

Психология для студента

# ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Т.О. ГОРДЕЕВА



**УДК 47.5(075.8)**

**ББК 88.3**

**Г67**

**Г67 Гордеева Т.О.**

Психология мотивации достижения. — М.: Смысл;  
Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

**ISBN 5-89357-204-1 («Смысл»)**

**ISBN 5-7695-2584-3 («Академия»)**

Пособие посвящено современным зарубежным теориям мотивации достижения, практически не представленным до настоящего времени на русском языке. Основное внимание уделяется рассмотрению социокогнитивного подхода. В книге анализируются и обобщаются новые теоретические концепции и экспериментальные данные, вошедшие в научный обиход в последние десятилетия стремительного развития психологии мотивации. Рассмотрены проблемы внутренней и внешней мотивации, целей и целеполагания, настойчивости, атрибуции успехов и неудач, пессимистичного и оптимистичного стилей объяснения, паттернов реагирования на неудачу, а также психического здоровья, депрессии и др. В ней также представлена авторская интегративная модель мотивации достиженческой деятельности.

Для студентов-психологов, преподавателей, исследователей, практических психологов.

**УДК 47.5(075.8)**

**ББК 88.3**

**ISBN 5-89357-204-1 («Смысл»)**

**ISBN 5-7695-2584-3 («Академия»)**

© Гордеева Т.О., 2006

© Издательство «Смысл», 2006

## ДОСТИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Пожалуй, из всех отдельных видов человеческой мотивации мотивация достижения всерьез изучалась в XX веке больше всех — даже больше, чем мотивация самосохранения и любви. Причина здесь двоякая. Во-первых, именно эта мотивация оказывается наиболее актуальной для всех видов производительной деятельности человека, без нее не обойтись в психологии труда, организационной, спортивной, военной психологии, психологии образования — сферах прикладной психологии, обслуживающих отрасли, интерес которых к психологическим разработкам не только многообразен и стабилен, но и подкреплен солидными финансовыми возможностями. Во-вторых, именно в решении задач, связанных с разнообразными социальными контекстами и одновременно всерьез затрагивающих сферу Я, сходится множество мотивационных механизмов, как когнитивных, так и динамических, как рациональных, так и иррациональных, как высших, так и низших. Именно поэтому вот уже более столетия область мотивации достижения выполняет роль полигона для выявления новых закономерностей и разработки новых объяснительных понятий и теорий всей человеческой мотивации.

Фактически эта книга содержит поэтому информацию не об одном отдельном виде мотивации, а об основной линии развития психологии мотивации с 1940-х годов и по сегодняшний день. Все основные подходы представлены в ней полно, обстоятельно и при этом весьма доступно для читателя, сравнительно недавно

вступившего на путь профессиональной специализации в области психологии.

Все эти разработки, давно ставшие на Западе классическими, находят очень слабое отражение в русскоязычной литературе. Единственное исключение — уникальная книга Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность», вышедшая у нас еще в 1986 году и новым, переработанным изданием в 2003 году. Однако эта книга отпугивает многих читателей своим объемом, детализацией и сложностью изложения, рассчитанного больше на искушенных профессионалов. Практически вся остальная выходящая у нас литература по психологии мотивации остановилась на рубеже 40—50-летней давности, с энтузиазмом повествуя о теориях Фрейда, Адлера, Левина, Олпорта, Хорни и Маслоу как о последних достижениях в этой области. Берусь утверждать, что в области русскоязычной научной литературы эта книга является одной из первых, а как учебное пособие — первой, в которой полно и точно отражается действительно современное состояние психологии мотивации по состоянию не на 1960-й, а на 2005 год, то, чем сейчас живет мировая психология мотивации.

Автор этой книги доцент факультета психологии МГУ Тамара Олеговна Гордеева хорошо известна специалистам в этой области. После выхода данной книги ей уже вряд ли понадобятся какие-либо дополнительные рекомендации. Настоящее пособие представляет собой образец психологического профессионализма в его сегодняшнем понимании и заметный вклад в формирование профессиональной культуры российских психологов, в которой теперь будет одним белым пятном меньше.

*Д. А. Леонтьев,*

доктор психологических наук,  
профессор МГУ им. М.В. Ломоносова

## **ВВЕДЕНИЕ**

У вас могут быть все таланты мира, но без мощного внутреннего побуждения они практически бесполезны.

Вы не можете преуспеть в каком-нибудь деле без того, чтобы страстно желать этого.

Станете ли вы нанимать человека, у которого нет стремления? Конечно, нет!

*П. Столц*

В последнее время проблематике мотивации человеческой деятельности и достижений придается все большее значение. И практикам и теоретикам становится очевидной недостаточность использования традиционных тестов интеллекта для определения будущей успешности в учебной деятельности, определения готовности к школе, при отборе в специальные классы и приеме на работу. Сегодня диагностика мотивационных характеристик и ценностных диспозиций индивида рассматривается как необходимое условие составления прогноза профессиональных достижений и отбора кадров.

Мотивация достижения является надежным предиктором успеваемости в школе и вузе, а также успешности в бизнесе и других профессиях (см.: *Трост*, 1999; *Хекхаузен*, 2001, 2003; *Хеллер*, 1997; *Штернберг*, 2000 б; *Atkinson, Raynor*, 1974; *Bloom*, 1985; *Helmreich et al.*, 1978, 1980; и др.). По свидетельству А. Анастаси и С. Урбины, в свою очередь ссылающихся на внушительный список англоязычных работ, «имеет место растущее признание роли мотивации учащихся в

школьном обучении» (*Anastasi, Urbina, 1997* — цит. по: *Анастаси, Урбина, 2001*, с. 331). Исследуются интересы и установки, когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на неудачу, представления индивида о своих способностях и контролируемости средств и результата деятельности как показателей, существенно связанных и определяющих достижения в учебе и профессиональной деятельности.

Известный американский когнитивный психолог Роберт Стернберг<sup>1</sup>, 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*, р. 251).

Взросший интерес к мотивационным факторам способствовал изучению их роли в развитии детей, начиная с младенческого возраста. Полученные исследователями данные свидетельствуют о том, что «ранние признаки мотивации овладения средой, возможно, являются лучшим предиктором последующей интеллектуальной компетентности, чем ранние замеры самой компетентности» (*Анастаси, Урбина, 2001*, с. 333).

Успешное выполнение продуктивной деятельности требует не только развитых способностей, но и таких

---

<sup>1</sup> В некоторых русскоязычных изданиях фамилия Sternberg транскрибирована неправильно (Штернберг). Это написание сохранено в ссылках на соответствующие работы. В нашем тексте употребляется верное написание — **Стернберг**. То же относится к транскрипции фамилии Seligman: неверное написание (Зелигман) сохранено в отношении уже вышедших книг. Мы употребляем общепринятое — **Селигман**.

важных мотивационных характеристик, как интерес к выполняемому делу, вера в свои способности достичь успешного результата, умение справляться с трудностями, адекватно реагировать на неудачи и проявлять настойчивость. 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 они сами себя считают способными преодолеть встающие перед ними трудности, что находит отражение в результатах их деятельности (*Dweck, 1999*).

Следует помнить, что, как справедливо указывают А. Анастаси и С. Урбина (специалисты в области психологического тестирования), в тестовых показателях мотивация и способности неразрывно связаны, их невозможно развести. «На выполнении конкретным человеком теста способностей, так же как и на его учебе, работе или ином виде деятельности, сказываются его стремление к достижениям, настойчивость, система ценностей, умение освободиться от затруднений эмоционального порядка и другие характеристики, традиционно связываемые с понятием “личность”» (*Анастаси, Урбина, 2001, с. 331*). Конечно достижение, или результат деятельности, отражает совместное действие способностей к данному виду деятельности и соответствующей мотивации деятельности, причем способности выступают в качестве необходимого условия эффективности деятельности, а мотивация — в качестве ее движущей силы, запускающей способности индивида (рис. 1). Так, Р. Стернберг считает, что мотивация «...имеет немаловажное значение для проявления (выделено мной. — *Т.Г.*) интеллекта и достижения успеха. Человеку нужно захотеть добиться успеха» (*Штернберг, 2000 а, с. 314*).

Термин «мотивация» является объяснительным конструктом, используемым для описания и объяснения при-

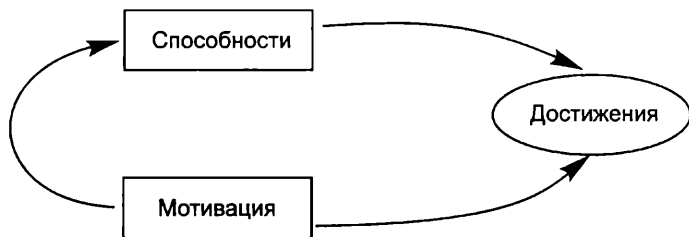


Рис. 1. Способности и мотивация как факторы, влияющие на достижения

чин поведения людей, его направленности и механизмов осуществления. Как и интеллект, мотивацию нельзя наблюдать непосредственно, но она может быть выявлена косвенно на основе некоторых когнитивных, поведенческих и эмоциональных показателей.

Под *мотивацией достижения* мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата (так называемой продуктивной деятельности), к которому может быть применен критерий успешности, то есть при использовании некоторых стандартов оценки он может быть сопоставлен с другими результатами. В этом смысле не относящейся к мотивации достижения будет деятельность, направленная на построение межличностных отношений с лежащими в ее основе потребностями в принятии, понимании, уважении.

Мотивация достижения проявляется в стремлении прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в области, которую субъект считает важной и значимой. В качестве деятельности достижения могут выступать интеллектуальная, спортивная, учебная, любая профессиональная деятельность, в том числе деятельность неоплачиваемая, но субъективно для че-



ловека являющаяся достиженческой, направленная на воспитание ребенка или помощь другим, а также приобретение каких-либо социальных умений. Мотивация достижения имеет наибольшее значение в активности, направленной на достижение определенного результата, который может быть оценен в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами. Однако наиболее исследована мотивация достижения в области решения интеллектуальных задач, где испытуемыми выступают главным образом школьники и студенты (см.: Хекхаузен, 2003).

Потребность в достижении выделена Генри Мюрре-ем в 1938 году (Murray, 1938) как одна из двадцати психогенных потребностей. В 1950-е годы Дэвид Мак-Клелланд ввел в психологию понятие «мотивация достижения» и вместе со своими коллегами подверг ее активному изучению, используя специально созданный для этой цели модифицированный вариант ТАТa (Теста тематической апперцепции), представляющий собой серию стимулирующих воображение испытуемого картинок на достиженческие темы. На материале ряда исследований, главным образом мужчин-американцев, было показано, что истории, сочиненные испытуемыми по этим картинкам, предсказывают успешность в ряде других реальных деятельностей, что может служить показателем настойчивости, готовности к риску и преследованию трудных в достижении целей (Atkinson, 1958). Начиная с 1960-х годов использование методик типа ТАТ, анализирующих фантазии субъекта, стало стандартной практикой.

В дальнейшем эта проблематика (наряду с двумя социальными мотивами — аффилиации и власти) привлекла максимальное внимание исследователей как в США, так и за пределами этой страны. Особый интерес к проблематике мотивации достижения показал, что она является одной из фундаментальных мотиваций

человека, без которой невозможно его полноценное развитие. Сегодня общепризнано, что потребности в достижении, наряду с потребностями в компетентности, принятии и автономии, являются базовыми, фундаментальными психологическими потребностями, отражающими сущность человека. В современном индустриальном обществе ситуации, связанные с деятельностью достижения, преобладают в учебной и профессиональной деятельности.

Известный немецкий психолог, внесший большой вклад в изучение мотивации достижения, Хайнц Хекхаузен подчеркивает, что деятельность достижения направлена на решение задач, приводящее к определенным результатам. «Если постановка задачи не позволяет объективно увидеть 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).

При этом сам индивид может рассматривать в качестве достигнутой деятельность, которая не способствует развитию его потенциала, но является отражением его неудовлетворенных базовых потребностей и невротического личностного развития. В частности, это может выразиться в построении межличностных отношений. Например, мужчина может стремиться «завоевать» как можно большее количество женщин, ведя счет своим «победам»; женщина может с настойчивостью, достойной лучшего применения, стараться «улучшить» своего мужа; ребенок — иметь максимальное количество друзей, быть всегда и везде первым. Однако, как показывает психотерапевтическая практика, такого рода направленности являются обычно показателем психологического неблагополучия, приводя чело-

века к неврозу (*Мак-Маллин*, 2001). Другая ситуация, когда необходима помощь психолога, — перфекционизм, видение жизни как процесса постоянной постановки достиженческих целей с установкой «Я должен быть всегда первым, чего бы мне это ни стоило» (см.: *Эллис*, 1999).

Попытки описать психологически здоровую личность с оптимально функционирующей мотивацией достижения предпринимались психологами, начиная с А. Адлера, А. Маслоу и заканчивая целой плеядой современных авторов (см.: *Кови*, 2002; *Столиц*, 2003; *Штернберг*, 2002; *Bloom*, 1985; и др.).

Значимость мотивации в достижении выдающихся результатов все активнее осознается психологами, исследующими так называемых одаренных людей, добившихся высоких результатов в своих областях (см.: *Бабаева*, 1997; *Савенков*, 2000; *Хеллер*, 1997; *Штернберг*, 2000 а, б; *Bloom*, 1985; *Renzulli*, 1986; и др.). Примечательно, что Л. Термен, первоначально приравнивавший одаренность к высокому уровню интеллекта, впоследствии пришел к выводу, что в его исследовании мотивационные и личностные факторы выступали в качестве чрезвычайно важных детерминант высоких достижений. Его исследование было начато в 1921 году и охватило первоначально 1528 мальчиков и девочек в возрасте от 8 до 12 лет, чей IQ равнялся или превышал 135. В частности, он выделил четыре характеристики, которые демонстрировали люди, добившиеся наивысших достижений: (1) настойчивость в достижении цели, (2) целеустремленность, (3) уверенность в себе и (4) свобода от переживаний относительно собственной неполноценности (*Terman, Oden*, 1947 — цит. по: *Eby, Smutny*, 1990).

А. Эйнштейн к основным чертам своей личности относил «способность подняться над обыденным существованием и долгие годы самоотверженно работать во имя сверхличной цели» (цит. по: *Картер, Хайфилд*,

1998, с. 336). Другой творец — Ч. Диккенс в романе «Дэвид Копперфилд. Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим», признанном автобиографическим, так описывает главные качества героя книги (свой): «За что бы я в жизни ни взялся, я все старался сделать хорошо <...> Я отдавался целиком всему, чему бы себя ни посвятил <...> Как к малым, так и к большим задачам я всегда подходил основательно и серьезно. Я никогда не верил, что можно добиться чего-то только способностями — природными или благоприобретенными, не подкрепив их другими качествами: упорством, скромностью, трудолюбием <...> Никогда не делай кое-как то, чему можешь отдать все свои силы; никогда не позволяй себе пренебрежительно относиться к делу, каким бы оно ни было, — вот в чем, как я теперь вижу, заключалось мое золотое правило» (цит. по: *Пирсон*, 2001, с. 230).

Бенджамин Блум и его коллеги, исследовавшие в начале 1980-х годов 150 выдающихся американцев, которые достигли наиболее высоких результатов в своих областях (искусство — пианисты и скульпторы, спорт — теннисисты и пловцы, наука — математики и ученые-неврологи), обнаружили, что все они характеризовались необычайно сильным желанием работать и все рассматривали достижение высоких результатов в области своих талантов как главную задачу в своей жизни (*Bloom*, 1985).

Такие характеристики личностей, достигающих высоких результатов, как готовность много и упорно работать (зачастую определяемая окружающими как трудоголизм и фанатичная одержимость), приверженность своему делу, страстная и несгибаемая вера в себя, свои способности, предназначение и в важность избранного дела, постоянное стремление к совершенству, независимость суждений и действий, отмечают большинством исследователей (см.: *Маслоу*, 1999 а, б; *Bloom*, 1985; *Gruber*, 1986; *Tannenbaum*, 1983).

Многочисленные психологические исследования детей и подростков, отличающихся высокими достижениями, также показывают, что для них характерны любознательность, повышенный интерес ко всему новому и необычному, желание понять все до конца, особое упорство при достижении цели, высокая способность к сосредоточению и концентрации внимания, убежденность в собственной эффективности, большая инициативность, независимость в неопределенных и сложных ситуациях (так называемая толерантность к неопределенности), внутренне мотивированная неуемная жажда знаний, стремление к умственной работе, потому что она нравится им сама по себе, а не ради получения отметки, победы на олимпиаде или в конкурсе (см.: *Ландау*, 2002; *Савенков*, 2000; *Ушаков*, 2000; *Хеллер*, 1997; и др.).

Такие характеристики ребенка, как инициативность, стремление работать самостоятельно, готовность к долгим периодам концентрации, к затратам времени большим, чем требуется на решение задачи, которая его интересует, наличие одного или нескольких сильных интересов, стремление решать сложные, трудные задачи (несколько превышающие актуальные возможности) и стремление все делать как можно лучше, рассматриваются в современных тестах диагностики одаренности как предикторы создания оригинальных продуктов высокого качества (см.: *Eby, Smutny*, 1990).

Современными исследователями мотивация рассматривается не просто как необходимое условие, но как движущая сила, способствующая достижению успеха. На смену представлениям об одаренности как способности индивида к творчеству (см.: *Гилфорд*, 1967; *Торранс*, 1969) пришли современные представления, включающие мотивацию и личностные характеристики индивида (см.: *Ландау Э.*, 2002; *Штернберг*, 2000 б; *Хеллер*, 1997; *Amabile*, 1999; *Bloom*, 1985; *Renzulli*, 1986).

На основании исследований одаренных взрослых известный американский психолог Джозеф Рензулли (*Renzulli, 1986*) предложил «модель-триаду» человеческого потенциала. Выделенная триада представляется Рензулли обычно в виде трех взаимно пересекающихся окружностей, символизирующих общие способности выше среднего, креативность и мотивацию, понимаемую как умение проявлять настойчивость и концентрироваться на предмете, что подчеркивает необходимость взаимодействия этих трех составляющих для достижения высоких результатов. Эта концепция была принята многими практическими специалистами по одаренности, которые верят в то, что эти три характеристики в совокупности обеспечивают надежное и сбалансированное основание для отбора одаренных учащихся, а также создания программ для их развития (см.: *Eby, Smutny, 1990*).

Современные немецкие психологи, авторы так называемой Мюнхенской модели одаренности, также рассматривают как когнитивные, так и мотивационные предпосылки высоких достижений, включающие стремление к достижениям, настойчивость, устойчивость к стрессу, интернальный локус контроля и др. (см.: *Хеллер, 1997*).

Роберт Стернберг, на протяжении нескольких десятилетий изучавший возможности предсказания успеха в разного рода достиженческих деятельности (учебной, профессиональной) с помощью традиционных тестов интеллекта, пришел 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, р. 251—252).

В середине 1960-х годов Х. Хекхаузен в своей книге «Анатомия мотивации достижения» (1967) утверждал: «Бесплодность большинства современных методологических подходов больше не вызывает сомнений» (цит. по: *Хекхаузен*, 2001, с. 202). За прошедшие более чем 35 лет очень многое изменилось в психологии мотивации и личности. В психологии произошла когнитивная революция, на смену разнообразным противоречащим друг другу теориям мотивации пришли взаимносогласующиеся теории. Нельзя не согласиться с Дж. Капра и Д. Сервон, что психологии мотивации сегодня есть чем гордиться (*Капра, Сервон*, 2003).

Мы начнем наш анализ проблематики мотивации достижения с краткого исторического обзора основных этапов, пройденных различными психологическими школами и направлениями, подвергнув более подробному рассмотрению концепцию А. Адлера и А. Маслоу, внесших наиболее существенный вклад в разработку данной проблематики в 1930—1950-е годы.

Далее мы рассмотрим шесть современных теорий мотивации достижения, авторы которых поднимают различные вопросы, связанные с ее источниками и функционированием: (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 сказываются выученная беспомощность и стиль объяснения 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) Какова роль различных компонентов веры в конт-

ролируемость средств и результаты деятельности в достижении успешного результата в учебной деятельности и в дружбе (Э. Скиннер); (5) Как влияет уверенность субъекта в собственной эффективности в деятельности на достижение определенных продуктивных целей (А. Бандура); (6) От каких внутренних и внешних условий зависит успешное функционирование внутренней мотивации достижения (Э. Деси и Р. Райан).

Все рассматриваемые нами теории являются американскими. Современные исследования немецких психологов (школы Х. Хекхаузена), занимающихся проблематикой мотивации достижения, — теории Х. Хекхаузена, (П. Гольвитцера), Ю. Куля и др. — представлены в других работах отечественных авторов (см.: *Васильев, Магомед-Эминов*, 1991, а также: *Шапкин*, 1997). На русский язык были также переведены две фундаментальные книги самого Х. Хекхаузена, крупнейшего специалиста в этой области (см.: 1986, 2001, 2003; одна из этих книг — «Мотивация и деятельность», хорошо известная российским психологам своим первым изданием, была основательно переработана автором и также совсем недавно вышла на русском языке), в которых содержится детальный обзор англо- и немецкоязычных работ по данной проблематике вплоть до 1989 года.

### Благодарности

Эта работа смогла состояться благодаря гранту от ASTR и USIA, которые спонсировали мою стажировку на ф-те психологии Йельского ун-та (США) в 1993—1994 годах.

Я глубоко и искренне благодарна М.Ю. Гордееву, И.И. Ильясову, Т.Д. Литтлу, Д.В. Люсину, Л.Ф. Обуховой, А.Н. Поддякову, А.И. Подольскому, Дж. В. Ритчер, Н.А. Рождественской, С.Д. Смирнову, Р. Стернбергу,



А.П. Стеценко и особенно — Д.А. Леонтьеву и Н.Ф. Талызиной за поддержку моей работы.

Мне также хочется поблагодарить моих рецензентов — доктора психологических наук И.И. Ильясова и доктора психологических наук А.Н. Поддьякова за внимательное и доброжелательное прочтение моей работы и высказанные конструктивные замечания и советы. Я также благодарна Н.С. Самбу за ценные комментарии, сделанные во время подготовки данной рукописи к печати.

Наконец, мне хочется выразить благодарность студентам ф-та психологии МГУ, которые активно и любознательно слушали мои лекции по зарубежным теориям мотивации достижения в 1999—2004 годах, и, конечно, моим дипломникам и аспирантам (В. Афоной, И. Вайсер, С. Манухиной, В. Шевяковой, Т. Дудиной, Е. Шепелевой, В. Золиной и др.), с которыми мы вместе разрабатываем эту сложную, но чрезвычайно важную и увлекательную область психологического знания.

## **Предшественники: история**

### **ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ**

Исследования психологов первой половины XX века, занимавшихся проблемой мотивации, были направлены главным образом на изучение мотивов и потребностей человека. С самого начала вопрос состоял не в том, влияют ли мотивы и потребности на поведение, а в том, какие именно базовые потребности его запускают. Предлагалось множество различных перечней и классификаций потребностей — В. Мак-Дугаллом, Г. Мюрреем, А. Маслоу и др. (см., например, обзор в: *Хекхаузен*, 1986, 2003). Кроме того, чрезвычайно активно обсуждался вопрос о природе мотивов, запускающих человеческую деятельность.

### **Вклад психоаналитического направления**

Именно представители психодинамического направления впервые обратились к проблеме неосознаваемых мотивов, движущих человеческим поведением. Однако они недооценивали роль базовых мотивационных процессов в личности. Они полагали, что организм движим попыткой удовлетворить инстинкты, имеющие биологическую природу, стремясь минимизировать при этом наказания и чувство 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 предложил стремление к превосходству (1929, 1939), Г. Мюррей — целый

список психогенных потребностей (1938), Г. Салливан — потребность в межличностных контактах, М. Малер (*Maler, Pine, Bergman, 1975*) — потребность в автономии, В. Франкл (*Frankl, 1969; см.: Франкл, 1990*) — стремление к поиску смысла. Ниже мы рассмотрим более подробно концепцию А. Адлера, во многом предвосхитившую современное понимание личности, обладающей адаптивным (здоровым, неневротичным) мотивационным паттерном.

Если З. Фрейд и ортодоксальные психоаналитики упорно придерживались тезиса о биологической детерминированности личности, то неопсихоаналитики уже исходили из представления о том, что личность есть прежде всего результат воздействия жизненных обстоятельств, а не биологических факторов.

### **РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМАТИКИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В ТЕОРИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ А. АДЛЕРА**

Как справедливо отмечают Д. Шульц и С.Э. Шульц, «многие идеи Адлера значительно опередили свое время и по-настоящему могут быть оценены лишь на фоне современной психологии» (*Шульц, Шульц, 1998, с. 451*). Австрийский психолог Альфред Адлер (1870—1937) одним из первых начал разработку психологии мотивации достижения (*Adler, 1930, 1956, 1964*), и его идеи до сих пор не потеряли современного звучания. В основе концепции Адлера лежит представление о стремлении к превосходству как единой движущей силе, лежащей в основе структуры личности, направляющей все ее ресурсы на достижение совершенства или превосходства и придающей смысл всему ее существованию.

В работах Адлера разных периодов жизни можно выделить три этапа, связанные со значительными изменениями в его взглядах. Мы кратко остановимся на каждом из этих этапов и более подробно рассмотрим

последний, наиболее полно отразивший представления Адлера о главных движущих силах развития человека. Изначально Адлер принадлежал к психоаналитическому кружку Фрейда, но достаточно скоро пришел к заключению, что агрессивные побуждения более важны в жизни, чем сексуальные. (Однако, не отождествляя агрессию с враждебностью, он понимал первую, скорее, как сильную инициативу в преодолении препятствий.) Адлер развил это убеждение, определив основную потребность человека как ставшее знаменитым *стремление к власти*. Он полагал, что люди мотивированы ненасытной жадой личной власти и потребностью доминировать над другими людьми, считая, что их толкает к этому чувство неполноценности и стремление к превосходству. На этом этапе своей деятельности Адлер еще не отвергал открыто фрейдистскую модель неизбежности конфликта между индивидом и обществом. В его «стремлении к власти» социальное взаимодействие рассматривается как враждебное по своей сути. На определенном этапе разработки своей теории в качестве основных жизненных мотиваций Адлер выдвигает присущий людям эгоизм и маккиавелизм.

Однако, становясь старше и пытаясь достичь большей согласованности между своими теоретическими взглядами на человека и своим опытом консультирования реальных людей, Адлер переносит акцент с власти на превосходство и совершенство. Впоследствии он пришел к выводу о том, что жажда власти характерна для невротической личности и является лишь одним из возможных — негативных — вариантов удовлетворения присущего человеку стремления к совершенству. Целью стремления к превосходству, скорее, являются власть над собой и вещами, неудовлетворенность своими способностями и возможностями, активное стремление превзойти их, достижение полного совершенства.

Идеалом развития человеческой личности является сочетание стремления к совершенству и социального интереса или «чувства общности», понимаемого Адлером как способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие. Лишь через добрую волю, а не «волю к власти» человек может реализоваться как личность.

С точки зрения позднего Адлера, стремление добиться совершенства — главная движущая сила развития. Процесс совершенствования понимается им следующим образом: «Сравнивая себя с недостижимым идеалом совершенства, человек постоянно преисполняется чувством, что он ниже его, и мотивируется этим чувством» (цит. по: *Сидоренко, 2000, с. 50*). В последние годы жизни Адлер пришел к выводу, что стремление к превосходству или к совершенствованию является фундаментальным законом человеческой жизни, это «нечто, без чего жизнь человека была бы невысказанной» (*Adler, 1956, р. 104*). Стремление к превосходству, или к совершенствованию, — это фундаментальная человеческая мотивация, выражающаяся в желании улучшить себя, развивать свои способности, достичь наибольшего из возможного.

Итак, стремление к превосходству — это борьба за самоосуществление, самостановление и совершенствование (*Crandall, 1981*). Описывая стремление к совершенству, Адлер говорит: «В каждом психологическом феномене я начал ясно видеть стремление к превосходству. Оно идет параллельно физическому росту и представляет неотъемлемую необходимость самой жизни. Оно лежит в основании разрешения всех жизненных проблем и проявляется в том, как мы реагируем на эти проблемы. Все наши функции следуют его направлению. Они стремятся к победе, безопасности, росту в правильном либо неправильном направлении. Импульс от минуса к плюсу никогда не прекращается.

Побуждение двигаться снизу вверх никогда не пропадает. Все те допущения, о которых грезят наши философы и психологи — самосохранение, принцип удовольствия, стремление к равновесию, — все это не что иное, как попытки выразить величайшее стремление ввысь» (*Adler*, 1930, р. 398).

Стремление к превосходству является врожденным и может проявляться различными способами. Развивая свою теорию, Адлер предлагает несколько идей относительно источников этого «величайшего стремления ввысь». В частности, он говорит о неполноценности органов, а также генерализованном *чувстве неполноценности* и компенсации. Первоначально Адлер считал, что чувство неполноценности происходит из телесных недостатков. Ребенок с органическими недостатками пытается их компенсировать за счет более интенсивного развития дефектной функции; например, ребенок-заика благодаря речевой терапии может стать великим оратором (как Демосфен). Позднее Адлер расширил понятие неполноценности, включив в него все виды физических, душевных и социальных недостатков, как реальных, так и мнимых. Он также полагал, что ощущение собственной неполноценности развивается в ребенке из-за часто возникающего у него болезненного ощущения своей подчиненности другим людям, толкая его на протяжении всей жизни к преодолению этого чувства несостоятельности, бессилия и малоценности, развитию своих возможностей и стремлению добиться в чем-нибудь совершенства.

В ранний период своей деятельности Адлер полагал, что чем сильнее чувство неполноценности, тем сильнее потребность руководить и подавлять других. Однако впоследствии он пришел к выводу, что «чувства неполноценности сами по себе не являются ненормальными. Они — причина всех улучшений в положении человечества» (цит. по: *Фейдимен, Фрейгер*, 1996, с. 98). К борьбе за личное превосходство приводит преобладание чув-

ства неполноценности или недостаточное развитие социального интереса, поскольку в этом случае человеку не хватает уверенности в своей способности эффективно функционировать и конструктивно работать вместе с другими. Похвалы, успехи, престиж становятся более важными, чем конкретные достижения. Однако, не принося обществу ничего реально ценного, фиксируясь на себе, человек неизбежно приходит к чувству поражения и разочарования. Адлер пишет о таких людях: «Они отвернулись от реальных проблем жизни и занялись войной с тенями, чтобы уверить себя в своей силе» (*там же*, с. 105).

Развивая свою теорию и пытаясь глубже объяснить варианты конструктивного развития тенденции к совершенству, Адлер вводит понятие *социального интереса*. Обновленный вариант его теории учитывает, что люди в значительной степени мотивированы социальными побуждениями. Врожденный социальный инстинкт побуждает людей отказываться от эгоистичных целей ради целей сообщества, подчинять свои личные потребности делу социальной пользы. Адлер ссылается на этот инстинкт как на «барометр нормальности» — нормальные, здоровые люди по-настоящему беспокоятся о других; их стремление к превосходству социально позитивно и включает в себя стремление к благополучию других людей.

Выражение стремления к превосходству со временем приводит к формированию *стиля жизни*. Стиль жизни — это система базовых целей, привычек и личностных черт индивида, определяемая как чувством неполноценности, так и свойственными человеку попытками компенсации. С точки зрения Адлера, стиль жизни есть сугубо индивидуальная структура, которая прочно закрепляется уже к 4—5-летнему возрасту и впоследствии с трудом поддается каким-либо изменениям. Структура каждого человека уникальна, задает

рамки для восприятия и упорядочивания жизненного опыта, формируя и направляя поведение человека.

В своих ранних работах Адлер использовал разные термины: «стремление к силе», «мастерство, совершенное владение», «господство, могущество, власть». Затем он обратился к терминам «стремление к превосходству» и «стремление к совершенствованию». Последние два термина использовались как взаимозаменяемые: совершенствоваться — значит в чем-то превзойти самого себя. Эта «великая потребность возвыситься» от минуса до плюса, от несовершенства до совершенства и от неспособности до способности смело встречать лицом к лицу жизненные проблемы присутствует изначально у всех людей. Адлер полагал, что это «великое стремление» вперед и вверх универсально и является врожденным, общим для всех людей, в норме и патологии. Но от рождения оно присутствует в виде теоретической возможности, а не реальности. Его надо развивать и воспитывать, если человек хочет реализовать свой потенциал. (По Адлеру, этот процесс начинается на пятом году жизни, когда формируется жизненная цель, являющаяся фокусом стремления к превосходству. Будучи неясной и не осознанной в детские годы, со временем жизненная цель становится источником мотивации, силой, организующей жизнь человека и придающей ей смысл.)

Адлер придавал этой движущей силе (стремлению человека к совершенству) огромное значение. Он полагал, что столь универсальная мотивационная тенденция принимает конкретную форму в виде стремления к субъективно понимаемой определяющей цели. «Эта <...> цель превосходства стала основным условием нашей жизни. Она придает нам твердость и уверенность, формирует наши действия и поведение и руководит ими, заставляя наш ум заглядывать вперед и совершенствоваться» (Адлер, 1997, с. 30).



Превосходство как цель может опредметиться двояко, в конструктивном (позитивном) и деструктивном (негативном) направлениях, соответственно как превосходство над задачами жизни, над собственной слабостью, своими прошлыми достижениями и как превосходство над другими людьми. Оно может принять форму стремления к росту, развития умений и способностей, работы ради более совершенного способа жизни или же проявиться в форме борьбы за личное превосходство. Важное условие, обеспечивающее развитие стремления к превосходству в позитивном направлении, — это развитый социальный интерес. Человек, обладающий развитым социальным интересом, не будет стремиться к власти над другими людьми, удовлетворяя стремление к превосходству через совершенствование своего потенциала, достижение максимально возможного результата в выбранном им деле.

Люди с развитым социальным интересом проявляют свое стремление к превосходству в конструктивном направлении, соотнося его с благополучием других людей. Социально полезному типу, который, по Адлеру, является воплощением зрелости, присущи высокая степень социального интереса и развитое стремление к превосходству (совершенству), основанное на высоком уровне активности. Человек, относящийся к данному типу, осознает, что решение трех основных жизненных задач — работы, дружбы и любви — требует сотрудничества, личного мужества и готовности вносить свой вклад в благополучие других людей.

Напротив, при отсутствии социального интереса человек будет стремиться к достижению *личного* превосходства, используя других людей, манипулируя ими, подавляя их, пытаясь достичь господства над ними. Как указывает Адлер, существует множество способов, с помощью которых человек с отсутствующим социальным интересом может стремиться к достижению

своих эгоистических целей. Человек может «уйти в болезнь», благодаря чему получать определенные преимущества — его неудачам теперь есть оправдание и он получает право избегать проблем; его возможности контролировать других людей и управлять ими увеличиваются; он получает помощь и сочувствие других людей. Другой вариант, представляющий собой более слабый вариант предыдущего, — уход в слабость. Такой человек будет использовать слезы и жалобы, добиваясь от окружающих помощи и поддержки, всячески скрывая при этом свои завышенные цели и желание быть первым любой ценой.

Еще один способ, предполагающий манипулирование впечатлением окружающих о себе, — стать лентяем, делающим вид, что ему ничего не надо. Лениность служит ширмой для извинения неудач и отсутствия инициативы при решении жизненных задач. Сходных результатов можно достигнуть и с помощью четвертого способа — лжи. Давая окружающим ложное представление о своих целях и достижениях, человек стремится добиться первенства и достичь превосходства.

Адлер считал, что неконструктивные способы достижения превосходства (псевдокомпенсации) порождены неразвитым социальным интересом и уверенностью человека в своей неспособности справиться с проблемой. Как и стремление к превосходству (совершенству), социальный интерес, по Адлеру, является врожденным, но его надо стремиться сознательно развивать. Важную роль в этом процессе играют родители. Изнеженные (избалованные, *verzartelten*) дети, родители которых ставили целью удовлетворение всех желаний ребенка, приучили их брать, а не давать, будут стремиться заставлять других людей признавать, что они — особенные и должны получать все, чего хотят. Вместо того чтобы решать жизненные задачи, встающие перед ними, сотрудничать с другими, они будут либо демонстрировать свою слабость,

либо проявлять жестокость, либо делать и то и другое, чтобы окольными путями достичь своих целей. Поскольку социальный интерес у них отсутствует, они будут считать, что все средства хороши для достижения цели превосходства, которое также и понимается ими ущербно — как превосходство над другими.

Адлер выделяет еще два типа жизненных ситуаций, с которыми может встретиться в детстве ребенок и которые могут породить недостаток социального интереса и развитие стиля жизни, основанного на цели личного превосходства. Это болезни ребенка и отверженность. Дети, страдающие болезнями и физическими недостатками, могут сосредоточиться исключительно на себе. Они отказываются от контактов и общения из чувства неполноценности и неспособности успешно соревноваться с другими детьми. Однако те дети, которым удается преодолеть свои трудности, могут сверхкомпенсировать первоначальные слабости и развить свои способности в необычной степени. (В частности, по этому пути шел сам Адлер, который в детстве был слабым и болезненным ребенком.)

Отверженность — ситуация, которая также может сильно замедлить развитие ребенка. Нежеланному или отвергаемому ребенку трудно развить в себе чувства любви и кооперации, потому что он никогда не получал (или хронически недополучал) любви, тепла и уважения со стороны своих родителей. Такие дети не уверены в своей способности быть полезными и получить уважение и любовь окружающих. Соответственно у такого ребенка есть много шансов развить свое стремление к превосходству в негативном русле, как это было в случае Гитлера, Сталина и других стремившихся к власти личностей, чье раннее детство протекало в атмосфере жестокости и отвержения. Таким образом, избравшие неправильный стиль жизни — это люди, которых в раннем детстве или чрезмерно опека-

ли и баловали, или отвергали, или подвергали физическим страданиям.

Конструктивные стили жизни (являющиеся высшими формами жизни) определяются Адлером в терминах сотрудничества и благородного взаимодействия с людьми в процессе стремления к совершенству, который является результатом уважения и поощрения ребенка родителями.

Важно подчеркнуть, что Адлер считал человека существом, способным оказывать активное влияние на собственную жизнь. Он утверждал, что стремление к превосходству сопряжено с большими усилиями и энергетическими тратами, причем в результате этого уровень напряжения у индивида скорее растет, чем снижается.

Адлер считал, что воспитание должно быть направлено прежде всего на формирование в детях упорства, самостоятельности, терпения в трудных ситуациях, при отсутствии любого бессмысленного принуждения, унижения, насмешек, оскорблений и наказаний. Он был убежден, что «все большие человеческие достижения есть результат правильного обучения, упорства и соответствующих упражнений с раннего детства» (Адлер, 1986, с. 138).

Невротики, согласно Адлеру, отличаются низким социальным интересом (так называемой задержкой в его развитии) и выраженным стремлением к эгоцентрическому превосходству. «Невроз — это естественное, логическое развитие индивида, сравнительно неактивного, эгоцентрически стремящегося к превосходству и поэтому имеющего задержку в развитии социального интереса, что мы наблюдаем постоянно при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни» (Адлер, 1956, р. 241).

Психотерапия, с точки зрения Адлера, должна быть направлена на развитие чувства кооперации, общности с другими людьми (=социального интереса), а также помочь клиентам в понимании их ошибочного мышления,

определяемого недостижимой и нереалистической целью превосходства над другими. «Шаг за шагом должны быть обнаружены недостижимая цель превосходства над всем; намеренное сокрытие этой цели; всевластная, дающая направление сила этой цели; отсутствие у пациента свободы и враждебность по отношению к человечеству, этой целью определяемые» (*там же*, р. 77).

Адлер развивал мысль о том, что основные цели человека, направляющие ход его жизни и задающие ее смысл, представляют собой фиктивные цели, верность которых по отношению к реальности невозможно подтвердить, проверить или опровергнуть. (Люди, как правило, не осознают своих фиктивных целей или, по крайней мере, не понимают их истинного значения в своей жизни — *Adler*, 1956.) Например, некоторые люди могут строить свою жизнь исходя из представления о том, что напряженная работа и некоторая доля везения помогают достичь почти всего. Это утверждение, с точки зрения Адлера, — просто фикция, потому что многие из тех, кто напряженно работает, не получают ничего из того, что заслуживают. Другими примерами фиктивных убеждений, способных оказывать влияние на ход жизни человека, служат следующие: «Все люди созданы равными», «Мужчины стоят выше женщин». По Адлеру, стремление к превосходству управляется самостоятельно выбранной индивидом фиктивной целью. Хотя фиктивные цели и не имеют аналогов в реальности, они часто помогают человеку более эффективно решать жизненные проблемы (например, стремление человека достичь более высокого профессионального уровня по сравнению со своими коллегами является полезным и здоровым). Но фиктивные цели могут быть также опасными и пагубными для личности, и, следовательно, их нужно или изменить, или отбросить. Несомненно, что эти идеи Адлера лежат в основе современных вариантов когнитивной терапии (см., например: *Эллис*, 1999; *Мак-Маллин*, 2001).

Таким образом, в качестве главного мотива человеческой жизни в своей теории личности Адлер рассматривал стремление к превосходству. Все, что человек делает в жизни, отмечено стремлением к превосходству, цель которого — достичь совершенства, полноты и целостности в жизни. Впоследствии это универсальное стремление, открытое Адлером, нашло свое отражение в концепциях самореализации К. Хорни (1950), самоактуализации К. Гольдштейна (1939) и А. Маслоу (1954), актуализирующейся тенденции К. Роджерса (1959), мотивации эффективности Р. Уайта (*White*, 1959), самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (1985, 2002). (Уайт называл Адлера «дедушкой», подчеркивая сходство между стремлением к превосходству и мотивацией эффективности как внутренне подкрепляемым стремлением продвигаться все дальше в овладении новыми знаниями и умениями, — по: *Crandall*, 1981.)

### **Вклад Вюрцбургской школы и школы К. Левина**

Проблематика целей и намерений деятельности активно разрабатывалась европейскими психологами начиная с 1910-х годов XX века. Первым был Нарцисс Ах (*Ach*, 1905, 1910), который ввел в зарождающуюся психологию волевых процессов понятие детерминирующей тенденции. В 1930—1940-е годы К. Левин разработал понятие квазипотребностей и намерений, он же предложил важную для психологии мотивации достижения дифференциацию между процессами постановки цели (акцент на выбор цели) и стремления к цели (акцент на планировании деятельности) (см.: *Левин*, 2001, а также: *Lewin, Dembo, Festinger*, 1944). Понятие «постановка цели» касается вопроса о том, какие цели будут выбраны субъектом, и таким образом рассматривает ожидаемую ценность доступных выборов. «Стремление к цели» представляет собой поведение, направленное к существующим целям, и таким образом касается воп-

росов разработки намерений и движения по направлению к выбранной цели.

Впоследствии в исследованиях школы К. Левина в рамках изучения уровня притязаний были получены интересные результаты, связанные с процессом выбора целей (Ф. Хоппе, Т. Дембо, см. обзор в: *Хекхаузен*, 2003). Затем данная проблематика проникла за океан, в США, где в работах Джона Аткинсона было показано, что индивиды с высокой мотивацией достижения (преобладающей надеждой на успех) склонны выбирать среднесложные цели, а индивиды с низкой мотивацией достижения (преобладающей боязнью неудачи) — чрезмерно простые, заведомо решаемые или, наоборот, сверхтрудные задачи, вероятность решения которых весьма низка. При этом выбор чрезмерно простых целей связывался со стремлением индивида избежать неудачи, а выбор чрезмерно сложных — с желанием сохранить свою самооценку, демонстрируя высокий уровень притязаний.

Когнитивная революция, которая произошла в последнюю четверть XX века, коснулась и понятия целей. В частности, в рамках одной из наиболее влиятельных в настоящее время теорий мотивации — теории когнитивной оценки (Э. Деси, Р. Райан) — когнитивная оценка субъектом стимулирующего его вознаграждения опосредствует принятие индивидом внешних по отношению к нему целей деятельности.

### **Вклад БИХЕВИОРИСТСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

В работах психологов бихевиористского направления активно развивалась идея о том, что мотивы суть прижизненно формируемые образования. Фокус причинного анализа был перемещен с гипотетических внутренних сил на влияние окружения. Это способствовало внесению существенного вклада в разработку детерминант внешне мотивированного поведения. В книге «Бихевиоризм» (1925) Джон Уотсон писал: «Дайте мне дюжину

здоровых, нормально развитых младенцев и мой собственный, специальный мир, в котором я буду их растить, и я гарантирую, что, выбрав наугад ребенка, могу сделать его специалистом любого профиля — врачом, адвокатом, художником, торговцем, даже нищим или вором-карманником — вне зависимости от его склонностей и способностей, рода занятий и расовой принадлежности его предков» (цит. по: *Шульц, Шульц, 1998, с. 299*).

Позднее принявший эстафету бихевиоризма Б.Ф. Скиннер также исходил из того, что только внешние факторы несут ответственность за поведение. Он настаивал на том, что поведение определяется внешними, объективными факторами и задача заключается в том, чтобы изучать эти внешние источники подкрепления с целью понять, откуда взялось данное поведение и как его можно изменить (*Skinner, 1971*). С точки зрения Скиннера, решение остановиться перед светофором или записаться на курс психологии зависит от внешних условий. Человеку кажется, что он делает самостоятельный выбор во втором случае лишь потому, что он не осознает сложного, растянутого во времени набора внешних детерминант поведения.

В бихевиористских теориях хорошо исследованы ситуации детерминации поведения с помощью разного рода подкреплений, осуществляемых извне. В соответствии с законом эффекта, сформулированным Э. Торндайком, поведение, которое приводит к положительным результатам, закрепляется и имеет тенденцию к повторению, в то время как поведение, приводящее к отрицательным последствиям, имеет тенденцию к прекращению и угасанию (*Торндайк, 1998*).

В работах бихевиористов о мотивации вообще и мотивации достижения в частности речь не шла, поскольку сознание отрицалось как предмет психологического изучения. Однако реальный вклад в ее изучение все-таки был внесен. В частности, необихевиористы внесли большой



вклад в изучение процессов стимулирования внешней мотивации достижения. Ими были разработаны многочисленные методики модификации поведения, чрезвычайно популярные и у современных психологов-практиков (см., например: вышедшие на русском языке популярные пособия для родителей «Не разбрасывай носки...» — *Крэри*, 2000). 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.

Ограниченность бихевиористского анализа, когда описывались лишь внешние условия стимуляции поведенческих проявлений мотивации — таких, как настойчивость и готовность преодолевать трудности, — стала очевидной довольно скоро.

### **Вклад гуманистического подхода**

Гуманистические психологи (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) противопоставили такому пониманию мотивации новое ее видение, исходящее из представлений об активной природе человека, способного оказывать влияние на свою жизнь, ответственного за нее. Они считали, что человеку изначально присуща мотивация личностного (и интеллектуального) роста, не поддающаяся гомеостатическому принципу удовольствия. Рассмотрим более подробно вклад А. Маслоу и К. Роджерса в разработку проблематики мотивации человеческой личности.

#### ***Разработка проблематики мотивации достижения в теории А. Маслоу***

Мотивационные процессы являются сердцевинной гуманистической теории личности и теории самоактуализации А. Маслоу (1968, 1970). По словам самого Абрахама Маслоу (1908—1970), гуманистическая психология предназначена для тех людей, которые «...хотят жить и развиваться,

становиться более счастливыми и более эффективными, осуществлять себя, больше нравиться самим себе, вообще становиться лучше и двигаться в направлении идеала совершенства, пусть даже без надежды достичь его» (Maslow, 1996 — цит. по: Леонтьев, 2002 а, с. 38).

Маслоу описал человека как постоянно «желающее существо». Он выделяет следующие пять уровней потребностей в мотивации человека: физиологические (1), потребности в безопасности и защите (2), принадлежности и любви (3), уважения и самоуважения (4) и потребности самоактуализации, или реализации потенциала (5). Они организованы в иерархическую систему: доминирующие потребности, расположенные внизу, должны быть в достаточной степени удовлетворены до того, как человек сможет быть мотивированным потребностями, расположенными выше в иерархии (рис. 2).

В классификации потребностей, предложенной А. Маслоу в книге «Мотивация и личность», вышедшей в 1954 году (см.: Маслоу, 1999 б), мотивация достижения была отнесена к числу базовых потребностей и описана как



Рис. 2. Схематическое представление иерархии потребностей по Маслоу

одна из важнейших характеристик самоактуализующихся личностей, по сути составляющая ядро феномена самоактуализации. Хотя сам Маслоу не использует термин «мотивация достижения», в его иерархии мотивация достижения представлена на двух уровнях: сначала на четвертом, где направленность личности на достижения служит составляющей потребности в уважении и самоуважении, а затем на пятом, высшем, как основа потребности в самоактуализации (которая понимается как реализация собственных возможностей и способностей).

Если потребности третьего уровня, выделенного Маслоу, отражают *социальную сущность* человека, его неразрывную связь с людьми, основанную на любви и доверии, то потребности четвертого (и пятого) уровня базируются на *деятельностной природе* человека, его стремлении к активной продуктивной деятельности, созиданию, творчеству, достижениям. Потребности четвертого уровня подразделяются на два класса. Первый класс, названный потребностью в самоуважении, представляет собой желания и стремления, источником которых служат собственные достижения человека — чувство уверенности в себе, компетентности, мастерства, адекватности, а также независимости и свободы. Во второй класс — названный потребностью в уважении окружающих — входят (мотивационные) состояния, которые порождаются реакцией окружающих на достижения субъекта в продуктивной деятельности. Сюда включаются потребности в престиже, признании, славе, завоевании статуса, репутации, проявлении внимания (Маслоу, 1999 б).

Очевидно, что эти два класса мотивов продуктивной деятельности являются внешними (по отношению к ее содержанию): в первом случае мотивация опосредуется самооценкой индивида, стремлением к ее поддержанию на достаточно высоком уровне, во втором — оценкой его

другими людьми. И лишь на пятом уровне, который у среднего человека, с точки зрения Маслоу, удовлетворяется лишь на 10%, продуктивная деятельность субъекта становится внутренне мотивированной, он выполняет ее, побуждаемый стремлением к самосовершенствованию, наилучшему исполнению выбранного им самим дела. Маслоу называет самоактуализацией потребность в личностном росте, развитии, использовании своего потенциала. Он описывает ее также как «...желание все больше и больше становиться всем, чем ты способен стать» (цит. по: *Гобл, 1999, с. 371*). И далее: «Один человек желает стать идеальным родителем, другой стремится достичь спортивных высот, третий пытается творить или изобретать» (*Маслоу, 1999 б, с. 90*). По мнению Маслоу, потребность в самоактуализации обычно проявляется только после того, как потребности в любви и уважении в значительной мере удовлетворены. Конечно, это означает, что, для того чтобы человек мог многого добиться, о нем нужно заботиться, его нужно любить и уважать.

Маслоу одним из первых психологов-персопологов обратился к познавательной потребности и любопытству как базовым потребностям человека. По словам Маслоу, «этот процесс описывался некоторыми как поиск смысла. Мы постулируем здесь желание понимать, систематизировать, организовывать, анализировать, искать связи и смыслы, строить систему ценностей» (цит. по: *Гобл, 1999, с. 372*). Согласно Маслоу, *потребность в познании и понимании* составляет одну из разновидностей потребности в самоактуализации. Он полагал, что всех психологически здоровых людей объединяет стремление к непознанному, необъясненному, таинственному. Маслоу приводит аргументы в пользу того, что эта потребность является врожденной. Он также пишет, что удовлетворение когнитивных потребностей приносит человеку «...чувство глубочайшего удовлетворения, оно становится источником высших,

предельных переживаний... Осмелюсь заявить, что именно эти яркие, эмоционально насыщенные мгновения только и имеют право называться лучшими мгновениями человеческой жизни» (Маслоу, 1999 б, с. 94).

В работах Маслоу можно также найти тонкий анализ феномена уверенности в себе как важного источника творческой энергии индивида. Он называет это проблемой гордыни или греховной гордости. «Тот, кто говорит себе: “Я буду великим философом — перепишу Платона и сделаю это лучше”, — должен раньше или позже пасть под тяжестью своих притязаний. В моменты слабости он будет спрашивать себя: “Кто? Я?” — и думать об этом как о безумной фантазии, а то и о настоящем помешательстве. Он сравнит то, что он знает о своем Я, со всеми его слабостями, колебаниями и недостатками, с образом Платона, как он его себе представляет — ярким, сияющим, совершенным. Он не учитывает то, что Платон, всматриваясь в себя, должен был чувствовать то же самое, но тем не менее шел вперед, преодолевая сомнения» (Маслоу, 1999 а, с. 46). Эту склонность взрослых людей сомневаться в своих способностях и даже бояться их, бояться возрастания своего потенциала Маслоу назвал «комплексом Ионы».

Маслоу задался вопросом: насколько высоко могут вырасти люди, чего способен достичь человек (Маслоу, 1999 а)? Изучая самоактуализирующихся индивидов («цвет» человеческой расы, ее лучших представителей — всего 48 человек), Маслоу пытался получить представление о действительном потенциале человека. В выборку Маслоу включил своих личных друзей и знакомых, а также выдающихся личностей настоящего и прошлого. Самоактуализация была широко определена Маслоу как «свидетельство того, что человек стремится к совершенству и делает наилучшим образом именно то, на что он способен» (цит. по: Хьелл, Зиглер, 1997, с. 507).

Он приходит к выводу, что четкого различия между ними и другими людьми не существует, что большинство людей, если не все, имеют потребность в самоактуализации и стремление к самоактуализации. «Все имеющиеся у нас данные... позволяют предположить практически в каждом человеке и определенно почти в каждом новорожденном активное стремление к здоровью, импульс к росту или к актуализации человеческого потенциала» (цит. по: Гобл, 1999, с. 384). Однако, согласно Маслоу, несмотря на то, что, по-видимому, у всех есть такой потенциал, лишь малый процент людей реализуют его.

Признавая, что самоактуализацию достаточно трудно определить, и пытаюсь понять, что стоит за понятием *самоактуализация*, Маслоу пишет, что самоактуализирующиеся люди, все без исключения, «вовлечены в какое-либо дело, внешнее по отношению к ним. Они преданы чему-то для них очень ценному — своему призванию в старинном, религиозном смысле этого слова. Они трудятся над тем, к чему призвала их судьба и что они любят, так что различие между работой и удовольствием для них исчезает. Один посвящает свою жизнь закону, другой — справедливости, третий — красоте или истине» (Маслоу, 1999 а, с. 50).

Маслоу подчеркивает, что самоактуализация — это не только конечное состояние, но также и сам процесс актуализации потенциалов человека: «Она необязательно предполагает осуществление чего-то особенного, но для реализации своих возможностей человек часто должен пройти через трудный подготовительный период. Самоактуализация требует работы, направленной на то, чтобы **хорошо делать то, что человек хочет делать** (выделено мной. — Т.Г.). Стать второразрядным врачом — это не путь к самоактуализации. Самоактуализирующийся человек стремится быть в своем деле среди лучших или, во всяком случае, настолько хорошим, насколько он может» (*там же*, с. 54).

Он был убежден в том, что важно «расстаться с тенденцией обожествления одной стороны творческого процесса — энтузиазма, инсайта, озарения... и недооценки, скажем, двух лет тяжелого, в поте лица, труда, необходимого, чтобы извлечь что-то полезное из яркой идеи...» И далее: «Тот факт, что по-настоящему творческие люди — хорошие труженики, часто упускают из виду» (*там же*, с. 81—82).

Таким образом, описывая самоактуализирующихся людей, Маслоу характеризует ценностные характеристики мотивации достижения, свойственный ей тип внутренней регуляции, важность уверенности в своих силах (так называемой «самоуверенности творца») и упорства/настойчивости. В последние годы жизни Маслоу понятия призвания или миссии выдвигаются им на передний план и рассматриваются как центральный признак самоактуализирующейся личности. В статье 1966 года Маслоу констатирует, что чувство призвания или миссии — главная и универсальная характеристика самоактуализирующихся людей, присущая им всем без исключения (*Maslow, 1966* — цит. по: *Леонтьев, 2002 а*). Он приходит к выводу, что посвящение себя какому-то значимому и стоящему делу, к которому человек ощущает призвание, — это единственный путь к спасению души, по крайней мере в западной культуре.

#### ***Разработка проблематики мотивации достижения в теории К. Роджерса***

Карл Роджерс (1902—1987) (см.: *Роджерс, 1994; Rodgers, 1959*), еще один активный представитель гуманистической психологии, получившей название «третьей силы» и бросившей вызов психоанализу и бихевиоризму, тоже отстаивал взгляд на человека как активное существо, ориентированное на отдаленные цели и способное вести себя к ним, а не создание, раздираемое силами, находящимися вне его контроля (как это

полагали фрейдисты). Роджерс выдвинул гипотезу, согласно которой все поведение человека регулируется одним объединяющим мотивом, который был им назван *тенденцией к самоактуализации*. Этот важнейший мотив в жизни человека состоит в том, чтобы актуализировать, то есть сохранять и развивать все свои способности, максимально выявлять лучшие качества своей личности, заложенные в ней изначально. Эта фундаментальная тенденция — единственный мотивационный конструкт, постулированный Роджерсом. Тенденция к самоактуализации является активным процессом, отвечающим за то что человек всегда стремится к какой-то цели, будь то начинание, исследование, перемены в окружении, игра или творчество. Она движет человека в направлении повышенной автономии и самодостаточности.

В отличие от фрейдовской традиции, считавшей конечной целью любого поведения уменьшение напряжения, Роджерс полагал, что поведение мотивировано потребностью человека развиваться и улучшаться. «Как ни называть это — тенденция к росту, побуждение к самоактуализации или тенденция двигаться вперед, — это главная движущая сила жизни...» (Роджерс, 1994, с. 220). Эта тенденция существует в каждом человеке и лишь ожидает соответствующих условий, чтобы проявить себя. Сущность человека активна, конструктивна и ориентирована на движение вперед к определенным целям. Роджерс не считал нужным приводить конкретные примеры проявления этой сущности, но самоактуализацию можно охарактеризовать в терминах желания достичь или завершить что-то, что сделает жизнь человека более осмысленной, удовлетворительной и разнообразной.

Роджерс предположил, что фактически все поведение людей направлено на повышение их компетентности, или на самоактуализацию.

Например, годовалый ребенок, который учится ходить, поражая своей настойчивостью и упорством, дей-



ствительно актуализируется (словно «заиклившись» на своем стремлении овладеть навыком ходьбы). Игрок в теннис стремится улучшить свой удар, преподаватель университета — свои статьи и лекции, а подросток — свою идентичность. Движение к саморазвитию часто сопровождается борьбой и страданиями, но побудительный мотив настолько велик и непреодолим, что человек настойчиво продолжает свои попытки, несмотря на боль и неудачи, которые он может испытывать (*Rodgers, 1959*).

Роджерс считал, что при отсутствии значительных внешних помех и ограничений тенденция к самоактуализации естественно проявится через множество разнообразных форм поведения.

Потребность достижения, с точки зрения Роджерса, следует трактовать как одно из выражений тенденции к самоактуализации. Стремление человека к достижениям является способом совершенствования его внутреннего потенциала.

Роджерс сходится с Маслоу по принципиальным вопросам, хотя они пользуются несколько различными терминами (см.: *Мадди, 2002*). Маслоу и Роджерс принципиально сходятся в том, что представляет собой человек,двигающийся по пути самоактуализации. Различие между ними состоит в том, что по Роджерсу тенденция к актуализации предполагает как поддержание, так и улучшение жизни, в то время как для Маслоу она включает только улучшение, а поддержание жизни является функцией тенденции выживания.

Однако Маслоу понимает самоактуализацию значительно более широко, как включающую наряду с приверженностью задаче, любимому делу и работе разнообразные характеристики психически здоровых, нравственно и духовно развитых личностей. Именно поэтому, очевидно, он полагал, что самоактуализация так редка и меньше 1% всего населения достигают ее.

## ПЕРВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Разработка Генри Мюрреем совместно со своей коллегой Кристиной Морган теста тематической апперцепции (1935) способствовала тому, что исследования мотивации значительно продвинулись вперед. В своей книге «Исследования личности» Мюррей впервые определил потребность в достижении. Он описал ее следующим образом: «Справляться с чем-то трудным. Справляться с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их. Делать это столь быстро и/или хорошо, как только возможно. Преодолевать препятствия и достигать высокого уровня. Превосходить самого себя. Соревноваться с другими и превосходить их. Увеличивать свое самоуважение благодаря успешному применению своих способностей и талантов» (Murray, 1938, p. 164).

Начало исследований мотивации достижения относится к концу 1940-х — началу 1950-х годов, когда группа ученых Гарвардского университета 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.

Д. Мак-Клелланд ввел термин *мотивация достижения*, понимая под ней «соотнесение с критерием качества деятельности» (McClelland, Atkinson, Clark, Lowell, 1953). Именно с этой книги Аткинсона, Мак-Клелланда, Кларка и Лоуэлла — «Мотив достижения», — очевидно, и следует вести отсчет исследованиям данной проблематики.

Мак-Клелланд на основе ТАТa создал методику диагностики мотивации достижения (1958). Благодаря ей удалось обнаружить, что индивидуальные различия в выраженности мотива могут быть весьма большими и затрагивать как содержание мотивации достижения (ее

предметную направленность), так и силу мотива и его устойчивость. В исследованиях, проведенных в 1950-е годы под руководством Д. Мак-Клелланда и Дж. Аткинсона на мужчинах-американцах, было обнаружено, что люди с высоким уровнем потребности в достижении чаще являются выходцами из среднего класса (нежели из низшего и высшего классов), лучше помнят невыполненные задания (эффект Зейгарник) в случаях, когда ситуация организована так, что каждый должен, но не может выполнить одинаковое число заданий, а также проявляют большую готовность добровольно стать испытуемыми в психологических экспериментах, проявляют большую активность в деятельности колледжа и общественной деятельности, выбирают среди друзей экспертов, если их спрашивают, кого они хотят видеть для работы над сложными проблемами, и более устойчивы к социальным воздействиям, склоняющим к конформизму (*McClelland et al.*, 1953; *Atkinson*, 1958).

