

ОПРОСНИК “ШКАЛЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ”¹

© 2014 г. Т. О. Гордеева*, О. А. Сычев**, Е. Н. Осин***

*Кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва;

e-mail: tamgordeeva@gmail.com, tamara@got.ps.msu.su

**Кандидат психологических наук, доцент, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, Бийск;

e-mail: osn1@mail.ru

***Кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”, Москва;

e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

Представлены результаты разработки нового опросника академической мотивации (на выборке студентов вузов, $N = 459$), теоретической основой которого являются представления о внутренней и внешней мотивации учебной деятельности в теории самодетерминации. Различные типы мотивации выделены в соответствии с представлениями о человеческих потребностях, связанных с учебной деятельностью (потребности в познании, достижениях, саморазвитии), а также внешних по отношению к ней потребностях личности – в автономии и уважении. Результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают наличие семи независимых шкал, характеризующих три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернатальная) и амотивацию. Все шкалы опросника обладают приемлемой надежностью ($0.71 < \alpha < 0.91$) и демонстрируют предсказуемые корреляции с показателями любознательности, другими опросниками внутренней и внешней мотивации, а также показателями базовых потребностей (в автономии, компетентности и связанности). Половые различия в показателях академической мотивации оказались более слабыми, чем различия, связанные со спецификой вуза. Анализ целостных мотивационных профилей как для групп, так и для отдельных студентов позволяет дать качественную характеристику их учебной мотивации.

Ключевые слова: диагностика мотивации, мотивация учебной деятельности студентов, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, потребность в автономии, потребность в компетентности, теория самодетерминации.

Исследование психологических факторов, обеспечивающих академические достижения школьников и студентов, актуально не только с точки зрения предсказания успешности обучения в школе и вузе, но и в связи с их ролью в дальнейшей жизненной карьере. Вопреки распространенному мифу о низкой значимости академических достижений для дальнейшей жизни выпускников и их успешности в профессиональной сфере, эмпирические исследования свидетельствуют об обратном [29]. Мотивационные переменные играют важную роль в осуществлении эффективной учебной деятельности, запуская, направляя ее и регулируя ее выполнение. По данным недавних мета-аналитических исследований, вклад мотива-

ционных переменных в академические достижения студентов сопоставим с вкладом показателей интеллекта и иногда даже превышает его [26].

Мотивация учебной деятельности является сложной, многомерной структурой, включающей в себя не только мотивы, но и цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, когнитивные составляющие и механизмы [2]. Под мотивами понимаются как осознаваемые, так и неосознаваемые причины осуществляемой субъектом деятельности, за которыми стоят его потребности и ценности [2]. Мотивы деятельности различаются не только по критерию силы (интенсивности), но и по критерию содержания (качества) и места в иерархии [1, 2, 28]. От соотношения содержания мотивов и характера выполняемой деятельности зависят особенности их влияния на

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-06-00856).

эффективность деятельности и психологическое благополучие ее субъекта [12, 18, 28].

На неоднородность учебной мотивации и, соответственно, необходимость оценки качества учебной мотивации указывала Л.И. Божович [1], которая выделила два типа мотивов учебной деятельности – порождаемые самой учебной деятельностью, связанные с содержанием и процессом учения (познавательные) и широкие социальные мотивы, порождаемые системой отношений, существующих между учащимся и окружающим его социумом. Классификация Л.И. Божович в течение второй половины XX века постоянно дорабатывалась в работах А.К. Марковой [7], М.В. Матюхиной [9], П.М. Якобсона [13], А.И. Савенкова [10]. На сегодняшний день отсутствует общепринятое представление о конкретных подтипах познавательной и социальной учебной мотивации, нет однозначных оснований для их выделения и возможности их надежного измерения. Ценность классификации мотивов, предложенной Л.И. Божович, состоит в выделении двух принципиально разных типов учебных мотивов – познавательных, или внутренних, заложенных в самой деятельности; и социальных, или внешних по отношению к ней. Последние были подразделены на два типа – широкие социальные и узколичностные мотивы [7], имеющие разную возрастную динамику и разное влияние на эффективность учебного процесса.

В зарубежной психологии внутренняя мотивация интенсивно изучалась в рамках различных теоретических парадигм как самостоятельное образование (А. Готфрид, М. Чиксентмихайи и др.) [11, 20], а также в оппозиции с внешней мотивацией (С. Хартер) [22]. В последнем случае внутренние и внешние учебные мотивы просто противопоставлялись, рассматривались как два полюса дихотомии: на одном лежал интерес индивида к самой деятельности, а на другом – интерес к деятельности был вызван внешними причинами, при этом мотивы первого типа рассматривались как благоприятствующие осуществлению деятельности, а второго – как мешающие ей [12]. При внутренней мотивации выполняемая деятельность сама по себе представляет для индивида интерес и ценность, доставляет удовольствие. В случае внешней мотивации выполняемая деятельность является средством достижения других, внешних по отношению к ее содержанию результатов, к которым стремится индивид. Исследования показывают, что внутренняя мотивация деятельности положительно связана с решением творческих задач, проявлением понятийного мышления и ког-

нитивной гибкостью, является предиктором более эффективных учебных стратегий, настойчивости, продуктивных копинг-стратегий, а также академических достижений и психологического благополучия [2, 12, 28]. При внутренней мотивации выполнение деятельности сопровождается переживаниями потока, радостной увлеченности самим процессом деятельности, энтузиазма, удовольствия.

