

Научная статья

УДК: 159.9

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2025.4.4>

Личностные и социальные корреляты высокой мотивации в учебной среде

Александра Д. Руденко

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: alerude@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Исследование представляет собой теоретический обзор, посвященный анализу личностных и социальных коррелятов высокой учебной мотивации. Актуальность работы обусловлена необходимостью систематизации разрозненных эмпирических данных о факторах, связанных с различными формами мотивации в образовательной среде. **Обзор основных теорий мотивации.** Согласно основным исследованиям, посвященным мотивации, она представляет собой комплексный конструкт. Основными теориями мотивации, которые объясняют и классифицируют феномены мотивации являются: теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, состоящая из пяти мини-теории и рассматривающая континуум видов регуляции от амотивации до внутренней мотивации; теории А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина, Х. Хекхаузена и П. М. Якобсона. **Эмпирические исследования, проведенные на выборках школьников и студентов.** Автономные формы мотивации демонстрируют наиболее благоприятные взаимосвязи с академической успеваемостью, психологическим благополучием, личностным ростом и адаптацией. Контролируемые формы ассоциируются с учебными трудностями и снижением благополучия. **Обсуждение результатов.** Множество исследований учебной мотивации показывают, что создание условий для удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связанности способствует интернализации мотивов и формированию внутренне регулируемой, устойчивой учебной деятельности. Таким образом, наиболее благоприятные для развития и функционирования личности формы мотивации возникают в

социально-образовательном контексте, поддерживающем базовые психологические потребности.

Ключевые слова

внутренняя мотивация, внешняя мотивация, теория самодетерминации, мотивация достижения, учебные мотивы, учебная мотивация

Для цитирования

Руденко А. Д. (2025). Личностные и социальные корреляты высокой мотивации в учебной среде. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 23(4), 56–70. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2025.4.4>

Personal and Social Correlates of High Motivation in the Learning Environment

Alexandra D. Rudenko

Southern Federal University, Rostov-On-Don, Russian Federation

E-mail: alerude@sfedu.ru

Abstract

Introduction. This study is a theoretical review devoted to the analysis of personal and social correlates of high academic motivation. The relevance of the work is due to the need to systematize disparate empirical data on the factors associated with various forms of motivation in the educational environment. Review of the main theories of motivation. According to the main studies devoted to motivation, it is a complex construct. **The main theories of motivation** that explain and classify motivational phenomena are: the self-determination theory of E. Deci and R. Ryan, consisting of five mini-theories and considering the continuum of types of regulation from amotivation to intrinsic motivation; the theories of A.N. Leontiev, E.P. Ilyin, H. Heckhausen and P.M. **Empirical studies conducted on samples of schoolchildren and students.** Autonomous forms of motivation demon-

strate the most favorable relationships with academic performance, psychological well-being, personal growth and adaptation. Controlled forms are associated with academic difficulties and decreased well-being. Discussion of results. Numerous studies of academic motivation demonstrate that creating conditions for satisfying the needs for autonomy, competence, and relatedness facilitates the internalization of motives and the development of internally regulated, sustainable learning. Thus, the most favorable forms of motivation for personal development and functioning arise in a socio-educational context that supports basic psychological needs.

Keywords

Intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-determination theory, achievement motivation, academic motives, academic motivation

For citation

Rudenko, A.D. (2025). Personal and social correlates of high motivation in the learning environment. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 23(4), 56–70. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2025.4.4>

Введение

Мотивация до сих пор является предметом множества психологических исследований и вызывает заметный интерес среди психологов. Существует множество трактовок понятия мотивации. Под мотивацией может пониматься конструкт, который позволяет понять и объяснить не только причины поведения человека, но и общую направленность деятельности и механизмы её протекания (Тапалова, 2018). Также К. Мадсен рассматривал мотивацию как совокупность факторов, поддерживающих и определяющих поведение, а К. К. Платонов – как совокупность мотивов (Ильин, 2002).

Существует множество теоретических исследований и моделей мотивации, а также эмпирических данных, объясняющих особенности мотивации людей разных социальных и возрастных групп (дошкольники; школьники как младших классов, так и средней и старшей школы; студенты различных направлений и курсов обучения; работающие люди разных специальностей).

