

ISSN 0205-9592

Том 37, Номер 2

Март–Апрель 2016



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



<http://www.naukaran.ru>



“НАУКА”

Российская академия наук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Том 37 № 2 2016 Март–Апрель

Б.Ф. Ломов, чл.-корр. АН СССР – основатель и главный редактор с 1980–1988 гг.,
А.В. Брушлинский, чл.-корр. РАН – главный редактор с 1988–2002 гг.

Выходит 6 раз в год
ISSN: 0205-9592

*Журнал издается под руководством
Отделения общественных наук РАН*

Главный редактор чл.-корр. РАН А.Л. Журавлев

Редакционная коллегия:

И.О. Александров (Москва), М.И. Воловикова (Москва),
Л.Г. Дикая (Москва), Т.П. Емельянова (Москва),
Е.В. Журавлева (зам. главного редактора, Москва),
Т.В. Корнилова (Москва), В.А. Кольцова (зам. главного редактора, Москва),
Д.А. Леонтьев (Москва), В.Ф. Петренко (Москва), Л.М. Попов (Казань),
В.В. Рубцов (Москва), В.М. Русалов (Москва), В.Е. Семенов (Санкт-Петербург),
Е.А. Сергиенко (Москва), Д.В. Ушаков (Москва), М.А. Холодная (Москва),
В.Д. Шадриков (Москва), А.В. Юревич (Москва)

Редакционный совет:

К.А. Абульханова-Славская (председатель, Москва),
Ю.П. Зинченко (Москва), С.Б. Малых (Москва),
Ю.М. Забродин (Москва), В.В. Знаков (Москва), И.В. Имедадзе (Грузия),
А.А. Крылов (Санкт-Петербург), А.А. Митькин (Москва),
В.А. Моляко (Украина), Т.Н. Ушакова (Москва), И.А. Фурманов (Беларусь),
А.С. Чернышев (Курск)

Заведующая редакцией Н.И. Шнырёва

Адрес редакции: 129366 Москва, И-366, Ярославская ул., 13
Тел.: 8(495) 683-53-20, 8(495) 683-58-10
e-mail: journ@ipras.ru

Москва
Издательство “Наука”

© Российская академия наук, 2016
© ФГУП «Академиздатцентр «Наука», 2016
© Составление. Редколлегия
«Психологического журнала», 2016

МОТИВАЦИЯ САМОУВАЖЕНИЯ И УВАЖЕНИЯ ДРУГИМИ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ И НАСТОЙЧИВОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016 г. Т. О. Гордеева*, В. В. Гижицкий**, О. А. Сычев***,
Т. К. Гавриченко****

**Доктор психологических наук, доцент, ведущий н.с. Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, факультет психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва;
e-mail: tamgordeeva@gmail.com, tamara@got.ps.msu.su*

***Аспирант, там же;
e-mail: viktor.gizhitsky@yandex.ru*

****Кандидат психологических наук, доцент, Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина, Бийск;
e-mail: osnl@mail.ru*

*****Аспирант факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Москва;
e-mail: tamara.gavrichenkova@gmail.com*

Сопоставлены две формы внешней учебной мотивации – мотивация уважения другими людьми и мотивация самоуважения. На материале изучения профилей учебной мотивации старшеклассников ($N = 315$) показано, что мотивация самоуважения является характерным типом учебной мотивации, который в отличие от других типов внешней мотивации выступает предиктором учебной настойчивости, в свою очередь вносящей позитивный вклад в академические достижения. В целом вклад мотивации самоуважения в успешность старшеклассников меньше, чем у внутренней мотивации, ввиду довольно узкого спектра позитивных последствий, связанных преимущественно с настойчивостью, а её место в мотивационном профиле школьников из высокорейтинговых школ существенно ниже, чем у учащихся обычных школ. С другой стороны, мотивация уважения другими людьми (родителями), в отличие от мотивации самоуважения, не вносит вклада в настойчивость старшеклассников и негативно сказывается на их успеваемости. Из полученных результатов следует, что мотивация самоуважения является наилучшим из доступных побудителей при слабости внутренней мотивации или решении рутинных задач.

Исследование проведено за счет субсидии НИУ ВШЭ в рамках господдержки ведущих университетов РФ в целях повышения их конкурентоспособности среди мировых научно-образовательных центров.

Ключевые слова: мотивация самоуважения, мотивация уважения другими, теория самодетерминации, настойчивость, академические достижения, учебный обман, старшеклассники.

Мотивы, побуждающие человека к выполнению определенной деятельности, отличаются не только по силе, но и по своей содержательной направленности. Для предсказания степени эффективности деятельности последняя характеристика имеет немаловажное значение. Разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю в психологии используется достаточно давно, однако долгое время существовало множество разногласий относительно того, что понимать под этими типами мотивации. В 80-х гг. XX в. Хекхаузен писал: «Совершенно очевидно, что поведение описывается как мотивированное либо “изнутри”

(интринсивно), либо “извне” (экстринсивно). Это противопоставление почти столь же старо, как и сама экспериментальная психология мотивации», но “до сих пор не существует единства взглядов по вопросу о том, чем различается внутренне и внешне мотивированное поведение” [7, с. 717, 718]. Сегодня можно констатировать позитивную динамику в этом направлении: в настоящее время благодаря исследованиям в рамках теории самодетерминации есть определенное единство в понимании терминов внутренней и внешней мотивации. Однако существуют разногласия относительно характерных типов внешней мотива-

ции [13]. Наличие продуктивных форм внешней мотивации активно дебатруется в последние годы в рамках теории самодетерминации [11].

