

СОЦИАЛЬНЫЕ ВЕРОВАНИЯ И МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ¹

© 2014 г. О. А. Гулевич

*Доктор психологических наук, доцент кафедры организационной психологии
факультета психологии НИУ “Высшая школа экономики”, Москва;
e-mail: ogulevich@hse.ru*

Рассматривается взаимосвязь мотивации обучения с оценкой справедливости учебного взаимодействия и социальными верованиями. Предполагалось, что чем выше студенты оценивают справедливость обращения с ними и чем ниже у них вера в опасный и конкурентный мир, тем выше внутренняя мотивация обучения. При этом воздействие социальных верований опосредуется оценкой справедливости учебного процесса. Участниками исследования были 895 студентов 1 и 4 курсов четырех московских университетов (54% женщин $M_{\text{возраст}} = 19$, $SD_{\text{возраст}} = 1.64$). В исследовании применялись следующие методики: опросник для измерения веры в опасный и конкурентный мир Дж. Даккита; опросник для оценки справедливости проведения трудного зачета/экзамена Дж. Колкитта; опросник для измерения мотивации обучения в университете AMS–С. Результаты исследования частично подтвердили выдвинутые гипотезы, продемонстрировав, что оценка процедурной справедливости опосредует связь между социальными верованиями и мотивацией.

Ключевые слова: теория самодетерминации, мотивация обучения, организационная справедливость, вера в опасный и конкурентный мир.

Мотивация наряду с навыками и способностями человека является одним из факторов, оказывающих влияние на эффективность обучения. Люди с высокой мотивацией прилагают больше усилий для выполнения заданий, лучше усваивают новый материал, и, как следствие, достигают более высоких результатов.

Ключевым вопросом при изучении мотивации обучения является вопрос о факторах, способствующих ее усилению. Ответы на вопросы о том, что повышает мотивацию к обучению и какова в данном случае роль индивидуальных и ситуационных переменных, не только обогащают наши представления об источниках мотивации, но и позволяют построить более эффективные программы обучения.

Целью данного исследования было изучение факторов, оказывающих влияние на уровень внутренней мотивации к обучению. Теоретической основой исследования стала теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Ее сторонники полагают, что любой человек обладает тремя базовыми потребностями: в компетентности, установлении связи с другими людьми и автономии [10, 13].

Степень удовлетворенности этих потребностей оказывает влияние на мотивацию деятельности.

По мнению Э. Деси и Р. Райана, все типы мотивационной регуляции можно расположить на континууме от *амотивации* (отсутствия осознанной мотивации деятельности), через *внешнюю мотивацию*, при которой поведение регулируется обещанным вознаграждением и наказанием (экстернальная регуляция), частично или полностью присвоенными внешне заданными правилами, целями, ценностями (соответственно интроецированная или идентификационная регуляция) до собственно *внутренней мотивации*, связанной с интересом к выполняемой деятельности [2, 10, 13, 14]. Этот континуум отражает не силу мотивации как таковой, а ее содержание. При этом сила представленных на нем типов мотивации, как правило, различается.

Согласно теории самодетерминации, наибольшее позитивное влияние на деятельность человека оказывает внутренняя мотивация. В качестве основного фактора, способствующего ее усилению, рассматривается отношение со стороны окружающих людей (например, стиль семейного воспитания или обучения), позволяющего человеку удовлетворить три базовых потребности. Одним из параметров отношения со стороны окружаю-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Научного фонда НИУ ВШЭ (проект № 11-04-0114) в 2011–2013 гг.

щих является соблюдение норм организационной справедливости.

Организационная справедливость включает в себя дистрибутивный (распределение вознаграждения), информационный (предварительное информирование о процедуре взаимодействия и вынесения решения), процедурный (процесс сбора информации и оценки участников общения) и межличностный (вежливость и уважение к участникам) компоненты [3, 5, 6, 8, 9]. Психологические исследования говорят о том, что оценка справедливости взаимодействия оказывает влияние на мотивацию и продуктивность работы студентов и сотрудников организаций: соблюдение норм справедливости повышает мотивацию и улучшает качество работы, а их нарушение – понижает ее [7, 16, 17]. Можно предположить, что в данном случае речь идет о внутренней мотивации. Это означает, что чем выше люди оценивают справедливость обращения с ними, тем ниже показатели амотивации (*гипотеза 1а*) и выше показатели внутренней мотивации (*гипотеза 1б*) обучения. В то же время соблюдение норм справедливости не сказывается на уровне внешней (экстернальной, интроецированной и идентификационной) мотивации деятельности.