Изначально чрезвычайно важным вопросом являлась связь мотивации достижения с эффективностью деятельности. Как показал Е. Лоуэлл (см.: *McClelland*, 1961), в рабочих ситуациях люди с высоким и низким уровнями потребности в достижениях начинали примерно с одинаковой результативности, но с течением времени испытуемые, имеющие высокий уровень выраженности этой потребности, улучшали свои показатели быстрее, чем испытуемые с низким уровнем. Однако из этого не следует, что люди с высоким уровнем потребности в достижении будут демонстрировать улучшение в любых видах заданий. В рутинных, обыденных заданиях, где невозможно научиться лучшему исполнению в ходе работы, например при вычеркивании какой-то буквы из печатного листа, нет никакой разницы в результатах людей с высоким и низким уровнями потребности в достижении (*French*, 1955 — см.: *Мадди*, 2002). В частности, Элизабет Френч обнаружи-

ла, что высокий уровень потребности в достижении позволяет человеку добиться лучших результатов тогда, когда он видит, что может проявить значительное превосходство своими действиями. Если же задание рутинное или если быстрее его выполнение предполагает сотрудничество с кем-либо или получение неких поощрений, не носящих характер достижений в виде свободного времени, испытуемые с низким уровнем потребности в достижении (но предположительно имеющие иные сильно выраженные потребности) проявляют лучшие результаты. Также было обнаружено, что мотивация достижения не проявляется в связи с деятельностью, если деятельность поощряется материально (*Atkinson, Reitman, 1955*).

Дальнейшие исследования подтвердили, что люди с развитой потребностью в достижении откликаются на ситуации, в которых они могут проявить свое значительное превосходство. Д. Мак-Клелланд обнаружил, что люди с высоким уровнем потребности в достижении предпочитают брать на себя умеренный риск при игре в бросание колец, когда разрешается стоять в любой степени близости от цели, в то время как люди с низкой потребностью достижения предпочитают либо большой, либо малый риск. Он предположил, что отсутствие желания рисковать или, наоборот, чрезмерно выраженное стремление к риску может объясняться стремлением отстранить результаты своей деятельности от выводов о собственном мастерстве. В этих случаях успех и неудача либо обеспечены, либо случайны. Однако принятие умеренного риска означает попытку быть успешным в ситуации адекватной проверки мастерства индивида. Поэтому люди с высоким уровнем потребности в достижении откликаются на подобную возможность (*McClelland, 1958*).

В отношении ценностей людей с высокой мотивацией достижения было показано, что они придают большее

значение успешности, чем престижу, в то время как низкомотивированные предпочитают обратное (*Burnstein, Moulton, Liberty, 1963* — см.: *Хекхаузен, 2001*).

В отношении ожиданий и уверенности в себе было обнаружено, что мотивированные на успех юноши-студенты ожидали приближения интеллектуального теста в основном с чувством уверенности в будущем, ориентированные на неудачу — с чувством тревоги (*Ertel, 1964*).

Дж. Верофф с коллегами на большой репрезентативной выборке изучали уровень мотивации достижения различных слоев населения (американцев) на материале индивидуальных интервью. Они обнаружили, что высокая потребность в достижении наблюдается в группах с высоким уровнем образования, высоким профессиональным уровнем, у воспитанных в полной семье и проживавших в большом городе (*Veroff et al., 1960*). Связанность мотивации достижения с принадлежностью к социоэкономическому классу (в большей мере, чем с религиозными пристрастиями или этническим происхождением) получила подтверждение и в других исследованиях, где было показано, что направленность к движению вверх в целом наиболее характерна для среднего класса (см.: *Хекхаузен, 2001*).

Весомый вклад в изучение мотивации деятельности достижения внес немецкий исследователь Хайнц Хекхаузен. Хекхаузен выделил основные условия, которым должна удовлетворять деятельность достижения; при их одновременном присутствии действия воспринимаются самим субъектом или наблюдающими за ним лицами как составляющие деятельности достижения (*Heckhausen, 1974* — см.: *Хекхаузен, 1986 а*). 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.

### **РАННИЕ ТЕОРИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ**

Первые исследования небихевиористского типа были посвящены пониманию мотивации через ее внутренние составляющие, такие, как *желание* работать (и делать что-то как можно лучше и/или быстрее) и *ожидания* успеха. Дж. Аткинсоном была предложена концепция мотивации достижения как *теории ожидаемой ценности*, в которой мотивация определяется действием двух сил: во-первых, важностью для субъекта данного результата и, во-вторых, его субъективной достижимостью. Значению первого показателя, понимаемого как субъективная привлекательность задачи, посвящены работы Дж. Эклса (J. Eccles) и ее коллег. В ряде исследований было показано, что субъективная ценность задачи является важным предиктором мотивации, а именно выбора субъектом задачи и его активности.

Скрупулезному изучению второго показателя мотивации — ожидание результата — были посвящены многочисленные исследования представителей когнитивного подхода в психологии. Их интересовало, чем определяются ожидания субъектом того или иного ре-

зультата. Они предложили целый ряд объяснений этого состояния, сфокусировав свое внимание прежде всего на вере субъекта в свои способности и ощущении контролируемости процесса и результата деятельности.

В работах *когнитивного направления*, выросшего из гуманистической психологии (и впитавшего в себя лучшие традиции/достижения бихевиористского направления), проблематика мотивации достижения получила свое дальнейшее теоретическое и экспериментальное развитие. В различных экспериментах было показано, что представления о способностях, усилиях и о возможности контролировать ситуацию достижения цели оказывают влияние на результат деятельности больше и сверх его актуальных способностей.

Например, М. Коллинс (*Collins, 1982* — цит. по: *Bandura, 1997*) показала, что вера в свои способности 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 из 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 современной *немецкой психологии* последователи школы Х. Хекхаузена активно разрабатывают подходы к мотивации достижения, рассматривая связь мотива достижения с двумя другими базовыми мотивами — аффилиации и власти (см.: *Wegge, 2000*; и др.). Предполагается, что необходимо учитывать их конкретную выраженность при анализе достижений в каждой конкретной области. Так, на материале учебной деятель-

ности студентов университета было обнаружено, что мотив достижения, взятый сам по себе, без учета информации о других базовых мотивах, не является надежным предиктором успеваемости, хотя он связан с другими показателями достижений. В частности, студенты с высокой боязнью неудач и низкой потребностью в достижениях чаще решали не сдавать экзамен. Среди тех, кто являлся на экзамен, наиболее низкие достижения демонстрировали студенты, обладавшие высокой потребностью во власти, престиже и стремлением заработать много денег. Наличие базового доверия и низкая эмоциональная дистанция, напротив, соотносятся с более высокими достижениями (*Schneider, Figner, 2002*).

### **Вклад отечественной школы психологии**

В отечественной психологии проблематика мотивации достижения также активно разрабатывалась. Вообще можно сказать, что специфика отечественного подхода к изучению проблематики мотивации состоит в том, что мотивация понимается как ценностно-целевое образование, главной функцией которого выступает побуждение к деятельности. Исследования велись главным образом по двум направлениям — в рамках общетеоретического деятельностного подхода и в рамках изучения мотивации конкретных предметных деятельностей, прежде всего механизмов и структурных составляющих мотивации учебной деятельности.

Работы в рамках первого направления достаточно разнообразны, они касаются исследования общих проблем мотивации, саморегуляции и ценностно-смысловой сферы личности (см.: А.Г. Асмолов (1990), Б.С. Братусь (1981), И.А. Васильев (1985), Ф.Е. Васильюк (1984), В.К. Вилюнас (1990), Ю.Б. Гиппенрейтер (2004), Т.О. Гордеева (2002), Е.П. Ильин (2000), И.В. Имедадзе (1984), А.Н. Леонтьев (1971, 1975),



Д.А. Леонтьев (1996, 1997, 1999), М.Ш. Магомед-Эминов (1987), Е.Е. Насиновская (1983), Е.Ю. Патяева (1983), В.А. Петровский (1996), А.А. Файзуллаев (1987) и др.), а также исследования отдельных компонентов и составляющих мотивации достижения — целеполагания (см. Б.С. Братусь (1976), Б.В. Зейгарник (1972, 2001)), уровня притязаний (см. Л.В. Бороздина (1993), В.К. Гербаческий (1976)), волевых процессов (см. В.А. Иванников (1991), С.А. Шапкин (1997), Е.В. Эйдман (1986)), особенностей мотивационной регуляции мыслительной деятельности и принятия решений (см. О.Н. Арестова (2002), И.А. Васильев (2002), Т.В. Корнилова (2002), Э.Д. Телегина (1976), О.К. Тихомиров (1977)).

В рамках второго направления мотивация достижения изучалась на материале учебной деятельности школьников и студентов (И.И. Варганова (2000, 2001), М.М. Далгатов (2001), Н.В. Елфимова (1991), Г.Е. Залесский (1994), А.К. Маркова (1983), М.В. Матюхина (1984), А.Б. Орлов (1990), Е.Ю. Патяева (2002)). Значительно меньше внимания уделялось до последнего времени мотивации трудовой деятельности (И.Г. Кокурина, 2000).

\* \* \*

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. 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 смыс-

ле, а можно лишь стимулировать ее развитие. Основное внимание исследователей переместилось с внешних поведенческих показателей мотивации и внешних факторов (стимулов), оказывающих на нее влияние, на такие ее внутренние показатели, как ожидания и ценности, их объяснение и предсказание.

Кроме того, перемещение объекта исследования с белых крыс, кошек и голубей на человека позволило исследовать содержание его когнитивных представлений о причинах успехов и неудач, а также представлений о таких факторах достижения успеха, как способности и усилия. В качестве когнитивных предикторов мотивации достижения предлагалось множество психологических конструктов: локус контроля (Дж. Роттер) и каузальные атрибуции (Б. Вайнер); стиль объяснения успехов и неудач (М. Селигман); тип представлений о способностях (прибыльный — данностный, К. Двек); вера в свои способности выполнить данную работу или самоэффективность (А. Бандура); воспринимаемый контроль (Эл. Скиннер — см.: *Skinner, 1995*), а также самооценочность (*Covington, Ome-lich, 1984*), ориентация на себя или на задачу (*Nicholls, 1984*) и др. (см.: *Ford, 1992; Skinner E., 1995*).

В заключение отметим, что прогресс, произошедший в разработке данной проблематики за последние 15—20 лет, несомненен, его нельзя не заметить. И очевидно, что он во многом связан с тем вызывающим определенный оптимизм процессом, имеющим место в современной психологии мотивации, который справедливо и метафорично описал Д.А. Леонтьев: «...По мере накопления эмпирического знания общая часть предметной области, не вызывающая разногласий у разных школ, становится все обширнее, полигоны, на которых сталкиваются альтернативные теоретические воззрения, все меньше» (*Леонтьев Д., 2002 а, с. 5*).

## АТТРИБУТИВНЫЙ ПОДХОД К МОТИВАЦИИ

Они могут, потому что они думают,  
что могут.

*Вергилий, Энеида*

В зарубежной психологии в последние 25—30 лет было предложено множество теорий, описывающих когнитивные предикторы и составляющие 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. Аткинсона, Дж. Эклс, социокогнитивная теория К. Двек, теория самооценности М. Кавингтона, теория воспринимаемого контроля Э. Скиннер), подчеркивается ведущая роль представлений индивида о своих способностях. В них рассматриваются различные когнитивные предикторы мотивации достижения: locus контроля, каузальные атрибуции, стиль объяснения (успехов и неудач), самоэффективность, тип представлений о способностях. Отметим, что разные теории объясняют различные показатели мотивации достижения, а также ее предикторы — когнитивные и эмоциональные. Нам представляется необходимым проанализировать предложенные объяснительные конструкты и соответствующие стоящие за ними теории.

Представители атрибутивного подхода к мотивации достижения сосредоточивают свое внимание на том, как люди осмысливают происходящее с ними, а именно как они объясняют различные события, которые наблюдают и переживают. Существует множество атрибутивных те-

орий мотивации (см., например: *Nicholls, 1978*). Из них мы выделим и рассмотрим теорию известного американского психолога Бернарда Вайнера, внесшего один из наиболее значительных вкладов в изучение проблематики мотивации достижения на новой когнитивной основе. Работы Вайнера явились провозвестниками новой эры в психологии мотивации, поставив исследование мотивационных процессов на строгую экспериментальную основу. Благодаря этим работам начались систематические исследования того, как представления и убеждения людей определяют их мотивацию.

В качестве основных источников теории Вайнера следует в первую очередь указать работы Ф. Хайдера и Дж. Роттера. Книга немецкого философа и социолога Фрица Хайдера «Психология межличностных отношений», появившаяся в 1958 году, была посвящена той психологии здравого смысла, при помощи которой человек объясняет собственные действия и их результаты и на которой основывается его поведение. Хайдер не проводил экспериментальных исследований, но анализировал ситуации и события, взятые им из повседневной жизни или художественной литературы (например, из басен) (*Heider, 1958*).

В середине 1960-х годов американский психолог Джулиан Роттер предложил концепцию 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*.

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. Во многом именно в силу этого содержательного разнообразия предсказание конкретных (специфических) критериев успешности в различных типах деятельности оказалось невозможным; тем не менее опросник Роттера с достаточной надежностью предсказывал такие характеристики личности, как политические взгляды, деятельность по улучшению собственной жизни, конформность и т.п. (см.: *Phares*, 1978).

Другой недостаток этого теста состоял в том, что в нем оказались смешанными утверждения, касающиеся представлений о причинах некоторых событий вообще — «как это обстоит для других людей» (например: «Средний человек может влиять на решения правительства») и относящиеся к *самому* субъекту (например: «Всем, что со мной происходит, я обязан самому себе»). Как убедительно показали последующие исследования (см.: *Skinner*, 1995; *Little et al.*, 1998), у одного и того же человека эти два типа каузальных представлений существенно различаются и только представления о причинах собственных успехов и неудач выступают в качестве предикторов поведения и достижений субъекта. Безусловно, это также сказалось на недостаточной валидности шкалы Роттера. (Отметим, что дальнейшие методические разработки последователей Роттера шли с учетом первого из указанных недостатков: были созданы многочисленные опросники, измеряющие локус контроля в конкретных областях — профессиональных достижений, семейных отношений, воспитания детей, академических достиже-

ний в учебной деятельности, здоровья и т.п. — см.: *Lefcourt, 1976.*)

Результаты эмпирических исследований свидетельствовали об отсутствии ожидаемой связи между показателями локуса контроля и мотивацией достижения (а также самими достижениями, например в учебной деятельности). В частности, было показано, что и индивиды с высокими показателями по внутреннему контролю, и индивиды с высокой мотивацией достижения предпочитают задачи среднего уровня сложности, но первые, в отличие от вторых, с готовностью выбирают и легкие задачи (*Liverant, Scodel, 1960.*)

### АТТРИБУТИВНАЯ ТЕОРИЯ МОТИВАЦИИ БЕРНАРДА ВАЙНЕРА

Бернард Вайнер (род. 1935), профессор Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (UCLA), в конце 1960-х годов задался вопросом, почему одни люди достигают столь многого, а другие нет. Его внимание привлекли результаты экспериментов бихевиористов с крысами и голубями, которые в случае прекращения подкрепления (при использовании так называемого режима 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 временный характер (например, сломалось оборудование), продолжают стараться, а те, кто — постоянный (например, «экспериментатор решил больше не вознаграждать меня»), прекращают попытки. Таким образом, утверждал Вайнер, человеческое поведение контролируется не столько «расписанием подкрепления» со стороны окружающей среды (как полагали бихевиористы), сколько тем, как люди истолковывают ситуацию (почему окружение именно так осуществляет периодичность подкрепления).

Опираясь на работы Ф. Хайдера и Дж. Роттера, Б. Вайнер (*Weiner, 1985*) развил предложенную Дж. Аткинсоном концепцию мотивации достижения как ожидаемой ценности. Он предположил, что ожидания будущих результатов определяются тем, что индивид думает о причинах успехов и неудач, то есть его представлениях о них. В частности, атрибуции (приписывание) неудачи недостаточным усилиям будут способствовать усилению мотивации достижения, а атрибуции недостатку способностей будут ее уменьшать. Атрибуции — это заключения, которые делает человек относительно причин собственного или чужого поведения (его успешных и неуспешных результатов).

В экспериментальном исследовании Б. Вайнера и А. Куклы (*Weiner, Kukla, 1970*) было показано, что люди с высокой (результатирующей) 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 неудачи — недостаток способностей. Эти результаты становятся понятными, если принять во внимание тот факт, что люди с высокой мотивацией достижения склонны высоко оценивать свои способности, а люди с низкой мотивацией достижения, напротив, низко (*Weiner, Potepan, 1970*). Очевидно, что объяснение неудач в терминах изменчивых факторов, таких, как случай(ность), будет способствовать более оптимистичному взгляду на будущее, чем объяснение в терминах более стабильных факторов — например, трудности задачи или способностей.

#### ***Разработка модели каузальных атрибуций***

Б. Вайнер (см.: *Weiner et al., 1971*) разработал модель каузальных атрибуций, согласно которой причины поведения описываются по двум основаниям:

(1) внутренние или внешние по отношению к индивиду и (2) относительно стабильные или нестабильные во времени. В результате выделяются четыре основные причины успехов или неудач: 1) способности (abilities) или их отсутствие; 2) усилия (или их недостаток); 3) трудность (или легкость) задания; 4) удачное (или неудачное) стечение обстоятельств (случай). Примеры каждой из них представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Примеры атрибуций относительно оценок  
за экзамен по математике**

<b>Оценка</b>	<b>Атрибуция</b>	<b>Пример</b>
<b>Высокая</b>	Способности	<i>У меня есть способности к математике</i>
	Усилия	<i>Я хорошо готовился(лась) к экзамену</i>
	Способности + усилия	<i>У меня есть способности к математике, и я усиленно готовился(лась) к экзамену</i>
	Задача (легкость)	<i>Вопросы были легкими</i>
<b>Низкая</b>	Удача	<i>Мне повезло Я выучил(а) правильный материал для экзамена</i>
	Способности	<i>У меня нет способностей к математике</i>
	Усилия	<i>Я недостаточно готовился(лась) к экзамену</i>
	Способности + усилия	<i>У меня нет способностей к математике, и я недостаточно готовился(лась) к экзамену</i>
	Задача (трудность)	<i>Тест был невероятно трудный, с ним никто не справился</i>
	Неудачное стечение обстоятельств (случай)	<i>Мне не повезло, я учил(а) не то, что спрашивали на экзамене Именно то, что мне попало в билете, я не успел(а) выучить — не повезло!</i>



Способности являются внутренним и относительно стабильным фактором. Усилия — внутренним, но нестабильным. Трудность задачи — внешняя и относительно стабильная причина, поскольку условия задачи несильно изменяются во времени, а удача является внешней и нестабильной — можно быть «везучим» в одной ситуации и «невезучим» в другой. Предполагалось, что эти факторы являются равноправными и что для любого заданного результата один или два фактора будут восприниматься как основная причина (см. табл. 1). Например, ученик, получивший высший балл по тесту, может приписать его главным образом своим способностям («Мне хорошо дается этот предмет») 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.

Вайнер полагает, что существует пять основных источников информации, или специфических признаков, которые помогают человеку решить, почему он получил некоторый определенный результат (*Weiner, 1977*).

1) *История прежних успехов*. Если человек прежде постоянно добивался успехов, это заставляет его сделать вывод, что причиной успешного результата является большая способность к этой деятельности. Сходным образом ряд последовательных неудач заставляет сделать вывод, что их причиной является недостаток способностей.

2) Этот вывод может быть, однако, смягчен вторым признаком — *насколько успешной была деятельность других*. Когда большинство других также добились успеха или потерпели неудачу при выполнении какой-то деятельности, можно заключить, что причиной были, скорее, легкость или трудность задачи, а не способности. Если же студент обычно хорошо учится и полу-

чает за какой-то экзамен (тест) более высокие оценки, чем большинство однокурсников, он может прийти к выводу, что причиной этого являются его большие способности.

3) Еще один признак для причинного объяснения — это *время, потраченное на задание*, что можно истолковать как величину усилия, которое было вложено в подготовку задания и его выполнение. Если кто-то потратит много времени, готовясь к трудному экзамену, и затем получит отличную оценку, то, вероятно, причиной будет считаться большое усилие. Но если этот человек получит низкую оценку, то вероятным выводом будет трудность задания (билета).

4) Четвертый признак — это информация о том, *какая помощь была получена*. Если кто-то ответил на экзамене благодаря подсказке другого и затем получил высокую оценку, то вряд ли он заключит, что причиной его успеха являются способности или затраченные усилия.

5) Наконец, пятый признак — это информация о том, *насколько произвольно получен результат*. В ситуациях, не предоставляющих возможности личного контроля над результатом — как, например, в случае бросания игральных костей, — вывод, вероятно, будет состоять в том, что любой достигнутый результат зависит от удачи.

Постулировав существование четырех каузальных атрибуций, Вайнер (*Weiner et al.*, 1971) не считал, что способности, усилия, трудность задачи и случай являются единственными причинами, которые используют люди для объяснения своих успехов и неудач. Он исходил из того, что они являются наиболее характерными 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). Из четырех каузальных атрибуций, выделенных Вайнером, относительно меньшее значение люди склонны придавать удаче (везению). Однако это не так для представителей некоторых культур, например японцев, которые обнаруживают специфические представления об удаче (см.: Karasawa et al., 1997).

В ряде исследований было также показано, что люди, оценивая результаты своей деятельности, используют значительно большее количество источников информации, чем четыре причинных фактора. Так, 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 и насколько преуспели другие люди.

С целью интеграции этих данных в свою модель Вайнером (Weiner, 1979, 1982) 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 нестабильных причин — контролируемых и неконтролируемых. Из модели следует, что внешние причины могут быть контролируемыми, что во многом объясняет, почему конструкт интернальности, предложенный Роттером, оказался недостаточно хорошим 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 (так называемые трудоголики). Оба типа усилий рассматриваются как внутренние и контролируемые, в то время как существуют другие внутренние факторы (например, настроение, усталость, болезнь), таковыми не являющиеся.

Последующие исследования подтвердили, что параметр контролируемости действительно является чрезвычайно важным для оценки субъектом вероятности будущих успехов и предсказания его поведения в ситуации достижения. Данная классификация послужила основой для исследований и разработки практических программ, направленных на формирование адаптивных каузальных атрибуций, главным образом в сфере обучения (см.: Хеллер, Зиглер, 1999).

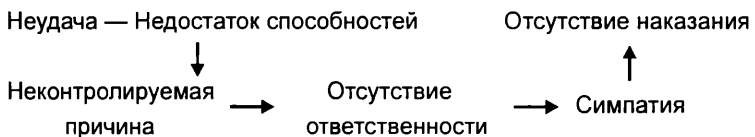
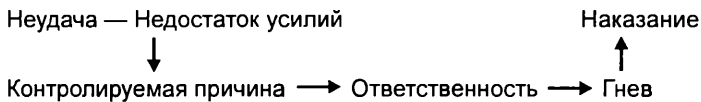
Таблица 2

**Модель каузальной атрибуции Б. Вайнера, показывающая параметры классификации типов причин успехов и неудач (Weiner, 1979, 1985)**

Причина	Внутренняя		Внешняя	
	стабильная	нестабильная	стабильная	нестабильная
<b>Контролируемая</b>	Отношение к учебе (усердие, лень)	Старание (в данный момент)	Типичная помощь учителя Предвзятость отношения учителя	Помощь, получаемая от других людей
<b>Неконтролируемая</b>	Способности	Физическое и психологическое состояние (настроение, усталость)	Сложность задачи	Случай (везение)

В книге, вышедшей в 1995 году, Вайнер модифицировал предложенную им в середине 1980-х годов схему процесса атрибуции, включив в нее суждение субъекта об ответственности, возникающее у него на основе ин-

формации о контролируемости результата деятельности, намерениях и различных смягчающих обстоятельствах (см.: *Weiner, 1995*). Контролируемость причины неудачи субъектом определяет эмоции и ответные действия других людей. В серии экспериментов, проведенных на студентах (см. рис. ниже), ему удалось показать, что если человек терпит неудачу, проявляя активные усилия (контролируемая причина) и обладая при этом низкими способностями (неконтролируемая причина), то он не рассматривается как ответственный за неуспех, окружающие испытывают по отношению к нему симпатию и к нему применяются смягченные негативные санкции. Напротив, если неудача происходит в результате отсутствия усилий и при наличии способностей, то окружающие испытывают гнев и склонны к применению наказаний. Эти последовательности реакций, следующих из двух типов неудачи, изображены ниже:



### **Каузальные атрибуции и эмоции**

Рассматривая эмоциональные процессы как важные составляющие и детерминанты мотивационного процесса, Вайнер предпринял попытку интегрировать в своем подходе каузальные атрибуции с эмоциональ-

ными реакциями, имеющими последствия для мотивации и самооценки субъекта.

Согласно теоретическим взглядам Б. Вайнера, каузальные атрибуции оказывают влияние на эмоциональные реакции, а также на ожидания будущих успехов, настойчивость и уровень усилий.

Атрибутивный подход к эмоциональным состояниям, предложенный Вайнером, предполагает анализ временной последовательности, в связи с которой более сложные эмоции возникают постепенно и этот процесс сопровождается более тонким определением и дифференциацией аффективного опыта (*Weiner, 1986*). Вайнер приводит следующие примеры, описывающие последовательность возникающих когнитивно-аффективных процессов, отражающих очевидную сложность эмоциональных переживаний и их связи с когнициями субъекта.

«Я только что получил двойку за экзамен. Это очень низкая оценка». → Это рассуждение вызывает относительно легкие чувства фрустрации и расстройств.

«Я получил эту оценку, потому что не постарался как следует». → Это размышление сопровождается чувством вины.

«Очевидно, со мной что-то не так (= во мне чего-то не хватает)». → Это рассуждение приводит к сомнениям в своей значимости, низкой самооценке.

«Того, чего мне не хватает, мне, по-видимому, всегда будет не хватать...» → Это рассуждение продуцирует беспомощность.

Рассмотрим также альтернативную ситуацию.

«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 есть важные 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 результат деятельности, будь то успех или неудача. 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 первого типа, не зависящие от атрибуций (*attribution independent*), — достаточно 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 лично значимым 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 испытывать чувства благодарности, если тот же самый результат расценивается им как произошедший благодаря помощи других людей. Эти эмоции второго типа, зависящие от атрибуций, 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.

Вайнер показал, что характер эмоциональных переживаний и связанных с ними мотивационных процес-

сов определяется вызвавшими их атрибуциями (см.: *Weiner*, 1982, 1986). Первоначально было выдвинуто правдоподобное, хотя достаточно расплывчатое, положение о том, что эмоции вызывает внутренняя локализация причин успеха и неудачи (*Weiner et al.*, 1971). Впоследствии оно было конкретизировано и выросло в теорию мотивации, описывающую весьма сложные отношения между когнициями и эмоциями, имеющие место при реализации достиженческой деятельности.

По мысли Вайнера, три параметра каузальных атрибуций — стабильность, локус и контролируемость — имеют разные следствия. Приписывание успеха или неудач *стабильным* причинам влияет на ожидания успеха, а также связано с эмоциями, отражающими представления о будущих результатах. Предположение, что параметр стабильности связан с изменением ожиданий, было высказано Вайнером уже давно (см.: *Weiner*, 1972; *Weiner et al.*, 1971). Так, стабильные причины неудач (такие, как недостаточные способности, сложность задачи) порождают чувства безнадежности, апатии, покорности судьбе, то есть негативные переживания, связанные с убеждением в том, что будущее не сулит улучшений. Это положение было подтверждено в исследованиях, проводимых в рамках теории выученной беспомощности (см. далее), где было показано, что когниции, основанные на отсутствии связи между усилиями субъекта и последующими результатами, ведут к депрессивным переживаниям (см.: *Abramson et al.*, 1989). Напротив, атрибутирование неудачи к не-стабильным причинам (случайность, недостаточные старания, плохое настроение) должно приводить к более положительным эмоциям и более высоким ожиданиям успеха в будущем, чем атрибутирование к стабильным причинам.

В ситуации с успехом влияние параметра *стабильности* на ожидания успеха в будущем обратное: ста-



бильные причины порождают мысли о будущих успехах, а нестабильные им не способствуют. Например, человек, уверенный в том, что его выигрыш в теннисном турнире вызван его способностями, будет ожидать победы в следующей игре. Тот, кто полагает, что выигрыш явился результатом приложения значительных усилий или случайностью, не будет рассчитывать на успех в следующей игре.

Следующий параметр — *локус* — связан прежде всего с гордостью и другими самооценочными эмоциями. В соответствии с параметром локуса причины бывают внутренними и внешними. Внутренние причины — это способности, усилия, настроение, черты характера и физическое здоровье. Внешние причины включают трудность задания, удачу и помощь со стороны других людей. Когда человек считает, что успех достигнут за счет внутренних причин, это увеличивает его самоуважение, вызывает чувство гордости и удовлетворенности собой, тогда как причины, воспринимаемые им как внешние, не дают такого эффекта (*Weiner, 1982*). В случае неудачи, атрибутируемой к внутренним факторам, наблюдается снижение самооценки. Есть, по крайней мере, одно хорошо документированное (хотя и не прямое) 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 (то есть приписывать успех внутренним факторам) и обвинять других в произошедших с ними неудачах (то есть приписывать неудачи внешним факторам) (см.: *Weary, 1978*), что способствует сохранению их самооценки и позитивных представлений о собственной компетентности.

Последний параметр — *контролируемость*, — согласно теории Вайнера, связан с различными соци-



Рис. 3. Схема когнитивно-эмоционального процесса по Вайнеру (Weiner, 1985, р. 560)

альными эмоциями, направленными на других, — гневом и жалостью (симпатией), а также с эмоциями, направленными на себя, — такими, как вина, стыд. 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 человека продолжать заниматься данной деятельностью, проявлять усилия и настойчивость при решении трудных задач, а также с достижениями. Это положение теории подтверждается данными эмпирических исследований, согласно которым те, кто верит, что не могут контролировать свои

учебные достижения, обладают низкими ожиданиями успеха и проявляют низкую мотивацию достижения (см.: *Graham, 1991*).

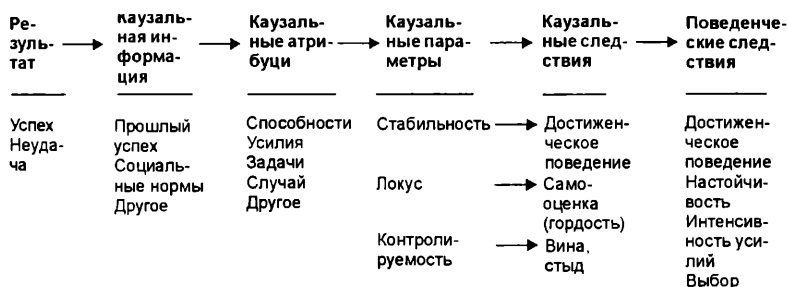


Рис. 4. Упрощенная модель детерминант, определяющих поведение, направленное на достижение цели (*Weiner, 1986, p. 240*)

Эмоциональные реакции не только отражают определение субъектом деятельности 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 приятное эмоциональное состояние. Напротив, стыд, испытываемый в случае неконтролируемой неудачи, стимулирует 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. Таким образом, атрибуция не только влияет на понимание субъектом ситуации и ведет к различным эмоциональным состояниям, но и определяет будущее поведение субъекта, направленное на достижение поставленных им целей, а также эмоции и поведение других людей по отношению к нему.

Приведем следующий пример, иллюстрирующий, как работает данная модель, призванная объяснить процессы и механизмы, вовлеченные в достижение цели. Рассмотрим две мотивационные последовательности-ситуации. Первая ситуация касается ученика, плохо сдавшего экзамен и бросившего школу. В соответствии с рис. 4 вслед за полученным негативным результатом ученик использует доступную информацию, чтобы понять причины случившегося. Предположим, что данный учащийся испытывал неудачи в прошлом (провалы на экзаменах, двойки) и что другие (его одноклассники) хорошо сдали этот экзамен. Исходя из этой информации, плохие результаты приписываются им низкому интеллекту или отсутствию способностей. Способности — стабильная причина, поэтому в будущем ученик будет также ожидать неудачи. Далее, способности — внутренняя характеристика, следовательно, это приведет к потере самоуважения. И наконец, способности мало поддаются контролю (неконтролируемы), что приводит к эмоциям стыда и униженности. Низкие ожидания успеха, сопровождаемые низкой самооценкой и стыдом, приведут к тому, что наш ученик захочет бросить школу.

Теперь рассмотрим другого ученика, который, столкнувшись с подобной ситуацией (провалом на экзамене), вспоминает, что он в прошлом хорошо справлялся с экзаменами, а в этот раз он не готовился, не занимался как следует. Соответственно он атрибутирует не-

удачу к недостатку усилий. Усилия — нестабильная характеристика, следовательно, в будущем имеет смысл ожидать лучших результатов. Опять наблюдается потеря самооценки, поскольку усилия являются внутренней характеристикой, а также чувство вины (за плохой результат), так как усилия контролируемы. Разумные ожидания успеха в будущем в сочетании с позитивными эмоциональными последствиями (чувством вины) будут мотивировать субъекта и приведут к улучшению его учебной деятельности.

Таким образом, Вайнер показывает, что когниции, лежащие *между определенным* (успешным или неуспешным) полученным индивидом результатом и его последующими действиями, определяются индивидуальными особенностями субъекта действия. Из данных примеров следует, что атрибутирование к способностям и атрибутирование к усилиям приводят к различным мотивационным и поведенческим реакциям на неудачу, поскольку они обуславливают различные ожидания будущего успеха (соответственно низкие или высокие), а также различные эмоциональные состояния (стыд или чувство вины), первые из которых выступают как подавляющие мотивацию, а вторые, напротив, как стимулирующие ее (Weiner, 1995).

Очевидно, что с точки зрения обучения некоторые способы атрибуций менее желательны, чем другие. Ученик, который имеет тенденцию объяснять свой успех или свою неудачу случайностью, вряд ли имеет мотивацию оказывать влияние на свой успех или неуспех, прикладывая какие-то существенные усилия. Сходным образом, тот, кто сводит неуспех к отсутствию способностей, скорее смирится, чем начнет активно бороться за преодоление неуспеха. Напротив, максимально высоких результатов следует ожидать от тех, кто в случае неуспеха атрибутирует к недостатку стараний, а не к недостатку способностей. Изменение каузальных ат-

рибуций может быть таким образом педагогически необходимым и плодотворным (см. об этом: Хеллер, Зиглер, 1999).

В ряде эмпирических исследований было также показано, что характер каузальных атрибуций имеет гендерную специфику, что объясняет различия в успехах и интересе мальчиков и девочек к математике и естественным наукам. В частности, девочки чаще объясняют свои успехи в математике и естественных науках внешними факторами (такими, как везение или трудность задания), а провалы — отсутствием у себя таланта (способностей) (см.: *Ruckman, Pechham, 1997*, а также: *Берн, 2001*).

Атрибутивная теория мотивации подвергается критике по целому ряду своих положений. Первоначальное предположение, заключающееся в том, что доступные сознанию причины успехов и неудач могут быть легко изучены с помощью вопросников самоотчетного типа (задания типичного теста на диагностику способностей атрибуций приведены в приложении на с. 78), подверглось сомнению, так как вскоре выяснилось, что существенное влияние на этот тип ответов оказывают социальная желательность и другие социальные мотивы. Так, например, в эксперименте, проведенном Дж. Ювонен и Т. Мердок (*Juvonen, Murdock, 1993*), было обнаружено, что подростки используют различные техники произведения впечатления в зависимости от того, кому предназначены их объяснения. В этом эксперименте испытуемых просили объяснить своим сверстникам, а также родителям и учителям, почему они получили ту или иную отметку. В частности, в инструкции говорилось: «Представь ситуацию, когда ты очень плохо (хорошо) сдал(а) важный экзамен. Твои родители (учителя, популярные одноклассники) спрашивают тебя (интересуются), почему ты сдал(а) так плохо (хорошо). Тебе нужно дать объяснение. Ты хочешь сохранить хо-

рошие отношения со своими родителями (учителями, популярными одноклассниками). Насколько вероятно, что ты бы высказал(а) им один из следующих вариантов ответов?» Среди альтернативных ответов предлагались такие, как неудачный (успешный) результат был по причине низких (высоких) способностей и что результат обусловлен малыми (большими) усилиями/стараниями.

Было обнаружено, что в ситуации успеха ответы подростков, даваемые им своим сверстникам, учителям и родителям, существенно не отличаются. Подростки были в большей мере склонны приписывать успех усилиям и в меньшей — способностям. Однако в ситуации коммуницирования причин успешного результата сверстнику подростки были в меньшей степени склонны использовать (акцентировать) внутренние факторы способностей и усилий, чем в случае с фигурами, обладающими властью (родителями и учителями), и особенно снижали важность фактора усилий (то есть того, что они серьезно работали, чтобы добиться успеха).

В ситуации неудачи ответы подростков разным лицам отличались еще более существенно. Подростки скорее сообщали своим сверстникам, что они не старались как следует, чем говорили, что у них не хватает способностей. Напротив, испытуемые утверждали, что они бы скорее сказали своим родителям и учителям, что они «не могут», чем то, что они не постарались как следует. Интересно, что паттерны ответов подростков родителям и учителям были весьма схожими. Подростки предпочитали говорить им, что успех вызван тяжелой работой, а неудача — недостатком способностей. Очевидно, что это связано со стремлением избежать соответствующих наказаний, а в случае со сверстниками они мотивировались желанием поддержать самооценку и ощущение собственной компетентности в

случае неудачи и не выглядеть слишком большими зазнайками и хвастунами в случае удачи.

В другом исследовании было показано, что на эмпирическом уровне три параметра, по которым анализируются причины успехов и неудач, взаимосвязаны (Anderson, 1983). Под вопросом остается надежность причин успехов и неудач, ее приложимость для разных людей в разных обстоятельствах. В частности, несмотря на то что люди действительно имеют тенденцию приписывать успехи и неудачи выделенным причинам (способности, усилия, трудность задачи, везение), они иногда иначе понимают их сущность.

Например, факторный анализ атрибуций, проводимых белыми, чернокожими и индийцами в Южной Африке, не обнаружил соответствия с тремя вайнеровскими параметрами; хотя чаще всего в качестве причин успеха назывались старания и академические знания (Louw, Louw-Potgieter, 1986). 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).

Стабильность некоторых каузальных атрибуций подвергалась сомнению и в других исследованиях. Согласно атрибутивной теории, такие причины, как способности, рассматриваются в качестве стабильных, а, например, удача — как нестабильные. Однако было показано, что способности могут восприниматься человеком и как нестабильные, будучи сродни усилиям (Dweck 1999; Stone, 1998), а удача, напротив, как нечто стабильное (Zhao et al., 1998 — цит. по: Dweck, 1999). В последнем случае люди склонны воспринимать удачу как фиксированную долю или судьбу (а себя — как везучих или невезучих), что соответственно сказывается на их мотивации: когда что-то случается с ними и



они приписывают это невезению, то они воспринимают это событие не как временное, которое они смогут в будущем преодолеть, а как нечто стабильное, с чем придется смириться («На экзаменах мне не везет!»).

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

Кроме того, помимо указанных Вайнером измерений люди используют и другие измерения (см.: *Хекхаузен, 1986, 2003*). Исследования многочисленных последователей атрибутивного подхода к мотивации позволили обнаружить такие атрибуты, как действия и отношение других людей (учителей, других учеников), свое настроение, усталость, болезнь, личность, внешний вид (*Friese, 1980; Friese, Francis, Hanusa, 1983* — цит. по: *Schunk, 1991*). Было показано также, что их характер определяется не только индивидуальностью субъекта, но 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.

Кроме того, под вопрос ставится характерность феномена каузальной атрибуции. Например, как показали К. Динер и К. Двек, рассуждения о причинах происходящих неудач характерны лишь для беспомощных испытуемых (*Diener, Dweck, 1978*).

Таким образом, исследования каузальных атрибуций внесли ценный вклад в изучение мотивации дости-

жения, но результаты были во многом неоднозначны. Связь между различными каузальными атрибуциями, лежащими в их основе параметрами и такими показателями мотивации, как настойчивость, уровень усилий, выбор задач и характер целеполагания, остается неясной.

В последнее десятилетие Б. Вайнер обратился к использованию социально-психологического подхода в изучении мотивации достижения. В частности, Вайнер подчеркивает важность рассмотрения дифференцированного влияния не только различных атрибуций успехов и неудач (таких, как способности, усилия, помощь других, удача) субъекта деятельности на его эмоциональные состояния и последующие действия, но и различных атрибуций, заявленных субъектом, на чувства, эмоциональные состояния и поведенческие реакции других людей (например, учителей и одноклассников), что в свою очередь ведет к изменениям в поведении самого субъекта (*Weiner, 2002*).

### **ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ (АДАПТИВНЫХ) АТРИБУЦИЙ: ПРОГРАММЫ АТРИБУТИВНОЙ ПЕРЕОРИЕНТИРОВКИ**

Поскольку каузальные атрибуции связаны со многими проявлениями мотивации достижения, с целеполаганием и настойчивостью, встает вопрос о возможности формирования (коррекции) у человека благоприятных каузальных атрибуций. Обучение людей новым атрибуциям и когнитивным стратегиям доказало свою эффективность для тех, кто склонен легко отступать перед трудностями. В общем, было показано, что обучение, направленное на изменение атрибуций, приводит не только к изменениям в атрибуциях, но и к повышению уровня ожиданий успеха, восприятия собственной эффективности и успешности выполнения того типа заданий, на котором сосредоточивалось обучение

(Fosterling, 1985). Однако следует отметить, что до сих пор неясно, какие атрибутивные стили на самом деле наиболее благоприятные (см.: Хеллер, Зиглер, 1999). Это связано также с тем, что результаты анализа связи каузальных атрибуций с успешностью деятельности весьма противоречивы.

Согласно Вайнеру, люди стремятся к реалистической атрибуции, то есть к возможно более точному пониманию. Тем не менее верные оценки не всегда наиболее благоприятны для улучшения мотивации.

Как утверждает Вайнер (Weiner, 1977, 1986), атрибутивное к внутренним факторам имеет тенденцию вызывать эмоциональные реакции в виде гордости за успех и стыда за неудачу. Следовательно, наиболее приятные чувства вызываются отнесением успеха на счет внутренних факторов и неудач — на счет внешних.

С другой стороны, роль атрибуции внутренних стабильных факторов является противоречивой. С точки зрения ожидания успеха использование стабильных причин, таких, как способности, связано с тем, что индивид ожидает того же исхода и в будущем. Напротив, если человек верит, что успех или неудача зависит от степени усилий (переменного фактора), усилия будут увеличены (Weiner et al., 1980). То есть, с одной стороны, использование внутренних стабильных атрибуций ведет к эмоционально желательной реакции, но с другой — может оказать демотивирующий эффект. Это заключение нашло частичное эмпирическое подтверждение (Meyer, 1979; Andrews, Debus, 1978; Graham, 1991). Например, Мизерандино показала, что баскетболисты, которым сказали, что их промахи объясняются недостатком старания, впоследствии улучшили свои показатели, в отличие от тех, кому сказали, что все дело в их способностях (Лефрансуа, 2003). Как указывают К.А. Хеллер и А. Зиглер, многие программы атрибутивной переориентировки сознательно не используют внутреннюю, ста-

бильную атрибутивную обратную связь, то есть считают опасным апеллировать к фактору способностей (Хеллер, Зиглер, 1999).

Использование объяснения успехов и особенно неудач фактором усилий является наиболее распространенной стратегией в современных программах атрибутивной переориентировки. В поддержку стратегии атрибутирования к усилиям следует сказать, что усилия являются единственным фактором, к которому можно апеллировать и при успехах, и при неудачах. Напротив, в случае способностей возникают трудности с его применением, поскольку атрибутирование к нему лишь в ситуациях успеха и игнорирование его (с резким переходом к другим причинам — типа недостатка усилий или неудачно сложившихся обстоятельств) в случае неудачи могут выглядеть в глазах индивида достаточно нелогично.

В психолого-педагогической публикации 1984 года Вайнер также утверждает, что главной целью программ коррекции атрибуции должно стать атрибутирование учениками успеха к их усилиям (стараниям); важно заставить учеников понять, что их успех зависит от того, как они будут стараться (Weiner, 1984).

Однако, как показали М. Кавингтон и С. Омелих, внушение детям мысли, что неудачи являются результатом недостатка приложенных усилий, может оказаться вредным, если у ребенка еще не сформировались навыки, необходимые для выполнения задания (Covington, Omelich, 1978). В этом случае более полезно обучить ребенка стратегиям решения задач. В другом исследовании было обнаружено, что эффективность усилия и успешность выполнения возрастали в наибольшей степени, когда детей обучали как «адаптивным атрибуциям», так и стратегиям решения задач (см.: Schunk, Cox, 1986).

В целом данные эмпирических исследований (во многом стимулированных работами Вайнера) приводят к следующему выводу: после успеха следует применять атрибутирование к внутренним факторам, тогда как после неудачи — к переменным. Этому выводу, однако, не соответствуют результаты исследований Двек и ее коллег. Опираясь на результаты шести отдельных исследований, К. Мюллер и К. Двек утверждают, что похвала, адресованная ребенку за его способности, в отличие от похвалы за усилия, не стимулирует адаптивную мотивацию, направленную на развитие своей компетентности (*Muller, Dweck, 1998*). Они обнаружили, что ученики, которых хвалят за их интеллект, как правило, стремятся к высокой успеваемости, стараются продемонстрировать свою компетентность и избежать негативных оценок их способностей; напротив, ученики, которых хвалят за старания, ставят перед собой учебные цели и стремятся к развитию своих способностей. Так что дискуссия продолжается.

В заключение нам представляется важным подчеркнуть значение работ Вайнера, способствовавших пробуждению активного интереса психологов к когнициям индивида, отражающим его представления о причинах успехов и неудач, о своих возможностях, а также их связи с эмоциональными состояниями и поведением, направленным на достижение цели. (Например, простой подсчет количества статей, содержащих в названии слово «атрибуция» или родственные понятия, только в одном журнале «*Journal of Personality and Social Psychology*» показывает, что за 1966—1967 годы была опубликована одна такая статья, за 1970—1971 годы — уже 12, а за 1975—1976 годы — 55 — см.: *Хекхаузен, 2003*.) Работы Вайнера и его коллег положили начало целому направлению исследований в этой области, которое остается актуальным и для сегодняшней психологии мотивации достижения (см. материалы 8-й междуна-

родной конференции по мотивации: 8<sup>th</sup> International..., 2002).

### ПРИЛОЖЕНИЕ

#### **Пример теста на диагностику каузальных атрибуций**

(Widdel, 1977, «Анкета атрибуций успеха и неудачи в школе», по: Ингенкамп, 1991)

1. Представь, что ты написал(а) очень хорошую классную работу.

Почему работа получилась такой хорошей?

- а) Работа была довольно легкой.
- б) Обычно я хорошо выполняю письменные задания.
- в) В этот день я случайно был(а) в хорошей форме.
- г) Я очень старался(лась) (хорошо выполнить работу).

2. Ты написал(а) контрольную работу и получил(а) плохую оценку.

Почему так получилось?

- а) Я мало занимался(лась) дома.
- б) У меня был неудачный день.
- в) За письменные работы я часто получаю плохие отметки.
- г) Контрольная работа была очень трудная.

# ТЕОРИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ

## МАРТИНА СЕЛИГМАНА

Кто духом пал, тот и пропал.

Русская пословица

Как-то две маленькие лягушки попали в крынку с молоком.

Край близко, да никак не дотянуться. «Что зря стараться, все равно отсюда не выбраться», — сказала одна лягушка, сложила лапки и пошла ко дну. А вторая не сдавалась и била, била изо всех сил лапками. В конце концов она взбила молоко в сливки, а из сливок получилось масло. Масло твердое, на него можно опереться. Лягушка оттолнулась от твердого масла и выскочила на свободу.

Русская народная сказка

Из всех добродетелей, которые мы в состоянии усвоить, нет ничего полезнее, ничего важнее для выживания и ничего нужнее для повышения качества жизни, чем умение превращать невзгоды в доставляющий удовольствие вызов.

*Михай Чиксентмихайи*

Почему одни люди, как та лягушка из русской народной сказки, активны в ситуациях неудач, а другие быстро отказываются от борьбы, чувствуют беспомощность и предаются отчаянию? Почему одни видят один и тот же стакан наполовину полным, а другие — наполовину пустым?

Американский психолог Мартин Селигман (род. 1942), профессор Пенсильванского университета, подходит к этому вопросу с двух сторон — со стороны личного опыта индивида, приводящего к формированию подобных реакций, и со стороны когнитивной сферы личности, поскольку одно и то же стрессовое событие может быть по-разному воспринято и оценено разными людьми (Зелигман, 1997; Seligman, 1975, 2002; Seligman et al., 1995).

Селигман предложил когнитивно-бихевиоральную теорию беспомощности, которая объясняет, во-первых, средовые источники беспомощности, а во-вторых, ее когнитивные предикторы, в частности объяснительный стиль, используемый человеком при оценке различных событий, как позитивных, так и негативных. Селигман подверг детальному изучению такую важнейшую составляющую мотивации достиженческой деятельности, как характер реагирования на неудачи — во всех ее проявлениях, на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровнях.

Если интерес Б. Вайнера был сосредоточен на внутренних причинах достижений личности изначально, то Селигман пришел к этой проблематике через интерес к депрессии человека и ее терапии. В отличие от Вайнера, его интересовали пути, которые приводят человека к депрессии; фокусом его исследований стали *привычные* объяснения людей, так называемый стиль объяснения, выступающий как некий угол зрения, под которым люди рассматривают различные события (негативные и позитивные), с ними происходящие.

Таким образом, основная задача теории Селигмана — объяснить внутренние и внешние механизмы пассивного, неадаптивного поведения субъекта, названного Селигманом *выученной беспомощностью*. Выученная беспомощность — это психологическое состояние, которое включает нарушения в мотивации, а также в ког-



нитивных и эмоциональных процессах, возникающее в результате пережитой субъектом неподконтрольности, то есть независимости между предпринимаемыми усилиями и результатом деятельности (успехом/неудачей).

### ЭКСПЕРИМЕНТЫ СЕЛИГМАНА С ФОРМИРОВАНИЕМ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У СОБАК

Получив диплом бакалавра в Принстонском университете, Селигман поступил в аспирантуру Пенсильванского университета к стороннику бихевиористского подхода Ричарду Л. Соломону и начал свои первые эксперименты на собаках. В результате этих экспериментов Селигмана и его коллег Стивена Майера и Брюса Овермэйера (*Overmeier, Seligman, 1967; Seligman, Maier, 1967*) и удалось впервые обнаружить феномен выученной беспомощности.

Собак, подвергавшихся вначале слабым ударам тока (чего они не могли избежать), помещали затем в другие клетки, где их активность уже могла бы помочь им избежать неприятных воздействий. Однако, вопреки предсказаниям бихевиористской теории научения, собаки не хотели учиться таким, казалось бы, простым вещам и были пассивны. Суть открытия состояла в том, что эта пассивность, или беспомощность, имеет своим источником воспринимаемую животным *независимость* результатов (исходов) от его действий (усилий). Опыт убеждал, что их действия никак не влияют на ход событий и не приводят к желательным результатам, что порождало ожидание неподконтрольности результатов собственных действий, ощущение неспособности контролировать события (ситуацию) и соответственно бессмысленности усилий.

Рассмотрим опыт, проведенный Селигманом и Майером в январе 1965 года. Именно он считается первой

основополагающей демонстрацией теории выученной беспомощности (*Seligman, Maier, 1967*).

В эксперименте принимали участие 24 дворняжки, от 37 до 48 см в холке и весом от 11,5 до 13 кг. Собаки были разделены на три группы, в каждой группе было по восемь собак.

*Первой группе* предоставлялась возможность избежать болевого воздействия — собаки из этой группы могли отключить питание системы, вызывающей удар током, нажав на панель носом. (Как отмечают авторы исследования, воздействие электротоком было очень неприятным, но неопасным.) Таким образом, их реакция имела значение, они были в состоянии контролировать ситуацию.

Собаки *второй группы* получали тот же электрошок, что и собаки первой группы, так как шокое устройство этой группы было «завязано» на систему первой группы. Болевое воздействие на собаку второй группы прекращалось только тогда, когда «связанная» с ней через специальную упряжь собака первой группы нажимала носом на отключающую панель. Таким образом, они получали периодически удары независимо от того, что делали.

Животные обеих экспериментальных групп получили 64 токовых воздействия с интервалом в 90 секунд. *Третья группа* — контрольная — шока вообще не получала.

После того как собаки приобретали соответствующий каждой категории опыт, на следующие сутки (спустя 24 часа) все три группы собак пропускали через секционированный ящик-челнок. На каждой его стороне находились лампочки; через 10 секунд после того, как на одной стороне ящика гас свет, по полу в этой части клетки пропускаться ток. Если за это время собака успевала перепрыгнуть через барьер, ей удавалось вообще избежать воздействия тока. Если же не успевала, то она ощущала

это воздействие, пока не перепрыгивала через барьер или пока не истекут 60 секунд. С каждым животным такой опыт осуществлялся 10 раз.

Как и предполагалось, группа собак в предварительной серии, имевшая возможность контролировать прекращение тока, быстро научилась это делать и в новой ситуации: с каждым из воздействий этим собакам требовалось все меньше времени, чтобы нажать на панель. Подобно им вели себя и собаки контрольной группы. Напротив, в группе собак, не имевшей возможности контролировать воздействия током (не имевшей возможности спастись), после 30 воздействий животные совершенно переставали нажимать на панель.

На рис. 5 представлены данные о среднем времени, которое требовалось каждой из трех групп собак в основном эксперименте на спасение от тока. Замерялось время между включением света и прыжком животного через барьер. Различие между группой собак, не имевшей опыта успешного обучения (спасения), и двумя другими группами было значимым, две последние группы не различались между собой по этому показателю.

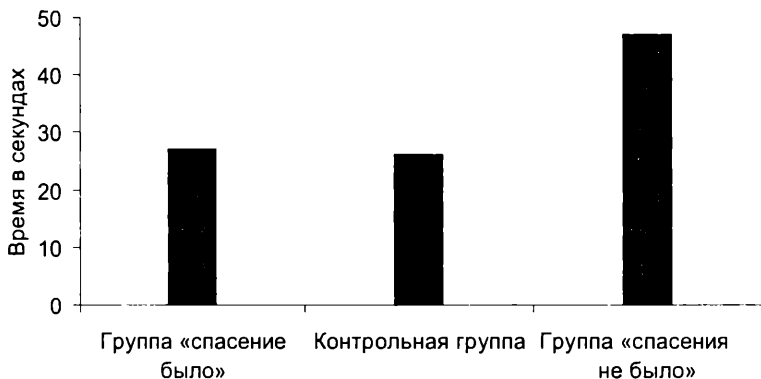


Рис. 5. Среднее время на избежание воздействия током в экспериментальной клетке на втором этапе эксперимента (*Seligman, Maier, 1967*)

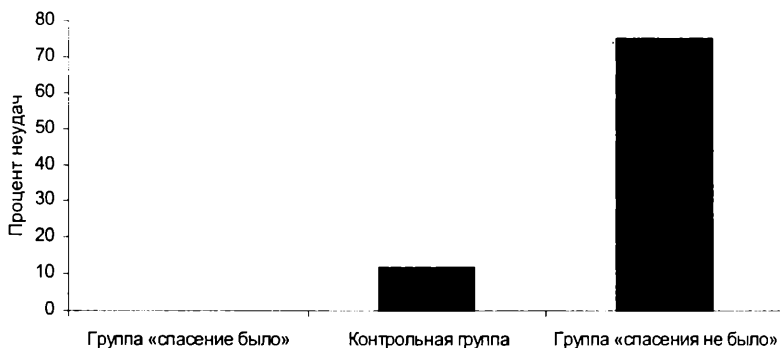


Рис. 6. Количество животных (в процентах), которые не делали попыток спастись в экспериментальной клетке (*Seligman, Maier, 1967*)

На рис. 6 представлены данные о количестве собак в каждой из трех групп, которые не менее 9 раз из 10 возможных не догадались перепрыгнуть через барьер и тем самым избежать тока. Различия между первой и второй экспериментальными группами оказались существенными (высокозначимыми). Шесть из восьми собак в группе, прошедшей через опыт беспомощности (имевших печальную возможность убедиться в тщетности своих усилий), совершенно не пытались избежать воздействия током в 9 или во всех 10 пробах в основном эксперименте, несмотря на то что вторая половина ящика, где они были бы в безопасности, прекрасно просматривалась. Собаки быстро сдавались, тихо поскуливали, ложились на дно ящика, хотя ящик периодически продолжало трясти. Для того чтобы оценить степень устойчивости беспомощности, этих шестерых собак спустя неделю вновь протестировали в той же экспериментальной клетке. На этот раз в каждой из проб 5 из 6 собак проявляли беспомощность и пассивность.

На самом деле собаки легко могли научиться перепрыгивать через перегородку, чтобы избежать шока.

Однако собаки, пережившие опыт неизбежного стресса, проявляли удивительно мало попыток справиться с ним в последующем, демонстрируя пассивное поведение. Селигман решил, что, получая днем раньше удары, от которых нельзя было уклониться, собаки как бы осознавали тщетность своих действий и после этого переставали что-либо предпринимать, становясь пассивными. Напротив, собаки, которые могли контролировать ситуацию, избегая болевого воздействия в первой серии эксперимента, легко учились избегать тока и во второй серии, будучи помещены в другую клетку и столкнувшись с другой ситуацией. Собаки, имевшие опыт успешного обучения, как бы говорили себе: «Эге, да ведь мы можем контролировать ситуацию!» — они усвоили, что прекращение действия тока зависит от их поведения (Зелигман, 1997).

Чрезвычайно интересны также результаты еще одного последующего эксперимента Селигмана и Майера. В этом исследовании собак сначала помещали в условия, когда им предоставлялась возможность контролировать свое спасение от удара током, нажимая на панель. Затем собак проводили через условие без возможности спастись от тока, а потом им снова устраивали 10 испытаний в боксе. Примечательно, что эти животные продолжали свои попытки нажимать на панель во время всех испытаний во второй серии (при невозможности спастись от удара) и не сдавались так быстро, как собаки в предыдущем опыте. Кроме того, все собаки успешно научились спастись и избегать тока в боксе. Это свидетельствует о том, что животных, усвоивших, что их поведение может быть эффективным, уже не могут остановить неудачи и мотивация изменить ситуацию к лучшему у них сохраняется.

Впоследствии феномен выученной беспомощности был продемонстрирован на кошках, рыбах, мышах, крысах, тараканах и обезьянах-приматах (см.: *Seligman*,

1975). Однако предметом основного интереса Селигмана были, конечно, проявления выученной беспомощности у человека. Именно ради понимания причин возникновения беспомощности и депрессии у человека он начал свои эксперименты с собаками. Селигман вспоминал впоследствии, что его чрезвычайно мучила необходимость причинять боль живым существам, и он поклялся прекратить опыты с собаками в тот же день, когда получит ответы на основные вопросы, требующие работы с животными. И он действительно сдержал свое обещание.

### **ФОРМИРОВАНИЕ БЕСПОМОЩНОСТИ У ЛЮДЕЙ**

Вскоре многочисленные исследования подтвердили существование феномена выученной беспомощности и у людей. В эксперименте, проведенном Дональдом Хирото (американским аспирантом японского происхождения) из Университета штата Орегон, было продемонстрировано типичное влияние неблагоприятных для субъекта событий, неподконтрольных ему, на снижение эффективности его действий в аналогичных ситуациях (*Hiroto, 1974*).

На испытуемых людях ему удалось практически в точности воспроизвести результаты, полученные Селигманом и его коллегами на животных. Были сформированы две экспериментальные и одна контрольная группы испытуемых. Членам одной из них предьявлялся громкий неприятный звук, который они могли прервать, подобрав комбинацию клавиш на пульте управления (специальном «пенале»). Другая, лишенная возможности контроля группа слышала тот же громкий неприятный звук, получала то же самое задание научиться его контролировать, но, напротив, сделать этого не могла, поскольку не было такого сочетания, которое бы выключало звук. Для испытуемых этой группы звук был неизбежным и

неконтролируемым и включался на определенное время независимо от нажатия на кнопки «пенала». Третья (контрольная) группа не принимала участия в этой серии экспериментов.

После этого в основной серии эксперимента обеим экспериментальным группам, а также контрольной предлагалось научиться прекращать звук электрзвонка. Испытуемые всех трех групп могли, попеременно повернув налево или направо рычаг уже на другом аппарате (ящик с рычагами), выключить длящийся 5 секунд звонок, перед включением которого на 5 секунд загоралась лампочка. Если испытуемый успевал повернуть рычаг, пока свет еще горел, то звук отключался.

Так же как и в эксперименте с собаками, контрольная группа и группа, имевшая возможность контролировать ситуацию, быстро научились управлять шумом, в то время как испытуемым из группы, лишенной возможности контроля в предварительном эксперименте, этого сделать не удавалось. Большинство испытуемых из этой последней группы пассивно сидели и терпели неприятный шум. И это происходило, несмотря на то что все обстоятельства (ситуация эксперимента, место и время) изменились.

Был получен еще один важный результат. Согласно данным Хирото, каждый третий из тех, кого он пытался свергнуть в состояние беспомощности, не капитулировал. Это также соответствовало данным Селигмана и Майера, обнаружившим, что каждую третью собаку не удавалось сделать беспомощной при помощи неустранимого шока. Кроме того, каждый десятый испытуемый Хирото из тех, кто предварительно не подвергался шоковому воздействию, сидел возле «пенала» неподвижно, не пытаясь ничего противопоставить нарастающему шуму. Это также хорошо согласовывалось с данными, полученными на

животных, каждое десятое из которых было беспомощным с самого начала.

Исследование Хирото включало еще две дополнительные переменные. С их помощью, во-первых, удалось показать, 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 способности. При навязывании экспериментатором атрибуции первого рода во всех трех группах латентное время выключения звука оказывалось больше, чем при атрибуции второго рода.

Во-вторых, исследование такой личностной характеристики, как локус контроля (измеренный по шкале Роттера), также показало важные значимые связи с беспомощностью. Испытуемые с внешним локусом контроля обучались медленнее. В предварительной серии эксперимента испытуемые с внутренним локусом контроля предпринимали в 4 раза больше попыток избежать неприятного звука, чем испытуемые с внешним локусом контроля, а в основном эксперименте не проявили в отличие от последних никакой беспомощности (измерявшейся средним латентным временем реакции).