При внутренней мотивации деятельность сама по себе представляет для индивида интерес и ценность, сопровождается переживаниями радостной увлеченности ее содержанием и процессом выполнения; в случае внешней мотивации выполняемая деятельность является средством достижения других, внешних по отношению к ее содержанию результатов, к которым стремится индивид. Долгое время внутренняя и внешняя мотивация противопоставлялись друг другу [8]. В рамках теории самодетерминации рассматривается континуум характерных типов мотивации: от внутренней мотивации через разные типы внешней, отличающиеся степенью фрустрации потребности в автономии, к амотивации [17]. Внутренняя мотивация проявляется в поисковой активности и инициативе ребенка, предпочтении новых и трудных задач, лежащих в зоне ближайшего развития индивида, и удовольствии от их решения. Она задается базовыми потребностями человека в познании, достижении и саморазвитии, отличающимися ненасыщаемостью. Исследования показывают, что внутренняя мотивация деятельности положительно связана с решением творческих задач, задач, требующих понятийного мышления и когнитивной гибкости, является предиктором использования более эффективных учебных стратегий, настойчивости, продуктивных копинг-стратегий, академических достижений, а также психологического благополучия [4].

Актуальность исследования внешней мотивации связана в первую очередь с тем, что большинство видов продуктивной деятельности, к которым относятся и учебная, и трудовая, базируются главным образом на ней. Внутренняя мотивация представляет собой достаточно хрупкое и редкое явление. Поэтому контроль и стремление стимулировать учебную деятельность наградами и наказаниями, к числу которых относятся прежде всего оценки и критика, чрезвычайно распространены в современных школах. В трудовой деятельности внешнее мотивирование осуществляется главным образом за счет денег и материальных наград. Исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации, показывают, что оценки и материальные награды запускают внешнюю экстерналистскую мотивацию и снижают внутреннюю [16], под их влиянием индивид может достигать достаточно высоких результатов в деятельности рутинного характера, но значительно более низких результатов в выполнении когнитивно сложных

видов деятельности, требующих понятийного мышления и креативности [12].

Однако внешняя мотивация не исчерпывается ее крайними формами, основанными на контроле и фрустрации потребности в автономии и хорошо изученными в бихевиоризме. Существуют и другие виды внешней мотивации, которые значительно реже рассматриваются в психологической литературе. В рамках теории самодетерминации выделяется подтип внешней мотивации – *интроецированная регуляция*, при которой побуждение к выполнению деятельности регулируется чувствами вины и стыда. При интроецированной регуляции фрустрированной оказывается базовая потребность индивида в автономии, т.е. стремление быть активным субъектом, управляющим собственной деятельностью, являющимся ее источником. Эта фрустрация объясняет, почему контролируемые типы мотивации (интроецированная и экстерналистская) связаны с менее продуктивными реакциями на трудности, меньшими достижениями в деятельности, тенденцией преждевременно бросать школу и сниженным психологическим благополучием [21]. Нами было также показано, что функционирование внешней контролируемой мотивации обеспечивается фрустрацией не только потребности в автономии, но и потребностей в компетентности и принятии, не являющихся непосредственной основой для выполнения учебной деятельности [4].

Другой, наиболее продуктивный вид внешней мотивации – *идентифицированная мотивация*. В теории самодетерминации она постулируется как наиболее позитивный вид внешней мотивации, отражающий стремление субъекта выполнять деятельность исходя из осознания ее важности и ценности для него самого. Однако до сих пор имеет место существенно разное понимание идентифицированной мотивации разными исследователями (см., например, [11, 23, 24]), что связано с недостаточной конкретно-деятельностной проясненностью данной психологической категории в рамках теории самодетерминации. Учебная деятельность может восприниматься как важная в связи с тем, что она соответствует ценностям индивида, помогает достичь важных для него целей, полезных себе или другим людям, почувствовать уважение к себе благодаря честному труду и проявленным усилиям. Проблема с пониманием роли идентифицированной мотивации состоит также в том, что ряд исследователей стали использовать кумулятивный индекс автономной мотивации, в котором суммируются внутренняя и идентифицированная мотивации, что делает невозможным понимание их уникального вклада [13].

Осуществленный недавно Ж. Тейлор с коллегами [22] метаанализ 18 исследований внутренней и различных типов внешней учебной мотивации как предикторов академических достижений, а также три дополнительно проведенных ими исследования свидетельствуют о том, что только внутренняя мотивация является надежным предиктором учебных достижений. При этом идентифицированная мотивация демонстрирует неконсистентный паттерн связей с академической успешностью. В работе анализировались только исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации, в которых использовался опросник *AMS*, на сегодняшний день наиболее популярная методика диагностики учебной мотивации [23]. С нашей точки зрения, противоречивые результаты, полученные в отношении идентифицированной мотивации, обусловлены амбивалентным характером ее диагностики в *AMS*, где она представлена стремлением учиться, чтобы получить образование, необходимое для подготовки к выбранной карьере. Можно предположить, что существуют и другие существенные основания для того чтобы почувствовать важность выполняемой деятельности, в частности, связанные с удовлетворением потребности в самоуважении за честно достигнутую цель, за достижение результатов, превосходящих результаты других.

Отечественными авторами также предлагались разные кандидаты на роль продуктивной внешней мотивации. Так, П.М. Якобсон выделял “положительные внешние” мотивы, включающие стремление стать полезным другим людям, своей стране, и мотивы достижения личного благополучия [9]. Однако данный тип мотивов был лишь заявлен, не получив эмпирической проверки, основанной на конкретной операционализации этих мотивов.

Фокус настоящей статьи заключен в попытке изучить наиболее продуктивные формы внешней мотивации, способствующие достижениям в деятельности и не препятствующие психологическому благополучию.

Одной из наиболее важных и характерных потребностей, регулирующих выполнение учебной и трудовой деятельностью индивидов, является потребность в уважении. Она воплощается в стремлении чувствовать собственную значимость, уважать себя за приложенные усилия и достижение высоких результатов в выполняемой деятельности, а также за уважение и признание со стороны значимых других. Понятие внутренней позиции школьника, предложенное Л.И. Божович [1], было призвано отразить стремление ребенка к занятию достойного положения в мире взрослых через вовлеченность в учебную деятельность, основан-

ное на удовлетворении потребности в уважении и собственной значимости. Анализ таких типов мотивации, как соревновательная мотивация и мотивация престижа, также показывает, что в их основе лежит стремление удовлетворить потребность индивида в уважении. Обращение к потребности в уважении объясняет, почему соревновательная или позиционная мотивация может иметь столь разные последствия; она может быть как показателем наличия стремления к достижению самоуважения, так и показателем стремления субъекта получить уважение и признание других людей или даже добиться его любой ценой.