Концентрируясь на характеристиках контекста, способствующих возникновению внутренней мотивации деятельности, исследователи недооценивают роль индивидуальных особенностей, связанных с восприятием окружающих людей и мира в целом. Речь идет, прежде всего, о социальных верованиях – представлениях человека о том, какова сущность других людей, как они ведут себя по отношению к окружающим и как надо отвечать на их действия. К числу данных феноменов относится вера в опасный и конкурентный мир [1, 12, 15, 19, 20]. Вера в опасный мир – это убежденность в том, что общество хаотично, непредсказуемо, люди агрессивны по отношению к окружающим, а существующий социальный порядок находится под угрозой разрушения. Вера же в конкурентный мир – убежденность человека в том, что окружающие люди стремятся “обогреть” его, поэтому, чтобы достичь успеха и выиграть соревнование, необходимо использовать все преимущества, предоставляемые ситуацией, лгать людям и манипулировать ими. Мы предположили, что вера в конкурентный и опасный мир увеличивают амотивацию (*гипотеза 2а*) и уменьшают внутреннюю мотивацию деятельности (*гипотеза 2б*).

Исследования показывают, что социальные верования оказывают влияние на аттитюды и

поведение людей преимущественно при наличии ситуативной угрозы, т.е. их воздействие опосредуется характеристиками ситуации [15, 18]. Таким образом, можно предположить, что чем ниже оценка организационной справедливости, тем сильнее позитивная связь между социальными верованиями и показателями амотивации (*гипотеза 3а*) и тем сильнее негативная связь между социальными верованиями и показателями внутренней мотивации деятельности (*гипотеза 3б*). В то же время оценка организационной справедливости не сказывается на связи между социальными верованиями и уровнем внешней (экстернальной, интроецированной и идентификационной) мотивации.

Для проверки этих гипотез было проведено эмпирическое исследование.

МЕТОДИКА

Участники исследования: 895 студентов 1 и 4 курсов четырех московских университетов (Высшая школа экономики, Московский институт электронного машиностроения, Российский государственный гуманитарный университет, Московский городской психолого-педагогический университет). Среди них 54% женщин, возраст 16–30 лет ($M = 19$, $SD = 1.64$).

Методы исследования. Использовались опросные методики для оценки справедливости экзаменов, мотивации обучения, веры в опасный и конкурентный мир, которые проводились в конце первого и начале второго полугодия обучения: к этому моменту студенты первого курса сдавали свою первую сессию, а студенты четвертого – одну из последних.

Справедливость экзаменов оценивалась при помощи адаптированной на русский язык методики Дж. Колкитта [1]. Вариант, использованный в данном исследовании, включал в себя 17 утверждений, соответствующих пяти аспектам организационной справедливости ($\chi^2 = 11461.073$, $df = 136$, $CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.06$ для данного исследования):

▪ дистрибутивная справедливость: “Ваши результаты соответствуют усилиям, которые вы приложили в ходе сдачи дисциплины” (распределение по усилиям), “Ваши результаты соответствуют работе, которую вы проделали в ходе сдачи дисциплины” (беспристрастность), “Ваши результаты соответствуют вашим способностям” (распределение по способностям), “Ваши результаты соответствуют вашим знаниям и умениям” (распределение по знаниям/навыкам) ($\alpha = .88$);

▪ процедурная справедливость как возможность контроля: “В ходе этой процедуры вы могли выразить свое отношение к ней” (контроль над процессом), “Вы могли повлиять на результат, полученный в ходе этой процедуры” (контроль над результатом), “Вы могли обжаловать результат, полученный в ходе этой процедуры” (коррекция) ($\alpha = .60$);

