

Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации

Никитская М.Г.,

*магистрант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова, факультет психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.nikitskaya@gmail.com*

В статье дается краткий исторический обзор возникновения и развития теории целей достижения. Приводится анализ основных конструктов этой теории: избегание и достижение, валентность, потребность, мотив, мастерство и демонстрация результата. Представлены основные авторитетные модели теории целей достижения: дихотомическая, трихотомическая, 2×2 и 3×2 модели целей достижения. Рассматриваются выделенные Э. Эллиотом и Г. Макгрегором с коллегами виды направленности учебной деятельности: направленность на достижение мастерства, направленность на достижение демонстрации результата, направленность на избегание мастерства, направленность на избегание демонстрации результата. Приведены пилотные данные собственного исследования связи направленности личности с направленностью учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная мотивация, теория целей достижения, направленность учебной деятельности, мастерство, демонстрация результата, избегание, достижение, направленность личности, цели учебной деятельности.

Для цитаты:

Никитская М.Г. Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. №2. С. 26—35. doi: 10.17759/jmfp.2019080203

For citation:

Nikitskaya M.G. Study on Achievement Goals and Orientation in the Context of Learning Motivation [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 26—35. doi: 10.17759/jmfp.2019080203 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Быть или казаться (mastery vs performance)? Вопрос, который в странах Европы и США часто можно встретить на просторах интернета, а также в многочисленных периодических изданиях и тренинговых программах [15; 16; 21]. Различие стремлений субъекта, его целей, с точки зрения таких понятий, как мастерство (Mastery) и демонстрация результата (Performance), а также влияние этих целей на жизнь и благополучие человека широко обсуждаются в научной и популярной западной литературе [22].

Наибольший интерес эта проблематика представляет в контексте изучения учебной мотивации, в частности мотивации достижения. Исследование мотивации достижения включает в себя различные подходы. Говоря о них, А.Б. Орлов в свое время отмечал «отсутствие единой теории как в зарубежной психологии в целом, так и в более частных ее разделах (мотивация достижения, каузальная атрибуция, внутренняя мотивация и т.д.), принципиальный теоретический плюрализм. Даже само слово «теория» постепенно обесценивается, вытесняется из научного лексикона, заменяется более легковесным, менее обязательным термином «модель». Современная зарубежная психология мотивации — калейдоскоп десятков моделей» [5, с. 180]. Эти слова безусловно актуальны и сейчас.

Одной из наиболее влиятельных современных зарубежных теорий мотивации достижения является теория целей достижения (Achievement Goal Theory). Продолжая мысль о «калейдоскопе» моделей, отметим

множественность подходов и моделей, относящихся к указанной частной теории.

Мотивация достижения целей и избегания неудач: к истории вопроса

Первые упоминания о мотивах достижения целей и избегания неудач принадлежат античным мыслителям — Демокриту, Аристиппу, Эпикуру и Сократу. Есть мнение, что связанное с именами древних философов зарождение принципов этического гедонизма, идей о стремлении к счастью и радости, с одной стороны, и избеганию боли и страданий — с другой, можно считать истоками различия мотивации достижения и избегания [9].

Английские философы XVIII—XIX вв. Г. Сиджвик и Д. Бенгам предложили различать представления об этическом и психологическом гедонизме. Так, Д. Бенгам писал о психологическом гедонизме: «Природа поставила человека под власть двух суверенных владык: страдания и радости. Они указывают, что нам делать сегодня, и они определяют, что мы будем делать завтра. Как мерило правды и лжи, так и цепочки причины и следствия покоятся у их престола» [6, с. 1]. Э. Эллиот с коллегами указывают, что именно идеи психологического гедонизма выводят философскую мысль за рамки предписаний «как человек должен себя вести» к протонаучному описанию того, как человек на самом деле себя ведет [9].

В научной психологии различие между достижением и избеганием присутствовало с самого ее возникновения. Так, В. Вундт относит удовольствие и боль к уникальным психическим элементам, проникающим в сознание через ощущения, эмоции и познание, а У. Джемс изображает удовольствие и боль как «источники действия», отмечая, что удовольствие является «огромным усилителем», а боль «огромным ограничителем» поведения человека [9]. З. Фрейд рассматривает принцип обретения удовольствия и избегание неудовольствия как базовый мотивационный импульс, лежащий в основе психодинамической активности и разделяющий суперэго на эго-идеал, определяющий, что человеку следует делать, и совесть, определяющую, что человек не должен делать. У. Джемс и З. Фрейд переходят от рассмотрения удовольствия и боли как таковых к изучению специфического воздействия удовольствия и боли на регуляцию поведения, связанного с достижением цели и избеганием неудачи.

В исследованиях выдающихся психологов и физиологов можно обнаружить широкий перечень примеров использования конструктов достижения-избегания. Как известно, еще И.П. Павлов описывал два типа рефлекторных реакций: реакции, направленные на достижение стимула и направленные на избегание стимула (защитные). Э.Л. Торндайк в своем «Законе эффекта» отмечал, что действие, вызывающее удовольствие в определенной ситуации, ассоциируется с ней, что в дальнейшем повышает вероятность повторения данного действия в схожей ситуации. В случае же сопровождения действия неудовольствием, ассоциируемым с определенной ситуацией, вероятность повторения такого действия в подобной ситуации снижается. К.Г. Юнг, проводя различие между экстравертами и интровертами, указывал на тягу к достижению социальных объектов одними, и избегание их другими [12]. Э.Ч. Толмен утверждал, что полное описание поведения должно включать указание окончания (то есть цели), которого стремится достичь или избежать субъект.

