

## Справедливость экзаменационного испытания: оценка действий преподавателей и мотивация обучения<sup>1</sup>

О.А. ГУЛЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии факультета психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

В настоящей статье излагаются данные, раскрывающие характер взаимосвязи оценки справедливости учебного взаимодействия и мотивации обучения. В описываемом исследовании приняли участие 895 студентов 1-х и 4-х курсов четырех московских университетов (54 % женщин  $M_{\text{возраст}} = 19$   $SD_{\text{возраст}} = 1.64$ ), которые были обследованы с помощью методик для оценки справедливости сдачи трудного зачета/экзамена и мотивации обучения в университете. Результаты показали, что чем выше студенты оценивают справедливость учебного взаимодействия, тем слабее у них амотивация и тем сильнее внутренняя мотивация обучения. Показано, что основную роль в данном случае играют процессуальные компоненты справедливости, однако важность разных компонентов изменяется в зависимости от курса и конкретного университета, что свидетельствует о том, что понимание организационной справедливости зависит от социального контекста.

**Ключевые слова:** автономная мотивация, процедурная справедливость, межличностная справедливость, информационная справедливость, дистрибутивная справедливость, мотивация обучения.

### К постановке проблемы

Учебная мотивация — основной фактор, оказывающий влияние на эффективность обучения. Люди с высокой мотивацией прикладывают больше усилий, лучше усваивают новый материал и достигают более высоких академических результатов. Однако выраженность этой тенденции зависит от типа и уровня мотивации.

Эта идея отражена в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Ее сторонники полагают, что любой человек

обладает тремя базовыми потребностями: в компетентности, установлении связи с другими людьми и автономии [10; 11 и др.]. Степень удовлетворенности этих потребностей оказывает влияние на мотивацию деятельности.

По мнению Э. Деси и Р. Райана, все типы мотивационной регуляции можно расположить на континууме [2; 10; 11; 12 и др.] (рисунок).

На левом полюсе континуума находится **амотивация**, при которой человек не прикладывает усилий для выполнения деятельности.

<sup>1</sup> В данной статье использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта № 11-01-0114, выполненного в рамках программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2011–2013 гг.

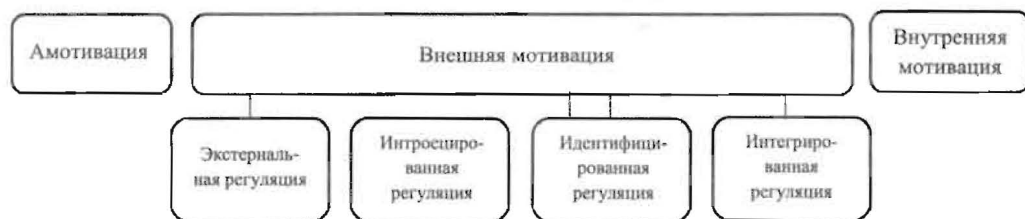


Рис. Типы мотивации в теории самодетерминации

За ней следует **внешняя мотивация**, при которой человек выполняет свою работу под воздействием факторов, не связанных с содержанием деятельности. Сторонники теории самодетерминации выделяют несколько уровней внешней мотивации в зависимости от роли, которую играют внешние факторы.

- На уровне экстерналиной регуляции поведение регламентируется обещанными наградами и угрозой наказания, т. е. осуществляется под контролем других людей. В случае учебной мотивации речь может идти, например, о том, что обучение в университете дает человеку возможность получить высокооплачиваемую работу.

- На уровне интроецированной регуляции поведение человека регламентируется частично присвоенными правилами или требованиями, которые побуждают его действовать в определенном направлении. В этом случае человек выполняет деятельность, поскольку хочет соответствовать ожиданиям окружающих.

- На уровне идентифицированной регуляции человек усваивает внешние цели и ценности, принимает их, идентифицируется с ними. Как следствие, он начинает по собственному желанию выполнять деятельность, которую ранее осуществлял под воздействием окружающих, рассматривает ее как способ демонстрации своей ценности.