▪ процедурная справедливость как равенство прав: “Процедура для вас и ваших коллег была одинаковой” (однообразие), “В ходе процедуры к вам относились без предубеждения” (нейтрализация предубеждений) ($\alpha = .63$);

▪ межличностная справедливость: “Он/она был(а) вежлив(а) с вами” (вежливость), “Он/она позволил(а) вам сохранить чувство собственного достоинства” (уважение), “Он/она общался(ась) с вами уважительно” (уважение), “Он/она воздержался(ась) от обидных замечаний в ваш адрес” (вежливость) ($\alpha = .91$);

▪ информационная справедливость: “Он/она описал(а) вам процедуру сдачи тщательным образом” (полнота объяснений), “Его/ее объяснения по поводу процедуры были понятными” (ясность объяснений), “Он/она своевременно объяснил(а) вам необходимые детали” (своевременность объяснений), “Он/она следовал(а) процедуре, которую вам описали” (честность объяснений)² ($\alpha = .90$).

Респонденты вспоминали трудный зачет или экзамен, который они сдавали в последнюю сессию, и оценивали степень своего согласия с каждым из утверждений по 5-балльной шкале от “1” – совершенно не согласен до “5” – совершенно согласен. Выбор зачета/экзамена в качестве объекта оценки определялся тем, что для исследования нам была необходима формальная процедура учебного взаимодействия, (а) которая проводится в любом университете; (б) в которой принимают участие все студенты; (в) которая оказывает влияние на положение студента в университете; (г) которую студент помнит на протяжении долгого времени. Трудный зачет/экзамен оказался единственной процедурой, соответствующей этим требованиям.

2. Вера в опасный мир измерялась с помощью русскоязычного варианта опросника Дж. Даккита [4] ($\chi^2 = 388.445$, $df = 52$, $CFI = 0.91$, $RMSEA = 0.06$ по данным адаптации опросника, $\alpha = .80$ в данном исследовании). Он включал в

себя 12 утверждений, касающихся состояния общества. Например, “Наш мир – опасное и непредсказуемое место, в котором ценности и образ жизни порядочных людей находятся под угрозой” (прямое утверждение), “Люди, думающие что землетрясения, войны и голод означают конец света, не правы; конец света еще далек” (обратное утверждение). При обработке результатов обратные утверждения переворачивались. Таким образом, чем выше итоговый показатель, тем о большей вере человека в опасный мир он свидетельствовал.

3. Для измерения веры в конкурентный мир был использован русскоязычный вариант опросника Дж. Даккита [там же] ($\chi^2 = 342.827$, $df = 52$, $CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.05$ по данным адаптации опросника, $\alpha = .81$ в данном исследовании). Он включал в себя 12 утверждений, отражающих убеждение человека в необходимости власти, обмана и безжалостного отношения к людям. Например, “В этом мире, где все выступают против всех, иногда нужно быть безжалостным” (прямое утверждение), “Честность – лучшая политика в любой ситуации” (обратное утверждение). При обработке результатов обратные утверждения переворачивались. Таким образом, больший итоговый показатель свидетельствовал о большей вере человека в конкурентный мир.

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

▪ Внутренняя мотивация: “Ради удовольствия, которое я испытываю, открывая новые для меня вещи”, “Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи”, “Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач”, “Ради удовольствия иметь возможность обсуждать проблемы с интересными преподавателями”, “Я рад(а) здесь учиться, это интересно”, “Потому что мне приятно чувствовать, как расширяются мои знания о предметах и вещах, которые меня увлекают”.

▪ Идентифицированная мотивация: “Потому что я хочу доказать самому(самой) себе, что я способен(а) успешно учиться в университете”,

² На основании результатов предварительного анализа из методики была исключена нормы индивидуализированности объяснений.

“Потому что когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком”, “Чтобы показать (доказать) самому себе, что я умный человек”, “Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе здесь, в университете”.

▪ Интроецированная мотивация: “Потому, что я должен (должна) это делать”, “У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается”, “Я обязан(а) это делать”.