Можно было бы продолжить этот краткий список, однако мы остановимся на теории К. Левина, так как она заслуживает более подробного рассмотрения в связи с ее значимостью для разработки теории целей достижения.

Валентность успеха и неудачи

К. Левин в своей теории поля сравнивает психологические силы поля с векторами, исходящими от объектов и областей окружающего мира и обладающими для человека побудительным характером (валентностью). Эти силы воздействуют на личность и определяют ее поведение [3].

Развивая теорию результирующей валентности, предложенную и разрабатываемую С. Эскалона и Л. Фестингером, К. Левин продемонстрировал в своих исследованиях, что переживание чувства успеха или неудачи зависит от уровня притязаний индивида.

Показанный результат воспринимается как успех в случае превышения ожиданий, и напротив, в случае, когда результат оказывается ниже ожидаемого, ситуация ощущается как неудачная. При столкновении с задачами различного уровня сложности уровень притязаний субъекта включает две тенденции: добиться успеха и избежать неудачи.

Привлекательный для субъекта результат, к которому он стремится (достижение успеха), обладает позитивной валентностью.

Нежелательный результат, которого лучше избегать (избегание неудачи), обладает негативной валентностью.

Для определения результирующей валентности (итоговой значимости) результата необходимо учитывать позитивную или негативную валентность, а также субъективную вероятность успеха. Так, при повышении уровня сложности задачи увеличивается позитивная валентность успеха, а негативная валентность неудачи снижается, поскольку вероятность успеха в таком случае уменьшается [3].

Таким образом, конкретные цели индивида, а также потребности, удовлетворению которых служат эти цели, ведут индивида к возможным либо позитивным, либо негативным последствиям, т. е. к достижению позитивных результатов или к избеганию негативных последствий.

Потребности и мотивы

Известный исследователь мотивации Г. Мюррей также обратил свое внимание на тенденции индивида к достижению или избеганию, выделив среди прочих потребность в достижении: «Выполнять что-либо сложное. Управлять, манипулировать или организовывать физические объекты, людей или идеи. Делать это максимально быстро и максимально независимо. Преодолевать препятствия и достигать высоких стандартов. Превосходить самого себя. Соперничать и превосходить других. Увеличивать чувство собственного достоинства благодаря успешному применению таланта» [33, с. 164]; и потребность в избегании неудачи: «Избегать унижения. Выходить из неловких ситуаций или избегать условий, которые могут привести к унижению: презрению, насмешке или равнодушию других. Воздерживаться от действия из-за страха неудачи» [17, с. 192].

Чуть позже Д. Макклелланд с коллегами сформулировали важное в контексте обсуждаемой проблемы определение мотива: «Наше определение мотива таково: мотив представляет собой воссоздание по ключевым признакам изменений в аффективной ситуации. Слово «воссоздание» в этом определении указывает на то, что произошло предварительное научение. В нашей системе представлений все мотивы являются приобретенными. Основная идея состоит в следующем: определенные стимулы, или ситуации, вызывающие

рассогласования между ожиданиями (уровень адаптации) и восприятием, служат источниками первичного, ненаучаемого аффекта, который по своей природе либо позитивен, либо негативен. Ключевые признаки ассоциируются с такими аффективными состояниями, и их изменения фиксируются, в силу чего условия, к ним приводящие, делают возможным воссоздание состояния (A'), возникшего из первоначальной аффективной ситуации (A), но не идентичного ей» [23, с. 28].

Так, например, стимулы (ситуации), связанные с переживанием стыда, по мнению Д. Макклеланда, могут впоследствии создавать предвосхищающее чувство страха. Аффективные состояния стимулируют либо процессы достижения (когда предвосхищается позитивное чувство), либо процессы избегания (при ожидании негативного состояния) [23].

Дальнейшие исследования мотивации, проводившиеся Д. Аткинсоном, который начинал свою профессиональную деятельность в качестве сотрудника Д. Макклеланда, воплотились в его модели выбора риска. Д. Аткинсон видоизменил содержание компонента ожидания, о котором писал Д. Макклеланд, определив его как субъективную вероятность успеха, т. е. достижения цели. А также связал его с привлекательностью успеха. Для определения результирующего произведения он воспользовался теорией результирующей валентности, разработанной К. Левиним, С. Эскалона и Л. Фестингером.

В формулу вероятности успеха и побуждения к нему Д. Аткинсон добавил еще одну переменную — мотив достижения успеха. Так возникла формула Д. Аткинсона, его модель выбора риска [11], позволяющая предсказать актуальную мотивационную тенденцию к стремлению к успеху или к избеганию неудачи. В своей формуле Д. Аткинсон заменил валентность (по теории К. Левина) на произведение мотива на привлекательность цели. Так, тенденцию к стремлению к успеху, в частности, можно предсказать, если известны мотив действующего субъекта (т. е. мотив достижения успеха), вероятность достижения успеха и соответствующая привлекательность успеха. Формула, аналогичная приведенной, предложена и для тенденции к избеганию неудачи [5].