Преодоление изначального противопоставления внутренней и внешней мотивации и выделение качественно разных типов внешней мотивации предложено в рамках теории самодетерминации [2, 18, 28]. В данной теории утверждается, что внешняя мотивация деятельности является неоднородным образованием, в котором можно выделить четыре типа регуляции – экстернализованную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную, характеризующиеся разной степенью фрустрации потребности в автономии (максимальная ее фрустрация имеет место при экстернализованной регуляции). При этом под потребностью в автономии авторы теории понимают стремление быть активным субъектом, источником собственной деятельности, управлять своим поведением. Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на материале разных видов деятельности, в отличие от внешней идентифицированной, интегрированной и внутренней мотивации (т.н. автономных форм регуляции), внешняя интроецированная и экстернализованная мотивация (контролируемые формы регуляции) связаны с менее продуктивными реакциями на трудности, меньшими достижениями в деятельности, сравнительно низким психологическим благополучием, а также тенденцией преждевременно бросать школу [18, 25, 28].

Представления о содержании и структуре достигнутой мотивации, а также конкретно учебной деятельности разрабатывались в работах Т.О. Гордеевой [2, 3, 6]. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности состоят из мотивов, релевантных содержанию учебной деятельности или внешних по отношению к ней, соответственно, направленных на удовлетворение или преодоление фрустрации других потребностей, не связанных напрямую с выполняемой деятельностью. Внутренняя учебная мотивация представляет собой относительно гомогенное образование и задается мотивами, в основе которых лежит стремление к удовлетворению потребностей человека в познании, достижении и саморазвитии [3]. Внешние мотивы задаются разного рода внешними по отношению к учебному про-

цессу потребностями личности, наиболее характерными из которых являются потребности в уважении, автономии и принятии.

Из полученных на сегодняшний день данных в области мотивации учебной деятельности ясно, что выделение типов внешней мотивации по параметру автономии является, безусловно, полезным для понимания механизмов и предсказания благополучия и успешности деятельности у субъекта учебного процесса [18]. Однако выделенные типы не исчерпывают всего многообразия учебных мотивов. Так, одним из наиболее характерных типов внешних учебных мотивов, регулирующих выполнение учебной деятельности, является стремление достичь уважения и признания значимых других, а также самоуважения благодаря достижению высоких результатов в деятельности. Важность такого рода потребностей в мотивации учебной деятельности студентов была продемонстрирована нами ранее [6].

Существующие методики оценки учебной мотивации. Шкала *SRQ-A* [27] предназначена для оценки мотивации младших и средних школьников, она не включает показатель амотивации.

Методика *SIMS* [21] предназначена для ситуативной оценки внутренней и внешней мотивации, однако в ней имеет место авторское понимание идентифицированной и экстернальной регуляции, а также отсутствует шкала интроецированной регуляции. Интересно, что ряд авторов, напротив, предлагают методики, в которых выделяют два подтипа последней [15].

Методика *AMS* [30] имеет французскую и английскую версии в вариантах для школьников и для студентов. Специфической особенностью *AMS* является выделение трех типов внутренней мотивации – мотивации познания, достижения и переживания потока. Однако валидность последней субшкалы оказалась невысокой, и это привело к тому, что в последние годы используется лишь одна шкала внутренней мотивации (мотивации познания). Кроме того, на разных выборках было показано, что надежность шкалы идентифицированной регуляции в *AMS* недостаточно высока [25, 30]. Основная же проблема заключается в том, что данная методика опирается на существенно отличное от принятого в рамках теории самодетерминации понимания интроецированной и экстернальной форм внешней регуляции.

Противоречивая операционализация различных типов внешней мотивации, выделенных в теории самодетерминации, приводит к различающимся результатам эмпирических исследований,

полученных с использованием этих методик и в целом не способствует развитию теории и лучшему пониманию феномена внешней мотивации.

Целью настоящего исследования стало создание новой шкалы академической мотивации студентов с опорой на предыдущие разработки в этой области, с учетом их специфики, преимуществ и недостатков.

МЕТОДИКА

Участники исследования. В исследовании приняли участие 459 студентов 1–4-го курсов МГУ им. М.В. Ломоносова ($N = 135$), МГИМО ($N = 109$) и АГАО им. В.М. Шукшина ($N = 215$). Средний возраст респондентов – 18.65 лет (стандартное отклонение 1.16), доля женщин в выборке – 60%.

Методики. Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов была разработана “Шкала академической мотивации” (ШАМ). Она соответствует формату студенческой версии опросника академической мотивации (*AMS-C*) Р. Валлеранда с коллегами [30]. Испытуемым предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос “Почему вы в настоящее время ходите на занятия в университет?”.

Первоначальный вариант методики состоял из 46 пунктов, составляющих 7 шкал: три шкалы внутренней мотивации (мотивация познания, достижения и саморазвития), три шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная), а также шкалу амотивации. Шкала мотивации познания направлена на диагностику стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Шкала мотивации достижения измеряет стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Эти две шкалы опросника в целом соответствуют шкалам *AMS-C*. Шкала саморазвития является оригинальной и измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности.

