

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ: ИХ ИСТОЧНИКИ И ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

Т.О. ГОРДЕЕВА, О.А. СЫЧЕВ, Е.Н. ОСИН

Основная цель исследования состояла в выявлении средовых источников разных типов внутренней и внешней мотивации, а также их роли в психологическом благополучии студентов вузов. В исследовании приняли участие 617 студентов I–III курсов. Показано, что внутренняя познавательная мотивация является не только важным условием академических достижений студентов, но и фактором их психологического благополучия. Результаты проведенного исследования подтверждают и расширяют результаты наших предыдущих исследований, основанных на теории самодетерминации, и свидетельствуют о практической целесообразности удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми в учебном процессе как условий развития внутренней мотивации и поддержания психологического благополучия студентов.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, базовые психологические потребности, потребность в автономии, потребность в компетентности, психологическое благополучие, академические достижения.

Изучение мотивов как осознаваемых и неосознаваемых причин, побуждающих человека к деятельности, исключительно важно с точки зрения понимания мотивационного процесса; это та точка отсчета, с которой следует начинать исследование мотивации.

Анализ подходов к пониманию основных типов мотивов, побуждающих человеческую деятельность (будь то учебная, профессиональная или другая продуктивная деятельность), позволяет выделить три основных подхода. *Первый* опирается на ранние модели в области мотивации достижения, в которых было предложено выделение двух типов мотивов достижения в деятельности — мотива стремления к успеху

и мотива избегания неудачи (Дж. Аткинсон). Для их диагностики обычно использовались проективные методики, комплексно оценивающие две противоположные мотивационные системы, которые включают мотивы, цели, ожидания, реакции на неудачу, настойчивость, а также эмоциональные мотивационные переменные.

Данный подход задал весьма узкое, дихотомическое понимание мотивов деятельности, предполагающее либо направленность субъекта на достижение успеха, либо тревогу и боязнь неудачи, тем самым игнорируя другие виды мотивов. Тем не менее благодаря данному подходу удалось выделить и охарактеризовать целый ряд важнейших характеристик индивидов с продуктивной мотивацией деятельности: их стремление к решению трудных задач, настойчивость, нацеленность на завершение начатой деятельности (эффект Зейгарник), особенности реакции на неудачу и др. В результате развития этого подхода боязнь неудачи в рамках учебной деятельности стала измеряться тестами на экзамене

Исследование выполнено при поддержке РФНФ, проект № 12-06-00856 «Мотивационно-личностные предпосылки академических достижений и психологического благополучия студентов и школьников», а также программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 году (ТЗ № 68.00 по теме «Позитивная психология как подход к исследованию и экспертизе качества жизни»).

национную тревожность, а мотивационная тенденция стремления к успеху была подвргнута дальнейшему изучению [см. 3].

Представители *второго*, феноменологического подхода к мотивации (Н.Ц. Бадмаева, В.Г. Леонтьев, С.Г. Москвичев, Г. Розенфельд и другие), стремились выделить и по возможности классифицировать характерные типы мотивов продуктивной деятельности (обычно на материале учебной). В результате было выделено множество мотивов, побуждающих учебную деятельность, включая познавательные, социальные, коммуникативные, соревновательные, мотивы самосовершенствования, престижа, самооценки, долга, благополучия и др. При этом их роль в успешности деятельности оставалась неясной: большинство результатов, полученных на материале академических достижений школьников и студентов, отличались неоднозначностью и противоречивостью. Развитию данного подхода помешала слабая теоретическая разработанность проблематики базовых человеческих потребностей. По сути, его основой стали эмпирическая классификация Г. Мюррея, включавшая 20 рядоположенных психологических потребностей, а также работы Д. МакКлелланда.