Стремление к уважению – универсальное стремление социального индивида. В работах Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, М. Розенберга оно рассматривается как фундаментальное человеческое стремление. Стремление уважать себя за честно достигнутые результаты и вложенные усилия является источником многих видов настойчивости, ведущих к разным типам достижений, творческому развитию и в целом – прогрессу и развитию человеческого общества.

Потребность в самоуважении представлена в иерархии базовых потребностей в теории мотивации А. Маслоу, где она выступает как стремление к стабильной самооценке и самоуважению, основанному на ощущении собственной ценности, стремлении чувствовать себя достойным человеком, деятелем, который может справляться с трудностями и требованиями, которые предъявляет ему жизнь, умелым и компетентным [6]. Эта потребность рассматривается как врожденная, т.е. заданная у всех людей без исключения и присущая им с рождения. Маслоу был убежден, что только реальные собственные способности и достижения могут быть прочным базисом для здорового самоуважения, которое в свою очередь порождает жизненно важное чувство уверенности в себе, значимости, осознания своей полезности и необходимости миру. Маслоу предполагал, что потребности в уважении достигают максимального уровня и перестают расти в зрелости.

Наряду со стремлением к самоуважению, Маслоу выделял и близкое ему стремление чувствовать себя уважаемым значимыми другими людьми, признанным и принятым за то, что ты делаешь. Согласно Маслоу, потребности в самоуважении и уважении других людей представляют собой две версии базового стремления к уважению, но первая – более высокая, обладающая старшинством, она основана на стремлении к компетентности, мастерству, независимости и свободе, а вторая – более низкая, предполагающая борьбу за статус, престиж, признание, славу, внимание со стороны

других [6]. Однако неясны механизмы возникновения этих двух вариантов потребности в уважении и их связь друг с другом.

Дальнейшие исследования подтвердили негативные следствия выраженного стремления к уважению другими и высокой самооценке [15]. Было показано, что стремление быть успешным и достигать высоких результатов в деятельности ради признания и одобрения значимыми людьми имеет ряд негативных последствий для психологического благополучия и даже физического здоровья индивида, что связано с тем, что этот тип мотивации соотносится с высокой боязнью неудач, склонностью обвинять других в своих неудачах, желанием достичь успеха любой ценой, склонностью оценивать себя по своим успехам и неудачам, наконец – невротическим желанием добиваться признания других благодаря своим достижениям.

Каждый человек стремится быть ценным, значимым, проявляя усилия и демонстрируя, что он что-то знает, умеет, может. Потребность личности в уважении может удовлетворяться множеством разнообразных способов. Как правило, самоуважение базируется на желании уважать себя за честные усилия и достижение ценного или полезного (для себя или других людей, общества в целом, сейчас или в будущем) результата. Наиболее характерное поле для удовлетворения мотивации уважения – учебная и профессиональная деятельность.

Самоуважение зависит от характера ценностей индивида и может удовлетворяться как честными и социально одобряемыми, так и социально неприемлемыми вариантами активности. При неудовлетворении этой потребности у индивида возникает невротическое желание добиться признания любой ценой, вплоть до обращения к асоциальным видам деятельности, чтобы доказать другим (родителям, учителям, сверстникам), что их отвержение и непризнание было напрасным. При фрустрации потребности в уважении человек может чувствовать подавленность, беспомощность, бессмысленность собственного существования как активного деятеля, депрессию [15].

В экспериментах Д. Ариели было убедительно показано, что потребность в уважении и признании выступает важным источником эффективности деятельности, на который можно влиять [10]. Так, в одном из его экспериментов испытуемые собирали роботов из Лего, получая вознаграждение за каждую собранную фигурку, которое, однако, постепенно убывало. При этом одни испытуемые имели возможность расставить перед собой собранных роботов, в то время как другие

должны были приносить собранные фигурки роботов экспериментатору, который тут же их разбирает и складывал детали в коробку, предлагая снова заняться тем же самым. Обе группы собирали одни и те же фигурки (всего было два варианта роботов), получая за это одну и ту же плату. Однако испытуемые первой группы, имевшие возможность видеть плоды своего труда, согласились собрать (и собрали) значительно больше фигурок, чем испытуемые из второй группы.

Учебная деятельность по своей природе предоставляет возможность человеку удовлетворить изначально ему присущие потребности в познании, достижении и саморазвитии [3]. С другой стороны, поскольку она предполагает выполнение рутинных операций, не представляющих интереса самих по себе, но требующих приложения немалых усилий, она позволяет также удовлетворить потребности в уважении и признании другими, ценящими эту деятельность, поскольку результат может быть рассмотрен как полезное достижение, определенный уровень компетентности и мастерства. Стремление к самоуважению способно придать учебной деятельности дополнительный смысл, побуждающий индивида к проявлению усилий и волевой регуляции.

С нашей точки зрения, условием удовлетворения потребности в уважении является не только наличие некоторого уровня достижений, успешных результатов в значимой деятельности, мастерства или же знаков признания, позитивной обратной связи со стороны значимых людей, но и рефлексия своих усилий, предпринятых ради осуществления поставленных целей и соответствующих ценностям индивида. Наши предыдущие исследования, проведенные на материале студенческих выборок, показывают, что мотивация самоуважения – характерный тип учебной мотивации [5].

Основная цель настоящего исследования состояла в выявлении роли мотивации самоуважения и мотивации уважения другими в структуре мотивационных переменных, принимающих участие в достижении продуктивного результата в учебной деятельности школьников. Основная задача исследования – выяснить, насколько представлены эти типы мотивации в профиле учебной мотивации школьников, и изучить механизмы их связи с мотивационно-поведенческими стратегиями, настойчивостью, академическими достижениями и психологическим благополучием. Для решения этой задачи было проведено исследование с участием учащихся старших классов школ в первой половине учебного года, что позволило оценить мотивацию самоуважения как предиктор

двух важных типов академических достижений – успеваемости за год (данные аттестата) и результатов ЕГЭ.

