

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

**ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внутренняя мотивация; взаимосвязь между психологическим благополучием и внутренней мотивацией подростков.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы соотношения внутренней мотивации и психологического благополучия. Основными структурными компонентами психологического благополучия подростков признаются удовлетворенность отношениями с друзьями, родителями, педагогами, школой и самоотношением. Выявлен ряд различий в структуре психологического благополучия внешне мотивированных и внутренне мотивированных подростков.

Vodyakha Sergey Anatolievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INTRINSIC MOTIVATION AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
OF MODERN ADOLESCENTS**

KEY WORDS: intrinsic motivation; the relationship between psychological well-being and intrinsic motivation of adolescents.

ABSTRACT. The article considers the main theoretical aspects of the relation of intrinsic motivation and psychological well-being. The satisfaction with relationship with friends, parents, teachers, school and his own self are recognized as the main structural components of psychological well-being of adolescents. The article also reveals a number of differences in the structure of psychological well-being of extrinsically motivated adolescents and intrinsically motivated adolescents.

Школьники стремятся к академическим достижениям по разным причинам. Учащиеся, чувствующие поддержку образовательной среды, ощущают себя удовлетворенными учебно-воспитательным процессом и стремятся выполнять учебную работу, развивающую креативность и позитивное самоотношение. С другой стороны, когда школьник ощущает внешний контроль в образовательном учреждении, он нередко начинает часто пропускать занятия и отвлекаться на уроках. Когда учащийся чувствует поддержку со стороны учителей и родителей и заинтересованно занимается процессом познания нового в школе, позитивные формы мотивации, такие как внутренняя мотивация, скорее всего, будут устойчивыми. В этом случае учащиеся, скорее всего, будут ценить то, что они делают, и испытывать чувство удовлетворенности, становясь субъектами учебной деятельности.

В противоположность этому, когда ученик чувствует гиперконтроль и давление со стороны родителей или педагогов, формируются отрицательные формы мотивации, такие как внешняя мотивация. Такие учащиеся склонны делать только то, что им говорят, и чувствуют неудовлетворенность процессом учебной деятельности и лично не включаются в процесс учения.

Внутренняя мотивация является наиболее самостоятельной, автономной формой мотивации. Она лежит в основе деятельности, которая выполняется чисто ради получения процессуальных удовольствий от деятельности как таковой. Другими словами, внутренне мотивированные люди стремятся заниматься деятельностью исключительно для получения удовольствия и удовлетворении интереса в процессе выполнения увлекательной деятельности. Р. Де Чармс ввел понятие «воспринимаемый локус причинности», говоря об автономном характере внутренней мотивации. Внутренне мотивированные учащиеся чувствуют себя причиной своего собственного поведения и мало зависимы от внешних обстоятельств [2]. То есть внутренне мотивированные стремятся воспринимать себя способными выбирать формы поведения по своей собственной воле.

Например, у учащихся чаще возникает самоощущение, что источниками поведения являются они сами, если их поощряли на реализацию своих инициативных исследовательских проектов и у учащихся была возможность работать над проектами в соответствии со своим собственным темпом. В противоположность этому учащиеся, ориентированные на ожидание активизации познавательной активности извне и огра-

ничающие собственную деятельность очень конкретными сроками, часто чувствуют, что их поведение жестко контролируется извне.

В теории самодетерминации ведущей потребностью человека является потребность в автономии, которая делает человека независимым от внешних обстоятельств. Автономия означает свободу выбора и воли. Потребность в автономии удовлетворяется, когда человек чувствует, что он имеет свободу выбора и воли в процессе жизнедеятельности и преследует жизненно важные цели. Потребность в автономии лежит в основе развития внутренней мотивации.

Другой основной потребностью, поддерживающей внутреннюю мотивацию, является потребность в компетенции. Понятие компетенции вытекает из утверждения Р. Уайта о том, что многие люди часто стремятся заниматься деятельностью просто потому, что они хотят испытать свою собственную компетентность или самоэффективность. Основная психологическая потребность в компетенции, описанная Э. Диси и Р. Райаном, удовлетворяется, когда человек чувствует, что он развивает свои умения и совершенствуется в выполнении своей деятельности.