Шкала мотивации самоуважения измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе, она соответствует потребности в уважении и самоуважении, выделяемой А. Мас-

лоу [8], а также близким типам потребностей, описанных другими авторами (С. Хартер) [23]. Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Шкала экстеральной мотивации оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. Мы отказались от использования шкал интроецированной и экстеральной мотивации методики *AMS-C*, поскольку их содержательное наполнение, несмотря на соответствующие названия шкал, не соответствует классическим описаниям этих типов мотивации деятельности [28]. Так, шкала интроецированной мотивации оценивает стремление учиться ради повышения самооценки, а шкала экстеральной мотивации оценивает стремление учиться ради получения в будущем престижной работы. В этом описании неочевидна фрустрация потребности в автономии, постулируемая в теории самодетерминации как основа для выделения внешних форм мотивации. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности, она соответствует шкале амотивации опросника *AMS-C*.

Для отбора утверждений, соответствующих теории и релевантных жизненному опыту студентов, выборке студентов ($N = 70$) было предложено письменно дать несколько вариантов ответа на вопрос “Почему вы в настоящее время ходите на занятия в университет?” Составленный на основе полученных ответов и опросника *AMS-C* вариант методики в течение 2011–2013 гг. прошел апробацию на выборке студентов МГУ и АГАО общим объемом более 600 человек. В результате отбора, направленного на оптимизацию факторной структуры и максимизацию внутренней согласованности шкал, были выбраны 4 утверждения на каждую шкалу. Таким образом, итоговый вариант методики образован 28 утверждениями (см. текст методики в Приложении).

В целях исследования конструктивной валидности опросника ШАМ использовались опросник любознательности, разработанный Е.Н. Осиным на основе шкалы Т. Кашдана [24], и опросник внутренней–внешней мотивационной ориентации Т. Амабиле в нашей адаптации [14], позволяющий оценить выраженность внутренней мотивационной ориентации в достигнутой деятельности

субъекта в целом и сопоставить ее со шкалами внутренней мотивации учебной деятельности.

Шкала любознательности включает 11 пунктов, согласие с которыми необходимо оценить по 7-балльной шкале (от “полностью не согласен” до “полностью согласен”). Они образуют три субшкалы: исследование новизны (например, “Я считаю себя человеком, который, оказавшись в новой ситуации, старается узнать как можно больше”), поглощенность деятельностью (“Когда я чем-то занят(а), я настолько погружаюсь в это, что забываю о времени”) и предпочтение сложности (“Я получаю удовольствие от процесса поиска решения сложной задачи”). Все шкалы и общий показатель любознательности демонстрируют приемлемую внутреннюю согласованность (показатель α Кронбаха составил, соответственно, 0.82, 0.69, 0.73 и 0.86).

Опросник внутренней–внешней мотивационной ориентации использовался нами в ряде предыдущих исследований и показал приемлемые показатели валидности и надежности [5]. Он состоит из 30 пунктов, варианты ответов на которые представлены в пятибалльной шкале. Утверждения образуют две шкалы: внутренней мотивационной ориентации (например, “Неважно, каков результат проекта, я получаю удовлетворение, если чувствую, что приобрел новый опыт”) и внешней мотивационной ориентации (например, “Я сильно мотивирован оценками, которые могу получить”). Коэффициенты надежности α Кронбаха для этих шкал составили соответственно 0.79 и 0.76, что позволяет сделать вывод об их приемлемой внутренней согласованности.

Для проверки предположения о существовании связей между удовлетворенностью базовых психологических потребностей и разными типами учебных мотивов в настоящем исследовании оценивались базовые потребности. Для этой цели использовался Опросник базовых потребностей в учебной деятельности, который был разработан нами на основе аналогичного опросника базовых потребностей, разработанного Э. Дисси с коллегами [19], и применялся в ряде исследований учебной мотивации студентов [6]. Он состоит из 3 шкал, измеряющих степень удовлетворения потребности в автономии (пример утверждения: “Я чувствую, что в университете я должен заниматься тем, что от меня требуют другие люди” – обратный), потребности в компетентности (“Обычно я чувствую, что достаточно компетентен(на), чтобы справиться с учебными задачами и проблемами”) и потребности в связанности (“Мне хорошо удается ладить с моими преподавателями”).