Таким образом, результаты исследования Хирото подтвердили, что люди реагируют на невозможность контроля ситуации сходным с животными образом; но исследование также привлекло внимание к когнитивной природе беспомощности у людей. Это согласовывалось с положениями Селигмана о том, что беспомощность отражает веру субъекта в степень эффективности его действий. Беспомощные не верят, что их ответы могут повлиять на неприятные события, в то время как люди, у которых не сформировалась выученная беспомощность,



верят, что их действия смогут оказать влияние на прекращение этих событий.

### Источники беспомощности

К числу основных источников беспомощности Селигман относит следующие три: (1) опыт переживания неблагоприятных событий, стрессов (травм и потерь в раннем детстве), то есть опыт отсутствия возможности контролировать события собственной жизни (происходящее); (2) опыт наблюдения беспомощных моделей и (3) опыт отсутствия самостоятельности в детстве.

Используя методы самоотчета учащихся начальной школы и оценки учителей в течение двух лет, Ф. Финхам с коллегами (*Fincham et al.*, 1989) обнаружили, что выученная беспомощность является относительно стабильной характеристикой. Это подтверждает утверждение Селигмана, что выученная беспомощность формируется у ребенка к восьми годам (*Зелигман*, 1997).

Мелани О. Бернс и М. Селигман показали: то, как люди реагируют на неблагоприятные события и интерпретируют их, остается устойчивым на протяжении всей их жизни. Применив к архивному материалу одного лонгитюдного исследования методику анализа дневниковых записей (CAVE — *Schulman, Castellon, Seligman*, 1989), они исследовали, как люди реагировали на неблагоприятные ситуации на протяжении всей своей жизни. Результаты показали, что реакции оставались устойчивыми на протяжении 52 лет (*Burns, Seligman*, 1989).

Одним из основных источников беспомощности, формируемой у ребенка, согласно Селигману, являются *неблагоприятные события*, переживаемые в детском возрасте. В своей ставшей бестселлером книге «Беспомощность: о депрессии, развитии и смерти» Селигман пишет, что как собаки были не способны избежать тока,

так человек не может контролировать такие события, как обиды, наносимые порой родителями, смерть любимого человека, потеря работы, серьезная болезнь (Seligman, 1975). Действительно, впоследствии было обнаружено, что дети, столкнувшиеся с разводом родителей, родительскими скандалами, а также смертью близкого родственника (бабушки или дедушки) или любимого животного, чаще обнаруживают пессимистический стиль объяснения.

Например, рассмотрим одно весьма впечатляющее исследование, которое свидетельствует о средовых факторах (ситуациях), приводящих к формированию пассивности и беспомощности у детей (Finkelstein, Ramey, 1977). Испытуемыми были младенцы, наблюдавшие подвешенные перед нимидвигающиеся игрушки. Одна группа детей была обеспечена специальными «чувствительными» подушками, так что, двигая своими головками, малыши могли влиять на круговые движения игрушек. Над кроватками другой группы детей висели такие же игрушки, но их вращение не поддавалось контролю детей. В течение двух недель по 10 минут каждый день обе группы детей лежали в кроватках с игрушками, двигающимися над их головами. В результате, как и ожидалось, дети из первой группы, у которой были подушки, дающие возможность контроля, стали очень ловко манипулировать игрушками, двигая своими головками. Затем исследователи предложили второй группе детей, не имевших ранее возможности влиять на передвижение игрушек, те же самые подушки и даже больше времени, чем имела первая группа, на то, чтобы научиться контролировать движение игрушек. Однако дети оказались совершенно не способны научиться контролировать движение игрушек. Опыт, полученный ими ранее, научил их, что движения игрушек не зависят от их поведения, то есть дети на-

учились быть беспомощными. И они перенесли это знание на новую ситуацию, когда реально существовала возможность контроля.

Приведем еще два достаточно интересных экспериментальных исследования, наглядно продемонстрировавших роль раннего опыта недостаточного контроля за событиями собственной жизни на последующее развитие беспомощности у детей. В одном из них изучалось, как ощущения беспомощности, пережитые в раннем детстве, могут привести к нарушениям психики во взрослом возрасте, например к синдрому постоянной тревожности. В результате проведенного исследования авторы пришли к выводу, что «ранний опыт недостаточного контроля за происходящим может способствовать развитию некоторых когнитивных особенностей психики, заключающихся в представлении человека, что все происходящее совершенно не зависит от него, и это может привести к психологической уязвимости и тревожности» (*Chorpita, Barlow, 1998, p. 3*).

Второе исследование касается обучения детей. В частности, проверялась связь между выученной беспомощностью и неспособностью к обучению. В этом исследовании двум группам третьеклассников — с трудностями в обучении и без каких-либо замеченных проблем с обучением — давался для прочтения текст, который был выше их читательских возможностей. Обе группы детей не справились с заданием, однако учащимся, испытывавшим трудности в обучении, понадобилось значительно больше времени, чтобы оправиться после стресса поражения, чем их сверстникам, не имевшим особых трудностей с обучением. Очевидно, что тут можно предположить действие некоего порочного круга — в результате стресса, пережитого детьми после неудачи, они могут с большей вероятностью встретиться с неудачами в будущем. В свою очередь, это может привести к тому, что они вообще сдадутся и перестанут

даже пытаться добиться успеха, то есть научатся беспомощному поведению (*Hersh, Stone, Ford, 1996*).

Еще одним важным источником формирования беспомощности и пессимистического объяснительного стиля у ребенка является готовность родителя все делать вместо него. К примеру, мать, которая все делает вместо сына, невольно приучает его к беспомощности.

Наконец, следует упомянуть средства массовой информации в качестве источников формирования представлений о тщетности собственных усилий для достижения желаемого результата. Существует значительное количество исследований, посвященных проблеме насилия на телеэкранах и роли телевидения в формировании ценностных ориентаций и поведенческих реакций детей. Упомянем лишь данные, полученные американской исследовательницей Грейс Феррари. Она изучала содержание программ новостей местного телевидения и их воздействие на людей. Как выявило исследование, 71% содержания новостей приводил к воспитанию у людей беспомощности. Примерами могут служить сюжеты о людях, оказывающихся беззащитными жертвами в руках насильников, или рассказ о супружеской паре, которая на секунду отвернулась, и в этот момент у них похитили ребенка. Лишь в 12% программ каким-то образом показывалось, что человек может владеть ситуацией и успешно справляться с ней. Это были совсем немногочисленные сюжеты, в которых чьи-то усилия оканчивались успехом (по: *Столы, 2003*).

### **ПЕРЕСМОТРЕННАЯ ТЕОРИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ**

Из этих и других исследований Селигман заключил, что выученная беспомощность вызывается переживанием субъектом опыта неподконтрольности происходящих с ним событий, когда его действия никак не влияют на их ход и не приводят к желаемому результату.

тату. Выученная беспомощность характеризуется проявлением дефицита в трех областях — мотивационной, когнитивной и эмоциональной. Мотивационный дефицит проявляется в неспособности действовать, активно вмешиваясь в ситуацию, когнитивный — в неспособности в последующем обучаться тому, что в аналогичных ситуациях действие может оказаться вполне эффективным, и эмоциональный — в подавленном или даже депрессивном состоянии, возникающем из-за бесплодности собственных действий.

В своей книге «Беспомощность: о депрессии, развитии и смерти» (*Seligman, 1975*) Селигман на основе проведенных экспериментов на животных сформулировал теорию депрессии, основываясь на открытой им модели выученной беспомощности.

В течение десятилетия теория М. Селигмана казалась разумным объяснением того, почему люди впадают в депрессию, если они оказываются в ситуациях, в которых не способны контролировать результат. Основная проблема, впервые указанная оппонентом Селигмана английским психологом Джоном Тисдейлом (Оксфордский университет), заключалась в том, что процедура выработки беспомощности, использованная для демонстрации валидности теории, работала лишь в двух случаях из трех (см. об этом выше). Треть участников, проходивших через эту процедуру, демонстрировали отсутствие всяких признаков беспомощности. Вообще, выработать и продемонстрировать выученную беспомощность у человека оказалось делом значительно более трудным (см. обзор: *Miller, Norman, 1979*), а эффект значительно меньшим, чем проявления этого феномена у животных.

Кроме того, в первоначальном варианте теории отмечались еще три проблемы, связанные со спецификой человека как существа активно думающего и оценивающего происходящие с ним события.

Во-первых, первоначальная модель не могла объяснить результаты исследований, которые показывали, что переживание беспомощности (восприятие неконтролируемости) может приводить к большим и малым потерям/снижениям самооценки.

Во-вторых, индивидуальные различия в тяжести, продолжительности и качестве депрессии объяснить с ее помощью также не удавалось.

В-третьих, исследователи, работающие в рамках атрибутивного подхода, показывали, что депрессивные люди часто прибегали к внутренним атрибуциям в случае неудач, что явно не соответствовало предсказаниям, вытекающим из модели выученной беспомощности. Если человек воспринимает результат как неконтролируемый, то нелогично обвинять себя за неудачу в этой задаче.

В-четвертых, первоначальная модель не позволяла предсказать, в каких случаях состояние беспомощности будет стабильным, а в каких — непродолжительным, будет ли оно генерализовано на множество других областей или останется лишь в одной области. Эти данные, а также критика заставили Селигмана переформулировать свою теорию, в результате чего она превратилась из бихевиоральной в когнитивно-бихевиоральную.

Таким образом, было показано, что выводы, которые делает человек при столкновении с трудной ситуацией, его мысли оказывают большое влияние на его последующие действия, в частности на настойчивость, активность или пассивность и беспомощность. Однако как операционализировать эти мыслительные процессы, происходящие в голове индивида? Селигман обратился к идеям Б. Вайнера, разработавшего концепцию о дифференцированных вариантах интерпретации успехов и неудач людьми с низкой и высокой мотивацией достижения.

Почему одни люди, сталкиваясь с неблагоприятными (стрессовыми) событиями, начинают чувствовать

себя пешками в руках судьбы, а другие воспринимают трудности как вызов, испытание, посылаемое Богом сильному? Переформулированная теория беспомощности обращается к когнитивным составляющим и предикторам беспомощности, фокусируя свое внимание на том, что люди думают о происходящих с ними событиях, как позитивных, так и негативных.

Как уже упоминалось, одним из важнейших источников, которые использовал Селигман при формулировании обновленного варианта своей теории, были работы Б. Вайнера, теоретика атрибутивного подхода (*Weiner*, 1972, 1974). Вайнер показал, что настойчивость субъекта перед лицом неудачи зависит от того, как он интерпретирует эту переживаемую им неудачу — просто как результат недостатка усилий с его стороны или как результат чего-то такого, над чем он не имеет власти или контроля (*Weiner et al.*, 1971).

М. Селигман, Лин Абрамсон и Джон Тисдейл, опираясь на идеи Вайнера, распространили их на объяснение того, почему некоторые люди впадают в депрессию и беспомощность, а с другими этого никогда не происходит (*Abramson, Seligman, Teasdale*, 1978). (Интересно, что независимо от Селигмана лишь годом позже была предложена еще одна, очень похожая на модель Селигмана и его коллег, атрибутивная модель депрессии — см.: *Miller, Norman*, 1979. В ней также предполагается, что существует специфический для депрессии атрибутивный стиль.)

Переформулированная теория выученной беспомощности утверждает, что существуют три основные причины, почему некоторые люди испытывают депрессию и нежелание действовать, сталкиваясь с неблагоприятными ситуациями (*Peterson, Seligman*, 1984). Первоначально в работе Абрамсон, Селигмана и Тисдейла было высказано предположение, что индивиды, склонные к депрессии, должны иметь тенденцию объяснять неуда-

чи внутренними, стабильными и глобальными причинами. Позднее, в 1979 году в работе Селигмана, Абрамсон, Семмеля и фон Байера (*Seligman et al.*, 1979) утверждалось, что эта характеристика может играть роль и в оценке успеха: склонные к депрессии люди должны приписывать успех внешним, нестабильным и специфическим факторам.

Не прошло и пяти лет со времени предложения новой когнитивной модели депрессии, как было уже проведено около сотни исследований с целью ее подтверждения. По-видимому, в последние годы это одна из самых популярных тестируемых гипотез в психологии. Популярности модели способствовали, по крайней мере, еще два фактора. Во-первых, когнитивная ориентация модели хорошо согласуется с другими популярными современными моделями и клиническими наблюдениями депрессивной симптоматики (см.: *Бек, Фримен, 2002; Бек и др., 2003; Bandura, 1977; и др.*). Во-вторых, активным исследованиям в этой области способствовало наличие инструментария — методик диагностики атрибутивного стиля (см. о некоторых из них ниже) (*Escovar, Brown, Rodriguez, 1982; Gong-Guy, Hammen, 1980; Ickes, Layden, 1978; Lowe, Medway, Beers, 1979; Peterson et al., 1982; Russel, 1982* — цит. по: *Sweeney, Anderson, Bailey, 1986*).

### **ОПТИМИСТИЧЕСКИЙ И ПЕССИМИСТИЧЕСКИЙ СТИЛИ ОБЪЯСНЕНИЯ**

Селигман обратил внимание на то, что интерпретация индивидом позитивных и негативных событий может быть различной. Более того, эта несимметричность является желательной и крайне адаптивной, и именно она имеет место у успешных индивидов. Так, атрибутирование в случае успеха к постоянным факторам, например способностям, успешно сочетается у



них с атрибутированием к временным факторам, например недостатку усилий («Я не постарался») или неважному самочувствию («Я устал») в случае неудачи. Аtribuтирование к широким (универсальным) факторам в случае удачи сочетается с атрибутированием к конкретным факторам в случае неудачи (например, при провале на экзамене — «Преподаватель X нечестен»). И наконец, использование внутренних причин для объяснения собственных успехов («Я умный») сочетается с использованием внешних — при неудаче («Ты глупый»). Как видно, Селигман интегрировал представления Вайнера об успехе и неудаче в более широкий контекст, объясняющий более разнообразный круг событий, в том числе и не зависящих от воли индивида (см. табл. 3).

В своей теории Селигман использует каузальные параметры, несколько отличные от вайнеровских. В работах М. Селигмана и его аспирантки Лин Абрамсон были выделены следующие параметры объяснения: (1) *постоянство*, в соответствии с которым происходящие негативные/позитивные события рассматриваются как стабильные или изменчивые, (2) *широта*, в соответствии с которой события видятся как универсальные или конкретные, и (3) *персонализация* — события оцениваются как имеющие внутренние или внешние источники. Селигман отказался от используемого Вайнером параметра контролируемости и добавил параметр обобщенности, или широты, чрезвычайно важный для предсказания депрессии.

Селигман ввел понятие *стиля объяснения*, описываемого с помощью трех вышеупомянутых параметров. Стиль объяснения — это способ, которым человек привык объяснять себе, почему что-то происходит. Согласно Селигману, если личность сталкивается лицом к лицу со стрессовыми событиями, объяснительный стиль может играть роль сильного модулятора по отношению к

Таблица 3

**Пессимистический и оптимистический стили  
объяснения по М. Селигману (см.: Зелигман, 1997)**

Параметры стиля объяснения	Примеры объяснений, даваемых при событиях	
	неприятных (неблагоприятных)	благоприятных
<b>ПОСТОЯНСТВО</b>		
Постоянный	<i>Я конченый человек Ты вечно ворчишь Начальник — настоящий придурок</i>	Я талантлив(а) Я всегда счастлив(а) Мой соперник никуда не годится
Временный	Я выдохся Ты ворчишь, если я не уберу свою комнату Начальник в плохом настроении	<i>Это мой счастливый день Я стараюсь изо всех сил Мой соперник устал</i>
<b>ШИРОТА</b>		
Конкретный	Профессор Х пристрастен (нечестный) Я отвратительна для него Эта книга бесполезна	<i>Я соображаю в математике Она считала меня обаятельным Мой маклер сведущ в нефтяных акциях</i>
Универсальный	<i>Все преподаватели пристрастны (нечестные) Я отвратительна Книги бесполезны</i>	Я вообще соображаю Я обаятелен(льна) Мой маклер знает биржевой рынок
<b>ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ</b>		
Внутренний подход	<i>Я глупый(ая) Нет у меня таланта картежника Я человек ненадежный</i>	Я умею воспользоваться везением Мое мастерство
Внешний подход	Ты глупый(ая) Не везет мне в картах Я вырос(ла) в бедности	<i>Повезло Мастерство моих товарищей по команде</i>

**Примечание.** Курсивом выделены пессимистические утверждения.

выученной беспомощности и депрессии. Оптимистические объяснения останавливают беспомощность, пессимистические — усугубляют ее.

Рассмотрим основные характеристики стиля объяснения. Первая характеристика — постоянство — временная, она имеет отношение к объяснению причин событий, происходящих с индивидом, постоянными или временными факторами. Вторая характеристика — широта — пространственная, она имеет отношение к степени универсальности оценки индивидом происходящих с ним событий (склонен ли он к чрезмерному обобщению или, наоборот, специфическому, конкретно рассмотрению отдельно взятых ситуаций).

Наконец, третья характерная особенность стиля объяснения — персонализация — представляет собой ответ индивида на классический (для психологии обычных людей) вопрос «Кто виноват?»: когда происходят неприятности, индивид может обвинять либо себя (обращаясь вовнутрь — внутренний локус), либо других людей и обстоятельства (обращаясь вовне — внешний локус). Обвинение в неудачах себя может приводить к снижению самооценки, в то время как обращение к внешним обстоятельствам (обвинение) способствует сохранению самоуважения в неблагоприятных условиях (Зелигман, 1997).

Селигман предположил, что люди различаются по тому, что они думают и что говорят о своих неудачах. Те, кто легко сдается, привычно говорят о своих неудачах: «Что же вы хотите, это же я, так будет всегда со всем, к чему бы я ни прикасался». Те же, кто старается не поддаваться неудачам, оптимисты, говорят: «Так сложились обстоятельства, все это быстро пройдет, и к тому же в жизни есть еще много всякого другого». Стиль объяснения проявляется в реакциях на самые разные жизненные события, как связанные с достижениями, так и межличностного характера.

**Пессимистический** стиль объяснения характеризуется объяснением *плохих/неблагоприятных событий* личными (внутренними) характеристиками, являющимися постоянными и общими (универсальными), а **оптимистический** стиль — внешними, временными и конкретными. Напротив, *хорошие события* при **пессимистическом** стиле объяснения 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).

Эти характеристики рассматриваются Селигманом в качестве трех базовых причин, объясняющих, почему некоторые люди не впадают в депрессию, сталкиваясь с невзгодами (негативными событиями) (*Peterson, Seligman, 1984*): у них неудача при решении одной задачи не ухудшает результаты при решении другой задачи. По сути, стиль объяснения понимается им как личностная черта, присущая индивиду. На основании проведенных исследований Селигман утверждает, что пессимистический стиль объяснения является достаточно стойкой (стабильной) характеристикой, которая формируется в детстве и юности. В частности, в исследовании, проведенном Мелани О. Бернс и М. Селигманом, была обнаружена высокая корреляционная связь между стилем объяснения в юношеском возрасте и спустя 50 лет (*Burns, Seligman, 1989*).

### **Стиль объяснения и депрессия**

В исследованиях 1980—1990-х годов, проведенных Селигманом и его коллегами, было показано, что пессимистический стиль объяснения является предиктором депрессии, в то время как оптимистический —

предиктором психического и физического здоровья. В серии корреляционных исследований было установлено, что при депрессии индивид действительно, как то и предсказывает теория, склонен объяснять неудачи постоянными и общими (широкими) причинами (*Abramson, Metalsky, Alloy, 1989; Nolen-Hoeksema et al., 1992; Seligman, Nolen-Hoeksema, 1987*).

Селигман показал, что люди, обладающие пессимистическим стилем объяснения, в большей мере поддаются депрессии. Он обследовал студентов, получивших на экзамене более низкую оценку, чем та, на которую они рассчитывали, и установил, что у людей с пессимистическим стилем мышления чаще отмечаются депрессивные симптомы. Впоследствии это положение было уточнено некоторыми теоретиками. Они предполагают, что атрибуции, скорее всего, вызывают депрессию только в том случае, если они в дальнейшем порождают у людей чувство безнадежности (*Alloy et al., 1990; Abramson, Metalsky, Alloy, 1989*). Эта поправка, внесенная в модель беспомощности, способствует тому, что клиницисты оказываются способны предсказывать депрессию с еще большей точностью (*Комер, 2002*).

В другом исследовании Селигмана и его коллег испытуемыми были заключенные. Известно, что пребывание в местах лишения свободы, как правило, вызывает депрессию у людей, которые ею раньше не страдали. Было обнаружено, что пессимисты, попавшие в тюрьму, переживают более тяжелую депрессию, чем оптимисты (*Abramson, Metalsky, Alloy, 1989; Seligman, 1990*).

Еще в одном исследовании, проведенном Селигманом и его коллегами, изучалась связь между объяснительным стилем для неблагоприятных событий и депрессией у детей (*Seligman et al., 1984*). В исследовании участвовали 96 детей 8—13 лет и их родители. Было

показано, что дети, объяснявшие плохие события внутренними, стабильными и глобальными причинами, с большей вероятностью проявляли и симптомы депрессии, чем те дети, которые приписывали эти события внешним, нестабильным и конкретным причинам. Кроме того, было обнаружено, что детский стиль объяснения негативных событий коррелировал с соответствующим стилем объяснения их матерей ( $r=0,39$ ,  $p<0,01$ ), но не коррелировал со стилем их отцов.

В защиту тезиса о каузальной роли стиля объяснения в возникновении депрессии Селигман также ссылается на результаты одного лонгитюдного исследования (Noelen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1986), в котором принимали участие 168 школьников 3—5-х классов и исследовалась связь между депрессией, учебными достижениями и объяснительным стилем. В течение одного года было сделано пять замеров уровня депрессии и стиля объяснения — через 3 месяца, 6, 10 и 12 месяцев после начального замера этих переменных. В результате было обнаружено, что симптомы депрессии (по модифицированному опроснику Бека) и объяснительного стиля остаются в течение этого времени весьма стабильными. Кроме того, как и предсказывалось в соответствии с переформулированной теорией выученной беспомощности, объяснительный стиль ребенка коррелировал как с текущим уровнем депрессии, так и с его школьными достижениями и предсказывал последующие изменения в уровне депрессии в течение года (см. также: Seligman et al., 1984). (При этом депрессия в свою очередь выступала в качестве предиктора объяснительного стиля ребенка в будущем.)

Вслед за тезисом о том, что неблагоприятный тип атрибуции является фактором риска для возникновения депрессии, Селигманом было постулировано, что самого по себе пессимистического атрибутивного сти-

ля недостаточно для возникновения депрессии. Для того чтобы наступило депрессивное состояние, к стилю атрибуции должно прибавиться какое-то негативное жизненное событие.

Улучшению состояния депрессивных пациентов также сопутствует изменение атрибутивного стиля. В одном исследовании людей с депрессией просили заполнить *Опросник атрибутивного стиля* как до терапии, так и после нее. В конце лечения состояние пациентов улучшилось, а их атрибутивный стиль стал менее постоянным, глобальным и внутренним (*Seligman et al.*, 1988).

Метаанализ исследований, посвященных изучению связи между стилем объяснения и депрессией, убедительно свидетельствует в пользу гипотез, высказанных Селигманом и его коллегами Л. Абрамсон и Дж. Тисдейлом. На материале анализа 104 исследований, включавших около 15 000 испытуемых, было показано, что (1) объяснение негативных событий внутренними, стабильными и глобальными причинами надежно и значимо связано с показателями монополярной депрессии и (2) объяснение позитивных событий внешними, нестабильными и конкретными причинами тоже коррелирует с наличием у индивида монополярной депрессии (*Sweeney, Anderson, Bailey*, 1986).

Исследования, в которых также измерялись факторы способностей и случая, показывали, что атрибутивное к способностям и случаю при позитивных событиях было опять-таки надежно связано с депрессией. Однако в целом связь атрибуций с депрессией в случае объяснения позитивных событий была слабее, чем в случае объяснения негативных. В общем, эти паттерны связей были не зависимы ни от типа испытуемых (пациенты психиатрических клиник—студенты университета), ни от типа событий, относительно которых делалась атрибуция (реальное—придуманное), ни от методики измерения (оценки) депрессии (*там же*).

Хотя авторы метаанализа склоняются вслед за Селигманом к тому, что приводимые результаты подтверждают атрибутивную модель депрессии, ряд авторов подвергают сомнению этот вывод, справедливо утверждая, что значимые корреляции необязательно доказывают, что атрибуции играют каузальную роль в депрессии (Комер, 2002; Хекхаузен, 2003). Очевидно, что для доказательства каузальной роли атрибуции необходимы более статистически сложные и долговременные форматы экспериментальных исследований, прежде всего — лонгитюдные.

Несмотря на то что сотни исследований подтверждают связь между стилями атрибуции, беспомощностью и депрессией, а когнитивная модель депрессии, основанная на теории выученной беспомощности, многообещающая и широко применяется (см.: Комер, 2002), остается также ряд важных проблем. Одна из них связана с тем, что лабораторная беспомощность, наблюдаемая у животных, не является полным аналогом депрессии. В частности, у животных эффекты беспомощности почти всегда сопровождалась тревогой, у людей же депрессии необязательно сопутствует тревога. Другая проблема (обсуждаемая нами в конце данной главы) связана с кросс-ситуационной согласованностью стиля объяснения. Стиль объяснения может различаться в зависимости от сферы деятельности и ее значимости для индивида.

За эпохальным открытием Селигмана последовали сотни исследований. В 1993 году ведущими специалистами в этой области — Мартином Селигманом и его коллегами Крисом Петерсоном (Мичиганский университет) и Стивеном Майером (Университет штата Колорадо) был выпущен наиболее полный отчет о своих исследованиях — книга под названием «Выученная беспомощность».

Теория Селигмана получила убедительную поддержку со стороны исследователей феномена выученной бес-



помощности и оптимистического/пессимистического стиля объяснения. Мы рассмотрим основные области человеческой жизнедеятельности, на материале которых была показана значимость исследования объяснительного стиля (*Peterson et al.*, 1982). В этих исследованиях использовались разработанные Селигманом и его сотрудниками опросники для диагностики атрибутивного стиля — два для взрослых (см.: *Seligman*, 2002) и один для детей, опирающийся на следующий характер представлений пессимистов и оптимистов (табл. 4)<sup>1</sup>.

*Таблица 4*

**Реакция на невзгоды (по Селигману)**

<i>Пессимисты</i>	Постоянная	Всеобъемлющая	Личная
<i>Оптимисты</i>	Временная	Ограниченная	Внешняя

### **ОПТИМИСТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ ОБЪЯСНЕНИЯ И УСПЕШНОСТЬ В УЧЕБЕ**

Очевидно, что в учебной деятельности решающую роль играет мотивация. Согласно теории Селигмана, значение оптимизма в том, что он порождает настойчивость. В целом ряде исследований изучалась связь

---

<sup>1</sup> Совсем недавно, в 2002 году, в Институте психологии РАН Л.М. Рудиной был адаптирован взрослый опросник стиля объяснения, в 2004 году на факультете психологии МГУ в дипломной работе Е.А. Перовой, выполненной под руководством С.Н. Ениколопова, адаптирован взрослый вариант другого опросника атрибутивного стиля (ASQ) и в дипломной работе О.В. Крыловой, выполненной под нашим руководством, был адаптирован детский опросник стиля объяснения (CaSQ).

между тем, как субъект учебной деятельности воспринимает свои успехи и неудачи, и его академическими достижениями.

В лонгитюдном исследовании изучалось влияние стиля объяснения на академическую успеваемость и депрессию у школьников младшего подросткового возраста. Им предъявлялся детский вариант *Опросника атрибутивного стиля* (CaSQ). Опросник состоит из 24 ситуаций, описывающих благоприятные, и 24 ситуаций, описывающих неблагоприятные события, в четырех областях: школьной учебе (например: «Ты получил “отлично” за контрольную»), общении со сверстниками («Некоторые твои знакомые ребята говорят, что ты им не нравишься»), взаимодействии с родителями («Ты сделал что-то хорошо, и твои родители хвалят тебя») и разных событиях, имеющих отношение к здоровью и другим сферам жизнедеятельности. Кроме того, в каждом типе ситуаций (негативные/позитивные) отдельно диагностировалась выраженность каждого из трех параметров атрибутивного стиля — широты, постоянства и персонализации.

Ребенок должен представить себе описываемую ситуацию и выбрать из двух ответов тот, который наилучшим образом отражает близкое ему восприятие ситуации. Приведем примеры утверждений опросника.

1. Ты получил(а) «отлично» за контрольную работу (*позитивное событие*).
  - А. Я хорошо соображаю (*широкое объяснение*).
  - Б. Я хорошо разбираюсь в предмете, которому была посвящена контрольная работа (*конкретное объяснение*).
  
2. Ты играешь с друзьями и выигрываешь (*позитивное событие*).
  - А. Те, с кем я играл(а), не очень хорошо играют (*внешнее объяснение*).
  - Б. Я хорошо играю в эту игру (*внутреннее объяснение*).

3. Ты хорошо провел(а) вечер у друга (подруги) (*позитивное событие*).
- А. Мой друг (подруга) был(а) дружески настроен(а) в этот вечер (*конкретное объяснение*).
- Б. Вся семья моего друга (подруги) была дружески настроена в этот вечер (*широкое объяснение*).
6. Твое любимое животное попало под машину (*негативное событие*).
- А. Я плохо забочусь о животных (*личное, внутреннее объяснение*).
- Б. Водители недостаточно внимательны (*внешнее объяснение*).
7. Некоторые твои знакомые ребята говорят, что ты им не нравишься (*негативное событие*).
- А. Иногда люди ко мне плохо относятся (*внешнее объяснение*).
- Б. Иногда я плохо отношусь к людям (*внутреннее объяснение*).
18. Ты чуть не утонул(а), плавая в реке (*негативное событие*).
- А. Я человек не очень осторожный (*постоянное объяснение*).
- Б. Иногда я бываю неосторожен(жна) (*временное объяснение*).

В результате было показано, что есть два фактора риска, сказывающихся на успеваемости: пессимистический стиль объяснения и неблагоприятные жизненные события (развод родителей, смерть кого-то из членов семьи, потеря работы кем-то из родителей). В данной связи можно также привести исследование Б.Лихт и К.Двек, в котором показан механизм действия восприятия собственных успехов и неудач на успеваемость.

Детям с пессимистическим (не ощущали ответственности за свои достижения) и оптимистическим (ощущали ответственность за свои достижения) стилями объяснения предлагали сначала решаемые, а потом нерешаемые задачи. При решении задач первого рода (на первом этапе) группы детей практически не отличались друг от друга, однако на втором этапе, при столкновении с нерешаемыми задачами, навыки детей-пессимистов существенно ухудшались, а у оптимистов оставались на исходном уровне (*Dweck, Licht, 1990*, по: *Dweck, 1999*).

Чтобы выяснить, какова роль оптимистического стиля объяснения в успешном обучении в университете, Селигман и его сотрудники предложили первокурсникам заполнить *Тест на объяснительный стиль* (Attributional Style Questionnaire). Опираясь на результаты первой зимней сессии, было показано, что студенты, имевшие более высокий уровень успеваемости, чем от них можно было ожидать, исходя из показателей теста академических способностей (заполненного ими при поступлении) и школьных оценок, были оптимистами. Очевидно, что оптимизм помогал студентам лучше адаптироваться к новой обстановке, новому окружению и требованиям, от них исходящим (см.: *Селигман, 1997*).

Таким образом, было обнаружено, что индивиды с адаптивным (=оптимистическим) стилем объяснения и в школе, и в университете показывают результаты выше, а с пессимистическим — ниже, чем предсказывают тесты интеллекта. Вообще Селигман убежден, что роль интеллекта в достижениях достаточно долго переоценивалась психологами. «Мало того, что его неточно измеряют, что он не является надежным залогом успеха; вообще традиционная точка зрения по отношению к нему неверна, поскольку не учитывает фактора, который может как компенсировать сравнительно низкие баллы оценки, так и свести к минимуму достиже-

ния высокоодаренных людей» (Селигман, 1997, с. 239). Этот фактор — стиль объяснения, именно он влияет на то, что пессимисты останавливаются ниже своего потенциала, а оптимисты превосходят его, то есть показывают более высокие оценки, чем предсказывает тест интеллекта или тест академических достижений.

### ОПТИМИЗМ И НАСТОЙЧИВОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На материале около 30 профессий Селигманом и его коллегами была показана связь между оптимистическим стилем мышления и успешностью в профессиональной деятельности. Один из наиболее впечатляющих экспериментов, показывающих влияние типа восприятия событий на успешность в профессиональной деятельности, был осуществлен Селигманом на материале нескольких тысяч страховых агентов, с которыми он работал в течение пяти лет.

Работа страховых агентов достаточно тяжелая, так как они вынуждены постоянно сталкиваться с отказами, в результате какое-то время спустя многие ее бросают. Это деятельность, требующая оптимизма и настойчивости. Селигман предложил агентству «Метрополитен Лайф» (компании по страхованию жизни) использовать для отбора персонала наряду с применяемым ими *Тестом карьерного профиля*, диагностирующим умения и навыки потенциального кандидата, тест на выявление атрибутивного стиля, демонстрирующий степень их оптимизма. Были составлены две группы. Первая — контрольная, в нее входили страховые агенты, нанимавшиеся в соответствии с высокими показателями по карьерному профилю. Вторая — специальная, в которую вошли кандидаты с высокими показателями по оптимизму (выше среднего по ASQ) и неудовлетворительными показателями по Тесту карьерного профиля.

Суть методики диагностики оптимизма (ASQ) состояла в следующем. Испытуемым предлагалось 12 ситуаций (микросценариев), половину из которых составляли хорошие события (например, «Вы внезапно разбогатели...»), а половину — плохие (например, «Вы пришли на свидание, но все получается плохо...»). Их просили представить, что все это произошло с ними, и предположить наиболее вероятную причину события. Затем их просили оценить ее персонализацию (связана ли эта причина с другими людьми, или обстоятельствами, или лично с вами?), постоянство (эта причина никогда больше не возникнет или будет присутствовать всегда?) и широту (относится ли она только к данной ситуации или затрагивает все другие области вашей жизни?).

Контрольной группе также предъявлялся тест ASQ, чтобы выяснить роль объяснительного стиля вне зависимости от наличия у кандидата навыков профессиональной работы. Оказалось, что по итогам первого года работы оптимисты из контрольной группы обошли пессимистов по объему проданных страховок на 8%, а по итогам второго года они опередили их уже на 31%. Что же касается специальной группы, то в первый год они обошли пессимистов из контрольной группы по объему продаж на 21%, а во второй год — на 57%. Кроме того, они превзошли средний уровень обычной группы по результатам за два года на 27%.

Также было обнаружено, что оптимисты не только продавали гораздо больше страховых полисов, но дольше удерживали свои профессиональные позиции, чем пессимисты, которые в три раза чаще бросали свою работу, причем вне зависимости от своего потенциала (способностей, которыми они обладали). В результате «Метрополитен Лайф» стала использовать показатели стиля объяснения как главный критерий при отборе персонала и значительно увеличила свою долю на рынке страхования жизни (*Seligman, Schulman, 1986*).

## ОПТИМИЗМ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Аспирантка Селигмана Мадлон Висинтайнер была первой, кто экспериментально показал, что состояние беспомощности может сказываться на здоровье, и в частности вызывать рак (*Visintainer, Volpicelli, Seligman, 1982*). Висинтайнер вводила крыс в состояние беспомощности, применив процедуру, ранее уже опробованную Селигманом на собаках. Были взяты три группы крыс, первая из которых получала умеренный шок, которого можно было избежать, нажимая на специальную клавишу, вторая — неизбежный шок, а третьей — контрольной — никакого шока не давали. Кроме того, до начала эксперимента каждой крысе было привито (имплантировано) несколько клеток саркомы. Количество привитых клеток было выбрано на основании специального расчета, так, чтобы с 50% -ной вероятностью животные могли отторгнуть опухоль и выжить. Известно, что выбранный вид опухоли при разрастании неизменно приводит к смерти, если иммунная система не отторгает его.

Данные, полученные М. Висинтайнер на животных, вскоре были подтверждены и на людях. Было показано, что люди с оптимистическим стилем объяснения, страдающие онкологическими заболеваниями, живут дольше тех, кто имеет те же заболевания и пессимистический стиль объяснения. У пессимистично мыслящих пациентов, больных раком, по сравнению с оптимистами выше риск смерти (*Schulz et al., 1996* — см.: *Фрэнкин, 2003*).

Далее в целом ряде исследований было продемонстрировано, что у людей с оптимистическим стилем объяснения состояние здоровья лучше и даже продолжительность жизни выше, чем у людей с пессимистическим стилем объяснения. Например, в своем исследовании Кристофер Петерсон (Университет штата Пенсильвания), Джордж Вейллант (Стэнфордский уни-

верситет) и М. Селигман показали, что пессимистический стиль объяснения представляет собой важный фактор риска для здоровья в пожилом возрасте. Пессимисты, будучи вполне здоровы в возрасте 25 лет, между 45 и 60 годами приобретали бóльшие проблемы со здоровьем, чем оптимисты (*Peterson, Vaillant, Seligman, 1988*).

К. Петерсон в течение года отслеживал состояние здоровья 150 студентов. Он обнаружил, что по сравнению со студентами, обладавшими оптимистическим стилем объяснения, студенты с пессимистическим объяснительным стилем в два раза чаще болели инфекционными заболеваниями и обращались к врачам. В ряде других исследований было показано, что люди с пессимистическим стилем объяснения больше жалуются на свое самочувствие (*Scheier, Carver, Bridges, 1994* — см.: *Фрэнкин, 2003*), у них отмечается более высокое систолическое и диастолическое давление, что является важным показателем при оценке здоровья (*Raiikonon et al., 1999* — см.: *Фрэнкин, 2003*).

### **ВНЕШНИЕ ИСТОЧНИКИ ПЕССИМИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ ОБЪЯСНЕНИЯ**

Откуда берется беспомощность и пессимистический стиль объяснения? К сожалению, научных исследований этой проблемы чрезвычайно мало, и мы готовы согласиться с авторами метаанализа исследований, посвященных проблеме связи депрессии и стиля объяснения: «Факторы, ведущие к определенному атрибутивному стилю, в настоящее время неизвестны» (*Sweeney, Anderson, Bailey, 1986, p. 987*). Тем не менее есть ряд гипотез и интересных данных, на которых мы остановимся.

Начнем с того, что исследования, проведенные с детьми, подтвердили, что некоторые дети тоже подвержены выученной беспомощности. Так же, как это было



показано на взрослых, она связана с проявлениями негативных эмоций, мыслей и депрессией.

Селигман и его коллеги провели ряд исследований, посвященных изучению источников стиля объяснения у детей. В качестве основных источников рассматривались: роль родителей в качестве моделей атрибутивно-го стиля, роль критики со стороны взрослых (родителей и учителей) и роль неблагоприятных событий и кризисов в жизни ребенка (см.: Зелигман, 1997; Seligman et al., 1984).

Было обнаружено, что стиль объяснения ребенка обнаруживает значимую положительную связь со стилем объяснения матери независимо от пола ребенка (Seligman et al., 1984). Очевидно, что сходство стилей матерей и их детей обусловлено тем, что дети имеют максимальную возможность учиться у своих матерей объяснению разного рода причинных зависимостей. Именно матери обычно проводят с детьми больше всего времени, и дети имеют больше возможностей наблюдать за ними. (Очевидно, что большое значение имеет также фактор значимости матери для ребенка и его эмоциональной привязанности к ней.) Неслучайно, говорит Селигман, именно «Почему?» является одним из первых и наиболее повторяемых вопросов, которые начинают задавать дети. Внимательно вслушиваясь в те или иные причины, о которых говорит ему мать, ребенок усваивает, являются ли, например, причины неудач, с которыми ей приходится сталкиваться, постоянными или временными, конкретными или широкими, ее ошибкой или чьей-то еще.

Следующим важным источником, благодаря которому ребенок формирует свой стиль объяснения, является *характер обратной связи*, получаемой ребенком от воспитывающих его взрослых, то есть то, как они объясняют причины успехов и неудач, происходящих в жизни ребенка. Например, один учитель может де-

лать ребенку замечания и объяснять неудачи последнего на уроке временными и конкретными причинами («Ты недостаточно старался»; «Ты была невнимательна»; «Ты хулиганил, когда я объясняла материал»). Напротив, объяснения неудач ребенка, даваемые другим учителем (или другому ребенку), могут иметь постоянный и широкий характер («Ты слабоват в математике»; «Ты никогда не проверяешь свою работу»; «Ты вечно сдаешь неряшливую работу»).

Таким образом, родители и другие взрослые могут с раннего детства вносить постоянный и весомый вклад в формирование беспомощности ребенка, объясняя его ошибки постоянными чертами характера и недостатком способностей и забывая использовать значительно более эффективные объяснения — такие, как недостаток упорства, усилий и настойчивости в данной конкретной деятельности.

Критика, которую взрослые адресуют ребенку при его неудачах, накладывает отпечаток на то, что он сам о себе думает. Это положение теории Селигмана подтверждается данными, полученными К. Двек (*Dweck, Davidson, Nelson, Enna, 1978*): дети действительно склонны воспроизводить характерные особенности стиля объяснения, которые они слышат от взрослых. Проведя тщательное наблюдение за взаимодействием четвероклассников и пятиклассников со своими учителями, исследователи заметили, что девочки с гораздо большей вероятностью получали позитивную обратную связь по причинам, не связанным с их интеллектом, например за аккуратность (при том, что в целом девочки получали львиную долю положительной обратной связи — 21% от общего числа девочек и лишь 7% от общего числа мальчиков). Еще более впечатляющи были различия в отношении негативной обратной связи: 88% замечаний учителей касалось интеллектуальных качеств и лишь 12% — расхлябанности и формальных нарушений. Из

всех замечаний, полученных мальчиками, только 54% были интеллектуального характера, а остальные 46% имели отношение к аккуратности и формальным нарушениям. Таким образом, общий характер обратной связи заставлял мальчиков в гораздо большей степени, чем девочек, полагать, что их успехи отражали их способности, а неудачи были отражением чего-то другого.

Детям предлагались слова с перепутанными буквами, анаграммы (МАРЕ, ZOLT, IEOF и др.), чтобы составить из них слова. Это, однако, было сделать невозможно, задача была нерешаемой, так что все усилия детей были обречены на провал. Дети очень старались, но еще до того, как они исчерпали все возможные комбинации, им говорили, что время истекло. Затем экспериментатор спрашивал, почему ребенку не удалось выполнить задание.

Девочки, которые в ответ на неудачи чаще получали от учителей комментарии широкого и стабильного/постоянного типа, сами, сталкиваясь с неудачами, объясняли их недостаточными способностями («Думаю, что я не очень хорошо соображаю»). Объяснения мальчиков также соответствовали критике, получаемой ими от учителей, и были более временными и конкретными. Таким образом допускалась возможность их дальнейшего изменения («Я был невнимателен», «Я не очень старался» или вообще «Да кому они нужны, ваши паршивые головолмки?!»).

Отметим, однако, что эти гендерные различия являются достаточно нестабильными и связанными с определенной сферой жизнедеятельности (учебой), что подтверждает их социокультурный характер. В другом исследовании, проведенном Сюзан Нолен-Хоексма, Джозан Джиргус и М. Селигманом, было показано, что мальчики демонстрировали более выраженный пессимистический стиль объяснения негативных событий в области

семейных отношений и внешкольных деятельности, а в двух других сферах (школа и сверстники) различий обнаружено не было (*Noelen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1989*). Остается неясным, однако, почему девочки менее, чем мальчики, пессимистичны в своем видении себя и мира (см.: *Зелигман, 1997*), а взрослые женщины значительно чаще (обычно это пропорция 2:1), чем взрослые мужчины, подвержены депрессии (см.: *Комер, 2002*). Очевидно, что эти данные также подтверждают, что связь между пессимистическим стилем объяснения и депрессией носит непростой характер и потребуются еще немало усилий, прежде чем удастся прояснить картину возникновения беспомощности и депрессии.

### **Возможности формирования оптимизма**

Селигман показал, что опыт длительных неудач, встреча с негативными жизненными событиями могут выступить надежным внешним предиктором снижения ожидания субъекта относительно его будущих успехов. Однако выученная беспомощность и пессимистический стиль объяснения поддаются коррекции, от них можно избавиться (например, с помощью когнитивно-бихевиоральной терапии), и в этом — оптимизм и практическая ценность теории Селигмана. Разработанная им совместно со Стивеном Холлоном и Артуром Фрименом методика ABCDE позволяет обучать диагностике и изменению иррациональных убеждений и мнений, которые являются источником дезадаптивных чувств, переживаний и поступков человека. С ней можно познакомиться в русском издании книги Селигмана «Как научиться оптимизму» (*Зелигман, 1997*; см. также: *Столиц, 2003*).

\* \* \*

Трудно переоценить вклад Селигмана в исследование когнитивных предикторов мотивации достижения

и монополярной депрессии. М. Селигман и его коллеги продемонстрировали существование причинной связи между стилями атрибуции, с одной стороны, и учебной успеваемостью, а также успешностью в профессиональной деятельности — с другой. В обзоре литературы, посвященном данной проблематике (см.: *Peterson, 1990*), дается большой перечень исследований, в которых было показано, что оптимисты лучше учатся в школе и более успешны в работе, по крайней мере, в тех видах деятельности, где настойчивость и оптимизм особенно важны. Была также обнаружена позитивная связь пессимистического стиля объяснения с дефицитом поиска помощи, более низким уровнем притязаний, неадаптивными (плохо определенными) целями, неэффективным использованием учебных стратегий и плохой успеваемостью в школе.

Следует отметить, что вопрос относительно стиля объяснения как универсальной личностной характеристики, проявляющейся независимо от типа задач, остается открытым. Атрибутивный стиль как личностная характеристика, по сути, имеет те же недостатки, что и другие деконтекстуализированные личностные переменные (*Капрара, Сервон, 2003*). Данные исследований дают противоречивую информацию относительно его кросс-ситуационной общности (см., например: *Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1989*). Катрона, Рассел и Джонс, использовавшие опросник атрибутивного стиля для оценки представлений людей о причинах шести различных негативных событий, обнаружили «лишь слабые доказательства кросс-ситуационной согласованности атрибутивного стиля» (*Cutrona, Russell, Jones, 1985*, р. 1043) в популяции в целом. Также не было найдено никаких доказательств того, что определенной подгруппе в популяции свойствен определенный способ объяснения событий в разных социальных контекстах. Многие авторы считают, что, даже если

обнаруживается статистически значимая кросс-ситуационная согласованность в атрибутивном стиле, характеризовать человека исключительно с точки зрения усредненного показателя стиля означает пренебрегать потенциально важной информацией об изменениях его стиля от одного типа ситуации (контекста) к другому.

Было также показано, что атрибутивный стиль зависит от того, чьи действия подвергаются анализу — свои собственные или других людей (см.: *Каппара, Сервон, 2003*). Кроме того, очевидно, что следует учитывать потенциальную значимость определенного контекста для каждого конкретного индивида. Одно из возможных решений этой проблемы состоит в том, чтобы при диагностике стиля давать индивиду обобщенные ситуации успеха и неуспеха, которые он сам может определить значимым для него содержанием (см., например: *Столиц, 2003*).

Еще одна проблема, связанная с атрибутивным стилем, касается вопроса о необходимости (целесообразности) учета реакции индивида не только на негативные события, но и на позитивные. Сегодня психологи приходят к выводу, что для предсказания паттерна мотивации и саморегуляции решающее значение имеет то, как индивид реагирует на негативные события, а реакция на позитивные события не столь информативна (см.: *Столиц, 2003; Dweck, 1999; и др.*). Поэтому позитивные события хоть и включаются в атрибутивные вопросники, но не обрабатываются, способствуя более сбалансированному (гармоничному) восприятию серии негативных событий.

## КЭРОЛ ДВЕК: СОЦИОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К МОТИВАЦИИ

Профессор Колумбийского университета американский психолог Кэрол Двек (род. 1946) предложила социокогнитивный подход к объяснению механизмов функционирования мотивации достижения. Она показала, что представления субъекта о собственных способностях имеют важное значение для целей, которые он перед собой ставит, и исследовала адаптивные и дезадаптивные (беспомощные) мотивационные паттерны (*Dweck, 1986, 1999*).

Так же как и М. Селигман, К. Двек начала заниматься проблематикой беспомощности в начале 1970-х годов, но — сразу на людях, а именно на школьниках, имеющих проблемы с академической успеваемостью. Следуя идеям теоретиков атрибутивного подхода к мотивации, подчеркивавших роль веры во внутренние факторы в достижении успеха, Двек предположила, что представления людей о таком внутреннем факторе, как способности, могут различаться. Ей удалось показать, что имплицитные теории способностей имеют значительные следствия для таких (ключевых) составляющих мотивации, как тип и уровень сложности целей, которые ставит перед собой субъект, а также настойчивость, которую он демонстрирует при встрече с трудностями при их достижении.

## ИССЛЕДОВАНИЯ БЕСПОМОЩНЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ-«МАСТЕРОВ»

К. Двек выделила и исследовала два типа мотивационных паттернов у детей, для которых характерна разная степень адаптивности поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций при столкновении с трудностями в деятельности и неудачами.

Первый паттерн, названный Двек *ориентацией на мастерство*, проявляется в стремлении к трудным задачам, увеличении настойчивости и продуцировании эффективных стратегий решения задач при столкновении с трудностями и характеризуется сохранением позитивного настроя при встрече с ними. При этом неудачи приписывают скорее нестабильным внутренним (таким, как недостаток усилий) или внешним факторам (неблагоприятные условия проведения теста), чем отсутствию некоторых стабильных внутренних качеств (способностей). Эмоциональные и когнитивные реакции этих детей на неудачи не ведут к ухудшению решения ими задач, поскольку они 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 важным для него целям и в конечном счете увеличивает вероятность их достижения.

Дети, обнаруживающие второй описанный Двек паттерн — беспомощный, демонстрируют существенно отличные реакции на неудачу. Для них характерны стремление избежать риска, недостаток настойчивости и ухудшение деятельности после неудачи. Они отличаются определенными особенностями когнитивных и эмоциональных реакций. «Беспомощные» дети склонны интерпретировать свои неудачи как связанные с внутренними и стабильными причинами, особенно недостат-



ком способностей. Такого рода атрибуции, делающие акцент на стабильных ограничениях возможностей индивида, в свою очередь влекут за собой самообвиняющие эмоции и негативные ожидания. Ожидания неспособности преодолеть трудности приводят к «порочному кругу», 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.

Исследования К. Двек, а также других ученых подтверждают эту цепочку. Было также показано, что дети, демонстрирующие беспомощный паттерн реагирования на неудачи, 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 et al.*, 1978; *Philips*, 1984). Если работа в классе осуществляется по группам, то в случае, если их команда терпит неуспех, «беспомощные» дети обучаются хуже других детей (*Abrami et al.*, 1992).

Двек подчеркивает, что реакция на неудачу никак не связана с уровнем способностей и определяется представлениями индивида о сущности интеллекта. Дети двух групп в ее экспериментах первоначально не отличались друг от друга ни по уровню способностей, измеренных с помощью традиционных тестов интеллекта (IQ), ни по качеству успешно решенных задач (учитывались число задач и время, затраченное на их решение).

В своих ставших классическими экспериментах с 5—6-классниками К. Динер и К. Двек предлагали школьникам серию задач на формирование понятий (визуальное распознавание) (*Diner, Dweck*, 1978, 1980). Первые восемь задач успешно решались всеми детьми; экспе-

риментаторы добивались этого, оказывая помощь и осуществляя необходимое обучение. Затем следовала серия из четырех задач, решить которые дети этого возраста объективно не могли. Экспериментаторы использовали метод рассуждения вслух и фиксировали, как изменяются мысли, чувства и поведение детей в ситуации столкновения с трудностями при решении задач. Кроме того, детям задавали прямой вопрос: «Как ты думаешь, почему у тебя возникли проблемы с этими задачами?»

Дети были разделены на две группы — «мастеров» и «беспомощных» — в соответствии с их ответами на вопросы по шкале Крэндалла «Ответственность за интеллектуальные достижения». Было показано, что поведенческие и эмоциональные реакции детей из двух групп не отличались, пока они имели дело с разрешимыми задачами и успешно справлялись с ними. Единственным показателем различий были атрибуции, связанные с успехом в деятельности. «Беспомощные» приписывали успех факторам, которые не предполагают, что прошлые успехи являются предиктором будущих успехов (например: «Мне повезло»), в то время как дети из группы «мастеров» объясняли свой успех факторами, предполагающими повторение успеха в будущем (например, способностями: «Я — умный»). «Беспомощные» дети были также склонны недооценивать свои удачи, уменьшая количество правильных ответов. Их ожидания будущих успехов даже после серии удачно решенных задач были значительно ниже, чем в группе детей-«мастеров». Несмотря на объективно равные способности детей обеих групп, дети из «беспомощной» группы были склонны считать себя менее способными, чем большинство детей, ожидая от себя худших результатов, в то время как дети из группы с адаптивным мотивационным паттерном ожидали добиться не меньшего, а иногда и большего по сравнению с большинством других детей.

Сталкиваясь с неудачей, представители «беспомощной» группы говорили: «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 были склонны заниматься поиском причин неудачи, упрекать себя в недостатке способностей, расстраиваться (проявляя тревогу, скуку или желание побыстрее закончить задание и избежать неприятной ситуации) и пускались в иррелевантные по отношению к деятельности рассуждения и действия. В отличие от детей из группы «мастеров» они значительно чаще говорили: «Это уже неинтересно». «Беспомощные» дети были также склонны переоценивать свои неудачи, преувеличивая количество нерешенных задач. Казалось, они забывали о своих прошлых успехах, полностью погружаясь в текущие неудачи. В результате постепенно их стратегии решения задач ухудшались, становясь менее эффективными.

Напротив, школьники, которые имели адаптивную мотивационную стратегию, не обвиняли себя, вообще не размышляли о причинах неудачи и не рассматривали сложившуюся ситуацию как неудачу/неуспех, 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 самоинструментированием. Они оставались позитивно настроенными по отношению к задаче, а некоторые из них даже радовались встрече с трудностями. Так, один мальчик, встретившись с трудной задачей, закатывал рукава и говорил: «Я люблю трудности!» А другой ребенок придвигал стул поближе к столу, хлопая в ладоши и приговаривая: «Теперь начинается самое интересное!» (*Diner, Dweck, 1978*). В результате их ожидания будущих успехов не

изменялись, самооценка своих способностей не снижалась, а стратегии решения задач под влиянием неудач не ухудшались, а в некоторых случаях даже становились более продуманными (*Diner, Dweck, 1980*).

### ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА

Кэрол Двек и Мэри Бандура (*Dweck, Bandura M., 1985* — цит. по: *Chiu, Hong, Dweck, 1994*) обнаружили, что не все люди воспринимают способности как нечто стабильное и неизменное (как это следовало из схемы Б. Вайнера), и выделили два типа имплицитных теорий интеллекта. Люди, приверженные *заданной* (entity) теории о сущности и природе интеллекта, полагают, что интеллект есть постоянное (фиксированное), мало изменяемое и плохо контролируемое свойство и каждый человек обладает некоторым его «количеством». Представители *прибыльной* (или прирастающей — incremental) теории интеллекта, напротив, считают, что интеллект — это контролируемая характеристика, которую можно развивать и улучшать.

Эти имплицитные теории интеллекта задают противоположные гипотетические полюса, в реальности же люди думают об интеллекте как результате действия обоих факторов, усилий и способностей, в большей или меньше мере склоняясь к тому или другому полюсу. Это хорошо иллюстрируют данные, полученные в исследовании Клаудии Мюллер и Кэрол Двек (*Mueller, Dweck, 1997*). Испытуемых, студентов университета, просили закончить следующее уравнение:

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

Студенты, разделявшие теорию заданности интеллекта, подставили следующие значения в предлагавшуюся формулу: интеллект = 35% усилий + 65% способ-

ностей. Студенты, у которых была диагностирована «прибыльная» ориентация, заполнили ее обратным соотношением (65 и 35%).

### ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА И ЦЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Двек показала, что имплицитные (или интуитивные) теории интеллекта оказывают влияние на постановку различных учебных и жизненных целей. Те, кто считает, что их способности фиксированы и неизменны, склонны к постановке результативных целей, стремясь любой ценой получить позитивную оценку своим умениям со стороны окружающих и избежать негативной оценки своей компетентности. В рамках данной целевой ориентации высокие старания субъекта негативно связаны с уровнем его удовлетворенности, поскольку само проявление усилий рассматривается им как показатель низких способностей (Dweck, Leggett, 1986, 1988). В результате такой установки, направленной на поддержание самооценки, они проявляют беспокойство о своих способностях, поскольку верят, что те есть данность, которую нельзя изменить, и, следовательно, можно лишь стараться подать их в возможно более выгодном свете. Изучение поведения людей — сторонников модели заданности выявило, что они склонны избегать трудностей и выбирать относительно простые задачи. Это объясняется тем, что у них есть все шансы их выполнить и, следовательно, избежать негативной оценки своей компетентности.

Те же, кто полагает, что их способности изменяемы, поддаются улучшению, развитию, тренировке, напротив, склонны ставить перед собой учебные и познавательные цели, то есть стремятся увеличить свою компетентность и мастерство. Соответственно они предпочитают новые, трудные и разнообразные задачи, которые могут

им помочь чему-то научиться, продвигнуться в своем развитии, получить ценный опыт. Типичная позиция учащихся этого типа — «мне важно чему-то научиться, а не быть первым в классе» (Dweck, 1999).

На основании данных проведенных исследований для диагностики двух типов имплицитных теорий были разработаны вопросники для детей и взрослых. Приведем примеры утверждений из детского вопросника на выявление типа представлений о способностях (имплицитной теории интеллекта) (*там же*):

1. Ты ничего не можешь сделать, чтобы изменить свою сообразительность.
2. Твой ум — это то, что ты не можешь сильно изменить.
3. Ты можешь выучивать что-то новое, но не можешь стать умнее.

Целый ряд экспериментальных исследований, проведенных Двек и ее коллегами, были направлены на демонстрацию каузальной связи между имплицитными теориями интеллекта и выбором целей. В одном из них, проведенном на школьниках, Двек, Тенни и Динсес экспериментально манипулировали представлениями детей об интеллекте и затем оценивали выбранную ими цель в следующей за этим манипулированием задаче (Dweck, Tenney, Dinces, 1982). Одна группа учащихся была ориентирована в отношении интеллекта как фиксированной, врожденной характеристики, а другая — как приобретаемого качества. Это достигалось благодаря чтению отрывков, содержащих информацию об интеллекте выдающихся людей (Альберт Эйнштейн, Хелен Келлер и ребенок, выигравший чемпионат Кубика Рубика). Исследователи стремились к тому, чтобы структура, содержание, тон и уровень занимательности двух типов отрывков не отличались, за исключением информации о природе интеллекта рассматриваемых в них

персонажей. Также внимание было уделено тому, чтобы избежать упоминания связи между этими идеями об интеллекте и соответствующими целями деятельности. Отрывок, касающийся интеллекта, был встроен в серию трех коротких интересных кусочков, посвященных темам, «изучаемым психологами» (импринтинг, интеллект, сны, мечты). Детям выдавалась мнимая цель исследования — их просили, прочтя каждый отрывок, отметить, хотелось ли бы им узнать больше об этой теме. Для помощи в последующем выборе задания детям говорили, что психологи также изучают, как люди мыслят, образуют понятия и решают разные интеллектуальные задачи. Затем их просили выбрать из списка различных типов проблем (каждая из которых отражала выбор целей разного типа) ту, над которой они хотели бы поработать, когда экспериментаторы вернутся.

Результаты подтвердили выдвинутые гипотезы. Действительно, экспериментальное манипулирование идеями относительно природы интеллекта оказало воздействие на выбор целей поведения. Испытуемые, читавшие «прибыльный» отрывок, были значимо более склонны выбирать учебные цели в отношении предлагавшихся задач, чем испытуемые, которые читали отрывок, посвященный теории заданности.

Затем Двек (*Dweck*, 1986; *Dweck, Leggett*, 1988) сделала попытку совместить идеи об имплицитных теориях интеллекта и типах целей, порождаемых этими теориями, с уверенностью субъекта в своих способностях (табл. 5). 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. Хотя сочетание результативных целей с высокой оценкой своих способностей является более благоприятным, тем не

Таблица 5

**Теории интеллекта, цели и поведение,  
связанное с достижением**  
(*Dweck, 1986; Dweck, Leggett, 1988;*  
*Heyman, Dweck, 1992*)

Теория интеллекта	Целевая ориентация	Оценка своих настоящих способностей	Поведенческий паттерн
<b>Теория заданности</b> (способности фиксированы)	<b>Ориентация на результат (результативные цели)</b> Цель — <i>доказать</i> свою компетентность, получить позитивную оценку и избежать негативной оценки своей компетентности	<b>Высокая</b>  <b>Низкая</b>	<b>Ориентация на мастерство</b> Умеренный интерес к трудным задачам и высокая настойчивость  <b>Беспомощность</b> Избегание трудностей и низкая настойчивость
<b>Прибыльная теория</b> (способности изменяемы)	<b>Ориентация на учение, познание (учебные цели)</b> Цель — усовершенствовать умения, повысить/увеличить компетентность	<b>Высокая или низкая</b>	<b>Ориентация на мастерство</b> Интерес к трудным задачам (помогающим чему-то научиться) и высокая настойчивость

менее и здесь данная целевая ориентация может способствовать тому, что возможности научения станут жертвой желания выглядеть умным. В частности, индивиды с результативными целями и высокой уверенностью в своих способностях, хотя и более склонны к решению трудных задач, все же стремятся избегать трудностей, когда сложность задачи и возможные ошибки ставят достижение результата под угрозу.

Напротив, в случае, когда цель — учение и приобретение знаний, самооценка субъектом своих способно-



стей является незначимым фактором. Даже если ребенок оценивает свои настоящие способности как низкие, он будет стремиться выбирать трудные задачи, способствующие научению (*Elliott, Dweck, 1988*).