- На уровне интегрированной регуляции человек не только идентифицируется с важными областями деятельности, но и включает их в представление о себе. Интегрированная регуляция — это наиболее яркая форма интернализации внешней мотивации.

Правый полюс мотивационного континуума образует **внутренняя мотивация**, связанная с интересом человека к выполняемой деятельности. В этом случае субъект работает или учится, поскольку это доставляет ему удовольствие.

Психологические исследования, проведенные в организациях, показывают, что чем лучше удовлетворены потребности в компетентности, связи и автономии, тем сильнее внутренняя мотивация сотрудников. Чем сильнее внутренняя мотивация, тем выше психологическое благополучие человека, тем больше он доверяет коллегам и организации в целом, тем больше удовлетворен своей работой, тем более креативно подходит к ее выполнению, тем чаще осуществляет так называемое гражданское поведение, идущее на благо организации, и тем лучше его учебные/трудовые показатели.

Какие факторы способствуют возникновению внутренней мотивации работы и обучения? Большинство исследователей, занимающихся этой проблематикой, полагают, что основным фактором является стиль воспитания/ обуче-

ния/руководства, позволяющий человеку удовлетворить базовые потребности. Следуя этой логике, можно предположить, что мотивация человека определяется справедливостью организационного взаимодействия.

В общем виде под справедливостью понимается категория морального, правового и политического сознания, выражающая обобщенную нравственную оценку явлений, взаимодействий и ситуаций социальной жизни, с точки зрения их соответствия групповым ценностям, нормам и представлениям о должном характере человеческого общежития, о сущности человека, его правах и обязанностях. Однако в обыденном сознании справедливость репрезентируется в виде совокупности норм, регулирующих социальное взаимодействие. Эти нормы затрагивают как процесс, так и результат общения. Применительно к работе и обучению речь идет о так называемой организационной справедливости, которая включает в себя дистрибутивный, информационный, процедурный и межличностный компоненты [3; 8; 9 и др.].

- Дистрибутивная справедливость включает в себя норму беспристрастности (справедливым считается получение большего вознаграждения теми, кто получил лучший результат) и распределения по усилиям. Однако исследования, проведенные на российской выборке, показали, что помимо двух перечисленных принципов в состав дистрибутивного компонента входят нормы распределения по способностям и знаниям.

- Информационная справедливость определяется осведомленностью участников о процедуре распределения ресурсов. В ее состав входит пять основных принципов: честность, ясность, полнота,

своевременность, индивидуализированность объяснений.

- Межличностная справедливость регулирует отношение к участникам взаимодействия. Она включает в себя нормы вежливости и уважения.

- Процедурная справедливость затрагивает процесс сбора информации и оценки участников общения. Ее основу составляют пять норм: контроль за результатом, контроль за процессом (возможность высказать свою точку зрения), коррекция (возможность апеллировать по поводу решения), однообразие (возможность использовать процедуру в разных ситуациях для разных участников) и нейтрализация предубеждений (отсутствие у руководителя предубеждений в отношении сотрудников). Исследования показывают, что в сознании сотрудников российских организаций эти нормы образуют два компонента: равенство прав (однообразие, нейтрализация предубеждений) и возможность контроля (контроль за результатом, контроль за процессом, коррекция) [5; 6 и др.].

Психологические исследования говорят о том, что оценка справедливости взаимодействия оказывает влияние на поведение человека. Соблюдение норм справедливости вызывает конструктивную активность с его стороны, а их нарушение уменьшает заинтересованность в происходящем и, как следствие, активизирует избегающие или разрушительные тенденции в поведении. Это ярко проявляется в сфере личных достижений: чем выше люди оценивают справедливость взаимодействия, тем выше их трудовая и учебная мотивация.