Актуальность нашего теоретического обзора заключается в необходимости описать и структурировать результаты эмпирических исследований, раскрывающих личностные и социальные корреляты различных форм и видов мотивации.

Обзор основных теорий мотивации

Нам кажется верным прежде всего начать с разграничения схожих понятий «мотивация» и «мотив».

Мотив – фактор, связанный с удовлетворением конкретной потребности и её конкретизацией в определённых внешних и внутренних условиях (Шомуродов, Полянский, 2021).

А.Н. Леонтьев понимал мотив как системное качество, которое проявляется в таких функциях как побуждение к деятельности, определение её направленности, а также смыслообразование – придание деятельности личностного смысла. На основании этих функций Леонтьев выделял два вида мотивов:

Смыслообразующие мотивы – они осуществляют как побуждение к деятельности, так и смыслообразование.

Мотивы-стимулы – мотивы этой категории только побуждают к деятельности, но лишены смыслообразующей функции (Леонтьев, 2016).

Таким образом, понятие мотивации является более широким, в то время как мотив представляет собой один из компонентов в структуре мотивации, наравне с целеполаганием и эмоционально-чувственной стороной.

Теория самодетерминации

Можно выделить несколько теорий, по-разному объясняющих природу и особенности функционирования мотивации, одна из них – теория самодетерминации.

Теория, разработанная Э. Деси и Р. Райаном, представляет собой макротеорию человеческой мотивации, которая фокусируется на внутренних источниках и условиях, способствующих или препятствующих росту, психологическому благополучию и оптимальному функционированию (Мандрикова, 2010).

Теория структурирована вокруг пяти взаимосвязанных мини-теорий, каждая из которых освещает специфический аспект мотивационных процессов:

Теория базовых психологических потребностей. Это центральная, объединяющая мини-теория, она основана на выделении трёх врождённых потребностей, необходимых для развития целостной мотивационной системы:

Потребность в автономии – потребность переживать себя источником собственных действий, чувствовать свободу воли и выбора, аутентичность в поведении.

Потребность в компетентности – потребность эффективно взаимодействовать со средой, ощущать способность достигать значимых результатов и реализовывать деятельность.

Потребность в связанности – потребность устанавливать и поддерживать близкие, тёплые, надёжные отношения с другими, чувствовать принадлежность к малой социальной группе (Тапалова, 2018).

Теория каузальных ориентаций. Данная мини-теория описывает устойчивые индивидуальные различия в склонности людей воспринимать и интерпретировать социальные контексты как поддерживающие или подрывающие их самодетерминацию. Выделяются три типа каузальных ориентаций:

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Автономная ориентация характеризуется восприятием среды как предоставляющей выбор и возможность действовать в соответствии с собственными интересами и ценностями. Люди с этой ориентацией склонны к внутренней мотивации, саморегуляции и демонстрируют более высокие уровни самоактуализации, а также имеют более высокую удовлетворённость межличностными отношениями (Gagne, Deci, 2005).

Контролирующая ориентация связана с восприятием окружения как источника давления, требований и внешних вознаграждений. Поведение регулируется извне, с помощью внешних стимулов или через интроецированные правила, такие как чувство долга или вины. Эта ориентация коррелирует с тревожностью, защитным поведением и вниманием к различным внешним мотиваторам (Мандрикова, 2010). Внешняя регуляция также фрустрирует потребность в автономии, что приводит к снижению внутренней мотивации (Ryan, Deci, 2000).

Безличная ориентация характеризуется убеждённой в неэффективности собственных действий для достижения желаемых результатов, что ведёт к амотивации, переживанию утраты самоуважения и депрессивным тенденциям.

Теория когнитивной оценки фокусируется на внешних факторах, влияющих на внутреннюю мотивацию, причём влияние не обязательно оказывается прямым, оно может быть опосредовано через удовлетворение трёх базовых потребностей, описанных ранее. Согласно этой теории, события внешней среды не обладают фиксированным мотивационным значением, то есть человек сам приписывает им один из трёх типов психологического смысла:

Контролирующий смысл присущ событиям, которые воспринимаются как ограничивающие свободу, предписывающие определённые мысли, чувства или модели поведения, этот смысл фрустрирует автономию.