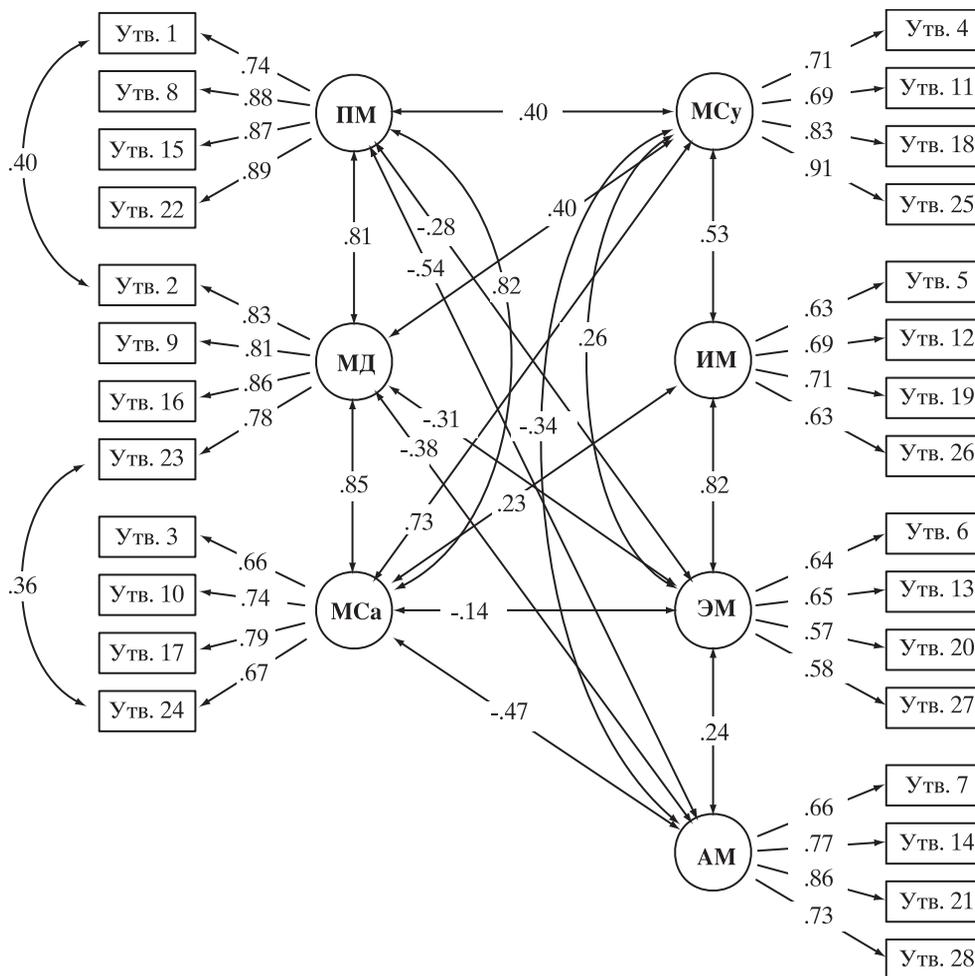


Рис. 1. Факторная модель методики “Шкалы академической мотивации” ($N = 459$).

Достаточно высокая внутренняя согласованность этих шкал подтверждается значениями коэффициентов α Кронбаха, равными, соответственно, 0.83, 0.82 и 0.71 ($N = 457$). Три шкалы базовых потребностей статистически значимо положительно связаны между собой ($0.5 < r < 0.6$).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программ *Statistica 6.1* и *EQS 6.1*. Использовались методы сравнения выборок, корреляционный анализ и конфирматорный факторный анализ.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Факторная структура и надежность методики. Соответствие эмпирической структуры методики теоретической модели проверялось при помощи конфирматорного факторного анализа [см. 16]. При создании модели конфирматорного факторного анализа каждый пункт опросника был отнесен к одному из 7-ми факторов в соот-

ветствии с теоретической моделью. Корреляции факторов друг с другом задавались в модели как оцениваемые (“свободные”) параметры. Модель оценивалась в системе *EQS 6.1* с использованием робастных статистик, устойчивых по отношению к отклонению распределения данных от нормального вида. Полученная в результате модель продемонстрировала приемлемые показатели соответствия исходным данным: $S-B \chi^2 = 747.14^2$; $df = 329$; $p < .001$; $RMSEA = 0.053$; $CFI = 0.927$; $NNFI = 0.916$. Анализ индексов модификации Лагранжа показал, что модель может быть улучшена при учете ковариации между ошибками заданий 1 и 2, а также заданий 23 и 24. Эти задания относятся к разным, но близким по психологическому смыслу шкалам и, кроме того, имеют соседнее расположение в тексте методики, что, очевидно, может являться причиной ковариации их ошибок.

Кроме того, с опорой на результаты теста на исключение параметров (“*Wald test*”) из модели

² $S-B \chi^2$ – критерий χ^2 Саторра–Бентлера.

Таблица 1. Интеркорреляции шкал академической мотивации ШАМ ($N = 459$)

Шкалы академической мотивации	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Экстернальная	Надежность шкалы (α Кронбаха)
Внутренняя: Познавательная	1						.91
Внутренняя: Достижения	.75***	1					.89
Внутренняя: Саморазвития	.71***	.73***	1				.81
Внешняя: Самоуважения	.33***	.32***	.62***	1			.86
Внешняя: Интроецированная	-.05	-.07	.14**	.42***	1		.76
Внешняя: Экстернальная	-.24***	-.28***	-.11*	.22***	.63***	1	.71
Амотивация	-.49***	-.35***	-.41***	-.28***	.06	.23***	.84

Примечание. * – коэффициенты значимы при $p < .05$, ** – $p < .01$, *** – $p < .001$.