Исследования, начатые Д. Макклеландом и Д. Аткинсоном, продолжил в 1970-е годы Х. Хекхаузен. Совместно с коллегами он разрабатывал такие различные проблемы психологии мотивации, как развитие мотива, выбор в условиях риска, выбор профессии, уровень притязаний как один из параметров личности и другие [5].

Мастерство vs демонстрация результата

Изучая в 1970-е, 1980-е годы беспомощность детей в школе, К. Дуэк с коллегами показали, что дети с одинаковыми способностями по-разному реагируют на неудачи [18].

Некоторые дети оценивали неудачу как результат недостаточной собственной работы. Они начинали прикладывать больше усилий, а также стремились к новым вызовам. В отличие от других детей, которые приписывали неудовлетворительный результат своим недостаточным способностям и в результате начинали меньше стараться и избегали новых заданий.

Объясняя данное различие, К. Дуэк утверждала, что причиной являются различные цели, преследуемые детьми, и что цели, которые преследуют дети в ситуациях достижения, определяют аффективные, когнитивные и поведенческие реакции на неудачу.

К. Дуэк определила два типа целей достижения: цели обучения, при которых школьник стремится к развитию компетентности, углублению знаний; и цели демонстрации результата, где каждый старается продемонстрировать свою компетентность, выглядеть профессионалом [18].

Изучением оценки детьми своих способностей также занимался Д. Николлс. Он выделял недифференцированный подход к оценке способностей, когда ребенок ощущает себя компетентным просто в результате изучения или освоения задачи. Такой подход типичен для детей пятилетнего возраста. Далее, в процессе дифференциации, ребенок начинает понимать, что способности не всегда связаны с другими характеристиками, такими как, например, усердие. В результате к 12-13 годам у ребенка развивается дифференцированная концепция способностей как самостоятельного явления [25]. Теперь при оценке чьих-либо способностей учитываются социальные нормы достижений (результатов) и затрачиваемые усилия. Так, ребенок демонстрирует дифференцированный подход к оценке способностей, когда понимает, что кто-то добивается хорошего результата, затрачивая существенно меньшие усилия в сравнении с другими детьми, достигшими такого же результата.

Применяя указанный подход к подросткам и взрослым, Д. Николлс отмечал, что людям свойственно стремиться как к недифференцированному подходу (в нейтральных условиях), так и к дифференцированному подходу (в случае межличностной конкуренции, например). Состояние, связанное с целью приобретения способности в недифференцированном смысле, то есть с внутренней мотивацией и вовлеченностью в задачу, Д. Николлс назвал направленностью на задачу (task-orientation). Состояние же, при котором субъект стремится приобрести способности в дифференцированном понимании, связано с обеспокоенностью собственным эго и соответствием принятым в обществе требованиям. Это состояние автор назвал направленностью на себя (ego-orientation) [25].

Очевидно, что в концепциях, предложенных К. Дуэк и Д. Николлсом, много схожего. В обоих случаях выделяется два типа целей достижения (состояний). В одном случае действия индивида направлены на достижение компетентности, мастерства, на обучение и вовлечение в задачу. Здесь речь идет о внутренней мотивации и вну-

треннем стандарте компетентности. Во втором случае усилия концентрируются на задаче доказать свою компетентность, продемонстрировать способности. Соответственно критерием оценки компетентности выступают внешние нормы и стандарты.

С. Эймс и Д. Арчер [9] утверждали, что конструкции, предложенные К. Дуэк, Д. Николлсом и другими исследователями, достаточно схожи для теоретической интеграции. В результате такой интеграции были определены два типа целей достижения: цели мастерства и цели демонстрации результата, что способствовало целому ряду дальнейших исследований и появлению новых моделей целей достижения: дихотомическая, трихотомическая, 2×2 и 3×2 модели целей достижения.

Дихотомическая модель целей достижения

Создателями дихотомической модели целей достижения признаются К. Дуэк и Д. Николлс. В дихотомической модели цели достижения дифференцируются только на основании определения компетентности. Это уже обозначенные выше цели мастерства и цели демонстрации результата (см. рис. 1). Д. Николлс характеризовал направленность целей только как направленность на достижение результата [25]. Однако К. Дуэк и Э. Леджет, указывая на неоднородность конструкта целей достижения, выделяли тенденции к

достижению позитивного результата (успеха) и избеганию негативного результата (неудачи) в обоих видах целей (и мастерства, и демонстрации результата) [9]. Со временем стала очевидна необходимость дифференцировать цели достижения в зависимости от направленности, что привело к расширению дихотомической модели целей достижения.

Трихотомическая модель целей достижения

Дихотомическая модель целей достижения была расширена добавлением направленностей на достижение и избегание в отношении целей демонстрации результата. Новая, трихотомическая модель включала в себя уже три группы целей: цели мастерства, цели, направленные на достижение демонстрации результата, и цели, направленные на избегание демонстрации результата (см. рис. 2). Цели мастерства рассматривались как направленные исключительно на достижение компетентности, а соответственно, связанные с позитивными результатами.