Информирующий смысл приписывается событиям, которые воспринимаются как расширяющие возможности выбора и предоставляющие релевантную обратную связь об эффективности действий, что поддерживает как чувство автономии, так и компетентности.

Амотивирующий смысл связан с событиями, воспринимаемыми как не несущие полезной информации об успешности деятельности, что блокирует возможность удовлетворения всем трёх базовых потребностей (Ryan, Deci, 2001).

Теория организмической интеграции детально описывает 6 различных типов регуляции поведения — от полного отсутствия мотивации (амотивации) до 4х видов внешней мотивации и, наконец, внутренней мотивации. Эта теория акцентирует внимание на процессе интернализации — принятия внешних требований и мотивов как своих собственных, внутренних желаний и побудителей к деятельности. Деси и Райан выделяют следующие формы мотивации, различающиеся по степени автономии:

Амотивация — состояние, при котором человек не имеет желания выполнять деятельность из-за слабого или совсем отсутствующего осознания причин, побуждающих к этой деятельности.

Экстернальная мотивация – поведение в этом случае контролируется внешними стимулами, стремлением к получению наград или к избеганию наказания.

Интроецированная мотивация – поведение управляется внутренним давлением, например, чувством вины, долга, потребностью в самоуважении.

Идентифицированная мотивация – человек осознаёт и принимает личную значимость деятельности, но она всё ещё осуществляется ради осознаваемых внешних стимулов, таких как цели, планы и мечты.

Интегрированная мотивация – деятельность полностью согласована с другими ценностями и потребностями личности, переживается как часть идентичности, является полностью автономной, хотя и внешне обусловленной, так как удовольствие от процесса деятельности всё ещё не является ведущим мотивом.

Внутренняя мотивация – деятельность осуществляется ради получения удовольствия от процесса, внешние стимулы не являются ведущими, преобладает автономия (Суворова, Громова, Толстова, 2023).

Теория содержания целей утверждает, что не только тип мотивации, но и содержание целей, которые преследует человек, по-разному влияет на благополучие. Таким образом, внутренние цели фокусируются на внутреннем росте, а внешние цели сконцентрированы на материальном успехе, славе, имидже и социальном признании.

Теория Е. П. Ильина

Ильин разделял мотивацию по источнику её формирования и выделял всего два вида:

Внутренняя мотивация – источником такой мотивации Ильин видел интересы и потребности человека, она индивидуальна и субъективна, но может быть подвержена влиянию воспитания, близкого окружения.

Внешняя мотивация – является следствием воздействия социума и внешних обстоятельств на человека, такая мотивация может дополнять внутреннюю или противоречить актуальным потребностям, если внешние мотивы (стремление к вознаграждению или избегание наказания) являются на момент деятельности более значимыми (Киенко, 2008).

Теория Х. Хекхаузена

Х. Хекхаузен выделял экстринсивную и интринсивную мотивацию.

Экстринсивная мотивация вызывает определённые мотивы, побуждающие человека к деятельности, она формируется благодаря внешним воздействиям и соотносится с внешней мотивацией по Ильину.

Интринсивная мотивация развивает общую мотивационную структуру, формируется в процессе воспитания и обучения и интегрирована в личностный профиль человека, соответствует внутренней мотивации по классификации Ильина. Данная

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

теория акцентирует внимание на том, как влияние различных социальных факторов формирует разные виды мотивации. Хекхаузен также отмечал, что действие может носить экстринсивный характер в случае, если мотив является интринсивным (внутренним), но тематически не совпадает с целью деятельности. Например, даже если привлекательная деятельность внутренне связана с деньгами (на первый взгляд внешним подкреплением), цель, направленная на получение удовольствия будет побуждать интринсивную мотивацию, а цель получения денежного вознаграждения – экстринсивную. Деньги в данном случае являются нейтральным аспектом, который обретает внутреннюю или внешнюю направленность только в соответствии с целью деятельности.

Согласно данной теории, экстринсивная мотивация способна не только ослаблять интринсивную, но также влиять на стратегии поведения. Так, согласно результатам исследования Д. Грине и соавторов, введение внешнего вознаграждения приводит к улучшению количественных результатов, но ухудшению качественных. Это происходит из-за изменения восприятия деятельности в сторону инструментального, при котором неудача переживается как фрустрация, что может повышать уровень внешней мотивации и стремление достигать более заметных аспектов результата (Хекхаузен, 2003).

