выученная беспомощность, оптимизм—пессимизм, эмоциональные реакции на трудности, фрустрации, а также стратегии по их преодолению (теории Б. Вайнера, К. Двек и М. Селигмана).

Наконец, авторы когнитивных теорий мотивации не пытаются создать глобальную, все объясняющую модель мотивации, а скорее стремятся к созданию теорий среднего уровня (в смысле К. Хольцкампа), объясняющих определенный круг феноменов, в частности — поведение в ситуациях продуктивной деятельности. Очевидно, создание теорий верхнего уровня — дело будущего, но уже проделана огромная работа по преодолению того этапа разработки проблематики мотивации, когда, по меткому выражению А.Н. Леонтьева, она больше напоминала мешок, в который ссыпались самые разные понятия.

**ЛИТЕРАТУРА**

*Адлер А*. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 1997.

*Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001.

*Афанасьева Н.В.* Руководство к Тесту Мотивации Достижения детей 9—11 лет. МД-решетка Шмальта. М.: Когито-Центр, 1998.

*Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.

*Зелигман М.* Как научиться оптимизму. М.: Вече—Персей, 1997.

*Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.

*Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999.

*Литтл Т., Гордеева Т.О.* Моделирование с помощью линейных структур­ных уравнений: вопросы теории и анализа кросс-культурных данных // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 4. С. 96—109.

*Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 1997.

*Мак-Маллин Р.* Практикум по когнитивной терапии. СПб.: Речь, 2001.

*Манухина С.* Эмпирический анализ мотивации достижения как структурного образования: Дипломная работа. МГУ, ф-т психологии, 2002.

*Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: МОДЭК, 2000.

*Франкл В*. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

*Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.

*Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

*Хеллер К.А.* Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности: Сб. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 243—264.

*Чирков В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психол. 1996. № 3. С. 116—132.

*Шульц Д., Шульц С.Э.* История современной психологии. СПб.: Евразия, 1998.

*Abrami P.S., Chambers B., D’Apollonia S., Farrell M., De Simone C.* Group outcome: the relationship between group learning outcome, attributional style, academic achievement, and self concept // Contemporary Educational Psychology. 1992. Vol. 17. P. 201—210.

*Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D.* Learned helplessness in humans // Journal of Abnormal Psychology. 1978. Vol. 87. P. 49—74.

*Abramson L.Y., Metalsky G.I., Alloy L.B.* Hopelessness depression: A theo­ry-based subtype of depression // Psychological Review. 1989. Vol. 96.   
P. 358—372.

*Amabile T.M.* The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag, 1983.

*Anderson C*. The causal structure of situations: The generation of plausible causal attributions as function of the type of event situation // Journal of Experimental Social Psychology. 1983. Vol. 19. P. 185—203.

*Anderson C., Jennings D., Arnould L.* Validity and utility of the attributional style construct at a moderate level of specificity // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 55. P. 979—990.

*Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191—215.

*Bandura A.* Self-Efficacy Mechanism in Human Agency // American Psychologist. 1982. Vol. 37 (2). P. 122—147.

*Bandura A.* Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // Developmental Psychology. 1989. Vol. 25. P. 729—735.

*Bandura A.* Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Func­tioning // Educational Psychologist. 1993. Vol. 28 (2). P. 117—148.

*Bandura A.* Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1995. P. 1—45.

*Bandura A.* Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Co., 1997.

*Bandura A., Cervone D.* Differential engagement of self-reactive influence in cognitive motivation // Organizational Behavior and Human Decision Process. 1986. Vol. 8. P. 92—113.

*Bandura A., Schunk D.H.* Cultivating competence, self-efficacy, and intrin­sic interest through proximal self-motivatiom // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. Vol. 41. P. 586—598.

*Baron J.* Personality and intelligence // Handbook of human intelligence / R.J. Sternberg (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1982. P. 308—351.

*Brehm S.S., Brehm J.W.* Psychological reactance: A theory of freedom and control. New York: Academic Press, 1981.