Трихотомическая модель целей достижения критиковалась за пренебрежение целями, направленными на избегание мастерства. Так, в исследовании Н. Юперена треть респондентов показали доминирование целей, направленных на избегание мастерства [24]. Таким образом, направленность на избегание

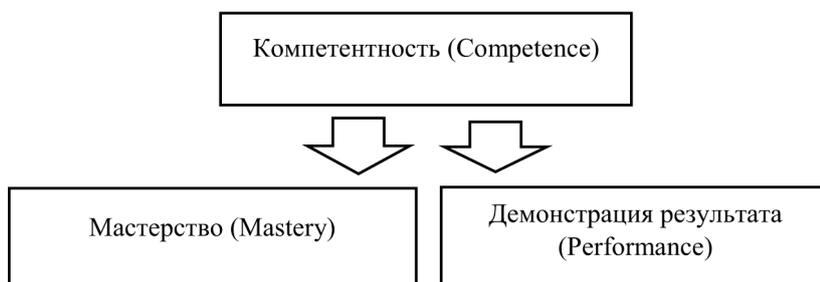


Рис. 1. Цели достижения в дихотомической модели целей достижения

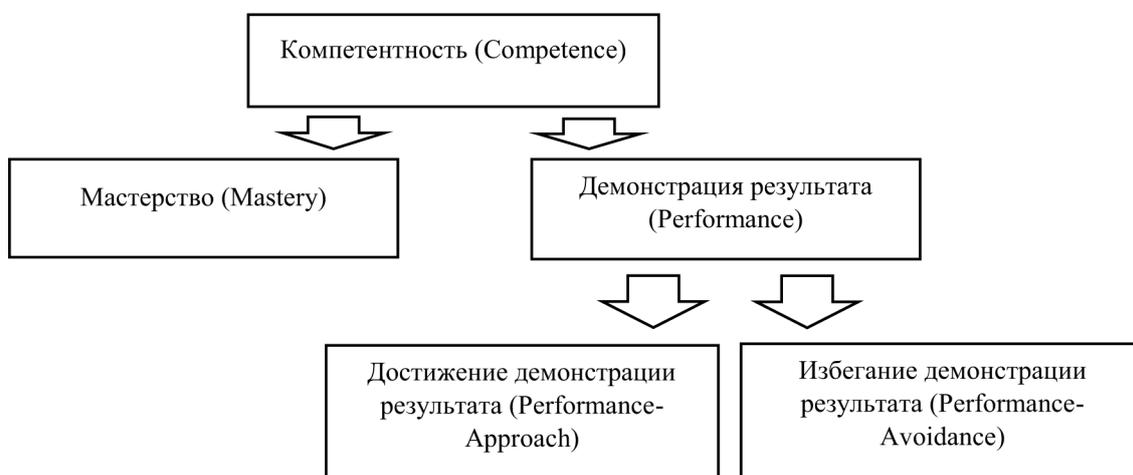


Рис. 2. Цели достижения в трихотомической модели целей достижения

мастерства была признана значимой в конструкте целей достижения, что привело к созданию 2×2 модели целей достижения.

2×2 модель целей достижения

Э. Эллиот с коллегами отмечают, что в теории целей достижения цели концептуализируются как когнитивно-динамические, фокусирующиеся на компетентности. И любая цель достижения содержит компоненты двух различных величин (параметров) компетентности: определения и валентности. Определение формирует основу для различия между мастерством и демонстрацией результата, что являлось частью традиции целей достижения с момента возникновения. Определяется компетентность относительно используемых для ее измерения стандартов. Это может быть абсолютный, внутренний стандарт (мастерство) или нормативный стандарт (демонстрация результата). Вторая величина — валентность — рассматривается как позитивная, желаемая возможность (т. е. успех) или негативная, нежелательная возможность (т. е. неудача), что отражено в направленности на достижение и направленности на избегание соответственно. Это привело к выделению четырех направленностей в контексте изучения учебной мотивации [7]:

1. направленность на достижение мастерства (Mastery-Approach) обуславливает сосредоточенность учеников на максимально возможном изучении предмета, преодолении трудностей посредством тяжелой работы, а также на повышении собственной компетентности через решение задач;

2. направленность на избегание мастерства (Mastery-Avoidance) характерна для учеников, которые стремятся избегать ситуаций, в которых они могут что-либо упустить, «недоучить», а также стремящихся избегать худших результатов, в сравнении с теми, которые они показывали ранее;

3. направленность на достижение демонстрации результата (Performance-Approach) свойственна ученикам, которые хотят продемонстрировать и доказать другим свои высокие способности и знания;

4. направленность на избегание демонстрации результата (Performance-Avoidance) характерна для учащихся, избегающих ситуаций, в которых они могут проявить меньшие способности или знания в сравнении со своими сверстниками, а также часто демонстрирующих мнимое отсутствие прикладываемых при достижении цели усилий, так называемую «легкость» достижений (см. рис. 3).

На основе указанного деления Э. Эллиотом, Г. Макгрегором и К. Мураяма был разработан широко применяемый в зарубежных исследованиях опросник, определяющий вид учебной направленности учащегося [7].

