

УДК 371.321

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ

Короткевич Эльвира Ринатовна,
канд. филос. наук, доцент,
e-mail: elvira_gatiatull@mail.ru,
Московский университет им. С.Ю. Витте

Цель данной статьи состоит в теоретическом анализе мотивации современного студента в контексте теории достижения целей и определении взаимосвязей между типами мотиваций и способами достижения учебных целей. Предметом исследования является обоснование причин принятия определенных типов достижения учебных целей, а также их влияние на психологическое благополучие студента и результативность в сфере образования. Методом данной работы выбран теоретический анализ психологических исследований в сфере целеполагания обучающихся. В исследовании выделены основные факторы, которые влияют на выбор студентом определенных целей достижения. В свете теории достижения целей проанализированы основные типы мотивации: направленность на достижение мастерства, направленность на избегание демонстрации мастерства, направленность на демонстрацию результата, направленность на избегание демонстрации результата. Сформулированы выводы относительно влияния типа мотивации на способы достижения целей. Поставлены актуальные вопросы изучения данной темы в перспективе.

Ключевые слова: учебная мотивация, целеполагание, теория достижения целей, типы мотиваций

EDUCATIONAL MOTIVATION OF THE MODERN STUDENT IN THE CONTEXT OF ACHIEVEMENT GOAL THEORY

Korotkevich E.R.,
candidate of philosophy, Associate Professor,
e-mail: elvira_gatiatull@mail.ru,
Moscow University S.Y. Witte

The purpose of this article is a theoretical analysis of the motivation of the modern student in the context of the achievement goal theory and determining the relationship between the types of motivation and types of achievement of educational goals. The subject of the study is explaining reasons of choosing certain types of achievement of educational goals as well as its influence on psychological welfare of a student and his effectiveness in the field of education. The method of this work is the theoretical analysis of psychological research in the field of goal setting of students. The study highlights the main factors that influence the student's choice of certain goals to achieve. In the light of the achievement goal theory the main types of motivation are analyzed: focus on achievement of skill, focus on avoiding the demonstration of skill, focus on demonstration of the result, focus on avoiding the demonstration of the result. Conclusions regarding the influence of type of motivation on types of achievement of educational goals are drawn. Topical issues of studying this topic in the future are posed.

Keywords: educational motivation, goal setting, achievement goal theory, types of motivations

DOI 10.21777/2500-2112-2019-3-27-32

Одной из центральных проблем в системе образования является проблема профессионального становления личности студента. Как пишет А.П. Шкуратова сегодня «... возникает необходимость изучения мотивации достижения успеха, потому как именно развитие мотивации достижения успеха является основным условием профессионального становления личности студента» [6, с. 47].

Модернизация образовательных стандартов нацеливает на подготовку компетентного специалиста, способного к самоорганизованности, постоянному формированию и развитию конкурентных преимуществ. Становление профессионала, по мнению Л.Г. Семеновской невозможно без наличия у него мотивации достижения целей [5].

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности, направленной на позитивный результат, является одной из центральных проблем в психологии и остается актуальной в настоящее время [2].

Целеполагание относится к мотивационной сфере индивида, когда он сталкивается с ситуацией достижения, которая ставит под сомнение чувство компетентности человека. Это ярко проявляется в процессе обучения. Традиционно в психологических исследованиях выделяется две категории достижения цели или мотивации: мотивация успеха и мотивация избегания неудач.

Мотивация достижения успеха относится к поведению, которое подпитывается возможностью положительного или желательного результата, в то время как мотивация избегания неудач относится к поведению, которое подпитывается возможностью отрицательного или нежелательного результата [4].

Сегодня в зарубежной психологии набирает популярность теория достижения целей, разработанная Э. Эллиотом, Г. Макгрегором и К. Мураями. Они предложили новую модель учебной мотивации, в которой выделяются следующие типы мотивации:

- 1) направленность на достижение мастерства (желание чувствовать себя компетентным через личные усилия);
- 2) направленность на избегание демонстрации мастерства (желание избегать чувства некомпетентности);
- 3) направленность на достижение демонстрации результата (желание быть компетентным в глазах других);
- 4) направленность на избегание демонстрации результата (желание избежать некомпетентности в глазах других) [9].