*Cantor N., Zirkel S.* Personality, cognition, and purposive behavior // Handbook of personality: Theory and research / L. Pervin (Ed.). New York: Academic Press, 1990. P. 135—164.

*Chiu C., Hong Y., Dweck C.S.* Toward an integrative model of personality and intelligence: a general framework and some preliminary steps // Personality and Intelligence / R.J. Sternberg, P. Ruzgis (Eds.). New York: Cambridge University Press, 1994. P. 104—134.

*Covington M.* The motive of self-worth // Research on Motivation in Education / R. Ames, C. Ames (Eds.). Vol. 1. New York: Academic Press, 1984.   
P. 78—114.

*Covington M., Omelich C.* An empirical examination of Weiner’s critique of attributional research // Journal of Educational Psychology. 1984. Vol. 76. P. 1214—1225.

*Deci E.L.* Intrinsic motivation. New York: Plenum, 1975.

*Deci E.L., Ryan R.M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

*Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M.* Motivation and Edu­cation: The Self-Determination Perspective // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26 (3, 4). P. 325—346.

*Diener C.I., Dweck C.S.* An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36. P. 451—462.

*Diener C.I., Dweck C.S.* An analysis of learned helplessness II: The Pro­cessing of Success // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. P. 940—952.

*Dweck C.S.* Achievement // Social and Personality development / M.E. Lamb (Ed.). Holt, Rinehart and Winston,1978.

*Dweck C.S.* Motivational Processes Affecting Learning // American Psy­cho­logist. 1986. Vol. 41 (10). P. 1040—1048.

*Dweck C.S.* Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development // Nebraska Symposium on Motivation, 1990 / R. Dienstbier (Ed.). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.

*Dweck C.S.* Capturing the dynamic nature of personality // Journal of research in Personality. 1996. Vol. 30. P. 348—362.

*Dweck C.S.* Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999.

*Dweck C.S., Leggett E.L.* A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // Psychological Review. 1988. Vol. 95 (2). P. 256—273.

*Eccles J.S., Adler T.F., Futterman R., Goff S.B., Kaszala C.M., Meece J., Midgley C.* Expectancies, values, and academic behaviors // Achievement and achievement motives / J.T. Spence (Ed.). San Francisco: W.H. Freeman, 1983. P. 75—146.

*Elliot A. J., Dweck C.S.* Goals: An approach to motivation and achievement // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54. P. 5—12.

*Fincham F.D., Diener C.I., Hokoda A.* Attributional style and learned help­lessness: relationship to the use of causal schemata and depressive symptoms in children // British Journal of Social Psychology. 1987. Vol. 26. P. 1—7.

*Fincham F.D., Hokoda A., Sanders R.* Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement; a longitudinal analysis // Child Development. 1989. Vol. 60. P. 138—145.

*Ford M.E.* Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs. Newbury Park (CA): Sage, 1992.

*Frese М., Sabini J.* (Eds.). Goal-directed behavior: The concept of action in psychology. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1985.

*Geen R.G.* Human motivation: A social psychological approach. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole, 1995.

*Glass D.C., Singer J.E.* Urban stress. New York: Academic Press, 1972.

*Gordeeva Т.O., Manuchina S., Shatalova J.* Cognitive and emotional pre­dictors of academic achievement motivation // Paper presented at the 8th International Conference on Achievement and Task Motivation. Moscow, June 12—15. 2002.

*Graham S.* A review of attribution theory in achievement contexts // Educational Psychology Review. 1991. Vol. 3, № 1. P. 5—39.

*Graham S., Weiner B.*From attribution theory to developmental psychology // Social cognition. 1986. Vol. 4. P. 152—179.

*Heider F.* The Psychology of Interpersonal Relations. New York, 1958.

*Helmreich R.L., Beane W.E., Lucker G.W., Spence J.T.* Achievement moti­vation and scientific attainment // Personality and Social Psychology Bulletin. 1978. Vol. 4. P. 222—226.

*Helmreich R.L., Spence J.T., Beane W.E., Lucker G.W., Matthews K.A.* Making it in Academic Psychology: Demographic and Personality Correlates of Attainment // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39, № 5. P. 896—908.