В современной психологии выделяется *третий* подход к дифференциации мотивов анализируемой деятельности, представители которого аргументируют продуктивность выделения двух категорий мотивов выполняемой деятельности: внутренних и внешних по отношению к ней. На первом этапе развития этого подхода, представленного в работах как отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, а также А.К. Маркова и М.В. Матюхина, выделявшие разные по происхождению учебно-познавательные и социальные мотивы, А.В. Брушлинский и М.И. Воловикова, выделявшие специфические и неспецифические мотивы), так и зарубежных ученых

(А. Готтфрид, М. Леппер, С. Хартер), внутренние и внешние мотивы рассматривались как два полюса дихотомии, на одном из которых мотивация индивида определялась интересом к самой деятельности, а на другом — чем-то лежащим за пределами последней. Выделение феномена внутренней мотивации и изучение ее роли в настойчивости, креативности, научении способствовало значительному развитию проблематики мотивации достижения. Однако внешняя мотивация при этом понималась узко — в соответствии с бихевиористским подходом — как задаваемая внешними поощрениями и наказаниями.

Данный подход получил свое развитие в работах Э. Деси и Р. Райана, предложивших теорию самодетерминации и выделивших различные типы и уровни мотивации, которые имеют разные последствия для эффективности выполняемой деятельности и психологического благополучия индивида. В их исследованиях было показано, что внешняя мотивация не является однородным образованием, строящимся на основе лишь внешних поощрений и наказаний, но может быть понята в контексте континуума интернализации внешних требований, описывающих различные степени фрустрации/удовлетворения потребности в автономии. В результате были выделены типы регуляции деятельности, несущие разный психологический смысл и, соответственно, приводящие к различным последствиям для успешности деятельности. Было показано, что внутренняя и внешняя мотивации не являются противостоящими полюсами, но задают континуум форм мотивационной регуляции, между которыми существуют взаимопереходы, описываемые как процесс интернализации (термин, близкий идеям школы Л.С. Выготского), или переход от регуляции с помощью внешних факторов к саморегуляции.

Теория самодетерминации предполагает, что внешняя мотивация может

значительно варьировать по степени относительной автономности. Например, учащиеся, которые выполняют домашние задания, поскольку понимают их важность для выбранной ими будущей карьеры, являются внешне мотивированными, равно как и те, кто выполняет домашние задания исключительно в силу родительского контроля. Оба примера подразумевают инструментальность деятельности, однако в первом случае внешняя мотивация связана с личным согласием и одобрением и сопровождается ощущением собственного выбора, тогда как второй случай подразумевает подчинение внешним требованиям; соответственно, степень автономии оказывается различной. Именно первый случай является примером того, к чему стремятся родители, учителя, работодатели, врачи или тренеры [17].

На уровне *экстернальной* регуляции поведение регулируется обещанными наградами и угрозой наказания. Этот уровень характеризуется отсутствием ощущения самодетерминации поведения, поскольку оно осуществляется под контролем других людей. На уровне *интроецированной* саморегуляции, поведение субъекта регулируется частично присвоенными правилами или требованиями, которые побуждают его действовать так, а не иначе. Человек выполняет деятельность уже под влиянием внутренних причин, которые, однако, имеют контролирующий межличностный характер. Этот тип мотивации связан с чувствами вины, стыда, тревоги, возникающими, когда индивид терпит неудачу и, наоборот, с гордостью за свои действия, когда ему удается выполнить намеченное. На уровне *интернализации* субъект испытывает ощущение собственного выбора данной деятельности, принимая внешние цели и ценности, ранее регулировавшие ее осуществление, как собственные, идентифицируясь с ними: субъект начинает *сам* считать важным поведение, которое он прежде совершал под влиянием внешней

регуляции. На уровне *интегративной* регуляции происходит интеграция и ассимиляция всех текущих идентификаций. Это наиболее автономная и самодетерминированная форма внешней мотивации.

Определяющим признаком внутренней мотивации является стремление субъекта деятельности выполнять ее ради интереса к ней самой, сопровождаемое пониманием ее смысла, стремлением к постановке и решению трудных задач и удовольствием от процесса их решения, познания нового, созидательной активности¹. Внутренняя мотивация является ярким проявлением «позитивного потенциала человеческой природы, которая представляет собой врожденную тенденцию стремиться к новизне и сложным задачам, расширять и упражнять свои способности, исследовать и учиться» [17; 70]. С позиций теории самодетерминации, к числу основных факторов, лежащих в основе внутренней мотивации деятельности и психологического благополучия и выступающим их источником, относится удовлетворенность потребностей в автономии, компетентности и в том, чтобы быть связанным с другими людьми [17]. Поскольку эти потребности являются врожденными, изначально присущими всем людям, вопрос ставится не о степени индивидуальных различий в выраженности каждой потребности, а о мере ее фрустрации (или удовлетворенности) ближайшим окружением индивида.