Данная мотивационная теория основана на происхождении и последствиях достижения целей.

Анализ литературы свидетельствует, что основные теории учебной мотивации были получены из различных источников: теории самости; внутренней и внешней мотивации; теории самоопределения; теории ожидаемой ценности и отношения с преподавателями, родителями и сверстниками. Одной из теорий является теория, которая базируется на том, что люди думают о себе (Dweck & Legget, 1988). Проводимое исследование было сосредоточено на влиянии того, считает ли человек, что его личный интеллект является изменчивым (т.е. инкрементная теория интеллекта) или фиксированным (то есть, теория интеллекта сущностей). В результате исследования было обнаружено, что учащиеся, которые соответствовали инкрементальным взглядам на собственный интеллект (т.е., что интеллект может быть улучшен), как правило, ставили перед собой высокие цели достижения [10].

Напротив, Э. Эллиот и Г. Макгрегор обнаружили, что учащиеся, которые приняли для себя мотивацию избегания демонстрации мастерства, с большей вероятностью будут полагать, что их уровень интеллекта не может быть изменен. Эти различия зависят от усилий, которые затрачивает учащийся в обучении. Если студент придерживается мнения, что его интеллект изменчив, он должен просто приложить необходимые усилия, чтобы справиться с поставленной задачей. Напротив, для студентов, которые считают, что интеллект является фиксированным, «высокие усилия означают, что исполнителю не хватает способностей» [9, с. 633]. Эти люди могут принять направленность на достижение демонстрации результата, чтобы просто доказать свои навыки и способности другим людям.

Что касается различия между мастерством и эффективностью, в литературе часто обсуждаются три теории: внутренняя / внешняя мотивация, теория самоопределения и теория ожидаемой ценности. Высокая степень интереса к поставленной задаче является хорошим предиктором внутренней мотивации достижения. Внешние мотивы или побуждения, которые исходят из источников вне личности, а также внутренняя мотивация или принятие ценностей других людей, чаще связаны с целями демонстрации результата, чем с целями мастерства. Самоопределение или стремление человека к выбору и автономии также является хорошим предиктором мотивации мастерства. Хотя самоопределение относительно не связано с целями достижения результата, оно отрицательно коррелирует с обеими конструкциями, ориентированными на избегание. Теория ожидаемой стоимости объясняет индивиду-

альную мотивацию двумя переменными. С одной стороны, человек должен иметь большие надежды (то есть высокие убеждения в самоэффективности), чтобы добиться успеха. С другой стороны, человек должен также видеть некоторую выгоду в решении задачи [4].

Среда и отношения человека с другими людьми также играют важную роль в формировании мотивации. К. Эймс обнаружил, что учащиеся с большей вероятностью демонстрируют мотивацию направленности на достижение мастерства, когда им дают определенную степень контроля и выбора в отношении их обучения, оценки делаются в частном порядке и ориентированы на индивидуальный прогресс, а задачи разнообразны и предлагают соответствующий уровень сложности. И наоборот, мотивации на достижение демонстрации результата возникали, когда борьба за хорошие оценки стала основной задачей учащихся, оценка была жесткой и преподаватели открыто выражали, какие учащиеся превосходят других, демонстрируя свою работу [7].

Вне образовательного процесса родители также влияют на то, как ученики подходят к собственным учебным достижениям. Э. Эллиот и Г. Макгрегор обнаружили, что у учеников, которые приняли цели избегания демонстрации мастерства или избегания демонстрации результата, чаще имели родителей, которые выражали личностную негативную обратную связь и внушали своим детям чувство беспокойства по поводу ошибок. Эти исследователи обнаружили, что у учеников с целями, ориентированными на результативный подход, чаще всего были родители, которые выражали условное одобрение своим детям и были ориентированы на личность в своих отзывах, а не направляли свои комментарии к конкретному поведению ребенка. Практика воспитания детей была связана не только с целью ученика, но и с его благополучием. Студенты, которые получили личностно-ориентированную обратную связь, с большей вероятностью будут испытывать сильное беспокойство [9].

