

Батырева Наталья Сергеевна, магистрант,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
Batyreva Natalya Sergeevna,
Altai State Pedagogical University

**МОТИВАЦИЯ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧИ КАК ПРЕДМЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
MOTIVATION TO AVOID FAILURE AS A SUBJECT
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

Аннотация. В статье раскрывается содержание мотивации избегания неудачи как предмета психолого-педагогического исследования. Показано, что данный конструкт необходимо отличать от тревожности, внешней мотивации, избегающего поведения и выученной беспомощности. Предложена аналитическая схема, объединяющая мотивационный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий и контекстуальный аспекты изучения избегания неудачи у младших школьников.

Abstract. The article reveals the content of failure avoidance motivation as a subject of psychological and pedagogical research. It is shown that this construct should be distinguished from anxiety, extrinsic motivation, avoidance behavior, and learned helplessness. An analytical framework is proposed that integrates motivational, emotional, cognitive, behavioral, and contextual aspects of studying failure avoidance among primary school students.

Ключевые слова: Мотивация избегания неудачи, учебная мотивация, младший школьный возраст, цели достижения, атрибутивный стиль.

Keywords: Failure avoidance motivation, learning motivation, primary school age, achievement goals, attributional style.

Введение

Проблема учебной мотивации предполагает изучение не только интенсивности активности учащегося, но и её направленности. Ребёнок может добросовестно выполнять задания, затрачивать значительные усилия и стремиться к высоким отметкам, однако психологические основания такой активности могут различаться. Наряду с интересом к содержанию и стремлением овладеть новым способом действия учебное поведение может регулироваться опасением отрицательного результата и его последствий [1, с. 115].

Мотивация избегания неудачи представляет исследовательский интерес именно потому, что не всегда проявляется в открытом отказе от деятельности. Ориентация на предотвращение ошибки может сопровождаться как снижением инициативы, так и напряжённой подготовкой, поиском подтверждения правильности действий и стремлением выполнить требования взрослого. Поэтому оценка внешней успешности сама по себе недостаточна для определения мотивационного смысла поведения [2, с. 86].

Цель статьи – уточнить теоретическое содержание мотивации избегания неудачи и определить методологические основания её психолого-педагогического изучения с акцентом на младший школьный возраст.

Понятие мотивации избегания неудачи

В рамках данной статьи мотивация избегания неудачи определяется как направленность регуляции деятельности на предотвращение неуспеха и его субъективно значимых последствий. Содержание этих последствий зависит от ситуации: отрицательный



результат может переживаться как потеря одобрения, угроза самооценке, подтверждение недостаточной компетентности или основание для критики [2, с. 86].

В определении существенны три положения. Во-первых, избегание характеризует направленность деятельности, а не только интенсивность неприятного переживания. Для определения мотивационного содержания важно установить, какой результат ребёнок стремится предотвратить. Во-вторых, неуспех имеет субъективное значение: одна и та же ошибка может восприниматься как локальная трудность, как свидетельство недостаточной подготовки или как угроза собственной состоятельности. В-третьих, наличие избегающе-направленного мотива не означает полного отсутствия познавательных или достиженческих побуждений, поскольку в структуре учебной мотивации могут одновременно присутствовать различные основания активности [1, с. 115].

Для обеспечения понятийной точности необходимо разграничивать мотивацию избегания неудачи и смежные характеристики. Страх неудачи относится к переживанию угрозы возможного неуспеха, тогда как мотивация избегания характеризует направленность деятельности. Тревожность может проявляться в различных жизненных сферах и не сводится к ситуациям достижения. Избегающее поведение представляет наблюдаемое действие, мотив которого требует отдельного установления. Пессимистический атрибутивный стиль характеризует способ объяснения причин событий, а выученная беспомощность предполагает изменения регуляции после опыта неконтролируемости [3, с. 397; 6, с. 50].

Таким образом, предмет исследования не следует расширять до любого неблагоприятного отношения к учению. Иначе мотивация избегания теряет самостоятельное содержание и начинает обозначать одновременно тревогу, низкую успеваемость, отказ от заданий и пессимизм.

Теоретические подходы к исследованию

Деятельностный подход и мотивационный смысл учения

В отечественной психологии мотив рассматривается как системообразующий компонент деятельности, придающий ей личностный смысл [10, с. 304]. Данное положение имеет принципиальное значение для анализа избегания неудачи: одинаковое действие, например подготовка к контрольной работе, может иметь различный личностный смысл. В одном случае оно связано с желанием разобраться в материале, в другом – с намерением получить признание, в третьем – с предотвращением неодобрения.

С данной позиции исследование избегания требует выхода за пределы регистрации факта выполнения задания и обращения к основаниям выбора и продолжения деятельности. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность становится ведущей, а оценка взрослого приобретает существенное значение для формирования самооценки и внутренней позиции школьника [7, с. 398].