▪ Экстернальная мотивация: “Потому что, имея только диплом об окончании школы, я вряд ли смогу найти хорошую работу”, “Для того, чтобы получить в будущем более престижную работу”, “Потому что мне бы хотелось в будущем не иметь проблем с работой”, “Чтобы впоследствии быть высокооплачиваемым специалистом”.

▪ Амотивация: “Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время”, “Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать”, “Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо”, “Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю”.

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

РЕЗУЛЬТАТЫ

Представленные средние значения и стандартное отклонение веры в опасный и конкурентный мир, оценки справедливости трудного зачета/экзамена, а также различных уровней мотивации (см. табл. 1) говорят о том, что студенты дают высокую оценку тому, как был организован зачет/экзамен, прежде всего, межличностной и информационной справедливости взаимодействия. Вера в опасный мир выражена на среднем уровне, а в конкурентный – ниже среднего. Наиболее сильно выраженной мотивацией обучения является экстернальная, возникающая в ожидании вознаграждения или наказания, а наиболее слабо выраженной – интроецированная мотивация, возникающая в результате частичного присвоения внешних норм и целей.

Предварительный корреляционный анализ показывает, что индивидуальные и ситуативные факторы мотивации связаны между собой. Это, прежде всего, касается различных компонентов справедливости, с одной стороны, и социальных верований, с другой. Эти результаты достаточно интересны. На первый взгляд, они говорят о наличии общей для человека тенденции видеть мир в позитивном или негативном свете: люди, которые слабо верят в опасный и конкурентный мир, одновременно дают высокую оценку справедливости зачета/экзамена. В то же время дальнейший анализ продемонстрировал, что разные предикторы по-разному связаны с мотивацией обучения (см. табл. 2).

Таблица 1. Средние значения и стандартное отклонение социальных верований, оценки справедливости и учебной мотивации

Показатель	<i>M</i>	<i>SD</i>	Асимметрия	Экссесс
Справедливость зачета/экзамена				
Дистрибутивная справедливость	3.35	1.11	–.274	–.689
Процедурная справедливость как возможность контроля	3.20	0.85	–.331	–.223
Процедурная справедливость как равенство прав	3.73	1.14	–.652	–.266
Межличностная справедливость	4.09	0.88	–1.114	.866
Информационная справедливость	3.83	1.05	–.796	.037
Социальные верования				
Вера в опасный мир	3.05	0.43	–.070	–.242
Вера в конкурентный мир	2.58	0.42	.263	–.046
Мотивация обучения				
Амотивация	2.03	1.02	.768	–.427
Экстернальная мотивация	4.04	0.81	–1.204	1.306
Интроецированная мотивация	2.85	1.21	.329	.959
Идентифицированная мотивация	3.51	0.99	–.576	–.239
Внутренняя мотивация	3.65	0.68	–.623	.191

Примечание: значения асимметрии и эксцесса для большинства переменных больше “–1” и меньше “1”. Это дает возможность подвергнуть данные регрессионному анализу.

Таблица 2. Матрица интеркорреляций компонентов справедливости и социальных верований

	ДС	ПСК	ПСП	МС	ИС	ВОМ	ВКМ
Дистрибутивная справедливость (ДС)	1.000	.321**	.247**	.343**	.350**	-.057	-.066*
Процедурная справедливость (контроль) (ПСК)	.321**	1.000	.263**	.381**	.371**	-.068*	-.164**
Процедурная справедливость (равенство) (ПСП)	.247**	.263**	1.000	.444**	.395**	-.124**	-.143**
Межличностная справедливость (МС)	.343**	.381**	.444**	1.000	.648**	-.090**	-.116**
Информационная справедливость (ИС)	.350**	.371**	.395**	.648**	1.000	-.086*	-.182**
Вера в опасный мир (ВОМ)	-.057	-.068*	-.124**	-.090**	-.086*	1.000	.232**
Вера в конкурентный мир (ВКМ)	-.066*	-.164**	-.143**	-.116**	-.182**	.232**	1.000

Примечание. ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$.