*Henderson V., Dweck C.S.* Adolescence and achievement // At the threshold: Adolescent development / S. Feldman, G. Elliott (Eds.). Cambridge (MA): Harvard University Press, 1990.

*Heyman G.D., Dweck C.S.* Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their role in Adaptive motivation // Motivation and emotion. 1992. Vol. 16, № 3. P. 231—247.

*Hiroto D.S.* Locus of control and learned helplessness // Journal of Expe­rimental Psychology. 1974. Vol. 102. P. 187—193.

*Krantz S.E., Rude S.* Depressive attributions: selection of different causes or assignment of different meanings? // Journal of Personality and Social Psycho­logy. 1984. Vol. 47. P. 193—203.

*Kruglanski A.W., Frieman I., Zeevi G.* The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance // Journal of Personality. 1971. Vol. 39. P. 606—617.

*Kruglanski A.W., Stein C., Riter A.* Contingencies of exogenous reward and task performance: on the «minimax» strategy in instrumental behavior // Journal of Applied Social Psychology. 1977. Vol. 7. P. 141—148.

*Little B.R.* Personal projects analyses: Trivial pursuits, magnificent obses­sions, and the search for coherence // Personality Psychology: Recent trends and emerging directions / D. Buss, N. Cantor (Eds.). New York: Springer-Verlag, 1989. P. 15—31.

*Liverant S., Scodel A.* Internal and external control as determinants of decision-making under conditions of risk // Psychological Reports. 1960. Vol. 7.

*Mahler M., Pine F., Bergman A.* The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation. New York: Basis Books, 1975.

*McClelland D.C.* Methods of measuring human motivation // Motives in Fantasy, Action, and Society / J.W. Atkinson (Ed.). Princeton (NJ): Van Nostrand, 1958. P. 7—42.

*McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell J.W.* The Achievement Motive. New York: Appleton, 1953.

*McGraw K.O.* The detrimental effects of reward on performance: A litera­ture review and predictional model // The hidden costs of rewards: New perspectives on the psychology of human motivation / M.R. Lepper, D. Green (Eds.). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass., 1978.

*Murray H.A.* Explorations in Personality. New York: Oxford Univer. Press, 1938.

*Nicholls J.* The development of the concept of effort and ability, percep­tions of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability // Child Development. 1978. Vol. 49. P. 800—814.

*Nicholls J.G.* Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance // Psychological review. 1984. Vol. 91. P. 328—346.

*Nolen-Hoeksema S., Girgus J.S., Seligman M.E.* Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study // Journal of Abnormal Psychology. 1992. Vol. 101. P. 405—422.

*Pervin L.A.* (Eds.). Goal concepts in personality and social psychology. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1989.

*Peterson C.* Explanatory style in the classroom and on the playing field // Attribution Theory: Applications to Achievement, Mental Health and Inter­personal Conflict / C. Graham, V. Folkes (Eds.). Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1990. P. 53—75.

*Peterson C., Seligman M.E.P.* Causal explanations as a risk factor for de­pres­sion: theory and evidence // Psychological Review. 1984. Vol. 91. P. 347—374.

*Phares E.J.* Locus of control // Dimensions of Personality / H. London, I.E. Exner (Eds.). New York: Wiley, 1978. P. 263—304.

*Phillips D.* The illusion of incompetence among academically competent children // Child Development. 1984. Vol. 55. P. 2000—2016.

*Pittman T.S., Emery J., Boggiano A.K.* Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induces changes in preference for complexity // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 42. P. 789—797.

*Roedel T.Deb., Schraw G.* Beliefs about intelligence and academic goals // Contemporary Educational Psychology. 1995. Vol. 20 (4). P. 464—468.

*Rotter J.B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs. 1966. Vol. 80. № 1. P. 1—28.

*Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L.* A Motivational Analysis of Self-deter­mination and Self-regulation in Education // Research on Motivation in Education. Vol. 2: The Classroom Milieu / R. Ames, C. Ames (Eds.). San Diego (CA): Academic Press, 1985. P. 13—51.