Теория П. М. Якобсона

В рамках классификации видов мотивации П. М. Якобсон выделяет процессуальную и результативную мотивацию.

Процессуальный тип характеризуется сосредоточенностью на самой деятельности: её содержании, ходе выполнения, внутренней вовлечённости и удовольствии от процесса труда. Напротив, результативный тип определяется ориентацией на внешние, количественно измеримые показатели, чётко заданный целевой результат и соответствие конечного продукта установленным критериям (Якобсон, 1969).

В дальнейшем данный подход был развит В. Г. Асеевым. Согласно его позиции, любая деятельность представляет собой синтез двух ранее описанных видов мотивации. Даже при доминировании одного из них, второй не исчезает полностью, а выполняет поддерживающую или корректирующую функцию, обеспечивая целостность мотивационной регуляции деятельности (Алексеев, 1976).

Эмпирические исследования, проведенные на выборках школьников и студентов

Помимо теоретических моделей и классификаций мотивации, в психологической науке существует множество эмпирических исследований, направленных на выявление различных личностных черт, которые взаимосвязаны с высоким уровнем мотивации.

Большой интерес представляют корреляты высокой мотивации у школьников в контексте учебной среды.

Мотивация у школьников

Исследование Кулагиной И. Ю. и Кравцовой М. А., проведённое на 87 младших школьниках 3-4 классов, показало следующие результаты:

Такие виды внутренней мотивации, как познавательная и мотивация саморазвития, оказались положительно взаимосвязаны с ориентацией детей на учебную успеваемость, отрицательно взаимосвязаны с трудностью обучения и отрицательным отношением к школе при уровне статистической значимости $p \leq 0,001$.

Внешняя идентифицированная (связанная со стремлением к достижению сознательно поставленных целей) мотивация также оказалась положительно связана с ориентацией на учебную успеваемость и отрицательно – с трудностью обучения и отрицательным отношением к учёбе.

Внешняя интроецированная положительная мотивация (направленная на принятие и использование внешних стимулов ради чувства гордости или иных положительных и приятных чувств) оказалась обратно связана с отрицательным отношением к школе. Интроецированная негативная мотивация (направленная на избегание стыда и чувства вины) прямо взаимосвязана с положительным отношением с учителем и обратно связана с отрицательным отношением к школе.

Внешняя экстернальная общая мотивация (направленная на получение вознаграждения или избегание наказания) положительно взаимосвязана с трудностью в обучении, а экстернальная мотивация, связанная с ожиданиями и требованиями учителя, отрицательно связана с успеваемостью.

Можно сделать вывод о том, что внутренняя и внешняя идентифицированная мотивация сопровождаются ориентацией на высокую учебную успеваемость, отсутствием отрицательного отношения к школе и трудностей в учёбе. Интроецированная мотивация взаимосвязана с ориентацией на положительные отношения с учителем и избеганием отрицательного отношения к школе, но не имеет никакого отношения к успеваемости или учебным трудностям.

Экстернальная мотивация, более всего отдалённая от внутренней из-за меньшей степени автономности, продемонстрировала наиболее неблагоприятные для школьников взаимосвязи: отрицательную с ориентацией на успеваемость и положительную с учебными трудностями.

В рамках данного исследования также были выявлены взаимосвязи между типами мотивации и психологическим благополучием личности. Внутренняя мотивация оказалась положительно взаимосвязана с личностным ростом, наличием целей жизни, высоким самопринятием и самостоятельностью, положительным отношением с другими людьми. Внешние идентифицированный и интроецированный виды также положительно коррелировали с аспектами психологического благополучия. Экстернальная мотивация значимых корреляционных связей не продемонстрировала.