Потребность в автономии (или самодетерминации) означает стремление чувствовать выбор и собственную детерминацию своего поведения. Она включает стремление самостоятельно контролировать собственные действия и поведение,

¹ Отметим, что термин «внешняя мотивация» не является вполне точным. Безусловно (см. схожую позицию у Е.П. Ильина [8]), мотивы не могут быть внешними по отношению к субъекту, они всегда принадлежат ему.

быть их независимым инициатором². Ощущение себя автономным субъектом выполняемой деятельности не означает индивидуализма, или полной независимости от других людей, но означает, что действия становятся не вынужденными, а выбранными субъектом. Под потребностью в компетентности понимается стремление чувствовать себя успешным, компетентным деятелем, справляющимся с задачами выполняемой деятельности. Потребность в связанности с другими означает стремление иметь надежную связь со значимыми людьми, быть понятым и принятым ими, иметь с ними эмоционально теплые взаимоотношения.

В серии исследований была показана универсальность базовых психологических потребностей, их актуальность для людей разных культур, разного возраста, пола и социального происхождения [17]. Предыдущие исследования, проведенные на американских и российских выборках ([9], [12]), подтвердили положения о роли потребности в автономии как источника внутренней учебной мотивации и психологического благополучия. Так, в работе В.И. Чиркова и Р. Райана было показано, что структура связей между поддержкой автономии и показателями внутренней и внешней регуляции учебной деятельности были идентичны у американских и российских старшеклассников; поддержка автономии со стороны учителей и родителей выступала предиктором внутренней учебной мотивации и психологического благополучия в обеих выборках.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основная цель настоящей работы состояла в выявлении средовых источников

внутренней мотивации, а именно роли удовлетворения трех базовых психологических потребностей в ее функционировании, а также ее связи с психологическим благополучием студентов вузов. С нашей точки зрения, важный вклад во внешнюю мотивацию могут вносить две другие базовые потребности – в компетентности и связанности с другими.

Выборка. В исследовании приняли участие 617 студентов Москвы (МГУ им. М.В. Ломоносова) и Бийска (АГАО и БТИ АлтГТУ), из них 353 девушки, 213 юношей, 51 пол не указали. Выборка включала студентов I–III курсов в возрасте от 16 до 31 года (средний возраст 18,4 года).

Методики. Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов был разработан «Учебной мотивации опросник» (УМО), основой для которого стал опросник академической мотивации (AMS-C), предложенный Р. Валлерандом с коллегами [18]. В ходе адаптации методика была несколько модифицирована; итоговый вариант был образован 27 утверждениями, составляющими шесть шкал: две шкалы внутренней мотивации (познавательной и саморазвития), три шкалы внешней мотивации (идентифицированной, интроецированной и экстернальной), а также шкалу амотивации как отсутствия интереса и ощущения осмысленности текущей учебной деятельности.

Испытуемым предлагается по пятибалльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос «Почему вы в настоящее время ходите на занятия в университет?». Примеры утверждений: «Учеба в университете дает мне возможность продолжать больше узнавать о многих вещах, которые меня интересуют» (познавательная мотивация), «Я получаю удовольствие, превосходя самого себя в моих личных достижениях» (мотивация саморазвития), «Потому что я хочу показать самому себе, что я могу хорошо учиться здесь, в уни-

² Сходным образом И.П. Павлов и М.М. Убергриц выделили еще в начале XX в. (1917) «рефлекс свободы», который возникает у живого организма как ответ на ограничение его свободной активности.