МЕТОДИКА

Участники исследования. В исследовании приняли участие старшеклассники (10–11-й классы) из 14 московских школ, $N = 315$, из них 215 учащихся обычных общеобразовательных школ и 100 учащихся школ, входящих в соответствии с текущим рейтингом в пятерку лучших школ Москвы. Выборка включала 160 юношей, 152 девушки, 3 учащихся пол не указали. Средний возраст респондентов – 16.63 лет ($SD = 0.67$). Методики предъявлялись в групповой форме, на уроке, анонимность гарантировалась; желающим предоставлялась обратная связь по результатам методик.

Методики. Для диагностики учебной мотивации использовался опросник ШАМ – Шкалы академической мотивации [5], разработанный на основе методики *AMS* [24] и модифицированный для школьников. Её отличие от студенческой версии заключается в пересмотренных с учетом особенностей школьного обучения формулировках некоторых пунктов и наличии новой шкалы мотивации уважения родителями. Испытуемым предлагается по пятибалльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос “Почему вы в настоящее время ходите на занятия в школу?”. Методика содержит три шкалы внутренней (мотивация познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, мотивация уважения родителей, интроецированная регуляция, экстернальная регуляция) и шкалу амотивации (показатели надежности всех методик и шкал см. в таблицах далее). Мотивация самоуважения операционализировалась как стремление доказать себе свою эффективность как успешного деятеля, обладающего компетентностью, способного и достойного уважения. В методику была добавлена шкала мотивации уважения родителями, поскольку мы предполагали, что это важный тип мотивации, также основанный на потребности в уважении, побуждающий школьников к учебной деятельности (см. текст этой шкалы в Приложении). В содержании этой шкалы отражается стремление школьника заслужить уважение и принятие родителей, а также избежать критики посредством старания и хорошей учебы.

Для диагностики непродуктивных учебных стратегий использовалась Шкала учебного обм-

на [2], состоящая из 5 утверждений, оценивающих позитивное отношение к списыванию домашних заданий, склонность к использованию шпаргалок на контрольных работах и экзаменах.

В качестве поведенческого показателя настойчивости и заинтересованности учебной деятельностью использовалось время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий. Респонденты оценивали по шестибалльной шкале время, посвящаемое обычно выполнению домашних заданий (от 30 минут до более трех часов).

Для самооценки учебной настойчивости и упорства использовалась шкала, разработанная нами на основе шкалы настойчивости А. Даквортс [18]. В ходе модификации оригинальной шкалы текст заданий был конкретизирован в соответствии с содержанием учебной деятельности.

Для проверки гипотезы о степени продуктивности мотивации самоуважения по отношению к другим шкалам внешней мотивации также в батарею использовались три шкалы из многомерной шкалы удовлетворенности жизнью [19, перевод Е.Н. Осина]: отношения к школе, отношения к себе и благополучия в семье.

Академические достижения оценивались с помощью оценок, полученных в конце года (оценки, пошедшие в аттестат, кумулятивная успеваемость), также использовались баллы ЕГЭ по русскому языку и математике.

Корреляционный и сравнительный анализ результатов проводился с использованием программы *Statistica 6.1*, путевой и конфирматорный факторный анализ был выполнен в программе *Mplus 7.2*.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Чтобы оценить соответствие эмпирической структуры модифицированной версии методики теоретической модели, включающей восемь взаимосвязанных между собой мотивационных шкал, был выполнен конфирматорный факторный анализ. В ходе анализа в *Mplus* был использован алгоритм *MLR*, позволяющий обрабатывать данные, распределение которых отличается от нормального, и включать в анализ пропущенные значения. В результате были получены хорошие показатели соответствия: $\chi^2 = 763.47$; $p < .001$; $df = 442$; $CFI = .937$; $NNFI = .929$; $RMSEA = .048$; доверительный интервал для $RMSEA$ (.042, .054). Величина показателей позволяет сделать вывод о том, что теоретическая модель опросника хорошо согласуется с эмпирическими данными.

Таблица 1. Интеркорреляции шкал академической мотивации школьников

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				Амотивация
	Познавательная	Достижения	Само-развития	Само-уважения	Интроецированная	Уважения родителями	Экстернальная	
Познавательная мотивация	-	.87***	.81***	.54***	.20*	.08	-.29***	-.51***
Мотивация достижения	.76***	-	.78***	.51***	.10	.09	-.27***	-.39***
Мотивация саморазвития	.60***	.62***	-	.71***	.38***	.34***	-.05	-.43***
Мотивация самоуважения	.27***	.30***	.71***	-	.61***	.58***	.20*	-.28***
Интроецированная мотивация	-.08	-.03	.18*	.51***	-	.54***	.41***	-.14
Мотивация уваж. родителями	-.09	-.08	.24**	.51***	.60***	-	.49***	.07
Экстернальная мотивация	-.31***	-.23**	-.06	.20*	.58***	.56***	-	.32***
Амотивация	-.43***	-.32***	-.38***	-.32***	-.05	-.06	.27***	-
Надежность шкал (α Кронбаха)	.91	.91	.83	.86	.70	.86	.75	.84

Примечание. Выше диагонали расположены корреляции по выборке юношей ($N = 160$), ниже диагонали – по выборке девушек ($N = 152$). Значимость коэффициентов: * – $p < .05$; ** – $p < .01$; *** – $p < .001$.

Интеркорреляции шкал вместе с соответствующими показателями надежности (α Кронбаха), приведенные в таблице 1, свидетельствуют о высокой внутренней согласованности внутри шкал и наличии предсказуемых, соответствующих выдвинутому гипотезам взаимосвязей между шкалами. В частности, все шкалы внутренней мотивации показывают тесные прямые связи между собой, а также отсутствие связи или обратную связь с большинством шкал внешней мотивации. Особое положение среди шкал внешней мотивации занимает мотивация самоуважения, которая демонстрирует умеренные положительные корреляции с познавательной мотивацией и мотивацией достижения при наличии сильной связи с мотивацией саморазвития. Одновременно мотивация самоуважения положительно коррелирует со шкалами внешней мотивации. Этот факт отражает своеобразное положение мотивации самоуважения в мотивационном континууме: находясь в его центре и являясь внешней по своей природе, мотивация самоуважения, тем не менее, вполне автономна и внутренне задана, что объединяет её с внутренними мотивами.