Авторитарный стиль воспитания (то есть, очень требовательный с низкой отзывчивостью) связан с более негативными последствиями для психологического благополучия ребенка, такими как низкая уверенность в себе и социальная склонность, чем авторитетный стиль воспитания (то есть, очень требовательный и высокая отзывчивость) [4].

Еще один аспект в научной литературе, который следует рассмотреть, – это влияние четырех целевых ориентиров учебной мотивации, прежде всего успеваемости и активности ученика в образовательном процессе. Учащиеся, демонстрирующие мотивацию на достижение результатов, с большей вероятностью получают хорошие оценки, но не проявляют особого интереса к изучаемому материалу [2].

Мотивация результативности чаще всего положительно связана с хорошей результативностью в заданиях с несколькими вариантами ответов и сочинениями на экзаменах, в то время как мотивация по избеганию демонстрации результата имеет обратный результат [5].

Следует отметить, что мотивация, как мастерства, так и избегания демонстрации мастерства, слабо связаны с производительностью. В отличие от мотивации результата, мотивация мастерства обычно приводила к последующему интересу к изучаемой теме. Мотивация мастерства также связана с множеством оптимальных результатов обучения, таких как большая самостоятельность, сохраняющаяся перед лицом трудностей и даже неудач. С другой стороны, цели избегания демонстрации результата, в общем, связаны с негативными результатами обучения, включая серьезную тревожность при тестировании, отказ от обращения за помощью, использование поверхностных стратегий обучения (например, заучивание наизусть) и низкую настойчивость перед решением сложных задач. Результаты обучения для целей результативности и избегания демонстрации мастерства находятся между этими двумя крайностями [4].

В отличие от однозначных выводов о результатах работы и вовлеченности исследования, сфокусированные на результатах психологического благополучия, не столь существенны. В настоящее время проблема психологического благополучия становится все более актуальной в связи с широким распространением движения позитивной психологии во всем мире. В психологической науке разрабатывается ряд подходов к пониманию психологического благополучия, базирующихся на различных представлениях о благе, жизненных добродетелях, здоровом обществе. В контексте данного исследования наиболее подходящим является определение, данное С.А. Водяхой, согласно которого психологическое благополучие понимается «... как устойчивое психическое свойство, состоящие в доминировании положительных эмоций, наличии тесных взаимоотношений, субъектной включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и позитивной самомотивации» [1, с. 72].

Э. Эллиот обнаружил, что негативное влияние мотивации избегания мастерства и результата выходило за рамки образовательного процесса. Исследование показало, что ученики с ориентацией избегания испытывали снижение уровня «самооценки, личного контроля, жизненной силы и удовлетворенности жизнью» [9, с. 180]. Другое исследование связало цели избегания демонстрации результативности с увеличенными показателями хронической депрессии [3]. С другой стороны, мотивация мастерства, как полагают ученые, создает позитивные модели познания, такие как высокая самооценка и самоэффективность. Частично эти выводы объясняются внутренней теорией мотивации: цели достижения мастерства способствуют внутреннему интересу, что, в свою очередь, вызывает чувство удовольствия от выполнения задания [4].

Если рассматривать четыре цели достижения, выделенные Э. Эллиотом и Г. Макгрегором, с точки зрения весовых функций, то цели мастерства можно определить как наиболее полезные для благополучия человека. В то время как цель достижения результата рассматривается как наименее эффективный подход. Цели избегания мастерства и результата имеют средние значения весовых функций [9].

Данный сравнительный анализ указывает на необходимость проведения дополнительных исследований, в которых изучалось бы влияние четырех целей достижения на психологическое благополучие студентов. В заключение этого обзора научной литературы важно отметить, что большинство исследований достижения целей были, в основном, количественными, в значительной степени или исключительно опирающимися на данные закрытых исследований. Большая часть этих исследований не давала возможность участникам подробно рассказать о том, почему они приняли определенные цели достижения или связали важный личный опыт и убеждения. Кроме того, результатом достижения целей в проводимых исследованиях была оценка производительности. Влиянию субъективного психологического благополучия человека часто уделялось второстепенное значение.