верситете» (идентифицированная мотивация), «Потому, что я должен это делать» (интроецированная мотивация), «Для того, чтобы получить в будущем более престижную работу» (экстернальная мотивация), «Раньше я понимал, зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать» (амотивация). Значения коэффициентов α Кронбаха свидетельствуют о достаточно высокой внутренней согласованности всех приведенных шкал, они составили соответственно 0,90; 0,81; 0,84; 0,72; 0,85; 0,80 (N=602).

Для диагностики удовлетворенности базовых потребностей в учебной деятельности была разработана методика из 20 утверждений, включающая три шкалы: потребности в автономии (пример утверждения: «Я чувствую, что в университете я должен заниматься тем, что от меня требуют другие люди»), потребности в компетентности («В университете я довольно часто ощущаю, что я недостаточно компетентен») и потребности в связанности с другими («Людам в университете я небезразличен»). В ее основу был положен опросник базовых потребностей на рабочем месте, разработанный Э. Деси и Р. Райаном с коллегами [14]. Высокая надежность по внутренней согласованности этих шкал подтверждается значениями коэффициентов α Кронбаха, равными соответственно 0,77; 0,81; 0,84 (N = 403).

Для диагностики показателей психологического благополучия использовались шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (SWLS) в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [10], шкала диспозиционной витальности Р. Райана и К. Фредерик в адаптации Л.А. Александровой [1], оценивающая уровень активности, бодрости, энергии человека, и тест диспозиционного оптимизма Ч. Карвера и М. Шейера (LOT) в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина [7], измеряющий обобщенные позитивные или негативные ожидания относительно будущего.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Факторная структура методик УМО.

Соответствие эмпирической структуры методики теоретической модели проверялось с помощью конфирматорного факторного анализа (N=583). При создании его модели каждый пункт опросника был отнесен к одному из шести факторов, соответствующих теоретической модели. Корреляции факторов друг с другом задавались в модели как оцениваемые («свободные») параметры. Модель оценивалась в системе EQS 6.1 с использованием робастных (т.е. устойчивых по отношению к отклонению распределения данных от нормального и выбросов) статистик. По результатам анализа индексов модификации (Lagrange multipliers) в модель была внесена ковариация между ошибками двух близких по формулировке утверждений из шкалы познавательной мотивации. Полученная в результате модель продемонстрировала удовлетворительные показатели соответствия исходным данным: $S-B \chi^2 = 850,5$; $df = 308$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,055$; $CFI = 0,915$; $NFI = 0,874$; $NNFI = 0,903$ ³. Эти значения показывают, что в целом концептуальная модель согласуется с полученными данными и шкалы русскоязычной версии опросника могут быть использованы для оценки соответствующих типов мотивации.

Структура связей видов мотивации

Интересен вопрос о том, образуют ли шкалы, оценивающие разные виды

³ $S-B \chi^2$ – критерий χ^2 Саторра–Бентлера; NFI – Normed Fit Index – нормированный показатель соответствия; $NNFI$ – Non-normed Fit Index – ненормированный показатель соответствия. Модель считается соответствующей эмпирическим данным [13] при следующих показателях: критерий относительного согласия модели (CFI) превышает 0,90, квадратичная усредненная ошибка аппроксимации ($RMSEA$) не превышает 0,05 (допустимыми считаются значения 0,06–0,08), частное критерия χ^2 и числа степеней свободы < 2 .

внешней и внутренней мотивации, единый континуум «автономия—контроль», что может быть проверено путем анализа соответствия матрицы интеркорреляций шкал симплекс-паттерну. Симплекс-паттерн корреляционной матрицы был описан Л. Гутманом [15] в рамках его теории, посвященной порядковым отношениям между переменными. В корреляционной матрице, соответствующей симплекс-паттерну, величина коэффициентов постоянно убывает по мере удаления от диагонали. Для количественной оценки соответствия корреляционной матрицы симплекс-паттерну Р. Райаном и Дж. Коннеллом [16] был предложен коэффициент конгруэнтности, представляющий собой корреляцию между матрицей коэффициентов смежности, характеризующих близость переменных, и коэффициентов детерминации, вычисленных на основе эмпирических корреляций с учетом их знака. Полученный таким образом коэффициент конгруэнтности для нашей матрицы из табл. 1 составил 0,78; это свидетельствует о довольно хорошем соответствии матрицы корреляций симплекс-паттерну, а также о

том, что переменные представляют собой упорядоченную последовательность в рамках единого континуума.