Мотивация уважения родителями демонстрирует паттерн корреляций, близкий к тому, что характерен для крайних форм внешней мотивации – интроецированной и экстернальной, между которыми по этой причине она была размещена. В отличие от экстернальной мотивации, подрывающей внутреннюю мотивацию, данная шкала не показывает обратных корреляций со шкалами внутренней мотивации. Этот факт является аргументом в пользу того, что мотивацию уважения

родителями можно интерпретировать как более позитивный вариант экстернальной мотивации. В то же время, в полном соответствии с ожиданиями, этот тип мотивации весьма тесно связан с другими типами внешней мотивации, в том числе и с мотивацией самоуважения.

Мотивация самоуважения является наиболее выраженной из всех шкал внешней мотивации (см. таблицу 2). Интересно, что особенно велико значение этого типа мотивации у девушек, в то время как в группе юношей её выраженность достоверно ниже ($p < .001$). В группе девушек мотивация самоуважения находится в числе ведущих мотивов, наряду с познавательной мотивацией и мотивацией саморазвития. Для девушек также характерна более высокая интроецированная мотивация и относительно низкая мотивация достижения по сравнению с юношами. Общим для юношей и девушек является доминирование внутренних мотивов учебной деятельности, в первую очередь – познавательной мотивации и мотивации саморазвития. Мотивация уважения родителями относится к числу наименее актуальных мотивов как у юношей, так и девушек, что вполне объяснимо возрастными особенностями старшеклассников.

Большая выраженность мотивации самоуважения у девушек, по-видимому, вносит существенный вклад в объяснение их более высоких академических достижений. Сравнение с помощью t -критерия Стьюдента показывает, что у девушек существенно выше, чем у юношей, средний итоговый балл успеваемости (размер эффекта d -Коэна = .49; $p < .001$), средний балл ЕГЭ ($d = .37$;

Таблица 2. Описательная статистика и половые различия по шкалам академической мотивации школьников

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				Амотивация
	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Уважения родителями	Экстернальная	
Общее среднее	3.55	3.27	3.45	3.28	3.19	2.68	2.88	1.75
Стд. отклонение	1.02	1.09	0.99	1.12	1.00	1.09	1.07	0.88
Среднее у девушек ($N = 152$)	3.59	3.12	3.53	3.53	3.37	2.68	2.90	1.71
Среднее у юношей ($N = 160$)	3.53	3.43	3.40	3.07	3.05	2.69	2.88	1.78
t -критерий	.52	-2.48	1.15	3.72	2.84	-.04	.19	-.73
Стьюдента								
p -уровень	н/з	< .05	н/з	< .001	< .01	н/з	н/з	н/з
Размер эффекта пола (d -Козна)	.06	.28	.13	.42	.32	.00	.02	.08

Таблица 3. Корреляции шкал академической мотивации школьников с показателями настойчивости, учебной успешности и психологического благополучия школьников

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				Амотивация	N	α
	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Уваж. родит.	Экстернальная			
Средний балл ЕГЭ	.28***	.35***	.24***	.09	-.02	-.21**	-.15*	-.06	235	-
Итоговая успеваемость	.39***	.35***	.32***	.22***	.11	-.08	-.17**	-.15**	299	-
Настойчивость	.39***	.40***	.43***	.26***	.07	.09	-.18**	-.25***	314	.75
Отношение к списыванию	-.38***	-.35***	-.26***	-.09	-.05	.05	.31***	.36***	215	.80
Время на дом. работу	.18*	.19**	.29***	.33***	.21**	.11	-.06	-.23**	195	-
Благополучие (Семья)	.31***	.20***	.21***	.19**	.13*	.14*	-.11	-.26***	312	.84
Благополучие (Школа)	.67***	.58***	.51***	.29***	.02	.02	-.31***	-.55***	312	.87
Благополучие (Я сам)	.19**	.17**	.17**	.13*	.10	.12*	-.03	-.13*	312	.85

Примечание. Значимость коэффициентов: * – $p < .05$; ** – $p < .01$; *** – $p < .001$.

$p < .05$). Это также согласуется с тем, что они тратят существенно больше времени на выполнение домашних работ ($d = .64$; $p < .001$). Кроме того, для девушек характерна более высокая удовлетворённость школьной жизнью ($d = .24$; $p < .05$).

О позитивном вкладе мотивации самоуважения в академические достижения и благополучие школьников также свидетельствуют коэффициенты корреляции (см. табл. 3). Характер связи мотивации самоуважения с данными показателями существенно отличается от других типов внешней мотивации и аналогичен тому, что показывают шкалы внутренней мотивации. Так же как и внутренняя мотивация, мотивация самоуважения

достоверно коррелирует с настойчивостью, показателями академических достижений и субъективного благополучия, однако не демонстрирует связи с отношением к списыванию.

В то же время мотивация уважения родителями, в отличие от мотивации самоуважения, не коррелирует с показателями настойчивости, а с одним из показателей академических достижений (средним баллом ЕГЭ) демонстрирует обратную связь. Положительная корреляция мотивации уважения родителями с удовлетворённостью отношениями в семье может означать, что наличие позитивных отношений с родителями имеет значение для поддержания подобной мотивации, как и других