были удалены слабые связи между факторами познавательной и интроецированной мотивации, мотивации достижения и интроецированной мотивации, а также интроецированной мотивации и амотивации. Внесение этих изменений в модель (см. рис. 1) улучшило показатели соответствия модели данным: $S-B \chi^2 = 670.49$; $df = 330$; $p < .001$; $RMSEA = 0.047$; $CFI = 0.941$; $NNFI = 0.932$. Эти значения свидетельствуют о том, что теоретическая модель опросника хорошо согласуется с эмпирическими данными. Хорошая внутренняя согласованность шкал академической мотивации подтверждается высокими значениями коэффициентов надежности (α Кронбаха), приведенными в табл. 1.

Структура связей между видами мотивации. Интеркорреляции шкал ШАМ (см. табл. 1) свидетельствуют о том, что в целом взаимосвязи шкал хорошо соответствуют теоретическим представлениям о структуре и соотношении внешней и внутренней мотивации. Как и ожидалось, три типа внутренней мотивации (познавательная, достижения и саморазвития) демонстрируют весьма тесные прямые связи между собой (r лежит в пределах 0.71–0.75). Шкалы внутренней мотивации показывают умеренные прямые связи с внешней мотивацией самоуважения, отсутствие связи с интроецированной мотивацией (за исключением слабой связи шкалы мотивации саморазвития) и обратную связь с экстернальной мотивацией.

Три типа внешней мотивации также положительно коррелируют между собой, однако величина этих связей несколько ниже (r в пределах от 0.22 до 0.63), что говорит об относительно меньшей однородности внешней мотивации в сравнении с внутренней, и, соответственно, о большей сложности её структуры. Умеренная прямая связь амотивации со шкалой экстернальной мотивации и более сильные обратные – со шкалами внутрен-

ней мотивации согласуются с тем, что состояние амотивации определяется, в первую очередь, отсутствием интереса к обучению, утратой понимания его смысла.

Для проверки *ретестовой надежности* методики она была проведена дважды на выборке студентов 1–3 курсов АГАО ($N = 54$) с интервалом в четыре недели. Результаты оценки надежности и показатели динамики мотивации, приведенные в табл. 2, свидетельствуют о том, что высокой стабильностью характеризуются показатели внутренней мотивации, в то время как шкалы внешней мотивации дают менее надежные результаты.

Наряду с оценками ретестовой надежности интерес представляют также данные о динамике средних показателей, которые указывают на то, что в течение 4-х недель у студентов несколько снизились показатели по шкале познавательной мотивации и вырос уровень амотивации. Возможно, причиной данного эффекта стал тот факт, что первое тестирование проводилось сразу после окончания летних каникул (во время второй учебной недели). Позитивные настроения, связанные с возвращением в привычную учебную среду, встречей с однокурсниками и педагогами, при отсутствии утомления от учебной деятельности в начале года могли привести к некоторому повышению показателей познавательной мотивации и снижению амотивации, которые в течение учебного семестра постепенно вернулись к обычному уровню.

Общие характеристики профиля академической мотивации и половые различия. Сопоставление средних значений по шкалам ШАМ (см. табл. 3) показывает, что в профиле мотивов ведущими типами мотивации у студентов являются познавательная и мотивация саморазвития, несколько менее выраженными – мотивация самоуважения и достижения. Значительно слабее выражена ин-

Таблица 2. Коэффициенты ретестовой надежности и показатели динамики мотивации за четыре недели

Шкалы академической мотивации	Коэфф. ретестовой надежности (r Пирсона)	Средние значения по шкалам		Разность средних	t -критерий	p
		Первое тестирование	Ретест			
Познавательная М.	0.84	16.01	15.31	-0.69	-2.50	< .05
М. достижения	0.86	13.59	13.54	-0.06	-0.20	Незначим
М. саморазвития	0.80	15.17	15.17	0.00	0.00	Незначим
М. самоуважения	0.69	15.01	14.26	-0.75	-1.85	Незначим
Интроецированная мотивация	0.55	12.91	13.31	0.41	.93	Незначим
Экстернальная М.	0.65	10.36	11.20	0.84	1.91	.06
Амотивация	0.70	6.04	7.50	1.46	3.71	< .01

Таблица 3. Описательная статистика шкал ШАМ ($N = 459$)

Шкалы академической мотивации	Вся выборка		Женщины		Мужчины		t (457) М/Ж	p	Размер эффекта (d -Козна)
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.			
Познавательная М.	16.16	3.46	16.40	3.27	15.84	3.69	1.68	Незначим	0.16
М. достижения	14.33	3.89	14.34	3.76	14.34	4.08	-0.01	Незначим	0.00
М. саморазвития	15.76	3.29	16.00	3.08	15.44	3.56	1.77	Незначим	0.17
М. самоуважения	15.08	3.98	15.58	3.71	14.39	4.23	3.18	< .01	0.30
Интроецированная мотивация	12.69	4.16	13.01	4.11	12.28	4.17	1.84	Незначим	0.18
Экстернальная М.	11.07	4.01	11.10	3.98	11.04	4.06	0.17	Незначим	0.02
Амотивация	6.31	3.19	6.05	3.02	6.69	3.41	-2.13	< .05	0.20

троецированная мотивация, ещё менее выраженной является экстернальная мотивация. Наименьшие показатели получены по шкале амотивации. Следовательно, студентам в целом наиболее присущи внутренние мотивы, связанные с интересом к учебной деятельности, ощущением роста компетентности. Достаточно актуальными являются также мотивы, связанные с удовольствием от преодоления трудностей, решения сложных задач и стремлением поддержать свое самоуважение и самооценку благодаря успехам в учебной деятельности. При этом интроецированные мотивы (учеба как обязанность, чувство долга) и экстернальные мотивы, связанные с ощущением внешнего принуждения со стороны значимых других, родителей и преподавателей, у студентов играют меньшую роль.