В рамках 2×2 модели целей достижения предусматривается позитивная корреляция целей в случае, когда они соизмеримы. Соответственно, индивид может стремиться к целям достижения разных типов одновременно. И лучше, по мнению авторов модели, оценивать каждую цель отдельно. Э. Эллиот и К. Мураяма делают акцент на том, что цели достижения — это лишь один из многих конструктов, необходимых для полного анализа мотивационной составляющей поведения. Другие конструкты, такие как, в частности, мотивы, ценности, эмоции, также важны для включения в модели мотивации достижения. Авторы также утверждают, что исследования в сфере целей достижения будут двигаться в направлении интегративного соединения целей с другими конструктами.

И действительно, уже в 2009 году Э. Эллиот совместно с автором теории контроля и значимости эмоций достижения (Р. Пекрун) провели совместное исследование [4]. А в 2011 году ими был разработан опросник, основанный на расширенной 3×2 модели целей достижения [8].

3×2 модель целей достижения

В 3×2 модели целей достижения Э. Эллиот и Р. Пекрун, сохраняя все положения о валентности,

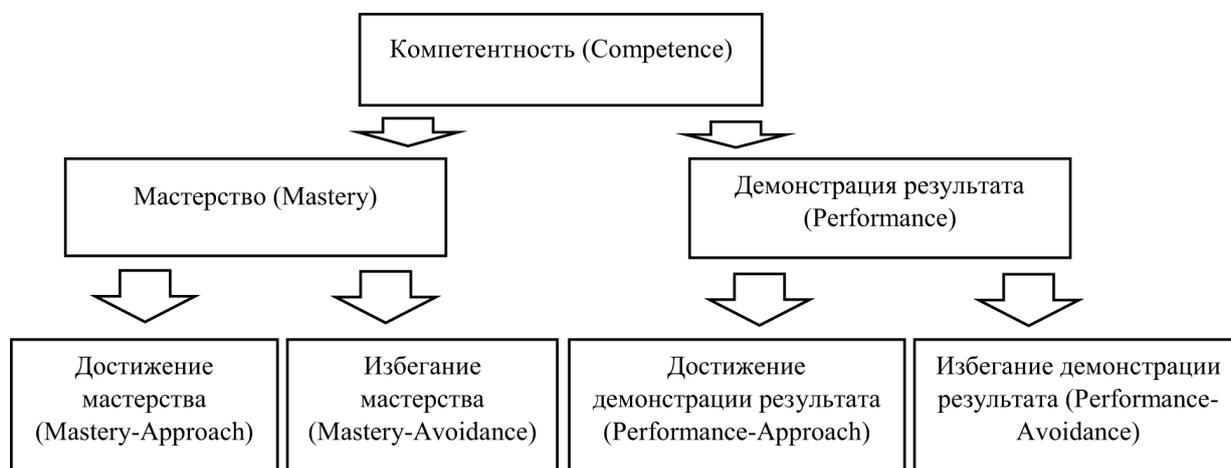


Рис. 3. Цели достижения в 2×2 модели целей достижения

вводят другие три базовых стандарта для определения компетентности: деловой (Task), личный (Self) и стандарт других (Other). Абсолютный, внутренний стандарт (мастерство) делится теперь на личный (Self-based) и деловой (Task-based), а нормативный стандарт (демонстрация результата) так и остается стандартом, основанным на нормах, принятых в окружении (Other-based) (см. рис. 4). При деловом (Task-based) стандарте компетентность определяется на основании того, хорошо или плохо выполнены условия задания. При личном (Self-based) — в зависимости от потенциала ученика и его предыдущих успехов. Стандарты, основанные на принятых в окружении (Other-based) нормах, базируются на внешних критериях. Для данного вида целей характерно определение компетентности на основании сравнения с успехами других учеников [8].

Итак, теперь цели дифференцируются следующим образом:

1. цели достижения выполнения задания (Task-Approach Goals), направленные на приобретение деловой (Task-based) компетентности (например, выполнять задание правильно);
2. цели избегания выполнения задания (Task-Avoidance Goals), направленные на избегание деловой (Task-based) некомпетентности (например, избегать неправильного выполнения задания);
3. цели личного достижения (Self-Approach Goals), направленные на приобретение личной (Self-based) компетентности (например, делать лучше, чем раньше);
4. цели личного избегания (Self-Avoidance Goals), основанные на избегании личной (Self-based) некомпетентности (например, избегать сделать что-либо хуже, чем раньше);
5. цели достижения на уровне других (Other-Approach Goals), направленные на приобретение ком-

петентности, определяемой принятыми в окружении (Other-based) нормами (делать лучше, чем другие);

6. цели избегания на уровне других (Other-Avoidance Goals), направленные на избегание некомпетентности в сравнении с окружающими (избегать худших результатов, чем у других) [8].

Цели, направленные на достижение (Approach-based Goals), заставляют двигаться вперед. Использование успеха как ядра регулятивной деятельности (когда человек не забывает о возможном успехе) вызывает и поддерживает надежду, энтузиазм и интерес. И этот процесс способствует полной вовлеченности в выполнение задания. Цели, направленные на избегания (Avoidance-based Goals), напротив, сфокусированы на неудаче и вызывают отстранение и желание держаться подальше от возможного негатива. Ожидание неудачи, как центр таких целей, вызывает и поддерживает страх, тревожность и настороженность [4].