В контексте развития современного высшего образования важно изучить, что влияет на студентов в вопросе их учебной мотивации – цели мастерства или цели результата. В этом аспекте теория Э. Эллиота и Г. Макгрегора является достаточно перспективной. Также важно найти ответ на вопрос, что заставляет некоторых студентов быть более мотивированными к успеху, в то время как других ведет страх неудачи. Наконец, важно понять, какое влияние цели достижения оказывают на психологическое благополучие студента.

Чтобы объяснить, почему студенты принимают определенные цели достижения, важно понимать, что люди, чаще всего, преследуют различные цели в своем академическом подходе. Например, студенты могут иметь цели мастерства и одновременно цели результата, потому что для них будет важным поддержание конкурентоспособности. Теоретики множественных целей, такие как К. Баррон и Д. Харакевич, в своей работе выдвинули позицию, согласно которой не только возможен многоцелевой подход, но также и то, что его выгодно применять в образовании. Университеты служат центрами обучения и знаний, а также конкурентными тренировочными площадками, которые открывают доступ к ряду престижных должностей в обществе [8]. Таким образом, студентам выгодно не только получить образование и соответствующую высокую квалификацию (мотивация мастерства), но и добиваться высоких результатов (мотивация результата). В современном образовании также важно исследовать цели избегания демонстрации мастерства и избегания демонстрации результата.

Тенденция мотивации к мастерству или ориентации на результат может быть рассмотрена с использованием теории самоопределения (автономия и контроль над другими) и внутренней мотивации. Чаще всего студенты с ориентацией на достижение мастерства самостоятельно принимают решение поступить в университет и записаться на определенную специальность. Они ценят поддержку друзей и семьи, но эти люди сделали этот выбор для себя самостоятельно. Для некоторых это может быть актом независимости, а для других – результат личного опыта и размышлений. Напротив, студенты, ориентированные на результат, чаще всего не проявляют такой степени независимости в своих образовательных решениях. Поступление в университет является скорее предрешенным, а не личным решением. Их причины отражают внешнее давление и ожидания, будь то культурные нормы или идеалы семьи в отношении образования. Большинство таких студентов следуют сценарию, с которым они выросли: «Иди в университет. Получи диплом. Получи хорошую работу».

Понимание того, почему некоторые студенты мотивированы стремлением к успеху, а другие движимы страхом неудачи, в значительной степени объясняется двумя переменными: степень терпимости

к неудачам в семейной среде индивидуума и убеждения студента относительно последствий неудачи. Проблема с оптимально сложными задачами, будь то в школе, легкой атлетике или где-либо еще, заключается в том, что неутешительный результат столь же вероятен, как и успешный. В целом, студенты, которые мотивированы страхом неудачи, воспитывались в среде, где эта реальность не была признана. Вместо того, чтобы рассматривать неудачу и разочарование как неизбежную часть учебного процесса, эти студенты росли в семье или культуре, которая выражала разочарование, если им не удавалось достичь успеха [4].

Другая переменная, которая помогает объяснить мотивы успеха или избегания результатов, – это убеждения студентов о последствиях неудачи. Студенты, которые выражают личный страх неуспешности, чаще застревают на негативных последствиях академической неудачи, таких как чувство разочарования родителей или преподавателей, отказа в поступлении в аспирантуру или потери чувства идентичности. Напротив, студенты, движимые стремлением к успеху, рассматривают возможность позитивных изменений и личного совершенствования. Опыт неудач во время учебы в университете подталкивает многих из таких студентов к изменению методов обучения или служит ценным напоминанием о необходимости продолжать усердно работать для достижения успеха.

Что касается связи психологического благополучия и целей достижения, то существуют многочисленные исследования, которые доказывают, что цель достижения мастерства связана с наиболее сбалансированным чувством благополучия, цель избегания демонстрации результата с наименее сбалансированным чувством благополучия [8]. Цель избегания мастерства и цель достижения результата находится между этими двумя крайностями с точки зрения психологического благополучия студентов, причем существует индивидуальный баланс между состояниями сбалансированных ресурсов и проблем (удовольствия) и их дисбалансом (беспокойство, скука).