Сопоставление профилей академической мотивации у юношей и девушек показывает наличие достоверных различий по мотивации самоуважения ($p < .01$), которая более выражена у девушек и амотивации ($p < .05$), более свойственной юно-

шам. Вместе с тем размер эффекта (d) для выявленных различий между мужчинами и женщинами небольшой: величина показателя d Козна, отражающего различие между средними значениями в единицах общего стандартного отклонения, не превышает 0.30 [17].

Различие профилей академической мотивации у студентов разных вузов. Результаты наших предыдущих исследований позволяют утверждать, что различные условия образовательной среды сочетаются с определенными особенностями профиля академической мотивации студентов [4]. В данном исследовании было проведено сравнение усредненных профилей академической мотивации студентов двух вузов, МГУ и АГАО, первый из которых является классическим университетом, а второй может рассматриваться как типичный пример педагогического вуза. Приведенные на рис. 2 средние показатели по шкалам ШАМ отражают довольно существенные различия профилей академической мотивации.

Сравнение средних в двух вузах с помощью *t*-критерия Стьюдента показывает, что различия по шкалам мотивации достижения и самоуважения, а также интроецированной, экстернальной мотивации и амотивации достоверны на уровне значимости $p < .01$, различия по шкале мотивация саморазвития достоверны при $p < .05$. Достоверные различия отсутствуют лишь по шкале познавательной мотивации. Наиболее яркие различия профилей академической мотивации связаны с относительно большей выраженностью различных типов внешней мотивации у студентов АГАО при относительно большей выраженности внутренней (мотивов достижения и саморазвития) у студентов МГУ. Весьма показательно также различие общей формы профиля, которая в АГАО характеризуется примерно равным уровнем как внутренних, так и внешних мотивов с пиком на мотивации самоуважения, в то время как в МГУ наблюдается явное доминирование внутренних мотивов с относительно резким снижением внешней мотивации (особенно интроецированной и экстернальной).

Связь шкал учебной мотивации с любознательностью, внутренней/внешней мотивационной ориентацией и базовыми потребностями. Результаты, представленные в табл. 4, свидетельствуют о конструктивной валидности шкал ШАМ. Как и ожидалось, шкалы внутренней мотивации и самоуважения показывают значимые прямые связи со шкалами опросника любознательности, а экстернальная мотивация и амотивация – обратные связи. Анализ полученных корреляций с отдельными показателями опросника любознательно-

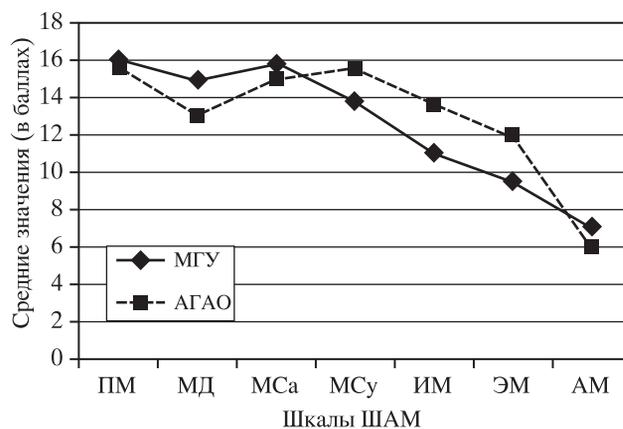


Рис. 2. Профиль академической мотивации у студентов МГУ ($N = 135$) и АГАО ($N = 215$). Подписи по горизонтальной оси: ПМ – познавательная мотивация, МД – мотивация достижения, МСа – мотивация саморазвития, МСу – мотивация самоуважения, ИМ – интроецированная мотивация, ЭМ – экстернальная мотивация, АМ – амотивация.

сти свидетельствует о том, что любознательность в новых ситуациях одинаково сильно связана со всеми внутренними мотивами. В то же время для других показателей любознательности значение разных внутренних мотивов неодинаково. В частности, связь мотивации достижения с увлеченностью (шкала “Поглощенность”) несколько ниже, чем у других внутренних мотивов, а с интересом к сложным задачам, напротив, существенно выше, что вполне согласуется со смыслом этой шкалы.

Шкалы внутренней–внешней мотивационной ориентации Амабиле также демонстрируют ожидаемый паттерн корреляций. В частности,

Таблица 4. Коэффициенты корреляции Пирсона шкал академической мотивации со шкалами опросника любознательности Кашдана ($N = 134$) и внутренней/внешней мотивационной ориентации Амабиле ($N = 321$)

Показатели любознательности и общей мотивации		Шкалы академической мотивации						
		Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Экстернальная	Амотивация
Любознательность	Новизна	.51***	.50***	.48***	.17*	-.19*	-.37***	-.44***
	Поглощённость	.49***	.35***	.48***	.27**	.06	-.17	-.32***
	Сложность	.41***	.65***	.39***	.05	-.22*	-.37***	-.31***
	Общий показатель	.57***	.61***	.54***	.20*	-.16	-.38***	-.45***
Мотивационная ориентация	Внутренняя	.59***	.63***	.53***	.24***	-.05	-.15**	-.23***
	Внешняя	.07	.01	.22***	.42***	.44***	.30***	-.03

Примечание. * – коэффициенты значимы при $p < .05$, ** – $p < .01$, *** – $p < .001$.