Анализ матрицы приводит к выводу о том, что соответствие симплекс-паттерну соблюдается достаточно строго для всех шкал за исключением экстеральной мотивации: ее корреляции с внутренней мотивацией и амотивацией отличаются от ожидаемых. При исключении этой шкалы из анализа коэффициент конгруэнтности возрастает до 0,83. Такие показатели конгруэнтности говорят о том, что поведение шкалы экстеральной регуляции не вполне соответствует теории (что следует и из анализа ее содержания, акцентирующего не внешний контроль, а лишь внешние по отношению к содержанию деятельности смыслы).

Ведущие мотивы учебной деятельности студентов

Сопоставление средних значений по шкалам УМО (см. табл. 1) показывает, что ведущими типами мотивации у студентов являются познавательная и экстеральная, менее выраженными и примерно

Таблица 1

Интеркорреляции шкал УМО (N = 617)

Шкалы УМО (типы мотивации)	Познавательная	Саморазвития	Идентифицированная	Интроецированная	Экстеральная	Амотивация	Среднее	Стандартное отклонение
Познавательная	1						3,93	0,77
Саморазвития	0,58***	1					3,55	0,97
Идентифицированная	0,38***	0,70***	1				3,46	1,06
Интроецированная	-0,23***	0,06	0,32***	1			2,82	0,90
Экстеральная	-0,10*	0,06	0,28***	0,39***	1		3,79	1,06
Амотивация	-0,55***	-0,31***	-0,19***	0,29***	0,05	1	1,51	0,72

Примечание. *** – $p < 0,001$, ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$.

одинаковыми по силе – мотивация саморазвития и идентифицированная мотивация. Существенно слабее последних интроецированная мотивация, наименьшую выраженность демонстрирует амотивация. Следовательно, студентам в целом наиболее присущи внутренние мотивы, связанные с удовольствием от учебной деятельности и стремлением достичь в ней успеха, однако роль мотивов практического характера, связанных с желанием получить в будущем престижную и высокооплачиваемую работу, также весьма существенна. При этом интроецированные мотивы (учеба как обязанность, чувство долга) у студентов играют гораздо меньшую роль.

Гендерные различия

Анализ гендерных различий учебной мотивации проводился с помощью *t*-критерия Стьюдента. Было обнаружено, что проявление гендерных различий в мотивации зависит от вуза: у студентов МГУ они не были выявлены, но оказались весьма выраженными у студентов АГАО. В этой выборке девушки показывают существенно более высокие показатели познавательной мотивации (средние значения: 3,92 и 3,32 соответственно; $t(126) = 3,79$; $p < 0,001$; $d = 0,78$), саморазвития (3,71 и 3,07; $t(126) = 3,44$; $p < 0,001$; $d = 0,71$) и идентифицированной мотивации (3,80 и 3,09; $t(126) = 3,59$; $p < 0,001$; $d = 0,74$) в сочетании с относительно меньшими показателями амотивации (1,38 и 1,77; $t(126) = 3,07$; $p < 0,01$; $d = 0,63$). Приведенные значения показателя *d* Коэна [13], отражающего различие между средними значениями в единицах общего стандартного отклонения, указывают на умеренную величину различий. Предположительно, этот факт можно объяснить разным отношением юношей и девушек к профессиям педагогического профиля, которым преимущественно обучают в данном вузе.

Связи видов мотивации с успеваемостью и психологическим благополучием

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии достоверных прямых связей успеваемости (средняя оценка по четырем сессиям) со шкалами познавательной ($r = 0,36$; $p < 0,001$) и мотивации саморазвития ($r = 0,25$; $p < 0,001$) и обратной связи с амотивацией ($r = -0,16$, $p < 0,01$), что соответствует нашим предыдущим результатам, полученным на студенческих выборках ([4], [5]). Результаты множественного регрессионного анализа мотивации как предиктора успеваемости говорят о том, что познавательная мотивация (и только она) является ее надежным предиктором ($\beta = 0,31$; $p < 0,001$, $N = 234$).