Теория мотивации достижения и цели достижения

Традиция изучения мотивации достижения позволяет выделить стремление к положительному результату и направленность на предотвращение отрицательного исхода. Это различие задаёт исходный вопрос: ориентируется ли ребёнок преимущественно на достижение желаемого результата или на недопущение нежелательного [2, с. 86].

Модель целей достижения Э. Эллиота и Х. Макгрегора уточняет данную проблематику. В ней пересекаются два основания: способ определения компетентности и направленность приближения либо избегания. В результате выделяются цели освоения-приближения, освоения-избегания, демонстрации-приближения и демонстрации-избегания [4, с. 501].

Для психолого-педагогического исследования это означает необходимость различать, например, намерение «не выполнить хуже, чем раньше» и намерение «не показаться менее способным, чем одноклассники». Оба случая имеют избегающее содержание, однако



предполагают разные критерии неуспеха. Поэтому глобальный показатель избегания целесообразно дополнять анализом конкретных целей, которые ребёнок принимает в учебной ситуации [4, с. 501].

При этом мотив и цель не следует употреблять как полностью взаимозаменяемые понятия. Мотивационная направленность задаёт более общий смысл активности, тогда как цель конкретизирует желаемый или предотвращаемый результат в определённой ситуации.

Теория контроля и ценности учебных эмоций

Теория Р. Пекруна раскрывает значение оценок контроля и ценности для возникновения эмоций достижения. Контроль характеризует воспринимаемую возможность повлиять на деятельность и её последствия, ценность – субъективную значимость самой деятельности и её результата [5, с. 315].

В контексте избегания неудачи данная теория позволяет сформулировать гипотезу: угроза неуспеха становится особенно значимой, когда ребёнок высоко ценит положительный результат, но сомневается в возможности его обеспечить. Такая ситуация может сопровождаться тревогой и выбором защитных способов действия. Однако проверка данного предположения требует непосредственного измерения воспринимаемого контроля и ценности; одной корреляции избегания с тревожностью для подтверждения механизма недостаточно [5, с. 315].

Атрибутивный подход

Атрибутивный подход направляет внимание на объяснение уже произошедших событий. В отличие от цели, определяющей направленность предстоящего действия, атрибуция характеризует то, как ребёнок осмысливает причины полученного результата. При этом объяснение прошлого может быть связано с ожиданиями относительно будущего [6, с. 50].

Пессимистическое объяснение неблагоприятного события предполагает склонность воспринимать его причины как постоянные и обобщённые. Например, локальная ошибка может интерпретироваться как проявление устойчивой неспособности. Более оптимистичная интерпретация допускает временность, конкретность и возможность изменения причин. Важным является не механическое перенесение ответственности вовне, а отказ от необоснованного вывода о неизменной личностной несостоятельности [6, с. 50].

Для изучения мотивации избегания данный подход позволяет поставить вопрос о связи между привычным объяснением трудностей и готовностью повторно включаться в деятельность. Однако атрибутивный стиль и избегание должны измеряться отдельно: их теоретическая близость не означает тождества.

Специфика младшего школьного возраста

В младшем школьном возрасте происходит становление учебной деятельности, рефлексии, произвольной регуляции и самооценки. Значимое место занимает система отношений с учителем и родителями, через которую ребёнок осваивает критерии оценки собственных действий [7, с. 398].

Для исследования избегания неудачи особенно существенны следующие особенности. Первая – высокая значимость внешней оценки: учебный результат может восприниматься не только как характеристика выполненной работы, но и как сообщение об отношении взрослого к ребёнку. Вторая – формирование способности разделять личность, действие и результат: при недостаточной дифференциации ошибка может становиться основанием для общего вывода о себе. Третья – развитие способов объяснения успехов и трудностей: ребёнок постепенно осваивает представление о роли подготовки, стратегии, помощи и обстоятельств выполнения задания. Четвёртая – необходимость учитывать конкретный образовательный контекст, поскольку ориентация на предотвращение неудачи может различаться в зависимости от предмета, формы ответа и ситуации оценивания.



Указанная специфика требует осторожности в использовании личностных характеристик как неизменных ярлыков. Диагностический результат должен описывать особенности регуляции в обследованных условиях, а не закреплять за ребёнком категорию «избегающего» или «беспомощного».

Аналитическая схема исследования

На основе сопоставления рассмотренных подходов предлагается схема, включающая пять взаимосвязанных аспектов.

1. **Мотивационный:** какие последствия ребёнок стремится предотвратить и какое место избегание занимает среди других мотивов.
2. **Эмоциональный:** какие переживания сопровождают предъявление требований, ошибку и оценивание.
3. **Когнитивный:** как ребёнок объясняет результат, оценивает возможности влияния на него и прогнозирует последующие попытки.
4. **Поведенческий:** какие задания выбирает, насколько настойчиво действует и как обращается за помощью.
5. **Контекстуальный:** как организованы оценивание, обратная связь и взаимодействие со значимыми взрослыми.