Таблица 5. Коэффициенты корреляции Пирсона шкал академической мотивации студентов с удовлетворенностью потребностей в автономии, компетентности и принятии ($N = 457$)

Шкалы опросника базовых потребностей	Шкалы опросника академической мотивации						
	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Экстернальная	Амотивация
Потребность в автономии	.45***	.40***	.35***	.11*	-.17***	-.36***	-.40***
Потребность в компетентности	.45***	.48***	.43***	.17***	-.12*	-.32***	-.34***
Потребность в принятии	.42***	.39***	.39***	.18***	-.02	-.22***	-.32***

Примечание. * – коэффициенты значимы при $p < .05$, ** – $p < .01$, *** – $p < .001$.

внутренняя мотивационная ориентация тесно коррелирует со всеми тремя шкалами внутренней мотивации ШАМ, одновременно показывая слабую прямую связь с мотивацией самоуважения (позитивной внешней мотивацией), а также слабую обратную связь с экстернальной (контролируемой внешней) мотивацией и амотивацией. Внешняя мотивационная ориентация, в свою очередь, продемонстрировала прямую связь со всеми тремя шкалами внешней мотивации ШАМ: интроецированной и экстернальной мотивацией, мотивацией самоуважения, а также слабую связь со шкалой саморазвития. Корреляции шкал саморазвития и самоуважения как с внешней, так и с внутренней мотивационной ориентацией отражают промежуточный, переходный характер этих типов мотивации в едином мотивационном континууме.

Исследования в рамках теории самодетерминации демонстрируют устойчивые связи внутренней мотивации с показателями удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми, которые рассматриваются как ее источники; внешняя же мотивация связана с фрустрацией потребности в автономии [2, 18]. Результаты, представленные в табл. 5, также показывают, что все три шкалы внутренней мотивации надежно связаны с удовлетворенностью базовых потребностей в автономии, компетентности и принятии, что подтверждает базовые положения теории самодетерминации, а также результаты, полученные нами ранее на российских студенческих выборках [6]. Однако полученные нами данные показывают, что при выраженности у субъекта деятельности контролируемых форм регуляции (внешней интроецированной и особенно экстернальной мотивации) имеет место фрустрация не только потребности в автономии, но и потребностей в компетентности и связанности. Следовательно, измеряемые с помощью ШАМ типы учебной мотивации находятся в зависимости не только от автономии, но и от других базовых потребностей.

Таким образом, ШАМ позволяет оценить все три теоретически постулированных типа внутренней мотивации: выраженность мотивов познания, достижения, а также саморазвития (совершенствования). Кроме того, опросник позволяет оценить три типа внешней мотивации: экстернальную (стремление к выполнению деятельности ради избежания проблем), интроецированную (заданную фрустрацией потребности в автономии и проявляющуюся в переживании чувства долга и стыда) и мотивацию самоуважения. Как и предсказывает теория самодетерминации, экстернальная и интроецированная типы мотивации связаны с низким уровнем интереса к познанию (о чем свидетельствуют их отрицательные корреляции с внутренней мотивацией и показателями любознательности). С другой стороны, представляется оправданным выделение мотивации самоуважения, поскольку она оказывается весьма характерным типом мотивации у студентов, независимо от их пола и типа вуза. Близость мотивации самоуважения к мотивации саморазвития, тем не менее, не свидетельствует об их тождественности, что особенно убедительно следует из связей этих шкал со шкалами опросника любознательности и внутренней мотивационной ориентации. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение возможности на основе шкал разработанного опросника предсказывать академические достижения студентов, а также уровень их адаптации в университете.

Для целей экспресс-диагностики, если время исследования ограничено, может быть использован краткий вариант методики, включающий 4 шкалы – познавательной мотивации, мотивации достижения, интроецированной мотивации и экстернальной мотивации, как несущих наиболее важную информацию о качестве мотивационных процессов, побуждающих и регулирующих выполнение учебной деятельности.

ВЫВОДЫ

1. Разработана методика диагностики мотивации, позволяющая надежно оценить семь качественно разных типов учебных мотивов, характерных для учащихся (студентов): три типа внутренних, три типа внешних мотивов и амотивацию. Доказана конструктивная валидность нового опросника при сравнении с двумя близкими по содержанию общими диагностическими инструментами (опросником любознательности и опросником внутренней и внешней мотивационной ориентации).

2. Показано, что внутренняя академическая мотивация включает мотивы познания, достижения и саморазвития и является относительно однородным образованием, базирующимся на удовлетворении базовых психологических потребностей учащихся в учебном процессе. Внешняя мотивация, в свою очередь, включает различные типы регуляции, связанные как с удовлетворением, так и с фрустрацией базовых потребностей в автономии и компетентности.