В настоящее время зарубежные исследователи учебной мотивации применяют в исследованиях оба опросника: и более ранний, составленный в рамках 2×2 модели целей достижения, и более поздний, основанный на 3×2 модели.

Так, в последних исследованиях было установлено, что оценки и самооффективность влияют на направленность учебной деятельности. Самооффективность является сильным предиктором направленности на мастерство, а для направленности на демонстрацию результата таким предиктором являются оценки [10]. Причем отношение к оценкам у учеников с направленностью на мастерство и с направленностью на демонстрацию результата существенно различается [13].

У учеников, ориентированных на выполнение задания (Task-based orientation), была выявлена положительная связь с показателями на экзаменах, а у учени-

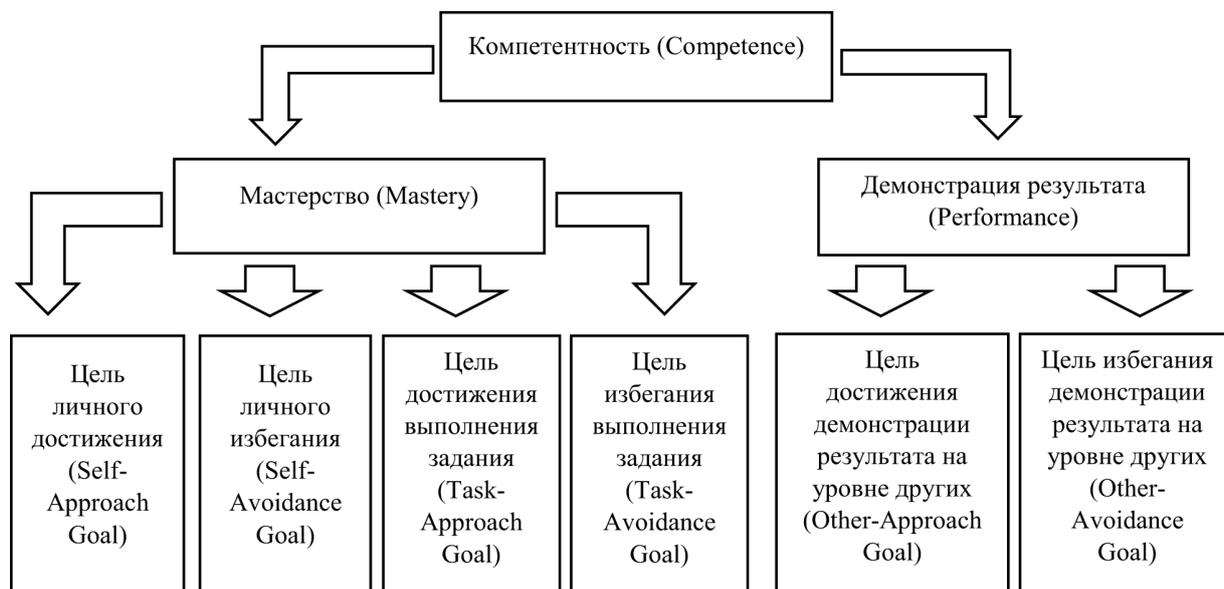


Рис. 4. Цели достижения в 3×2 модели целей достижения

ков с направленностью на личные достижения (Self-based orientation) — отрицательная [14].

Установлена также связь с уровнем психологического благополучия учащихся. Отрицательная связь обнаружена у учащихся с направленностью на избегание демонстрации результата [22].

Направленность личности и направленность учебной деятельности

Выделение в рамках теории целей достижения направленности учебной деятельности, а также трех стандартов определения компетентности (Task, Self, Other), безусловно, перекликается с темой направленности личности, разрабатываемой в отечественной психологии еще в середине прошлого столетия научным коллективом, руководимым Л.И. Божович. Центральным понятием в системе представлений Л.И. Божович о личности и ее развитии было понятие «направленность личности» как возникающая в процессе жизни и воспитания устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, определяют строение мотивационной сферы человека [1]. Первоначально наиболее существенной, базовой характеристикой направленности считалось отношение человека к себе и к обществу. Соответственно различались мотивы личной заинтересованности, с одной стороны, и мотивы, связанные с интересами других людей — с другой. Таким образом, выделялось два вида направленности: индивидуалистическая (личная) и коллективистическая (просоциальная). Позже, по результатам экспериментальных исследований, к ним была добавлена деловая направленность [2].

По мнению Л.И. Божович, именно видом направленности определяются и все остальные характеристики личности: интересы, стремления, переживания, черты характера [2].

Примерно в те же годы Б. Бассом и его коллегами в США также исследовались проблемы направленности (ориентации) личности. Американские ученые разработали широко применяемый в настоящие дни российскими исследователями опросник, взяв за основу классификации те же индивидуальные различия в отношении индивида к себе, к взаимодействию с другими людьми и к делу (задаче), выделив таким образом три типа ориентации личности: ориентация на себя (personality-orientation), ориентация на взаимодействие (interaction-orientation) и ориентация на дело (task-orientation) [2].