Таким образом, авторы данного исследования выявили значимые положительные связи психологического благополучия с автономными формами учебной мотива-

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ции, такими как внутренняя (познавательная и саморазвития) и идентифицированная мотивация. Основные компоненты психологического благополучия (личностный рост, цели в жизни, самопринятие и др.) также положительно коррелируют с данными типами мотивации. Одновременно установлена статистически значимая отрицательная связь психологического благополучия с внешней (экстернальной) мотивацией, характеризующейся зависимостью от внешних требований, прежде всего со стороны учителя. Это свидетельствует о том, что доминирование внешней регуляции учебной деятельности выступает фактором, ассоциированным со снижением уровня психологического благополучия младших школьников (Кулагина, Кравцова, 2022).

Т. О. Гардеева изучила основные учебные мотивы школьников 6-11х классов. Согласно результатам исследования, наиболее важным мотивом оказалось стремление к получению хороших оценок, также были выделены мотив достижения, мотив принятия родителями, интерес к учёбе, одобрение учителей и одноклассников, наиболее слабо выражен оказался мотив демонстрации своих способностей. Причём, первые два мотива (получение хороших оценок и мотив достижения) оказались самыми устойчивыми, но не связанными напрямую с успеваемостью. Несмотря на отсутствие связи с успеваемостью, мотив получения хороших оценок оказался положительно взаимосвязан со значимостью учёбы для подростков (Гардеева, 2010).

И. В. Воронкова в своём исследовании выявила различия мотивационных профилей и преобладающих мотивов у старших школьников, обучающихся по традиционной (контрольная группа) и развивающей (экспериментальная группа) системе. Школьники экспериментальной группы имели ярко выраженные познавательные мотивы (процесса и содержания), которые составляют основу внутренней мотивации, в то время как школьники контрольной группы больше прибегают к мотивам избегания неприятностей, мотивам престижа и благополучия, которые относятся к экстернальному типу внешней мотивации по классификации Райана и Деси. Таким образом, это исследование подтвердило взаимосвязь между типами мотивации и подходом к обучению в школе (Воронкова, 2003).

Мотивация у студентов

В исследовании И. Ю. Суворовой, А. В. Громовой, А. С. Толстой приняли участие 80 студентов в возрасте 17–22 лет. Участники были распределены по курсам: 1 курс – 16 чел., 2 курс – 14 чел., 3 курс – 40 чел., 4 курс – 10 чел.

Согласно результатам, внутренняя мотивация оказалась положительно взаимосвязана с уровнем автономии ($r = 0,319$; $p \leq 0,05$) и автономной идентичностью ($r = 0,568$; $p \leq 0,01$). Выявлена сильная отрицательная связь между диффузной идентичностью и автономией ($r = -0,655$; $p \leq 0,01$).

Внутренняя мотивация и средний балл успеваемости не продемонстрировали статистически значимой корреляции ни в общей выборке, ни внутри отдельных курсов. Курс обучения и пол также не влияли на большинство изучаемых психологических показателей, но курс обучения статистически значимо влиял на средний балл успеваемости ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования подтверждают, что удовлетворение потребности в автономии связано с формированием автономной идентичности (интернализированного источника побуждения). Это, в свою очередь, тесно связано с внутренней мотивацией. Обратная связь между диффузной идентичностью и автономией подтверждает, что фрустрация потребности в автономии связана с размытостью самощущения и трудностями в формировании личных целей. Результаты согласуются с теоретической моделью Деси и Райана, согласно которой внутренняя мотивация возникает в результате успешной интернализации внешних ценностей и целей при условии поддержки личной автономии (Суворова, Громова, Толстова, 2023).

Исследование О. А. Беньковой, Т. Ю. Артюховой, Т. В. Шелкуновой выявило множество значимых корреляционных связей между учебной мотивацией и мотивацией к будущей профессии на выборке из 100 студентов гуманитарных направлений, таких как психология, педагогика, социология, филология и т.д.

Согласно результатам, позитивные учебные мотивы (познание, достижение, саморазвитие, самоуважение, внутренняя мотивация учения) положительно связаны с конструктивными профессиональными мотивами, такими как установка на профессию, внутренняя и внешняя положительная профессиональная мотивация, мотивы собственного труда, социальная значимость, самоутверждение и мастерство.

Негативные или вынужденные учебные мотивы (интроецированная, экстернальная мотивация, амотивация, внешняя мотивация учения) наоборот, имеют отрицательную связь с конструктивными профессиональными мотивами и положительную связь с внешней отрицательной профессиональной мотивацией (мотивами избегания).