С целью проверки гипотезы о роли внутренней мотивации в психологическом благополучии был проведен корреляционный анализ всех типов мотивов учебной деятельности с показателями благополучия: удовлетворенностью жизнью, витальностью и диспозиционным оптимизмом. Наиболее сильные корреляции были получены для познавательной мотивации, которая показала достоверные связи со всеми тремя показателями благополучия (0,28; 0,35; 0,32 соответственно, $p < 0,001$, $N = 248$). Далее был выполнен множественный регрессионный анализ мотивации как предиктора агрегированного показателя психологического благополучия, представляющего собой взвешенную сумму трех перечисленных выше переменных. Его результаты показали, что только познавательная мотивация является достоверным предиктором психологического благополучия студентов ($\beta = 0,35$; $p < 0,001$). Следовательно, искренний интерес студента к процессу познания в учебной деятельности способствует росту его психологического благополучия, удовлетворенности жизнью, оптимизма, бодрости и энергичности.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции удовлетворенности базовых потребностей и шкал УМО (N=257)

Шкалы	Потребность в автономии	Потребность в компетентности	Потребность в связанности
Познавательная	0,36***	0,52***	0,27***
Саморазвития	0,17**	0,23***	0,13*
Идентифицированная	0,05	0,07	0,00
Интроецированная	-0,45***	-0,24***	-0,20**
Экстернальная	-0,10	0,03	0,03
Амотивация	-0,48***	-0,48***	-0,28***

Примечание. *** – $p < 0,001$, ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$.

Средовые факторы внутренней мотивации

Каковы источники внутренней познавательной мотивации, оказывающей столь позитивное влияние на академические достижения и на психологическое благополучие студента? Для проверки предположения о том, что в основе мотивации учебной деятельности лежит удовлетворенность базовых психологических потребностей, были проделаны корреляционный и путевой анализ. Результаты корреляционного анализа, представленные в табл. 2, свидетельствуют о том, что обе шкалы внутренней мотивации обнаруживают прямые связи со всеми тремя базовыми потребностями, а интроецированная мотивация и амотивация – обратные. Также из них следует ответ на вопрос о «необычном» проявлении экстернальной мотивации, очевидно, не соответствующей

своему названию и теоретическому наполнению, поскольку она никоим образом не является результатом фрустрации базовых психологических потребностей.

Далее были выбраны три шкалы УМО, показавшие наиболее тесную связь с базовыми потребностями – познавательная и интроецированная мотивация, а также амотивация – с целью осуществления путевого анализа, позволившего уточнить систему значимых влияний между потребностями и различными типами мотивов. Полученная в результате модели зависимости учебной мотивации от базовых психологических потребностей (рис. 1) имеет отличные показатели соответствия эмпирическим данным.

Результаты путевого анализа свидетельствуют о том, что в поддержание познавательной мотивации наиболее существенный вклад вносит удовлетворение

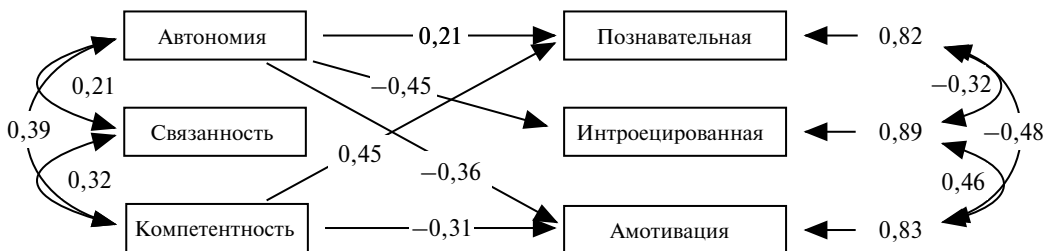


Рис. 1. Структурная модель взаимосвязи базовых потребностей и трех типов учебных мотивов – внутренней (познавательной) мотивации, интроецированной и амотивации (N = 257; S-B $\chi^2 = 6,41$, $df = 4$, $p = 0,17$; CFI = 0,991; NFI = 0,978; NNFI = 0,968; RMSEA = 0,049, все оценки параметров статистически значимы)

потребности в компетентности и несколько меньшей – потребности в автономии, в то время как фрустрация потребности в автономии тесно связана с ростом интро-ецированной мотивации и амотивации. Амотивация примерно в равной мере предсказывается фрустрацией потребностей в автономии и компетентности.