Образовательная среда, которая обеспечивает поддержку компетенции и автономии обучаемых, будет способствовать росту внутренней мотивации. Например, классная среда, поощряющая учащихся к вовлечению в эвристический поиск и развивающая познавательную мотивацию, что дает им возможность часто пережить ситуацию успеха, будет способствовать существенному росту внутренней мотивации. Стоит отметить, что награждение учащихся оценками на основе внешне заданных, неинтернализированных стандартов, приводит к снижению уровня внутренней мотивации индивида. В то же время оценивание работы учащихся на основе анализа процессуальных характеристик деятельности приводит к тому, что ученик находит учебную деятельность интересной. Это происходит потому, что внешние оценки, как правило, рассматриваются как попытка контролировать поведение учащегося, подрывая его стремление к автономии.

Предоставление материального поощрения за выполнение приятной для человека деятельности сдвигает воспринимаемый локус причинности от внутреннего к внешнему, заставляя индивида чувствовать себя менее автономным при выполнении деятельности. Деятельность перестает быть объектом целевого поведения, она становится условием получения материального вознаграждения. Поэтому учебно-познава-

тельная деятельность становится средством достижения внешнего мотива.

Внешняя мотивация относится к формам регуляции поведения, которые основываются на источниках, внешних по отношению к деятельности. Внешне мотивированные ученики осуществляют деятельность не потому, что они просто получают удовольствие от нее, а потому, что результаты этой деятельности важны для достижения другой цели или чтобы избежать нежелательного следствия. Деятельность может считаться ценной для субъекта, но не вызывающей удовольствия.

Э. Диси и Р. Райаном выделяется четыре типа внешней мотивации, различающиеся по степени самодетерминированности [2].

1. Внешняя регуляция. Эту форму мотивации обычно называют внешней мотивацией, т. к. она включает в себя стремление получить вознаграждение или избежать наказания. Эта форма внешней мотивации является наименее самодетерминированной и находится на дальнем левом конце континуума самодетерминации. Поведение, которое обусловлено внешней регуляцией, является следствием давления обстоятельств и стремления избежать неудачи или санкций. Внешняя регуляция поведения эффективна только при наличии определенных внешних условий, таких как контроль родителей, строгие требования школы или давление со стороны сверстников.

При отсутствии этих условий учащиеся не будут продолжать осуществление внешне заданной деятельности и, в конечном счете, могут отказаться от деятельности, признавая ее полезность и необходимость. Как правило, строгие наказания, осознание внешнего долга и стремление к получению поощрения выводят воспринимаемый локус причинности за пределы личности. Внешне регулируемая мотивация противоположна внутренней и, следовательно, не самодетерминирована.

2. Интроецированная регуляция лежит в основе деятельности, которая осуществляется из чувства вины, самообвинения или других видов внутреннего напряжения. Аналогично внешней регуляции поведение зависит от силы давления, мотивирующего деятельность, однако, в отличие от внешней регуляции, интроецированное давление является внутренним, а не внешним. Интроецированная регуляция самодетерминированна, потому что поведение обусловлено давлением, имеющем внутриличностный источник. Учащиеся, которые включаются в учебную деятельность исходя из интроспекции, учатся, чтобы избежать чувства вины или неподтверждения уровня притязаний и возможности снизить самооценку. Такие

учащиеся боятся разочаровывать своих учителей. При интроекции поведенческие модели усваиваются лишь частично и поверхностно.

3. Идентифицированная регуляция – отождествление субъекта деятельности с ролевой моделью, нахождение ценностного смысла деятельности и стремление реализовать в ней свою личность. Деятельность становится условием самоподтверждения существования субъекта. Несмотря на внешнее принятие цели деятельности, субъект деятельности отождествляет себя с ценностью осуществляемой им деятельности. Поведение учащегося самодетерминировано и автономно, хотя и внутренне не мотивировано. В этом случае учащийся обязательно может находить учебную деятельность интересной, но очень нужной.