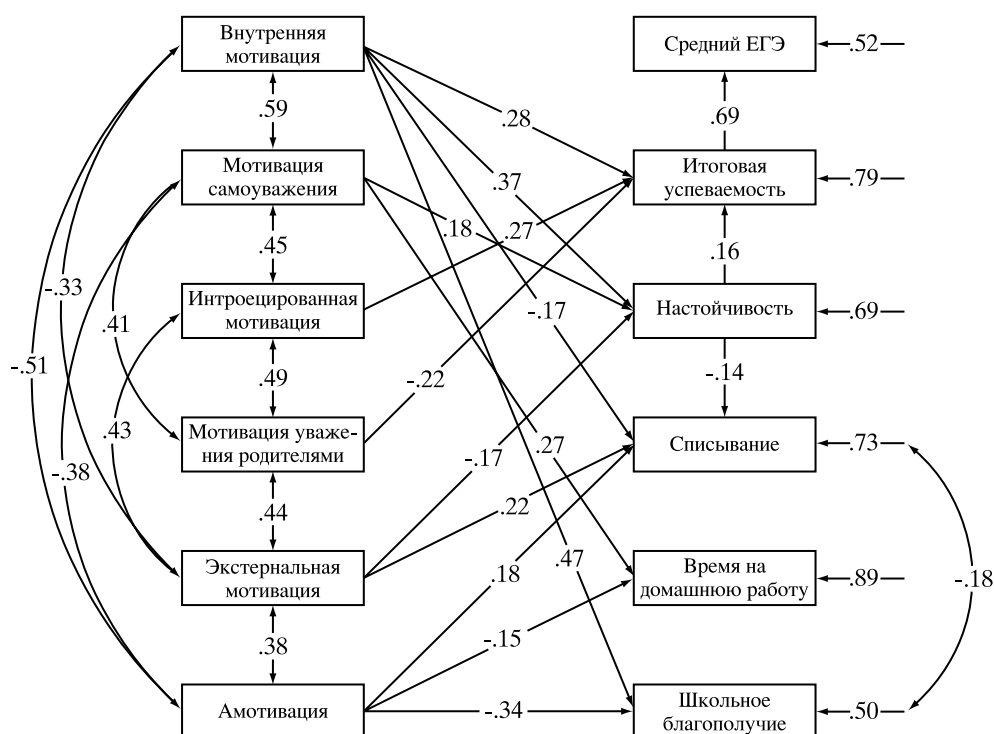


Рис. 1. Путевая модель влияния мотивации на показатели школьной успеваемости, благополучия и настойчивости ($N = 215$). Показатели соответствия модели: $\chi^2 = 70.60$; $df = 39$; $p < 01$; $CFI = .933$; $NNFI = .912$; $RMSEA = .061$; доверительный интервал $RMSEA$ (.038, .084).

типов мотивации, характеризующихся относительно большей автономией. Однако в отличие от них мотивация уважения родителями не связана с удовлетворённостью школой. Все это означает, что мотивация уважения родителями не демонстрирует каких-либо позитивных последствий для школьной жизни, одновременно с наличием негативного влияния на учебные достижения.

Хотя корреляционный анализ свидетельствует о наличии связи различных типов учебной мотивации с показателями академических достижений и субъективного благополучия, он не позволяет раскрыть сложных отношений между этими переменными с учетом всех взаимосвязей и возможных опосредованных отношений. Поэтому далее для анализа целостной системы мотивационно-смысловых и мотивационно-поведенческих условий успешности учебной деятельности и субъективного благополучия на выборке учащихся общеобразовательных школ была построена путевая модель (см. рис. 1). Данная путевая модель включает в себя систему мотивационных предикторов, охватывающую весь мотивационный континуум (для упрощения модели вместо трех отдельных шкал внутренней мотивации был взят агрегированный показатель). В качестве зависимых переменных в модель входят показатели

настойчивости (шкала настойчивости и время, затрачиваемое на домашнюю работу), успеваемости (средний балл ЕГЭ и итоговая успеваемость), учебного обмана и психологического благополучия (из соображений экономии был включен только показатель школьного благополучия, показывающий наиболее тесные связи с мотивацией).

Из полученной модели следует, что среди мотивационных предикторов наиболее важным (имеющим наибольшее количество связей с зависимыми переменными) является внутренняя мотивация. Она оказывает существенное непосредственное и опосредованное – через настойчивость – влияние на итоговую успеваемость школьников, способствует школьному благополучию и определяет негативное отношение к списыванию. О значимости и широте влияния внутренней мотивации наиболее ярко свидетельствует тот факт, что она представляет собой единственный тип мотивации, оказывающий непосредственное влияние и на важнейший объективный показатель благополучия учащихся – их учебные достижения и субъективную оценку школьного благополучия. Близким по значимости, однако противоположным по направлению связи оказался другой мотивационный предиктор – амотивация, предсказывающая низкий уровень школьного благополучия

и негативные поведенческие проявления в форме склонности к списыванию и сокращении затрат времени на подготовку домашних заданий.

Роль мотивации самоуважения в данной модели определяется её влиянием на показатели настойчивости: самооценку настойчивости по соответствующей шкале и затраты времени на выполнение домашней работы, причем для последнего она является единственным значимым предиктором. Противоположным, подрывающим настойчивость эффектом обладает экстернальная мотивация, которая одновременно предсказывает предпочтение простого, но нечестного способа преодоления учебных трудностей – списывания.

Мотивация уважения родителями в рамках данной системы мотивационных предикторов играет существенно меньшую роль в сравнении с мотивацией самоуважения. Единственный достоверный эффект мотивации уважения родителями – это её негативное влияние на итоговую успеваемость школьников.

Дополнить представления о роли мотивов уважения и самоуважения может сравнение их места в мотивационном профиле у учащихся обычных школ и школ, находящихся в пятерке самых успешных, куда поступают учащиеся по результатам конкурсного отбора (далее – одаренные учащиеся). Сравнение средних показателей по шкалам академической мотивации в этих выборках показывает, что мотивация самоуважения и мотивация уважения родителями, как и другие формы внешней мотивации, более характерны для учащихся обычных общеобразовательных школ. Одаренным учащимся более свойственна внутренняя мотивация, которая является в их выборке ведущей. Особенно явно эта группа учащихся отличается по таким мотивационным шкалам, как познавательная мотивация и мотивация достижения ($d = .51$ и $.66$, оба $p < .001$) (см. рис. 2). В их профиле мотивация уважения родителями лежит намного ниже других мотивов, а мотивация самоуважения хотя и довольно велика, но всё же заметно уступает внутренним мотивам, занимая второстепенное положение.