3. Различия в мотивационных профилях позволяют охарактеризовать индивидуальные различия, а также различия в мотивации студентов разных вузов и курсов и возможные половые различия в мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема (1951) // Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Изд. 2-е, стереотип. М.: Изд-во “Ин-т практич. психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. С. 55–91.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, Академия, 2006.
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. М., 2013.
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) // Психологические исследования, 2012. Т. 5, № 24. С. 4. URL: <http://psystudy.ru>
6. 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. С. 35–45.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
9. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
10. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2-х томах. Т. 1. М.: Академия, 2009.
11. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. Пер. с англ. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011.
12. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии, 1996. № 3. С. 116–132.
13. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.
14. Amabile T.M., Hill K.G., Hennessey B.A., Tighe E.M. The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations // Journ. of Personality and Social Psychology, 1994. V. 66 (5). P. 950–967.
15. 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 // Journ. of Educational Psychology, 2009. V. 101 (2). P. 482–497.
16. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford, 2006.
17. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd Ed. Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
18. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains // Canadian Psychology, 2008. V. 49. P.14–23.
19. Deci E.L., Ryan R.M., Gagne M., Leone D.R., Usunov J., Kornazheva B.P. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country // Personality and Social Psychology Bulletin, 2001. V. 27. P. 930–942.
20. Gottfried A.E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children // Journal of Educational psychology, 1990. V. 82. P. 525–538.
21. Guay F., Vallerand R.J., Blanchard C.M. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS) // Motivation and Emotion, 2000. V. 24. P. 175–213.
22. Harter S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components // Developmental psychology, 1981. V. 17. P. 300–312.
23. Harter S. Effectance motivation reconsidered // Human Development, 1978. V. 21. P. 34–64.

24. *Kashdan T.B., Rose P., Fincham F.D.* Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities // *Journ. of Personality Assessment*. 2004. V. 82. P. 291–305.
25. *Kusurkar R., Croiset G., Kruitwagen C., ten Cate O.* Validity evidence for the measurement of the strength of motivation for medical school // *Adv. in Health Sci. Educ. Theory Pract.* 2011. V. 16 (2). P. 183–195.
26. *Richardson M., Abraham C., Bond R.* Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis // *Psychological bulletin*. 2012. V. 138 (2). P. 353–387.
27. *Ryan R.M., Connell J.P.* Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // *Journ. of Personality and Social Psychology*, 1989. V. 57. P. 749–761.
28. *Ryan R., Deci E.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. V. 55. P. 68–78.
29. *Strenze T.* Intelligence and socioeconomic success: A metaanalytic review of longitudinal research // *Intelligence*, 2007. V. 35. P. 401–426.
30. *Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Brière N.M., Sénécal C., Vallières E.F.* The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*, 1992. V. 52. P. 1003–1017.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Текст опросника ШАМ

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность. Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1	2	3	4	5
совсем не соответствует	скорее не соответствует	нечто среднее	скорее соответствует	вполне соответствует

Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?

	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться.					
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в университете.					
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.					
7. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
8. Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
9. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
10. Учёба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.					
11. Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					
12. Потому что совесть заставляет меня учиться.					
13. Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.					
14. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.					
15. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.					

	1	2	3	4	5
16. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.					
17. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.					
18. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.					
19. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.					
20. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.					
21. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.					
22. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.					
23. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).					
24. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.					
25. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе.					
26. Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться.					
27. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.					
28. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.					

Ключ. Познавательная мотивация – пп. 1, 8, 15, 22, мотивация достижения – пп. 2, 9, 16, 23, мотивация саморазвития – пп. 3, 10, 17, 24, мотивация самоуважения – пп. 4, 11, 18, 25, интроецированная мотивация – пп. 5, 12, 19, 26, экстернальная мотивация – пп. 6, 13, 20, 27, амотивация – пп. 7, 14, 21, 28.

“ACADEMIC MOTIVATION SCALES” QUESTIONNAIRE

T. O. Gordeeva*, O. A. Sychev, E. N. Osin*****

**Ph.D., associate professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow;*

*** Ph.D., associate professor, Altai State Academy of Education, Biysk;*

**** Ph.D., associate professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow*

The results of elaboration of a new questionnaire of academic motivation (in the sample of universities students, $N = 459$) based on self-determination theory describing intrinsic and extrinsic motivation of academic activity are presented. Different types of motivation related to needs that are satisfied by the nature of learning activity (such as needs for cognition, achievement, and personal growth) and needs external to learning (such as needs for autonomy and self-respect) are revealed. Confirmatory factor analysis supported a theoretical model with seven scales, including three scales measuring types of intrinsic motivation (intrinsic cognition, achievement, and personal growth), three scales measuring extrinsic motivation (motivation for self-respect, introjected, and external regulation), and an amotivation scale. All the scales have sufficient reliability (Cronbach's alpha coefficients in the .71 to .92 range) and demonstrate predictable correlations with other measures of intrinsic and extrinsic motivation, curiosity, and satisfaction of three basic needs (autonomy, competence, and relatedness). Gender differences in academic motivation were weaker than differences across universities. The questionnaire allows analyzing integral motivational profiles for groups or individual students, providing a holistic picture of academic motivation.

Key words: motivation assessment, academic motivation in students, intrinsic motivation, extrinsic motivation, need for autonomy, need for competence, self-determination theory.