Исследования К. Двек и ее коллеги Эллен Леджет, а также других авторов (см.: *Roedel, Schraw, 1995*) подтвердили связь выделенных целевых ориентаций с представлениями о способностях, а также с достижениями поведенческими паттернами. При этом, как показывают данные, полученные в работе Т. Родель и Г. Шроу на материале студентов колледжа, представления о способностях не обнаруживают прямой связи с поведенческими показателями мотивации достижения, в частности с реакциями на трудности.

Как показали Двек и ее коллеги, высокая самооценка своих способностей является важным фактором, который может смягчить негативные эффекты владения теорией заданности интеллекта, однако она оказывается явно недостаточной для достижения высоких результатов в деятельности. Очевидно, что это во многом связано с негативными эффектами внешней мотивации, сопровождающими ориентацию на результат. В. Хендерсон и Двек (*Henderson, Dweck, 1990*) обнаружили, что сочетание «теория заданности способностей + высокая уверенность в своем интеллектуальном потенциале» является достоверным предиктором снижения успеваемости при переходе из начальной школы в среднюю (в американской системе образования из 6-го в 7-й класс). Интерес вызывает тот факт, что наибольших успехов добились те школьники, которые обладали «прибыльной» теорией способностей 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 6-м классе).

## ИССЛЕДОВАНИЯ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Двек с коллегами провели серию интереснейших и очень элегантных экспериментов, благодаря которым удалось исследовать природу и источники беспомощности у детей. Было показано, что выраженные индивидуальные различия в ответ на неудачу имеют место уже у детей трех с половиной лет — дети именно этого возраста составляли самую младшую группу, с которой работала Двек.

Суть экспериментов, проведенных К. Двек и Ч. Хеберт (см.: *Dweck, 1999*), состояла в следующем. Детям-дошкольникам предлагалось решить четыре головоломки-мозаики. Пазлы были красивыми, яркими, содержали изображения любимых героев детских мультфильмов. Пазлы давали возможность ребенку ясно понять, успешно ли он завершил работу или не справился с ней. Сложность первых трех головоломок значительно превышала возможности их успешного сложения детьми-дошкольниками за отведенное время, хотя всем детям удавалось существенно продвинуться в их решении. Четвертая задача была того же типа, но экспериментатор следил за тем, чтобы все дети с ней успешно справились. (Экспериментаторы внимательно следили за тем, чтобы в конце эксперимента все дети испытывали гордость и почувствовали опыт успешного решения всех задач.)

После того как дети проходили через опыт работы с четырьмя пазлами (три нерешенные и один решенный), их спрашивали, к какой из них им хотелось бы вернуться, чтобы поработать с ним еще. Если ребенок выбирал один из трех нерешенных пазлов, его относили в группу настойчивых детей, поскольку он демонстрировал стремление закончить нерешенную задачу. Напротив, дети, которые выбирали уже решенную задачу, рассматривались как ненастойчивые (37%).

Далее, в следующей серии экспериментов детей хвалили за сделанный выбор и просили объяснить, почему они выбрали именно эту задачу (*Smiley, Dweck, 1994; Cain, Dweck, 1995*). Было обнаружено, что дети из группы с низким уровнем настойчивости (те, кто выбирал повторное складывание уже сложенного пазла) объясняли свой выбор легкостью задачи или тем, что они не знали, как решаются другие. Никто не объяснял это стремлением отточить/попрактиковать свои умения или еще какой-либо подобной причиной, которая бы позволила усомниться в их намерениях, связанных с избеганием риска неудачи.

Дети из группы настойчивых обосновывали свой выбор ясным желанием решать трудные задачи, чтобы испытать собственные силы и посмотреть, смогут ли они с ними справиться со второго раза. Чтобы убедиться в том, что данный выбор не был случайным, а отражал характерные особенности мотивации ребенка, экспериментаторы просили детей сделать еще один выбор, говоря испытуемому: «Предположим, что у нас было бы время, чтобы ты мог(ла) поработать с еще одним пазлом после этого. Какой бы ты выбрал(а)?» И на этот раз большинство детей с низким уровнем настойчивости снова предпочитали (в третий раз!) четвертую головоломку. Дети из настойчивой группы (почти все) снова выбрали новую мозаику.

Было также обнаружено, что дети из двух групп никак не отличались по своей способности решать пазлы (что было проверено в предварительной сессии-тестировании) и даже не отличались по тому, как они сами оценивали свои способности в этой области: практически все дети оптимистично считали, что они умеют это делать очень хорошо.

Кроме того, было показано, что характер размышлений, атрибуций, ожиданий будущих успехов и эмоциональных реакций существенно отличался у детей

из этих двух групп. Анализ речевых высказываний детей, сделанных ими во время решения задач, позволил выявить, что ненастойчивые дети делали существенно больше негативных утверждений (типа «Я не могу это сложить. Это слишком сложно», «Я могу складывать легкие пазлы, а трудные не могу» и вопросы, отвлекающие внимание взрослого: «А вы когда-нибудь смотрели “Звездные войны”? Это мой любимый фильм»), чем настойчивые дети. Первые также выражали значимо больше негативных эмоций, когда их просили отметить на специальной шкале, насколько весело или грустно им было, когда они складывали пазлы, а также высказывали более низкие ожидания справиться с нерешенными задачами при условии, что у них будет больше времени и они приложат большие усилия, чем вторые.

Таким образом, было показано, что уже в три с половиной года (!) дети могут обнаруживать все составляющие беспомощной реакции на неудачу: самообвинения, негативные чувства, ожидания неудачи, низкую настойчивость и недостаток конструктивных стратегий (см.: *Dweck, 1999*). Хотя существует целый ряд данных, противоречащих данным Двек и показывающих, что дети этого возраста имеют своеобразный иммунитет к беспомощности и демонстрируют оптимизм (см.: *Harter, 1975; Зелигман, 1997*), Двек полагает, что это объясняется способами сбора данных, неадекватными целям исследования (когда детям предъявлялись задачи, невыполнение которых не осознавалось ими как неудача).

### Источники беспомощности у детей

Двек с коллегами провели несколько серий экспериментов, направленных на выяснение *источников беспомощности* у детей. В одном из них детям предлагалась

ролевая игра, в которой была кукла, изображавшая их самих, а также куклы, изображавшие их учителя, маму и папу. Разыгрывались четыре ситуации. В трех из них кукла-взрослый смотрела на незаконченный пазл, в то время как экспериментатор говорил: «Это твоя мама. Она смотрит на то, что ты сделал(а). Что она говорит? Что она делает?» После того как ребенок отвечал на эти вопросы, кукла-ребенок спрашивала куклу-взрослого: «Ты доволен(льна) мной?», «Ты на меня сердисься?» и «Ты накажешь меня?» В четвертой ситуации вводился телефон: мама глядела на работу ребенка и звонила отцу, чтобы сообщить ему о том, что сделал ребенок (по: *Dweck, 1999*).

Большинство детей, которые обнаружили настойчивые ответы (ориентированные на мастерство), моделировали очень немного или совсем не моделировали критику и наказания со стороны взрослых. Напротив, в их ответах обнаруживались поддержка, похвала и конструктивные предложения. Куклы-взрослые говорили: «Она замечательно сложила пазлы», «Ты сделала все, что могла. Иди, посиди у меня на коленках», «Он не очень хорошо постарался. Он попробует еще после обеда».

К сожалению, в высказываниях детей, обнаруживших беспомощные ответы, было тревожащее большое количество критики и наказаний. Большинство детей этой группы высказывали жесткую критику, по крайней мере, в нескольких ситуациях. Их куклы-взрослые говорили: «Лучше бы ты ничего не делал, а сидел в своей комнате», «Папа будет очень зол и отшлепает тебя», «Он хорошо сделал одно задание и плохо — три. Он наказан» и т.п. Несмотря на то что некоторые высказывания детей выглядели несколько чрезмерными и очевидно не соответствующими реальному поведению родителей, тем не менее было видно, что дети чувствова-

ли, что за нерешенные задачи они достойны осуждения и заслуживают наказания. Обнаруживаются ли беспомощные реакции детей в том, как они воспринимают критику со стороны взрослых? К. Двек, Г. Хейман и К. Кейн (*Heuman, Dweck, Cain, 1992*) предлагали 5—6-летним детям (дошкольникам) представить, что они задумали сделать нечто замечательное как подарок своему воспитателю (учителю). Например, предлагалось представить, что ребенок нарисовал картинку, изображающую семью, построил дом из кубиков или написал цифры от 1 до 10. Но, уже позвав своего воспитателя, ребенок вдруг замечает ошибку: у ребенка на рисунке нет ноги, у домика нет окон, а в ряду цифр отсутствует цифра 8.

Была разработана серия средств для идентификации беспомощных реакций. В частности, детей просили разыграть, как реагировали бы их родители, если бы они принесли свой подарок домой и показали родителям. Наконец, их просили продолжить историю наиболее подходящим способом. Обнаружилось, что дети, ориентированные на мастерство, находили бесчисленное множество выходов из ситуации, так, что все оставались при этом довольны и счастливы:

*Учитель: Ты хорошая девочка, но ты пропустила восьмерку.*

*Ребенок: Это ничего, потому что у меня не было времени, я доделаю это дома.*

Напротив, беспомощные дети, казалось, были парализованы критикой взрослых, считая их оценку осуждением, не подлежащим обсуждению, и не предпринимали никаких действий. Они не только низко оценивали продукты своей деятельности, но и давали себе глобальные негативные оценки, даже называя себя «плохими».

Наконец, Двек с коллегами подвергли анализу типы похвалы и критики со стороны взрослых, которые способствуют и, наоборот, препятствуют формированию у детей беспомощных реакций. В эксперименте, проведенном Кэрол Двек совместно с Мелиссой Каминс (см.: *Dweck, 1999*) с детьми-дошкольниками, снова разыгрывались ситуации, в которых кукла-учитель критиковала куклу-ребенка. Затем ребенка просили оценить свою работу, сказать, как он себя чувствует, и закончить историю. Критика давалась трем разным группам детей в трех разных формах: одна из них содержала конкретные предложения по исправлению недостатка, другая указывала на конкретное поведение, сам недостаток, и, наконец, третья критиковала ребенка в целом (высказывалось разочарование по поводу допущенных ошибок).

Оказалось, что первый тип критики оказал наиболее конструктивное воздействие на детей, они были склонны наиболее высоко оценивать свой домик без окон (на 5 баллов по 6-балльной шкале) и лучше себя чувствовать (эмоционально), а третий — наименее конструктивное (домик оценивался только на 3 балла и высказывались самообвинения и негативные эмоции). Вторая группа детей оказалась посередине в оценках своей деятельности и эмоциональных состояниях.

В следующем эксперименте с дошкольниками М. Каминс и К. Двек исследовали, как воздействуют на беспомощность разные типы похвалы.

Дети решали четыре задачи, все — успешно, а затем получали от куклы-воспитателя похвалу. Анализировалось влияние на последующие ответы детей шести типов похвалы, три из которых соответствовали лично-ориентированной похвале («Ты хороший мальчик/девочка», «Я горжусь тобой», «Тебе это хорошо дается»), две — похвале за стратегию и усилия («Ты

действительно постарался», «Ты нашел хороший способ решения этой задачи; не мог бы ты подумать, как еще можно было бы ее решить?») и одна — похвале за результат («Это правильный способ решения»).

Было обнаружено, что в ситуации неудачи (допущенная ошибка) дети, получавшие лично-ориентированную похвалу (в том числе акцентировавшую их способности), продемонстрировали наиболее беспомощные паттерны ответов, в то время как дети из групп, получавших похвалу за усилия (используемые стратегии), обнаружили наиболее адаптивные реакции на последующие ошибки, как на уровне поведения, так и на уровне когниций и эмоций (см.: *Dweck, 1999*).

Эти результаты представляют большой интерес как с теоретической точки зрения, существенно дополняя то, что было сказано в отношении похвалы бихевиористами, так и с практической, поскольку дают основания для проведения атрибутивных тренингов, повышающих мотивацию и снимающих беспомощность.

### **ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕВОЧЕК**

Известно, что гендерные различия в достижениях в области математики сильнее выражены среди учащихся с наиболее высокими показателями интеллекта. Это также согласуется с исследованиями в области мотивации, показывающими, что гендерные различия в мотивационных паттернах наиболее выражены среди одаренных девочек. В 38-летнем лонгитюдном исследовании, посвященном анализу изменений в уровне IQ (измеренных в среднем, когда испытуемым было 4,1, 13,8, 29,7 и 41,6 лет), было показано, что для мужчин чем выше показатели интеллекта в детстве и юности, тем больше рост интеллекта во взрослом возрасте, в то время как для женщин чем выше интеллект до взрослого возраста, тем меньше последующий рост (во взрослом возрасте). Более того, среди шести выделенных групп (мужчи-



ны и женщины с низким, средним и высоким уровнями интеллекта) все обнаружили весьма существенный прирост в показателях интеллекта с возрастом (от 15 до 30 пунктов), за исключением группы женщин с высоким IQ (около 5 пунктов) (*Kangas, Bradway, 1971*).

Эта общая картина свидетельствует, что умные женщины, в отличие от умных мужчин, мало стараются, имеют проблемы с мотивацией.

Ряд исследований свидетельствуют, что девочки более склонны к нереалистично низким ожиданиям успеха, легче сдаются после неудачи или чаще приписывают неудачу недостаточным способностям, склонны избегать трудных задач, причем эта тенденция увеличивается с ростом уровня одаренности. Двек также предприняла попытку объяснить гендерные различия в достижениях в области математики с помощью соответствующих различий в мотивационных паттернах (*Dweck, 1986*). Двек утверждает, что, изучая математику, особенно в средней и старшей школе, детям приходится чаще сталкиваться с переживаниями неудачи и замешательства на начальных этапах изучения темы или курса, поскольку нужно постоянно осваивать новые навыки и понятия, значительно отличающиеся от прежде изученных и более трудные, чем при изучении языка и гуманитарных предметов, в которых, освоив базовые умения чтения и письма, учащийся более не нуждается в усвоении чего-то качественно нового. Таким образом, математика как предмет оказывается более соответствующей мотивационным особенностям, характерным для интеллектуально одаренных мальчиков, прежде всего их ожиданиям успеха, предпочтениям трудных задач и реакциям на трудности и неудачи, чем для интеллектуально одаренных девочек.

Барбара Лихт и Кэрол Двек, исследуя девочек с высокой успеваемостью и высокими результатами по тестам интеллекта, обнаружили, что они отличаются

дезадаптивными, беспомощными мотивационными паттернами. Они разделили испытуемых на четыре подгруппы в соответствии с уровнем их успеваемости и интеллекта. Гендерные различия в мотивационных паттернах были обнаружены только среди учащихся с самым высоким уровнем способностей. Именно в этой группе девочки обнаруживали наибольшие ухудшения деятельности в ответ на неудачу (среди всех восьми исследованных групп) и предпочтение уже известных задач, в то время как мальчики с соответствующим высоким уровнем способностей предпочитали трудные задачи (*Licht, Dweck, 1983*).

В исследовании коллеги К. Двек Эллен Леджетт (*Leggett, 1985*), проведенном на одаренных старшеклассниках, было обнаружено, что девочки более склонны быть сторонницами теории заданности интеллекта (ум как фиксированная, неконтролируемая характеристика) и предпочитать результативные цели, направленные на избегание трудностей.

Опираясь на эти и другие данные, Двек приходит к выводу, что беспомощные мотивационные паттерны, свойственные девочкам и девушкам с высоким уровнем интеллекта, могут быть причиной их недостаточных достижений в математике.

### **ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЗАДАЧ**

Предложенная К. Двек когнитивная модель поведения, ориентированного на мастерство при решении интеллектуальных задач, была приложена ею и к решению человеком социальных задач. 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 челове-

ка 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 изменяется 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 (*Chiu, Hong, Dweck, 1994; Dweck, 1999*).

Было показано, что в социальных и межличностных ситуациях люди, рассматривающие те или иные личностные характеристики как неконтролируемые (фиксированные качества), склонны ставить перед собой задачи классифицирования окружающих людей, а также делать выводы о личностных особенностях и строить прогнозы о поведении других людей, основываясь на предположениях относительно их личностных черт (*Chiu, Hong, Dweck, 1994*), считать более уместным наказание, а не реабилитацию преступников (*Grant, Dweck, 1999*) и придерживаться стереотипных представлений об этнических группах (*Levy, Stroessner, Dweck, 1998*).

# ТЕОРИЯ ВОСПРИНИМАЕМОГО КОНТРОЛЯ

## ЭЛЛЕН СКИННЕР

Контроль. Это, казалось бы, незначительное психологическое понятие оказывает, возможно, самое важное влияние на все человеческое поведение... Речь идет не о способности человека контролировать действия других, но о той личной власти, которую человек имеет над собственной жизнью и над событиями в ней (Хок, 2003).

Американский ученый, профессор Портлендского университета Эллен А. Скиннер является автором еще одного нового подхода к анализу когнитивных составляющих мотивации достижения — концепции воспринимаемого контроля (*Skinner et al.*, 1988; *Skinner*, 1995). Этот подход продолжает традиции и по сути интегрирует такие концепции, как локус контроля (Дж. Роттер), каузальные атрибуции (Б. Вайнер), выученная беспомощность (М. Селигман) и самоэффективность (А. Бандура).

### ВОСПРИНИМАЕМЫЙ КОНТРОЛЬ

Ощущение контроля — важнейшая ценность в человеческой жизни с младенчества до старости. В своей книге «Человек в поисках смысла» Виктор Франкл описывает, как заключенные концентрационных лагерей приучались к безнадежности и умирали (Франкл, 1990). Он ссылается на одно наблюдение лагерного врача: заключенные в его лагере лелеяли надежду, что к Рождеству 1944 года они уже будут дома. Однако

Рождество наступило, но долгожданного освобождения не произошло, и сообщения газет были отнюдь не вдохновляющими. Непосредственно вслед за этим последовало небывалое количество смертей, которое не могло быть объяснено ни ухудшениями условий труда, ни изменениями погоды, ни вспышкой инфекционного заболевания. Ожидание конкретного дня было той соломинкой, которая позволяла сохранять чувство контроля происходящего, через ощущение его конечности. Франкл также вспоминает, что те, кто «купился» на сообщение эсэсовцев, что все заключенные погибнут, действительно вскоре умирали, а те, кто отверг внутренне угрозу охранников и сохранил веру в то, что «и это пройдет», сумели выжить.

В начале 1970-х годов Эллен Ланжер и Джудит Роден в своем исследовании, проведенном в престижном американском доме престарелых, продемонстрировали важность личностного контроля. По договоренности с администрацией были созданы два типа экспериментальных условий. Директор провел собрания отдельно с обитателями второго и четвертого этажей для сообщения им новой информации о доме. В обоих случаях он информировал слушателей о том, что администрация стремится сделать их жизнь возможно более удобной и приятной, а также рассказал об услугах, которые предполагалось им предоставить. Однако в сообщениях директора для этих двух групп были некоторые важные отличия, касающиеся возможности делать выбор и контролировать ситуацию в различных жизненных вопросах. В обращении, предназначенном для обитателей второго этажа (контрольная группа), он подчеркивал: «Наша обязанность — сделать все, что в наших силах, чтобы вы могли гордиться этим домом и быть счастливы здесь». Контрольной группе в качестве подарка были вручены растения (за которыми будут ухаживать медсестры), было сказано, по каким дням будут

показывать фильмы, и пр. В обращении ко второй группе пожилых людей подчеркивалась возможность выбора, возможность влиять на обстановку, чувствовать ответственность за свою жизнь и самим решать, как проводить время. Им предоставлялась возможность принимать небольшие решения и выполнять некоторые обязанности.

Спустя три недели многие пожилые люди из первой группы оценили свое состояние как близкое к истощению, такова же была оценка независимых наблюдателей и персонала (врачей). Напротив, пожилые люди из второй группы, получившей возможность увеличенной ответственности, которых директор воодушевлял делать выбор того, что есть, какие фильмы смотреть, и давал им горшочек с растением, за которым надо было ухаживать (нести за него ответственность), существенно отличались от членов аналогичной группы пожилых людей, не принимавших участия в этом начинании. 93% из второй группы стали более бодрыми, активными и счастливыми по сравнению с 21% первой группы, показавшими такие же позитивные изменения (*Langer, Rodin, 1976*).

Эллен Скиннер привел к изучению проблематики контроля ее интерес к возникновению и развитию энтузиазма. Она обратила внимание на выраженные, возникающие уже у маленьких детей индивидуальные различия, проявляющиеся в том, что одни дети перед лицом трудностей проявляют энтузиазм, оптимизм и интерес, в то время как другие становятся тревожными, боязливыми и стремятся избежать трудных ситуаций. Она обратилась к конструкту воспринимаемого контроля как ключевому механизму, лежащему в основе появления этих различий. Скиннер пишет: «В широком смысле, представления о контроле являются наивными каузальными моделями, придумываемыми индивидами о том,

как работает мир: о наиболее верных причинах желаемых и неприятных событий, об их собственной роли в успехах и неудачах, об ответственности других людей, институтов и социальных систем <...> Люди стремятся к ощущению контроля, потому что они обладают врожденной потребностью быть эффективными во взаимодействии с окружением. Ощущение контроля приносит радость, в то время как потеря контроля может быть разрушительной» (*Skinner*, 1995, р. XVI—XVII). Интерпретация индивидом этих переживаний находит кумулятивное отражение в представлениях о контроле, которые являют собой важнейший процесс в функционировании Я-системы. Потребность быть компетентным и эффективным порождает соответствующие представления о контроле, причем эти представления состоят не из «холодных» процедурных знаний о причинах и результатах, напротив, они являются «горячими», значимыми конструкциями, окрашенными эмоциями и личностным значением.

Представления индивида о контроле оказывают влияние на инициацию индивидом ответов, на эмоциональные реакции на успех и неудачу, на то, насколько хорошо могут быть реализованы намерения индивида, а также способствуют ли они усилиям и настойчивости или затормаживают их. Ощущение (осознание) наличия контроля особенно важно, когда индивид испытывает стресс. Воспринимаемый контроль влияет на то, будет ли человек активно проверять гипотезы и стратегии, заниматься поиском необходимой информации и планировать деятельность или, наоборот, соскользнет в пассивность, избегание, бесплодные размышления и тревогу. Очевидно, что он лежит в основе успехов и неудач во многих жизненных задачах и областях.

Воспринимаемый контроль также является важнейшей движущей силой в процессе развития индивида.

Индивиды, верящие, что они обладают контролем, действуют так, что их успех становится более вероятным, и таким образом подтверждают свои исходные ожидания контроля. Кроме того, вовлеченность в решение трудных задач со временем с большей вероятностью приводит их к развитию реальных умений и компетентности. Наоборот, индивиды, которые не верят, что своими действиями они могут оказывать влияние на результаты, теряют возможность осуществлять контроль. С течением времени, посредством своей пассивности и избегания трудных задач, они отказываются от развития новых компетентностей. Соответственно это приводит к возникновению индивидуальных различий как в субъективном контроле, так и в объективных (реальных) умениях (компетентностях).

Исследования, проведенные за последние 50 лет в области воспринимаемого контроля, показали, что воспринимаемый контроль — это могущественный конструкт, который является надежным предиктором человеческой мотивации, поведения, эмоций, достижения успехов и неудач во многих областях жизни (см.: *Strickland, 1989*). Воспринимаемый контроль устойчиво предсказывает столь разные поведения, как следование медицинскому режиму и победа в соревновании по баскетболу. Обзоры исследований показывают, что воспринимаемый контроль связан со здоровьем, профессиональными и школьными достижениями, мотивацией, персональной компетентностью, политическими убеждениями, социальными действиями, конформизмом, креативностью, решением проблем, поиском и обработкой информации, что проявляется он в родительских установках (воспитании детей), обучении, удовлетворенности браком, успехе на работе и продолжительности жизни. В клинической области ощущение контроля связано с копинг-стратегиями, депрессией, тревожностью, отчуждением, апатией, фобиями, самооценкой и лично-



стной адаптацией к трудным жизненным ситуациям. В исследованиях, посвященных стрессу, показано, что потеря контроля представляет собой одну из форм психологической травмы, которая единодушно признается исследователями как весьма опасная.

Влияние представлений о контроле может быть прослежено на всех стадиях реализации деятельности — начиная с намерения, инициации, реализации, интерпретации и последующего построения намерения. Осознание возможности контроля важно на каждом этапе на протяжении жизни — с младенчества до старости (см.: *Berry, West, 1993*).

Ощущение силы и возможности контролировать свою жизнь способствует здоровью и выживанию. Потеря контроля над тем, что человек делает сам и что делают для него другие, может привести к неприятным, стрессовым ситуациям (отсюда быстрое истощение и смерть в концентрационных лагерях, домах престарелых и среди хронических больных). Пациентам, которых обучили верить в свою возможность контролировать стресс, требуется меньше болеутоляющих и седативных средств, а медперсонал считает их менее тревожными (*Langer, 1983*). Люди, которые могут выбирать, что им есть на завтрак, когда идти в кино, ложиться ли спать поздно или вставать рано, живут дольше и чувствуют себя более счастливыми. Исследования также подтверждают, что системы управления и руководства людьми, которые предоставляют им большие возможности контроля, укрепляя тем самым ощущение силы *Я* и компетентности, способствуют адаптивному поведению, здоровью и счастью (*Deci, Ryan, 1987*).

Подход Скиннер базируется на различении трех составляющих деятельности: деятеля (агента — *agent*), средств (*means*) и целей или результатов (*ends*) дея-

тельности. Концептуально и операционально в этом подходе различаются представления субъекта об эффективности различных причин или средств достижения цели (*стратегические* представления или представления о средствах) и представления о владении им этими средствами. Эти два типа представлений могут быть оценены по отношению к конкретной области и в соответствии с возрастом испытуемых и проанализированы как по отдельности, так и в качестве части единого профиля воспринимаемого контроля данного индивида.

Скиннер рассматривает четыре основные теории контроля: локус контроля (Роттер, Лефкерт), теорию каузальных атрибуций (Вайнер), теорию выученной беспомощности (Селигман) и теорию самоэффективности (Бандура) — и показывает специфические особенности своего подхода. Называя свой подход деятельностным (*action theory*), Скиннер понимает действие как интенциональное целенаправленное поведение. В соответствии с этим подходом действие состоит из трех взаимосвязанных компонентов: поведения, направленности и эмоций (*Connell, Wellborn, 1991*). Постулируется, что воспринимаемый контроль влияет не на каждый аспект компонентов действия, а лишь на те их стороны, которые отражают мотивационно-волевые процессы. Рассмотрим более подробно влияние воспринимаемого контроля на поведение и его направленность (*Skinner, 1995*).

Мотивационные аспекты *поведения* получили наибольшее внимание со стороны исследователей как ближайшие результаты воспринимаемого контроля. Когда человек верит, что он владеет контролем над важными результатами, он инициирует поведение, пробует разные поведенческие стратегии, проявляет усилия, настойчивость и в целом ведет себя активно. Напротив, не

веря, что он обладает контролем, человек остается пассивным, легко бросает начатое.

Когда воспринимаемый контроль достигает высоких уровней, человек имеет тенденцию ориентироваться на выполнение деятельности, концентрируясь на ней. Ориентация на переживание компетентности приводит людей к выбору задач, которые находятся на грани их возможностей, постановке трудных, высоких целей, планированию, предпочтению новых, сложных и незнакомых ситуаций. Когда воспринимаемый контроль низок, люди стремятся избежать трудностей: они предпочитают знакомые и легкие задачи, избегают новых, трудных ситуаций, отклоняют возможности попрактиковаться и расширить свои умения, во время выполнения задач отвлекаются на посторонние вещи.

Скиннер анализирует, как среда может способствовать ощущению контроля у индивида или, наоборот, подрывать его. В частности, она рассматривает четыре структурных компонента контекста: разные формы ожидания, связь между усилием и результатом (ощущение закономерности или случайности), помощь и разные формы объяснения, даваемые окружающими (*Skinner, 1995*).

Подход Скиннер является вариантом деятельностного подхода, который, пользуясь альтернативной терминологией, можно назвать когнитивно-бихевиоральным. Действия, а не отдельные поведения или ответы субъекта рассматриваются в нем в качестве центральных единиц анализа (*Frese, Sabini, 1985*). В рамках данного подхода действия определяются как целенаправленные, интенциональные, эмоционально окрашенные поведения (=акты), происходящие в социальном контексте. Различаются три типа представлений, которые базируются на связях между тремя главными составляющими деятельности — деятелем (агентом), средствами и результатами (*Skinner, 1988*). Таким образом,

выделяются представления, связывающие деятеля и результат, деятеля и средства достижения результата, а также средства и результат. Предполагается, что каждый тип представлений вносит свой вклад в регуляцию деятельности. Рассмотрим их подробнее (рис. 7).

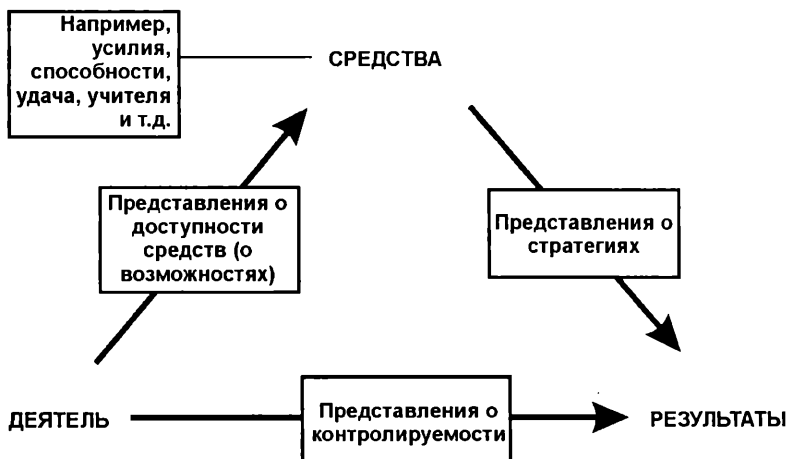


Рис. 7. Различия между тремя типами представлений (Skinner, 1995, р. 31)

*Представления о возможностях или доступности средств* (sarcacity или agency beliefs) — это обобщенные ожидания (=вера) субъекта действий относительно того, насколько субъект владеет отдельными средствами достижения результата. В рамках учебной деятельности определяется степень владения или доступности субъекту таких средств, как усилия, способности, влиятельные другие и удача. *Стратегические (или причинно-следственные) представления* (strategy beliefs) отражают обобщенные ожидания (веру) того, что определенные средства являются достаточными усло-

виями для продуцирования результатов (достижения поставленных целей). В рамках мотивации учебной деятельности выделяются такие средства, как усилия, способности, влиятельные другие, удача и неизвестные причины. *Представления о контроле* (control beliefs) представляют собой обобщенные ожидания индивида, отражающие степень его уверенности в том, что он сможет достичь определенного результата. Три типа рассмотренных представлений изображены на рис. 7.

Следует отметить, что в рамках данного подхода термин «представления» (beliefs) используется с целью акцентировать когнитивную природу представлений о контроле деятельности. Под представлениями имеются в виду убеждения субъекта, а не суждения или оценки, базирующиеся на реальности; они являются когнитивными образованиями и поэтому могут быть пересмотрены, изменены. Представления могут касаться будущего (например, ожидания о владении средствами) или прошлого (например, атрибуции относительно отдельных стратегий). Они также могут быть представлены на любом уровне обобщенности, от наиболее конкретных, специфических ситуаций до наиболее глобальных (общих).

Предполагается, что эти три типа представлений принимают непосредственное участие в регуляции и интерпретации действий субъекта. Наиболее важные регулирующие представления — это обобщенные представления о контроле действия. Однако представления о средствах и владении этими средствами также могут быть использованы для более специфичного регулирования деятельности, например, при формировании плана деятельности (*Chapman, Skinner, 1985*). Тем не менее основная функция представлений о средствах и представлений о владении средствами состоит в первую очередь в интерпретации результатов деятельности, то

есть является необходимой для понимания значения успехов и неудач, которые детерминированы особенностями деятельности и ее результатами.

Вопрос о функциональных отношениях между тремя типами представлений пока остается неисследованным. Теоретически предполагается, что они различны и не пересекаются друг с другом. Скиннер замечает, что с семантической точки зрения кажется очевидным, что представления о контроле эквивалентны комбинации представлений о средствах и о владении средствами, способствующими достижению цели. Так, если индивид обладает способностью реализовывать эффективные стратегии решения проблем, то он обладает и общим ощущением контроля. Однако она убеждена, что нет оснований считать, будто функциональные отношения являются простым отражением семантических отношений или что системы представлений являются чем-то логическим или рациональным. Возможно, что эти представления могут формироваться исходя из разных типов опыта, они могут иметь разные функции и разную степень обобщенности. Поэтому Скиннер предположила, что каждый тип представлений является отдельным когнитивным образованием. При проверке данного предположения она опиралась на результаты эмпирических исследований, проведенных на материале разных предметных областей и разных возрастных групп.

### **Специфика подхода Э. Скиннер**

Рассмотрим, как соотносятся вводимые Скиннер понятия с теми, которые используются другими авторами, также изучающими когнитивные компоненты и предикторы мотивации.

Прежде всего следует отметить, что данные типы представлений выделяются и в других когнитивных теориях мотивации. Различение представлений отно-

сительно причин результатов действий и представлений о доступности этих причин индивиду делается во многих теориях, касающихся контроля и регуляции деятельности. Оно присутствует в теориях ожидаемой ценности, где различаются ожидания того, что определенные действия приведут к результатам, и ожидания относительно характера результатов и последствий. Наиболее известное различие было сделано А. Бандурой, который ввел понятия «ожидание действие-результат» (вера в эффективность определенных действий в достижении результата) и «ожидание относительно собственной эффективности» (или владение необходимыми средствами, которые приведут к желаемому результату) (*Bandura, 1977*).

Однако немногие теоретики выделяют представления, аналогичные представлениям о контроле.

Представления о контроле являются неким аналогом ожиданий будущего результата и возможного успеха и, как было показано уже авторами моделей мотивации как ожидаемой ценности (Дж. Аткинсон, Дж. Экклс), важными предикторами успешности деятельности. Эмпирические исследования, проведенные Скиннер и ее коллегами, позволяют заключить, что представления о контроле не сводятся к сумме первых двух типов представлений, а являются отдельным важным образованием, регулирующим деятельность субъекта.

Еще одна особенность данного подхода: в модель включаются не только понятия, базирующиеся на различении средств и их доступности индивиду, но также аналоги таких понятий, как локус контроля, каузальные атрибуции и выученная беспомощность. В других теориях, различающих представления индивида о причинах и о степени владения им этими причинами-средствами, рассматривается только одна категория ответов. В частности, все представления, аналогичные представ-

лениям о средствах, относятся к эффективности *поведения* (или в продуцировании — к эффективности ответов) в плане достижения определенных результатов, а представления о владении средствами рассматриваются как обобщенный доступ субъекта к ответам (поведению). Так, например, в вопросниках, построенных на основе роттеровского конструкта локуса контроля, проверяется степень уверенности индивида в детерминированности результатов различными внутренними или внешними причинами (в терминах Скиннер, это — представления о средствах достижения цели), которые, однако, не специфицируются. В модели Скиннер проводится различие между широким набором каузальных категорий. Например, в области академических достижений (для представлений о средствах и представлений о доступности средств) выделяются такие каузальные категории, как усилия, способности, влиятельные другие (учителя) и случай (удача).

Как вытекает из исследований, проведенных на основе теории локуса контроля и каузальных атрибуций, представления о неконтролируемых внешних причинах являются важными предикторами регуляции деятельности. Однако информация относительно конкретного источника, который индивид считает причастным к своим успехам и неудачам, является важным дополнением, способствующим лучшему пониманию состояния когнитивных компонентов мотивации деятельности.

Отметим также, что множественные специфические причины или категории, рассматриваемые в рамках данного подхода, выделяются не *a priori*, а опираются на данные эмпирических исследований. Например, исследования, проведенные с маленькими детьми, показали, что дети обычно не обращаются к такой причине действий, как случай (Connell, 1985), которая, однако, является важной категорией, выделяемой пожилыми людьми (Lachman, 1986). Было также показано, что мышление



детей не осуществляется в терминах макросредовых факторов (таких, например, как политический или экономический климат), которые во многом определяют мышление взрослых людей (*Brandstaedter, 1989*). Скиннер проводила интервью открытого типа с детьми школьного возраста о причинах их успехов и неудач в учебе. В результате этого были выделены такие категории, как усилия, способности, влиятельные другие и удача (*Skinner et al., 1988*).

При выборе каузальных категорий Скиннер следует за теоретиками атрибутивного подхода и авторами теории выученной беспомощности. В частности, она считает важным включать такие категории причин, которые подвластны собственному контролю субъекта (например, его поведение), причины, которые являются неконтролируемыми (например, личные качества), внешние причины (например, влиятельные другие) и неизвестные причины. Последняя категория была впервые введена Скиннер и фиксирует представления индивида о том, что он просто не знает, что является причиной его успехов и неудач в данной конкретной области.

Еще одна специфическая особенность данного подхода заключается в том, что Скиннер показывает важность раздельной операционализации представлений индивида о различных средствах, ведущих к достижению цели, и владении ими. Например, в рамках атрибутивного подхода представления о причинах и владении ими рассматриваются совместно, как каузальные атрибуции. Атрибуция успеха к определенной причине (например: «Я достиг успеха, потому что как следует старался») подразумевает как то, что данная причина является эффективной в продуцировании данного результата («Усилия важны для успеха»), так и то, что субъект имеет доступ к этой причине-средству («Я могу как следует постараться»). Напротив, атрибуция неудачи к определенной причине (например: «Я потерпел

неудачу из-за недостатка способностей») подразумевает как то, что данная причина является важной в достижении результата, так и то, что субъект не владеет необходимым средством («Я — глуп»). Это оказывает влияние на интерпретацию «активного ингредиента» в каузальных атрибуциях. Скиннер, сравнивая атрибуции усилий и способностей, отмечает, что они отличаются не только природой данных причин, как указывают атрибутивные теоретики, но и, что более важно, различными представлениями субъекта о себе (сравните «Я не постарался» с «Я — глуп»).

Таблица 6

**Общий формат для создания утверждений, описывающих представления о контроле, средствах и владении средствами (Skinner, 1995)**

Тип представлений	Позитивные утверждения	Негативные утверждения
<b>Представления о контроле</b>	Если я хочу, я могу добиться успешного результата. («Если я хочу, я могу хорошо учиться в школе»)	Не важно, как я стараюсь, я не могу избежать неудачи (негативного результата). («Как бы я ни старался, я не могу не драться со своими друзьями»)
<b>Представления о средствах достижения результата</b>	Если я хочу добиться успеха, у меня должно быть это средство. («Если я хочу хорошо учиться в школе, я должен быть умным»).	Если я не владею этой причиной, я потерплю неудачу. («Если я не буду гулять с популярными ребятами, у меня совсем не будет друзей»)
<b>Представления о владении средствами (возможностях)</b>	У меня есть это средство. («Я могу как следует постараться в школе»)	У меня нет этого средства. («У меня не хватает мозгов, чтобы хорошо учиться в школе»)

Поскольку представления о средствах, которые индивид считает важными для достижения цели, и их доступности последнему являются независимыми, то может быть обнаружена следующая картина. Например, у человека может быть высокая уверенность, что он владеет всеми необходимыми средствами («У меня есть все средства»), но при этом он может иметь низкие представления о «влиятельности» этих средств («Но ни одно из этих средств не способствует достижению результата») (табл. 6). Или, наоборот, человек может иметь продуктивные представления о средствах («Существует много средств, которые способствуют достижению результата»), но воспринимать себя как не владеющего этими средствами («Но мне не доступно ни одно из них») (Skinner, 1995).

Результаты — это успехи и неудачи, то есть определенные желаемые (позитивные) и нежелаемые (негативные) события. Скиннер выделяет два типа предметных областей — школьная учеба и дружба, внутри которых она определяет ряд результатов. Например, в области школьных достижений выделяются такие результаты, как «хорошо успевать в школе» и «получать хорошие оценки».

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ

Инвариантность данной модели была доказана на самых разных выборках (см.: Little, Oettingen, Stetsenko, Baltes, 1995). Как и предсказывалось, три типа представлений по-разному соотносятся с другими шкалами, измеряющими контроль и когнитивную регуляцию деятельности. Например, представления о средствах, но не о владении средствами связаны (коррелируют) со шкалами, измеряющими локус контроля. Также было показано, что они демонстрируют различные траектории развития в младшем и среднем школьном воз-

расте. В частности, представления о доступности средств остаются относительно стабильными, в то время как представления о таких причинных категориях, как влиятельные другие, случай и неизвестные факторы, с возрастом (годом обучения в школе) быстро теряют свою значимость (см.: *Skinner, Chapman, 1987; Skinner, Chapman, Baltes, 1988; Little, Lopez, 1997; Little et al., 1995*).

Каждый из трех типов представлений по-разному связан с результатами деятельности (см.: *Chapman, Skinner, Baltes, 1995; Little et al., 1995; Oettingen, Little, et al., 1994; Skinner, Chapman et al., 1988*). Например, в области школьных достижений анализ различных типов представлений у детей среднего школьного возраста показывает, что они могут выступать надежными предикторами отношения к учебе (*Skinner, Wellborn et al., 1990*). В частности, было показано, что интерес ребенка к учебе усиливается благодаря представлениям о контроле действия, а также представлениям о владении усилиями и способностями. Наоборот, вовлеченность в учебный процесс подрывается верой в эффективность средств, не связанных с собственной активностью индивида, включая представления о таких средствах, как влиятельные другие, случай и неизвестные факторы. Наиболее высокая включенность в учебный процесс была обнаружена у детей, которые верили, что усилие является эффективным средством достижения различных учебных целей и что они владеют этим средством. Наиболее низкий уровень включенности в учебную деятельность был обнаружен у тех детей, которые верили, что различные средства, не связанные с собственной активностью (способности, влиятельные другие и удача), являются значимыми для достижения успеха, но что они сами не владеют этими средствами.

## Профили восприимчивого контроля

Подход Э. Скиннер позволяет построить более ясную и дифференцированную картину когнитивных факторов, определяющих мотивацию деятельности достижения, характеризующую паттерн суждений индивида в определенной области. Основным достоинством этой модели является то, что она позволяет проанализировать различные типы представлений в их взаимодействии. Так, например, мы можем обнаружить, что индивид считает, что способности являются важным условием успеха, но он не владеет этим условием.

Указанные типы представлений могут быть представлены как «профили» когнитивной регуляции (рис. 8). Оптимальный профиль, как считает Скиннер, включает в себя: высокую степень веры индивида в *контроль* («Я могу достигать успешных результатов и предотвращать неудачи»), высокую выраженность представлений о важности *усилия* как средства достижения цели и владении им («Усилие — эффективное средство, и я могу постараться»), низкую степень выраженности представлений о важности *способностей* и высокую — о владении ими («Способности не так уж и важны, но они у меня есть»), низкую степень выраженности представлений о роли *влиятельных других* и высокую — о владении этим средством («Учителя не самые главные фигуры в учебном процессе, не от них в первую очередь зависит школьный успех, но я умею им понравиться»), низкую степень выраженности представлений о важности *удачи* при выраженной вере в ее доступность индивиду («Удача не существенна для успеха, но я везучий») и низкую степень выраженности представлений о роли *неизвестных факторов* («Я знаю причины успехов и неудач»). Согласно рассматриваемой теории, отсутствие одного из элементов оптимального профиля само по себе следует рассматривать как дезадаптивную тенденцию. Множество неоптимальных профилей можно описать следующим образом.

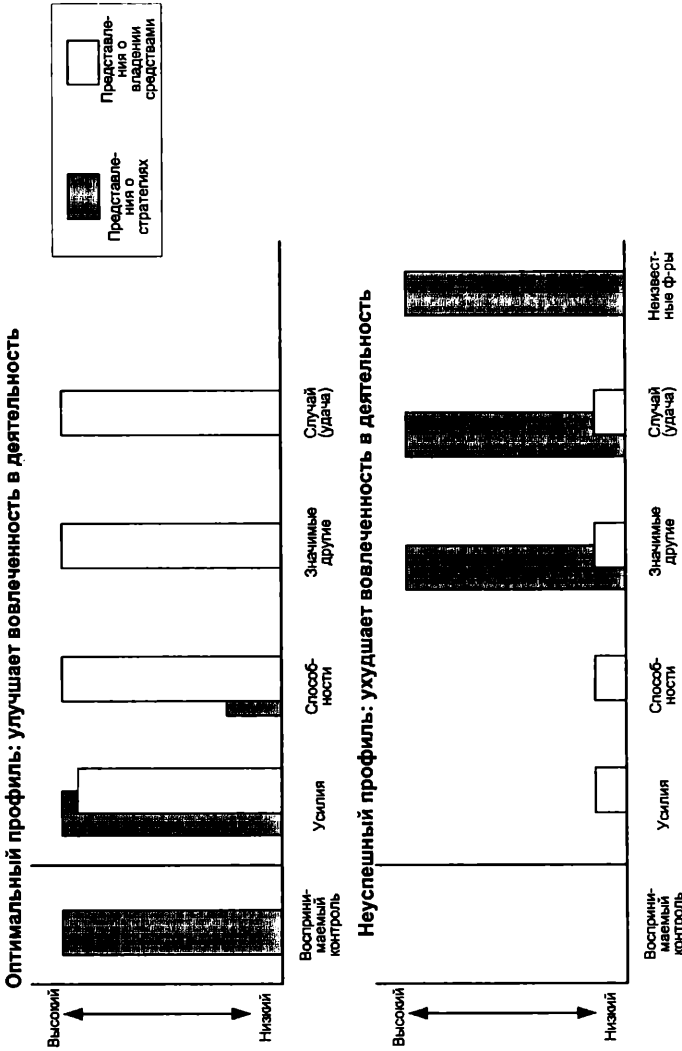


Рис. 8. Профили воспринимаемого контроля, предсказывающие усиление и ослабление вовлеченности в деятельность (Skinner E., 1995)

В целом, *неадаптивный профиль* когнитивных представлений, согласно Э. Скиннер, включает следующие особенности: низкие представления о *контроле* («Я не могу достигать успешных результатов и предотвращать неудачу»), высокую веру в роль *усилий* как средств достижения цели и низкую веру во владение ими («Усилие — эффективное средство, но я не умею как следует постараться»), высокие представления о важности *способностей* и низкие — о владении ими («Способности важны, но сам я глупый»), веру в важность *влиятельных других* и низкие представления о владении этим средством («От учителей все зависит, но я не могу им понравиться»), высокие представления о важности *удачи* при отсутствии веры в ее доступность индивиду («Удача важна для успеха, но я невезучий») и высокие представления о роли *неизвестных факторов* («Я не знаю, что является причиной успехов и неудач») (рис. 8).

### **ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА, ПОЛА И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О КОНТРОЛЕ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

На базе данного теоретического подхода в 1990-е годы в Институте развития и образования человека им. Макса Планка в Западном Берлине был осуществлен крупномасштабный исследовательский проект, посвященный анализу когнитивных компонентов мотивации академических достижений (*Oettingen et al.*, 1994; *Little et al.*, 1995; *Stetsenko, Little et al.*, 1995; и др.). В нем приняли участие школьники младших и средних классов из Восточного и Западного Берлина,ерна, Лос-Анджелеса, Москвы, Варшавы, Праги и Токио. Всего — более 3000 детей. (Частично результаты этого проекта на русском языке представлены А.П. Стеценко с соавторами — *Стеценко, Литтл и др.*, 1997.)

В результате были обнаружены как сходства (главным образом в представлениях о причинах школьных успехов и неудач), так и различия — в представлениях о контроле и доступности средств, а также их связи с академическими достижениями (в разных социокультурных контекстах). Рассмотрим результаты, полученные на четырех выборках школьников (2—6-е классы, то есть 8—12-летние дети) — двух немецких (Восточный Берлин, N=313 и Западный Берлин, N=517), российской (Москва, N=541) и американской (Лос-Анджелес, N=657). Использовался вопросник САМІ (Control, Agency, and means-ends Interview (*Skinner, Chapman et al.*, 1988)). Исследование проводилось в 1990—1995 годы, что дало возможность изучить представления восточно-немецких детей до объединения Западного и Восточного Берлина (1990). (Впоследствии проводился также 5-летний лонгитюд с участием школьников из Восточного Берлина и Москвы — см.: *Stetsenko et al.*, 1998.)

### ***Кросс-культурные сходства***

Сходства касались в первую очередь представлений о причинах учебных успехов и неудач. Предположения о базовом сходстве этих представлений основывались как на общности возрастных тенденций, связанных с законами когнитивного созревания и обуславливающих логику формирования когнитивных составляющих мотивации достижения, так и на сходстве обучающих сред. На основе анализа средних было обнаружено, что школьники из всех четырех социокультурных контекстов обладают сходными представлениями о важности различных средств в достижении учебных результатов. В частности, дети были единодушны, оценивая усилия и способности как два главных фактора, ведущих к достижению успеха в учебной деятельности.



Кроме того, общий паттерн корреляций между представлениями школьников об учебной деятельности и их успеваемостью (учитывался средний балл по математике и родному языку) был разительно сходен во всех четырех социокультурных контекстах (то есть представления о доступности средств больше были связаны с успеваемостью, чем контроль результата, а последний больше коррелировал со школьной успеваемостью, чем представления о причинах у всех детей). При анализе корреляционных профилей между каузальными представлениями и академическими достижениями были обнаружены существенные сходства у детей из разных социокультурных контекстов, хотя в целом эти корреляции были достаточно низкими. *Я*-ориентированные параметры (усилия и способности) обнаружили позитивную связь с учебными достижениями, что подтверждает их адаптивное значение, в то время как не связанные с *Я* параметры имели в целом негативные паттерны корреляций. (При этом профиль *Я*-ориентированных параметров не зависит от профиля не связанных с *Я* параметров.) Особенно высокую стабильность во всех контекстах обнаруживает адаптивное значение роли усилий. Это означает, что чем больше дети верят, что усилия являются важным фактором (причиной) школьных результатов, тем выше их учебные достижения (оценки).

Что касается паттерна корреляций между фактором способностей и академическими достижениями, то в этих четырех выборках он оказался неконсистентным. Две берлинские выборки имели позитивную связь между верой в роль способностей и академическими достижениями, однако выборки американских и русских детей такого паттерна связи не обнаружили. Не связанные с *Я* причины школьных достижений (случай, учителя и неизвестные факторы) обнаружили практически универсально сходные паттерны негативных корреляций с академическими достижениями, что еще раз подтверждает их неадаптив-

ную природу. Это означает, что чем большее значение дети придавали фактору удачи, учителям или неизвестным факторам (как причинам школьных достижений), тем хуже они успевали.

Тенденции изменений в представлениях о доступности средств и контроле результата, наблюдаемые с возрастом, по многим позициям также были сходны. В частности, на протяжении младшего и среднего школьного возраста ученики не обнаружили возрастных различий ни в представлениях о себе как субъекте учебной деятельности, ни в представлениях о способности к самоконтролю в этой деятельности. Далее, усилие рассматривалось как наиболее доступное, а удача — как наименее доступное средство достижения успеха в учебной деятельности.

Кроме того, были выявлены сходства в возрастной динамике появления дифференцированных представлений о причинах школьных успехов и неудач. Ранее Дж. Николлсом (*Nicholls, 1978*) было показано, что вследствие недостаточной когнитивной зрелости дети до определенного возраста не способны дифференцировать в своем сознании понятия усилий и способностей. То есть примерно до 12 лет они не понимают, что если два ребенка с одним и тем же уровнем способностей добиваются разных результатов, то это можно объяснить разным уровнем их усилий (старательности). В исследованиях Э. Скиннер, Т. Литтла, Г. Оттинген и их коллег было показано, что возрастная динамика, отражающая дифференциацию представлений, имеет множество сходных черт в разных социокультурных контекстах. Так, если во 2-м классе пять причинных факторов очень близки друг к другу, будучи оцениваемы школьниками как приблизительно одинаковые по важности, и лишь усилие выделяется в этой группе факторов, то в 6-м классе наблюдается существенная дифференциация в оценке детьми роли этих параметров.

Старшие дети оценивают усилия как основной источник, главное условие достижения успеха в учебной деятельности, за ними идут способности, неизвестные факторы, учителя и, наконец, удача. То есть с возрастом увеличивается значение, придаваемое усилиям, и уменьшается значение не связанных с Я факторов; это показывает, что значение усилия как главного компонента достижений все больше осознается. Более того, от 2-го к 6-му классу усилия выросли в важности, в то время как способности оставались стабильными в каждом из исследованных социокультурных контекстов. Что же касается не связанных с Я факторов, в целом они теряли свою значимость с возрастом (за исключением роли учителей в 5—6-х классах). Эти возрастные траектории изменений в представлениях могут отражать адаптивные преимущества факторов, связанных с Я, по сравнению с не связанными с Я индивида средствами.

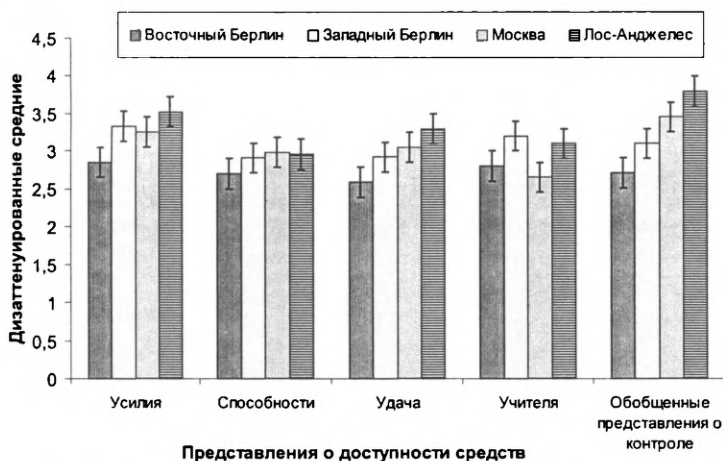


Рис. 9. Латентные дизаттенуированные средние данные по четырем категориям представлений о доступности средств и представлениях о контроле. Все различия между средними значимы на уровне  $p < 0,01$  (Little et al., 1995)

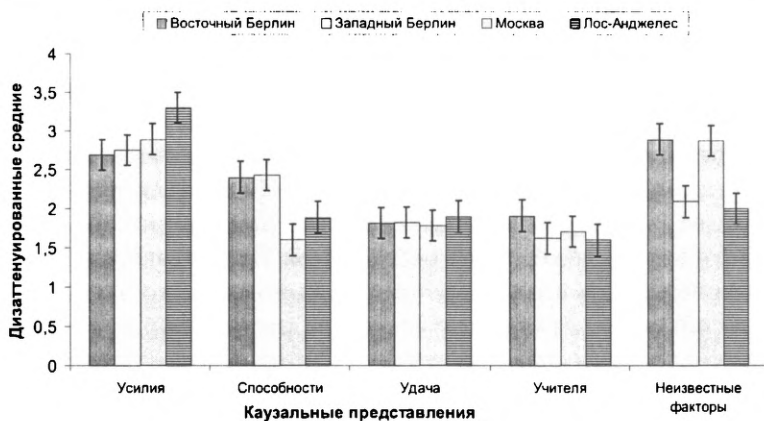


Рис. 10. Латентные дизаттенуированные средние данные по пяти категориям каузальных представлений. Все различия значимы на уровне  $p < 0,01$  (Little et al., 1995)

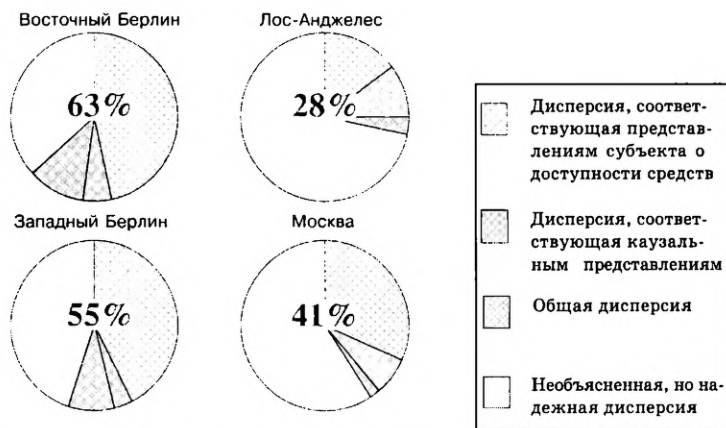


Рис. 11. Латентный дизаттенуированный анализ дисперсии, предсказывающий академические достижения исходя из представлений субъекта о доступности ему средств достижения целей и каузальных представлений о роли различных средств (Little et al., 1995)

Таким образом, следует заключить, что общий профиль каузальных представлений отличался сходством в каждом из исследованных социокультурных контекстов. (Последующее добавление к этим данным средних и корреляций с академическими достижениями выборок из Токио (N=817) и Праги (N=768) также подтвердило эту картину сходств профилей каузальных представлений в различных социокультурных контекстах.) Общие корреляционные профили также были похожими в различных контекстах.

### *Кросс-культурные различия*

В отличие от весьма сходной картины в области каузальных представлений, в области представлений о владении средствами и контроле были обнаружены выраженные кросс-культурные различия. Однако авторы этого исследовательского проекта при анализе данных различий обратились не к широким общим характеристикам, отличающим данные социокультурные контексты (например, ценностям, характерным для данных культур), а к более конкретным ближайшим факторам, характеризующим школьную среду. В частности, были выделены уровень индивидуализации обучения (ориентация на индивида или на группу) и характер обратной связи (мера ее открытости и направленности; например, критический или ориентированный на поддержку самооценки). В двух выборках — американской и западно-берлинской — был представлен индивидуализированный формат обучения (с ориентацией на специфические учебные потребности/запросы отдельных учеников или небольших групп учащихся), а в двух — московской и восточно-берлинской — групповой (стандартный неперсонифицированный учебный план, которому следует одновременно весь класс). В первых двух выборках преобладала обратная связь частного, закрытого и в то же время поддерживающего (защищающего самооценку) ха-

рактера, во вторых двух — наоборот, более критического, реалистичного и открытого.

Было обнаружено, что дети из Лос-Анджелеса обладают наиболее высоким ощущением контроля учебных ситуаций — они имели наиболее высокие средние по представлениям о владении различными средствами достижения учебных целей и общим представлениям о контроле. Дети из Восточного Берлина, напротив, обнаружили наиболее низкие показатели по параметрам «доступность средств» и «контроль». Очевидно, что публичный, а также выраженный критический формат обратной связи, осуществляемый в контексте стандартного группового обучения в школах Восточного Берлина, способствовал уменьшению веры учащихся в то, что они владеют необходимыми средствами осуществления учебной деятельности. Можно предположить, что именно закрытый, частный, поддерживающий самооценку ребенка характер обратной связи, осуществляемый совместно с общим индивидуализированным форматом обучения, способствовал столь высоким представлениям американских детей о доступности им средств учебной деятельности и общем контроле учебных результатов.

Выборки из Лос-Анджелеса и Западного Берлина также оказались на противоположных концах распределения по связи между представлениями о контроле и доступности средств, с одной стороны, и академическими достижениями, с другой. Школьники из Лос-Анджелеса в целом обнаружили самые низкие корреляции (наиболее низкую связь) между этими типами представлений и школьной успеваемостью (28% соответствий), школьники из Восточного Берлина — самые высокие (63% соответствий) (*Little, Oettingen et al.*, 1995; *Oettingen, Little et al.*, 1994). Здесь также можно предположить, что стремление восточно-немецких учителей к формированию у детей возможно более точной реалис-

тичной самооценки, выразившееся в открытом публичном (на глазах у всего детского коллектива) и критически ориентированном характере обратной связи, привело к высокому соответствию между их оценками и оценками своего потенциала учениками. (В восточно-немецких школах было принято объявлять оценки перед всем классом, активно сравнивать учеников друг с другом, разбирать факты неуспеваемости отдельных учеников на классных собраниях, публично информировать родителей на родительских собраниях об успеваемости их детей и даже сообщать о фактах неуспеваемости детей на работу родителям). Напротив, поддерживающий самооценку, закрытый (от других учеников и их родителей) характер обратной связи, осуществляемой в американских школах, способствовал возникновению расхождений между оценкой учителя и собственной оценкой своего потенциала ребенком.

Трудно однозначно определить, что является признаком большего психологического благополучия и предиктором больших достижений — высокая или низкая связь между оценками учителей и собственной верой детей в свой потенциал. Возможно, что самооценка американских детей слишком оторвана от реальности, что может мешать адекватному планированию деятельности и целеполаганию, а также адекватной оценке себя. Однако ясно, что большинство данных о представлениях американских детей о себе показывают высокую специфичность и их нельзя переносить на детей, выросших в других социокультурных контекстах (*Little, Oettingen et al., 1995*).

Возможно, результаты, полученные на американской выборке, можно попытаться связать с тем акцентом на оптимизм и индивидуализм, который характерен для американского общества (*Seligman, 1975*). Однако авторы данного исследования предпочитают держаться в стороне от столь шатких обоснований, сделанных *a posteriori*.

В области каузальных представлений были обнаружены лишь три статистически значимых различия (из 30 возможных сравнений) (*Little, Oettingen et al., 1995*). Американские дети выше оценивали роль усилий, чем дети из других социокультурных контекстов; немецкие дети из обеих выборок придавали большее значение фактору способностей, чем их российские и американские сверстники; дети из двух бывших социалистических стран (выборки из Восточного Берлина и Москвы) оценивали неизвестные факторы более высоко, чем дети из двух западных контекстов.

Что касается московских детей, то их представления об учебной деятельности по ряду параметров находились между двумя берлинскими выборками и американской (см.: *Стеценко, Литтл и др., 1997; Stetsenko, Little et al., 1995*). Так, московские дети обнаружили более высокий уровень субъективного благополучия (представления о владении средствами и самоконтроле), чем немецкие дети, но при этом более низкий, чем американские. Также они обнаружили более низкую связь между учебными достижениями и самооценкой (48% совпадений), чем немецкие дети, но более высокую, чем американские.