Заключение

Данное теоретическое исследование направлено на выявление основных факторов, влияющих на принятие студентами определенных целей достижения, и какое влияние выбранные цели достижения оказывают на их психологическое благополучие. Различие между мастерством и эффективностью объясняется чувством самостоятельности студента в своем образовании, а также их мотивирующей ценностью (внутренняя и внутренняя). Особенности окружения участников и их убеждения, связанные с неудачей, помогли объяснить, почему некоторые были мотивированы на успех, а другие руководствовались страхом неудачи. Что касается результатов по психологическому благосостоянию, люди с целями достижения мастерства, как правило, испытывают большее чувство благополучия, в то время как цель избегания результата выражает негативные последствия для психологического благополучия.

Для будущих исследований было бы полезно сравнить и сопоставить различное влияние на цели достижения студентов в крупных и небольших университетах.

Список литературы

1. *Водяха С.А.* Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 70–74.
2. *Котов С. В.* Мотивация «На успех» и мотивация «На избегание неудач» в контексте позитивной психологии // ИСОМ. – 2012. – №2. – С. 173–174.
3. *Никитская М.Г.* Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – №2. – С. 26–35.
4. *Никитская М.Г., Толстых Н.Н.* Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 100–113.
5. *Семенова Л.Г.* Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза // Вестник ТГУ. – 2008. – №2. – С. 354–359.
6. *Шкуратова А.П.* Исследование мотивации достижения в учебном процессе // Вестник ЗабГУ. – 2014. – № 2. – С. 47–52.

7. *Ames, C.* Classrooms: Goals, structures, and student motivations // *Journal of Educational Psychology*. – 1992. – Vol. 84. – № 3. – 261–271.
8. *Barron, K.E., & Harackiewicz, J.M.* Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2001. – Vol. 80. – № 5. – 706–722.
9. *Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R.A* 3x2 Achievement Goal Model // *Journal of Educational Psychology*. – 2011. – Vol. 103. – № 3. – P. 632–648.
10. *Dweck, C.S., & Leggett, E.L.* (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological Review*. – 1988. – Vol. 95. – № 2. – 256–273.

References

1. *Vodyaha S.A.* Predikatory psihologicheskogo blagopoluchiya studentov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2013. – № 1. – С. 70–74.
2. *Kotov S.V.* Motivaciya «Na uspekh» i motivaciya «Na izbeganie neudach» v kontekste pozitivnoj psihologii // *ISOM*. – 2012. – № 2. – С. 173–174.
3. *Nikitskaya M.G.* Issledovaniya celej dostizheniya i napravlenosti v kontekste uchebnoj motivacii [Elektronnyj resurs] // *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. – 2019. – Tom 8. – № 2. – С. 26–35.
4. *Nikitskaya M.G., Tolstyh N.N.* Zarubezhnye issledovaniya uchebnoj motivacii: XXI vek [Elektronnyj resurs] // *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. – 2018. – T. 7. – № 2. – С. 100–113.
5. *Semenova L.G.* Razvitie motivacii dostizheniya v professional'nom stanovlenii studentov vuza // *Vestnik TGU*. – 2008. – № 2. – С. 354–359.
6. *SHkuratova A.P.* Issledovanie motivacii dostizheniya v uchebnom processe // *Vestnik ZabGU*. – 2014. – № 2. – С. 47–52.
7. *Ames, C.* Classrooms: Goals, structures, and student motivations // *Journal of Educational Psychology*. – 1992. – Vol. 84. – № 3. – 261–271.
8. *Barron, K.E., & Harackiewicz, J.M.* Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2001. – Vol. 80. – № 5. – 706–722.
9. *Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R.A* 3x2 Achievement Goal Model // *Journal of Educational Psychology*. – 2011. – Vol. 103. – № 3. – P. 632–648.
10. *Dweck, C.S., & Leggett, E.L.* (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological Review*. – 1988. – Vol. 95. – № 2. – 256–273.