У учащихся массовых школ мотивация самоуважения располагается в числе ведущих типов учебной мотивации на одном уровне с познавательной мотивацией, мотивацией саморазвития и заметно превосходя по величине мотивацию достижения. Следовательно, мотивация самоуважения у учащихся обычных школ, в отличие от учеников школ второго типа, относится к числу основных побудителей учебной деятельности. Мотивация уважения родителями в этой выборке

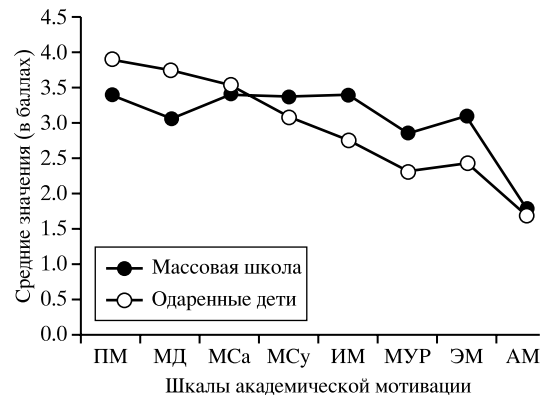


Рис. 2. Средние показатели по шкалам академической мотивации у учащихся массовых школ и наиболее успешных школ. Подписи по горизонтальной оси: ПМ – познавательная мотивация, МД – мотивация достижения, МСа – мотивация саморазвития, МСу – мотивация самоуважения, ИМ – интроецированная мотивация, МУР – мотивация уважения родителями, ЭМ – экстернальная мотивация, АМ – амотивация.

также значительно выше, чем в выборке одаренных школьников, хотя в профиле занимает последнее место (за исключением шкалы амотивации).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что мотивация самоуважения – важный и весьма характерный тип внешней мотивации учебной деятельности, оказывающий через настойчивость позитивное влияние на академические достижения старшеклассников. Однако в отличие от внутренней мотивации, с которой мотивация самоуважения тесно связана, её непосредственный позитивный эффект распространяется исключительно на показатели настойчивости. Принимая во внимание отсутствие связи мотивации самоуважения с отношением к списыванию и слабую корреляцию со школьным благополучием при отсутствии на него непосредственного влияния, можно сделать вывод о её позитивной, но довольно ограниченной роли. Уступая по широте и значимости позитивных последствий внутренней мотивации, мотивация самоуважения (наряду с интроецированной мотивацией) входит в число ведущих, наиболее актуальных мотивов у школьников из массовых школ, а у учащихся школ для одаренных детей она является однозначно наиболее характерной формой внешней мотивации, сопровождаемой доминирующей внутренней мотивацией.

С другой стороны, мотивация уважения другими людьми (родителями) существенным образом отличается по своим последствиям от мотивации

самоуважения. По сути, наши результаты показывают, что первая представляет собой подвид экстернальной регуляции, в то время как вторая, скорее всего, является формой идентифицированной регуляции, а полученные результаты вносят вклад в проблему поиска оптимальных вариантов измерения этих форм мотивационной регуляции у школьников, активно обсуждаемую в рамках теории самодетерминации. Мотивация уважения родителями, в отличие от мотивации самоуважения, не показывает аналогичных позитивных эффектов, а её вклад в успеваемость является негативным. На основе корреляций между шкалами можно сделать вывод о том, что мотивация уважения родителями, в отличие от экстернальной мотивации, не представляет угрозы для внутренней мотивации учащихся. Тем не менее независимость школьного благополучия и настойчивости от мотивации уважения родителями означает, что попытки эксплуатировать этот тип мотивации в лучшем случае не будут иметь позитивных последствий. Об относительной непродуктивности мотивации уважения родителями у старшеклассников ярко свидетельствуют данные о её существенно меньшей выраженности у одаренных учащихся. Можно предположить, что за этим типом мотивации стоит низкий уровень поддержки потребности в автономии и принятии подростка в семье и в целом – манипулятивный характер детско-родительских отношений.

Вместе с тем необходимо учитывать тот факт, что мотивация самоуважения, как и мотивация уважения родителями, может иметь возрастную специфику, проявляющуюся как в разной их выраженности, так и в различных последствиях. На основании наших данных можно предположить, что роль первой растёт к старшим классам, а роль второй, напротив, постепенно падает, что связано с ростом самостоятельности, самоорганизации и личностной зрелости.

Наши результаты показывают, что мотивация самоуважения, наряду с интроецированной мотивацией, больше выражена у девочек. Этот результат хорошо соотносится с большей выраженностью у девочек интроецированной и идентифицированной учебной мотивации, обнаруженный на выборке канадских школьников [23]. Кроме того, учитывая связи мотивации самоуважения с настойчивостью и временем, затрачиваемым на выполнение домашних заданий, её более высокая выраженность у девочек хорошо объясняет их более высокие академические достижения (и успеваемость, и балл ЕГЭ).

Полученные результаты хорошо согласуются с данными наших предыдущих исследований,

показавших, что списывание негативно связано с внутренней мотивацией и продуктивными учебными стратегиями [2]. Результаты проведенного исследования показывают, что за склонностью к такой негативной форме учебного поведения, как учебный обман, стоит экстернальная регуляция учебной деятельности, связанная с ориентацией на внешние вознаграждения и наказания за достигнутые результаты, а также потеря смысла учебы (амотивация). Учащиеся с подобными мотивационными характеристиками не находят причин для прикладывания усилий и проявления настойчивости, предпочитая списывание как кратчайший путь к требуемым результатам. Хотя экстернальная регуляция в усредненном профиле показывает довольно умеренную высоту, её распространенность все же весьма существенна, особенно среди учащихся массовых школ. Это в некоторой мере объясняет, почему учебный обман является столь популярным и активно обсуждаемым явлением, а борьба с ним столь сложна и малоэффективна [20].

Наконец, полученные данные подтверждают предложенную нами модель внутренней и разных типов внешней мотивации, основанную на представлениях о базовых психологических потребностях и позволяющую охарактеризовать основные типы мотивации деятельности, различающиеся по содержанию, происхождению и связи с успешностью деятельности [3].