Таблица 3. Связь справедливости проведения зачета/экзамена и мотивации обучения

	β	t	Параметры модели
Амотивация			
Константа		22.035	
Дистрибутивная справедливость	.027	.773	
Процедурная справедливость как возможность контроля	-.168***	-4.659	$F = 27.12^{***}$
Процедурная справедливость как равенство прав	-.081*	-2.233	$R^2 = .11$
Межличностная справедливость	-.115**	-2.695	
Информационная справедливость	-.095*	-2.278	
Внутренняя мотивация			
Константа		17.013	
Дистрибутивная справедливость	.013	.356	
Процедурная справедливость как возможность контроля	.241***	6.695	$F = 30.94^{***}$
Процедурная справедливость как равенство прав	.092*	2.545	$R^2 = .12$
Межличностная справедливость	.108*	2.554	
Информационная справедливость	-.009	-.206	

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

Для проверки гипотезы 1 был проведен регрессионный анализ, в котором предикторами были пять компонентов справедливости, а зависимыми переменными – различные уровни мотивации обучения (табл. 3). Результаты показали, что процедурная справедливость, т.е. возможность контроля и равенство прав, а также межличностная справедливость предсказывают как амотивацию, так и внутреннюю мотивацию обучения. Информационная справедливость предсказывает только амотивацию. Чем выше студенты оценивают справедливость проведения зачета/экзамена, тем ниже уровень амотивации и тем выше уровень

внутренней мотивации обучения. В то же время ни один из компонентов справедливости не предсказывает экстерналистскую, интроецированную и идентифицированную мотивацию.

Для проверки гипотезы 2 был проведен регрессионный анализ, в котором предикторами были вера в опасный и конкурентный мир, а зависимыми переменными – различные уровни мотивации обучения (табл. 4). Результаты показали, что вера в конкурентный мир предсказывает как амотивацию, так и внутреннюю мотивацию обучения, а вера в опасный мир – только амотивацию. Чем выше вера в опасный и конкурентный мир, тем

Таблица 4. Связь веры в опасный и конкурентный мир с мотивацией обучения

	β	t	Параметры модели
Амотивация			
Константа		2.998	$F = 46.12^{***}$ $R^2 = .09$
Вера в опасный мир	.082*	2.485	
Вера в конкурентный мир	.275***	8.331	
Внутренняя мотивация			
Константа		30,862	$F = 27.40^{***}$ $R^2 = .06$
Вера в опасный мир	-,062	-1,857	
Вера в конкурентный мир	-,217***	-6,451	

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

выше амотивация и ниже мотивация обучения. В то же время социальные верования не предсказывают экстернальную, интроецированную и идентифицированную мотивацию.

Для проверки гипотезы 3 был проведен иерархический регрессионный анализ. Перед его началом были вычислены произведения значений разных компонентов справедливости, с одной стороны, и социальных верований, с другой. После этого было проведено четыре серии анализа.

В первой и второй серии предикторами были пять компонентов справедливости, вера в опасный мир и произведение этих переменных, а зависимыми переменными – амотивация и внутренняя мотивация обучения (табл. 5). Результаты исследования показали, что амотивацию и внутреннюю мотивацию обучения предсказывают процедурная справедливость как возможность контроля, вера в опасный мир, а также произведение этих переменных: чем ниже студенты оценивают справедливость экзамена, тем сильнее положительная связь между верой в опасный мир и амотивацией и тем сильнее отрицательная связь между верой в опасный мир и внутренней мотивацией обучения.

В третьей и четвертой серии анализа предикторами были пять компонентов справедливости, вера в конкурентный мир и произведение этих переменных, а зависимыми переменными – амотивация и внутренняя мотивация обучения. Результаты показали, что произведение компонентов справедливости и веры в конкурентный мир не предсказывает ни амотивацию, ни внутреннюю мотивацию обучения.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Одним из факторов, оказывающих влияние на эффективность обучения, является мотивация. Согласно теории самодетерминации, наиболее

важную роль в регуляции деятельности играет внутренняя мотивация, возникающая при удовлетворении потребностей в автономии, компетентности и установлении связи с окружающими. В качестве основного фактора, способствующего возникновению внутренней мотивации, исследователи рассматривают ситуационную переменную – стиль взаимодействия между людьми. В данном исследовании было показано, что выраженность внутренней мотивации обучения зависит не только от ситуационных (соблюдение норм справедливости), но и от индивидуальных (социальные верования) переменных.