Например, оценка взаимодействия оказывает влияние на мотивацию прохождения процедуры отбора претендента-

ми на работу в организациях: чем большей справедливости они ожидают от проводящих эту процедуру, тем выше их мотивация, тем больше желание получить работу и рекомендовать ее своим знакомым [7]. Чем выше студенты оценивают дистрибутивную, процедурную и межличностную справедливость тренинговой программы, тем выше у них мотивация обучения, оценка программы и личные результаты [13]. Чем выше студенты оценивают информационную и процедурную справедливость обратной связи в процессе обучения, тем больше они хотят улучшить свои результаты [14]. Таким образом, позитивное влияние оказывают все перечисленные компоненты организационной справедливости.

### Программа эмпирического исследования

Однако подобные исследования обладают рядом ограничений. Во-первых, исследователи учитывают силу мотивации, но не проводят различия между разными уровнями и типами мотивации. Наш взгляд, справедливость взаимодействия оказывает влияние на уровень амотивации и внутренней мотивации человека: чем выше люди оценивают справедливость обращения с ними, тем ниже амотивация (гипотеза 1а) и выше внутренняя мотивация (гипотеза 1б) обучения. Это происходит, поскольку соблюдение норм справедливости дает человеку возможность продемонстрировать свои знания (потребность в компетентности), получить позитивную реакцию со стороны окружающих (потребность в установлении связи) и проявить самостоятельность (потребность в автоно-

мии). Таким образом, действия преподавателя способствуют удовлетворению трех базовых потребностей человека, что, в свою очередь, способствует уменьшению амотивации и росту внутренней мотивации.

Во-вторых, исследователи, как правило, не учитывают, что важность разных компонентов справедливости может изменяться по ходу работы/обучения. Мы полагаем, что оценивая справедливость учебного взаимодействия, первокурсники и четверокурсники опираются на разные компоненты (гипотеза 2).

И наконец, в-третьих, исследования, посвященные связи между оценкой справедливости взаимодействия и мотивацией, не учитывают роль организационной культуры. Наши прошлые исследования показали, что сотрудники, работающие в организациях с разным типом организационной культуры, придают значение разным компонентам справедливости [4]. Вероятно, это происходит, поскольку они усваивают нормы, распространенные в организациях. Это дает нам возможность предположить, что связь между компонентами справедливости и мотивацией обучения зависит от университета, в котором обучаются студенты (гипотеза 3). Для проверки выдвинутых гипотез было проведено конкретное исследование.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 895 студентов 1-х и 4-х курсов четырех московских университетов (Высшей школы экономики, Московского института электронного машиностроения, Российского государственного гуманитарного университета, Московского городского психолого-педагогического университета). Среди них 54 % женщин, возраст 16–30 лет ( $M = 19$   $SD = 1.64$ ).

**Методики.** Опрос проводился в конце первого и начале второго полугодия обучения после сдачи студентами-первокурсниками первой сессии. Респонденты заполняли опросники для оценки справедливости экзаменов и мотивации обучения.

Для оценки справедливости экзаменов была использована адаптированная *методика Дж. Колкитта* [1]. Вариант, использованный в данном исследовании, включает в себя 17 утверждений, соответствующих пяти аспектам организационной справедливости ( $\chi^2 = 11461.073$   $df = 136$   $CFI = 0.95$   $RMSEA = 0.06$ ):

- *процедурная справедливость как возможность контроля:* «В ходе этой процедуры Вы могли выразить свое отношение к ней» (контроль за процессом), «Вы могли повлиять на результат, полученный в ходе этой процедуры» (контроль за результатом), «Вы могли обжаловать результат, полученный в ходе этой процедуры» (коррекция);

- *процедурная справедливость как равенство прав:* «Процедура для Вас и Ваших коллег была одинаковой» (однообразие), «В ходе процедуры к Вам относились без предубеждения» (нейтрализация предубеждений);

- *дистрибутивная справедливость:* «Ваши результаты соответствуют усилиям, которые Вы приложили в ходе сдачи дисциплины» (распределение по усилиям), «Ваши результаты соответствуют работе, которую Вы проделали в ходе сдачи дисциплины» (беспристрастность), «Ваши результаты соответствуют Вашим способностям» (распределение по способностям), «Ваши результаты соответствуют Вашим знаниям и уме-

ниям» (распределение по знаниям/навыкам);