Авторы пришли к выводу о том, что выявленные взаимосвязи подчеркивают важность работы с учебной мотивацией первокурсников для развития их будущей профессиональной мотивации. Таким образом, образовательный процесс должен способствовать интернализации мотивов — превращению внешних стимулов во внутренний интерес к профессии, что является важным прогностическим фактором будущей профессиональной удовлетворенности (Бенькова, Артюхова, Шелкунова, 2021).

Исследование Е. В. Найдёновой выявило взаимосвязь между мотивами учебной деятельности и уровнем адаптации у студентов-психологов 1-2х курсов. Студенты с высокой адаптированностью к группе и высокой адаптированностью к учебной деятельности показали статистически значимо более высокие средние значения по коммуникативным, профессиональным, учебно-познавательным, социальным мотивам. Наоборот, студенты с низкой адаптированностью к группе и низкой адаптированностью к деятельности показали статистически значимо более высокие средние значения по мотивам избегания. Таким образом, Результаты исследования подтверждают, что для успешной адаптации студентов младших курсов необходима работа по развитию и поддержке внутренних мотивов (познавательных, профессиональных) и социально-коммуникативной интеграции (Найдёнова, 2024).

Достаточно часто изучаемым конструктом является мотивация достижения. Мотивация достижения направлена на достижение успехов в жизни, на лучшее

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

выполнение любого вида деятельности, значимой для субъекта и ориентированной на достижение некоторого результата, который может быть измерен с помощью критерия успешности (Шиляева, Леонтьева, 2023).

Согласно исследованию О.В. Бочарова и О.С. Виндекера, мотивация достижения оказалась положительно связана с общей интернальностью ($r=0.29$, $p\leq 0.05$), интернальностью в области достижений ($r=0.39$, $p\leq 0.01$), оптимистическим стилем объяснения, а именно с широтой по отношению к хорошим событиям ($r=0.34$, $p\leq 0.01$), с итогом по благоприятным событиям ($r=0.37$, $p\leq 0.01$) и с общим показателем оптимизма ($r=0.36$, $p\leq 0.01$).

Мотивация достижения оказалась отрицательно связана со степенью персонализации плохих событий, то есть склонностью приписывать неудачи себе ($r=-0.27$, $p\leq 0.05$). Также было выявлено, что студенты с преобладанием мотивации достижения имеют более высокие показатели оптимизма, более низкие показатели пессимизма, более высокую общую интернальность, а также интернальность в области достижений и межличностных отношений. Студенты с преобладающей мотивацией избегания неудачи в свою очередь демонстрируют более высокий пессимизм и более низкий оптимизм (Бочаров, Виндекер, 2009).

Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин исследовали взаимосвязь внутренней и внешней мотивации и влияние на психологическое благополучие личности. Согласно результатам, познавательная мотивация положительно коррелирует с успеваемостью ($r=0.36$, $p\leq 0.001$), мотивация саморазвития также положительно связана с успеваемостью ($r=0.25$, $p\leq 0.001$), амотивация отрицательно связана с успеваемостью ($r = -0.16$, $p\leq 0.01$). Регрессионный анализ показал, что познавательная мотивация является надёжным предиктором успеваемости ($\beta=0.31$, $p\leq 0.001$). Познавательная мотивация оказалась положительно взаимосвязана со всеми показателями благополучия (удовлетворённость жизнью, витальность, диспозиционный оптимизм). Только познавательная мотивация оказалась значимым предиктором общего психологического благополучия ($\beta=0.35$, $p\leq 0.001$). Таким образом, исследование подтверждает, что внутренняя познавательная мотивация является не только важным фактором академической успеваемости студентов, но и значимым предиктором их психологического благополучия (Гордеева, Сычев, Осин, 2013).

Зарубежный исследователь К. Нефф отмечал, что психологическое благополучие положительно взаимосвязано с самосостраданием. Самосострадание понимается как понимание себя, доброжелательное отношение к себе в моменты ощущения неполноценности, контроль над негативными внутренними мыслями (Neff, 2003).