Полученные результаты продемонстрировали, что к числу индивидуальных факторов относятся социальные верования – вера в опасный и конкурентный мир. Чем больше человек верит в то, что мир хаотичен и непредсказуем, а окружающие люди лгут и манипулируют им, тем меньше он заинтересован в обучении, тем меньшее удовольствие он получает от выполнения учебных задач. Эти результаты подтверждают гипотезу 2.

На наш взгляд, это происходит, поскольку вера в опасный и конкурентный мир препятствует удовлетворению человеком потребностей в компетентности, связи и автономности. Убеждение в агрессивности, конкурентности и лживости окружающих людей лишает человека уверенности в том, что он может продемонстрировать свои знания, поступить по собственному желанию и получить поддержку со стороны окружающих. Неудовлетворение базовых потребностей уменьшает его заинтересованность в получении новых знаний.

Стоит отметить, что вера в конкурентный мир играет более важную роль, чем вера в опасный мир: она предсказывает как амотивацию, так и внутреннюю мотивацию обучения, тогда как вера в опасный мир – только амотивацию. Возможно,

Таблица 5. Взаимосвязь оценки справедливости, веры в опасный мир и мотивации обучения

	β	t	Параметры модели	
Амотивация				
Модель 1				
Константа		8.212	$F = 21.22^{***}$ $R^2 = .02$	
Вера в опасный мир	.152***	4.607		
Модель 2				
Константа		12.947	$F = 21.56^{***}$ $R^2 = .13$	
Вера в опасный мир	.116***	3.679		
Дистрибутивная справедливость	.028	.802		
Процедурная справедливость как возможность контроля	-.168***	-4.683		
Процедурная справедливость как равенство прав	-.071*	-1.965		
Межличностная справедливость	-.113**	-2.676		
Информационная справедливость	-.089*	-2.132		
Модель 3				
Константа		12.692	$F = 12.55^{***}$ $R^2 = .14$	
Вера в опасный мир	.115***	3.620		
Дистрибутивная справедливость	.029	.809		
Процедурная справедливость как возможность контроля	-.166***	-4.616		
Процедурная справедливость как равенство прав	-.068	-1.879		
Межличностная справедливость	-.118**	-2.769		
Информационная справедливость	-.081	-1.930		
Вера в опасный мир * дистрибутивная справедливость	.005	.140		
Вера в опасный мир * процедурная справедливость как возможность контроля	-.092*	-2.465		
Вера в опасный мир * процедурная справедливость как равенство прав	-.018	-.487		
Вера в опасный мир * межличностная справедливость	.010	.235		
Вера в опасный мир * информационная справедливость	.012	.293		
Внутренняя мотивация				
Модель 1				
Константа		31.438	$F=12.61^{***}$ $R^2=.02$	
Вера в опасный мир	-.118***	-3.551		
Модель 2				
Константа		13.897	$F=21.96^{***}$ $R^2=.13$	
Вера в опасный мир	-.085**	-2.692		
Дистрибутивная справедливость	.012	.340		
Процедурная справедливость как возможность контроля	.241***	6.713		
Процедурная справедливость как равенство прав	.084*	2.344		
Межличностная справедливость	.107**	2.534		
Информационная справедливость	-.013	-.323		
Модель 3				
Константа		13.761	$F=12.61^{***}$ $R^2=.14$	
Вера в опасный мир	-.087**	-2.724		
Дистрибутивная справедливость	.011	.312		
Процедурная справедливость как возможность контроля	.239***	6.655		
Процедурная справедливость как равенство прав	.084*	2.324		
Межличностная справедливость	.113**	2.654		
Информационная справедливость	-.019	-.442		
Вера в опасный мир * дистрибутивная справедливость	-.014	-.384		
Вера в опасный мир * процедурная справедливость как возможность контроля	.094*	2.510		
Вера в опасный мир * процедурная справедливость как равенство прав	-.030	-.794		
Вера в опасный мир * межличностная справедливость	-.028	-.671		
Вера в опасный мир * информационная справедливость	-.006	-.140		