- *межличностная справедливость:* «Он/она был(а) вежлив(а) с Вами» (вежливость), «Он/она позволил(а) Вам сохранить чувство собственного достоинства» (уважение), «Он/она общался(ась) с Вами уважительно» (уважение), «Он/она воздержался(ась) от обидных замечаний в Ваш адрес» (вежливость);

- *информационная справедливость:* «Он/она описал(а) Вам процедуру сдачи тщательным образом» (полнота объяснений), «Его/ее объяснения по поводу процедуры были понятными» (ясность объяснений), «Он/она своевременно объяснил(а) Вам необходимые детали» (своевременность объяснений), «Он/она следовал(а) процедуре, которую Вам описали» (честность объяснений)<sup>2</sup>.

Респонденты вспоминали трудный зачет или экзамен, который они сдавали в прошлом модуле/семестре, и оценивали степень своего согласия с каждым из утверждений по 5-балльной шкале от «1» — совершенно не согласен до «5» — совершенно согласен. При выборе зачета/экзамена в качестве объекта оценки мы руководствовались следующими соображениями. Нам была необходима формальная процедура учебного взаимодействия: а) которая проводится в любом университете, б) в которой принимают участие все студенты, в) которая оказывает влияние на положение студента в университете, г) которую студент помнит на протяжении долгого времени. Трудный зачет/экзамен оказался единственной процедурой, соответствующей всем этим требованиям.

<sup>2</sup> На основании результатов предварительного анализа из методики была исключена норма индивидуализированности объяснений.

Для изучения *мотивации обучения* была использована краткая русскоязычная версия опросника AMS-C, позволяющего измерить разные виды мотивации обучения, выделенные в рамках теории самодетерминации. Опросник включает в себя ряд причин, по которым люди посещают занятия в университете. Эти причины соответствуют различным типам и уровням мотивации ( $\chi^2 = 7009.122$  df = 210 CFI = 0.91 RMSEA = 0.06):

- *внутренняя мотивация*: «ради удовольствия, которое я испытываю, открывая новые для меня вещи», «учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи», «я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач», «ради удовольствия иметь возможность обсуждать проблемы с интересными преподавателями», «я рад(а) здесь учиться, это интересно», «потому что мне приятно чувствовать, как расширяются мои знания о предметах и вещах, которые меня увлекают»;

- *интернализированная мотивация*: «потому что я хочу доказать самому(самой) себе, что я способен(а) успешно учиться в университете», «потому что когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком», «чтобы показать (доказать) самому себе, что я умный человек», «потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе здесь, в университете»;

- *интроецированная мотивация*: «потому что я должен (должна) это делать», «у меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается», «я обязан(а) это делать»;

- *экстернальная мотивация*: «потому что имея только диплом об окончании школы, я вряд ли смогу найти хорошую

работу», «для того чтобы получить в будущем более престижную работу», «потому что мне бы хотелось в будущем не иметь проблем с работой», «чтобы впоследствии быть высокооплачиваемым специалистом»;

- *амотивация*: «честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время», «раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоить ли продолжать», «ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо», «хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю».

Респонденты оценивали, насколько каждое утверждение соответствует причинам, по которым они ходят в университет, с помощью 5-балльной шкалы от «1» — абсолютно не согласен до «5» — абсолютно согласен.

## Результаты исследования

Описательная статистика по оценке справедливости представлена в табл. 1. Полученные результаты говорят о существовании различий в оценке разных компонентов справедливости между студентами разных курсов. В целом, студенты 1-го курса дают более высокую оценку процедурной справедливости как равенству прав, а также информационной и межличностной справедливости, чем студенты 4-го курса.

Описательная статистика по мотивации обучения представлена в табл. 2. Полученные результаты продемонстрировали различия, существующие между студентами разных курсов. Так, от 1-го к 4-му курсу уменьшается экстернальная, идентифицированная, внутренняя мотивация и увеличивается амотивация обучения.