Схема представляет аналитическое обобщение теоретической модели исследования, модели целей достижения, теории контроля и ценности и атрибутивного подхода. Она не заявляется как уже проверенная причинная модель.

Её исследовательское преимущество состоит в возможности не смешивать уровни анализа. Например, отказ отвечать у доски относится к поведению; опасение насмешки – к субъективному последствию; тревога – к переживанию; убеждение «я всегда отвечаю хуже других» – к когнитивной интерпретации. В эмпирической работе необходимо установить, какие из этих характеристик действительно присутствуют и как они связаны, а не выводить одну из другой автоматически.

Методологические требования

Первое требование – соответствие диагностического инструмента заявленному конструкту. Методика общей учебной мотивации, шкала страха неудачи и опросник целей достижения могут давать содержательно связанные, но не идентичные результаты. Поэтому название переменной должно отражать то, что непосредственно измерялось. Данная проблема особенно значима при использовании небольшого числа суждений в качестве показателя сложной мотивационной характеристики.

Второе требование – учёт содержания и диапазона показателя. Если избегание оценивается по двум диагностическим суждениям, результат представляет ограниченный индикатор, а не исчерпывающее описание устойчивого мотива. Желательно дополнять его наблюдением за выбором задач, реакцией на ошибку и продолжением работы после затруднения.

Третье требование – разграничение общего и предметно-специфического содержания. Например, ОАС-Д включает несколько жизненных сфер, поэтому общий балл нельзя без дополнительного обоснования называть показателем исключительно учебных атрибуций [6, с. 50].

Четвёртое требование – воспроизводимость обработки. Необходимо явно описывать правила подсчёта баллов, преобразования показателей и соответствие идентификаторов участников между методиками. Сверка таблиц основной части и приложений является обязательной содержательной проверкой результатов.

Пятое требование – соответствие выводов исследовательскому дизайну. Корреляционная связь не устанавливает причинного направления, а различие величин коэффициентов не доказывает различий между ними без специальной проверки.



Направления психолого-педагогического сопровождения

Теоретический анализ позволяет выделить несколько направлений сопровождения младших школьников с выраженной ориентацией на предотвращение неудачи.

Первое направление связано с изменением смысла ошибки: обсуждением конкретного затруднения вместо общей оценки личности ребёнка. Второе – с повышением понятности учебных требований и способов улучшения результата: обратная связь должна помогать определить, что именно требуется изменить в действии. Третье – с развитием рефлексии причин успехов и неудач, включая различение недостаточной подготовки, неэффективной стратегии и других конкретных обстоятельств. Четвёртое – с поддержкой самостоятельной повторной попытки и постепенным освоением посильных трудностей. Пятое – с согласованием педагогических и родительских способов реагирования на неуспех.

Эти направления согласуются с теоретическим значением воспринимаемого контроля и характера объяснений событий. Вместе с тем теоретическая обоснованность не равнозначна доказанной эффективности: оценка программы сопровождения предполагает отдельный дизайн с измерением изменений и условиями сравнения.

Заключение

Мотивация избегания неудачи представляет самостоятельный предмет психолого-педагогического исследования, если определяется через направленность регуляции деятельности на предотвращение неуспеха и его субъективно значимых последствий. Её исследование требует разграничения мотива, цели, эмоционального переживания, когнитивного объяснения и наблюдаемого поведения.

Применительно к младшему школьному возрасту продуктивным является комплексный анализ отношений оценивания, переживания учебных трудностей и представлений ребёнка о возможности изменить результат. Основными условиями дальнейшей разработки проблемы выступают точная операционализация понятия, воспроизводимость обработки данных и соответствие выводов возможностям исследовательского дизайна.

Список литературы:

1. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
3. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл; Издательский дом Академии, 2015. – 713 с.
4. Elliot, A. J. A 2 × 2 achievement goal framework / A. J. Elliot, H. A. McGregor // Journal of Personality and Social Psychology. – 2001. – Vol. 80, № 3. – P. 501–519.
5. Pekrun, R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice / R. Pekrun // Educational Psychology Review. – 2006. – Vol. 18, № 4. – P. 315–341.
6. Гордеева, Т. О. Диагностика оптимизма: разработка детского опросника оптимистического стиля объяснения успехов и неудач / Т. О. Гордеева, О. А. Сычёв, Е. Н. Осин // Культурно-историческая психология. – 2017. – Т. 13, № 2. – С. 50–60. DOI: 10.17759/chp.2017130206.
7. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
8. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.



9. Селигман, М. Как научиться оптимизму / М. Селигман. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 338 с.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
11. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