4. Интегративная регуляция – наиболее самодетерминированная форма внешней мотивации. Поведение регулируется посредством обобщения разных представлений о своей собственной личности, стремлением интегрировать в единое целое различные аспекты «Я», чтобы достичь гармоничного их согласования с другими аспектами личности. Выпускник может говорить о своем ученическом опыте, акцентируясь на точках своего роста, пережитых за эти годы, о приобретенных друзьях, о чувствах, испытываемых по отношению к педагогам, и важности этих переживаний для достижения целей своей жизни. Такая мотивация является полностью самодетерминированной внешней мотивацией. Внешней она остается потому, что представления о будущей жизни и карьере задаются внешним стандартом, но эти переживания полностью интегрированы личностью [3].

Внутренняя мотивация основана на врожденных потребностях человека. Она не является результатом интернализации, основываясь на неподдельном интересе к процессуальной стороне деятельности невзирая на престижность или выгодность этой деятельности в актуальных социальных условиях. Внутренне мотивированный субъект самостоятельно выбирает ценности и цели. Внутренняя мотивация полностью автономна и самодетерминирована, т.е. субъект стремится выполнять деятельность ради процессуальных удовольствий [6].

Социально-психологические условия формирования самодетерминации и внутренней мотивации проявляются в поощрении личностной автономии, признании способностей ученика, опоре не на внешнюю оценку, а на самооценку, а также стимуляции к свободному выбору как учебного материала, так и уровня трудности учебных

заданий. Это позволит учащемуся сформировать личностную инициативность и сформировать основы адекватного поведения [1].

Кроме того, механизмы формирования автономии редко используют элементы самоподавления или интернализации внешнего контроля. Поэтому у автономных учащихся легче формировать эмпатию, сочувствие к другим и своевременность обратной связи при взаимодействии с людьми. Поэтому ученики, которые стремятся к наивысшим внешним оценкам, боятся не успеть в нужные сроки или получить взыскание. Кроме того, ученики, которые тщательно выбирают, кому, как и что сказать, редко вырастают альтруистами. Это связано с тем, что в этих случаях воспринимаемый локус причинности смещается от внутреннего к внешнему. Другой человек становится не мотивом поведения, а лишь условием достижения цели, потому что учащийся не воспринимает самого себя в качестве источника поведения.

Теория самодетерминации [4] является эмпирической основой модели, объясняющей оптимальную мотивацию целенаправленного поведения и адаптивного функционирования человека. Теория самодетерминации применяется для исследования целенаправленного поведения в многочисленных контекстах, таких как образование, условия безработицы, воспитание, здравоохранение и спорт. Теория самодетерминации основана на организмических принципах, в соответствии с которыми человек представляется носителем врожденных склонностей быть самомотивированным, стремится к росту, саморазвитию и интегрированному функционированию.

Эти потребности рассматриваются как основные ресурсы достижения оптимального психологического (рост, развитие и благополучие) и поведенческого (исполнительность и постоянство) функционирования. Сторонники теории самодетерминации предполагают, что при неудовлетворенных базовых потребностях адаптивное психологическое и поведенческое функционирование затрудняется [5].

На основе изложенного выше можно заключить, что внутренне мотивированная активность является основой психологического благополучия. Чем более интернализированы мотивы, тем большую способность к полному самоосуществлению приобретает личность. Личностное и межличностное благополучие напрямую связано с базовыми психологическими потребностями. Личностный рост проявляется в интернализации мотивов. Интегрированность

личности проявляется в интегративных процессах. Психологическое благополучие проявляется в амплификации ценностной сферы личности.

На основе описанных выше теоретических представлений был разработан авторский Опросник внутренней мотивации школьников (ОВМШ). Опросник был стандартизирован на выборке 568 учащихся средней школы с 5 по 11 классы. Возрастных различий в показателях внутренней мотивации не было обнаружено, что связано с использованием педагогами одинаковых режимов подкрепления мотивации вне зависимости от смены ведущего вида деятельности в младшем подростковом и раннем юношеском возрасте.