Таблица 1

## Описательная статистика по оценке справедливости

Выборка	Процедурная справедливость: контроль	Процедурная справедливость: равенство	Дистрибутивная справедливость	Межличностная справедливость	Информационная справедливость
Вся	M=3.19 SD=0.91	M=3.69 SD=1.09	M=3.36 SD=1.07	M=4.05 SD=0.96	M=3.79 SD=1.04
1-й курс	M=3.20 SD=0.84	M=3.77 SD=1.02	M=3.32 SD=1.09	M=4.12 SD=0.91	M=3.87 SD=1.02
4-й курс	M=3.19 SD=1.00	M=3.57 SD=1.14	M=3.41 SD=1.05	M=3.95 SD=1.02	M=3.68 SD=1.06
<i>U</i> -критерий	147839,5	241067,0*	355134,0	240886,0**	237353,0***

\*\*\*  $p \leq 0.001$  \*\*  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$ .

Таблица 2

## Описательная статистика по мотивации обучения

Выборка	Амотивация	Внешняя мотивация	Интроецированная мотивация	Идентифицированная мотивация	Внутренняя мотивация
Вся	M=2.03 SD=1.01	M=4.04 SD=0.90	M=2.85 SD=1.10	M=3.51 SD=1.00	M=3.65 SD=0.82
1-й курс	M=1.82 SD=0.94	M=4.15 SD=0.85	M=2.80 SD=1.09	M=3.70 SD=0.98	M=3.73 SD=0.80
4-й курс	M=2.29 SD=1.04	M=3.91 SD=0.94	M=2.91 SD=1.11	M=3.29 SD=0.98	M=3.57 SD=0.84
<i>U</i> -критерий	72235,5***	84779,5***	93834,0	73829,0***	88155,0**

\*\*\*  $p \leq 0.001$  \*\*  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$ .

Проверка гипотез проводилась с помощью линейного регрессионного анализа, предикторами в котором были пять компонентов справедливости, а зависимыми переменными были амотивация и четыре типа мотивации (табл. 3).

Регрессионный анализ, проведенный на всей выборке, показал, что пять компонентов справедливости проведения экзаменов предсказывает только амотивацию и внутреннюю мотивацию. Чем выше студенты оценивают справедливость проведения трудного экзамена, тем ниже уровень амотивации и тем вы-

ше уровень внутренней мотивации обучения. Эти результаты подтверждают справедливость гипотез 1а и 1б. Интересно, что главную роль играют процессуальные компоненты взаимодействия – процедурная справедливость как возможность контроля, равенство прав, а также межличностная и информационная справедливость.

Однако важность разных компонентов справедливости зависит от курса, на котором обучаются студенты, и университета.

Во-первых, справедливость учебного взаимодействия лучше предсказывает

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа

Предикторы	Амотивация		Внутренняя мотивация	
	$\beta$	T	$\beta$	t
По всей выборке				
Процедурная справедливость: контроль	-.168	-4.659***	.241	6.695***
Процедурная справедливость: равенство прав	-.081	-2.233*	.092	2.545*
Дистрибутивная справедливость	.027	.773	.013	.356
Межличностная справедливость	-.115	-2.695**	.108	2.554*
Информационная справедливость	-.095	-2.278*	-.009	-.206
R <sup>2</sup>	0.114		0.122	
Студенты НИУ ВШЭ				
Процедурная справедливость: контроль	-.134	-3.016**	.208	4.721***
Процедурная справедливость: равенство прав	-.046	-1.062	.141	3.271***
Дистрибутивная справедливость	.020	.453	-.016	-.383
Межличностная справедливость	-.107	-2.033*	.138	2.648**
Информационная справедливость	-.143	-2.860**	-.047	-.942
R <sup>2</sup>	0.106		0.121	
Студенты РГУ				
Процедурная справедливость: контроль	-.248	-3.619***	.299	4.368***
Процедурная справедливость: равенство прав	-.136	-1.958*	.019	.278
Дистрибутивная справедливость	.008	.111	.025	.368
Межличностная справедливость	-.179	-2.329*	.081	1.064
Информационная справедливость	.031	.380	.090	1.120
R <sup>2</sup>	0.162		0.165	
1-й курс				
Процедурная справедливость: контроль	-.141	-2.947**	.189	4.007***
Процедурная справедливость: равенство прав	-.024	-.490	-.004	-.092
Дистрибутивная справедливость	-.056	-1.193	.043	.927
Межличностная справедливость	-.155	-2.644**	.226	3.897***
Информационная справедливость	-.030	-.528	-.073	-1.310
R <sup>2</sup>	0.086		0.102	
4-й курс				
Процедурная справедливость: контроль	-.222	-3.962***	.301	5.466***
Процедурная справедливость: равенство прав	-.118	-2.132*	.181	3.330***
Дистрибутивная справедливость	.105	1.896	-.019	-.340
Межличностная справедливость	-.060	-.967	-.015	-.241
Информационная справедливость	-.129	-2.031*	.025	.400
R <sup>2</sup>	0.137		0.164	