Ю. Котера, Э. Тейлор и соавторы выявили, что высокий уровень ненависти к себе препятствует переходу от внешней мотивации к внутренней. Уровень уверенности в себе напротив, является предиктором высокой мотивации: по мере роста уверенности к себе возрастает и положительная взаимосвязь между внешней и внутренней мотивацией. Также внутренняя мотивация положительно коррелировала с энергичностью и включённостью в работу, амотивация – с ненавистью к себе и чувством неполноценности (Kotera, Taylor, Fido and all, 2023).

Обсуждение результатов

На основании рассмотренных эмпирических данных можно сделать несколько обобщающих выводов о личностных и социальных коррелятах учебной мотивации.

В первую очередь, исследователи учебной мотивации, такие как И. Ю. Кулагина, М. А. Кравцова, И. Ю. Суворова, А. В. Громова, А. С. Толстова, Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин и т. д., сходятся во мнении, что автономные формы мотивации имеют наиболее благоприятные взаимосвязи. Внутренняя мотивация положительно связана с академической ориентацией и успеваемостью (Кулагина, Кравцова, 2022). Также внутренняя мотивация имеет прямую связь с психологическим благополучием (Гордеева, Сычев, Осин, 2013). Некоторые исследования также выявили взаимосвязь с личностным ростом, адаптацией, энергичностью и самосостраданием. Эти типы мотивации возникают и поддерживаются в условиях, способствующих удовлетворению базовых психологических потребностей, особенно в автономии и компетентности.

Напротив, контролируемые формы мотивации, в частности экстернальная, демонстрируют негативные корреляции. Их доминирование ассоциируется с учебными трудностями, негативным отношением к школе, более низким психологическим благополучием, слабой связью с успеваемостью, ненавистью к себе. Этот тип регуляции чаще возникает в среде, фрустрирующей потребность в автономии.

Данные также указывают на важность социального контекста. Поддерживающая образовательная среда, в частности развивающая система обучения, способствует развитию внутренней мотивации и лучшей адаптации (Воронкова, 2003). Удовлетворение потребности в связанности, позитивные отношения с преподавателями и сверстниками, выступают важным, хотя часто косвенным, фактором, облегчающим удовлетворение других потребностей.

Кроме того, исследования подчёркивают системную взаимосвязь различных сфер мотивации. Так, позитивные учебные мотивы положительно коррелируют с конструктивной мотивацией к будущей профессии, что указывает на важность работы с учебной мотивацией на ранних этапах профессионального становления. Наше исследование согласуется с результатами О. С. Виндекера, согласно которым высокая мотивация достижения взаимосвязана с такими качествами, как самоконтроль, гибкость, смелость и целеустремлённость, независимость, уверенность в успехе (Виндекер, 2010).

Таким образом, совокупность рассмотренных данных подтверждает положения теории самодетерминации. Оптимальное функционирование и благополучие в учебной среде связаны с поддержкой личной автономии, чувства компетентности и позитивных социальных связей, что ведёт к интернализации мотивов и развитию автономных, внутренне регулируемых форм учебной деятельности.

Литература

- Асеев, В. Г. (1976). *Мотивация поведения и формирование личности*. Мысль.
- Бенькова, О. А., Артюхова, Т. Ю., Шелкунова, Т. В. (2021). Взаимосвязь учебной мотивации и мотивации к будущей профессиональной деятельности в студенческом возрасте. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9(4), 17.
- Бочаров, О. В., & Виндекер, О. С. (2009). Стиль объяснения событий и локус контроля как корреляты мотивации достижения. *Психологический вестник Уральского государственного университета*, 8.
- Виндекер, О. С. (2010). Внутрличностные детерминанты мотивации достижения. *Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры*, 1(71).
- Воронкова, И. В. (2003). Особенности учебной мотивации и интеллектуального развития старших подростков, обучающихся в разных дидактических системах. *Психологическая наука и образование*, 8(4).
- Гордеева, Т. О. (2010). Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы. *Психология обучения*, 6, 17–32.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2013). Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*, 1, 35–45.
- Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. Питер.
- Киенко, Т. С. (2008). Классификация мотивации в социальной работе. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*, 2, 20–24.
- Кулагина, И. Ю., Кравцова, М. А. (2022). Связь учебной мотивации и психологического благополучия в младшем школьном возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, 14 (4), 36–51.
- Леонтьев, Д. А. (2016). Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 3–18. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.02.03>
- Мандрикова, Е. Ю. (2010). Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 7(4), 126–140.
- Найдёнова, Е. В. (2024). Мотивы учебной деятельности в связи с адаптированностью в вузе студентов младших курсов. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 22(2), 36–51. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2024.2.3>
- Суворова, И. Ю., Громова, А. В., Толстова, А. С. (2023). Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов. *Системная психология и социология*, 48(4), 102–114.
- Тапалова, О. Б. (2018). Корреляция показателей потребности в достижении и мотивации достижения с личностными факторами в группе студентов и менеджеров. *ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы*, 64(1), 27–36.
- Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. Питер.
- Шиялева, И. Ф., & Леонтьева, Е. Ю. (2023). Мотивация достижения успеха как фактор развития личности. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*, 68(3), 196–200.