На основе данных теоретических предпосылок автором исследования было сделано предположение о том, что чем более самодетерминирована мотивационная сфера школьника, тем более он субъективно удовлетворен школой как социальным институтом.

Для доказательства этой гипотезы были обследованы 382 учащихся 6-8 классов г. Екатеринбурга. В исследовании использовались следующие методики:

- 1) «Опросник внутренней мотивации» (авторы С. А. Водяха, Е. В. Шифельбейн, Л. С. Стремоусова);
- 2) «Опросник школьного благополучия» (автор С. А. Водяха).

На основе полученных данных испытуемые были разделены по показателю связанной автономности на самодетерминированных и внешне детерминированных школьников.

В результате получились существенные различия в структуре психологического благополучия самодетерминированных и внешне детерминированных.

Отношения с друзьями внешне детерминированных школьников положительно коррелируют с отношением к педагогам (0,34), в то же время у самодетерминированных – отрицательно (-0,40). Отношение к педагогам у внешне детерминированных не связано с отношениями с родителями (0,12), а у самодетерминированных – связано (0,50). Отношение к себе внешне детерминированных связано с отношениями с родителями (0,44), отношением к школе (0,43) и отношениями с друзьями (0,41). В то же время отношение к себе самодетерминированных значимо связано лишь с отношением к педагогам (0,52).

При рассмотрении факторной структурой психологического благополучия школьников были выявлены различия между самодетерминированными и внешне детерминированными подростками (таблицы 1 и 2).

Таблица 1.

Факторная структура психологического благополучия самодетерминированных школьников

	Фактор 1	Фактор 2
Друзья	0,661757	0,259925
Школа	0,431058	0,775326
Педагоги	0,045317	0,948262
Родители	0,876422	0,156665
Я	0,841321	0,158314
Общ. дис.	2,101723	1,617500
Доля общ.	0,420345	0,323500

Как видно из таблицы, самодетерминированные школьники имеют двухфакторную структуру психологического благополучия. Первый фактор можно назвать «аутоидентичность», он включает такие показатели, как отношение к родителям (0,876) и самоотношение (0,84). На самоотношение самодетерминированных существенное влияние отношение к родителям. Чем более теплыми являются отношения с родителями самодетерминированных, тем выше самоуважение.

Второй фактор можно назвать «школьная идентичность». В него включены такие показатели, как отношение к педагогам (0,775) и к школе (0,948).

Таблица 2.

Факторная структура психологического благополучия внешне детерминированных школьников

	Фактор 1	Фактор 2
Друзья	0,827421	0,262394
Школа	0,714474	0,450831
Педагоги	0,069234	0,906533
Родители	0,823004	0,137733
Я	0,563231	0,250191
Общ. дис.	2,194458	1,175466
Доля общ.	0,438892	0,235093

Как видно из таблицы 2, внешне детерминированные школьники имеют двухфакторную структуру психологического благополучия. Первый фактор можно назвать «позитивная социальная среда», он включает такие показатели, как отношение к родителям (0,82), друзьям (0,83) и школе (0,72). Школа интересует внешне детерминированных школьников как место, в котором можно получить удовольствие от общения с друзьями. Школьные успехи рассматриваются как способ повышения позитивного взаимодействия с родителями.

Второй фактор можно назвать «отношение к педагогам», он представлен одним показателем. Дети в целом удовлетворены отношениями с педагогами, но не считают их значимыми фигурами в формировании социального благополучия.

Также интересно рассмотреть различия между самодетерминированными и внешне детерминированными подростками в среднеарифметических величинах показателей мотивации и психологического благополучия (таблица 3).

Таблица 3.