Еще одним заметным различием является то, что московские школьники считали способности таким же доступным средством, как усилия (оценивая владение ими так же высоко, как и американские дети), тогда как дети из Западного Берлина полагали, что способности являются менее доступным им средством осуществления деятельности, чем усилия. При этом, в отличие от немецких детей, они преуменьшали роль способностей в достижении школьного успеха. Как предполагают А.П. Стеценко с соавторами, объяснение этого результата следует искать «в базовых принципах, заложенных в российскую образовательную сис-



тему, в которой значение индивидуальных способностей всегда оценивалось ниже, чем усилия (старания)» (Стеценко, Литтл и др., 1997, с. 20).

Кроме того, были получены два интересных результата, связанных с ролью учителя в учебном процессе и степенью его доступности: московские дети воспринимали учителей как важную причину достижения успеха, но при этом по мере взросления они воспринимали помощь учителя как все менее и менее доступное им средство осуществления деятельности (наравне с удачей). В западных выборках, напротив, по мере взросления детей роль учителя воспринимается ими как менее значимая по сравнению с собственными способностями.

И наконец, последний, полученный А.П. Стеценко соавторами результат, существенно отличающийся от данных по западным выборкам, касается гендерных различий. Он свидетельствует о более высоких показателях девочек, чем мальчиков, в московской выборке по параметрам «доступность средств» и «самоконтроль цели». Такого очевидного преимущества девочек не наблюдалось ни в одной из исследовавшихся западных выборок (см. также: *Stetsenko, Little, Gordeeva et al., 2000*). (Многие исследователи отмечали, что девочкам из стран Западной Европы и Америки в меньшей степени, чем мальчикам, свойственна высокая оценка своей компетентности, они менее ориентированы на успех в деятельности, особенно на уроках математики, причем с возрастом эта тенденция нарастает — см.: *Стеценко, Литтл и др., 1997*.) Это хорошо согласуется с тем, что девочки обнаружили и более высокие средние показатели по параметру «успеваемость» (и по родному языку, и по математике).

Большая вера московских девочек в свои способности была косвенно подтверждена в исследовании Н.М. Ахундовой, проведенном под нашим руководством на московских подростках, показавшем, что девочки воспри-

нимают девочек (представительниц своего пола) как более умных, любознательных, сообразительных и старательных, чем мальчиков (*Ахундова, 2002*). Поскольку исследование носило корреляционный характер, данный результат достаточно сложно интерпретировать. Возможно, что установки российских родителей и учителей также гендерно специфичны и в большей мере поддерживают самооценку девочек, чем самооценку мальчиков.

Э. Скиннер предлагает еще один подход к пониманию когнитивных компонентов мотивации достижения. Модель Скиннер является современной попыткой дифференцировать и интегрировать основные конструкты, предложенные в рамках таких теорий, как локус контроля, каузальные атрибуции, выученная беспомощность, самоэффективность и обобщенные ожидания результата деятельности (*Skinner, Chapman, Baltes, 1988*). Она свидетельствует о начале нового этапа исследования мотивации, когда становится ясно, что взаимодействие конструктов является лучшим предиктором успешности деятельности, чем какой-либо один конструкт.

## АЛЬБЕРТ БАНДУРА: ТЕОРИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Б. Вайнер ввел в контекст исследований мотивации достижения параметр контроля. М. Селигман экспериментально исследовал эту проблематику, показав, что переживания неподконтрольности негативных событий, происходящих с субъектом, оказывают влияние на его мотивацию деятельности, формируя пассивность. В теории К. Двек ключевым фактором мотивации является восприятие своих способностей как поддающихся контролю, изменяемых или как некоей фиксированной данности.

Концепция самоэффективности, впервые предложенная профессором Стэнфордского университета (США) Альбертом Бандурой (род. 1925) в конце 1970-х годов и активно развиваемая на протяжении последних двадцати пяти лет, — еще один вариант теории контроля, возникший в русле когнитивно-бихевиорального подхода к исследованию личности (так называемый когнитивный бихевиоризм — *Bandura, 1977, см.: Бандура, 2000*). В отличие от сторонников теорий мотивации как ожидаемой ценности Бандура считает, что ключом к пониманию мотивации является не ценность (привлекательность) успешного результата и не ожидание успеха, а уверенность в себе, точнее — вера в свои способности справиться с данным видом деятельности.

Концепция самоэффективности является частью социально-когнитивной теории А. Бандуры, в соответствии с которой психологическое функционирование че-

ловека описывается в терминах непрерывного взаимодействия трех групп факторов — поведенческих, когнитивных и относящихся к окружающей среде. В соответствии с подходом, развиваемым Бандурой, человек не зависит полностью от контроля внешних сил (подкреплений), но и не является свободным существом, способным делать все, что ему захочется. Бандура придает большое значение взаимодействию поведенческих реакций и факторов, относящихся к окружению, — динамическому процессу, в котором центральную роль играют когнитивные и личностные компоненты, организующие и регулирующие человеческую деятельность. Поэтому концепция Бандуры является не только бихевиоральной, но и когнитивной.

Сам Бандура определял свой подход вначале как социальный бихевиоризм, а позднее — как социальную когнитивную теорию (*Bandura, 1986*). Ответ Бандуры на критику со стороны приверженцев традиционного бихевиоризма, утверждавших, что когнитивные процессы не могут оказывать каузального воздействия на поведение, свидетельствует о том, что его подход существенно отличается от традиционного бихевиоризма: «Очень забавно видеть радикальных бихевиористов, которые верят в то, что мысль не оказывает каузального воздействия, и в то же время отдают столько времени и сил выступлениям, статьям и книгам в попытках обратить людей в свою веру» (цит. по: *Шульц, Шульц, 1998, с. 341*).

Концепция самоэффективности вобрала в себя многочисленные исследования, проводившиеся в рамках концепций локуса контроля, каузальных атрибуций и выученной беспомощности. Бандура считает, что привлекательность результата и вера в позитивный результат (ожидания успеха) недостаточны для запуска мотивации субъекта. Необходима также вера в свои способности справиться с данным видом деятельно-

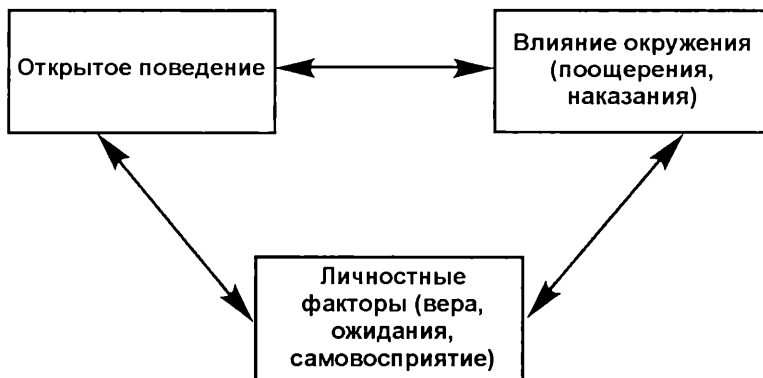


Рис. 12. Схематическое представление модели взаимного детерминизма (Bandura, 1989; Хьелл, Зиглер, 1997)

сти. Бандура считает, что самоэффективность — ключевая (центральная и чрезвычайно важная) детерминанта человеческого поведения. Он определяет ее как «суждение людей о своих способностях организовать и выполнить цепи действий, требуемые для достижения установленных заранее типов результатов деятельности» (Bandura, 1986, р. 391). Самоэффективность заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, выполняя то или иное дело. Самоэффективность не является функцией навыков или способностей человека, а зависит от того, что он *думает* о своей способности справиться с разными ситуациями и успешно проявить себя в них.

Конструкт самоэффективности был впервые сформулирован Бандурой в 1977 году в статье «Самоэффективность: по направлению к общей (объединенной) теории изменения поведения». До этого Бандура использовал понятие *ожидание эффективности*, которое определял как «убеждение в том, что индивид способен осуществить поведение, необходимое для достиже-

ния ожидаемых результатов» (*Bandura, 1977* — см.: *Бандура, 2000*, с. 115—116), и отличал от понятия *ожидание результата*, понимаемого как «личная оценка того, что то или иное поведение должно привести к тем или иным результатам» (*там же*, с. 115). 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 депрессии.

Теория самоэффективности предсказывает, что люди будут (1) стремиться избегать ситуаций, с которыми, по их убеждению, они не могут справиться, но (2) примут участие в таких ситуациях и деятельности, с которыми они считают себя способными справиться. Мнение о собственной эффективности оказывает влияние и на то, сколько усилий и энергии готов затратить индивид, а также на степень настойчивости и упорства при выполнении деятельности и встрече с препятствиями и помехами в деятельности.

Выбор человеком той или иной линии поведения — и в области достижения, и в области межличностных отношений — в значительной мере зависит от его представлений о том, насколько эффективно он сможет действовать (см.: *Капрара, Сервон, 2003*).

### ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Выделяют уровень, обобщенность и силу самоэффективности, которые соответственно определяют влияние самоэффективности на поведение (*Bandura, 1977*). *Уровень* самоэффективности отражает представления субъекта о задачах различных степеней сложности (например, все более сложных математических задачах) в одной и той же деятельности, с которыми он может справляться.

Вторая характеристика самооффективности — *обобщенность*, или широта той области, к которой применимы убеждения в своей эффективности. Под обобщенностью понимается перенос представлений о собственной эффективности, сформированных в одной сфере деятельности, на другие сферы (например, другие школьные предметы).

Бандура выделяет три уровня самооффективности по обобщенности. Наиболее узкий относится к воспринимаемой индивидом эффективности в конкретном задании в конкретных условиях. Средний уровень представляет самооффективность в группе заданий в рамках одной сферы деятельности. И наконец, наиболее общий и глобальный уровень измеряет веру в личную самооффективность без определения деятельности или условий, в которых она должна осуществляться (*Bandura, 1997*).

Таким образом, самооффективность человека может быть различной в разных видах деятельности, и поэтому стратегия измерения обобщенной самооффективности — не лучший путь к пониманию индивидуальных различий и предсказания достижений в конкретных видах деятельности. У каждого человека есть такие виды деятельности, в которых он чувствует себя специалистом, и те, что вызывают у него сомнения в собственных силах. Несмотря на это, есть основания говорить о том, что представления о самооффективности могут переноситься на разные контексты. Самоэффективность, сформированная в одной деятельности, может распространяться и на смежные ситуации (*Бандура, 2000*). Внешне непохожие обстоятельства могут быть тесно связаны в сознании человека, размышляющего о своей способности справиться с ними (*Капрара, Сервон, 2003*).

Третья характеристика самооффективности — *сила*. Сила сознаваемой эффективности описывает степень

уверенности субъекта в том, что он сможет выполнить те или иные задачи. Она определяет, насколько устойчивой будет вера человека в те или иные свои способности перед лицом неудач. По мнению Бандуры, слабые ожидания эффективности могут легко уничтожиться под влиянием неудачного опыта; и наоборот, люди с сильной самоэффективностью будут упорны в своих действиях, несмотря на обескураживающий опыт (Бандура, 2000; Bandura, 1989).

Бандура утверждает, что к самоэффективности следует подходить как к специфичной характеристике субъекта. С целью подтверждения данного положения был проведен ряд исследований по сопоставлению предсказательной силы самоэффективности разных уровней общности. В частности, в исследовании, проведенном Ф. Паджересом и А. Джонсоном (Pajares, Johnson, 1994 — см.: Pajares, 1996), были получены данные, свидетельствующие о том, что общая самоэффективность, в отличие от самоэффективности в сфере письменной речи, никак не предсказывает уровень успешности в конкретной деятельности (брались показатели выполнения заданий на проверку письменной речи), хотя и коррелирует с «письменной» самоэффективностью. Зато последняя (частная/специфическая самоэффективность) является хорошим предиктором успешности в этой академической области. Данные, полученные в исследованиях, проведенных под нашим руководством на материале учебной деятельности, также подтверждают, что только частные виды самоэффективности демонстрируют связь с успешностью в соответствующих видах деятельности<sup>1</sup> (Гордеева, 2003).

---

<sup>1</sup> Примеры из опросника см. в приложении в конце этой главы.



## **ОСОБЕННОСТИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ КАК КОНСТРУКТА**

Бандура предположил, что представления о самооффективности содержат в себе нечто большее, чем просто веру в то, что усилия важны для достижения успеха. Самооффективность понимается как вера индивида в способность справиться с деятельностью, ведущей к достижению некоторого результата. На формирование представлений о самооффективности оказывает влияние также самооценка субъектом своих знаний, умений, стратегий преодоления стресса.

Самооффективность как личностный конструкт имеет следующие особенности. Во-первых, она представляет собой оценку собственной способности выполнить ту или иную деятельность (способность справиться с определенными задачами), а не личностную черту (диспозицию). Субъект судит о своем соответствии определенным требованиям задачи, а не о том, что он собой представляет вообще или думает о себе в целом. (Например, школьник отвечает на вопрос: «Можешь ли ты решать этот тип математических задач?») Это позволяет описать человека не через единый суммарный показатель, а обнаружить уникальные позитивные и негативные паттерны представлений о собственной эффективности, отличающие его от других людей.

Во-вторых, представления о самооффективности — это частная, специфическая характеристика индивида. Самооффективность не глобальна и не связана с оценкой собственной ценности в отличие, например, от самоуважения. Именно эта особенность делает ее мощным предиктором поведения в отличие от личностных характеристик типа локуса контроля, самоуважения и др., которые не позволяют достаточно точно предсказать действия человека. У человека существует множество самооффективностей, которые связаны с различными содержательными областями. Например, представления о самооффективности по математике

могут отличаться от представлений о самоэффективности в области написания сочинений или художественного творчества. В рамках математики также могут различаться представления о самоэффективности по геометрии и самоэффективности по алгебре.

Поскольку самоэффективность определяется контекстуально (то есть в отношении конкретной задачи, стоящей перед человеком), большинство исследователей разрабатывают не обобщенные шкалы самоэффективности, а методики, предназначенные для измерения самооценки в конкретных сферах деятельности. Например, разработаны методики для оценки своей способности делать успехи в учебе (*Bandura, Cervone et al.*, 1996), избегать курения, демонстрировать социальные навыки при общении с представителями противоположного пола, управлять положительными и отрицательными эмоциями и др. (см.: *Канпара, Сервон*, 2003).

В-третьих, измерение самоэффективности зависит от ситуации, то есть необходимо учитывать контекст деятельности. Это связано с тем, что многие факторы могут позитивно или, наоборот, негативно сказываться на деятельности субъекта, на 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, на обычном уроке или на контрольной работе.

В-четвертых, при измерении самоэффективности используются критерии мастерства и компетентности, а не нормативные или другие сравнительные критерии. Например, ученик оценивает уровень своей уверенности в том, что он сможет решить математические задачи различной степени трудности, а не насколько хорошо он ожидает их решить по сравнению с другими ребятами, как это делается в случае оценки Я-концепции.

Наконец, в отличие от каузальных атрибуций, относящихся к объяснению прошлых событий, представления о самооэффективности являются ожиданиями личного мастерства в решении *будущих* продуктивных задач. Поэтому самооэффективность измеряется до того, как человек начнет выполнять соответствующую деятельность.

Также следует особо отметить, что под самооэффективностью понимаются суждения о действиях, которые человек может совершить, вне зависимости от того значения, которое он им придает. Например, человек может высоко оценивать свои способности в отношении выполнения рабочих обязанностей, однако не испытывать в этом отношении особого удовлетворения, если работа воспринимается им как неинтересная, малоценная или не позволяющая проявить себя.

Бандура описывает источники, механизмы самооэффективности, ее влияние на мотивационные, когнитивные и эмоциональные процессы, а также на успешность деятельности (*Bandura, 1977, 1986*). Согласно теории Бандуры, оценка самооэффективности базируется на четырех источниках информации: опыте собственных достижений в деятельности, наблюдениях за чужими достижениями, вербальных убеждениях и воспринимаемом эмоциональном и физиологическом состоянии.

### Источники САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Самым большим влиянием на самооэффективность обладает собственный *опыт достижений в деятельности* (табл. 7). Эти достижения служат лучшим средством терапии недостаточной самооэффективности. «Успехи поднимают оценку собственного мастерства; неоднократные неудачи подрывают ее — особенно если эти неудачи случаются на ранних стадиях развития событий. После того как в результате достигнутых

успехов укрепляется ожидание эффективности, отрицательное воздействие случайных неудач ослабляется» (Бандура, 2000, с. 117).

Достигнутый успех является наиболее надежным основанием, заставляющим индивида поверить в то, что он может добиться успеха, обеспечивая защиту от неудач, которые могут встретиться ему позднее. Кроме того, когда основу чувства собственной эффективности составляют фактические действия и достижения человека, это обычно обобщается на целую область похожих видов деятельности. Достигнутый успех в меньшей степени усиливает ощущение самоэффективности, если выполняемая задача была легкой, чем если она была трудной.

Бандура утверждает, что опыт приобретения самоэффективности должен включать опыт преодоления трудностей посредством настойчивых усилий. Приобретение самоэффективности через опыт мастерства не есть простое усвоение готовых навыков. Оно представляет собой «усвоение когнитивных, поведенческих и саморегуляторных средств для создания и выполнения действий, направленных на управление жизненными ситуациями» (Bandura, 1995, p. 3).

Ощущение самоэффективности растет в большей степени, если успех достигается самостоятельно, без посторонней помощи. Однако из этого не следует, что помощь в достижении самоэффективности вредна. Важно лишь, чтобы человек воспринимал успех как связанный со своими стараниями.

Такие методы поведенческой терапии, как *моделирование*, *десенсибилизация* и метод *наводнения* (есть такой термин; суть метода заключается в том, что человека побуждают оказаться в реальной ситуации, вызывающей страх, находиться в ней максимально долгое время и убедиться в том, что возможные негативные последствия, — например, смерть от сердечного приступа

у клиента с кардиофобией — отсутствуют), успешно используются и в клинической практике (при лечении фобий), и при воспитании детей — с целью повышения у них самоэффективности. Ряд исследований, осуществленных на материале проблемы фобий, свидетельствует о том, что методы активного преодоления повышают веру в свои силы и приводят к избавлению от избегающего поведения быстрее и эффективнее, чем другие (такие, как методы экспозиции и систематической десенсибилизации). Однако следует помнить, что успешное выполнение поставленных задач не приводит автоматически к высокой самоэффективности. Используя методы активного преодоления, нужно убедить, что человек объясняет свой успех собственными усилиями и умениями.

Таблица 7

**Источники самоэффективности**  
(Bandura, 1977, p. 195)

<b>Источник</b>	<b>Способ передачи</b>
Достижения в выполнении деятельности	Участие в моделировании Десенсибилизация Воздействие извне Самоинструментирование
Чужой (косвенный) опыт	Живое моделирование Символическое моделирование
Вербальное убеждение	Внушение Увещевание Самовнушение Обратная связь
Физиологические и эмоциональные состояния	Атрибутивный тренинг Релаксация, биологическая обратная связь Символическая десенсибилизация Символическое воздействие извне

*Косвенный опыт* также является важным источником самоэффективности. Самоэффективность растет, когда люди наблюдают, как другие успешно справляются с решением различных сложных задач. Наблюдая за другими, они убеждают себя в том, что «если другие могут сделать это, то и они сами могут, по крайней мере, достичь каких-то улучшений своих показателей» (Бандура, 2000, с. 118—119). 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. Другими словами, люди говорят себе: «Если они могут это сделать, то и я смогу».

В то же время, если человек наблюдает за тем, как другие, похожие на него (столь же компетентные) люди неоднократно терпят неудачу, несмотря на настойчивые попытки, это может привести к худшему прогнозу собственной способности выполнить подобные действия.

В. Циммерман и Д. Рингл (*Zimmerman, Ringle, 1981*) предлагали испытуемым (учащимся 1-х и 2-х классов) две модели поведения, выражая словами либо уверенность, либо пессимизм при решении неразрешимой головоломки на разделение двух переплетенных колец. Те, кто наблюдал за человеком, уверенно старавшимся решить эту задачу (оптимистическая модель), тоже упорствовали в своих попытках решить сходную невербальную задачу. У тех же, кто следил за человеком, уныло вертевшим в руках кольца (пессимистическая модель), снижался уровень самоэффективности и быстро опускались руки. Кроме того, дети обобщили свои представления об эффективности на решение других вербальных задач.

Несмотря на то что в целом чужой опыт оказывает более слабое влияние на представления о самоэф-

фективности, чем опыт собственных достижений, полагаться на опыт других может быть особенно важным, когда существует неопределенность относительно собственной способности выполнить некоторую задачу. Эта неопределенность может проистекать из отсутствия соответствующего опыта или фактических данных, позволяющих судить о выполнении задания.

Модели, используемые для сравнения, могут быть как *живыми*, то есть быть людьми, живущими рядом, так и *символическими*, то есть людьми, представленными на телеэкранах, сцене, в кино, журналах. Люди обычно выбирают модели, похожие на них, с такими же способностями и возможностями, как у них самих, но иногда они выбирают и модели, на которые стремятся быть похожими. Использование сразу нескольких различающихся моделей, неоднократно и успешно повторяющих действия, которые наблюдатели считают опасными или чрезмерно сложными, лучше способствует установлению чувства самооэффективности, чем выполнение таких же действий всего лишь одной моделью (Бандура, 2000).

Третий способ, с помощью которого может быть достигнуто ощущение эффективности, — попытаться убедить человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для достижения цели. *Вербальное убеждение* широко используется по причине своей простоты и доступности (*там же*). Однако Бандура полагает, что попытки вербального воздействия чаще всего дают лишь кратковременный и слабый эффект в плане изменения самооэффективности. Существует достаточно много факторов, негативно сказывающихся на эффективности этого способа. Например, если пытаться уговаривать человека поверить в то, что у него есть способность выполнить работу, *если он приложит достаточно усилий*, то это может скорее подорвать его самооэффективность, чем усилить ее.

Встреча с неудачей (когда фактические успехи не соответствуют ожидаемому результату) может привести как к снижению самоэффективности, так и к потере уважения к мнению убеждающего. Бандура полагает, что сила вербального убеждения ограничивается осознаваемым статусом, авторитетом убеждающего и степенью доверия и уважения к нему.

Наиболее часто встречающиеся формы убеждения — *внушение*, которое используется, например, в телевизионной рекламе, а также *увещевание*, к которому прибегают, например, спортивные тренеры («Ты можешь это сделать»). Существует также *обратная связь*, которая говорит индивиду, насколько хорошо (или плохо) он выполняет какое-то дело. Поощряющая обратная связь, ведущая к более сильной самоэффективности, заставляет людей упорнее трудиться и достигать большего (Schunk, 1981, 1985). Наконец, люди могут самостоятельно убеждать себя в том, что они справятся с данной деятельностью, то есть использовать *самовнушение*. Вербальное воздействие на человека, пытающегося добиться какого-либо результата, прежде всего должно быть в рамках его реальных способностей и возможностей и соответствовать фактическим успехам.

И наконец, воспринимаемые индивидом собственные *эмоциональные и физиологические состояния* также могут оказывать влияние на его ощущение самоэффективности. Это четвертый источник самоэффективности. (Из этих состояний человек тоже может извлекать информацию относительно своих способностей, сильных и слабых сторон.) Это влияние может быть как позитивным, если воспринимается спокойствие, а также подъем и жажда деятельности, так и негативным, если воспринимается тревога, скованность, страх или заторможенность. Люди с большей вероятностью добиваются успеха, если они не напряжены и эмоционально спокойны. Напротив, если человек нервничает



по поводу того, что ему предстоит сделать, то он с большей вероятностью будет ожидать неудачи, чем когда не нервничает.

Поскольку люди судят о своей эффективности и по уровню эмоционального напряжения, испытываемого ими перед лицом стрессовых или угрожающих ситуаций, то любой способ, понижающий это напряжение, повысит прогноз эффективности. Физиологические состояния страха можно ослабить с помощью атрибутивного тренинга (убеждающего, что причиной страха являются мысли человека, а не люди или ситуация, которых он опасается), обучения релаксации, а также использования методов символической десенсибилизации и экспозиции.

Бандура считает, что самооэффективность является продуктом сложного процесса самоубеждения, который происходит на основе когнитивной обработки различных источников информации об эффективности. Эти источники информации проходят когнитивную обработку, оценку (сопоставление) и, наконец, интеграцию (Bandura, 1989).

Исследования показали, что и у мужчин, и у женщин самооэффективность достигает максимального уровня в середине жизни и постепенно снижается после шестидесяти лет.

Бандура считает, что в целом переоценка собственных возможностей и вера в успех идут людям на пользу. Оптимистическая самооценка имеет свои преимущества, учитывая то, что человеческая жизнь полна трудностей — неудач, разочарований, препятствий и даже просто несправедливости. «Люди, исполненные решимости бороться, так твердо верят в себя, что способны проявлять исключительное упорство и переносить бесчисленные неудачи, не упуская из виду своей цели» (Bandura, 1997).

Однако, хотя в литературе в основном делается акцент на разрушительных последствиях низкой самоэффективности, в настоящее время существуют данные, показывающие, что в некоторых случаях слишком высокая самоэффективность может оказаться дисфункциональной. Например, человек, излишне уверенный в своей эффективности, может быть чрезвычайно настойчивым в своих попытках выполнить невыполнимые задания, неоправданно идти на риск (см.: *Baumeister, Scher, 1988*).

Это касается в первую очередь различных ситуаций, связанных со здоровьем, когда переоценка своих способностей может привести к нанесению себе физического вреда. Например, если человек считает, что умеет съезжать на лыжах с крутых склонов, не исключено, что дело закончится травмой; люди с алкогольной и наркотической зависимостью ошибочно верят, что могут контролировать свое злоупотребление («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» (см.: *Зелигман, 1997*).

### **МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ И ПОВЕДЕНИЕ**

Бандура (*Bandura, 1977*) предположил, что представления о самоэффективности влияют на такие мотивационные показатели, как уровень усилий и настойчивость, выбор задач и эмоциональные реакции. «Ожидание эффективности определяет, сколько усилий затратит индивидуум, как долго он сможет противостоять препятствиям, выдерживать враждебные обстоятельства и

неприятные переживания. Чем выше ожидания эффективности или мастерства, тем более активными становятся усилия» (Бандура, 2000, с. 116).

Бандура полагает, что те, кто считают себя «неспособными добиться успеха, более склонны к мысленному представлению неудачного сценария и сосредоточиваются на том, что все будет плохо» (Bandura, 1989, p. 729). Напротив, люди, верящие в свою способность решить проблему, будут настойчивы в достижении целей, несмотря на препятствия, и не будут склонны поддаваться самокритике. Бандура считает, что люди, верящие в свою самооффективность, мысленно представляют себе удачные сценарии, обеспечивающие позитивные ориентиры для эффективного выстраивания поведения, осознанно планируют и репетируют успешные решения различных проблем.

В последние два десятилетия эти гипотезы были проверены в целом ряде исследований на материале самых разных деятельностей. Мотивация измерялась с помощью таких показателей, как объем проделанной работы, уровень настойчивости при столкновении с трудностями, уровень затраченных усилий и выбор деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных обучению математике и проведенных Д. Шанком и его коллегами, было обнаружено, что сознаваемая учеником эффективность позитивно коррелирует с числом решенных математических задач (см.: Schunk, 1991). Регрессионный анализ, проведенный Шанком с коллегами, также показал, что самооффективность оказывает независимое самостоятельное влияние на повышение академических достижений помимо проводимого обучения. Результаты путевого анализа подтверждают каузальное влияние, которое оказывают представления о самооффективности на развитие учебных умений (Schunk, 1984) (рис. 13).

Значительное число исследований было посвящено изучению влияния представлений о самоэффективности на *настойчивость*. Например, было обнаружено, что сомневающиеся в собственной эффективности склонны прилагать все меньше и меньше усилий и сдаваться, а те, кто уверен в своей эффективности, более настойчивы. Самоэффективность выступала надежным предиктором настойчивости и академических достижений школьников и студентов колледжа (на материале математики и предметов естественно-научного цикла) даже в том случае, когда дисперсия, приписываемая другим переменным, контролировалась (*Lent, Brown, Larkin, 1984*).

Д. Шанк (*Schunk, 1981*) обнаружил, что использование моделирования и прямого обучения решению математических задач способствовало росту представлений о самоэффективности, большей настойчивости во время выполнения последующего теста и приобретению арифметических умений учениками, плохо успевавшими 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 (рис. 13).

Еще одним важным показателем мотивации выступал свободный *выбор деятельности*, совершаемый субъектом. Бандура (*Bandura, 1977*) предположил, что люди с высоким чувством самоэффективности будут с большей готовностью браться за сложные задачи, в то время как люди, сомневающиеся в своих способностях, будут стремиться их избежать. Или, другими словами, человек берется за дела, которые, с его точки зрения, ему по силам, и избегает тех дел, с которыми, по его мнению, ему не справиться. Эта гипотеза проверялась в целом

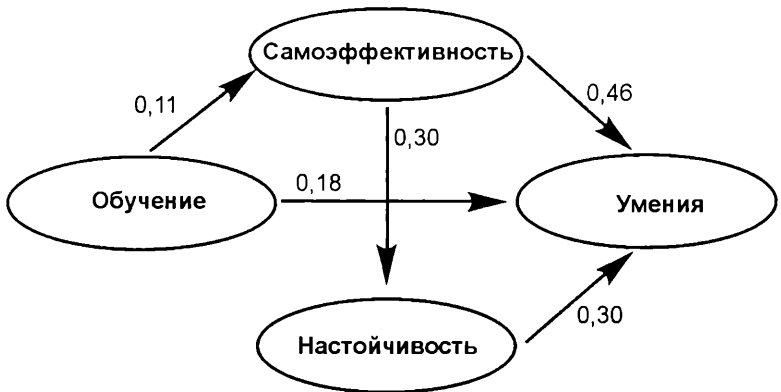


Рис. 13. Путевая модель, показывающая влияние специального обучения, самооффективности и настойчивости на последующие достижения (*Schunk, 1984* — по: *Zimmerman, 1995*)

ряде исследований, где предлагался выбор задач различной степени трудности и оценивался внутренний интерес (см.: *Bandura, 1995*). Например, в исследованиях, посвященных детерминантам выбора карьеры, показано, что женщины реже выбирают математику и естественно-научные дисциплины и в качестве основных предметов при обучении, и в качестве сферы профессиональной деятельности. Это связано с тем, что даже в выборках женщин и мужчин с одинаковым интеллектуальным уровнем первые менее уверены в собственной эффективности в отношении дисциплин, требующих математических и технических способностей. Так, избегая ситуаций, которые можно было бы преодолеть, люди упускают возможности приобретения новых ценных навыков, что в свою очередь становится препятствием к успеху.

Самоэффективность также влияет на эмоциональные реакции, возникающие в связи с выполнением деятельности. Показано, что неуверенность в своей ака-

демической и социальной эффективности повышает риск развития депрессии у подростков (*Bandura et al.*, 1981). Неуверенность в своей способности справиться с младенцем является предиктором послеродовой депрессии у матерей (*Cutrona et al.*, 1985). На материале самых разных сфер функционирования было показано, что люди, уверенные в своей эффективности, меньше тревожатся о потенциально угрожающих событиях (*Bandura et al.*, 1986).

Таким образом, уверенность в собственной эффективности влияет на настойчивость, эмоциональные, поведенческие и когнитивные реакции на трудности и неудачи, осуществление сложных когнитивных стратегий и обычно способствует высоким достижениям.

### **ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ И САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ**

Согласно Бандуре, постановка целей способствует укреплению самоэффективности. В исследовании А. Бандуры и Д. Шанка (*Bandura, Schunk*, 1981) изучалось влияние постановки дистальных (дальних), проксимальных (ближних) целей, а также отсутствия специальной постановки целей на усвоение детьми математических знаний в процессе самообучения. Оказалось, что постановка в меру трудных проксимальных подцелей (например: «Выполните три следующих задания») способствует повышению скорости и качества решения, а также построению стойкого чувства собственной эффективности и развитию внутреннего интереса к решению математических задач. Слишком трудные и далекие цели (например: «Добейтесь хороших результатов»), уменьшающие значимость скромных поступательных шагов, так же как и полное отсутствие целей, в значительно меньшей степени способствовали формированию самоэффективности, внутреннего интереса к деятельности и улучше-

нию качества решений. Впоследствии ученикам была предоставлена возможность выбора — продолжить решать математические 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.

Опираясь на собственные исследования, а также исследования, проведенные его коллегами, Бандура (*Bandura*, 1986) следующим образом описывает характеристики оптимально поставленных целей. Они должны быть:

1) конкретными и ясными (а не расплывчатыми), чтобы человек мог к ним стремиться;

2) проксимальными, или ближними (а не отдаленными в пространстве и времени), чтобы можно было что-то сделать «здесь и сейчас» для их достижения;

3) трудновыполнимыми, но достижимыми (а не слишком легкими или слишком трудными), чтобы они заставляли индивида упорно работать, развивая свое мастерство, но не приводили к ощущению беспомощности при постоянных неудачах. При этом важно помнить, что легкие задачи повышают мотивацию на ранних этапах, тогда как более трудные лучше использовать на поздних стадиях обучения;

4) самостоятельно определенными (а не заданными кем-то еще), чтобы субъект деятельности мог нести ответственность за продвижение к цели и чувствовать удовлетворенность от самостоятельности выбора и контроля ситуации деятельности. В исследовании Д. Шанка (*Schunk*, 1985) шестиклассники из числа тех, кто плохо учился, ставившие перед собой цели самостоятельно, демонстрировали бóльшую заинтересованность обучением, чем те, кому приходилось выполнять задачи, поставленные другими людьми;

5) небольшими (прирастающими) или состоящими из маленьких, поэтапно достигаемых вспомогательных целей (а не одной общей, неразложимой цели), чтобы достижение каждой сопровождалось успехом и приносило удовлетворение и чтобы обеспечить более спокойное отношение к случайным неудачам. Постепенное достижение частных (вспомогательных) целей дает возможность чаще испытывать ощущение успеха, которое в свою очередь, согласно теории Бандуры, является важнейшим источником самоэффективности. Самоудовлетворение, а также информация об эффективности, которые дает успешное достижение вспомогательных целей, помогают индивиду поддерживать усилия при выполнении какого-то дела от начала и до конца.

### **САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И УСПЕШНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Первые исследования самоэффективности были посвящены неудачам в поведенческой саморегуляции, но вскоре многочисленные исследования были проведены на материале учебной, профессиональной, спортивной деятельности, а также в области социальных отношений, воспитания детей и здоровья (см.: *Bandura, 1995*).

Представления о самоэффективности влияют на качество выполнения сложных когнитивных заданий. Люди, уверенные в своей эффективности, при выполнении сложных заданий, требующих особых знаний и выработки оптимальных стратегий, разрабатывают и проверяют стратегии более аналитично (*Cervone, 1997*), а также более успешно выполняют стрессовые задания на память (*Berry, West, Dennehey, 1993*).

Самоэффективность выступает также надежным предиктором успешного социального функционирования индивида. Немецкие психологи Ф. Халиш и У. Гепперт исследовали проблему влияния самоэффективно-



сти на удовлетворенность жизнью у пожилых людей. Было показано, что наиболее надежным предиктором удовлетворенности жизнью выступают высокие показатели по самоэффективности и низкие — по пессимизму. При этом в наиболее пожилой возрастной группе (73 года и старше) удовлетворенность жизнью определяется также тем, как субъект оценивает свои возможности по реализации лично важных целей (Halish, Geppert, 2002).

Несмотря на то что роль представлений субъекта о себе в успешности в области академических достижений признавалась достаточно давно, их измерение и научное исследование затруднялись в связи со множеством понятийных и психометрических проблем (см.: Zimmerman, 1995). Теория самоэффективности, предложенная Бандурой (включающая объяснение источников, природы, опосредующих механизмов и различных влияний, которые обнаруживают представления о личной эффективности, а также четкие рекомендации по их измерению), способствовала выходу из этого тупика (*там же*).

В контексте учебной деятельности исследовались влияние самоэффективности на учебную мотивацию и эффективность учебной деятельности (академические достижения). Предполагалось, что учащиеся с высоким чувством эффективности собственной учебной деятельности будут больше и напряженнее работать, активнее участвовать в учебной деятельности и проявлять большую настойчивость при встрече с трудностями, чем те, кто сомневается в своих способностях.

В исследовании Коллинс (Collins, 1982 — цит. по: Bandura, 1986) было показано, что достижения субъекта обусловлены не только уровнем его способностей, но также и представлениями о них (самоэффективностью); при этом последние не являются простым отражением первых, внося свой независимый вклад в

успешность деятельности. Коллинс разделила школьников, участвующих в эксперименте, на три группы в соответствии с их математическими способностями (высокие, средние и низкие) и попросила их высказать мнение о своих успехах в математике. В каждой из групп по способностям были выделены две подгруппы — с высокой и низкой самоэффективностью. Затем детям были предложены трудные математические задачи. Как и ожидалось, дети из сильной группы (более способные) успешнее справились с задачами, чем дети со средним и низким уровнями способностей. Но самоэффективность также сыграла свою роль, и весьма существенную. Внутри каждой из трех групп дети, считавшие себя более эффективными, решили больше задач, работали над ними более тщательно и эффективно (быстрее отвергая неправильные способы решения задач), а затем охотнее соглашались поработать над теми задачами, которые им не удалось решить, чем дети с низкими оценками собственной эффективности. Первые также имели более положительное отношение к математике, чем вторые. Причем предиктором позитивного отношения к математике и интереса к ней была именно самоэффективность, а не уровень математических способностей. Эти различия (между детьми с высокой и низкой самоэффективностью) были особенно выражены в группе детей с низкими и средними способностями (рис. 14)

Метаанализ 38 исследований, проведенный К. Малтоном с коллегами, был посвящен изучению влияния самоэффективности на академические достижения (см.: *Multon, Brown, Lent, 1991*): 25 из них оценивали базовые когнитивные умения, 9 — учебную успеваемость, и в четырех использовались стандартизированные тесты достижений. Была обнаружена средняя позитивная связь 0,38, указывающая на то, что самоэффектив-

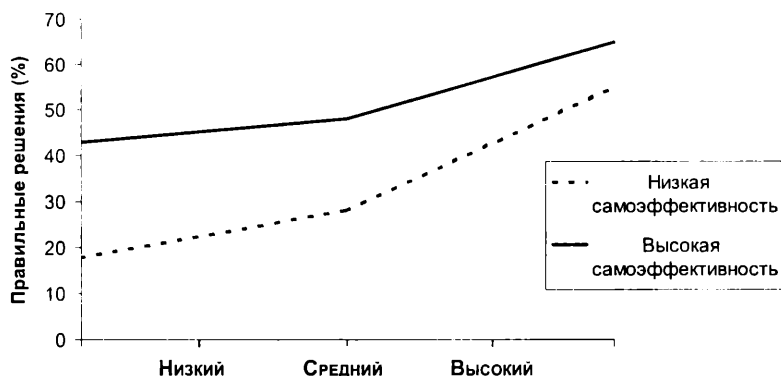


Рис. 14. Средние уровни успешности решения математических задач, достигаемые школьниками, как функция их математических способностей и воспринимаемой математической самоэффективности (Bandura, 1997, р. 215)

ность отвечает приблизительно за 14% дисперсии в академических достижениях.

Был также получен еще целый ряд интересных данных. Было обнаружено, что самоэффективность оказывает большую поддержку студентам с низкими способностями (0,56), чем успешным учащимся (0,33). Это означает, что самоэффективность не очень важна для учащихся с высокими способностями, но для учащихся с низкими способностями она оказывается фактором, способствующим улучшению достижений. Кроме того, показано, что эта корреляция выше в старших классах и в вузе (0,41 и 0,35 соответственно), чем в начальной школе (0,21). Возможно, это связано с тем, что младшие школьники хуже умеют оценивать свои академические способности, чем старшеклассники, в силу меньшего опыта пребывания в школе и менее развитых способностей к рефлексии.

Не выявлено гендерных различий в самоэффективности. Единственное исключение представляла само-

эффективность в области математики, где было показано, что мальчики превосходят девочек в своей уверенности справляться с математическими задачами как в начальной школе, так и в старших классах и в университете.

Наконец, было установлено, что наибольшая связь обнаруживалась между уровнем самоэффективности и базовыми когнитивными навыками (0,52), средний эффект был получен для учебных достижений (0,36) и наименьший — для стандартизированных тестов (0,13). (В большинстве исследований использовались шкалы, измеряющие уверенность индивида в своей способности выполнять базовые когнитивные операции.) Этот паттерн корреляций хорошо согласуется с содержательной специфичностью суждений о самоэффективности, постулированной Бандурой.

Метаанализ 114 исследований, проведенный А. Стайкович и Ф. Лутанс (*Stajkovic, Luthans, 1998*), убедительно доказал прогностическую ценность показателей самоэффективности. В этих исследованиях делались попытки найти связь между оценками специфической (контекстуализированной) самоэффективности и достижениями в профессиональной деятельности. Общий коэффициент корреляции между самоэффективностью и профессиональными достижениями составлял 0,38. Он основан на результатах как лабораторных экспериментов, так и исследований, проведенных в естественных условиях, включавших весьма сложные задания. Поскольку успешность выполнения сложных заданий зависит от целого ряда различных факторов, следует учитывать, что они могут маскировать связь между представлениями об эффективности и поведением. По заданиям меньшей сложности был получен более высокий коэффициент корреляции (около 0,5) между самоэффективностью и успешностью выполнения.

Как отмечают авторы метаанализа, эта прогностическая сила резко контрастирует с типичными результатами, получаемыми при попытке связать успешность выполнения заданий с личностными чертами. «До сих пор у нас нет ясных систематических данных, указывающих на то, что методики самоотчета, направленные на оценку личностных черт, способны прогнозировать конкретные поведенческие результаты на уровне, приближающемся к уровню, выявленному в ходе проведенного метаанализа» (*Stajkovic, Luthans, 1998, p. 253*).

Стайкович и Лутанс отмечают также, что в анализированных результатах реальное влияние представлений о самоэффективности на поведение, скорее всего, недооценивается, поскольку главный эффект самоэффективности в анализ не включен. Так как неуверенность в собственной эффективности не только ухудшает результаты деятельности, но и приводит к бездействию, люди, избегающие работы по причине неуверенности в собственной эффективности, оказываются исключенными из исследований. Несмотря на это ограничение, установленные в метаанализе связи между самоэффективностью и поведением отличает значительная устойчивость.

Теория самоэффективности является одной из самых интересных и плодотворных современных теорий личности и мотивации. Как пишут Шульц и Шульц, теория Бандуры «получила широкое признание в психологии в качестве эффективного способа исследования поведения в лабораторных условиях и модификации поведения в клинических <...> Его [Бандуры] подход является объективным; он пригоден для применения в лабораторных исследованиях; соответствует нынешнему интеллектуальному климату, в котором большое значение придается изучению внутренних когнитивных процессов; и вполне применим к тем задачам, которые ставит реальная жизнь» (*Шульц, Шульц, 1998, с. 341*).

Теория самоэффективности, предложенная Бандурой, стимулировала наибольшее количество современных исследований в области психологии мотивации и саморегуляции. Эти исследования показали, что представления, связанные с эффективностью личности, оказывают существенное влияние на многие стороны человеческой деятельности. Люди с высокой самоэффективностью получают более высокие оценки при обучении, ставят перед собой более высокие цели, рассматривают больше вариантов выбора карьеры, чаще добиваются успеха и в целом обладают лучшим физическим и душевным здоровьем, чем люди с низкой самоэффективностью.

Однако до сих пор остается неясным, насколько обобщенной (или конкретной, специфичной) является самоэффективность, и соответственно остается открытым вопрос об адекватных средствах ее диагностики (см. об этом: *Schunk, 1991*). Дискуссии на эту тему между Бандурой и его сторонниками, поддерживающими идею о специфичности самоэффективности, и их противниками, исходящими из возможности рассмотрения *общей* самоэффективности, продолжаются (см.: *Pajeres et al., 2001; Капрара, Сервон, 2003*).

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Шкала физической самоэффективности (тестовый вариант) (*Bandura, 2001*)

**Инструкция:** чтобы ознакомиться с тем, как построена данная шкала, пожалуйста, выполните следующее задание.

#### Ш к а л а у в е р е н н о с т и:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
совсем				средняя степень					уверен(а),	
не могу				уверенности в том,					что могу	
				что могу						

Если бы вас попросили поднять предметы разной тяжести прямо сейчас, насколько вы уверены, что сможете поднять предметы, которые весят:

**Физическая сила**

**Степень уверенности  
(0—100)**

Поднять вещь весом 10 фунтов \_\_\_\_\_

Поднять вещь весом 20 фунтов \_\_\_\_\_

Поднять вещь весом 50 фунтов \_\_\_\_\_

Поднять вещь весом 100 фунтов \_\_\_\_\_

Поднять вещь весом 150 фунтов \_\_\_\_\_

Поднять вещь весом 200 фунтов \_\_\_\_\_

Поднять вещь весом 300 фунтов \_\_\_\_\_

### **Шкала самоэффективности в решении когнитивных задач**

В колонке «Степень уверенности» напишите, насколько вы уверены, что сможете решить интеллектуальные задачи, которые будут предъявлены в следующий раз на каждом из предложенных ниже уровней. Оценивайте степень своей уверенности в баллах от 0 до 100, ориентируясь на следующую шкалу:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
совсем				средняя					уверен(а),	
не могу				степень					что могу	
				уверенности в том,						
				что могу						

**Степень уверенности  
(0—100)**

Могу решить 10% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 20% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 30% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 40% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 50% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 60% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 70% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 80% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 90% задач \_\_\_\_\_

Могу решить 100% задач \_\_\_\_\_



## ТЕОРИЯ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

### Э. ДЕСИ И Р. РАЙАНА

Американские психологи Эдвард Л. Деси (род. 1942) и Ричард М. Райан (род. 1953) (*Deci, 1975, 1980; Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000 a, b*) из Рочестерского университета разработали оригинальный теоретический подход к объяснению внутренней и внешней мотивации, который они назвали теорией самодетерминации. Этот подход базируется на новом понимании базовых потребностей, лежащих в основе внутренней мотивации, и оценке и интерпретации индивидом событий внешней среды. Из рассмотренных нами теорий эта — единственная, отвечающая на классический вопрос о мотивах человеческой деятельности: почему люди делают то, что они делают (*Deci, Flaste, 1995*)?

Понимание механизмов и специфики внутренней мотивации, скрытых при бихевиористском подходе к ее анализу, стало возможным благодаря экспериментам, проведенным Э. Деси в начале 1970-х годов (см.: *Deci, 1975*). Эти эксперименты, ставшие впоследствии классическими, были сформулированы как изучение влияния денежных вознаграждений и вербальной позитивной обратной связи на внутреннюю мотивацию.

Внутренняя мотивация определяется Деси и Райаном как «врожденная характеристика человека, основанная на применении своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня сложности» (*Deci, Ryan, 1985, p. 43*). Основное внима-

ние в теории самодетерминации уделяется изучению влияния на внутреннюю мотивацию таких факторов, как награды, внешние оценки, ограничения и стили межличностного взаимодействия.

С начала 1940-х до конца 1960-х годов в эмпирической психологии доминировали две бихевиористские теории — теория оперантного научения Б. Скиннера (*Skinner, 1953*) и теория обучения Халла. С точки зрения первой все типы поведения мотивируются с помощью наград (например, таких, как пища или деньги), при этом внутренне мотивированные деятельности рассматриваются как включающие в себя награду в виде самой деятельности. Внимание исследователей, разделяющих эту точку зрения, фокусировалось на том, какие характеристики задачи делают ее выполнение интересной для индивида. Напротив, в теории Халла предполагалось, что все типы поведения мотивируются с помощью физиологических потребностей (*драйвов* или их производных), а внутренне мотивированные деятельности функционируют за счет удовлетворения базовых психологических потребностей. Соответственно последователи Халла изучали, какие базовые потребности могут быть удовлетворены внутренне мотивированными активностями.

Феномен внутренней мотивации впервые подвергся детальному анализу в экспериментах, посвященных изучению исследовательского поведения животных. Было обнаружено, что животные могут быть вовлечены в исследовательское, игровое, основанное на удовлетворении собственного любопытства поведение, имеющее место при полном отсутствии подкрепления или наград (см.: *White, 1959*). Было очевидно, что животное занимается этой исследовательской активностью не в силу каких-то внешних по отношению к нему, инструментальных причин, а лишь потому, что она дает опыт положительных переживаний, связанный с упражнением и расширением своих способностей и умений (*Ryan, Deci, 2000 a, b*).

Операционально внутренняя мотивация обычно определяется двумя основными способами — поведенческой техникой «свободного выбора» и с помощью методик самоотчетного типа, напрямую спрашивающих человека о мере интереса и удовольствия, которые у него вызывает деятельность сама по себе. Суть методик первого типа состоит в следующем. Испытуемые решают какие-то задачи в различных условиях, — например, с наградой и без награды. Вслед за этим экспериментатор сообщает испытуемому, что он может больше не работать над предложенной задачей, и оставляет испытуемого в комнате одного вместе с задачей и различными другими отвлекающими его видами занятий. Предполагается, что если отсутствует какой-либо внешний повод выполнять задачу (например, нет ни награды, ни поощрения), то чем больше времени он тратит на решение этой задачи, тем больше его внутренняя мотивация к этому. Вариант применения этого метода будет изложен нами ниже, в рамках представления классического эксперимента Деси (*Deci*, 1971).

Что касается второго подхода к измерению внутренней мотивации, то следует отметить, что в экспериментальных (лабораторных) исследованиях обычно используются методики, измеряющие конкретный интерес к данной задаче (см.: *Ryan*, 1982), а в естественных — более общие методики, фокусирующиеся на отдельных областях деятельности, например методики диагностики внутренней мотивации к учебной деятельности (см., например: *Harter*, 1981).

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ НАГРАД НА ВНУТРЕНнюю МОТИВАЦИЮ

Э. Деси начал свои исследования, задавшись следующим вопросом: что произойдет с внутренней мотивацией человека, если он, занимаясь интересной для него

деятельностью, начнет получать внешние награды за ее выполнение? Например, если ребенка начинают награждать за то, что он играет на фортепиано, что произойдет с его внутренней мотивацией к игре на фортепиано? Будет ли она усилена, ослаблена или никак не изменится, останется той же самой, несмотря на награды?

Деси был первым, кто провел серию экспериментальных исследований, позволивших ответить на эти вопросы (Deci, 1971, 1972). Его первое исследование было посвящено влиянию денежных вознаграждений на внутреннюю мотивацию.

Испытуемым студентам предлагалось решать так называемые головоломки Сома, представлявшие собой трехмерные фигуры, состоящие из сцепленных друг с другом 27 кубиков, выполненных из пластика. Задача состояла в том, чтобы выполнить заданную конфигурацию в соответствии с предлагаемым рисунком. Если в течение 13 минут они их не решали, то экспериментатор показывал им правильное решение, чтобы элиминировать возможный эффект незаконченного действия (эффект Зейгарник).

Пространство решения задач было организовано таким образом, что перед испытуемым лежали части головоломки, справа от него — три карточки с рисунками задач, слева — последние выпуски популярных журналов («New Yorker», «Time» и «Playboy»), а экспериментатор сидел напротив испытуемого. Эксперименты проводились с каждым испытуемым отдельно в течение трех дней подряд, испытуемых предупреждали, что каждый раз они будут собирать объемные фигуры (конфигурации) в соответствии с заданным рисунком, каждая сессия продлится не более часа. Экспериментальная и контрольная группы состояли из 12 студентов, слушающих курс «Введение в психологию».

Предварительно было показано, что данный вид задач вызывал у испытуемых-студентов высокую внут-

реннюю мотивацию. Эксперимент состоял из трех серий, в каждой серии испытуемым предлагалось решить четыре задачи за ограниченное время. Каждый испытуемый получил 12 задач, по 4 в каждую серию.

В экспериментальной группе во второй серии испытуемые получали 1 доллар за каждое правильное решение головоломки в течение 13-минутного интервала, а испытуемые контрольной группы вознаграждения не получали. Это было единственное отличие между экспериментальной и контрольной группами. В третьей серии испытуемым из экспериментальной группы говорилось, что в этой серии им не будут платить за работу, так как выделенных на эксперимент денег хватило для оплаты только одной из сессий.

В каждой серии экспериментов в середине сессии с помощью техники свободного выбора измерялась внутренняя мотивация испытуемых обеих групп. Экспериментатор выходил из помещения, где происходило исследование, на 8 минут. При этом он сообщал испытуемому, что ему надо ввести данные в компьютер, чтобы тот обработал их и назвал следующую задачу для решения (эксперимент представлялся как направленный на изучение мыслительных процессов в ситуации решения задач). Также экспериментатор сообщал испытуемому, что тот может делать что угодно, но не покидать помещение. Как было сказано выше, на столе рядом с испытуемым лежали различные иллюстрированные издания. На самом деле экспериментатор вел скрытое наблюдение за испытуемым из соседней с лабораторией комнаты с помощью зеркала Гезелла (зеркало с односторонней видимостью). Таким образом, в период свободного выбора испытуемые могли продолжать решать головоломки, могли заняться другой относительно интересной деятельностью, а могли просто ничего не делать.

Показателем величины внутренней мотивации было время, затраченное испытуемыми на решение головоломок в период свободного выбора (деятельности). Также дополнительно использовались шкалы для измерения интереса к деятельности, удовольствия и радости от ее выполнения. В результате сравнивалось время, потраченное испытуемыми на решение головоломок в период свободного выбора в первой и третьей сериях в экспериментальной и контрольной группах. Было обнаружено, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной показатели внутренней мотивации в третьей серии значительно уменьшаются (табл. 8). На основании этих данных был сделан вывод о том, что при выполнении интересного задания, сопровождаемого денежным вознаграждением, у испытуемых происходит снижение внутренней мотивации к этой деятельности по сравнению с теми, которые таких вознаграждений не получали (Deci, 1971).

Таблица 8

**Время, потраченное на работу с головоломкой в течение 8-минутного периода свободного выбора (среднее время, с) (Deci, 1971)**

Группа	Время 1	Время 2	Время 3	Время 3 — время 1
Экспериментальная (n=12)	248,2	313,9	198,5	- 49,7
Контрольная (n=12)	213,9	205,7	241,8	27,9

**Примечание.** Чем выше значение, тем выше мотивация.

Впоследствии Деси и ряд других психологов (см.: Хекхаузен, 1986; Росс, Нисбетт, 1999) провели аналогичные эксперименты как со взрослыми, так и с детьми,

причем использовались другие виды деятельности — дошкольники вознаграждались за рисование фломастерами, взрослые решали головоломки на поиск замаскированных фигур, играли в компьютерные игры, решали анаграммы и т.п. Также варьировались типы вознаграждения и способы их подачи. Результат был везде сходный и неожиданный с точки зрения бихевиористской логики: при выполнении деятельности, которая была интересна испытуемым сама по себе, но за которую они при этом получали различные материальные вознаграждения, уровень внутренней мотивации снижался, то есть интерес к ней в ситуации свободного выбора деятельности падал по сравнению с испытуемыми контрольной группы, которые таких вознаграждений не получали. Кроме того, испытуемые, получавшие вознаграждение, оценивали решение соответствующих задач как менее приятное и интересное по сравнению с испытуемыми, не получавшими наград (*Calder, Staw, 1975*). Были также обнаружены и другие факторы, приводящие к снижению внутренней мотивации, — ожидание награды и ее акцентирование (*Lepper, Green et al., 1973*); наблюдение за испытуемыми (*Lepper, Greene, 1975*); сроки окончания деятельности; оценки; навязывание целей деятельности; ситуация соревнования (см.: *Deci, Ryan, 1985*).

Все они получали убедительное объяснение с точки зрения фрустрации базовых потребностей индивида в контроле и самодетерминации, которые, согласно теории Деси и Райана, являются основой внутренней мотивации. Проведенные эксперименты позволили Деси показать, что при определенных обстоятельствах награда может восприниматься как контроль, а не как положительная обратная связь и соответственно вести к снижению внутренней мотивации и ухудшению результатов деятельности. (Следует отметить, что в этих экспериментах награда была достаточно мала и подавалась в контролирующей манере.) Объясняя влияние денеж-

ных вознаграждений на внутреннюю мотивацию и опираясь на идеи Р. де Чармса и Ф. Хайдера, Э. Деси предположил, что введение денежной оплаты способствовало смене локуса каузальности с внутреннего на внешний, что приводило к уменьшению внутренней мотивации.

Внешнее вознаграждение, согласно Деси, приводит к тому, что деятельность уже не воспринимается индивидом как совершаемое им из интереса, деятельность становится не целью, а средством достижения других целей, а себя индивид воспринимает как действующего в рамках внешних требований. Кроме того, с точки зрения Деси и Райана (*Deci, Ryan, 1980*), смена локуса каузальности означает не просто изменения в восприятии субъекта, но предполагает комплекс мотивационных изменений, за которыми стоят потребности в самодетерминации и компетентности.

### ТЕОРИЯ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

Теория мотивации Деси и Райана состоит из трех подтеорий, первая из которых носит название *теории самодетерминации*. Опираясь на работы гуманистических психологов, прежде всего на теорию мотивации А. Маслоу, а также работы Ф. Хайдера, Р. де Чармса и Р. Уайта, Деси утверждает, что внутренняя мотивация базируется на врожденных (организмических) потребностях в компетентности и самодетерминации. Она инициирует и энергетизирует широкий спектр деятельностей и психологических процессов, для которых первичным вознаграждением является ощущение эффективности и автономии. Во внутреннем мире субъекта эти две потребности тесно связаны, однако операционально и теоретически они могут быть разведены.

Внутренне мотивированное поведение основано на ощущении мастерства и компетентности, интересе, а также ощущении свободы от внешних давлений, таких, как награды и подкрепления, когда индивид вос-



принимает себя причиной своих действий. Внутренние потребности в компетентности и самодетерминации мотивируют людей постоянно стремиться к достижению целей оптимального уровня трудности, целей, не являющихся ни слишком простыми, ни слишком сложными.

Деси и Райан постулировали существование трех базовых потребностей — в самодетерминации, компетентности и близких отношениях с другими людьми (см.: *Deci, Ryan, 1985*) (рис. 15). Утверждается, что эти психологические потребности являются базовыми и врожденными. Пафос придания данным потребностям статуса врожденных и базовых во многом связан с противопоставлением когнитивного взгляда на мотивацию бихевиористскому, придававшему значение лишь мотивации, основанной на подкреплении, и по сути отрицавшему наличие у человека внутренней мотивации деятельности.

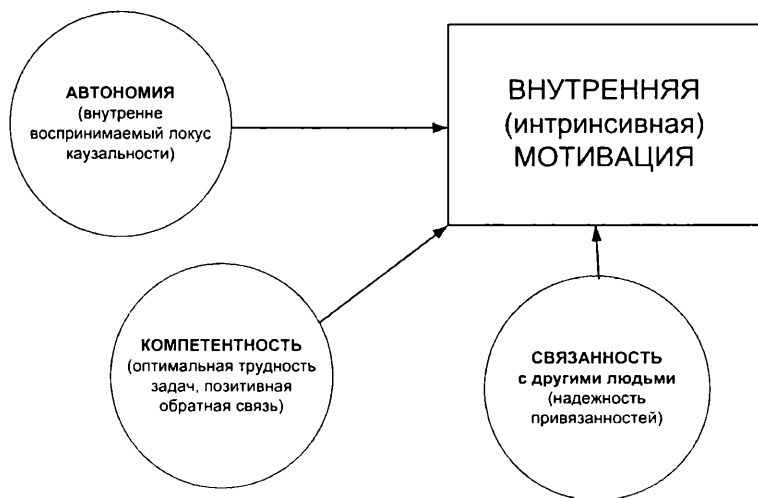


Рис. 15. Теория самодетерминации: факторы, связанные с усилением внутренней мотивации (*Ryan, Deci, 2000*)

Потребность в *самодетерминации* (называемая также потребностью в автономии) включает стремление самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, быть их независимым инициатором. На понимание Деси процесса самодетерминации большое влияние оказали работы Хайдера и де Чармса. Хайдер ввел понятие *воспринимаемого локуса каузальности*, который предполагает различие между личностной причинностью, когда результат опосредован интенциональностью (собственными намерениями субъекта), и внеличностной причинностью, когда полученный результат неинтенционален (непреднамерен). Впоследствии де Чармс предположил, что воспринимаемые действия могут иметь либо внутренний локус каузальности, когда собственные интересы и желания воспринимаются как иницирующие действия, либо внешний локус каузальности, когда некоторые внешние события воспринимаются как иницирующие действия. Согласно де Чармсу, восприятие себя как причины собственного поведения приводит индивида к ощущению, что он внутренне мотивирован. Напротив, если индивид считает, что локус каузальности является внешним по отношению к нему, то он будет рассматривать себя как внешне мотивированного. Деси и Райан рассматривают самодетерминацию не только как потребность, но и как способность, как «качество человеческого функционирования, которое включает переживание выбора, или, другими словами, ощущение внутренне воспринимаемого локуса каузальности. Это — способность выбирать и делать выборы, чувствовать себя, а не подкрепления, стимулы или какие-то иные силы и принуждения/давления источником собственных действий» (*Deci, Ryan, 1985, p. 38*). Отличительной особенностью самодетерминации является *гибкость* в управлении и взаимодействии между собой и окружением. Самодетерминация часто включает контроль собственного окружения или ре-

зультатов действий, но она может также включать выбор прекращения этого контроля.

Потребность в *компетентности* включает стремление субъекта достичь различных внешних и внутренних результатов и быть эффективным. Важность этой потребности подчеркивалась такими исследователями, как Р. Вудвортс, Р. Уайт и С. Хартер. В отличие от Уайта, Деси и Райан считают, что в основе внутренней мотивации лежит не просто потребность в компетентности, а потребности в самодетерминированной компетентности. Деси (*Deci, 1975*) предположил, что потребность в компетентности заставляет людей стремиться к поиску и решению трудных задач, оптимальных с точки зрения уровня их способностей, что приводит к ощущению мастерства и компетентности. Это положение опирается на исследования, показывающие, что, когда детям предоставляется возможность свободно выбирать задачи, над которыми они хотели бы поработать, они выбирают те, которые несколько превышают их текущий уровень компетентности (см., например: *Danner, Lonky, 1981*).