В контексте изучения учебной мотивации современных подростков нам показалось перспективным исследование связи между двумя видами направленностей: направленностью личности (на основе классификации Б. Басса) и направленностью учебной деятельности (на основе опросника 2×2 модели целей достижения).

Мы перевели опросник Э. Эллиота и К. Мураяма [7] и провели пилотажное исследование, в котором участвовали ученики восьмых классов (n=47) одной из москов-

ских общеобразовательных школ. Сопоставлялись результаты, полученные с использованием двух методик: опросника Э. Эллиота и К. Мураяма в авторском переводе и Ориентационного опросника Б. Басса.

Уже на начальном этапе выявилось следующее. Самой распространенной направленностью учебной деятельности у современных московских подростков оказалась направленность на избегание демонстрации результата (Performance-Avoidance) (36 %). Причем 81% от школьников с указанной направленностью составляют девочки. На втором месте по распространенности (20%) находится направленность на достижение мастерства (Mastery-Approach). 67% восьмиклассников с такой направленностью составили мальчики. При этом у 88 % из них в качестве направленности личности выявлена направленность на задачу. На третьем месте оказалась направленность на избегание мастерства (Mastery-Avoidance) (16 %). Такая учебная направленность в большей степени характерна для девочек (71 %). В 60% случаев она сочетается у них с направленностью личности на задачу.

С нашей точки зрения, анализ материалов зарубежных исследований и собственный, пусть незначительный, опыт позволяют говорить о перспективности продолжения исследований учебной мотивации в русле сопоставления подходов к изучению направленности личности и направленности учебной деятельности. Мы планируем продолжать изучение данного вопроса, увеличивая выборку и соотнося получаемые результаты по видам направленностей не только между собой, но и с другими показателями (успеваемость, конкретные мотивы учения и прочие).

Заключение

Популярная на западе теория целей достижения имеет длительную историю и доказательный научный фундамент. Эта теория занимает заслуженное положение среди базовых авторитетных теорий, на которые опираются зарубежные исследователи мотивации деятельности, и не в последнюю очередь — мотивации учебной деятельности.

Направленность (orientation) на достижение успеха или избегание неудачи в разных формах (направленность на достижение или избегание мастерства, направленность на достижение или избегание демонстрации результата и т. д.) отражает важные характеристики любой и, в частности, учебной деятельности, которые необходимо учитывать и при анализе учебной деятельности, и в процессе ее оптимизации.

Представляет интерес связать направленность учебной деятельности с направленностью личности ученика. Понятие направленности личности (personality orientation) исследовалось и в зарубежной, и в российской психологии. Связь этих подходов послужит интеграции отечественных и зарубежных исследований в области развития личности и учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Неймарк М.С., Толстых Н.Н. Направленность личности: взгляд из 2012 года [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 1. С. 5—13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-lichnosti-vzglyad-iz-2012-goda> (дата обращения: 29.05.2019).
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. Академический проект, 2019. 314 с.
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. URL: http://psyjournals.ru/files/93944/jmfr_2018_n_2_Nikitskaya_Tolstykh.pdf (дата обращения: 29.05.2019).
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
6. Bentham J. An introduction to the principles of morals and legislation. Oxford: Clarendon Press, 1876. 336 p.
7. Elliot A.J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100. № 3. P. 613—628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
8. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model // Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632—648 doi:10.1037/a0023952
9. Elliot A.J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
10. Goal orientations of health profession students throughout the undergraduate program: a multilevel study / A. Kool [et al.] // BMC Medical Education. 2016. № 16:100. 9 p, doi:10.1186/s12909-016-0621-5
11. Heckhausen H., Heckhausen J. Motivation and action. Springer, Cham, 2018. 909 p, doi:10.1007/978-3-319-65094-4
12. Jung C. Psychological types. London: Routledge, 2016. 568 p, doi:10.4324/9781315512334
13. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. № 3. P. 461—472. doi:10.1080/02602938.2017.1359818
14. Lewis S.E. Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework // Chemistry Education Research and Practice. 2018. Vol. 19. P. 199—212. doi:10.1039/c7rp00148g
15. Mastery or Performance: Which Way Are You Oriented? [Электронный ресурс] // Mathtitude. 2014. URL: <https://mathtitude.wordpress.com/2014/03/20/mastery-or-performance-which-way-are-you-oriented/> (дата обращения: 21.05.2019).
16. Mastery vs Performance Goals: Why the Type of Goal You Set Matters [Электронный ресурс] // NEBO AGENCY. 2010. URL: <https://www.neboagency.com/blog/types-goals-set-important-goals/> (дата обращения: 21.05.2019).
17. Murray H.A. Explorations in personality. New York: Oxford University Press, 1938. P. 123—124.
18. Pedditzi M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School // International Journal of School and Cognitive Psychology. 2014. 1: 114 p, doi: 10.4172/2469-9837.1000114
19. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101. № 1. P. 115—135. doi:10.1037/a0013383
20. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test // Journal of Educational Psychology. 2006. Vol. 98. № 3. P. 583—597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
21. Performance or Mastery? [Электронный ресурс] // HappierHuman. URL: <https://www.happierhuman.com/performance-or-mastery/> (дата обращения: 21.05.2019).
22. Sosik J.J., Chun J.U., Koul R. Relationships between psychological wellbeing of Thai college students, goal orientations, and gender // Psychology in the Schools. 2017. Vol. 54. № 7. P. 703—717. doi:10.1002/pits.22024
23. The achievement motive / D.C. McClelland [et al.]. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. 384 p.
24. Yperen N.W.V. A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals // Personality and Social Psychology Bulletin. 2006. Vol. 32. № 11. P. 1432—1445. doi:10.1177/0146167206292093
25. Wentzel K.R., Miele D.B. Handbook of motivation at school. Edition: 2nd. New York: Routledge, 2016. 532 p, doi: 10.4324/9781315773384