Различия в среднеарифметических величинах показателей мотивации и психологического благополучия между самодетерминированными и внешне детерминированными подростками

	Самодет.	Внешнедет.	t-знач.	ст.св.	p
Внешняя	22,0247	21,5429	0,53754	149	0,591694
Интроецированная	22,7778	19,0000	4,87197	149	0,000003
Идентифицированная	18,5309	12,6714	10,35451	149	0,000000
Внутренняя	21,7037	11,7286	36,37577	149	0,000000
Связанная автономность	-13,8148	-10,5571	-1,28825	149	0,199657
Друзья	22,8642	23,0286	-0,15270	149	0,878845
Школа	18,3210	21,9429	-3,85158	149	0,000174
Педагоги	16,3210	19,7857	-3,78044	149	0,000226
Родители	24,8148	24,8143	0,00066	149	0,999472
Самоотношение	18,8395	20,7000	-2,06910	149	0,040264
Общий показатель благополучия	101,1605	110,2714	-2,94384	149	0,003762

Как видно из настоящей таблицы, самодетерминированные отличаются более выраженными интроецированной и идентифицированной регуляциями, а также внутренней мотивацией. Они чаще склонны побуждать себя к учебной деятельности на основе чувства вины, самообвинения или других видов внутреннего напряжения. Интроецированная регуляция самодетерминирована, потому что поведение обусловлено давлением, имеющим внутриличностный источник. Учащиеся, которые включаются в учебную деятельность исходя из интроекции, учатся, чтобы избежать чувства вины или неподтверждения уровня притязаний и возможности снизить самооценку. Они боятся разочаровывать своих учителей.

Самодетерминированные также демонстрируют более выраженную идентифицированную регуляцию. Субъект деятельности чаще отождествляет себя с ролевой моделью идеального ученика, находит ценностный смысл в учебной деятельности и стремится реализовать в ней свою личность. Учебная деятельность становится условием самоподтверждения состоятельности субъекта как личности. Несмотря на внешнее принятие цели деятельности, субъект отождествляет себя с ценностью осуществляемой им деятельности. Поведение учащегося самодетерминировано и автономно, хотя и не мотивировано внутренне. Учащийся не обязательно может находить учебную дея-

тельность интересной, но в то же время очень нужной.

Также самодетерминированные подростки более мотивированы внутренне. Внутренняя мотивация основана на врожденных потребностях человека. Она не является результатом интернализации и основывается на неподдельном интересе к процессуальной стороне деятельности невзирая на престижность или выгодность этой деятельности в актуальных социальных условиях. Внутренне мотивированный субъект самостоятельно выбирает ценности и цели. Внутренняя мотивация полностью автономна и самодетерминирована, т. е. подростки стремятся выполнять учебную деятельность ради процессуальных удовольствий.

В то же время самодетерминированные подростки менее удовлетворены школой, педагогами и самими собой. Также у самодетерминированных подростков значимо ниже интегральный показатель психологического благополучия. Возможно, эти различия связаны с тем, что мотивирование извне для многих отечественных педагогов является предпочтительным. Поэтому внутренне мотивированные школьники часто испытывают в школе психологический дискомфорт.

Поэтому можно считать самодетерминацию предиктором психологического благополучия школьников. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. На самоотношение самодетерминированных подростков оказывает существенное влияние отношение к родителям. Чем более теплыми являются отношения с родителями самодетерминированных, тем выше самоуважение.

2. Самодетерминированные подростки менее удовлетворены школой, педагогами и самими собой, а также демонстрируют более низкий интегральный показатель психологического благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 35-40
2. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory // P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.) Handbook of theories of social psychology. Vol. 1. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. Pp. 416-437.
3. Deci E. L., Ryan R. M., Guay F. Self-determination theory and actualization of human potential // D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.) Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development. Charlotte, NC : Information Age Press, 2013. Pp. 109-133.
4. Guay F., Chanal J., Ratelle C. F., Marsh H. W., Larose S., Boivin M. Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children // British Journal of Educational Psychology. 80. Pp. 711-735, 2010.
5. Ryan R. M., Curren, Randall R., Deci E. L. What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory // Waterman, Alan S. (Ed.). The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia. US : American Psychological Association, 2013. Pp. 57-75.
6. Sheldon K. M., Ryan R. M. Positive psychology and self-determination theory: A natural interface // V. I. Chirkov, R. M. Ryan, K. M. Sheldon (Eds.) Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being . Dordrecht : Springer. 2011. Pp. 33-44.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.