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

это происходит, поскольку вера в конкурентный мир непосредственно связана с теми характеристиками людей, которые могут проявиться в учебном и последующем профессиональном взаимодействии: склонности к соревнованию, мстительности, нечестности. В то же время вера в опасный мир связана скорее с ожиданием материального и физического ущерба, маловероятного в учебной ситуации.

Одним из ситуативных факторов является соблюдение норм справедливости по отношению к студентам. Чем выше люди оценивают информационную, процедурную и межличностную справедливость взаимодействия, тем ниже амотивация и выше внутренняя мотивация деятельности. Исключением является оценка дистрибутивной справедливости, которая не предсказывает ни амотивацию, ни внутреннюю мотивацию обучения. Эти результаты частично подтверждают гипотезу 1.

Вероятно, это происходит, поскольку соблюдение норм процессуальной справедливости дает человеку возможность продемонстрировать свои знания (процедурная справедливость как равенство прав, информационная справедливость), получить позитивную реакцию со стороны окружающих (межличностная справедливость) и проявить самостоятельность (процедурная справедливость как возможность контроля). Таким образом, действия преподавателя способствуют удовлетворению трех базовых потребностей человека, что, в свою очередь, увеличивает внутреннюю мотивацию.

Результаты нашего исследования показали, что индивидуальные и ситуативные факторы взаимодействуют между собой. При этом максимальный уровень амотивации и минимальный уровень внутренней мотивации достигается при наличии “двойной угрозы”: сильно выраженной веры в опасный мир и отсутствия у человека контроля над происходящим. Получая подтверждение своим верованиям, человек убеждается в том, что они соответствуют действительности, и более активно использует их в дальнейшем. Эти результаты частично подтверждают гипотезы 3а и 3б.

Однако взаимодействие между индивидуальными и ситуативными факторами оказалось гораздо слабее, чем ожидалось. В частности, оно затрагивает только процедурную справедливость как возможность контроля. Вероятно, это происходит, поскольку нормы, входящие в состав этого компонента – контроль над процессом и результатом, а также возможность апелляции, дают человеку возможность оказать реальное

влияние на учебное взаимодействие, в отличие от норм, образующих три других процессуальных компонента – процедурную справедливость как равенство прав, информационную и межличностную справедливость. Однако в этом случае возникает вопрос об отсутствии взаимодействия между процедурной справедливостью как возможностью контроля и верой в конкурентный мир. Изучение этого вопроса требует дальнейших исследований.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Чем больше люди верят в опасный и конкурентный мир, тем слабее амотивация и тем сильнее внутренняя мотивация обучения. По-видимому, это происходит, поскольку социальные верования препятствуют удовлетворению потребностей в компетентности, установлении связи и автономии.

2. Чем выше люди оценивают справедливость учебных процедур, тем слабее амотивация и тем сильнее внутренняя мотивация обучения. Вероятно, это связано с тем, что соблюдение норм справедливости способствует удовлетворению трех базовых потребностей.

3. Индивидуальные и ситуативные факторы взаимодействуют между собой. Максимальный уровень амотивации и минимальный уровень внутренней мотивации достигается при наличии “двойной угрозы”: сильно выраженной веры в опасный мир и отсутствия у человека контроля над происходящим. Таким образом, ситуативное воздействие облегчает воздействие индивидуальных переменных на мотивацию обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безменова И.К., Гулевич О.А., Спиридонов В.Ф. Измерение справедливости организационного взаимодействия // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. 2009. № 2. С. 81–95.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 1–11.
3. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2011.
4. Гулевич О.А., Аникеев О.А., Безменова И.К. Социальные верования: адаптация методики Дж. Даккита // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014.