Таким образом, удовлетворенность базовых психологических потребностей является предиктором внутренней познавательной мотивации, которая, как показывают полученные нами результаты, вносит существенный вклад в психологическое благополучие студентов. Чтобы проверить этот вывод, использовался метод структурного моделирования. Была построена модель из трех латентных факторов, представленная на рис. 2, в которой фактор удовлетворенности базовых потребностей опосредствованно через внутреннюю мотивацию предсказывает уровень психологического благополучия.

Полученные для этой модели высокие показатели соответствия эмпирическим данным свидетельствуют в пользу вывода о том, что зависящая от удовлетворенности базовых потребностей внутренняя мотивация (представленная в данной модели как композит познавательной мотивации

и амотивации) является существенным фактором психологического благополучия студентов. При этом большое значение для ее развития и поддержания у студентов имеет создание условий для удовлетворения у них базовых потребностей в компетентности, автономии и связанности.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Наше исследование показало, что внутренняя учебная мотивация не только является важным условием академических достижений, что подтверждает данные наших предыдущих исследований на отечественных выборках ([2], [6]), но и выступает надежным предиктором психологического благополучия студентов. Она базируется на удовлетворении в рамках учебного процесса потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. При этом вклад различных базовых потребностей во внутреннюю и внешнюю мотивацию неравноценен: кроме потребности в автономии, как-то и предсказывает теория самодетерминации, большое значение имеет потребность в компетентности. В свою очередь потребность в связанности с другими не показала значимого уникального вклада в

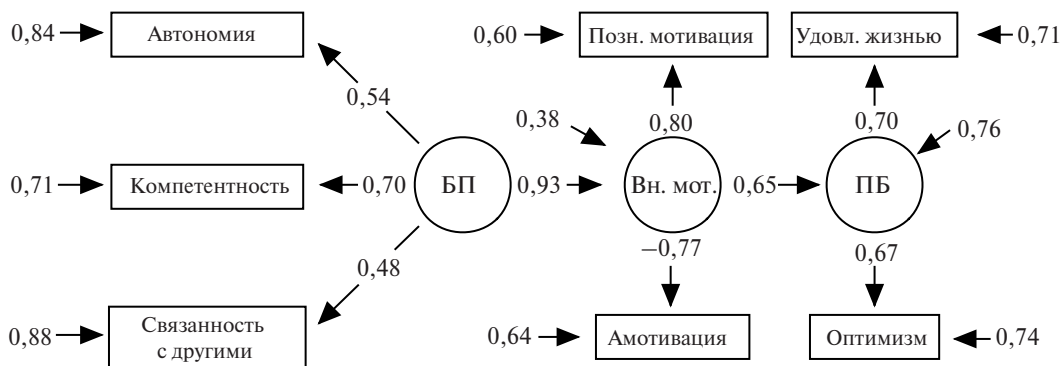


Рис. 2. Структурная модель взаимосвязи базовых потребностей и учебной мотивации и психологического благополучия ($N = 248$; $S-B \chi^2 = 19,40$, $df = 12$, $p = 0,08$; $CFI = 0,973$; $NFI = 0,934$; $NNFI = 0,953$; $RMSEA = 0,050$, все оценки параметров статистически значимы; факторы: БП – удовлетворенность базовых потребностей, Вн. мот. – внутренняя мотивация, ПБ – психологическое благополучие)

мотивационные переменные. Иными словами, удовлетворение этой потребности не является непосредственным предиктором учебной мотивации, но связано с ней опосредствованно, фасилитируя удовлетворение двух других базовых потребностей в учебном процессе.