\*\*\*  $p \leq 0.001$  \*\*  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$ .

амотивацию и внутреннюю мотивацию четверокурсников, чем первокурсников. При этом амотивация и внутренняя мотивация студентов 1-го курса определя-

ется оценкой процедурной справедливости как возможности контроля и межличностной справедливости. В то же время учебную мотивацию студентов



4-го курса предсказывают оценка процедурной справедливости как возможности контроля и равенства прав, и также информационной справедливости. Эти результаты подтверждают справедливость гипотезы 2.

Во-вторых, амотивацию и внутреннюю мотивацию студентов РГГУ предсказывают оба компонента процедурной и межличностной справедливости, тогда как студенты НИУ ВШЭ обращают внимание также и на информационную справедливость<sup>3</sup>. Эти результаты подтверждают справедливость гипотезы 3.

### **Обсуждение результатов**

Ключевым фактором, определяющим эффективность обучения, является мотивация. Чем выше внутренняя мотивация к обучению, тем лучшие результаты демонстрируют студенты.

Наше исследование показало, что фактором, оказывающим влияние на внутреннюю мотивацию, является оценка справедливости учебного процесса. При этом она лучше предсказывает учебную мотивацию первокурсников. Вероятно, это происходит, поскольку у студентов 1-го курса к окончанию первого полугодия обучения еще сохраняется мотивация, с которой они поступали в университет. Однако со временем желание учиться все больше зависит от того, что происходит внутри университета, в том числе от справедливости организации учебного процесса.

В целом, чем более справедливыми студентам кажутся действия преподава-

телей, тем реже они теряют смысл обучения, тем большее удовольствие получают от посещения университета. Однако разные компоненты справедливости вносят разный вклад в мотивацию обучения. Студенты больше ориентируются на процессуальные компоненты, связанные с тем, как проводится зачет/экзамен, чем на справедливость оценки как таковой. Это соответствует результатам зарубежных исследований, продемонстрировавших зависимость трудовой и учебной мотивации от соблюдения норм информационной, процедурной и межличностной справедливости.

Объяснение причин происходящего содержится в теории самодетерминации. По мнению Э. Деси и Р. Райана, возникновению внутренней мотивации способствует удовлетворение потребностей в компетентности, связи с другими людьми и автономии. Соблюдение норм процессуальной справедливости дает человеку возможность продемонстрировать свои знания (процедурная справедливость как равенство прав, информационная справедливость), получить позитивную реакцию со стороны окружающих (межличностная справедливость) и проявить самостоятельность (процедурная справедливость как возможность контроля). Таким образом, действия преподавателя способствуют удовлетворению трех базовых потребностей человека, что, в свою очередь, стимулирует возникновение внутренней мотивации.

Однако студенты разных курсов придают разное значение компонентам справедливости. Мотивация студентов 1-го курса зависит, прежде всего, от на-

<sup>3</sup> При сравнении были использованы ответы студентов только ВШЭ и РГГУ. Таким образом, из анализа были исключены ответы студентов МИЭМ и МГППУ. Это было сделано, поскольку в РГГУ и ВШЭ были представлены пять из шести упомянутых специальностей, что делало сравнение адекватным.