5. Гулевич О.А., Спиридонов В.Ф., Безменова И.К. Как измерить справедливость в организации: методика Дж. Колкитта // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 67–79.
6. Спиридонов В.Ф., Гулевич О.А., Безменова И.К. Факторы, опосредующие восприятие справедливости организационного взаимодействия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. № 1. С. 130–137.
7. Bell B.S., Wiechmann D., Ryan A.M. Consequences of organizational justice expectations in a selection system // *Journ. of Applied Psychology*. 2006. V. 91. P. 455–466.
8. Colquitt J.A. On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure // *Journ. of Applied Psychology*. 2001. V. 86. P. 386–400.
9. Cropanzano R., Rupp R.D., Mohler C.J., Schminke M. Three roads to organizational justice // *Research in Personnel and Human Resources Management*. 2001. V. 20. P. 1–113.
10. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. V. 11. P. 227–268.
11. Duckitt J., Wagner C., du Plessis I., Birum I. The psychological bases of ideology and prejudice: testing a dual process model // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. V. 83. P. 75–93.
12. Federico C.M., Hunt C.V., Ergun D. Political expertise, social worldviews, and ideology: translating “competitive jungles” and “dangerous worlds” into ideological reality // *Social Justice Research*. 2009. V. 22. P. 259–279.
13. Gagne M., Deci E.L. Self-determination theory and work motivation // *Journ. of Organizational Behavior*. 2005. V. 26. P. 331–362.
14. Gagne M., Forest J., Gilbert M.-H., Aube C., Morin E., Malorni A. The motivation at work scale: validation evidence in two languages // *Educational and Psychological Measurement*. 2010. V. 70. P. 628–646.
15. Jugert P., Duckitt J. A motivational model of authoritarianism: integrating personal and situational determinants // *Political Psychology*. 2009. V. 30. P. 693–719.
16. Liao W.-C., Tai W.-T. Organizational justice, motivation to learn and training outcomes // *Social Behavior and Personality*. 2006. V. 34. P. 545–556.
17. Roberson Q.M., Stewart M.M. Understanding the motivational effects of procedural and informational justice in feedback processes // *British Journal of Psychology*. 2006. V. 97. P. 281–298.
18. Schaller M., Park J.H., Mueller A. Fear of the dark: interactive effects of beliefs about danger and ambient darkness on ethnic stereotypes // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. V. 29. P. 637–649.
19. Sibley C.G., Wilson M.S., Robertson A. Differentiating the motivations and justifications underlying individual differences in Pakeha opposition to bicultural policy: replication and extension of a predictive model // *New Zealand Journal of Psychology*. 2007. V. 36. P. 25–33.
20. Van Hiel A., Cornelis I., Roets A. The intervening role of social worldviews in the relationship between the five-factor model of personality and social attitudes // *European Journal of Personality*. 2007. V. 21. P. 131–148.

SOCIAL BELIEFS AND MOTIVATION TO LEARN: THE ROLE OF ORGANIZATIONAL JUSTICE

O. A. Gulevich

Sc.D. (psychology), assistant professor, organizational psychology chair, psychological department, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow

Correlation between motivation to learn and assessment of educational interaction’s justice and social beliefs are examined. This study explores the relation between social beliefs, organizational justice evaluation and learning motivation. It was hypothesized that the higher students assess the justice of treatment with them and the lower their dangerous world and competitive world beliefs are the higher intrinsic motivation to learn will be. Therewith the influence of social beliefs is mediated by the educational justice evaluation. Participants were 895 students of the 1-st and the 4-th year from four Russian universities (54% female, Mage = 19, SDage = 1.64). Three methods – measurement of belief in dangerous and competitive world; assessment of justice in conducting difficult credit/exam; motivation to learn in the university – were used in the research. They completed the Dangerous World Beliefs Scale, Jungle World Beliefs Scale, Organizational Justice Scale and Academic Motivation Scale. The results partly support hypotheses and demonstrate that the procedural justice evaluation moderates correlation between social beliefs and learning motivation.

Key words: theory of self-determination, motivation to learn, organizational justice, belief in dangerous and competitive world.