*Seligman M.E.P.* Helplessnes: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman, 1975.

*Seligman M.E.P.* Learned optimism. New York,1990.

*Seligman M.E., Reivich K., Jaycox L., Gilham J.* The optimistic child. Boston: Houghton Mifflin, 1995.

*Seligman M.E., Nolen-Hoeksema S.* Explanatory style and depression // Psychopathology: An interactional perspective / D. Magnusson, A. Ohman (Eds.). Orlando (FL): Academic Press, 1987. P. 125—139.

*Seligman М.Е., Kamen L.P., Nolen-Hoeksema S.* Explanatory styles across the life span; Achievement and health // Child Development in life-span-perspective / E.M. Hetherington, R.M. Lerner, M. Perlmutter (Eds.). Hilsdale (NJ): Erlbaum, 1988. P. 91—114.

*Schunk D.H.* Modeling and attributional feedback effects on children’s achievement: A self-efficacy analysis // Journal of Educational Psychology. 1981. Vol. 74. P. 93—105.

*Sсhunk D.H.* Self-Efficacy and Academic Motivation // Educational Psy­cho­logist. 1991. Vol. 26 (3, 4). P. 207—231.

*Schunk D.H., Hanson A.R., Cox P.D.* Peer model attributes and children’s achievement behaviors // Journal of Educational Psychology. 1987. Vol. 79. P. 54—61.

*Skinner E.A.* Perceived control, motivation, & coping. Newbury Park (CA): Sage Publications, 1995.

*Sternberg R.J.* Successful Intelligence. Simon & Schuster, 1996.

*Sullivan H.S.* The interpersonal theory of psychiatry. New York: Random House, 1953.

*Taylor S.E.* Health Psychology. New York: Random House, 1986.

*Weary G.B.* Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction issue // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36. P. 56—71.

*Weiner B.* Theories of motivation. From mechanism to cognition. Chicago: Markham,1972.

*Weiner B.* A theory of motivation for some classroom experience / Journal of Educational Psychology. 1979. Vol. 71. P. 3—25.

*Weiner B.* The emotional consequences of casual attributions // Affect and cognition: The 17th annual Carnegie Symposium on Cognition / M.S. Clark, S.T. Fiske (Eds.). Hillsdale (HJ): Erlbaum, 1982. P. 185—210.

*Weiner B.* An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emo­tion // Psychological Review. 1985. Vol. 9, № 4. P. 548—573.

*Weiner B.* An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag, 1986.

*Weiner B.* Judgments of responsibility. New York: Guilford, 1995.

*Weiner B., Kukla A.* An attributional analysis of achievement motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol. 15. P. 1—20.

*Weiner B., Potepan P.A.* Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing college students // Journal of Educational psychology, 1970. Vol. 61. P. 14—23.

*Weiner B., Schneider K.* Drive versus cognitive theory: A reply to Boor and Har­mon // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. Vol. 18. P. 258—262.

*Weiner B., Frieze I.H., Kukla A., Reed L., Rest S., Rosenbaum R.M.* Perceiving the causes of success and failure. Morristown (NJ): General Learning Press, 1971.

*Weiner B., Graham S.* Understanding the motivational role of affect: Life­span research from an attributional perspective // Cognition and Emotion. 1989. Vol. 4. P. 401—419.

*White R.W.* Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. 1959. Vol. 66. P. 297—333.

*Zimmerman B.J.* Self-efficacy and educational development // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1995. P. 202—231.

1. Все рассматриваемые нами теории являются американскими. Современные исследования немецкой школы, занимающейся проблематикой мотивации достижения, представлены в других работах отечественных авторов (см. *Васильев, Магомед-Эминов,* 1991). На русский язык были также переведены две книги Х. Хекхаузена (1986, 2001), основателя этой школы, в которых содержится детальный обзор англо- и немецкоязычных работ по данной проблематике вплоть до 1979 года. [↑](#footnote-ref-1)