

ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ

Т. О. Гордеева

БАЗОВЫЕ ТИПЫ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОТРЕБНОСТНАЯ МОДЕЛЬ

В статье анализируется современное состояние проблемы внутренней и внешней мотивации деятельности. Рассматривается вклад отечественных авторов в ее решение, а также подход к выделению типов внутренней и внешней мотивации, предлагаемый в рамках теории самодетерминации (Э. Диси и Р. Райан). Предлагается новая концептуализация внутренней и разных типов внешней мотивации, основанная на представлениях о базовых психологических потребностях и позволяющая охарактеризовать основные типы мотивации деятельности, различающиеся по содержанию и происхождению. Внутренняя мотивация определяется как задаваемая базовыми потребностями человека в достижении, саморазвитии и познании (на примере внутренней мотивации учебной деятельности), отличающимися ненасыщаемостью. Функционирование внешней мотивации обеспечивается фрустрацией или удовлетворением потребностей в автономии, уважении и принятии. Внутри внешней мотивации выделяются автономный и контролируемый типы мотивации деятельности, отличающиеся по содержательной направленности, вкладу в эффективность деятельности и связи с психологическим благополучием. Автономная внешняя мотивация не препятствует академическим и профессиональным достижениям и субъективному благополучию субъекта деятельности. Доминирование контролируемой мотивации связано со сниженным субъективным благополучием и не способствует академическим и профессиональным достижениям.

Ключевые слова: внутренняя и внешняя мотивация, базовые потребности, теория самодетерминации, автономная мотивация, контролируемая мотивация, мотивация учебной деятельности, мотивация трудовой деятельности.

Гордеева Тамара Олеговна — канд. психол. наук, доцент учебного Центра по переподготовке кадров высшей школы при кафедре психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* tamgordeeva@gmail.com

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

In the article the contemporary state of the problem of intrinsic and extrinsic motivation of human activity is analyzed. The impact of Russian psychologists in its solving as well as the self-determination theory approach (E. Deci & R. Ryan) to different types of intrinsic and extrinsic motivation is discussed. A new model of intrinsic and different types of extrinsic motivation is proposed; it is based upon notion of basic psychological needs and allows characterizing main types of motivation of human activity, which differ in their content and origin. The intrinsic motivation is described as based on basic human needs in achievement, self-development and cognition (on the material of intrinsic motivation of learning activity) which are characterized by unsaturability. The functioning of extrinsic motivation depends upon satisfaction or frustration of autonomy, respect and acceptance needs. Two main subtypes of extrinsic motivation are distinguished — autonomous and controlled, which differ in terms of its content (orientation), relations with performance, persistence and subjective well-being. Autonomous extrinsic motivation does not impede academic attainments, professional achievements and subjective well-being. The studies conducted by the author and other psychologists show that the dominance of controlled motivation in motivational profile is related to lowered subjective well-being and does not promote academic and professional achievements. The practical implications of the model are provided.

Key words: intrinsic and extrinsic motivation, basic psychological needs, self-determination theory, autonomous motivation, controlled motivation, motivation of learning (school) activity, professional motivation.

Проблема

Настоящая статья посвящена проблеме типологизации мотивов человеческой деятельности. Начиная со второй половины XX в., когда исследования мотивации получили широкое развитие как в нашей стране, так и за рубежом, предпринималось множество попыток классификаций мотивов. Большинство классификаций осуществлялось главным образом на материале учебной деятельности — наиболее распространенной, актуальной для оптимального развития индивида (общественно ценной) и доступной для анализа. Тем не менее общепринятое представление о типах учебных мотивов до сих пор отсутствует, что негативно сказывается на разработке методических инструментов для диагностики мотивов, а также препятствует аккумуляции результатов исследований, выполненных в рамках различных парадигм.

Известно, что мотивы человеческой деятельности различаются не только по силе, но также и по содержанию, происхождению и месту в иерархии целой системы мотивов, побуждающих и регулирующих выполнение деятельности. Но проблема базовых типов мотивации деятельности продолжает оставаться актуальной, и

дискуссии о механизмах функционирования мотивации деятельности продолжают. Еще в 1980-х гг. Хекхаузен писал: «Совершенно очевидно, что поведение описывается как мотивированное либо “изнутри” (интринсивно), либо “извне” (экстринсивно). Это противопоставление почти столь же старо, как и сама экспериментальная психология мотивации», но «до сих пор не существует единства взглядов по вопросу о том, чем различается внутренне и внешне мотивированное поведение» (Хекхаузен, 2003, с. 717, 718). Это связано с разными теоретическими представлениями о феноменологии и источниках соответствующих типов мотивации. Хекхаузен рассматривал шесть концепций, выдвигающих на первый план различные аспекты внутренней и внешней мотивации, которые сейчас представляют интерес скорее с исторической точки зрения. Мы остановимся на наиболее разработанном на сегодняшний день подходе к внутренней/внешней мотивации — теории самодетерминации, а также кратко рассмотрим историю взглядов на эту проблему в отечественной психологии.