Практический смысл исследования состоит в том, что детально изучен достаточно продуктивный тип внешней мотивации, актуализация которого приводит к позитивным результатам в учебной деятельности, настойчивости и не препятствует психологическому благополучию. Он может быть весьма полезен в ситуациях, когда задача является рутинной, не представляет интереса, но должна быть выполнена. В современных школах такие ситуации, конечно, очень часты. Тогда может подключиться ресурс волевой регуляции, и в результате его актуализации, проявления честных усилий и достижения успешных результатов человек может почувствовать собственную ценность и реальные основания для самоуважения. В отсутствие внутренней мотивации или её низкой выраженности, весьма характерной для продвинутых стадий обучения в современных школах, мотивация самоуважения является наилучшим из доступных дополнительных мотиваторов, запускающих устойчивую учебную активность и настойчивость.

В заключение отметим, что потребность в уважении не нуждается в формировании, но тре-

бует удовлетворения и поддержки, если мы хотим помочь школьникам достичь максимальных результатов в учебной деятельности с опорой на потребности, имеющие не деятельностную, а личностную природу. Учебная деятельность в современных школах предлагает множество возможных путей для достижения самоуважения. В процессе учебы человек имеет шанс прикладывать честные усилия, используя разного рода стратегии целеполагания и саморегуляции, преодолевая препятствия, проявляя настойчивость и достигая результатов, которые обладают определенной ценностью и полезностью и позволяют по праву гордиться собой и уважать себя за свои умения, компетентность и мастерство. Важно учитывать этот ценный ресурс учебного мотивирования. Что касается роли мотивации самоуважения и уважения другими в трудовой деятельности, то здесь необходимы отдельные исследования, которые покажут меру универсальности или деятельностной специфичности обнаруженных феноменов.

ВЫВОДЫ

1. Уступая по широте и значимости позитивных последствий внутренней мотивации, мотивация самоуважения входит в число ведущих, наиболее характерных мотивов учебной деятельности современных старшеклассников.

2. Мотивация самоуважения вносит вклад в настойчивость в учебной деятельности, которая в свою очередь способствует достижению более высоких результатов в учебе у учащихся массовых школ.

3. При слабости внутренней мотивации, мотивация самоуважения, основанная на базовой потребности в самоуважении, является наилучшим из доступных внешних побудителей, который следует поддерживать у обучающихся, в то время как попытки строить обучение, эксплуатируя мотивацию уважения и признания другими людьми, в целом не способны привести к позитивным результатам в учебной деятельности старшеклассников (на материале сдачи ЕГЭ).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
2. Гижицкий В.В. Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // Ученые записки Орловского государственного университета. Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2 (58). С. 293–299.
3. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник "Шкалы академической мотивации" // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 5. С. 98–109.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2011.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003.
8. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–132.
9. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.
10. Ariely D., Kamenica E., Prelec D. Man's search for meaning: The case of Legos // Journal of Economic Behavior and Organization. 2008. V. 67. № 3. P. 671–677.
11. Assor A., Vansteenkiste M., Kaplan A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings // Journal of Educational Psychology. 2009. V. 101. P. 482–497.
12. Benware C.A., Deci E.L. Quality of learning with an active versus passive motivational set // American Educational Research Journal. 1984. V. 21. № 4. P. 755–765.
13. Chemolli E., Gagne M. Evidence Against the Continuum Structure Underlying Motivation Measures Derived From Self-Determination Theory // Psychological Assessment. 2014. V. 7. P. 1–10.
14. Covington M.V. Self-worth and motivation. New York: Cambridge University Press, 1997.
15. Crocker J., Park L.E. The costly pursuit of self-esteem // Psychological Bulletin. 2004. V. 130. P. 392–414.
16. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // Psychological Bulletin. 1999. V. 125. P. 627–668.
17. 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. P. 319–338.
18. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals // Personality Processes and Individual Differences. 2007. V. 92. № 6. P. 1087–1101.

19. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // *Psychological Assessment*. 1994. V. 6. № 2. P. 149–158.
20. Murdock T.B., Anderman E.M. Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty // *Educational Psychologist*. 2006. V. 41. P. 129–145.
21. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J. et al. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2007. V. 99. P. 734–746.
22. Taylor G., Jungert T., Mageau G.A., Schattke K., Dedic H., Rosenfield S., Koestner R. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2014. V. 39. P. 342–358.
23. Vallerand R.J., Fortier M.S., Guay F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. V. 72. P. 1161–1176.
24. Walls T.A., Little T.D. Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence // *Journal of Educational Psychology*. 2005. V. 97. № 1. P. 23–31.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Задания шкалы мотивации уважения родителями:

Я проявляю старание в учебе, чтобы заслужить уважение родителей.

Потому что хочу оправдать ожидания своих родителей.

Чтобы получать хорошие оценки и чтобы меня любили и ценили мои родители.

Я стараюсь хорошо учиться, чтобы показать родителям, на что я способен.

MOTIVATION OF SELF-RESPECT AND RESPECT BY OTHERS AS FACTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND PERSISTENCE IN EDUCATIONAL ACTIVITY

T. O. Gordeeva*, V. V. Gizhitskij**, O. A. Sychev***, T. K. Gavrichenkova****

*Sc.D. (psychology), associate professor, psychological department, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow;

**post graduate student, the same place;

***PhD, associate professor, Altay State Academy of Education named after V.M. Shukshin, Biysk;

****post-graduate student, psychological department, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow

Two forms of external motivation of achievements – motivation of respect by other people and motivation of self-respect are compared. Based on research of motivational profiles of high school students (N = 315) it has been shown that motivation of self-respect is a typical pattern of academic motivation and unlike other types of extrinsic motivation acts as a predictor of educational persistence, the one that contributes positively into academic achievements. In the large, contribution of motivation of self-respect into senior pupils' successfulness is less than of intrinsic one because of rather narrow spectrum of positive consequences connected mainly with persistence and its place in motivational profile of pupils from high-rating schools is significantly lower as compared to pupils from ordinary schools. On the other hand, motivation of respect by other people (parents), unlike self-respect one, does not contribute into senior pupils' persistence and affects negatively on their school results. It follows from the obtained results that motivation of self-respect is the best available motivator when intrinsic motivation is weak and while solving routine tasks.

Key words: motivation of self-respect, motivation of respect by others, self-determination theory, persistence, academic achievements, school deception, high school students.