Как показывают исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации (и в близких с ней подходах, например, гуманистическом), для усиления чувства автономии наиболее важны ощущение осмысленного выбора выбранной активности, отсутствие ощущения принуждения и контроля, а также минимизация использования контролирующего языка и разного рода контролирующих наград (например, в форме рейтингов). В случае, если выбор невозможен, продуктивной стратегией, способствующей сохранению у студента ощущения автономии, является обеспечение разумных объяснений выдвигаемых требований, признание и понимание его точки зрения на обсуждаемую проблему.

Для создания ощущения компетентности необходимо, во-первых, отслеживать уровень сложности выполняемой деятельности (т.е. изучаемых курсов и предлагаемых заданий: они должны быть оптимального уровня сложности, лежать в зоне ближайшего развития), чтобы доминирующим опытом обучения был опыт мастерства, а не беспомощности, и, во-вторых, способствовать тому, чтобы деятельность сопровождалась информативной, конструктивно-поддерживающей и позитивной обратной связью. Важно, чтобы фокус обратной связи был сосредоточен на усилиях, прогрессе и конкретных индивидуальных достижениях, а не на способностях и сравнениях достижений студентов друг с другом.

Есть основания полагать, что классическое снижение мотивации к III курсу во многом объясняется именно неспособностью студентов чувствовать свою компетентность в связи с растущим уров-

нем сложности учебной деятельности и учебных требований на фоне потери понимания их смысла. При этом важно учитывать не только действия преподавателя по поддержанию автономии и компетентности студентов, но и то, как они ими воспринимаются, какой смысл они из них вычитывают. Например, сама по себе возможность свободного посещения лекций может восприниматься одним студентом как поддерживающая его автономию, а другим – как безразличие преподавателя по отношению к нему.

Для поддержания потребности в связанности с другими важно, чтобы студенты ощущали себя значимыми и ценными участниками учебного процесса, чувствующими внимание, поддержку со стороны преподавателей при встрече с трудностями. Такого рода поддержка возможна при создании небольших учебных групп, позволяющих устанавливать надежные межличностные отношения между преподавателем и студентом.

1. *Александрова Л.А.* Субъективная витальность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 382–403.
2. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. М.: Смысл, Академия, 2006.
3. *Гордеева Т.О.* Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010. № 6. С. 17–32.
4. *Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642–667.
5. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психол. исследов. 2012. Т. 5, № 24. С. 4.
6. *Гордеева Т.О., Сычев О.А.* Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология обучения. 2012. № 1. С. 33–48.

7. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционно-го оптимизма (LOT) // Психол. диагностика. 2010. № 2. С. 36–64.
8. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
9. *Линч М.* Базовые потребности и психологическое благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2004, 3. С. 137–142.
10. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки психологического благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Ин-т социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
11. *Brown T.A.* Confirmatory factor analysis for applied research. N. Y.: Guilford, 2006.
12. *Chirkov V.I., Ryan R.M.* Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation // J. of Cross-Cultural Psychol. V. 32 (5). 2001. P. 618–635.
13. *Cohen J.* Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
14. *Deci E.L.* et all. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country / Deci E.L., Ryan R.M., Gagne M., Leone D.R., Usunov J., Kornazheva B.P. // Pers. and Soc. Psychol. Bull. 2001. V. 27. P. 930–942.
15. *Guttman L.* A new approach to factor analysis: The radix // Lazarsfeld P.F. (ed.). Mathematical thinking in the social sciences. Glencoe, IL: Free Press, 1954. P. 258–348.
16. *Ryan R.M., Connell J.P.* Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // J. Pers. and Soc. Psychol. 1989. V. 57. P. 749–761.
17. *Ryan R., Deci E.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // Amer. Psychol. 2000. V. 55. P. 68–78.
18. *Vallerand R.J.* et all. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education / Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Brière N.M., Sénécal C., Vallières E.F. // Educational and Psychological Measurement. 1992. V. 52 P. 1003–1017.

Поступила в редакцию 31. VIII. 2012 г.