личия у них контроля за происходящим и уважения со стороны преподавателя. В то же время студенты 4-го курса принимают во внимание наличие контроля, равенство прав и наличие информации об условиях сдачи. Другими словами, в ходе обучения мотивация студентов все меньше зависит от уважения и вежливости преподавателя (межличностная справедливость) и все больше от того, насколько он соблюдает определенную процедуру, позволяющую участникам подготовиться к заданию (информационная справедливость) и проявить свои знания наравне с другими людьми (процедурная справедливость как равенство прав).

Таким образом, по мере обучения растет важность компонентов справедливости, которые могут удовлетворить потребность в компетентности, и уменьшается тех, которые удовлетворяют потребность в социальных связях. Возможно, это происходит благодаря изменению представлений о смысле обучения в университете. Чем дольше студенты учатся в университете, тем больше они рассматривают учебную деятельность как средство получения знаний и тем меньше — как средство формирования социальных связей. Поэтому они реагируют на то, в какой степени преподаватель дает им возможность проявить свои знания, но игнорируют, насколько его поведение говорит о хорошем отношении к ним.

Однако выраженность этой тенденции зависит от вуза. В частности, сту-

денты Высшей школы экономики придают большее значение тому, насколько четко их проинформировали о будущем зачете/экзамене, чем студенты Российского государственного гуманитарного университета. Вероятно, это происходит благодаря наличию в этом университете более жестких формальных требований к программам обучения и приему экзаменов. Учебная программа включает в себя четкое описание различных форм контроля и формулу для вычисления итоговой оценки. Апелляция связана, прежде всего, с нарушением процедуры, описанной в программе. Постепенно усваивая эти «правила игры», студенты начинают придавать большое значение информационной справедливости.

Несмотря на обнаруженные тенденции, структура исследования не позволяет сделать однозначный вывод об изменении связи между справедливостью учебного процесса и мотивацией студентов. Различия между первокурсниками и четверокурсниками, обнаруженные в ходе анализа результатов, могут быть обусловлены годом рождения и поступления в университет. Другими словами, мы не можем однозначно определить, насколько нынешние четверокурсники в начале обучения были похожи на нынешних первокурсников. Для более подробного изучения этой проблемы необходимо проведение лонгитюдного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безменова И.К., Гулевич О.А., Спиридонов В.Ф. Измерение справедливости организационного взаимодействия // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. 2009. № 2.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1.
3. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости. М., 2011.
4. Гулевич О.А., Морозова Е.С. Организационная культура как фактор восприятия организационной справедливости // Психологический журнал. 2012. № 2.
5. Гулевич О.А., Спиридонов В.Ф., Безменова И.К. Как измерить справедливость в организации: методика Дж. Колкитта // Психологическая диагностика. 2009. № 4.
6. Спиридонов В.Ф., Гулевич О.А., Безменова И.К. Факторы, опосредующие восприятие справедливости организационного взаимодействия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. № 1.
7. Bell B.S., Wiechmann D., Ryan A.M. Consequences of organizational justice expectations in a selection system // Journ. of Applied Psychology. 2006. V. 91.
8. Colquitt J.A. On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure // Journ. of Applied Psychology. 2001. V. 86.
9. Cropanzano R., Rupp R.D., Mohler C.J., Schminke M. Three roads to organizational justice // Research in Personnel and Human Resources Management. 2001. V. 20.
10. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. V. 11.
11. Gagne M., Deci E.L. Self-determination theory and work motivation // Journ. of Organizational Behavior. 2005. V. 26.
12. Gagne M., Forest J., Gilbert M.-H., Aube C., Morin E., Malorni A. The motivation at work scale: validation evidence in two languages // Educational and Psychological Measurement. 2010. V. 70.
13. Liao W.-C., Tai W.-T. Organizational justice, motivation to learn and training outcomes // Social Behavior and Personality. 2006. V. 34.
14. Roberson Q.M., Stewart M.M. Understanding the motivational effects of procedural and informational justice in feedback processes // British Journal of Psychology. 2006. V. 97.