Поскольку оба состояния — самодетерминации и компетентности — важны для внутренней мотивации и очень тесно связаны между собой, Деси и Райан вводят конструкт *самодетерминированной компетентности* (*Deci, Ryan, 1985, p. 32*).

Наконец, Деси и Райан постулировали третью потребность, важную для функционирования внутренней мотивации, — потребность *во взаимосвязи с другими людьми*, которая включает установление надежных и удовлетворяющих индивида отношений с другими людьми, отношений, основанных на чувстве принадлежности и привязанности (*Ryan, Connel et al., 1985*). Хотя поддержка автономии и компетентности чрезвычайно важна для усиления внутренней мотивации, третий фактор, касающийся качества человеческих отношений,

вносит свой не менее важный вклад. Это особенно очевидно в младенческом возрасте, когда ребенок наиболее активно проявляет исследовательское поведение, являющееся коррелятом внутренней мотивации, будучи надежно привязан к родителям. В исследовании, проведенном Райаном и его коллегами (*Ryan, Stiller, Lynch, 1994* — по: *Ryan, Deci, 2002*), было показано, что дети, наиболее полно интернализовавшие регуляцию некоторых форм положительного поведения в школе, имели ощущение надежных отношений привязанности и заботы со стороны родителей и учителей.

Согласно Деси и Райану, потребность в самодетерминации самая важная, ключевая для функционирования внутренней мотивации. Для поддержания и усиления внутренней мотивации субъект должен переживать свое поведение как самодетерминированное. Потребность в компетентности также важна, однако недостаточна для поддержания внутренней мотивации. В этом пункте Деси и Райан спорят с А. Бандурой, полагающим, что для поддержания и усиления внутренней мотивации достаточно восприятия собственной компетентности (самоэффективности). Третья потребность является условием для успешного становления и функционирования потребности в автономии. Это последнее положение (о специфическом значении удовлетворения потребности в связанности с другими людьми) 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.

### **Теория когнитивной оценки**

Вторая подтеория носит название *теории когнитивной оценки* (*Deci, Ryan, 1985*). В ней описывается влияние различных внешних и внутренних событий (факторов), иницирующих и регулирующих внутрен-

ную мотивацию. Она исходит из того, что самодетерминация и компетентность являются фундаментальными понятиями, позволяющими объяснить влияние различных факторов на внутреннюю мотивацию.

В этой теории различные события анализируются с точки зрения их влияния на воспринимаемые личностью локус каузальности и компетентность. Утверждается, что события имеют три типа функциональной значимости — контролирующую, информирующую и амотивирующую. Такие события, как выбор и позитивная обратная связь (*Deci, 1971*), способствующие самодетерминированной компетентности, имеют главным образом информационную значимость и ведут к усилению внутренней мотивации. Напротив, награды (*Deci, 1972*), сроки окончания деятельности (*Amabile, DeJong et al., 1976*), наблюдение (*Lepper, Greene, 1975*), а также угрозы и соревновательные процедуры (см.: *Ryan, Deci, 2000 a, b*), заставляющие людей действовать в направлении достижения определенных результатов, обычно имеют контролирующее значение (воспринимаются как контролирующие) и соответственно ослабляют внутреннюю мотивацию. Наконец, такие события, как негативная обратная связь и стойкое переживание своей неспособности достичь намеченных результатов, имеют амотивирующий эффект, который, согласно результатам исследований, также подрывает внутреннюю мотивацию (см., например: *Deci, Cascio, 1972* — по: *Ryan, Deci, 2002*).

Рассмотрим три основных положения теории когнитивной оценки. Все они касаются влияния различных внешних событий и факторов на внутреннюю мотивацию деятельности субъекта; влияния, осуществляемого посредством их воздействия на чувство самодетерминации и компетентности.

*Первое положение* касается переживания самодетерминации (автономии), являющегося наиболее важным,

определяющим для возникновения внутренней мотивации. В этом положении рассматриваются условия влияния различных факторов на внутреннюю мотивацию через переживание субъектом внутреннего локуса каузальности (де Чармс) и удовлетворения потребности в автономии. Оно гласит: «Внешние события, которые способствуют переживанию субъектом внутреннего локуса каузальности осуществляемой им деятельности, то есть восприятия ее как автономной, предпринятой по собственной воле, будут усиливать его внутреннюю мотивацию к этой деятельности. События (факторы, ситуации), которые приводят субъекта к ощущению, что некоторые внешние факторы являются первопричиной и регулятором его активности (то есть переживание внешнего локуса каузальности), способствуют ослаблению внутренней мотивации» (*Deci, Ryan, 1985, p. 62*).

Потребность в самодетерминации подрывается, когда человек ставится в условия жесткого контроля другими людьми (или ситуацией), например, посредством угрозы наказаний или наград в виде денег, премий, призов, пищи, а также соревнования, требований к срокам окончания деятельности или наблюдения за ее исполнением.

*Второе положение* теории когнитивной оценки касается другого критически важного фактора, влияющего на внутреннюю мотивацию, — потребности быть компетентным и справляться с заданиями оптимального уровня трудности. Оно звучит так: «Внешние события будут способствовать усилению внутренней мотивации личности в той мере, в какой они ведут к усилению восприятия субъектом своей компетентности, в то время как события (факторы), ведущие к восприятию субъектом собственной некомпетентности, будут способствовать ослаблению его внутренней мотивации» (*там же, p. 63*).

Например, успех или позитивная обратная связь, соответствующая достигнутым результатам при решении задач оптимального уровня трудности, обычно ведет к переживанию субъектом компетентности и соответственно способствует усилению внутренней мотивации. Напротив, воспринимаемая некомпетентность обычно имеет место, когда деятельность кажется недостижимой и нет ощущения связи между поведением и результатом. Постоянная негативная обратная связь в форме критических замечаний, подчеркивающих неудачи и некомпетентность, а также повторяющиеся неудачи обычно приводят к уменьшению внутренней мотивации, поскольку ослабляют чувство компетентности. Задачи, слишком сложные или простые (с точки зрения возможностей субъекта), не способствуют удовлетворению ощущения компетентности, порождая скуку (в случае слишком простых задач) или тревожность (в случае слишком сложных).

При этом если подъемы во внутренней мотивации, связанные с большей воспринимаемой компетентностью, имеют место только при условии, что человек чувствует себя также самодетерминированным в данной деятельности, то спады во внутренней мотивации, связанные с уменьшением ощущения собственной компетентности, могут иметь место и при ощущении контроля, например когда человек воспринимает себя ответственным за неудачи.

В *третьем положении* утверждается, что события внешней среды различаются по тому, насколько они интерпретируются индивидом как контролирующие, информирующие или амотивирующие. Событие внешней среды, с которым сталкивается индивид при выполнении деятельности, может иметь различное *функциональное значение*.

*Контролирующими* являются внешние события (факторы), воспринимаемые субъектом как принуж-

дение думать, чувствовать или вести себя строго определенным образом; факторы, не предполагающие осуществление собственного выбора и инициативу со стороны субъекта деятельности, то есть подрывающие ощущение самодетерминированности поведения индивида. Созданию у индивида ощущения чрезмерного контроля могут способствовать следующие внешние факторы: (1) инструментальность одной активности по отношению к другой — когда деятельность рассматривается как условие перехода к другому виду деятельности; (2) факты эксплицитной оценки деятельности, даже если они носят положительный характер; (3) упоминание, что выполнение данной деятельности служит достижению чьих-то еще целей (а не целей самого субъекта).

*Информирующими* являются события, воспринимаемые как предоставляющие субъекту свободу (возможность) выбора и снабжающие информацией относительно степени эффективности его деятельности (поведения). Были выделены три условия, которые способствуют восприятию события как информирующего: (1) выбор или отсутствие лишних давлений и контроля, так чтобы субъект чувствовал самодетерминированность; (2) информация о степени успешности выполнения деятельности (достаточно трудной) и (3) признание желаний и эмоций индивида, если выполнение данной деятельности как-то не соответствует (или противоречит) его желаниям или потребностям.

Наконец, *амотивирующими* являются события, не содержащие информации о степени эффективности выполнения деятельности, так что не могут быть удовлетворены ни потребность индивида в компетентности, ни потребность в личностной причинности. Другими словами, субъект будет обнаруживать потерю внутренней мотивации, если среда не позволяет ему почувствовать себя ни компетентным, ни самодетерминированным. Это



состояние потери мотивации было описано Селигманом и его коллегами как выученная беспомощность (*Seligman, 1975*).

В третьем положении указывается также, что то, какая из потребностей — в автономии или в компетентности — выступит на первый план, зависит (причем это может существенно различаться в контексте одной и той же ситуации) как от намерений коммуникатора, так и от его интерпретации воспринимающего его реципиента. Одно и то же сообщение может быть интерпретировано в одной ситуации как информирующее о компетентности, а в другой — как форма внешней каузальности. Например, похвала учителя за активную работу в классе («Ты очень хорошо поработал сегодня») может быть воспринята учеником и как положительная обратная связь, удовлетворяющая потребность в компетентности, и как форма межличностного контроля, противоречащая его потребности в автономии (= «Ты сделал все как надо») (*Ryan, Connel et al., 1985*). Именно этот смысл, приписываемый индивидом событию, а не само событие, оказывает существенное влияние на внутреннюю мотивацию.

Четвертое положение было введено Р. Райаном (*Ryan, 1982*), который по аналогии с внешними событиями, имеющими разное функциональное значение, ввел конструкты внутренне информирующей и внутренне контролирующей регуляции. Он предположил, что внутренне информирующие события стимулируют внутреннюю мотивацию, в то время как внутренне контролирующие и амотивирующие события подрывают ее.

### **ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ЗНАЧИМОСТЬ СОБЫТИЯ**

Были также исследованы характеристики самого индивида, влияющие на восприятие им событий как информирующих, контролирующих или амотивиру-

ющих, такие, как личностные характеристики, пол и др. Например, было обнаружено, что люди с внутренним локусом контроля были в большей мере склонны воспринимать внешние события как информирующие, а с внешним — как контролирующие.

Были выявлены также некоторые гендерные особенности восприятия такого внешнего события, как похвала. Женщины несколько более склонны воспринимать похвалу как контролирующую, а мужчины — как информирующую. Очевидно, что это связано с различными практиками социализации. Женщины могут быть более сензитивны к контролирующим аспектам похвалы, поскольку их с детства ориентировали на то, чтобы доставлять удовольствие оценивавшему, демонстрируя послушание, а не ориентацию на достижения, в отличие от мальчиков, которых приучают стремиться к достижениям и ориентироваться на обратную связь, содержащую информацию о степени их успешности в выполнении деятельности.

### ТЕОРИЯ ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ

Третья подтеория в рамках теории самодетерминации — *организмическая интегративная теория* — детально рассматривает различные формы внешней мотивации и факторы среды, которые способствуют или мешают интернализации и интеграции этих форм регуляции (*Deci, Ryan, 1985*). В теории выделяются четыре типа внешней (или экстринсивной — в терминах авторов концепции, — то есть «посторонней» по отношению к субъекту деятельности) мотивации, отличающиеся друг от друга степенью, в которой регуляция собственного поведения исходит от самого субъекта, контролируется им.

Известно, что внутренняя мотивация имеет место тогда, когда человек что-то делает просто потому, что

эта деятельность доставляет ему удовольствие. Большая часть поведения маленького ребенка, благодаря которому он усваивает, как устроен окружающий мир, является внутренне мотивированной. Такие формы активности ребенка, как порождаемая любопытством исследовательская деятельность и игра, — классические примеры внутренне мотивированного поведения. Игра привлекает ребенка сама по себе, а не является средством достижения каких-то других, посторонних по отношению к ее содержанию целей. Однако форматы структурированной учебной и профессиональной деятельности редко могут быть организованы так, чтобы индивид выполнял их, стимулируемый лишь внутренней мотивацией. Многие виды человеческой активности, ценностей и установок являются социально желательными и важными для эффективного функционирования человека в обществе, но тем не менее они не являются ни естественными, ни внутренне мотивированными. И сходным образом существуют поведения, которые дети считают внутренне привлекательными, а взрослые оценивают как опасные и нежелательные. Родители и учителя, однако, заинтересованы не просто в том, чтобы дети усвоили некоторые паттерны поведения, обычно они хотят также, чтобы дети почувствовали свою ответственность и собственное желание их выполнять. Как пишут Деци и Райан, «важнейшая задача, стоящая перед родителями и педагогами, состоит в регулировании поведения ребенка с помощью внешних подкреплений таким образом, чтобы это регулирование постепенно принималось самим ребенком, становясь его собственным, и использование контроля не имело негативного влияния на связанные, внутренне мотивированные виды поведения ребенка» (Deci, Ryan, 1985, p. 129).

Очень часто человек приступает к какой-либо деятельности, будучи мотивирован сугубо внешними, на-

пример социальными, мотивами, и лишь затем заинтересовывается ею (характерным примером является чтение). Деси и Райан полагают, что внутренняя и внешняя мотивации не существуют отдельно друг от друга, не противоположны друг другу полярно; между ними существуют взаимопереходы. Эти трансформации регулируются с помощью процесса *интернализации*, которая является механизмом, реализующим переход от регуляции с помощью внешних факторов к саморегуляции, и представляет собой некий континуум.

В подтверждение гипотезы о внутреннем характере процесса интернализации авторы данной теории ссылаются на следующие экспериментальные данные (см.: *Chandler, Connell, 1984* — цит. по: *Deci, Ryan, 1985*). К. Чэндлер и Д. Коннел выдвинули гипотезу о том, что внешне мотивированное поведение с возрастом имеет тенденцию становиться все более внутренне регулируемым. Они исследовали характерные бытовые занятия детей от 6 до 13 лет (такие, как следование просьбам родителей, уборка своей комнаты, выполнение домашних заданий и укладывание вовремя спать), которые вначале не нравились детям и требовали внешней поддержки со стороны родителей. Детей просили назвать причины, по которым они выполняли данные виды деятельности, а затем их ответы кодировались. Категория внешних типов регуляции включала ответы, утверждающие, что данное поведение совершается по причине внешних причин (наград или наказаний), например: достижение или поддержание одобрения сверстников или сиблингов; избежание неодобрения со стороны сверстников или сиблингов; достижение или поддержание одобрения взрослых; избежание неодобрения со стороны взрослого; достижение или боязнь потери специальных наград и следование специфическим правилам. Категория интернализированных ответов включала мотивационные ответы, которые озна-

чали, что ребенок осознает (понимает) последствия выполнения данного поведения; эти ответы указывали на то, что данное поведение является самомотивированным, хотя, конечно, не внутренне мотивированным. Сюда были включены такие ответы, как достижение самостоятельно выбранной цели, избежание самостоятельно выбранных последствий и альтруизм. Альтруистические ответы были включены в эту категорию, поскольку они очевидно отражали интернализированную цель сделать кому-то приятное, однако они встречались достаточно редко.

Полученные результаты показывали, что внешние ответы негативно коррелировали с возрастом, в то время как интернализированные ответы — позитивно. Из этого можно сделать вывод, что, только начиная учиться выполнять различные дела, дети мотивируются внешними факторами, источником которых являются родители. С возрастом дети присваивают (интернализуют) родительские ценности и стандарты. Кроме того, старшие по возрасту дети оценивали эти дела как более важные, и это отношение было значительно связано с использованием интернализированных ответов. То есть чем больше дети понимали необходимость следования правилам, заданным родителями, тем больше они были склонны приводить интернализированные причины их выполнения и тем меньше — внешние причины.

Новорожденные дети не демонстрируют способности к регуляции своего поведения. Факторами, способствующими развитию саморегуляции, являются возникновение антиципации, когда ребенок начинает улавливать связь между своими действиями и реакциями окружения, и появление способности контролировать собственные действия и эмоции (по крайней мере, в самой примитивной форме). Постепенно ребенок становится способным к проявлению внешних форм

регуляции для того, чтобы добиться или избежать немедленных последствий. Например, ребенок второго года жизни может предвидеть гнев матери, когда он пытается потрогать дорогого стеклянного слоника, и удерживать себя от соответствующих действий.

Таким образом, Деси и Райан считают, что процесс перехода от внешних несамодетерминированных форм регуляции деятельности к более интернализированным является спонтанным, внутренне мотивированным. Они выделяют четыре вида внешней мотивации, один из которых описывает собственно внешнюю мотивацию, задаваемую другими людьми, полностью несамодетерминированную, а три — частично (в разной степени) самодетерминированную мотивацию, идущую от самого субъекта.

В крайней левой части схемы (рис. 16) представлена амотивация — состояние, при котором у индивида нет желания действовать. Будучи амотивированным, поведение человека характеризуется отсутствием интенциональности и ощущения личностной каузальности. Выделяются следующие причины амотивации — бессмысленность деятельности для индивида, человек не ценит деятельность, не считает ее важной для себя, не чувствует себя достаточно компетентным, чтобы ее осуществлять, или не верит, что приложение усилий принесет желанный результат (*Ryan, Deci, 2000 a, b*).

В отличие от теоретиков, рассматривающих мотивацию как единый конструкт (например: *Bandura, 1986*), Деси и Райан, опираясь на свой тезис о ключевой роли потребности в самодетерминации, выделяют несколько категорий (форм) внешней мотивации, отражающих разные уровни автономии или самодетерминации.

### *Экстернальная регуляция*

Рассмотрим более подробно уровни экстринсивной (внешней) мотивации. На самой нижней ступени ин-

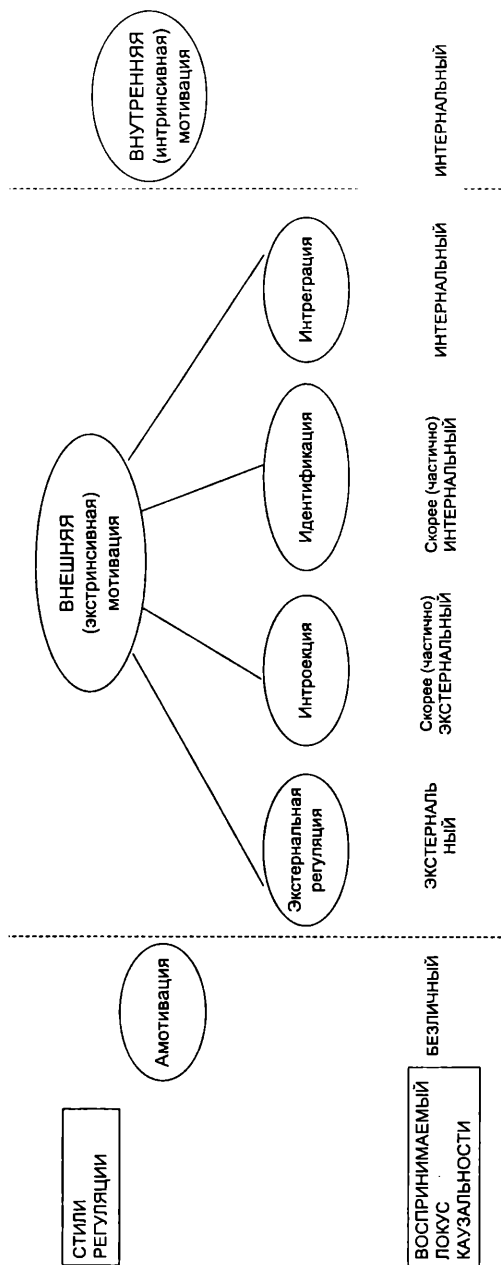


Рис. 16. Таксономия человеческой мотивации (Ryan, Deci, 2000 a, b)

тернализации — уровне *экстернальной регуляции* — поведение полностью регулируется обещанными наградами и угрозой наказания. Этот уровень характеризуется отсутствием ощущения самодетерминации поведения; ему соответствует внешний локус каузальности, поскольку поведение осуществляется под контролем внешних агентов (в том числе других людей). Если ученик делает домашнее задание только ради того, чтобы, выполнив его, посмотреть любимую передачу, тогда его поведение управляется извне. Экстернальная регуляция деятельности создает для ребенка нестабильную ситуацию, когда он должен действовать в ожидании поощрений и наказаний, которые контролируют его извне и приводят к тому, что он неизбежно фокусируется на них.

Согласно полученным экспериментальным данным, этот тип регуляции в области учебной деятельности у школьников негативно связан с внутренней мотивацией, измеренной как с помощью шкалы ориентации на мастерство С. Хартер (*Harter, 1981*), так и с помощью вопросника Конелла—Райана. Соотносится она и с восприятием себя менее компетентным — чем более выражена у ребенка экстринсивная регуляция, тем менее компетентным он себя воспринимает и тем ниже его представления о собственной ценности. У таких детей сильно выражена тревожность относительно когнитивных достижений, они большое значение придают тому, насколько нравятся другим. Для индивидов с превалированием данного стиля регуляции деятельности характерно также атрибутирование успехов и неудач либо неизвестным факторам, либо влиятельным другим.

Кроме того, экстернальная регуляция связана с неэффективными способами совладания с трудностями, когда преобладают либо самоуничужение (самообвинения, упреки) и тревога, либо обвинение других (например, учитель или тест объявляются виновными за



негативный результат) (*Tero, Connell, 1983* — цит. по: *Ryan, Connell et al., 1985*). Исследование учащихся начальных классов показало, что экстернальная регуляция также связана с такой копинг-стратегией, как отрицание, когда ученик отрицает важность для себя результатов плохо выполненного теста («Я скажу себе, что это неважно» или «Я не буду об этом думать»).

Данные корреляционных исследований, проведенных Деси, Райаном и их коллегами, показывают, что экстринсивная регуляция негативно (на значимом уровне) связана как с достижениями, измеряемыми с помощью стандартизированных тестов, так и с оценками учителей (*Ryan, Connell et al., 1985*), а также с худшим усвоением материала, требующего понятийного мышления (*Deci, Ryan, 1985*). Однако это не касается деятельности, требующей механического запоминания. Таким образом, преобладание в учебной мотивации экстернальной регуляции деятельности негативно сказывается на обучении.

### *Интроецированная регуляция*

На следующем уровне, названном Э. Деси и Р. Райаном *интроецированной саморегуляцией*, поведение субъекта регулируется частично присвоенными правилами или требованиями, которые побуждают его действовать так, а не иначе. Наиболее характерными признаками наличия у индивида интроецированной саморегуляции являются чувства вины и стыда. Посредством интроекции ребенок внутренне присваивает оценку (одобрение или неодобрение), данную его поведению извне (родителями). Он осуществляет деятельность теперь уже под влиянием внутренних причин, которые тем не менее имеют контролирующую межличностную природу. Этот уровень ассоциируется с чувствами вины и/или тревоги, когда индивид терпит неудачу, и, наоборот, с гордостью за свои действия, когда ему удастся

выполнить намеченное. (Данный паттерн реагирования на успех и неудачу приводит к отсутствию 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. Его поведение регулируется внутренним убеждением типа: «Хорошие мальчики не опаздывают в школу».

Исследования показывают, что интроецированный стиль саморегуляции деятельности непосредственно не коррелирует с уровнем ее успешности (ни негативным, ни позитивным образом). Была обнаружена положительная корреляция между этим стилем регуляции учебной деятельности (измеренным с помощью специального вопросника) и воспринимаемой самооценностью. Он связан (средний и высокий уровни корреляций) со школьной тревожностью и неадаптивными эмоциональными реакциями на неудачу (*Tero, Connell, 1983* — цит. по: *Ryan, Connel et al., 1985*). В то же время у учащихся, находящихся на этой стадии, был обнаружен внутренний контроль над результатами деятельности и низкие показатели восприятия внешнего контроля, что, очевидно, свидетельствует о высокой степени интернализации ответственности за результаты своей деятельности (*Deci, Ryan, 1985*).

Хотя этот тип регуляции деятельности и является более стабильным, поскольку он не требует непосредственных внешних подкреплений, тем не менее поведение остается несамодетерминированным. Он имеет еще много общего с экстернальной регуляцией — их объединяют лежащие в основе конфликтные отношения контролирующего и контролируемого.

### *Идентифицированная регуляция*

Еще более прогрессивный третий уровень интернализации — *идентифицированная (отождествленная)*

*саморегуляция* — имеет место, когда субъект испытывает ощущение собственного выбора данной деятельности, *принимая* внешние цели и ценности, ранее регулировавшие ее осуществление, идентифицируясь с ними. Посредством процесса идентификации ребенок принимает регуляцию как свою собственную. Здесь дихотомия контролирующей—контролируемый, присутствовавшая на предыдущих уровнях, снимается. Субъект начинает *сам* ценить деятельность, прежде выполняемую под внешним контролем, считать правильным поведение, которое ранее регулировалось извне.

Например, ребенок делает уборку в своей комнате потому, что сам начинает ценить результат (прибранную комнату). Если в случае интроецированной регуляции мальчик убирал комнату, потому что «дети должны это делать — у хороших детей чистые комнаты», то в случае регуляции посредством идентификации он может убирать ее потому, что ему «нравится, когда комната убрана — это помогает легче находить свои вещи». Или ученик начинает выполнять домашнее задание потому, что *сам* хочет понять предмет. Учение становится его собственной ценностью. Идентифицированная регуляция имеет менее выраженные внешние причины (давление извне), поэтому можно предположить, что она, если это позволяет ситуация, способствует функционированию внутренней мотивации. Эмпирически подтверждена положительная связь между идентифицированной регуляцией и мотивацией, направленной на достижение мастерства, и отсутствием беспомощности. Саморегуляция посредством идентификации также позитивно и значимо коррелирует с воспринимаемой когнитивной (академической) компетентностью и общей позитивной оценкой себя (самоценностью). Также этот тип саморегуляции не коррелирует с тревожностью и негативными стратегиями преодоления трудностей и обнаруживает связь

с более эффективными и активными стратегиями преодоления трудностей.

Чем меньше у субъекта выражена экстернальная регуляция и чем больше — интроецированная регуляция и идентификация, тем больше он испытывает интерес и удовлетворение в ситуации обучения, понимает его ценность и готов проявлять усилия, направленные на достижение успешных результатов в учебной деятельности. В отличие от экстернального и интроецированного регуляторных стилей, при идентификации наблюдается отсутствие корреляции или негативная корреляция со школьной тревожностью, что подтверждается на самых разных выборках (см.: *Ryan, Connell et al.*, 1985). Однако, способствуя лучшей адаптации и психическому благополучию ребенка, идентификация тем не менее не всегда обнаруживает непосредственную положительную связь с достижениями, измеренными посредством стандартизированных тестов, и другими характеристиками обучения (но обнаруживает отсутствие негативной). Это свидетельствует о том, что саморегуляция обеспечивает прежде всего адаптацию ребенка, а не достижения сами по себе.

### *Интегративная регуляция*

Четвертый уровень — *интегративный* — предполагает обобщение и ассимиляцию всех текущих идентификаций. Это наиболее автономная или самодетерминированная форма внешней мотивации. Например, подросток приходит к интеграции двух достаточно противоречивых представлений о себе как хорошем ученике и хорошем спортсмене. Или родитель может рассматривать себя как контролирующую фигуру, а также как друга своих детей. Эти две роли могут одинаково им цениться, но они могут и конфликтовать друг с другом. «Креативный синтез», или интеграция этих двух идентификаций, позволит родителю полностью принять

своих детей, заботиться о них, при этом устанавливая границы их поведения. В таких случаях две ценности будут гармонично сосуществовать друг с другом и с другими аспектами личности, не вызывая у индивида психологического стресса. Деси и Райан полагают, что этот высший, наиболее зрелый уровень внешней мотивации может быть достигнут не ранее подросткового возраста. Он символизирует конечный пункт процесса интернализации внешних требований. Вместе с внутренней мотивацией он представляет собой базис для самодетерминированного функционирования индивида.

Регуляция деятельности путем интеграции сходна с внутренней мотивацией в том, что она тоже автономна. Однако разница заключается в том, что внутренняя мотивация характеризуется интересом к самой деятельности, тогда как при интегрированной саморегуляции интерес в деятельности не доминирует.

В целом результаты многочисленных исследований, проведенных в сфере образования (обучения), показывают, что более автономные (самодетерминированные) формы внешней мотивации связаны с большей вовлеченностью в учебный процесс, лучшим качеством деятельности, более высокими достижениями, более высокими оценками со стороны учителей, а также тенденцией не бросать обучение (см.: *Ryan, Deci, 2000 a*).

Приведем примеры утверждений, иллюстрирующие разные уровни внешней регуляции, из опросника, диагностирующего тип регуляции учебной деятельности для детей среднего школьного возраста (*Connell, 1985*). (Вариант интегративной регуляции в опроснике не представлен.)

Я выполняю домашнее задание, потому что

а) *экстернальная*:

- если я не буду его делать, у меня будут проблемы;
- если я выполняю его, учитель поставит мне хорошую оценку, похвалит;

б) *интроецированная*:

- если я не буду его делать, я буду чувствовать себя виноватым;
- если я сделаю его, я буду себя уважать (мне не будет стыдно);
- потому что это то, что я должен делать;

в) *идентифицированная*:

- мне самому (самой) важно делать домашнее задание;
- мне нужно понять этот предмет;

г) *внутренняя мотивация*:

- мне нравится делать домашнее задание;
- мне интересно его делать.

Внутренней мотивации присуще не только ощущение собственного выбора, но и удовлетворение и радость от выполняемой деятельности. Только внутренняя мотивация показывает устойчивую положительную связь с достижениями и отрицательную — с тревожностью (*Deci, Ryan, 1985*). Результаты исследований свидетельствуют о том, что внутренне мотивированное поведение может продолжаться достаточно долго при отсутствии всяких внешних поощрений (подкреплений), оно положительно влияет на когнитивную гибкость, облегчает выполнение творческих задач, а также задач, требующих понятийного (теоретического) мышления, соотносится с предпочтением более трудных заданий (оптимального уровня трудности) и переживанием индивидом радостного возбуждения и удовольствия от работы (см.: *Anderson, Manoogian, Reznick, 1976; Danner, Lonky, 1981; Grolnik, Ryan, Deci, 1991; Harter, 1978; Koestner, Ryan et al., 1984; Ryan, Connell, 1989*).

Стили саморегуляции деятельности имеют как возрастную динамику — от отсутствия саморегуляции у младенца к формированию более внутренних интернализированных стилей у дошкольников и младших

школьников, так и индивидуальные различия. В исследованиях Деси и его коллег, проведенных на больших выборках (американских и канадских — североамериканских) школьников младших и средних классов, было показано, что существует определенная возрастная динамика двух типов мотивации, имеющей место при стихийном развитии в условиях массовых школ. С возрастом внутренняя мотивация имеет тенденцию к снижению, но также уменьшаются и проявления крайних форм внешней мотивации (экстернальной регуляции). При этом выраженность (с 3-го по 6-й класс) интроецированного и идентифицированного стилей регуляции не обнаруживает заметных изменений.

Из этого, однако, не следует, как отмечают Райан и Деси, что выделенные типы внешней мотивации представляют собой этапы возрастного развития. Нет сомнения, что ребенок (человек) может с самого начала использовать любой тип регуляции поведения (*Ryan, Deci, 2000*).

### ИССЛЕДОВАНИЯ ПОДДЕРЖКИ АУТНОМИИ В КЛАССЕ И В СЕМЬЕ

Значение поддержки автономии поведения для стимулирования внутренней мотивации подтвердилось в целом ряде исследований на материале учебной деятельности школьников. Например, в нескольких работах было показано, что учителя, поддерживающие автономию (в отличие от контролирующих учителей), стимулируют развитие у своих учеников большей внутренней мотивации, любознательности и желания справиться с трудными задачами, преодолевать трудности (например: *Deci, Nezlek, Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, Barrett, 1990*). Ученики, которых жестко контролировали, не только теряли инициативу, но и хуже усваивали материал; это особенно заметно в тех случаях,

когда обучение предполагает задействование творческого и понятийного мышления (*Amabile, 1993; Benware, Deci, 1984; Grolnick, Ryan, 1987*).

Сходные результаты были получены и в исследованиях детей, родители которых отличались по степени поддержки их автономии: те дети, у кого родители поддерживали автономию, тяготели к спонтанному исследованию и проявлению любопытства, они больше стремились к приобретению мастерства, чем дети родителей, которые проявляли больше контроля (*Grolnick, Deci, Ryan, 1997*).

### **ПОТРЕБНОСТЬ В АВТОНОМИИ: УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ ИЛИ СПЕЦИФИЧНОСТЬ?**

**(Кросс-культурные исследования поддержки автономии)**

Является ли потребность в автономии общечеловеческой или это культурно специфичный феномен, характерный лишь для американцев или, более широко — для представителей индивидуалистических западных обществ? Чем может обернуться недостаточная поддержка автономии, насколько она важна для психического благополучия индивида, проявления у него внутренней мотивации к выполняемой деятельности?

Кросс-культурные исследования (проведенные в различных социокультурных контекстах, как так называемого индивидуалистического типа, так и коллективистического) могут обеспечить ценную информацию относительно культурной специфичности или, напротив, общности потребности в автономии, выделяемой в теории самодетерминации как базовой человеческой потребности. Представляет интерес также наличие (или отсутствие) сходства паттернов связи между поддержкой автономии и внутренней мотивацией, а также показателями психического благополучия в разных культурах. Также кросс-культурные исследования



могут дать интересную практическую информацию относительно стратегий поддержки автономии в разных социокультурных средах.

Мы остановимся на результатах двух недавно проведенных кросс-культурных исследований, представляющих значительный интерес с точки зрения поставленных вопросов. В исследовании В.И. Чиркова и Р. Райана (*Chirkov, Ryan, 2001*) изучалась связь поддержки автономии у подростков (14—19 лет) США (N=116) и России (N=120) с показателями их психического благополучия и преобладающими формами внешней мотивации учебной деятельности. Подростки сами оценивали то, насколько успешно, на их взгляд, удастся их родителям и учителям поддерживать у них ощущение автономии, предоставляя им возможность делать собственный выбор и проявлять самостоятельность в решении различных жизненных проблем. В обеих выборках было обнаружено, что поддержка автономии со стороны родителей была отрицательно связана с экстернатальной регуляцией учебной деятельности и положительно — с идентифицированной.

Как у американских, так и российских старшеклассников поддержка автономии со стороны родителей была значимо положительно связана с удовлетворенностью жизнью, самоактуализацией, а также с более высокой самооценкой.

Что касается поддержки автономии со стороны учителей, то здесь были получены сходные результаты. Также в обеих выборках, как и ожидалось, она была отрицательно связана с экстернатальной регуляцией учебной деятельности, а с идентифицированной и внутренней мотивацией — положительно. Кроме того, поддержка автономии со стороны учителей была значимо положительно связана с удовлетворенностью жизнью и самоактуализацией у подростков.

Таким образом, структуры связей между поддержкой автономии и показателями внешней/внутренней

регуляции учебной деятельности были практически идентичными — поддержка автономии в обеих выборках ассоциировалась с учебной самомотивацией и психическим благополучием.

Были обнаружены и некоторые различия в отношении поддержки автономии американскими и русскими родителями и учителями. В частности, американские старшеклассники в большей мере ощущали поддержку автономии со стороны родителей и учителей, чем российские старшеклассники, оценивавшие своих учителей и родителей как более контролирующих. (Здесь следует также упомянуть, что у российских старшеклассников недостаток поддержки автономии со стороны родителей значимо коррелировал с депрессией.) Возможно, это частично может быть связано с возрастом подростков, принимавших участие в исследовании, поскольку американские подростки были на два года старше российских. Также этот факт можно объяснить различающимися ценностями российских и американских учителей и родителей, где первые больше ориентируются на крепкие знания и хорошее поведение, а вторые — на поддержку самостоятельности и самооценки ребенка посредством предоставления ему больших возможностей выбора задач и способов их решения.

В недавно осуществленном исследовании М. Линча, Р. Райана и их коллег (*Lynch et al., 2004*) были получены новые интересные результаты, подтверждающие, что поддержка автономии является важным фактором внутренней мотивации и психического благополучия. Исследование было проведено на материале трех культурных сред — американских, русских и китайских студентах. Во всех исследовавшихся социокультурных контекстах были обнаружены практически идентичные паттерны связей между поддержкой автономии со

Таблица 9

**Поддержка автономии со стороны родителей  
и преподавателей у студентов из Китая, России и США  
(Lynch et al., 2004)**

Страна	Мать		Отец		Преподаватель	
	Латентные средние	Сырые средние	Латентные средние	Сырые средние	Латентные средние	Сырые средние
Китай (N=245)	-0,50*	5,14 <sup>ab</sup>	-0,37*	4,87 <sup>c</sup>	-0,61*	4,26
Россия (N=192)	-0,26*	5,36 <sup>a</sup>	-0,44*	4,88 <sup>b</sup>	-0,67*	4,21
США (N=205)	0,00	5,60	0,00	5,31 <sup>a</sup>	0,00	4,93 <sup>b</sup>

**Примечание.** Латентные средние приводятся относительно данных по США, приравненных к нулю. Значимость результатов также показана относительно их отличий от данных по США. По каждой стране, для каждого конструкта сырые средние, разделяющие подписанные сверху буквы (a, b, c), не отличаются друг от друга ( $p > 0,05$ ).

*ОПА* – отношения, поддерживающие автономию.

\* –  $p < 0,01$ .

стороны самых разных партнеров по общению (матери, отца, учителя, лучшего друга, романтического партнера, соседа по комнате) и удовлетворенностью отношений с ними (табл. 9).

В то же время были обнаружены и некоторые различия между степенью поддержки автономии в разных социокультурных контекстах. В отличие от предыдущего исследования, поддержка автономии со стороны родителей оценивалась отдельно для матери и для отца, тем не менее полученные результаты сходны с результатами, полученными в работе Чиркова и

Райана. Американские студенты чаще отмечали наличие отношений, основанных на поддержке автономии со стороны обоих родителей, чем их китайские и русские сверстники. (При этом отношения с матерью рассматривались и американскими, и китайскими, и российскими участниками исследования как в большей мере поддерживающие ощущение автономии, чем отношения с отцом.) То же касается удовлетворения потребности в автономии преподавателями — опять-таки американские студенты ощущали большую поддержку автономии, а китайские и русские испытуемые оценивали своих преподавателей как более контролирующих. В целом русская выборка показала результаты, лежащие между результатами американских и китайских испытуемых.

Таким образом, данные кросс-культурных исследований подтверждают тезис об универсальности потребности индивида в автономии и значимости ее для психического благополучия и внутренней мотивации.

### **ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ И СЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ПРАКТИКИ**

До работ Э. Деси и Р. Райана внешняя мотивация рассматривалась как некое однородное целостное образование, которое понималось достаточно узко — главным образом как внешнее стимулирование, выражающееся в форме разного рода поощрений и наказаний. Очевидно, что такая мотивация может оказаться неэффективной, поскольку ее источники часто носят временный характер. Кроме того, в соответствии с логикой ортодоксальных бихевиористов считалось, что стоит внешнему подкреплению исчезнуть, как прекращается и соответствующее 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, на русском языке обзор в статье: *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 деятельности, требующих использования алгоритма (*Amabile, 1993; Kruglanski, Stein, Riter, 1977; McGraw, 1978; Pittman, Emery, Boggiano, 1982*).

Осознавая относительность противопоставления внутренней и внешней мотивации и, главное — неоднородность последней, Деси и Райан детально описали еще один тип внешней мотивации — идущей от самого субъекта, и выделили несколько ее разновидностей. Эта мотивация является внешней, но не по отношению к индивиду, а по отношению к деятельности, которую она помогает осуществить. Разные подвиды внешней мотивации отличаются по тому, как они влияют на усилия, прилагаемые субъектом для достижения успеха, и на его эмоциональные и когнитивные состояния.

Кроме того, Деси и Райан совершили революцию в психологии мотивации и саморегуляции, подвергнув пристальному изучению внутреннюю мотивацию (и прежде всего факторы, способствующие ее появлению и развитию), — феномен, которым пренебрегли бихевиористы. Внутренняя мотивация базируется на потребностях в том, чтобы чувствовать себя компетентным и автономным. Поэтому повышение внутренней мотивации может быть обеспечено как с помощью удовлетворения потребности в самодетерминации, так и с помощью удовлетворения потребности в компетентности, однако удовлетворение первой более важно.

Для усиления чувства самодетерминации наиболее важно ощущение выбора и отсутствие ощущения принуждения и контроля. В случае если выбор невозможен, продуктивной стратегией, способствующей сохранению у индивида чувства самодетерминации, является признание его реальных желаний и негативных чувств. Например, если учитель литературы разбирает произведения, в художественной ценности которых он сам сомневается, у ученика они также не вызывают энтузиазма.

Для создания у человека ощущения компетентности необходимо выполнение двух базовых условий. Во-первых, деятельность должна быть оптимального уровня сложности. Множество психологических исследований в области мотивации достижения подтверждают, что в ситуации свободного выбора люди действительно предпочитают задачи средневысокого уровня сложности и получают от их решения большее удовольствие, чем при работе с менее сложными или, наоборот, чрезмерно сложными задачами (*Harter, 1975, 1978 a, b*). Во-вторых, воспринимаемая компетентность должна существовать в контексте некоторой воспринимаемой самодетерминации.

Результаты экспериментов, проведенных Деси, Райаном и их коллегами, не противоречат, как это полагали ортодоксальные бихевиористы в начале 1970-х годов, а, скорее, дополняют то, что писали о позитивном подкреплении Б.Ф. Скиннер и другие бихевиористы. Дополняют, потому что удалось показать, что подкрепление деятельности необязательно должно быть внешним, но может исходить от самого субъекта (понятие самоподкрепления было впоследствии детально разработано А. Бандурой в его социально-когнитивной теории), поскольку у него есть собственная внутренняя мотивация, на которую и нужно в первую очередь опираться в процессе обучения и воспитания. Кроме того, можно подкреплять так, чтобы

активизировалась внутренняя мотивация. Деси и Райану удалось также показать, что внешнее подкрепление представляет собой весьма сложный и противоречивый феномен, который невозможно спланировать без учета потребностей субъекта в автономии и компетентности, без признания наличия у него внутренней мотивации к деятельности.

Тезис о негативных для внутренней мотивации эффектах вознаграждений и сегодня, спустя тридцать лет после первых экспериментов Э. Деси, продолжает вызывать споры. Еще в 1977 году А. Бандура, сетуя на то, что «как профессиональные круги, так и широкая публика с некоторой неохотой признают влиятельную роль подкрепляющих последствий в регулировании поведения» (Бандура, 1977/2000, с. 147), призывал более тщательно проанализировать эффекты, обнаруженные Деси и его коллегами. «Понижение уровня исполнения может <...> отражать скорее реакции на то, как побуждения представлены, чем на побуждения сами по себе» (там же, с. 156). В частности, он утверждает, что резкое устранение вознаграждения не является нейтральным событием, действуя скорее как наказание. Еще одно возражение Бандуры сводится по сути к тому, что, поскольку подавляющее большинство деятельностей являются полимотивированными и редко бывают основаны исключительно на внутренней мотивации, не ясно, чем в действительности руководствуются испытуемые в экспериментах, обнаруживших негативное влияние внешнего подкрепления на последующий интерес к задаче.

В соответствии с бихевиористской теорией поощрения *не всякая* награда способна поощрять, подкреплять заданное поведение. Существует целый ряд условий, которые делают поощрение действенным и которые не учитывались в экспериментах Деси и его коллег (например, семь принципов применения под-

крепления, описываемых Майклом (*Michael*, 1967 — см.: *Лефрансуа*, 2003)).

Положение о разрушительных эффектах внешних наград подвергается критике в целом ряде современных публикаций психологов бихевиористской ориентации, в частности в статье Дж. Камерона и В. Пирса (*Cameron, Pierce*, 1994), а также Айзенберга и Камерона «Негативные эффекты вознаграждения — реальность или миф?» (*Eisenberger, Cameron*, 1996). Ссылаясь на результаты проведенного ими метаанализа 96 исследований, изучавших, как внешние вознаграждения влияют на внутреннюю мотивацию, Камерон и Пирс приходят к выводу, что в целом «внешнее подкрепление не причиняет вреда внутренней мотивации» (*Cameron, Pierce*, 1994, p. 363).

В ответ на эту критику сторонники теории самодетерминации собрали все доступные исследования по данной теме, включая неопубликованные (всего — 128 исследований), и провели их тщательный метаанализ, убедительно показав, что ощутимые и ожидаемые вознаграждения действительно подрывают внутреннюю мотивацию<sup>1</sup> (*Deci, Koestner, Ryan*, 1999). В соответствии с теоретическими предположениями и эмпирическими фактами Деси, Костнер и Райан выделили восемь категорий наград и два показателя внутренней мотивации — поведение в ситуации свободного выбора активности и интерес к деятельности по данным самоотчета испытуемого. Было обнаружено, что, как и ожидалось, снижение внутренней мотивации к интересующим субъекта задачам, замеряемой с помощью методики

---

<sup>1</sup> Как известно, метаанализ дает представление о значении величины отличия, называемой *effect size* и обозначаемой буквой *d*. Если *d* принимает значение 0,2, то следует говорить о малой величине отличия; 0,5 — о средней; 0,8 — о большой.



свободного выбора (активности), обнаруживается при использовании внешних наград (подкреплений), если они представлены как ощутимые (а не вербальные) ( $d=-0,34$ ) и если они ожидалась субъектом деятельности ( $d=-0,36$ ). В этом случае это относится к наградам, которые связываются с качеством выполнения деятельности ( $d=-0,28$ ), фактом ее завершения (решением задачи) ( $d=-0,44$ ), а также к наградам за простое участие в деятельности ( $d=-0,40$ ). Эти негативные эффекты имеют место у испытуемых от дошкольного до студенческого возраста, в самых разных интересующих их деятельности — от игр со словами до головоломок (сложения пазлов) и с наградами, варьирующими от денежных вознаграждений (долларовых купюр) до пастилы.

Таким негативным эффектом, однако, не обладают вербальная положительная обратная связь и ощутимые/материальные вознаграждения, оказавшиеся неожиданными для лица, выполняющего деятельность. Показано, что положительная вербальная обратная связь способствует усилению внутренней мотивации: как свободного выбора активности ( $d=0,33$ ), так и интереса к ней ( $d=0,31$ ). Этот эффект особенно выражен у студентов ( $d=0,43$ ) по сравнению с дошкольниками ( $d=0,11$ , незначимо). Что касается неожиданных и ощутимых материальных вознаграждений, то они не обнаруживают никакого влияния на оба показателя внутренней мотивации ( $d=0,01$  в ситуации свободного выбора и  $d=0,05$  в случае самоотчета о степени интереса к деятельности).

Практический вывод, следующий из данной дискуссии, состоит в том, что адекватное по содержанию и форме подачи внешнее подкрепление может оказаться полезным и для внутренней мотивации, и для внешней. При этом не надо подкреплять активность, которая и так уже вызывает интерес у индивида (ср. «чинить

то, что не сломано»), и следует помнить, что особенно губительные мотивационные последствия может иметь внешняя награда, которая была обещана, но затем была отменена по причинам, не связанным с успешностью деятельности поощряемого. В качестве примера приведем непоследовательных родителей, которые совместно с ребенком приняли решение за каждую пятерку по сочинению водить его в театр, а спустя некоторое время сказали, что у них сейчас нет времени и/или денег на это мероприятие.

Многочисленные исследования, проведенные как Деси и его коллегами, так и другими психологами, работавшими в рамках других теоретических парадигм, подтвердили, что в качестве факторов, подрывающих внутреннюю мотивацию, могут выступать награды (в виде денежных оплат, призов и премий), разного рода оценки деятельности (например, в форме отметок), угроза наказания, а также соревновательная ситуация, установление сроков окончания деятельности, навязанные цели, контролирующий стиль обучения и воспитания, отрицательная обратная связь или полное ее отсутствие. Их негативное влияние на внутреннюю мотивацию объясняется тем, что они не способствуют удовлетворению потребностей субъекта в автономии и компетентности, а также связанности с другими людьми.

В качестве стимулирующих внутреннюю мотивацию могут выступать такие факторы, как возможность выбора (например, выбор типа задачи, уровня ее трудности, времени решения), положительная обратная связь, основанная на результате деятельности, а также некоторые характеристики самой деятельности (например, оптимальный уровень ее сложности) и ситуации ее реализации (например, информирующий стиль обратной связи) (*Deci, Ryan, 1985*). Их позитивное влияние на внутреннюю мотивацию связано с удовлетворением потребностей субъекта в автономии, компетентно-

сти и надежной связи с другими людьми. Однако воздействие указанных позитивных и негативных внешних факторов не является строго однозначным; оно определяется также тем, как субъект воспринимает (оценивает) их. Раскрытию этого факта посвящено третье положение теории когнитивной оценки.

Неоднозначность воздействия обнаруженных позитивных и негативных факторов определяет и сложность их применения на практике. Речь идет не о том, чтобы учителя, родители или работодатели, стремясь к достижению их подопечными наилучших результатов, отменили использование негативных для внутренней мотивации факторов, а, скорее, о том, чтобы снизить, например, использование наград и поощрений, подаваемых в контролирующей манере, следить за тем, чтобы подобные награды и поощрения не выступали в качестве основных источников мотивации субъекта (а лишь дополнительных), предоставляя ему больше возможностей для выбора (конкретного вида деятельности/задачи и/или способа ее решения), чтобы он чувствовал себя источником этой активности, компетентным и успешным. Важно также помнить, что указанные факторы выступают в качестве негативных именно для внутренней мотивации деятельности, но зачастую являются весьма эффективными в плане стимуляции внешней мотивации (приводя к желаемым результатам).

Поддержка автономии у учащихся имеет следующие положительные последствия: лучшее понимание изучаемого материала (*Benware, Deci, 1984; Flink, Boggiano, Barrett, 1990; Grolnick, Ryan, 1987*); большая гибкость мышления (*McGraw, McCullers, 1979*); более активная обработка информации (*Grolnick, Ryan, 1987*); большая креативность (*Koestner, Ryan et al., 1984*); более высокая самооценка собственной компетентности (*Deci, Schwartz et al., 1981*); более позитивные эмоции, более высокая самооценка (*Deci, Schwartz et al.,*

1981; *Deci, Nezlek, Sheiman, 1981*); более высокие академические достижения (успеваемость) (*Flink, Boggiano, Barrett, 1990*) и отсутствие преждевременного ухода из школы (*Ryan, Deci, 2002*).

Таким образом, авторам теории самодетерминации удалось сделать чрезвычайно важное открытие, непосредственно касающееся всех, кто занимается бизнесом и образованием. Вознаграждение внутренне мотивированных людей приводит к ослаблению их мотивации. К счастью, это разрешимая проблема. Один из наилучших и наиболее эффективных способов — предоставить людям большую автономию и возможность чувствовать себя компетентными в выполняемой деятельности.

В сфере бизнеса можно предоставить работнику больше возможностей самому решать, что, как и когда ему делать. Или добиться того, чтобы люди идентифицировали себя с целями компании, сделали их своими собственными. Здесь может помочь предоставление сотрудникам определенной доли акций, специальных поручений. Это будет способствовать ощущению большей автономии (см.: *Deci, Connell, Ryan, 1989; Vroom, Deci, 1992*).

В академической сфере поддержку автономии можно обеспечивать, демонстрируя понимание точки зрения обучаемого, поощряя его инициативу, обеспечивая ему возможность выбора, признавая его желания и предпочтения, объясняя причины и цели действий, воздерживаясь от использования контролирующего языка. В частности, учитель может поддерживать ощущение автономности своих учеников, используя *меньше* команд и указаний, утверждений, содержащих слова «должен», «обязан», «тебе следует», меньше готовых решений и выводов и меньше контролирующих вопросов, но *больше* похвал качеству выполненной работы, вопросов о том, чего хочет учащийся, ответов на

вопросы, задаваемые самим учащимся, и, наконец, больше эмпатических утверждений (учитель встает на точку зрения ученика, пытается понять ее).

В своем поведении учитель, поддерживающий ощущение автономии у ученика, тратит меньше времени на собственные высказывания, меньше времени держит в руках обучающие материалы и меньше дает готовых решений, но — больше времени тратит на слушание и предоставляет ученикам больше времени на самостоятельную работу (*Deci, Spiegel et al.*, 1982).

Как пишут Деси и Райан, «...давление и контроль взрослых могут оттолкнуть от занятий и погасить интерес к предмету даже у талантливых детей. Кто знает, как много потенциально талантливых артуров рубинштейнов отвернулись от своих роялей, чтобы сохранить чувство самодетерминации, когда их уроки стали слишком контролирующими» (*Deci, Ryan*, 1985, р. 128). Они рекомендуют родителям и педагогам поддерживать в детях чувство компетентности, ценить независимость и помогать стремиться к самостоятельности — предлагая выборы (варианты), снижая контроль, предоставляя обратную связь о достигнутых ими успехах и разделяя их чувства.

## **ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В последнее десятилетие усилился интерес к интеграции представлений о когнитивных и эмоциональных компонентах и соответствующих предикторах мотивационного процесса, что способствовало созданию более целостной картины функционирования мотивации достиженческой деятельности. Развивая идеи гуманистических психологов, сформулировавших большинство мотивационных конструкторов на высокоабстрактном уровне, современные теоретики предложили модели мотивации, в которых осуществлены их более четкая и точная операционализация и оценка.

«Быть мотивированным» означает обладать целым рядом характеристик, обеспечивающих процессы постановки целей, реализацию намерений, реагирование на неудачи и в результате — достижение эффективного результата. Большинство современных теорий мотивации посвящены отдельным сторонам или составляющим мотивации: внешней и внутренней регуляции деятельности, процессам целеполагания, особенностям представлений субъекта об уровне личного контроля деятельности и т.д. В современных теоретических парадигмах большое внимание уделяется различным когнитивным составляющим и предикторам мотивационного процесса: представлениям субъекта о контролируемости процесса и результата деятельности (Э. Скиннер, Т. Литтл), представлениям об изменчивости способностей и роли усилий в достижении результата

(К. Двек), представлениям о личной ответственности за успехи и неудачи (Дж. Роттер), представлениям о причинах успехов и неудач (Б. Вайнер, М. Селигман). Эти различные теории представляют собой скорее дополняющие друг друга, чем противоречащие точки зрения.

Целостное видение мотивации как процесса, побуждающего (стимулирующего), направляющего и регулирующего выполнение деятельности, пока отсутствует. При этом в современной психологии на необходимость и актуальность комплексного интегративного подхода к мотивации указывают многие авторы (см.: *Wegge, 2000; Бюссинг, 2002*). Попытки предложить целостную картину, отражающую структуру, механизмы и процесс функционирования мотивации достижения, осуществляются как зарубежными (*Wegge, 2000, 2001*), так и отечественными авторами (например, системно-динамическая модель мотивации М.Ш. Магомед-Эминова (1987) — см. в кн.: *Васильев, Магомед-Эминов, 1991*). Ряд немецких психологов (Х. Хекхаузен, П.М. Гольвитцер, Ю. Куль и др.) придерживаются интегративной точки зрения на рассмотрение мотивации деятельности индивида: выделяются различные фазы (этапы) мотивации как целостного процесса, которые они называют собственно мотивационными и волевыми. Например, Хекхаузен и Гольвитцер в своей «модели Рубикона» выделяют четыре фазы мотивации деятельности: взвешивание, планирование, действие и оценивание. Они указывают, что изучение волевых процессов берет начало в работах Аха и Левина, а собственно мотивационных — в работах Дж. Аткинсона и его коллег, и настаивают на необходимости интегративного подхода к мотивации.

Анализ современных теорий и эмпирических исследований в области мотивации достижения, наши собственные исследования (*Гордеева, 2002, 2003; Гордеева, Леонтьев, 2003; Gordeeva, 2003; Gordeeva, Manuchina, Shatalova, 2002*) позволили нам сформулировать ин-

тегративную модель мотивации достижения деятельности, описывающую пять основных мотивационных блоков, а также их предикторы (рис. 17). Мы выделяем следующие составляющие мотивационного процесса:

1) формирование доминирующих мотивов деятельности (мотивационно-регуляционный блок);

2) постановка целей (целевой блок);

3) планирование выполнения деятельности (интенциональный блок);

4) реагирование на ситуацию помехи, трудности и неудачи, возникающую в процессе выполнения деятельности (блок «реакция на неудачу»);

5) реализация намерений (блок «усилия»).

В соответствии с нашей моделью мотивация не является однородным феноменом, который может быть лишь оценен по фактору силы — больше мотивации или меньше. Мотивация определяется прежде всего различиями в ценностях, ощущением себя компетентным в данной области и верой, что с помощью усилий субъект может достичь желаемого результата. В данной модели мы исходим из понимания мотивации как процесса побуждающего, направляющего и регулирующего достиженческую деятельность. Под достиженческой мы понимаем любую деятельность, связанную с целенаправленным преобразованием субъектом окружающего мира (например, различные варианты трудовой деятельности), себя (например, в рамках учебной деятельности или самовоспитания) или других людей (например, обучение и воспитание детей) и отношений с ними (например, улучшение отношений с другом, коллегой). Таким образом, проявления мотивации достижения не ограничиваются лишь сферой учения, профессиональной деятельности и карьеры, но имеют место и в других областях жизнедеятельности. Достиженческая деятельность мотивируется стремлением сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, совершить прогресс, за которым стоят ба-



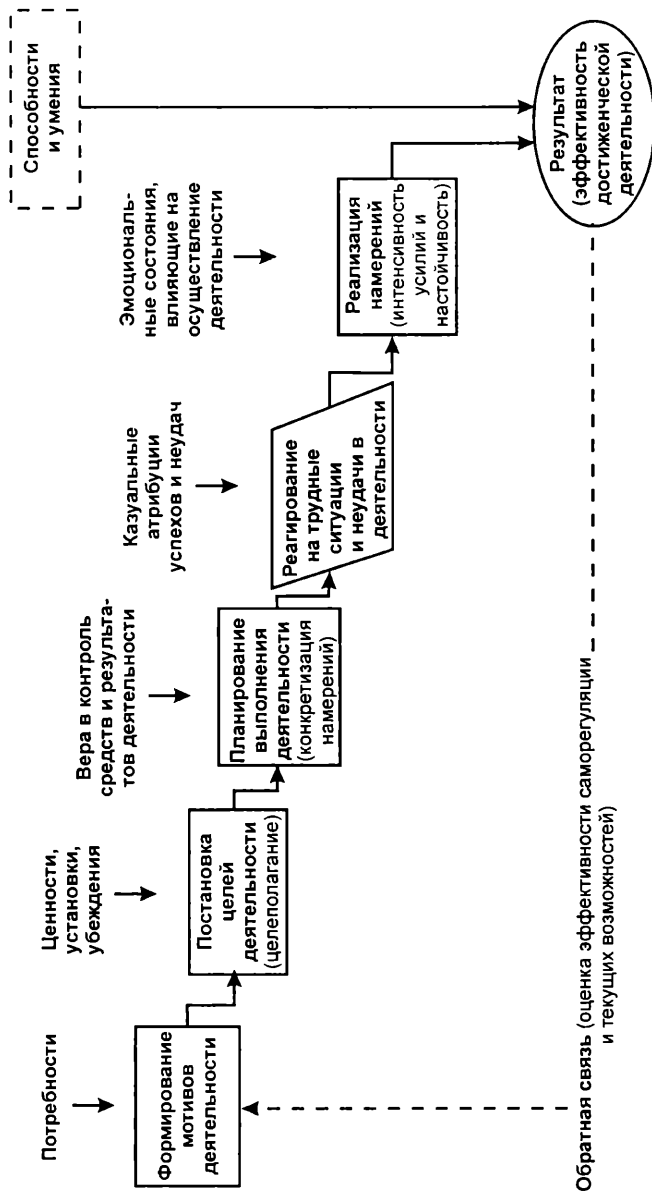


Рис. 17. Интегративная модель мотивации достигенческой деятельности

зовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании.

Остановимся подробнее на каждом структурном компоненте мотивационного процесса, лежащего в основе достиженческой деятельности, и охарактеризуем его предикторы.

### 1. ФОРМИРОВАНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ МОТИВОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (МОТИВАЦИОННО-РЕГУЛЯЦИОННЫЙ БЛОК)

Люди отличаются друг от друга прежде всего по тем причинам, в силу которых они делают то, что они делают. У каждого человека есть свой «мотивационный профиль», отражающий различную выраженность различных мотивов, лежащих в основе той или иной его деятельности. Например, один ученик может быть сильно мотивирован выполнением домашнего задания потому, что оно представляет для него интерес, другой — потому, что хочет заслужить похвалу родителя, третий в первую очередь ориентируется на мнение учителя или признание со стороны сверстников.

Понятие *мотив* обычно относят к причинам многообразных и подвижных проявлений поведения индивида, за которыми стоят его потребности и ценности. В современной психологии попытки создать универсальную классификационную систему глобальных мотивов, объясняющую поведение человека присущими ему мотивами, подвергаются справедливой критике. Так, например, Дж. Капрара и Д. Сервон пишут: «В последние годы непригодность этой стратегии для построения мотивационной психологии становится все более очевидной» (Капрара, Сервон, 2003, с. 458). Два других видных современных исследователя К. Карвер и М. Шейер формулируют эту проблему следующим образом: «Сказать, что в основе поведения лежат мотивы, значит ничего не сказать о процессах, обозначаемых термином *мотив*

(или вытекающих из него). Из этого утверждения лишь следует, что такие процессы где-то и в какой-то форме существуют» (Carver, Scheier, 1999, p. 2).

Альтернативная стратегия подразумевает изучение множества конкретных психических механизмов, обуславливающих согласованное функционирование человеческой мотивации. Эта парадигма доказала свою состоятельность и является наиболее влиятельной в современной психологии (см.: Капрара, Сервон, 2003). В соответствии с ней мотивация рассматривается как сложная динамическая система, а также признается, что она развивается и функционирует посредством процессов взаимного влияния (таких, как «личность—ситуация», поведенческого опыта, мозговых механизмов и когнитивных и аффективных процессов).

Оптимальный вариант функционирования мотивации достижения включает доминирование у субъекта в структуре мотивации интереса к деятельности, сопровождающегося удовольствием от ее осуществления, а также ощущением компетентности и контроля. Оптимальное функционирование мотивации достижения включает также преобладание у индивида *интериоризированных* внешних мотивов по сравнению с такими регуляторами деятельности, как внешнее побуждение, чувство вины или соревновательные мотивы. Индивид сознательно принуждает себя к работе, потому что ее результат важен для него.