Study on Achievement Goals and Orientation in the Context of Learning Motivation

Nikitskaya M.G.,

Master Degree Student, the Chair of Developmental Psychology of L.F. Obukhova,
Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
maria.nikitskaya@gmail.com

The article gives a brief historical overview of the origins and development of achievement goal theory. It presents the analysis of the basic constructs of this theory: avoidance and achievement, valency, needs, motive, mastery and performance. It also introduces major authoritative models of achievement goal theory: dichotomous, trichotomous, 2 × 2 and 3 × 2 models. The article examines systematized by Elliot and McGregor orientations in education: mastery approach, performance approach, mastery avoidance, performance avoidance. The article includes the data of pilot research describing the link between personality orientation and orientation in education.

Keywords: learning motivation, achievement goal theory, orientation in education, mastery, performance, avoidance, approach, personality orientation, academic goals.

REFERENCES

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
2. Neimark M.S., Tolstykh N.N. Napravlenost' lichnosti: vzglyad iz 2012 goda [Elektronnyi resurs] [Personality orientation: a view from 2012]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika [Bulletin of St. Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy]*, 2013, vol. 1, pp. 5—13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlenost-lichnosti-vzglyad-iz-2012-goda> (Accessed 29.05.2019).
3. Lewin K. Teoriya polya v socialnih naukah [Field theory in social science]. Akademicheskii proekt, 2019. 314 p.
4. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Zarubezhnye issledovaniya uchebnoi motivatsii: XXI vek [Elektronnyi resurs] [Foreign studies of educational motivation: XXI century]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100—113. URL: http://psyjournals.ru/files/93944/jmfp_2018_n_2_Nikitskaya_Tolstykh.pdf (Accessed 29.05.2019).
5. Khekkhauzen X. Motivatsiya i deyatelnost': V 2 t. [Motivation and activity: In 2 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1986.
6. Bentham J. An introduction to the principles of morals and legislation. London: T. Payne, 1789. 336 p.
7. Elliot A.J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, no. 3, pp. 613—628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
8. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 2011, vol. 103, no. 3, pp. 632—648 doi:10.1037/a0023952
9. Elliot Andrew J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
10. Kool A. et al. Goal orientations of health profession students throughout the undergraduate program: a multilevel study. *BMC Medical Education*, 2016, no. 16:100, 9 p, doi:10.1186/s12909-016-0621-5
11. Heckhausen H. Motivation and action. Berlin: Springer-Verlag, 1991. 914 p, doi:10.1007/978-3-319-65094-4
12. Jung C. Psychological types. London: Routledge, 2016. 568 p, doi:10.4324/9781315512334
13. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 3, pp. 461—472. doi:10.1080/02602938.2017.1359818
14. Lewis S.E. Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework. *Chemistry Education Research and Practice*, 2018, vol. 19, pp. 199—212. doi:10.1039/c7rp00148g
15. Mastery or Performance: Which Way Are You Oriented? [Elektronnyi resurs]. *Mathtitude*. 2014. URL: <https://mathtitude.wordpress.com/2014/03/20/mastery-or-performance-which-way-are-you-oriented/> (Accessed 21.05.2019).
16. Mastery vs Performance Goals: Why the Type of Goal You Set Matters [Elektronnyi resurs]. *NEBO AGENCY*. 2010. URL: <https://www.neboagency.com/blog/types-goals-set-important-goals/> (Accessed 21.05.2019).
17. Pedditz M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School // *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 2014. 1: 114 p, doi: 10.4172/2469-9837.1000114
18. Murray H.A. Explorations in personality. New York: Oxford University Press, 1938. P. 123—124.
19. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, no. 1, pp. 115—135. doi:10.1037/a0013383

20. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, no. 3, pp. 583—597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
21. Performance or Mastery? [Elektronnyi resurs]. *HappierHuman*. URL: <https://www.happierhuman.com/performance-or-mastery/> (Accessed 21.05.2019).
22. Sosik J.J., Chun J.U., Koul R. Relationships between psychological wellbeing of Thai college students, goal orientations, and gender. *Psychology in the Schools*, 2017, vol. 54, no. 7, pp. 703—717. doi:10.1002/pits.22024
23. McClelland D.C. et al. The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. 384 p,
24. Yperen N.W.V. A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2006, vol. 32, no. 11, pp. 1432—1445. doi:10.1177/0146167206292093
25. Wentzel K.R., Miele D.B. Handbook of motivation at school. Edition: 2nd. New York: Routledge, 2016. 532 p, doi: 10.4324/9781315773384