- Шомуродов, О. И., Полянский, А. И. (2021). Мотивация и деятельность. *Universum: технические науки*, 88(7), 18–21. <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/12117>
- Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Просвещение.
- Gagné M., Deci E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: Self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12), 10163-10176.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

References

- Aseev, V. G. (1976). *Motivation of behavior and personality formation*. Thought.
- Benkova, O. A., Artyukhova, T. Yu., Shelkunova, T. V. (2021). The relationship between academic motivation and motivation for future professional activity in college age. *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 9(4), 17.
- Bocharov, O. V., & Vindeker, O. S. (2009). The style of explaining events and the locus of control as correlates of achievement motivation. *Psychological Bulletin of the Ural State University*, 8.
- Gagné, M., Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gordeeva, T. O. (2010). The motives of educational activity of middle and high school students of modern mass schools. *Psychology of Learning*, 6, 17-32.
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2013). Internal and external educational motivation of students: their sources and impact on psychological well-being. *Questions of Psychology*, 1, 35-45.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation and activity*. Piter.
- Ilyin, E. P. (2002). *Motivation and motives*. Piter.
- Jacobson, P. M. (1969). *Psychological problems of motivation of human behavior*. Education.
- Kienko, T. S. (2008). Classification of motivation in social work. News of higher educational institutions. *The North Caucasus region. Social Sciences*, 2, 20-24.
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: Self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12), 10163-10176.
- Kulagina, I. Y., Kravtsova, M. A. (2022). The relationship between educational motivation and psychological well-being in primary school age. *Psychological and Pedagogical Research*, 14 (4), 36-51.
- Leontiev, D. A. (2016). The concept of motive in A.N. Leontiev and the problem of motivation quality. *Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology*, 2, 3-18. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.02.03>

- Mandrikova, E. Y. (2010). The theory of self-determination in an organizational context: a review of foreign studies. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 7(4), 126-140.
- Naidenova, E. V. (2024). The motives of educational activity in connection with the adaptation of undergraduates at the university. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 22(2), 36-51. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2024.2.3>
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shilyaeva, I. F., & Leontieva, E. Y. (2023). Motivation for success as a factor of personality development. *Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla*, 68(3), 196-200.
- Shomurodov, O. I., & Polyansky, A. I. (2021). Motivation and activity. *Universum: Technical Sciences*, 88(7), 18-21. <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/12117>
- Suvorova, I. Yu., Gromova, A.V., Tolstova, A. S. (2023). Empirical verification of the motivation model by E. L. Deci and R. M. Ryan using the example of students. *Systems Psychology and Sociology*, 48(4), 102-114.
- Tapalova, O. B. (2018). Correlation of indicators of the need for achievement and motivation for achievement with personal factors in a group of students and managers. *KazUU Khabarshysy. Psychology of zhane aleumettanu seriyasi*, 64(1), 27-36.
- Vindeker, O. S. (2010). Intrapersonal determinants of achievement motivation. *Izvestiya Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1, Problems of Education, Science and Culture*, 1(71).
- Voronkova, I. V. (2003). Features of educational motivation and intellectual development of older adolescents studying in different didactic systems. *Psychological Science and Education*, 8(4).

Автор

Александра Д. Руденко - студент факультета психологии, Южный федеральный университет, ул. Б. Садовая, 105/42, 344006, e-mail: Alerude@sfedu.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.