Исследование М. Чиксентмихайи (Csikszentmihalyi, 1990), основанное на тысячах интервью с людьми, описывающими то, что делает их счастливыми, показало: наибольшее счастье приносит людям не зарабатывание денег или признание (внешняя мотивация), а деятельность, удовлетворяющая их самих и сопровождающаяся увлеченностью, когда внимание человека чем-то захвачено и ему кажется, что нет ничего более важного и вообще ничего другого. Увлеченность же возникает, когда чело-

век работает над какой-то трудной задачей, используя при этом все свои умения и способности.

Р.М. Рильке в письме к молодому поэту так пишет о важности собственной страсти к избранному делу для достижения успеха в нем: «...Признайтесь себе, действительно ли Вы бы умерли, если бы Вам запретили писать... спросите себя в тишайший час Вашей ночи: должен ли я писать? Доройтесь в себе до глубокого ответа. И если бы тот ответ был “да”, если бы Вам дано было простым и сильным “должен” ответить на этот насущный вопрос — тогда стройте свою жизнь по этой необходимости» (Рильке, 2001, с. 293—294).

Любая человеческая деятельность обычно полимотивирована, включает в себя как внутренние, основанные на интересе к самой деятельности, так и внешние мотивы, предполагающие вознаграждение, внешне заданную и волевою регуляцию деятельности. Оптимально функционирующая мотивация деятельности обычно представляет собой *сочетание* внутренней и внешней мотивации.

К феномену *внутренней мотивации* обращались многие психологи, в работах которых он часто выступал под разными именами — как внутренняя, или интернальная (по отношению к внешней, экстернальной), регуляция (Э. Деси и Р. Райан); как состояние потока (М. Чиксентмихайи); как часть процесса самоактуализации (А. Маслоу) и др.

В оптимальном случае человек выполняет деятельность (учебную, трудовую и др.) потому, что работа для него важна и интересна сама по себе. Напротив, неадаптивное или невротическое функционирование мотивации достижения основано на преобладании у индивида таких неспецифических мотивов продуктивной деятельности, как стремление к власти, ориентация на внешнее признание, финансовый успех, оценки, славу, за которыми стоит преимущественно экстернальная

(«Ты должен это сделать, иначе последует наказание») и интроецированная («Я должен это сделать, чтобы не испытывать чувства вины») регуляция деятельности при малой выраженности внутренней мотивации.

Важной характеристикой мотивации индивида является характер мотивов, регулирующих выполнение деятельности. Данный компонент мотивации достижения важен для понимания того, (1) кто или что стоит за выполнением данной деятельности — он сам или другие люди (почему субъект ее выполняет?) и, (2) в случае если деятельность выполняется по собственной воле, является ли данная деятельность средством достижения других важных для индивида целей или она интересна и приносит ему радость и удовлетворение сама по себе (зачем субъект выполняет деятельность?). Особенности мотивов достиженческой деятельности индивида напрямую зависят от того, насколько удовлетворены его базовые потребности в принятии, компетентности и автономии (см.: *Deci, Ryan, 1985*).

*Внутренняя мотивация* означает феномен, имеющий место тогда, когда причины, порождающие данную деятельность, лежат внутри индивида (он сам — источник мотивации) и она сама по себе имеет для индивида интерес и ценность. То есть индивид выполняет деятельность потому, что она ему интересна, сам процесс ее выполнения доставляет ему удовольствие и ему хочется добиться в ней наилучших результатов. Э. Деси дает следующее определение: «Внутренне мотивированные деятельности не имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством достижения некой другой цели» (*Deci, 1975, p. 23*).

Большинство современных теоретиков, занимающихся проблемой мотивации достижения, согласны с тем,

что для достижения успеха необходимо сосредоточиться главным образом на процессе, а не на результате. Многие авторы утверждают, что главная награда, получаемая от достижения, связана не с обретением цели как таковой, а с работой, направленной на приближение к ней, то есть с самим процессом. Весьма примечателен подзаголовок биографии Стива Джобсона, одного из основателей фирмы по производству компьютеров Apple Computer: «Награда — сам путь».

В исследованиях, посвященных людям, добившимся успехов в своих областях, подчеркиваются *интерес, энтузиазм, увлеченность работой*, страстное желание посвятить избранному делу всего себя, полная концентрация на работе, поглощенность ею (см.: *Amabile*, 1985, 1993; *Bloom*, 1985; и др.).

Оборотной стороной этой поглощенности делом выступают забывчивость и невнимательность. Человек, полностью посвятивший себя какому-то делу, идее, приносит ей в жертву многие другие стороны жизни.

Известно, что Альберт Эйнштейн смолоду в жизни был очень рассеянным — вечно оставлял дома ключи и зонтик, при отъезде к родителям на каникулы забывал на снятой квартире умывальные принадлежности и ночную рубашку, никак не мог запомнить дату рождения любимого им старшего сына (см.: *Картер, Хайфилд*, 1998).

Рассказывают, что основатель кибернетики Норберт Винер помнил только о том, над чем в данный момент работал. Когда его семья переехала на новую квартиру, жена ученого положила ему в бумажник записку с новым адресом. Винер набросал на листке какие-то формулы, потом понял, что они неверны, и выбросил бумажку. Вечером, забыв о переезде, он отправился домой по старому адресу. Никого не нашел там и в растерянности вернулся на улицу. Там ему встретилась девочка, которой он тут же стал объяснять, что он профессор Винер, чья семья недавно переехала из этого дома, но он не знает куда. Ученый поинтересовался, не знает ли она случайно,

где ему искать новую квартиру. Внимательно выслушав его, девочка ответила: «Да, папа, мама так и думала, что ты это забудешь» (по: Савенков, 2002, с. 44).

Под *внешней мотивацией* понимается феномен, присутствующий тогда, когда факторы, иницирующие и регулирующие деятельность, находятся вне индивида (1) или вне деятельности (2). В случае (1) другие люди выступают в качестве основного источника стимуляции индивида к выполнению деятельности (предлагая награды, поощрения, наказания и др.). В случае (2) выполняемая деятельность является средством достижения других важных для индивида целей, хотя он сам может быть ее инициатором и сам регулировать ее выполнение. Внешняя мотивация имеет множество конкретных проявлений, несущих различный психологический смысл и соответственно приводящих к разным для успешности деятельности последствиям (см.: *Deci, Ryan, 1985*).

В целом результаты многочисленных исследований показывают, что внешняя мотивация, исходящая от других людей, менее благоприятна для достижения успеха, чем внешняя мотивация, исходящая от самого индивида, и внутренняя мотивация, а вторая хуже, чем третья. Из этого вытекает, что такой вариант внешней мотивации, как ориентация на соперничество, может приводить к ухудшению качества работы. В серии исследований, проведенных Р.Л. Хелмрайх и Дж.Т. Спенс (*Helmreich, Spens et al., 1978, 1980*), исследовалась связь трех мотивационных ориентаций — стремления к мастерству, стремления к работе и стремления к соперничеству с достижением успеха в трех областях — академической успеваемости у студентов вузов (подсчитывался средний суммарный балл), успешности у бизнесменов (брался показатель годового заработка) и продуктивности в научной сфере (брался «индекс цитирования»). Было показано, что наибольшие достижения обнаруживают

те, кто обладает сильным стремлением к работе и овладению мастерством и при этом — слабым стремлением к соперничеству. Особенно примечательно отсутствие противоречий между закономерностями, выявленными на различных выборах (студентов, бизнесменов и научных работников).

Всякая комплексная деятельность, будь то учебная, профессиональная, спортивная и т.п., состоит из разнообразных задач, регулируемых как с помощью внутренних, собственно <sup>у</sup>достиженческих, так и внешних мотивов. Не следует недооценивать роль внешней мотивации в регуляции деятельности. Неслучайно Бандура называет внутреннюю мотивацию «высокопривлекательным, но ускользающим конструктом», что связано, с одной стороны, с трудностями его идентификации, а с другой — с достаточной редкостью этого феномена (Бандура, 2000, с. 153).

Выраженность у индивида внутренней мотивации во многом определяется тем, насколько удовлетворены его физиологические потребности, потребности в безопасности и базовые психологические потребности. Прежде всего — потребности компетентности, автономии и принятия. Например, если у ребенка в учебной деятельности постоянно фрустрируются потребности в компетентности и автономии, он изо дня в день сталкивается с критикой, негативной обратной связью, чувствует, что не может контролировать выполнение стоящих перед ним задач, или вынужден решать слишком простые для него задачи, то его интерес к учебе будет слабым.

Внутренняя мотивация, сильное любопытство и желание преодолеть трудности особенно выражены при поощрении у ребенка ощущения автономности, которое с наибольшей вероятностью возникает при отсутствии чрезмерного внешнего контроля (например: *Deci, Nezleck, Sceiman, 1981; Flink, Boggiano, Barrett, 1990*). Как свидетельствуют исследования Деси и Райана,



поддержка ребенка близкими, вера в него, удовлетворяющая его базовые потребности в автономии и компетентности (и присутствующая с первых дней его жизни), выступает одним из основных внешних источников внутренней мотивации. П. Пикассо вспоминал, как мать говорила ему: «Если выберешь карьеру военного, то обязательно станешь генералом, а если пойдешь в монахи, то в будущем станешь папой» (цит. по: *Ландрам*, 1997 а, с. 11).

В современной психологии саморегуляции мотивы, регулирующие поведение индивида, обычно рассматриваются как на сознательном, так и на бессознательном уровне (см.: *McClelland, Koestner, Weinberger*, 1989). Первые принято называть эксплицитными или самоатрибутируемыми (то есть доступными самоотчету) мотивами и измерять их с помощью прямых методик вопросникового типа, а вторые — имплицитными, выражаемыми в фантазии, и измерять их с помощью проективных методик типа ТАТ (см.: *Sokolowski, Schmalt et al.*, 2000). Собранный информация обычно рассматривается как взаимодополняющая. Однако проблема заключается в том, что выявление степени выраженности этих мотивов у индивида, а также их иерархии продолжает оставаться достаточно сложной задачей. Проективные методики, разработанные в рамках психодинамического подхода к личности в 30—50-е годы XX века, способствовали некоторому продвижению в этом вопросе, однако их ненадежность вызвала последующее охлаждение к ним со стороны академических психологов и практических психодиагностов. Проблема диагностики мотивов и целей продолжает оставаться чрезвычайно актуальной. Значительные трудности, с которыми сталкиваются исследователи и практики при их изучении, вызваны, в частности, их глубокой значимостью для субъекта, а также зачастую — их неосознанностью.

В качестве двух основных предикторов мотивов деятельности субъекта выступают особенности его потребностей и ценностей. Остановимся на их роли в мотивационном процессе более подробно.

### *Потребности как предикторы мотивов деятельности*

Мы рассматриваем потребности как состояния индивида, выступающие источником его целенаправленной деятельности, побуждающие его к активности. В соответствии с современными представлениями потребности трактуются как диспозиции; это значит, что они могут служить толчком и даже придавать направленность определенным формам поведения, но сами по себе не являются достаточным объяснением того, почему люди поступают так, как они поступают (Фрэнкин, 2003).

В психологии существует множество типологий потребностей, три наиболее известные разработаны Г. Мюрреем, А. Маслоу и Э. Деси, Р. Райаном. В первой выделяются потребности первичные, соответствующие физическим нуждам, и вторичные, связанные с социальной жизнью. Эта классификация подвергается заслуженной критике, поскольку в ней отсутствуют объективные критерии включения или невключения в список той или иной потребности. Маслоу выделил систему базовых потребностей личности, выстроенных в определенную иерархию. Подход Маслоу доказал свою несомненную практическую ценность. Тем не менее следует признать, что точное установление процессов и механизмов, связанных с каждой потребностью, вызывает затруднения.

Изучая самоактуализирующихся людей, А. Маслоу обнаружил, что все они (без исключения) были привержены какой-то задаче, любимой работе, которую они понимали как долг или призвание и которую считали чрезвычайно важной. Они были ориентированы на про-

блемы, стоящие выше их непосредственных базовых потребностей, и считали их своей жизненной миссией. Эти люди жили, чтобы работать, а не работали, чтобы жить; работа субъективно переживалась ими как их определяющая характеристика (Маслоу, 1999 а, b). Кроме того, они получали очевидное удовольствие от этого восхождения к поставленной цели, направленного на рост, познание, развитие, и проявляли неустанный энтузиазм и упорство.

В современной психологии наиболее разработанной потребностной концепцией мотивации является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, в которой описываются три врожденные, базовые потребности, определяющие функционирование внутренней мотивации субъекта в автономии, компетентности и принятии другими (Deci, Ryan, 1985, 2002).

### *Ценности как предикторы мотивов деятельности*

Ценности являются важным предиктором мотивации субъекта. Они обладают побудительной силой (Леонтьев Д. А., 1999; Eccles, Adler, Meece, 1984; и др.), во многом определяя характер и конкретное содержание задач, которые ставит перед собой субъект. Знать базовые ценности человека и их иерархию — важнейшее условие, необходимое для понимания, описания и предсказания его поведения. Ценности могут быть представлены как на имплицитном и неосознаваемом, так и на эксплицитном и осознаваемом уровне.

Для индивида с продуктивной мотивацией достижения характерно наличие ценностей делания дела, предполагающих приложение усилий и достижение определенных стандартов (качества, достижения, роста). На более специфическом уровне это проявляется в предпочтении так называемых *терминальных ценностей* (работа в разных ее конкретных формах, например, завоевание большего сегмента рынка или воспита-

ние ребенка) и *инструментальных ценностей*: целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, упорство (см.: *Gordeeva, Manuchina, Shatalova, 2002*).

Ценности индивида с развитой мотивацией достижения были впервые сформулированы М. Вебером в 1904 году как феномен «протестантской этики», в которой делается акцент на интенсивную и энергичную работу, достижения (превосходство) в деятельности, уверенность в себе, дисциплинированность и бережливость. Протестантская этика предполагает первостепенное значение дела (ср. «Сделал дело — гуляй смело», «Делу время — потехе час»), стремление делать что-то как можно лучше, эффективнее, быстрее. Альберт Эйнштейн писал о себе: «Имущество, внешний успех, роскошь казались мне с юных лет достойными презрения».

Анализ доминирующих ценностей и стремлений субъекта помогает распознать ведущие мотивы, регулирующие его поведение. Это важно для понимания направленности мотивационного процесса, предсказания выбора конкретных целей и способов их достижения. Например, для одного работника ценность представляет работа с клиентами, для другого — работа с потоками информации, базами данных; одному студенту близка научно-исследовательская работа, другому — практическая деятельность. Это скажется на выборе того или иного вида деятельности, а также на настойчивости и энтузиазме, с которыми они будут ее осуществлять.

Дж. Эклс и ее сотрудники исследовали роль ценностей в мотивационном процессе. Было показано, что ценность достижения в области математики являлась наиболее точным предиктором намерения школьника выбрать для дальнейшего изучения углубленный курс математики. Те, кто оценивали математику как важный предмет и верили, что математические знания пригодятся им в будущем, чаще остальных высказывали намерение пройти курс математики в качестве

предмета по выбору. Было также обнаружено: девочки чаще придерживаются мнения, что математика не очень важна для их будущей жизни, а это является основной причиной отказа от углубленного изучения математики и последующего снижения достижений в этой области (*Eccles, Adler, Meece, 1984*).

Роль ценностей в мотивационном процессе изучалась в нашем исследовании с С.Ю. Манухиной и Ю.В. Шаталовой (*Gordeeva, Manuchina, Shatalova, 2002*). Мы обнаружили, что подростки (старшеклассники) с высоким уровнем настойчивости обладают ценностями, отличающимися от ценностей подростков с низкой настойчивостью. Старшеклассники с высоким уровнем настойчивости отдавали большее предпочтение таким ценностям, как успех (достижение цели), целеустремленность, самостоятельная постановка цели, интеллект, ответственность, а также жизнерадостность и здоровье, в то время как для их сверстников с низким уровнем настойчивости были более важны послушание, преданность, умеренность, уважение старших и любознательность (как интерес ко всему). Ценности настойчивых подростков в большей мере соответствовали так называемым достиженческим ценностям протестантской этики, чем ценности их менее настойчивых сверстников, в которых присутствовал акцент на межличностные отношения.

Таким образом, то, что субъект ценит и считает для себя важным, в значительной степени определяет его поведение, в частности настойчивость и увлеченность делом. Человек стремится действовать так, чтобы достигать ценных им результатов и избегать ситуаций, не соответствующих его представлениям о значимом результате. Важно знать степень выраженности у субъекта достиженческих ценностей: успеха, совершенствования, роста; их место по отношению к ценностям межличностных отношений, а также внешних дости-

женческих ценностей — таких, как статус, престиж, комфорт, богатство и др.

## 2. ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ (ЦЕЛЕВОЙ БЛОК)

Целеполагание, или постановка целей, — неотъемлемая часть мотивационного процесса, направляющего и регулирующего выполнение определенной деятельности. Цели можно описать как осознанное представление превосхищаемого результата, конечных ситуаций, к достижению которых человек стремится. В последние два десятилетия было предложено множество теорий личности, мотивации и социального поведения, построенных вокруг понятия целей (см.: Эммонс, 2004; Cantor, Zirkel, 1990; Dweck, 1986; Frese, Sabini, 1985; Geen, 1995; Gollwitzer, 1999; Locke, Latham, 1990; Pervin, 1989). Показано, что постановка целей способствует повышению настойчивости (Barly, Wojnarshi, Prest, 1987) и направляет внимание индивида на те особенности деятельности, которые важны для ее успешности (Rothkopf, Billington, 1975).

Этот мотивационный блок содержит информацию относительно целей субъекта достигенческой деятельности — уровня сложности выбираемых целей, меры их ясности, четкости, конкретности или абстрактности, широты, близости или дальности, а также их конкретного содержания (направленности). Цели являются важнейшей составляющей мотивированного поведения. Их функция состоит в запуске, поддержании и регуляции деятельности. В ряде психологических исследований было показано, что цели тесно переплетаются с мотивами. В частности, результативные цели тесно связаны с показателями внешней, а учебные — с показателями внутренней мотивации (см., например: Heuman, Dweck, Cain, 1992).

В своей модели мотивации достижения мы различаем процессы постановки целей и реализации целей. Для понимания того, что собой представляет и как функционирует мотивация достижения индивида, важно знать, какие цели он перед собой ставит, а также как он планирует конкретные шаги по достижению конечного результата.

Цели связаны между собой иерархически. Именно поэтому важно не просто знать, какие цели человек ставит перед собой, но также представлять, как они взаимосвязаны. Например, цель «приготовить обед» может быть одним из способов облегчить жизнь своему супругу, что в свою очередь является средством для того, чтобы «стать лучше» (*Carver, Scheier, 1999*).

Существует множество теоретических парадигм, направленных на объяснение этих двух процессов. Процесс постановки и выбора целей наиболее активно анализируется в ряде теорий ожидаемой ценности (см. Дж. Аткинсон, Дж. Экклс и др.), а также социокогнитивной теории К. Двек. Среди современных теоретических исследований, в которых рассматриваются вопросы, связанные с процессом реализации целей, отметим теорию цели Е.А. Локка (см.: *Locke, Latham, 1990*), работы Хайнца Хекхаузена, Питера Гольвитцера и их коллег («модель Рубикона», предложенная Хекхаузенем и Гольвитцером, теория намерений Гольвитцера — см.: *Хекхаузен, 2003*; и более подробно — *Heckhausen, Gollwitzer, 1987; Gollwitzer, 1993, 1999*), а также теорию контроля за действием еще одного современного немецкого психолога — Юлиуса Куля (см.: *Хекхаузен, 2003; Шапкин, 1997*) и исследования Р. Эммонса (*Эммонс, 2004*). В отечественной психологии вопросы мотивации деятельности разрабатывались О.К. Тихомировым и его учениками (*Тихомиров, 1977; Корнилова, 2002*) на материале постановки целей в интеллектуальной деятельности.

В современной психологической литературе представлено множество исследований, в которых употребляется термин *цель*. Чтобы систематизировать разнообразные данные, касающиеся целей, и их связи с другими компонентами мотивации, рассмотрим пять оснований различия целей (см.: *Locke, Latham, 1990*).

**1. Трудность целей.** Цели различаются по уровню трудности. Человек может стремиться выучить новую пьесу за два дня или за неделю, учиться на одни пятерки или быть просто хорошистом. В целом ряде исследований, проведенных как в лабораторных, так и в естественных условиях, была подтверждена устойчивая положительная связь между уровнем трудности выбираемой цели и успешностью деятельности (см.: *Каппара, Сервон, 2003; Locke, Latham, 1990; Mento, Steel, Karren, 1987; Tubbs, 1986*). Это один из наиболее надежных и устойчивых результатов исследований, посвященных проблеме человеческой мотивации. Более трудные цели побуждают прилагать большие усилия, в свою очередь способствующие более высокому уровню достижений.

Уже Д. Мак-Клелланд показал, что ориентированные на достижение люди, строя планы, ставят перед собой реалистичные, но достаточно сложные цели, не бросаясь в крайности сверхоптимизма и не стремясь к излишней легкости. Они также ищут задачи, где результат зависит от умений, а не от удачи, задачи, решение которых они могут контролировать и которые позволяют им положиться на свои собственные навыки и суждения (см.: *McClelland, 1961*). В одном из своих ранних исследований, проводившихся с испытуемыми дошкольниками на материале игры в набрасывание колец, он установил, что испытуемые с высокой мотивацией достижения предпочитают «разумный риск» и не выбирают ни слишком легких, ни слишком сложных заданий (*McClelland, 1958*). Впоследствии этот факт был многократно подтвержден (см.: *Хекхаузен, 2003*).



и теперь рассматривается как важный поведенческий коррелят мотивации достижения.

Многочисленные исследования показывают, что выбор трудных целей приводит к достижению успешных результатов. Например, было показано, что одной из причин, по которой американские мальчики лучше американских девочек справляются с тестами по математике, является то, что мальчики чаще выбирают углубленные курсы математики. Однако трудность выбираемых целей не всегда способствует успешности деятельности. Тут возможно действие двух механизмов. Во-первых, при выполнении сложных заданий просто приложения определенных усилий может оказаться недостаточно для успеха, например, может понадобиться разработка и проверка новых стратегий решения. Во-вторых, трудные цели повышают мотивацию до тех пор, пока у человека сохраняется ощущение контроля над средствами достижения результата.

Учитывая вышесказанное, признается плодотворность постановки трудных, но достижимых целей, целей, бросающих индивиду вызов. Исследования показывают, что люди предпочитают трудные цели, если считают, что способны их достичь. Исследования А. Бандуры, К. Двек и других авторов подтверждают, что постановка человеком труднодостижимых целей зависит от того, считает ли он, что у него есть способности (или он может их развить), необходимые для достижения этих целей.

В своей книге «Поток» М. Чиксентмихайи (*Csikszentmihalyi*, 1990) утверждает, что оптимальные переживания (способствующие достижению успешных результатов) сопровождают выполнение трудных задач, когда имеются ясные цели и непосредственная обратная связь. В таких условиях человека оставляют сомнения в собственных силах, он чувствует способность к контролю. Это ощущение настолько сильно, что

индивид готов приложить максимум усилий для развития необходимых навыков.

К наиболее важным характеристикам, определяющим выбор цели по параметру трудности, относятся ее воспринимаемая желательность (привлекательность) и доступность. На привлекательность цели оказывает влияние характер ценностей и потребностей индивида, на ее воспринимаемую доступность — вера в собственную эффективность и контролируемость самим субъектом средств достижения цели.

Интересно, что в психологической литературе, посвященной исследованию людей, отличающихся высокими достижениями, отмечается их склонность к риску, за которой по сути стоит готовность ставить перед собой труднодостижимые цели. Дж. Ландрам, исследовавшая успешных людей, приходит к выводу, что всех их объединяет стремление идти на риск, «идти туда, куда другие боятся ступить ногой» (Ландрам, 1997 а, б).

**2. Содержательное разнообразие целей.** Цели различаются содержательно: за одним и тем же поведением могут скрываться цели, различные по предметной направленности. Одни цели подразумевают развитие умений, а другие — демонстрацию уже развитых умений (Dweck, 1986, 1999), так называемые учебные и результативные цели и сходные с ними ориентированные на достижение результата и ориентированные на достижение мастерства и цели, ориентированные на себя (Я-вовлеченность) и на задачу (Nicholls, 1979).

Другие исследователи различают внешние (например, слава, власть, финансовый успех, внешняя привлекательность) и внутренние (например, личностный рост, интеллектуальный и эстетический рост, связь с другими людьми) цели (Ryan, Little et al., 1999). Выделяются также цели, за которыми стоят различные варианты экстерналиной регуляции (например, награды, отметки, поощрения) или интерналиная регуляция, основанная на

интересе к самой задаче/деятельности (*Deci, Ryan, 1985*), которые направлены на достижение позитивных результатов или избегание/улучшение негативных результатов (см.: *Higgins, 1997*), цели верхнего порядка, определяющие «кем быть», и цели нижнего порядка — «что делать» (*Gollwitzer, Brandstatter, 1997*).

Содержание целей обусловлено потребностями, желаниями и ценностями субъекта. Р. Райан и его коллеги экспериментально показали, что содержание целей субъекта отражает его потребности. Удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и социальной интеграции ведет к постановке целей, направленных на самореализацию, а не на внешние материалистические выгоды.

**3. Конкретность целей.** Цели различаются по тому, насколько специфичны критерии их достижения, то есть по специфичности или конкретности. Выделяются конкретные и абстрактные цели (см.: *Vallacher, Wegner, 1986*). В подавляющем большинстве исследования показывают, что специфические цели лучше способствуют успешной деятельности, чем неспецифические. Исследования подтверждают, что успехи у людей, которым советуют сделать максимум возможного без спецификации того, чего конкретно от них ожидают («Покажи все, на что ты способен»), не превышают успехи тех, кто не имеет целей (*Locke, Shaw et al., 1981*).

Постановка трудных и специфических (конкретных) целей способствует высоким достижениям. Стремление к этим целям лучше сказывается на результатах деятельности субъекта, чем стремление к легким и неопределенным целям (например, таким целям, как «делать что-то как можно лучше»). Если при этом выполняются условия, благоприятствующие проявлению этого эффекта (например, высокая преданность цели и уровень трудности задачи в диапазоне от низкого к среднему), то постановка достаточно трудных,

бросающих вызов субъекту целей ведет к улучшению результатов деятельности (см.: *Locke, Latham, 1990*).

Сочетание труднодостижимости целей с их конкретностью наилучший предиктор успешности деятельности субъекта. Поэтому высказывание типа «Не важно, каким образом ты это сделаешь, но сделай как можно лучше» не очень эффективно в деле мотивирования людей.

Еще одним, связанным со специфичностью, параметром различия целей является их широта. Одни цели узкие и включают небольшое количество действий (например, подготовить презентацию, закончить отчет). Другие цели долгосрочные, и их достижение связано с широким диапазоном действий (например, профессиональный рост, забота о ребенке, самосовершенствование). Узкие и широкие цели могут быть иерархически связаны (*Эммонс, 2004; Carver, Scheier, 1999*). Конкретные цели — это способы достижения целей среднего (более высокого) уровня, которые, в свою очередь, служат достижению более широких целей.

**4. Близость и дальность целей.** Цели различаются по близости, которая также сказывается на мотивации и поведении индивида. Ближайшие цели или сочетание ближайших и отдаленных целей обычно больше мотивируют индивида на их достижение, чем только отдаленные долгосрочные цели (*Bandura, Schunk, 1981; Stock, Cervone, 1990*). В отличие от отдаленных целей, ближайшие цели служат четким ориентиром для действий.

Обычно люди делят процесс достижения отдаленной цели на этапы и ставят перед собой более конкретные цели. В исследовании Бандуры и Шанка принимали участие две группы школьников (пятиклассников), плохо справлявшихся с математикой и проходивших программу тренинга математических умений. В ситуации, связанной с ближайшими целями, детей просили выполнять

по шесть заданий в день из учебника, состоящего из 42 страниц. В ситуации, связанной с отдаленными целями, учеников просили за семь уроков выполнить задания из того же учебника. Дети из второй группы (с отдаленными целями) оказались совершенно неспособными разделить общую задачу на отдельные подзадачи. Ближайшие подзадачи, которые получили дети первой группы, повышали восприятие собственной эффективности детей, их интерес к математике и в конечном счете успешность выполнения математических задач (*Bandura, Schunk, 1981*).

Однако есть три рода фактов, ставящих под сомнение однозначные преимущества постановки ближайших целей. Во-первых, чрезмерно жесткое планирование в отношении большого числа ближайших целей может приводить к фрустрации и ощущению невозможности саморегуляции. Во-вторых, если у человека изначально присутствует интерес и внутренняя мотивация к тому или иному виду деятельности, то его стимулируют в основном отдаленные, а не ближайшие цели (*Manderlink, Harackiewicz, 1984*). Кроме того, люди различаются по своей склонности ориентироваться на будущее, и эта ориентация также связана со склонностью действовать с учетом возможного будущего вознаграждения (*Капрара, Сервон, 2003*).

Учитывая вышесказанное, следует согласиться с авторами, утверждающими, что важны и ближайшие, и отдаленные цели, но они выполняют разные функции.

**5. Цели, поставленные самостоятельно, и цели, навязанные другими людьми.** Это пятый существенный параметр, по которому различаются цели субъекта деятельности. Цели, которые выдвигает сам человек, обладают большей мотивационной силой, чем цели, поставленные другими людьми (см.: *Bandura, 1997*; и др.). Очевидно, это связано с тем, что цели, поставленные самостоятельно, основаны на внутренней мотива-

ции или интериоризированных формах внешней мотивации в отличие от целей, поставленных другими людьми, которые могут восприниматься как контроль и насилие, противостоящее воле субъекта. Кроме того, сам человек лучше всего знает свои возможности относительно той или иной задачи, и поэтому он может установить себе оптимальную цель, повышающую мотивацию.

Как показали Е. Локк и Дж. Лэтэм (*Locke, Latham, 1990*), навязанные человеку сложные цели также способны мотивировать, правда, если он становится их приверженцем. Говоря словами Э. Деси и Р. Райана, если происходит успешная интериоризация первоначально внешних по отношению к субъекту деятельности целей. Поэтому важный механизм регуляции процесса постановки целей заключается в прояснении того, насколько индивид принимает намеченные цели. Если он их не принимает и они не представляют для него интереса, то он не будет прикладывать усилия, необходимые для их достижения.

Таким образом, можно резюмировать, что оптимальный вариант функционирования мотивации достижения включает преобладание ясных, конкретных, ценных индивидом и достаточно трудных для него целей, направленных на достижение успешного результата, а также на повышение собственной компетентности и мастерства. Этот вариант основан на вере в свои способности справиться с данным видом деятельности и на ощущении подконтрольности средств, ведущих к достижению цели.

При дезадаптивном функционировании мотивации достижения (так называемый беспомощный паттерн) процесс постановки целей и их конкретной реализации имеет свои особенности. Этот вариант функционирования мотивации может быть обусловлен следующими факторами: наличием у субъекта деятельности

фрустрированных базовых психологических потребностей, преобладанием внешних неспецифических ценностей (власть, признание и др.), а также факторами, имеющими когнитивный характер, — ощущением низкой самооценки и слабого воспринимаемого контроля, сильной верой в неконтролируемые факторы как средства достижения успеха. Дезадаптивный вариант функционирования мотивации включает ориентацию на предпочтение чрезмерно сложных или чрезмерно легких задач, а также постановку неясных, неопределенных, размытых и результативных целей, при которых важен лишь результат и то, как он будет оценен другими людьми.

Подытожим сказанное. Цели и намерения являются неотъемлемой составляющей частью мотивационного процесса, который направлен на достижение результата. Один из важнейших результатов, подтвержденный в разных исследованиях, которые проводились в рамках различных теоретических парадигм, состоит в том, что такие параметры постановки целей, как уровень их сложности, определенности, проработанности и близости, а также содержательная направленность являются важными факторами, определяющими успешность функционирования мотивации и влияющими на эффективность деятельности.

Оптимально функционирующая мотивация достижения предполагает предпочтение человеком задач — и соответственно выбор целей — оптимального (средне-высокого) уровня сложности — не слишком простых, но и не слишком сложных, то есть трудных, но достижимых.

В заключение остановимся также на некоторых методологических трудностях, связанных с анализом системы целей индивида. В большинстве исследований, посвященных данной проблематике, цели оцениваются с помощью метода самоотчета. Например, испытуемых просят перечислить собственные цели, называя

виды деятельности, которые на данный момент значимы для них. Однако с помощью этих сравнительно неструктурированных методик, основанных на самоотчете, оказывается невозможным выявление важных личных целей, о которых человек либо не хочет, либо не способен сообщить (см.: *Капрара, Сервон, 2003*). С помощью стандартных методик самоотчета особенно трудно выявить эмоционально окрашенные представления и цели. Все это свидетельствует о целесообразности разработки новых стратегий оценки целей человека как субъекта достиженческой деятельности (см.: *Эммонс, 2004*).

Множество психологических работ посвящено рассмотрению связи между мотивами и целями, с одной стороны, и ценностями — с другой. При этом они раскрывают направляющую роль ценностей субъекта деятельности. Однако было показано также, что работа с целями субъекта может в свою очередь влиять на его ценностные ориентации и характер интересов. Например, продемонстрировано, как постановка определенных целей приводит к возобновлению и усилению интереса к деятельности, потерявшей в глазах субъекта свою значимость (*Bandura, Schunk, 1981*).

### *Представления о собственной эффективности как предикторы целеполагания*

Начиная с середины 1970 годов изучению когнитивных предикторов мотивации деятельности посвящалось множество исследований. В рассмотренных нами теориях Б. Вайнера, К. Двек, М. Селигмана, А. Бандуры и Э. Скиннер предлагаются различные варианты когнитивных конструктов, призванных объяснить механизмы функционирования мотивации достиженческой деятельности.

Уже в первых теориях мотивации достижения такие параметры мотивационного процесса, как ожидание успе-



ха—боязнь неудачи, отражающие оценку человеком своих способностей и степень трудности задачи, были представлены как важные мотивационные переменные (см. вероятность достижения успеха в концепции Дж. Аткинсона). Впоследствии эта проблематика активно разрабатывалась в теории воспринимаемого контроля Э. Скиннер, теории самооффективности А. Бандуры и теории атрибутивного стиля М. Селигмана.

Как отмечал еще А. Маслоу, чтобы нечто изобрести или создать, вы должны обладать «самоуверенностью творца», отмеченной многими исследователями. «Но, конечно, — добавляет он, — если вы обладаете только самоуверенностью и лишены скромности, то вы в самом деле паранойяльны» (Маслоу, 1999 а, с. 46). Екатерина Великая в десятилетнем возрасте в своем дневнике сделала запись: «Имелось во мне нечто, никогда не позволявшее мне ни на мгновение сомневаться, что рано или поздно, но однажды я обязательно стану императрицей России» (цит. по: Ландрам, 1997 б, с. 21). Будучи взрослой, она говорила французскому послу: «Нет женщины более самоуверенной, чем я; моя дерзость самая безрассудная» (там же, с. 233).

М. Селигман, внесший важный вклад в изучение этого предиктора целеполагания и настойчивости субъекта, пишет: «Композитор может обладать всем талантом Моцарта и страстно желать успеха, но, если он не поверит в то, что способен сочинять музыку, у него ничего не получится. Он не будет достаточно стараться. Он может слишком рано сдаться, если ускользающая мелодия долго не сможет материализоваться» (Зелигман, 1997, с. 160).

Обобщенная вера субъекта в то, что он может справиться с данным видом деятельности, — важный предиктор, влияющий на характер его целей в отношении данной деятельности. Это важнейшее для мотивации

достижения состояние субъекта, которое можно сформулировать как «Я думаю, что могу это сделать». Согласно данным, полученным А. Бандурой и его коллегами (см. выше), высокая самоэффективность является надежным предиктором настойчивости, усердия и низкой тревоги, влияет на выбор вида деятельности и на качество выполнения сложных когнитивных заданий (*Bandura, 1997*).

Многие ученые считают уверенность в себе основным фактором достижения успеха, который питает веру в свою способность справляться с работой. Например, Р. Стернберг пишет: «Трудно шагать по жизни без изрядной доли самоуверенности. Любому из нас судьба может уготовить такое количество ударов по чувству собственного достоинства и так много неудач, что без подобного самомнения мы рискуем никогда не достичь своих целей» (*Штернберг, 2000 а, с. 336*).

Вера в собственную эффективность является одной из важнейших характеристик индивида, определяющих постановку им дальних и близких целей. Исследования, посвященные описанию индивидов, имеющих высокие достижения в различных областях (бизнесе, искусстве, науке, спорте), свидетельствуют о том, что для них характерна непоколебимая вера в себя и свой потенциал (см., например: *Ландрам, 1997 а, 1997 б; Bloom, 1985; White, 1982*). В книге Дж. Уайта «Отвержение» убедительно показано, что необычайная вера в себя и в ценность того, что ты делаешь, помогала людям, в конце концов достигшим успеха в своей области, выдержать и не сдаться перед отвержением со стороны издателей, продюсеров и других людей, первоначально не принявших их произведения.

П. Пикассо верил в теорию Ницше о сверхчеловеке и искренне считал себя олицетворением сверхчеловека в искусстве. В восемнадцать лет он написал автопортрет под названием «Я — король». Самоуверенность

сквозит и в его словах: «Я не ищущу, я нахожу» (цит. по: *Ландрам, 1997 а, с. 16*). Его близкий друг поэт Жан Кокто считал, что Пикассо излучал «буквально космическую непоколебимую уверенность в себе» (*там же, с. 17*).

По мнению Бандуры, основной источник самоэффективности — обращение к трудным, бросающим вызов, но все же реалистичным задачам и достижение поставленной цели.

Другим важным источником этой уверенности выступает вера близких в ребенка, присутствующая с первых дней его жизни. Биограф З. Фрейда Э. Джонс пишет: «...Эта уверенность в себе, подверженная лишь редким колебаниям, была одной из определяющих черт Фрейда, и он, без сомнения, прав, приписывая ее зарождение любви к нему со стороны матери» (*Джонс, 1997, с. 21*). Как писал сам Фрейд: «Когда бесспорно являешься любимым ребенком своей матери, на всю жизнь сохраняешь победное чувство и уверенность в успехе, которые в большинстве случаев действительно влекут его за собой» (цит. по: *Дадун, 1994, с. 40*).

Недостаток уверенности в себе может привести к тому, что человек не сможет эффективно решать встающие перед ним задачи, поскольку проецирует на работу собственные сомнения. Однако завышенная (чрезмерно оторванная от реальности) уверенность в себе также вредна. По мнению Р. Стернберга: «Люди со слишком высокой уверенностью в себе теряют способность распознавать момент, когда следует признать свою ошибку или что-то сделать для собственного совершенствования. В результате прогресс у таких людей происходит гораздо медленнее, чем это объективно возможно» (*Штернберг, 2000 а, с. 529*).

Соотношение «Я хочу», определяемого характером целей, ожиданий и притязаний индивида, и представлений «Я могу» как веры в свои способности достичь

цели чрезвычайно важно для предсказания степени успешности функционирования индивида. Наиболее неблагоприятным является сочетание высокой значимости и привлекательности цели, с одной стороны, и низкой веры в свою эффективность, с другой. Оно может приводить к кратковременному повышению настойчивости, однако затем — в силу переживания явного несоответствия достигнутых результатов желаемым — к разочарованию, апатии и депрессии.

### **3. ПЛАНИРОВАНИЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ БЛОК)**

В рамках данного мотивационного блока рассмотрим процесс, — связан с планированием деятельности, воплощением целей и осуществлением намерений. Намерение — это сознательное стремление осуществить достижение поставленной цели, предполагающее выбор соответствующих средств и разработку программы действий. Адаптивный паттерн мотивации достижения характеризуется стремлением индивида доводить начатое дело до конца и делать его как можно лучше. По словам одного из исследователей успешных людей — Д. Ландрам, «они помешаны на совершенствовании» (Ландрам, 1997).

Важнейшими условиями реализации намерений выступают умения планировать деятельность, определять приоритеты и концентрироваться на задаче. В.Н. Дружинин, проанализировав биографии известных людей, приходит к такому выводу: «Рецепт творческой долголетней жизни — в ее точности, порядке и организации» (Дружинин, 1995, с. 109). Оптимизм и способность личности к саморегуляции выступают важными предикторами намерений, формулируемых и реализуемых индивидом.

Немецкий психолог Питер Гольвитцер с коллегами провел целый ряд интересных, хорошо продуманных ис-

следований, посвященных роли намерений в мотивационном процессе. Он полагает (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer, Brandtsatter, 1997), что человек скорее прилагает усилия, направленные на достижение цели, если имеет специфическое обязательство (намерение) предпринять действия при возникновении определенной ситуации. Постановки какой-то определенной цели (например: «Я буду больше заниматься спортом») может быть недостаточно, чтобы приступить к действиям. Однако сочетание этой цели с намерением ее осуществить (например: «Сразу после работы по понедельникам, средам и пятницам я буду пробегать по три километра») обязывает человека предпринимать некие действия в определенное время в определенном месте. Было обнаружено, что студенты с конкретными намерениями в отношении обучения во время каникул значительно чаще достигают своих целей в сфере учебы (Gollwitzer, Brandtsatter, 1997).

Оптимальный вариант функционирования мотивации включает преобладание у индивида намерений, основанных на тщательном планировании деятельности, ожидании успеха, а также ориентации на преодоление возможных трудностей и завершение работы. Напротив, невротический вариант функционирования мотивации включает неумение тщательно планировать деятельность, боязнь неудачи, тревожность, отсутствие ориентации на завершение работы и на преодоление возникающих в процессе нее трудностей.

***Вера в контролируемость средств и результатов деятельности как предиктор мотивации***

Ощущение субъектом деятельности подконтрольности (или подвластности) ему средств, способствующих достижению поставленной цели, — второй важный предиктор целей и намерений, который также сказывается на силе мотивации и настойчивости индивида и способствует достижению успешного результата. Разными авторами, занимающимися проблематикой мо-

тивации достижения, данный предиктор изучался в рамках таких понятий, как вера в роль собственных усилий, представления об изменяемости способностей, воспринимаемый контроль, пессимистический/оптимистический стиль объяснения и т.п. Смысл веры в усилия состоит в важности ощущения контролируемости ситуации достижения цели.

Значение чувства подконтрольности событий подвергалось изучению в многочисленных исследованиях, проводимых с позиций самых разных подходов и концепций (см.: *Зелигман, 1997; Dweck, 1999; Roden, Langer, 1977; Seligman, 1975*). Психологические исследования показывают, что вера в подконтрольность средств, способствующих достижению целей (прежде всего фактора усилий), оказывает влияние на такие показатели мотивации, как выбор задач средневысокой степени трудности и доведение работы до конца. Было обнаружено, 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 до отказа от действий, апатии и безнадежности (см.: *Abramson, Seligman, Teasdale, 1978*). Однако основным способом реагирования является попытка восстановить контроль (см.: *Taylor, 1986*).

Тем не менее важно подчеркнуть, что чрезмерная вера в значимость фактора усилий и настойчивость могут быть и негативным фактором, не способствующим достижению успешного результата. Например, как показали М. Кавингтон и С. Омелих, внушение детям мысли, что неудачи являются результатом недостатка приложенных усилий, может оказаться вредным, если у ребенка еще не сформировались навыки, необходимые для выполнения задания (*Covington, Omelich, 1979*).

Индивиды с адаптивной мотивацией достижения умеют отличать проблемы, находящиеся в области их прямого контроля (решение которых зависит от них самих), косвенного контроля (решение которых зависит от других людей), и проблемы, находящиеся вне их контроля (которые не могут быть решены), например прошлое или уже сложившаяся реальная ситуация (Кови, 2002; см. также: Столц, 2003). Это соответствует известной формуле, называемой «молитва спокойствия» (и принятой Обществом анонимных алкоголиков): «Боже, дай мне мужество изменить то, что я могу и должен изменить, смирения, чтобы принять то, что изменить нельзя, и мудрости, чтобы отличить одно от другого». Как советует современный канадский психолог Р. Фрэнкин: «Когда мы оказываемся перед лицом проблемы, которая действительно выходит за рамки нашего контроля, то представляется более разумным просто поработать над собственными эмоциями <...> и принять данный факт, нежели воспринимать ситуацию, как если бы она была потенциально контролируемой» (Фрэнкин, 2003, с. 429, 430).

Психологические исследования показывают, что чрезмерное ощущение контроля, приложенное к ситуациям, в действительности неконтролируемым, может быть дисфункциональным, приводить к нарушению процесса постановки целей и намерений, а также к ухудшению психического благополучия индивида. К примеру, человек, излишне уверенный в своей эффективности, может проявлять исключительную настойчивость в своих попытках выполнить невыполнимые задания, неоправданно идти на риск (Baumeister, Scher, 1988).

#### 4. РЕАГИРОВАНИЕ НА ТРУДНОСТИ И НЕУДАЧИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (БЛОК «РЕАКЦИЯ НА НЕУДАЧУ»)

Есть люди, которые часто жалуются на так называемый «эффект домино», состоящий в том, что «беда никогда не приходит одна». Подобная реакция может очень быстро привести к состоянию беспомощности (см.: Столц, 2003). Эффективность деятельности во многом зависит от того, что человек склонен думать, чувствовать и делать при благоприятных и особенно — неблагоприятных ситуациях, возникающих в процессе выполнения деятельности. Если неудачи кажутся ему постоянными, имеющими отношение и к другим событиям его жизни и вызванными недостатком способностей или других личностных качеств, а удачи, напротив — временными, относящимися лишь к данной конкретной ситуации и вызванными внешними факторами, налицо установка, приводящая к дисфункциональным процессам в планировании деятельности, низкой настойчивости и неадаптивным поведенческим и эмоциональным реакциям при встрече с трудностями в деятельности.

Умение адекватно реагировать на неудачи и помехи в деятельности — одно из фундаментальных условий успешного функционирования индивида и его достижений в деятельности, будь то социальные отношения или трудовая деятельность. Люди с развитой мотивацией достижения демонстрируют адаптивные способы преодоления трудностей — на уровне когнитивных, поведения и эмоций. Они рассматривают сложную ситуацию или препятствие в деятельности как вызов, а не как угрозу, а в случае столкновения с неудачей верят, что она временна, связана с недостатком усилий или внешними факторами; они также рассматривают разные варианты решения проблемы, возможности выхода из сложной ситуации, демонстрируют удовольствие от процесса преодоления трудностей и желание про-



должать работу. В случае если ситуация не поддается контролю, используются стратегии переформулирования проблемы, принятия ситуации и юмор. Противоположный поведенческий паттерн проявляется в том, что субъект занимается самообвинениями, считая, что причина неудач в нем самом (например, в недостатке способностей), переживает сильные негативные эмоции (отчаяние, тревогу, беспомощность и т.п.), отказывается от продолжения деятельности и проявляет пассивность.

Известно, что Томас Эдисон потратил более двадцати лет и провел порядка 10 тысяч (иногда фигурирует число 50 тысяч) экспериментов, чтобы изобрести легкую, долговечную и эффективную батарейку для использования в качестве автономного источника электропитания. Ему как-то задали вопрос: «Мистер Эдисон, вы потерпели неудачу 10 тысяч раз. Что заставляло вас думать, что вы наконец получите результат?» На это ученый ответил: «Результат? Да я получил массу результатов. Я знаю теперь 10 тысяч конструкций, которые не работают!»

Люди с высокой мотивацией достижения демонстрируют настойчивость, несмотря на трудности, возникающие в процессе достижения цели. Однако настойчивость в отношении заведомо недостижимых целей, не соответствующих возможностям субъекта, не способствует достижению успешного результата.

Настойчивость и упорство выражаются в готовности преодолевать препятствия, не останавливаясь идти к поставленной цели, а в случае непреодолимости возникающих трудностей — изменять планы, адаптируясь к новой ситуации. Настойчивость проявляется в доведении начатого дела до конца на максимально высоком уровне. Настойчивость и упорство — важнейшие показатели наличия у субъекта мотивации, необходимое условие достижения высоких результатов. Настойчивость происходит из стремления сделать

дело как можно лучше, ориентации на высокие стандарты достижения, энтузиазма и увлеченности выполняемой деятельностью.

Р. Фрэнкин, автор современного пособия по психологии мотивации, пишет: «Интерес психолога, изучающего мотивацию, к проблеме настойчивости более чем что-либо другое отделяет мотивацию от других областей психологии...» И далее: «Настойчивость — один из основных предвестников успеха, нередко она оказывается важнее, чем хорошо развитые способности к обучению» (Фрэнкин, 2003, с. 40).

Однако важно отметить, что индивиды с высокой мотивацией достижения не всегда демонстрируют большую настойчивость. Это касается лишь задач и ситуаций, которые представляются им достаточно сложными, бросающими им вызов, и может не проявляться в ситуациях (типах деятельности), которые по отношению к способностям индивида воспринимаются им как чрезмерно легкие или, наоборот, слишком трудные (Хекхаузен, 2003). Собственно, можно сказать, что такая деятельность вообще не воспринимается индивидом как деятельность достижения и поэтому он не видит смысла в приложении усилий.

Сложная ситуация может восприниматься как вызов, а может — как угроза. Если имеет место реагирование по первому типу, то воспроизводится модель поведения, направленного на решение проблемы. Возникают также позитивные эмоциональные состояния (оптимизм, энтузиазм, возбуждение), поддерживающие мотивацию в процессе решения проблемы (см.: Фрэнкин, 2003). Эффективно функционирующая мотивация достижения предполагает активное реагирование на препятствия и неудачи без снижения (или лишь с временным снижением) уровня настойчивости и использования разнообразных адаптивных копинг-стратегий (как поведенческих, так и когнитивных и эмоциональных).

Напротив, люди с неэффективной (невротической) мотивацией достижения склонны отказываться от продолжения деятельности и использовать непродуктивные копинг-стратегии (*Losoya, Eisenberg, Fabes, 1998*). Эти паттерны реагирования на неудачи изучались в рамках различных теоретических подходов, рассмотренных нами выше (см. теорию выученной беспомощности М. Селигмана, социально-когнитивную теорию К. Двек, а также проактивное и реактивное реагирование — *Кови, 2002*).

### *Каузальные атрибуции успехов и неудач*

В соответствии с нашей интегративной моделью каузальные атрибуции успехов и неудач (и стиль объяснения успехов и неудач) выступают в качестве когнитивных *предикторов* реакции субъекта на неудачи в деятельности, а также характера целеполагания и настойчивости.

Адаптивные реакции (когнитивные, эмоциональные и поведенческие) на неудачи и трудности, возникающие в процессе выполнения деятельности, чрезвычайно важны для достижения успеха. Каузальные атрибуции успехов и неудач — важный и достаточно хорошо изученный в психологии когнитивный предиктор реакций на трудности и настойчивость человека в деятельности (см. модели Вайнера, Селигмана и др.). Объяснение своего успеха при выполнении какой-либо конкретной задачи наличием способностей и приложенными усилиями, а неудачи — недостатком приложенных усилий и внешними факторами адаптивно, поскольку приводит к последующей интенсификации усилий и улучшению результатов. В последнее время психологи приходят к выводу о том, что наиболее показательным с точки зрения предсказания дальнейшей настойчивости индивида в деятельности является то, как он объясняет негативные события или неудачи. Тем не менее в вопросах продолжают использовать позитивные/бла-

гоприятные ситуации, выполняющие функцию буфера, смягчая эффект негативных ситуаций (см.: Столц, 2003; и др.).

### 5. РЕАЛИЗАЦИЯ НАМЕРЕНИЙ (БЛОК «УСИЛИЯ»)

Последний мотивационный этап — реализация в деятельности планов и намерений, что проявляется как в содержательных характеристиках активности, так и в динамических — в длительности и интенсивности прилагаемых усилий, направленных на выполнение деятельности. Люди с высокой мотивацией достижения отличаются готовностью работать непрерывно и интенсивно и доводить начатое до конца. Известно, что И. Ньютон и Л.Д. Ландау забывали обедать, Г. Лейбниц не вставал из-за рабочего стола по нескольку суток, Н.И. Вавилов работал большую часть суток и очень мало спал и т.д.

Известный изобретатель Т. Эдисон, придумавший электрическую лампочку, говорил: «Проблема других изобретателей в том, что после нескольких неудач они бросают начатое. Я же никогда не сдаюсь, пока не добьюсь желаемого» (цит. по: ЛанDRAM, 1997, с. 16). Большую часть своей жизни он работал по восемнадцать часов в сутки, в 75 лет он сократил это время до шестнадцати часов. В течение рабочего дня он отвлекался лишь на перекуры и делал редкие перерывы для еды. Часто он оставался ночевать в лаборатории несколько суток подряд. Однажды он, решая со своими сотрудниками сложную проблему, заперся с ними в лаборатории. Их затворничество продолжалось 60 часов без воды и пищи, пока проблема не была решена. «Нет замены упорному труду», — любил говорить Эдисон.

Особая интенсивность усилий при достижении цели отмечается практически во всех биографиях людей, добившихся успеха и признания. Например, Пабло Пикассо вплоть до 80 лет писал по восемнадцать часов в сутки,

а на все вопросы отвечал: «Я никогда не устаю». В 90 лет он продолжал создавать картины и говорил журналистам: «Я перегружен работой. У меня нет ни одной свободной минуты, и я не могу думать ни о чем другом» (цит. по: Ландрам, 1997, с. 15).

Д. Ландрам, подводя итог исследованию личностей, которые добились выдающихся успехов, пишет: «...Успех приходит к тому, кто, используя всю свою энергию, неуклонно движется к заветной цели, черпая силы в неиссякаемой вере в себя, и воплощает мечты в реальность независимо от обстоятельств» (Ландрам, 1997 а, с. 20).

### *Эмоциональные состояния, тревожность и мотивация*

Следует признать, что многообразные эмоции, которые могут возникать при осуществлении деятельности (например, беспомощность при столкновении с чрезмерно трудными или нерешаемыми задачами, гнев, раздражение, когда кто-либо мешает субъекту), и их функция в мотивационном процессе на сегодняшний день изучены недостаточно.

Интимная связь мотивационной и аффективной сфер никогда не подвергалась серьезным сомнениям. Уже первые модели мотивации достижения включали в себя тревожность как составную часть мотивации (см. концепции Дж. Аткинсона и Х. Хекхаузена, в которых мотивация достижения представлена через надежду на успех и боязнь неудачи, измеряемые с помощью тестов на экзаменационную тревожность, — *Atkinson, 1964*).

В целом можно утверждать, что негативные эмоции препятствуют осуществлению целенаправленного поведения и способствуют ухудшению качества работы, в то время как позитивные эмоции поддерживают целенаправленное поведение и способствуют достижению высоких результатов (см., например: *Изард, 2000*).

В то же время вопрос о месте и роли эмоциональных процессов в структуре мотивации является активно дебатлируемым. С точки зрения одних авторов (см., например: *Weiner, 1985; Wegge, 2000*), эмоции следует рассматривать в качестве неразрывной составляющей мотивационного процесса. Однако, за исключением попытки Б. Вайнера (см.: *Weiner, 1985*), до сих пор не существует теории мотивации достижения, которая пыталась бы дифференцированно подойти к различным эмоциональным состояниям, связанным с побуждением и регуляцией деятельности.

Исследования показывают, что мотивационные переменные, будучи не всегда представленными на когнитивном уровне (*Изард, 2000; Kuhl, 1994, 2000; McClelland, 1985*), тесно связаны с эмоциональными процессами и различными состояниями организма (например, с вариациями концентраций гормонов). Многие авторы полагают, что мотивационный процесс не может быть сведен лишь к вкладу различных когнитивных представлений (например, представлений о самоэффективности). Они ссылаются на данные исследований, подтверждающие, что эмоции (например, гнев, удивление) выполняют энергетическую и контролирующую функции, осуществляя поддержку ближайших и конечных целей, реализуемых индивидом (*Изард, 2000; Jerusalem, Pekrun, 1999; Kuhl, 2000; Wegge, 2000, 2001*).

В ряде исследований, изучавших специфические эмоции и энергетические состояния (часто в реальном времени), вовлеченные в достижение целей, — например, активацию или тревожность как состояние, — была показана их связь с успешностью деятельности. В частности, достаточно большое количество дисперсии в достижениях было объяснено именно с их помощью (см.: *Eysenck, Calvo, 1992; Pekrun, Frese, 1992; Revelle, 1989; Wegge, 2000, 2001*).

Другие исследователи (к их числу принадлежит и автор этой книги) считают, что эмоциональные процессы в структуре мотивации являются во многом производными от ценностно-целевых и когнитивных (например, от уверенности в своих силах). Целый ряд исследований свидетельствует, что эмоциональные процессы отражают особенности течения когнитивных мотивационных процессов — степень соответствия полученных результатов поставленным целям и т.п. (см.: *Bandura, 1997; Seligman, Kamen et al., 1995*; и др.). Так, А. Бандурой и его коллегами было показано, что низкий уровень самооффективности сопровождается высоким уровнем субъективного дистресса, возбуждением автономной нервной системы и выделением катехоламинов в плазму. Напротив, успешное преодоление трудностей сопровождается низкими уровнями тревожности и стресса. То есть сомнения в себе способствуют повышению уровня тревожности, в то время как высокий уровень тревожности может и не сопровождаться низкой самооффективностью. Тревожность является коэффактом отсутствия веры индивида в то, что он может справиться с данной деятельностью; при этом тревожность оказывает влияние на эффективность деятельности. В одних случаях отсутствие этой веры может являться, в других может и не являться предиктором боязни неудачи и низкой самооффективности.

По данным исследований, выделение в тревожности двух компонентов — эмоционального и когнитивного — также способствует прояснению роли эмоциональных и когнитивных процессов в успешном функционировании и достижении высоких результатов. Показано, что эмоциональный компонент тревожности (возбуждение) никак не связан, а когнитивный (сомнения в себе) связан с успешностью деятельности (см.: *Хекхаузен, 2003*, а также обзор литературы: *Гордеева, 2003*).

Согласно данным одного исследования, проведенного под нашим руководством на школьниках старших

классов (см.: Манухина, 2002), тревожность (школьная и самооценочная) не связана с академической успеваемостью, будучи при этом связана негативно с общей и школьной самооэффективностью. Таким образом, тревожность, возникающая в связи с выполнением определенной деятельности, может являться *предиктором* негативного функционирования различных компонентов мотивационного процесса.

Мы полагаем, что когнитивные составляющие мотивации, представленные разного рода убеждениями и самооценками индивида по поводу осуществляемой им деятельности и своих способностей к ней, во многом определяют эмоциональные составляющие мотивационного процесса. На этом положении строится практика когнитивной психотерапии, которая концентрируется на иррациональных убеждениях, неадекватных установках и представлениях клиентов, изменяет их и тем самым способствует разрешению или существенному ослаблению эмоциональных проблем (см.: Мак-Маллин, 2001).

Следует также добавить, что в контексте анализа мотивации достижения индивида имеет смысл говорить не о влиянии тревожности как личностной черты, а о влиянии специфических видов тревожности, имеющих отношение к успешности реализации рассматриваемой деятельности. В уже упоминавшемся исследовании С.Ю. Манухиной (2002), проведенном под нашим руководством, было показано, что тревожность (школьная и самооценочная) и депрессия (как черта и как состояние) отрицательно на статистически значимом уровне связаны с верой в собственную эффективность (в общую и частную учебную самооэффективность), из чего следует, что соответствующие виды тревожности и депрессия могут рассматриваться в качестве предикторов веры субъекта в свои способ-



ности справиться с данной деятельностью, не являясь при этом частью мотивационного процесса.

Современные исследования подтверждают, что тревожность может как выступать в качестве негативно-го фактора, ухудшая результаты, так и побуждать человека к деятельности, играя роль мобилизующего фактора. Например, согласно данным исследований, приводимым Д. Майерсом (1997), тревожные студенты проявляют бóльшую настойчивость при подготовке к экзаменам, чем их уверенные в себе однокурсники с тем же уровнем способностей, и в результате добиваются лучших результатов.

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, полученные в исследованиях, проведенных под нашим руководством (Манухина, 2002; Салых, 2002), находятся в соответствии с результатами, полученными А.М. Прихожан, а также рядом зарубежных авторов, подтверждая, что тревожность никак не связана либо связана очень слабо со школьными достижениями (успеваемостью) (Pintrich, DeGroot, 1990; Siegel et al., 1985 — цит. по: Bandura, 1997). При этом большинство исследований показывает негативную связь высоких уровней тревожности с эффективностью деятельности. Обычно речь идет о достаточно скромных, но устойчиво негативных корреляциях — 0,21 (см.: Гордеева, 2003; Прихожан, 2000).

С нашей точки зрения, негативное влияние тревожности на успешность деятельности опосредовано различными мотивационными переменными: преобладанием у индивида специфических внешних мотивов, неадекватностью процесса целеполагания и осуществления намерений, низкой самооэффективностью, а также характером реагирования на неудачи и помехи в деятельности (см.: Гордеева, 2003). Мотивационный подход к тревожности также позволяет объяснить, почему корреляции зачас-

тую близки к нулевым. Тревожность может не оказывать негативного влияния на эффективность деятельности и даже способствовать достижению более высоких результатов в ситуациях, когда индивид осознает наличие у себя мешающей ему тревожности и предпринимает специальные усилия, уменьшающие ее негативное влияние, в частности проявляя большую настойчивость в работе и более тщательно планируя выполняемую деятельность. Однако тревожность может быть негативно связана с успешностью деятельности в случае, если она является отражением низкой самооценки и боязни неудач, а также преобладания у индивида экстернатальных форм регуляции деятельности.

Также очевидно отрицательное влияние тревожности на деятельность, основанную на внутренней мотивации. Уже в исследованиях 1950—1960 годов было показано, что в состоянии тревоги сила исследовательского поведения значительно ослабевает (оно становится менее активным или прекращается вовсе — см.: *White, 1959; Фрэнкин, 2003*). Упомянутая выше связь тревоги с экстернатальными формами регуляции деятельности отражает сомнительную ценность этих форм регуляции для индивида. При этом остаются вопросы относительно того, к чему приводит состояние тревоги в случае, когда деятельность строится главным образом на внешней мотивации. По-видимому, здесь логично предположить стимулирующее влияние тревоги на настойчивость.

Эти гипотезы находят частичное подтверждение в результатах исследований, показывающих, что в сфере обучения оптимисты и пессимисты одинаково успешны, но их пути к успеху различаются (см., например: *Cantor, Zirkel, 1987*). Следовательно, негативные мысли и переживания необязательно ухудшают результативность, но могут мотивировать на достижение более высоких результатов.

\* \* \*

Выделенные структурные компоненты мотивации достижения обеспечивают побуждение, направленность, поддержание и регуляцию деятельности. Они проявляются/отражаются в специфических характеристиках выбираемых субъектом целей, его интересе к ней, а также в уровне усилий, которые он проявляет в процессе достижения результата, времени, уделяемом этой деятельности, и характере реагирования на трудности и помехи в деятельности.

Из данного описания структуры мотивации достижения и составляющих ее компонентов следует, что она представляет собой сложное когнитивно-аффективно-поведенческое образование, и поэтому не кажется удивительным, что понимание ее до сих пор не отличается полнотой и непротиворечивостью.

## **ЧЕГО ДОСТИГЛА ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ?**

**(ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ)**

Проблематике мотивации достижения вот уже более полувека. В 1953 году вышла книга ученых Гарвардского университета под руководством Дж. Аткинсона и Д. Макклеланда, положившая начало исследованиям в этой области как в США, так и по всему миру. Практическое применение этих исследований огромно — оно касается воспитания детей, учебы и профессиональной деятельности, работы с персоналом и психологического консультирования. В конечном счете исследования мотивации помогают понять пути, ведущие к душевному благополучию, личностному здоровью и психологическому росту человека деятельного, способствуя экономическому росту общества, которому удастся поддерживать мотивацию достижения у своих членов.

За последние годы во взглядах психологов на механизмы и структурные составляющие мотивации достижения произошли большие сдвиги. Если в прошлом для психологии личности было характерно разнообразие противоречащих друг другу представлений о мотивации достижения, то сегодня среди психологов, занимающихся этой проблематикой, имеется определенное согласие. Это касается прежде всего базовых представлений о психических механизмах, лежащих в основе выбора индивидом той или иной деятельности, регуляции им своих усилий и принятия решения о

том, продолжать или прекращать свои действия (см.: Caprara, 1996; Locke, Latham, 1990).

Среди современных психологов доминируют представления относительно природы мотивации и базовых потребностей человека, которые могут быть охарактеризованы как умеренный когнитивный бихевиоризм, обогащенный традициями гуманистического подхода (социально-когнитивный подход). Предполагается, что между личностью и окружением происходит постоянное взаимодействие, которое А. Бандура обозначает как взаимный детерминизм. Причины функционирования человека рассматриваются в терминах непрерывного взаимодействия поведения, собственных представлений субъекта и окружения: хотя окружение влияет на поведение, оно также частично является продуктом деятельности человека, то есть люди могут оказывать определенное влияние на собственное поведение.

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана проанализирована неоднородность феномена внешней мотивации, выделены ее типы, которые описывают различные стимулы поведения индивида в зависимости от степени их самодетерминированности. Благодаря работам Деси, Райана и их коллег стало ясно, что люди имеют определенные универсальные базовые потребности в принятии, компетентности, автономии, росте, достижении и познании; что эти потребности являются их сущностью, присущи всем членам человеческого рода и что их нужно не столько формировать (исходя из понимания индивида как *tabula rasa*), сколько развивать и помогать (не мешать) им развиваться.

Когнитивная революция, развернувшаяся в начале 1970-х годов, оказала существенное влияние и на разработку проблематики мотивации достижения. Во-первых, попытки создать универсальные классификационные системы глобальных мотивов сменились интересом к

изучению множества конкретных социальных и когнитивно-аффективных механизмов мотивации. Личность рассматривается сквозь призму базовых когнитивных и аффективных процессов, развивающихся в социальных условиях и активизирующихся элементами социальной среды. Психологи приходят к выводу, что, «чтобы помочь человеку мотивировать себя самого, регулировать свои эмоции и тем самым реализовывать свой потенциал, необходимо знать конкретные психические механизмы, влияющие на личный успех и способные служить объектом психокоррекционного воздействия» (Капра-ра, Сервон, 2003, с. 458).

Во-вторых, *когнитивная революция* привела к обогащению понимания конструкторов целей и намерений благодаря введению представлений о когнитивной оценке индивидом внешних стимулов, побуждающих его к деятельности.

Наконец, в-третьих, она привела к тщательной разработке трех взаимосвязанных когнитивных переменных, непосредственно соотносимых с поведением, направленным на достижения: ожиданий о выполнении деятельности (вероятности достижения результата), восприятия собственной компетентности и восприятия причин определенных результатов (Weiner, 1977), а также их связи с эмоциональными процессами, сопровождающими выполнение деятельности. Безусловно, это привело к существенным сдвигам в понимании процесса функционирования мотивации достижения.

Современная психология мотивации достижения — чрезвычайно дифференцированная и разветвленная область исследований. Существенной особенностью рассмотренных моделей мотивации является то, что они подкреплены солидным количеством эмпирических исследований, использующих как корреляционные, так и экспериментальные методы. Работы американских психологов впечатляют российских исследователей

особым уважением и интересом к конкретным данным: данные имеют однозначный приоритет перед теориями, которые отвергаются, если их не удастся подтвердить в эмпирическом исследовании (см.: *Слуцкий, 1997*).

Современные исследования в области психологии мотивации отличаются также тщательной продуманностью в плане построения эксперимента, в них уделяется большое внимание технологии принятия решения. Для принятия или отклонения выдвигаемых гипотез используются разнообразные статистические процедуры, главным образом с применением каузальных моделей, направленных на выяснение причинно-следственных отношений, проверка которых осуществляется с помощью метода линейных структурных уравнений и др. (см. об этом: *Литтл, Гордеева, 1997*).

Несмотря на значительные успехи, сделанные в психологии мотивации достижения за последние три десятилетия, в ней остается еще целый ряд проблем и нерешенных вопросов. Один из важнейших — как для теории личности и мотивации, так и для психокоррекционной практики — вопрос о глобальности мотивационных переменных или их кросс-ситуационной согласованности. Остановимся на ней подробнее. Некоторые авторы полагают, что мотивация достижения представляет собой генерализованное, достаточно стабильное образование, более или менее равномерно распределенное по разным видам деятельности. Классическим представителем этого подхода был Г. Мюррей, на этой точке зрения также в целом стояли теоретики мотивации 1950—1960-х годов. Среди современных авторов подобной позиции придерживается М. Селигман, полагающий, что стиль объяснения проявляется у человека при интерпретации самых разных ситуаций, как традиционно «достиженческих» (учеба, работа, спорт), так и касающихся

взаимодействия с людьми, межличностных отношений, а также сферы здоровья (см.: *Peterson et al.*, 1982).

Другие авторы (см., например, работы К. Двек — *Dweck*, 1999, Э. Скиннер — *Skinner*, 1995) придерживаются умеренной позиции в данном вопросе. Они полагают, что мотивационные переменные являются во многом ситуационно специфичными образованиями и подвержены изменениям с течением времени. В частности, интеллектуальные достижения и взаимоотношения субъекта с другими людьми представляют собой две сферы, независимые друг от друга. Мы также 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 поводом для значительно меньшего оптимизма субъекта в подобных ситуациях.

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 средством достижения результата считается усилие), так как межличностная сфера включает *взаимодействие* партнеров по общению.

Наконец, существует третья — крайняя позиция по данному вопросу, также опирающаяся на эмпирические исследования, которая заключается в представлении о специфичности мотивации достижения в зависимости от выделяемой сферы активности (см.: *Хекхаузен*, 1986).



Так, например, Х.Д. Шмальт, автор полупроективной методики исследования мотивации достижения детей 9—12 лет (см.: *Афанасьева*, 1998), выделяет следующие шесть независимых сфер, в которых может проявляться мотивация достижения: деятельности физическая (предметно-манипулятивная), музыкальная, учебная, спортивная, самоутверждение и деятельность по оказанию помощи. Подобного рода деление подтверждается данными факторного анализа.

В исследовании К. Катроны, Д. Рассела и Р. Джонс было убедительно показано, что, к примеру, атрибутивный стиль вовсе не обладает кросс-ситуационной согласованностью. С помощью опросника объяснительного стиля они исследовали оценки людей о причинах шести различных неприятных событий. В результате были обнаружены лишь слабые доказательства того, что атрибутивный стиль сохраняется от ситуации к ситуации в популяции в целом. Не было также найдено никаких доказательств в пользу того, что определенной подгруппе в популяции свойственен определенный способ объяснения событий в разных контекстах (*Cutrona, Russel, Jones*, 1985).

Эта точка зрения представлена также в работах А. Бандуры, посвященных самоэффективности, где последняя рассматривается как ситуационно-специфический конструкт, а также других представителей социально-когнитивного подхода, одного из самых продуктивных и влиятельных (плодотворных) в современной психологии личности.

Как утверждают Дж. Капрара и Д. Сервон, «легче всего объяснить поведение, выдвинув тезис о том, что человек обладает некоторыми личностными качествами, которые глобально, то есть постоянно и при любых условиях, влияют на поведение» (*Капрара, Сервон*, 2003, с. 142). Однако существует немного теоретиков личности и мотивации, придерживающихся этой позиции.

Большинство считают, что поведение и мотивация рождаются из взаимодействия личностных и ситуационных факторов. При этом сама личность трактуется как когнитивно-аффективное единство. Ситуации же не оказывают прямого однозначного влияния на индивида; их влияние опосредовано активной когнитивной переработкой поступающей информации, имеющей место в сознании человека.

Социально-когнитивными теоретиками проблема кросс-ситуационного постоянства/кросс-ситуационной вариабельности мотивационных переменных рассматривается как проблема эмпирическая. На материале исследования самооффективности показано, что воспринимаемая эффективность может существенно различаться у человека в разных сферах и ситуациях жизнедеятельности (*Bandura, 1995*). Оценка человеком собственной способности выполнить ту или иную задачу может значительно изменяться от ситуации к ситуации и от одной поведенческой сферы к другой. Поэтому она определяется и измеряется контекстуально, а соответствующие оценки часто оказываются весьма прогностичными в отношении последующего поведения. Несмотря на это, есть данные, показывающие, что представления о самооффективности могут переноситься на разные контексты и ситуации. Внешне непохожие ситуации могут быть тесно связаны в сознании человека, размышляющего о своей способности справиться с ними. При этом у одних людей сходство уровней самооффективности может касаться одних сфер жизнедеятельности, а у других — других. То есть степень постоянства и сферы, в которых обнаруживается это постоянство, могут быть разными, изменяясь от индивида к индивиду.

Кросс-ситуационную согласованность мотивационного функционирования могут обеспечивать различные

социально-когнитивные механизмы. Было показано, что люди похоже реагируют в ситуациях, которые они субъективно воспринимают как равноценные (см.: Lord, 1982).

Как показал Д. Сервон (*Cervone, 1997*), кросс-ситуационная согласованность обусловлена двумя механизмами: Я-схемами и ситуационными представлениями. Согласно Сервону, при оценке человеком собственной эффективности в любой ситуации в сознании возникают особенно четкие схематические представления о собственном Я. Определенная Я-схема, возникающая в сознании в различных ситуациях, обеспечивает относительную устойчивость оценок собственной эффективности в разных обстоятельствах. Оказалось также, что Я-схемы отдельных индивидов и связанные с ними ситуационные представления были весьма специфичными и часто имели структуру, слабо воспроизводящую стандартные категории индивидуальных различий. Было также обнаружено, что представления об эффективности сохраняются от ситуации к ситуации, однако этот феномен имеет место только в нерелевантных (относительно незначимых) для индивида ситуациях, не представленных в Я-схемах. Напротив, когда испытуемых просили оценить уровень собственной эффективности в отношении значимых ситуаций, было обнаружено, что каждый человек обладает устойчивыми паттернами представлений и о высокой, и о низкой самооэффективности. Эти результаты очевидно демонстрируют несостоятельность практики глобальной оценки самооэффективности.

Конструкт общей самооэффективности (см.: *Schwarzer, Baessler et al., 1997; Sherer, Maddux et al., 1982; Tipton, Worthington, 1984*) (как некой диспозиционной переменной высшего уровня), описывающий людей через определенный суммарный показатель, не позволяет обнаружить потенциально уникальные паттерны

позитивных и негативных представлений о собственной эффективности, отличающие одного человека от другого. Как справедливо указывают Дж. Капрара и Д. Сервон, «фактически через обобщение дается бездоказательный ответ на вопрос о том, действительно ли каждый человек проявляет глобальную тенденцию к высокой или низкой оценке собственной эффективности» (Капрара, Сервон, 2003, с. 167). Кроме того, при таком подходе остаются без объяснения вопросы, касающиеся скрытых механизмов, порождающих кросс-ситуационное сходство оценок самооэффективности.

Курт Левин, выделявший аристотелевское и галилеевское объяснения психологических понятий, был одним из первых, кто подверг критике диспозиционистские подходы (см.: Левин, 2001). Согласно Левину, в аристотелевской модели абстрактно, вне связи с ситуацией определяются классы, которые рассматриваются как некие сущности, объясняющие поведение индивида при любых условиях. Левин призывал психологов последовать примеру физиков, которые уже несколько столетий назад перешли к галилеевским формам объяснения. Галилеевский подход предполагает объяснение феноменов через определение динамических процессов, благодаря которым они возникают. Аналогичную точку зрения отстаивает и современный философ Р. Харре (Harre, 1998), анализирующий недостатки объяснения поведения через личностные диспозиции высокого порядка. Он показывает, что не следует путать классификации, которыми по сути являются диспозиции, и объяснения. Такие диспозиции, например, как стремление усердно работать и выполнять свои обязанности, необходимо «объяснять каузальными силами, а не диспозициями более высокого порядка» (Harre, 1998, р. 80).

Нельзя, однако, не отметить, что социально-когнитивным и деятельностным теоретикам предстоит еще

немало сделать для описания различных типов ситуаций и объяснения того, каким образом они влияют на поведение, взаимодействуя с личностными и мотивационными переменными.

В силу вышеупомянутого авторы современных зарубежных теорий мотивации не пытаются создать глобальную, все объясняющую модель мотивации, а, скорее, стремятся к созданию теорий среднего уровня (в смысле Хольцкампа), объясняющих определенный круг феноменов, в частности поведение в достиженческих ситуациях. Уже сейчас можно сказать, что проделана огромная работа по преодолению того этапа разработки проблематики мотивации, когда, пользуясь метким выражением А.Н. Леонтьева (1971), она больше напоминала большой мешок, в который ссыпались самые разные понятия. Теперь они уже не сложены, а, скорее, разложены по полочкам и представлены в виде сложных структурно-динамических компонент мотивации и механизмов ее функционирования.

Мы рассмотрели основные теории в области мотивации достижения, предложенные в последние три десятилетия в американской психологии. Работа, начатая Д. Макклелландом и его коллегами в начале 1950-х годов в области мотивации достижения, нашла продолжение в многочисленных теориях и эмпирических исследованиях, став целым фундаментальным направлением в современной психологии.

В последнее время психологи, занимающиеся проблемами мотивации достижения, все большее внимание уделяют комплексным когнитивно-аффективным процессам, лежащим в основе человеческой мотивации и влияющим на успешность в продуктивной деятельности; кроме того, делаются попытки построения интегральной картины, основывающейся на анализе взаимодействия человека со средой.

В заключение приведем замечание, сделанное Х. Хекхаузенем в середине 1960-х годов в его знаменательной книге «Анатомия мотивации достижения»: «Анализ мотивации достижений в настоящее время охватил весь мир, а не только Соединенные Штаты; она исследуется в Японии, Австралии, Бразилии, Германии, Англии, Италии и Голландии. Все еще кажется весьма вероятным, что результаты ближайшего будущего окажутся достойными вложенного труда» (цит. по: Хекхаузен, 2001, с. 202).

Сегодня, спустя 35 лет, психологи могут с уверенностью заявить о том, что достигли реальных успехов в изучении мотивации достижения. Современная психология мотивации достижения — продвинутая область психологических исследований, в рамках которой были предложены различные теории, отличающиеся достаточной непротиворечивостью и несомненной практической ценностью. Что касается участвующих в этих исследованиях стран и ученых, то к ним активно подключилась и Россия, свидетельством чему явилась прошедшая в июне 2002 года в Москве VIII Международная конференция по мотивации достижения (WATM) (см.: 8-th International..., 2002, а также: Гордеева, Леонтьев, 2003). Мы также надеемся, что данное пособие будет способствовать развитию отечественных исследований, посвященных данной интереснейшей и исключительно важной для разных областей психологической практики — прежде всего бизнеса (работы с персоналом) и образования — проблематике.

Москва, сентябрь 2004

## ЛИТЕРАТУРА

- Адлер А.* Понять природу человека. — СПб.: Академический проспект, 1997.
- Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии // Психология личности в трудах зарубежных авторов / сост. А.А. Реан. — СПб.: Питер, 2000.
- Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — 7-е междунар. изд. — СПб.: Питер, 2001.
- Асмолов А.Г.* Психология личности. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990.
- Афанасьева Н.В.* Руководство к тесту мотивации достижения детей 9—11 лет. МД-решетка Шмальта. — М.: Когито-Центр, 1998.
- Ахундова Н.М.* Гендерный анализ стереотипов восприятия факторов способностей и усилий подростками: дипломная работа. Ф-т психологии МГУ. — М., 2002.
- Бабаева Ю.Д.* Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. — М.: Молодая гвардия, 1997.
- Бандура А.* Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000.
- Бек А., Раш Ф., Шо Б., Эмери Г.* Когнитивная терапия депрессии. — СПб.: Питер, 2003.
- Бек А.* Когнитивная психотерапия расстройств личности. — СПб.: Питер, 2002.
- Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
- Бороздина Л.В.* Исследование уровня притязаний. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985.
- Братусь Б.С.* К изучению смысловой сферы личности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1981. — № 2.
- Бюссинг А.* Мотивация и удовлетворенность // Управление человеческими ресурсами: энциклопедия. — СПб.: Питер, 2002.

- Вартанова И.И.* Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2001. — № 2.
- Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991.
- Василюк Ф.Е.* Психология переживания. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984.
- Виллюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990.
- Гордеева Т.О.* Мотивации достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002.
- Гордеева Т.О.* Парадоксы экзаменационной тревожности; под ред. В.В. Спиридонова, Д.В. Люсина. — М., 2003. (Труды Института психологии им. Л.С. Выготского. — Вып. 2).
- Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А.* Восьмая международная конференция по мотивации // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. — 2003. — № 1.
- Дадун Р.* Фрейд / пер. с фр. — М.: Изд-во АО ХГС, 1994.
- Джонс Э.* Жизнь и творчество Зигмунда Фрейда / пер. с англ. — М.: Гуманитарий, 1997.
- Диксон У.* Двадцать великих открытий в детской психологии. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
- Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. — М.: Лантерна вита, 1995.
- Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994.
- Зейгарник Б.В.* Запоминание законченных и незаконченных действий // Левин К. Динамическая психология: избранные труды. — М.: Смысл, 2001.
- Зелигман М.* Как научиться оптимизму. — М.: Вече—Персей, 1997.
- Изард К.* Психология эмоций / пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000.
- Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000.
- Капрара Дж., Сервон Д.* Психология личности. — СПб.: Питер, 2003.
- Картер П., Хайфилд Р.* Эйнштейн. Частная жизнь. — М.: Захаров—АСТ, 1998.



- Кови С.Р.* Семь привычек высокоэффективных людей / пер. с англ. — Минск: Попурри, 2002.
- Когнитивная психотерапия расстройств личности / под ред. А. Бек, А. Фримен. — СПб.: Питер, 2002.
- Комер Р.* Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
- Корнилова Т.В.* Мотивационная регуляция принятия решений: современные представления // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002.
- Крэри Э.* Не разбрасывай носки... или Что еще должен уметь ребенок: Советы родителям. — М.: Айрис Пресс, 2000.
- Ландау Э.* Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка / пер. с нем. — М.: Академия, 2002.
- Ландрам Д.* Тринадцать мужчин, которые изменили мир. — Ростов н/Д: Феникс, 1997 а.
- Ландрам Д.* Тринадцать женщин, которые изменили мир. — Ростов н/Д: Феникс, 1997 б.
- Левин К.* Динамическая психология: избранные труды. — М.: Смысл, 2001.
- Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1971.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1997.
- Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999.
- Леонтьев Д.А.* Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации. — М.: Смысл, 2002.
- Лефрансуа Г.* Психология для учителя. — СПб. — М.: Прайм-Еврознак—Олма-Пресс, 2003.
- Литтл Т., Гордеева Т.О.* Моделирование с помощью линейных структурных уравнений: вопросы теории и анализа кросс-культурных данных // Психологический журнал. — 1997. — № 4. — Т. 18.
- Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1987.

- Мадди С.* Теории личности. Сравнительный анализ. — СПб.: Речь, 2002.
- Майерс Д.* Социальная психология / пер. с англ. — СПб.: Питер, 1997.
- Мак-Маллин Р.* Практикум по когнитивной терапии. — СПб.: Речь, 2001.
- Манухина С.Ю.* Эмпирический анализ мотивации достижения как структурного образования: дипломная работа. Ф-т психологии МГУ. — М., 2002.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. — М.: Смысл, 1999 а.
- Маслоу А.* Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999 б.
- Ньюкомб Н.* Развитие личности ребенка. — СПб.: Питер, 2002.
- Патяева Е.Ю.* Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации/ под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002.
- Петровский В.А.* Личность в психологии. — Ростов н/Д: Феникс, 1996.
- Пирсон Х.* Диккенс / пер. с англ. — М.: Терра, 2001.
- Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. — М.; Воронеж, 2000.
- Психологические механизмы целеобразования / под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Наука, 1977.
- Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. — М.: Изд-е Ин-та психологии РАН, 2000.
- Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002.
- Рильке Р.М.* Проза поэта. — М.: Вагриус, 2001.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс-Универс», 1994.
- Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. — М., 1999.
- Савенков А.И.* У колыбели гения. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
- Салых Л.Э.* Самооценка знаний, культурная принадлежность, возраст и пол учащихся как факторы экзаменационной

- тревожности и успеваемости: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2002.
- Сидоренко Е.* Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. — СПб.: Речь, 2000.
- Слуцкий В.* Путевые заметки на свободную тему // Иностранная психология. — 1997. — № 8.
- Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002.
- Стеценко А.П., Литтл Т., Оттинген Г., Балтес П.* Развитие представлений детей о школьной деятельности: кросскультурное исследование // Вопросы психологии. — 1997. — № 6.
- Столиц П.Г.* Показатель стойкости: как обратить препятствия в новые возможности. — Минск: Попурри, 2003.
- Трост Г.* Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностран. психол. — 1999. — № 11.
- Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Теория и практика личностно-ориентированной психологии. — М.: Центр развития метакультуры, 1996.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.
- Фрэнкин Р.* Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. — СПб.: Питер, 2003.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: в 2 т. / пер. с нем. — М.: Педагогика, 1986.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — СПб.; М.: Питер—Смысл, 2003.
- Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения / пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001.
- Хеллер К.А.* Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. — М.: Молодая гвардия, 1997.
- Хеллер К.А., Зиглер А.* Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников? // Иностранная психология. — 1999. — № 11.
- Хок Р.Р.* 40 исследований, которые потрясли психологию. Секреты выдающихся экспериментов. — СПб.; М.: Прайм-Еврознак—Олма-Пресс, 2003.

- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 1997.
- Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. — 1996. — № 3.
- Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. — М.: Смысл, 1997.
- Штернберг Р. Интеллект, приносящий успех. — Минск: Попурри, 2000 а.
- Штернберг Р. Отточите свой интеллект. — Минск: Попурри, 2000 б.
- Шульц Д., Шульц С.Э. История современной психологии / пер. с англ. — СПб.: Евразия, 1998.
- Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. — СПб.: Питер, 1999.
- Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / пер. с англ.; под. ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004.

\* \* \*

- 8<sup>th</sup> International Conference on Motivation. Abstracts. — Moscow, 2002.
- Abrami P.S., Chambers B., D'Apollonia S., Farrell M., De Simone C. (1992). Group outcome: the relationship between group learning outcome, attributional style, academic achievement, and self concept // Contemporary Educational Psychology. V. 17. P. 201—210.
- Abramson L.Y., Metalsky G.I., Alloy L.B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression // Psychological review. V. 96. P. 358—372.
- Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D. (1978). Learned helplessness in humans // Journal of Abnormal psychology. V. 87. P. 49—74.
- Adler A. (1956). The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selection of his writings / H.L. Ansbacher, R.R. Ansbacher (Ed. and annotated). New York: Basic Books.
- Adler A. (1964). Superiority and social interest: A collection of later writings / H.L. Ansbacher, R.R. Ansbacher (Eds.). Evanston (IL): Northwestern University Press.
- Adler A. (1930). The pattern of life. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Alloy L.B., Kelly K.A., Mineka S., Clements C.M.* (1990). Comorbidity and depressive disorders: A helplessness-hopelessness perspective // Comorbidity of mood and anxiety disorders / J.D. Maser, R. Cloninger (Eds.). Washington (DC): American Psychiatric Press.
- Amabile T.M.* (1979). Effects of external evaluations on artistic creativity // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 37. P. 221—233.
- Amabile T.M.* (1985). Motivation and creativity: effects of motivational orientation on creative writing // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 48. P. 393—399.
- Amabile T.M.* (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace // *Human Resource Management Review*. V. 3. P. 185—201.
- Amabile T.M., DeJong W., Lepper M.R.* (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 34. P. 92—98.
- Anderson R., Manoogian S.T., Reznick J.S.* (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 34. P. 915—922.
- Atkinson J.W.* (1964). *An introduction to motivation*. Princeton (NJ): Van Nostrand.
- Atkinson J.W., Raynor J.O.* (1974). *Motivation and achievement*. Washington (D.C.): Winston.
- Bandura A.* (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // *Psychological Review*. V. 84. P. 191—215.
- Bandura A.* (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency // *American Psychologist*. V. 37 (2). P. 122—147.
- Bandura A.* (1986). *The social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Bandura A.* (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*. V. 44 (9). P. 1175—1184.
- Bandura A.* (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning // *Educational Psychologist*. V. 28 (2). P. 117—148.

- Bandura A.* (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura (Ed.). New York: Cambridge University Press. P. 1—45.
- Bandura A.* (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Co.
- Bandura A., Cervone D.* (1986). Differential engagement of self-reactive influence in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*. Vol. 8. P. 92—113.
- Bandura A., Schunk D.H.* (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 41. P. 586—598.
- Barly P.C., Wojnarski P., Prest W.* (1987). Task planning and energy expended: Exploration of how goals influence performance // *Journal of Applied Psychology*. V. 72. P. 107—114.
- Baron J.* (1982). Personality and intelligence // *Handbook of human intelligence* / R.J. Sternberg (Ed.). New York: Cambridge University Press. P. 308—351.
- Baumeister R.F., Scher S.J.* (1988). Self-defeating patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies // *Psychological Bulletin*. V. 104. P. 3—22.
- Benware C., Deci E.L.* (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set // *American Educational Research Journal*. V. 21. P. 755—765.
- Berry J.M., West R.L.* (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span // *International Journal of Behavioral Development*. V. 16 (2). P. 351—379.
- Bloom B.S.* (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Brandstaedter J.* (1989). Personal self-regulation of development: Cross-sequential analyses of development-related control beliefs and emotions // *Developmental Psychology*. V. 25. P. 96—108.

- Burns M.O., Seligman M.E.P.* (1989). Explanatory style across the lifespan: Evidence for stability over 52 years // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 56. P. 471—477.
- Calder B.J., Staw B.M.* (1974). The interaction of extrinsic and intrinsic motivation: Some methodological notes // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 31. P. 76—80.
- Cameron J., Pierce W.D.* (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis // *Review of Educational Research*. V. 64. P. 363—423.
- Cantor N., Zirkel S.* (1990). Personality, cognition, and purposive behavior // *Handbook of personality: Theory and research* / L. Pervin (Ed.). New York: Guilford Press. P. 135—164.
- Caprara G.V.* (1996). Structures and processes in personality psychology // *European psychologist*. V. 1. P. 14—26.
- Carver C.S., Scheier M.F.* (1999). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Cervone D.* (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence: Self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy // *Psychological Science*. V. 8. P. 43—50.
- Chapman M., Skinner E.A.* (1985). Action in development / Development in action // *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology* / M. Frese, J. Sabini (Eds.). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. P. 199—213.
- Chapman M., Skinner E.A., Baltes P.B.* (1985). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs? // *Developmental Psychology*. V. 26. P. 244—251.
- Chirkov V.I., Ryan R.M.* (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. V. 32 (5). Sep. 2001. P. 618—635.
- Chiu C., Hong Y., Dweck C.S.* (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence: a general framework and some preliminary steps // *Personality and Intelligence* R.J. Sternberg, P. Ruzgis (Ed.). New York: Cambridge University Press. P. 104—134.

- Chorpita B., Barlow D.* (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment // *Psychological Bulletin*. V. 124 (1). P. 3—21.
- Connell J.P.* (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control // *Child Development*. V. 56. P. 1011—1018.
- Connell J.P., Wellborn J.G.* (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes // *Minnesota Symposium on Child Psychology* / M. Gunnar, A. Sroufe (Eds.). Chicago: University of Chicago Press. P. 43—77.
- Covington M.V., Omelich C.L.* (1978). Are arousal attributions causal: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 37. P. 1487—1504.
- Covington M.V., Omelich C.L.* (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement // *Journal of Educational Psychology*. V. 71. P. 169—182.
- Covington M., Omelich C.* (1984). An empirical examination of Weiner's critique of attributional research // *Journal of Educational Psychology*. V. 76. P. 1214—1225.
- Csikzentmihalyi M.* (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Cutrona C.E., Russell D., Jones R.D.* (1985). Cross-situational consistency in causal attributions: Does attributional style exist // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 47. P. 1043—1058.
- Danner F.W., Lonky D.* (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation // *Child Development*. V. 52. P. 1043—1052.
- Deci E.L.* (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. P. 18. P. 105—115.
- Deci E.L.* (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 22. P. 113—120.
- Deci E.L.* (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci E.L.* (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington (MA): D.C. Heath (Lexington Books). Tokyo: Seishin Shobo.



- Deci E.L., Coestner R., Ryan R.M.* (1999). A Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // *Psychological Bulletin*. V. 125 (6). P. 627—668.
- Deci E.L., Connell J.P., Ryan R.M.* (1989). Self-determination in a work organization // *Journal of Applied Psychology*. V. 74. P. 580—590.
- Deci E.L., Flaste R.* (1995). Why we do what we do: understanding self-motivation. New York: Penguin.
- Deci E.L., Nezlek J., Sheinman L.* (1981). Characteristic of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 40. P. 1—10.
- Deci E.L., Ryan R.M.* (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes // *Advances in experimental social psychology* / L. Berkowitz (Ed.). New York: Academic Press. V. 13. P. 39—80.
- Deci E.L., Ryan R.M.* (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci E.L., Ryan R.M.* (1987). The support of autonomy and control of behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 53. P. 1024—1037.
- Deci E.L., Ryan R.M.* (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. V. 11. P. 319—338.
- Deci E.L., Ryan R.M.* (Eds.) (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Deci E.L., Schwartz A.J., Sheinman L., Ryan R.M.* (1981). An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence // *Journal of Educational psychology*. V. 73. P. 642—650.
- Deci E.L., Spiegel N.H., Ryan R.M., Koestner R., Kauffman M.* (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers // *Journal of Educational psychology*. V. 74. P. 852—859.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M.* (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Per-

- spective // *Educational Psychologist*. V. 26 (3, 4). P. 325—346.
- Developing talent in young people (1985) / Bloom B.S. (Ed.). New York: Ballantine Books.
- Diener C.I., Dweck C.S.* (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 36. P. 451—462.
- Diener C.I., Dweck C.S.* (1980). An analysis of learned helplessness II: The Processing of Success // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 39. P. 940—952.
- Durkin K.* (1995). *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Malden: Blackwell Publishers.
- Dweck C.S.* (1986). Motivational Processes Affecting Learning // *American Psychologist*. V. 41 (10). P. 1040—1048.
- Dweck C.S.* (1991). Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development // *Nebraska Symposium on Motivation, 1990* / R. Dienstbier (Ed.). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck C.S.* (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Dweck C.S., Davidson W., Nelson S., Enna B.* (1978). Sex differences in learned helplessness: (II) The contingencies of evaluative feedback in the classroom and (III) An experimental analysis // *Developmental Psychology*. V. 14. P. 268—276.
- Dweck C.S., Leggett E.L.* (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // *Psychological Review*. V. 95 (2). P. 256—273.
- Eby J.W., Smutny J.F.* (1990). *A thoughtful overview of gifted education*. New York; London: Longman.
- Eccles J.S.* (1983). Expectancies, values, and academic behaviors // *Achievement and achievement motives* / J.T. Spence (Ed.). San Francisco: Freeman. P. 75—146.
- Eccles J.S., Adler T.F., Futterman R., Goff S.B., Kaszala C.M., Meece J., Midgley C.* (1983). Expectancies, values, and academic behaviors // *Achievement and achievement motives* / J.T. Spence (Ed.). San Francisco: W.H. Freeman. P. 75—146.

- Eccles J.S., Adier R., Meece J.* (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 46. P. 26—43.
- Eisenberger R., Cameron J.* (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? // *American psychologist*. V. 51. P. 1153—1166.
- Elliot A. J., Dweck C.S.* (1988). Goals: An approach to motivation and achievement // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 54. P. 5—12.
- Eysenck M.W., Calvo M.G.* (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory // *Cognition and Emotion*. V. 6. P. 409—434.
- Fennema E., Peterson P.* (1985). Autonomous learning behavior: A possible explanation of gender-related differences in mathematics // *Gender influences in classroom interactions / L.C. Wilkinson, C.B. Marrett (Eds.)*. Orlando: Academic Press. P. 17—36.
- Finkelstein N., Rainey, D.* (1977). Learning to control the environment in infancy // *Child Development*. V. 48. P. 806—819.
- Fincham F.D., Hokoda A., Sanders R., Jr.* (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement; a longitudinal analysis // *Child Development*. V. 60. P. 138—145.
- Finkelstein N., Rainey C.* (1977). Learning to control the environment in infancy // *Child Development*. V. 48. P. 806—819.
- Flink C., Boggiano A.K., Barrett M.* (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 59. P. 916—924.
- Ford M.E.* (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park (CA): Sage.
- Fosterling F.* (1985). Attribution retraining: A review // *Psychological Bulletin*. V. 98. P. 495—512.
- Franken R.E.* (1994). *Human motivation*. 3<sup>rd</sup> ed. Belmont (CA): Brooks/Cole Publishing Company.
- Frese M., Sabini J.* (Eds.). (1985). *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Geen R.G.* (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole Publishing Company.

- Goal-directed behavior: The concept of action in psychology (1985) / M. Frese, J. Sabini (Eds.). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Gollwitzer P. (1993). Goal achievement: The role of intentions // *European Review of Social Psychology* / W. Stroebe, M. Hewstone (Eds.). New York: Wiley. V. 4. P. 141—185.
- Gollwitzer P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects on simple plans // *American Psychologist*. V. 54. P. 493—503.
- Gollwitzer P.M., Brandstatter V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 73. P. 186—199.
- Gollwitzer P.M., Bargh J.A. (1996). The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior. New York: Guilford.
- Gordeeva T.O., Manuchina S., Shatalova Ju. (2002). Cognitive and emotional predictors of academic achievement motivation // Paper presented at the 8<sup>th</sup> International Conference on Achievement and Task Motivation. Moscow, June 12—15. P. 40.
- Graham S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts // *Educational Psychology Review*. V. 3 (1). P. 5—39.
- Graham S. Weiner B. (1986). From attribution theory to developmental psychology. A round-trip ticket? // *Social cognition*. V. 4. P. 152—179.
- Grolnik W.S., Ryan R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 52. P. 890—898.
- Grolnik W.S., Ryan R.M., Deci E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents // *Journal of Educational psychology*. V. 83. P. 508—517.
- Grolnik W.S., Deci E.L., Ryan R.M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective // *Parenting and children's internalization of values* / J.E. Grusec, L. Kuczynski (Eds.). New York: Wiley. P. 135—161.
- Gruber H. (1986). The Self-Construction of Extraordinary // *Sternberg, R., Davidson J. Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. P. 247—263.

- Halish F., Geppert U.* (2002). Self-efficacy, coping strategies, and personal goals as determinants of subjective well-being in old age // Paper presented at the 8<sup>th</sup> Workshop on achievement and task motivation. Moscow. P. 42.
- Harre R.* (1998). The singular self: An introduction to the psychology of personhood. London: Sage.
- Harter S.* (1975). Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks // *Child Development*. V. 46. P. 370—378.
- Harter S.* (1978). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices // *Child Development*. V. 49. P. 788—799.
- Harter S.* (1978). Effectance motivation reconsidered // *Human Development*. V. 21. P. 34—64.
- Harter S.* (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components // *Developmental psychology*. V. 17. P. 300—312.
- Heckhausen J., Gollwitzer P.M.* (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind // *Motivation and emotion*. V. 11. P. 101—120.
- Helmreich R.L., Beane W.E., Lucker G.W., Spence J.T.* (1978). Achievement motivation and scientific attainment // *Personality and Social Psychology Bulletin*. V. 4. P. 222—226.
- Helmreich R.L., Spence J.T., Beane W.E., Lucker G.W., Matthews K.A.* (1980). Making it in Academic Psychology: Demographic and Personality Correlates of Attainment // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 39 (5). P. 896—908.
- Henderson V., Dweck C.S.* (1990). Adolescence and achievement // *At the threshold: Adolescent development* / S. Feldman, G. Elliott (Eds.). Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Hersh C., Stone B., Ford L.* (1996). Learning disabilities and learned helplessness — A heuristic approach // *International Journal of Neuroscience*. V. 84 (1/4). P. 103—113.
- Heyman G.D., Dweck C.S.* (1992). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their role in Adaptive motivation // *Motivation and Emotion*. V. 16 (3). P. 231—247.

- Heyman G.D., Dweck C.S., Cain K.M.* (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: relationship to beliefs about goodness // *Child Development*. V. 63. P. 401—415.
- Higgins E.T.* (1997). Beyond pleasure and pain // *American Psychologist*. V. 52. P. 1280—1300.
- Hiroto D.S.* (1974). Locus of control and learned helplessness. // *Journal of Experimental Psychology*. V. 102. P. 187—193.
- Jerusalem M., Pekrun R.* (1999). Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Juvonen J., Murdock T.B.* (1993). How to promote social approval: The effect of audience and outcome on publicly communicated attributions // *Journal of Educational Psychology*. V. 85. P. 365—376.
- Karasawa M., Little T.D., Miyashita T., Mashima M., Azuma H.* (1997). Japanese Children's action-related perceived control of school performance // *International Journal of Behavioral Development*. V. 20. P. 405—423.
- Kirschenbaum D.S.* (1987). Self-regulatory failure: A review with clinical implications // *Clinical Psychology Review*. V. 7. P. 77—104.
- Koestner R., Ryan R.M., Bernieri F., Holt K.* (1984). The effects of controlling versus informational limit-setting styles on children's intrinsic motivation and creativity // *Journal of Personality*. V. 52. P. 233—248.
- Krantz S.E., Rude S.* (1984). Depressive attributions: selection of different causes or assignment of different meanings? // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 47. P. 193—203.
- Kruglanski A.W., Stein C., Riter A.* (1977). Contingencies of exogenous reward and task performance: on the «minimax» strategy in instrumental behavior // *Journal of Applied Social Psychology*. V. 7. P. 141—148.
- Kuhl J.* (1994). A theory of action and state orientations // *Volition and personality: Action versus state orientations* / J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.). P. 9—46. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Kuhl J.* (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation; The dynamics of personality systems interactions // *Handbook of self-regulation* / M. Boeckaerts,

- P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). San Diego (CA): Academic. P. 111—169.
- Lachman M.E.* (1986). Personal control in later life: Stability, change, and cognitive correlates // *The psychology of control and aging* / M.M. Baltes, P.B. Baltes (Eds.). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. P. 207—236.
- Langer E.J., Rodin J.* (1976). The effects of choice and personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 34. P. 191—198.
- Langer E.J.* (1983). *The psychology of control*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Lefcourt H.M.* (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. New York: Wiley.
- Lent R.W., Brown S.D., Larkin K.S.* (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence // *Journal of Counseling Psychology*. V. 31. P. 356—362.
- Lepper M.R., Greene D., Nisbett R.E.* (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the «overjustification» hypothesis // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 28. P. 129—137.
- Lepper M.R., Green D.* (1975). Turning play into work: Effects of adults surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 31. P. 479—486.
- Licht B.G., Dweck C.S.* (1983). Sex differences in achievement orientations: Consequences for academic choices and attainments // M. Marland (Ed.). *Sex differences and schooling*. London: Heinemann.
- Little T.D.* (1998). Sociocultural influences on the development of children's action-control beliefs // *Motivation and self-regulation across the life span* / J. Heckhausen, C.S. Dweck (Eds.). New York: Cambridge University Press. P. 281—315.
- Little T.D., Oettingen G., Stetsenko A., Baltes P.B.* (1995). Children's action control beliefs about school performance: How do American children compare with German and Russian children? // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 69. P. 686—700.

- Little T.D., Stetsenko A., Maier H.* (1999). Action-control beliefs and school performance: A longitudinal study of Moscow children and adolescents // *International Journal of Behavioral Development. Special Issue: Cognitive in everyday life: Adult developmental aspects.* V. 23 (3). Sep. 1999. P. 799—823.
- Liverant S., Scodel A.* (1960). Internal and external control as determinants of decision-making under conditions of risk // *Psychological Reports.* V. 7. P. 59—67.
- Locke E.A., Latham G.P.* (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Locke E.A., Shaw K.N., Saari L.M., Latham G.P.* (1981). Goal setting and task performance: 1969—1980 // *Psychological Bulletin.* V. 90. P. 125—152.
- Lord C.S.* (1982). Predicting behavioral consistency from an individual's perception of situational similarities // *Journal of Personality and Social Psychology.* V. 42. P. 1076—1088.
- Losoya, S., Eisenberg, N., Fabes R.A.* (1998). Developmental issues in the study of coping // *International Journal of Behavioral Development.* V. 22 (2). P. 231—237.
- Lynch M.L., Ryan R.M., La Guardia J.G., Haiyan L., Yan R., Strabakhina T.N.* (2004). Variability of Self-Concept across Personal Relationships: The Role of Culture, Autonomy-Support, and Authenticity // *Journal of Personality and Social Psychology.* V. 72. P. 1022—1035.
- Management and motivation.* 2nd edition. (1992) / V.H. Vroom, E.L. Deci (Eds.). London: Penguin.
- Manderlink, G., Harackiewicz J.M.* (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology.* V. 69. P. 918—928.
- McClelland D.C.* (1958). Methods of measuring human motivation // *Motives in Fantasy, Action, and Society* / J.W. Atkinson (Ed.). Princeton (NJ): Van Nostrand.
- McClelland D.C.* (1961). *The achieving society.* Princeton (NJ): Van Nostrand.
- McClelland D.C.* (1985). *Human motivation.* Glenview (IL): Scott, Foresman and Co.
- McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell J.W.* (1953). *The Achievement Motive.* New York: Appleton-Century-Crofts.



- McClelland D.C., Koestner R., Weinberger J.* (1989). How do self-attributed and explicit motives differ // *Psychological Review*. V. 96. P. 690—702.
- McGraw K.O.* (1978). 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.
- McGraw K.O., McCullers J.C.* (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking mental set // *Journal of Experimental Social Psychology*. V. 15. P. 285—294.
- Mento A.J., Steel R.P., Karren R.J.* (1987). A meta-analytic study of the effects of goal settings on task performance: 1966—1984 // *Organizational behavior and Human Decision Processes*. V. 39. P. 52—83.
- Miller I.W., Norman W.H.* (1979). Learned helplessness in humans: A review and attribution theory model // *Psychological Bulletin*. V. 86. P. 93—119.
- Multon K.D., Brown S.D., Lent R.W.* (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation // *Journal of Counseling Psychology*. V. 18. P. 30—38.
- Murray H.A.* (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nicholls J.* (1978). The development of the concept of effort and ability, perceptions of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability // *Child Development*. V. 49. P. 800—814.
- Nicholls J.G.* (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance // *Psychological Review*. V. 91. P. 328—346.
- Nolen-Hoeksema S., Girgus J.S., Seligman M.E.* (1986). Learned helplessness in children: A Longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 51 (2). P. 435—442.
- Nolen-Hoeksema S., Girgus J.S., Seligman M.E.* (1989). Sex differences in depression and explanatory style in pre-adolescents // Paper presented at the Society for research in Child Development, Kansas City, Kansas, April 1989.

- Nolen-Hoeksema S., Girgus J.S., Seligman M.E.* (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study // *Journal of Abnormal Psychology*. P. 101. P. 405—422.
- Oettingen G., Little T.D., Lindenberger U., Baltes P.B.* (1994). Causality, agency, and control beliefs in East versus West Berlin children: A natural experiment on the role of context // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 66. P. 579—595.
- Oettingen G., Gollwitzer P.* (2001). Goal setting and goal striving // *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* / Tesser, A., Schwarz N. (Eds.). Oxford: Blackwell. P. 329—347.
- Pajares F.* (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings // *Review of Educational Research*. V. 66 (4). P. 543—578.
- Pajares F., Hartley J., Valiante G.* (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. V. 33. P. 214—221.
- Pekrun R., Frese M.* (1992). Emotions in work and achievement // *International Review of industrial and organizational psychology* / C.L. Cooper, I.T. Robertson (Eds.). New York: Wiley. V. 7. P. 153—200.
- Pervin L.A. (Ed.)*. (1989). Goal concepts in personality and social psychology. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Peterson C.* (1990). 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): Lawrence Erlbaum. P. 53—75.
- Peterson C., Seligman M.E.P., Vaillant G.E.* (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 55. P. 23—27.
- Peterson C., Semmel A., von Bayer C., Abramson L., Metalsky G., Seligman M.E.P.* (1982). The attributional style questionnaire // *Cognitive therapy and research*. V. 6 (3). P. 287—300.

- Phares E.J.* (1978). Locus of control // Dimensions of Personality / H. London, I.E. Exner (Eds.). New York: Wiley. P. 263—304.
- Phillips D.* (1984). The illusion of incompetence among academically competent children // Child Development. V. 55. P. 2000—2016.
- Pittman T.S., Emery J., Boggiano A.K.* (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induces changes in preference for complexity // Journal of Personality and Social Psychology. V. 42. P. 789—797.
- Renzulli J.S.* (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Sternberg R.J., Davidson J.E. Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press. P. 53—92.
- Revelle W.* (1989). Personality, motivation, and cognitive performance // Abilities, motivation, and methodology: the Minnesota symposium on learning and individual differences / R. Kanfer, P.L. Ackerman, R. Cudeck (Eds.). Hillsdale (NJ): Erlbaum. P. 297—341.
- Rholes W., Blackwell J., Jordan C., Walters C.* (1980). A developmental study of learned helplessness // Developmental psychology. V. 16. P. 616—624.
- Roden J., Langer E.* (1977). Long-term effects of a control-relevant intervention with the institutionalized aged // Journal of Personality and Social Psychology. V. 35. P. 897—902.
- Roedel T.Deb., Schraw G.* (1995). Beliefs about intelligence and academic goals // Contemporary Educational Psychology. V. 20 (4). P. 464—468.
- Rogers C.R.* (1980). A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers C.R.* (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // Psychology: A study of Science. S. Koch (Ed.). V. 3. New York: McGraw-Hill. P. 184—256.
- Rothkopf E.Z., Billington M.J.* (1975). A two-factor model of the effect of goal descriptive directions on learning from text // Journal of Educational Psychology. V. 67. P. 692—704.
- Ryan R.* (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extensions of cognitive evaluation theory // Journal of Personality and Social Psychology. V. 43. P. 45—461.

- Ryan R.M., Little T.D., Sheldon K.M., Timoshina E., Deci E.L.* (1999). The American Dream in Russia: Extrinsic Aspirations and Well-Being in Two Cultures // *Personality and Social Psychology Bulletin*. V. 25 (12). P. 1509—1524.
- Ryan R.M., Connell J.P.* (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 57. P. 749—761.
- Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L.* (1985). A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education // *Research on Motivation in Education*. V. 2: The Classroom Milieu / C. Ames, R. Ames (Eds.). New York: Academic Press. P. 13—51.
- Ryan R., Deci E.* (2000 a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. V. 55. P. 68—78.
- Ryan R.M., Deci E.L.* (2000 b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary educational psychology*. V. 25. P. 65—67.
- Ryan R., Stiller J., Lynch J.H.* (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem // *Journal of Early Adolescence*. V. 14. P. 226—249.
- Ryckman D.V., Peckham, P.* (1997). Gender differences in attributions for success and failure situations across subject areas // *Journal of Educational Research*. V. 81. P. 120—125.
- Schmalt H.-D.* (1999). Assessing the achievement motive using the grid technique // *Journal of Research in Personality*. V. 33. P. 109—130.
- Schneider M.E., Figner B.* (2002). Motivational and Personality Correlates of Academic Achievement // 8<sup>th</sup> International conference on motivation. Moscow, Russian State University for Humanities. P. 111—112.
- Schulman P., Castellon C., Seligman M.E.P.* (1989). Assessing explanatory style: The content analysis of verbatim explanations and the Attributional Style Questionnaire // *Behavior Research and Therapy*. V. 27. P. 505—512.
- Schunk D.H.* (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis // *Journal of Educational Psychology*. V. 74. P. 93—105.

- Schunk D.H.* (1985). Self-efficacy and classroom learning // *Psychology in the Schools*. V. 22. P. 208—223.
- Schunk D.H.* (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation // *Educational Psychologist*. V. 26 (3, 4). P. 207—231.
- Schwarzer R., Baessler J., Kwiatek P., Schroeder K.* (1997). The assessment of optimistic selfbeliefs: Comparisons of the German, Spanish, and Chinese versions on the general self-efficacy scale // *Applied Psychology: An International Review*. V. 46. P. 69—88.
- Seligman M.E.P.* (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman M.E.P.* (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman M.E.P., Meier S.F.* (1967). Failure to escape traumatic shock // *Journal of Experimental psychology*. V. 74. P. 1—9.
- Seligman M.E.P., Abramson L.Y., Semmel A., von Baeyer C.* (1979). Depressive attributional style // *Journal of Abnormal Psychology*. V. 88. P. 242—247.
- Seligman M.E., Nolen-Hoeksema S.* (1987). Explanatory style and depression // *Psychopathology: An interactional perspective* / D. Magnusson, A. Ohman (Eds.). Orlando (FL): Academic Press. P. 125—139.
- Seligman M.E.P., Peterson C., Kaslow N. J., Tanenbaum R.L., Alloy L.B., Abramson L.Y.* (1984). Attributional style and depressive symptoms among children // *Journal of Abnormal Psychology*. V. 93. P. 235—238.
- Seligman M.E.P., Elder G.H.* (1986). Learned helplessness and life-span development // *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* / A.B. Sorensen, F.E. Wetnert, L.R. Sherrod (Eds.). Hillsdale (NJ): Erlbaum. P. 377—428.
- Seligman M.E.P., Shulman P.* (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 50. P. 832—838.
- Seligman M.E., Kamen L.P., Nolen-Hoeksema S.* (1988). Explanatory style across life span: Achievement and death // *Child development in a lifespan perspective* / E.M. Hetherington, O.C. Brim (Eds.). Hillsdale (NJ): Erlbaum.

- Seligman M.E., Reivich K., Jaycox L., Gilham J.* (1995). The optimistic child. Boston: Houghton Mifflin.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M.* (2000). Positive psychology [Special issue] // *American Psychologist*. V. 55 (1).
- Shapira Z.* (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 34. P. 1235—1244.
- Sherer M., Maddux J.E., Mercandante B., Prentice-Dunn B.J., Rogers R.W.* (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation // *Psychological Reports*. V. 51. P. 663—671.
- Skinner E.A.* (1995). Perceived control, motivation, and coping. International Educational and Professional Publisher. Sage Publications. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Skinner E.A.* (1996). A Guide to Constructs of Control // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 71 (3). P. 549—570.
- Skinner E.A., Chapman M.* (1987). One resolution of a developmental paradox: How can perceived internality increase, decrease, and remain the same across middle childhood // *Developmental Psychology*. V. 23. P. 44—48.
- Skinner E.A., Chapman M., Baltes P.B.* (1988). Control, means-ends, and agency: A new conceptualization and its measurement during childhood // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 54. P. 117—133.
- Skinner E.A., Wellborn J.G., Connell J.P.* (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement // *Journal of Educational Psychology*. V. 82. P. 22—32.
- Smiley P.A., Dweck C.S.* (1994). Individual differences in achievement goals among young children // *Child Development*. V. 65. P. 1723—1743.
- Sokolowski K., Schmalt H.-D., Langens T., Puca T.* (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once — the Multi-Motive-Grid (MMG) // *Journal of Personality Assessment*. V. 74. P. 126—145.
- Stacyovic A.D., Luthans F.* (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. V. 124. P. 240—261.

- Sternberg R.J.* (1996). *Successful Intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Stetsenko A., Little T.D., Oettingen G., Baltes P.B.* (1995). Agency, Control, and means-ends beliefs about school performance in Moscow children: How similar are they to beliefs of Western children? // *Developmental Psychology*. V. 31 (2). P. 285—299.
- Stetsenko A., Little T.D., Gordeeva T., Grasshof M., Oettingen G.* (2000). Gender effects in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study // *Child Development*. V. 71 (2). P. 517—527.
- Stock J., Cervone D.* (1990). Proximal goal-setting and self-regulatory processes // *Cognitive therapy and Research*. V. 14. P. 483—498.
- Strathman A., Gleicher E., Boninger D.S., Edwards C.S.* (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 66. P. 742—752.
- Strickland B.R.* (1989). Internal-external control expectancies: From contingency to creativity // *American Psychologist*. V. 44 (1). P. 1—12.
- Sweeney P.D., Anderson K., Bailey S.* (1986). Attributional Style in Depression: A meta-Analytic review // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 50 (5). P. 974—991.
- Tannenbaum A.J.* (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan.
- Taylor S.E.* (1986). *Health Psychology*. New York: Random House.
- Tipton R.M., Worthington E.L.* (1984). The measurement of generalized self-efficacy: A study of construct validity // *Journal of Personality Assessment*. V. 48. P. 545—548.
- Tubbs M.E.* (1986). Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence // *Journal of Applied Psychology*. V. 71. P. 174—183.
- Vallacher R.R., Wegner D.M.* (1986). What do people think they're doing: Action identification in human behavior // *Psychological Review*. V. 94. P. 3—15.
- Vroom V.H.* (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vroom V.H., Deci E.L.* (Eds.) (1992). *Management and motivation*, 2nd edition. London: Penguin.

- Weary G.B. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction issue // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 36. P. 56—71.
- Wegge J. (2000). Participation in group goal setting: Some novel findings and a comprehensive model as a new ending to an old story // *Applied Psychology: An international Review*. V. 49. P. 498—516.
- Wegge J. (2001). Motivation, information processing and performance: Effects of goal settings of basic cognitive processes // *Trends and Prospects in Motivational Research / A. Efklides, J. Kuhl, R.M. Sorrentino (Ed.)*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Press. P. 269—296.
- Weiner B. (1972). *Theories of motivation. From mechanism to cognition*. Chicago: Markham.
- Weiner B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown (NJ): General Learning Press.
- Weiner B. (1977). Attribution and affect: Comments on Sohn's critique // *Journal of Educational Psychology*. V. 69. P. 506—511.
- Weiner B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion // *Psychological Review*. V. 92 (4). P. 548—573.
- Weiner B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner B. (1995). *Judgments of responsibility*. New York: Guilford.
- Weiner B., Frieze I.H., Kukla A., Reed L., Rest S., Rosenbaum R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown. New York: General Learning Press.
- Weiner B., Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 15. P. 1—20.
- Weiner B., Potepan P.A. (1970). Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing college students // *Journal of Educational Psychology*. V. 61. P. 144—151.
- Weisz J.R. (1986). Understanding the developing understanding of control // *Social cognition: Minnesota Symposia*



on Child Psychology / M. Perlmutter (Ed.). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. V. 18. P. 219—278.

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

*White J.* (1982). *Rejection*. Reading (MA): Addison-Wesley.

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

*Zimmerman B. J., Ringle J.* (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving // *Journal of Educational Psychology*. V. 73. P. 485—493.

# Содержание

Достижения мотивации достижения. <i>Д.А. ЛЕОНТЬЕВ</i> .....	3
<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
Благодарности .....	16
<b>ПРЕДШЕСТВЕННИКИ: ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ</b>	
достижения .....	18
Вклад психоаналитического направления .....	18
Развитие проблематики мотивации достижения в теории совершенствования А. Адлера .....	19
Вклад Вюрцбургской школы и школы К. Левина .....	30
Вклад бихевиористского направления .....	31
Вклад гуманистического подхода .....	33
Разработка проблематики мотивации достижения в теории А. Маслоу .....	33
Разработка проблематики мотивации достижения в теории К. Роджерса .....	39
Первые исследования мотивации достижения .....	42
Ранние теории мотивации достижения .....	46
Вклад отечественной школы психологии .....	48
<b>АТТРИБУТИВНЫЙ ПОДХОД К МОТИВАЦИИ</b> .....	51
Аттрибутивная теория мотивации Бернарда Вайнера .....	54
Разработка модели каузальных атрибуций .....	55
Каузальные атрибуции и эмоции .....	61
Формирование благоприятных (адаптивных) атрибуций: программы атрибутивной переориентировки .....	74
Приложение .....	78
<b>ТЕОРИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ МАРТИНА СЕЛИГМАНА</b> .....	79
Эксперименты Селигмана с формированием выученной беспомощности у собак .....	81
Формирование беспомощности у людей .....	86
Источники беспомощности .....	89
Пересмотренная теория выученной беспомощности .....	92
Оптимистический и пессимистический стили объяснения .....	96
Стиль объяснения и депрессия .....	100

Оптимистический стиль объяснения и успешность в учебе ...	105
Оптимизм и настойчивость в профессиональной деятельности .....	109
Оптимизм и физическое здоровье .....	111
Внешние источники пессимистического стиля объяснения .....	112
Возможности формирования оптимизма .....	116
<b>Кэрол Двек: социокогнитивный подход к мотивации .....</b>	<b>119</b>
Исследования беспомощных детей и детей-«мастеров» .....	120
Имплицитные теории интеллекта .....	124
Имплицитные теории интеллекта и цели деятельности .....	125
Исследования беспомощности у дошкольников .....	130
Источники беспомощности у детей .....	132
Исследования мотивации одаренных девочек .....	136
Имплицитные теории способностей и решение социальных задач .....	138
<b>Теория воспринимаемого контроля Эллиен Скиннер .....</b>	<b>140</b>
Воспринимаемый контроль .....	140
Специфика подхода Э. Скиннер .....	150
Экспериментальные данные .....	155
Профили воспринимаемого контроля .....	157
Влияние возраста, пола и социокультурного контекста на представления школьников о контроле в учебной деятельности .....	159
Кросс-культурные сходства .....	160
Кросс-культурные различия .....	165
<b>Альберт Бандура: теория самоэффективности .....</b>	<b>171</b>
Характеристики самоэффективности .....	174
Особенности самоэффективности как конструкта .....	177
Источники самоэффективности .....	179
Механизмы влияния самоэффективности на мотивацию и поведение .....	186
Постановка целей и самоэффективность .....	190
Самоэффективность и успешность деятельности .....	192
Приложение .....	199
<b>Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана .....</b>	<b>201</b>
Экспериментальные исследования влияния наград на внутреннюю мотивацию .....	203
Теория самодетерминации .....	208
Теория когнитивной оценки .....	212
Факторы, влияющие на функциональную значимость события .....	217

Теория внешней мотивации .....	218
Экстернальная регуляция .....	222
Интроецированная регуляция .....	225
Идентифицированная регуляция .....	226
Интегративная регуляция .....	228
Исследования поддержки автономии в классе и в семье .....	231
Потребность в автономии: универсальность или специфичность? (Кросс-культурные исследования поддержки автономии) .....	232
Внутренняя мотивация: основные выводы и следствия для практики .....	236
<b>ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>246</b>
1. Формирование доминирующих мотивов деятельности (мотивационно-регуляционный блок) .....	250
Потребности как предикторы мотивов деятельности .....	258
Ценности как предикторы мотивов деятельности .....	259
2. Постановка целей (целевой блок) .....	262
Представления о собственной эффективности как предикторы целеполагания .....	272
3. Планирование выполнения деятельности (интенциональный блок) .....	276
Вера в контролируемость средств и результатов деятельности как предиктор мотивации .....	277
4. Реагирование на трудности и неудачи, возникающие в процессе выполнения деятельности (блок «реакция на неудачу») .....	280
Каузальные атрибуции успехов и неудач .....	283
5. Реализация намерений (блок «усилия») .....	284
Эмоциональные состояния, тревожность и мотивация .....	285
<b>ЧЕГО ДОСТИГЛА ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ? (ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ) .....</b>	<b>292</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>303</b>

*Учебное издание*

**Гордеева Тамара Олеговна**

**Психология мотивации достижения**

**Учебное пособие**

Оригинал-макет подготовлен в издательстве «Смысл»

Директор издательства *Д. А. Леонтьев*

Редактор *О. В. Квасова*

Корректоры *Н. С. Самбу, В. Н. Рейбекель*

Компьютерная верстка *А. И. Чекалиной*

Подписано в печать 30.11.2005. Формат 84×108/32.

Бумага тип. № 2. Гарнитура TimesET. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 17,64. Тираж 3000 экз. Заказ № 16062.

Лицензия ИД № 04850 от 28.05.2001.

Издательство «Смысл» (ООО НПФ «Смысл»)

103050, Москва-50, а/я 158. Тел./факс (495) 195-37-13, (495) 189-95-88

e-mail: [smysl@smysl.ru](mailto:smysl@smysl.ru), <http://www.smysl.ru>

А-1702-І (Изд. центр «Академия»).

Санитарно-эпидемиологическое заключение

№ 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360.

Тел./факс: (495)330-1092, 334-8337.

<http://www.academia-moscow.ru>

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфический комбинат».

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.