Отечественные типологии мотивации учения

Еще в 1951 г. Л.И. Божович предложила классификацию мотивов учебной деятельности (УД), в соответствии с которой выделялись два типа мотивов, различающихся по происхождению и предметному содержанию: внутренние по отношению к УД и широкие социальные, внешние по отношению к УД, идущие от общества, отношений с другими людьми (Божович, 1997). Совместно с Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной Л.И. Божович показала, как развиваются широкие социальные мотивы на разных этапах обучения школьников, как они осознаются и соотносятся друг с другом, образуя разного рода иерархии (Божович и др., 1951). В дальнейшем отечественные авторы (П.М. Якобсон, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.И. Савенков) предлагали разные варианты наполнения этих категорий, но сохраняли идею о том, что широкие социальные (задаваемые обществом) мотивы более продуктивны, чем узколичностные (индивидуалистические, эгоистические) мотивы, направленные лишь на достижение собственного благополучия.

Развивая идеи Л.И. Божович, А.К. Маркова (1983) предложила дифференцировать внутри познавательных мотивов широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования, а внутри социальных мотивов — широкие социальные, узкие социальные (или позиционные) и мотивы социального сотрудничества. Показательно, что коллектив под руководством А.К. Марковой в том же 1983 г. предложил еще одну, несколько отличную от первой классификацию, в которой различаются три основные группы мотивов — социальные, познавательные и твор-

ческие. При этом познавательные подразделяются на те же три подгруппы, социальные — на широкие социальные и позиционные, а под творческими (или социально-познавательными) мотивами подразумевается направленность на овладение в ходе учения способами действий (Маркова и др., 1983, с. 19). Важно отметить, что разногласия касаются именно внешней мотивации, тогда как в отношении внутренней мотивации наблюдается относительное единство понимания.

Еще более четко идея о качественной неоднородности и разной степени продуктивности внешних мотивов с точки зрения результатов УД нашла отражение в классификациях П.М. Якобсона (1969) и М.В. Матюхиной (1984). Оба автора различают не два, а три типа внешних мотивов УД, включая в них еще и «отрицательные мотивы», рассматриваемые как наименее продуктивные побудители УД. Они операционализируются как стремление избежать разного рода проблем и неприятностей, которые могут возникнуть, если школьник не будет хорошо учиться. Проблема в выделении так называемых положительных и отрицательных мотивов состоит в множественном содержательном наполнении этих категорий и использовании однозначных оценочных категорий, не получивших эмпирических подтверждений (проверок). Недостатком разделения мотивов на личные и социальные является, напротив, отсутствие однозначной их связи (как больших групп мотивов) с эффективностью для учебного процесса. Например, такой социальный мотив, как стремление соответствовать требованиям родителей, активно побуждающий ребенка быть отличником «во что бы то ни стало», будет значительно отличаться по своей эффективности от такого социального мотива, как стремление учить химию, чтобы в будущем стать врачом и быть полезным больным людям. Остается также неясным, почему так называемые широкие социальные мотивы должны обладать большей эффективностью, чем узкие социальные или узколичностные, является ли это положение конкретно-историческим и неактуальным для современных школьников. Так, нами было показано, что «социальные» мотивы, представленные стремлениями учиться ради принятия родителями, признания учителями и одноклассниками, являются негативными предикторами академических достижений школьников, а такой «личный» мотив, как «учиться для себя», напротив, связан с ними позитивно (Гордеева, 2010а).

Типы мотивации в теории самодетерминации

Именно с этой противоречивостью, неоднородностью и многомерностью внешней мотивации пыталась справиться теория организмических потребностей, возникшая в рамках теории самодетерминации (*Self-Determination Theory — SDT*) Э. Диси и Р. Райана

(Deci, Ryan, 2000; см. также: Гордеева, 2006). В основу классификации внешних мотивов деятельности (применительно к любой деятельности, без ее спецификации) была положена идея фрустрации/поддержки базовой потребности в автономии. Соответственно на одном конце континуума внешних мотивов лежит *экстернальная* регуляция, отражающая стремление выполнять деятельность по причине ее полной внешней заданности, контроля, требований, идущих извне, наград и наказаний; за ней следует *интроецированная* регуляция, отражающая интериоризированные требования, проявляющиеся в ощущении вины и стыда за плохо выполненное дело; затем — *идентифицированная* регуляция, означающая понимание важности выполняемого дела для самого субъекта; и, наконец, — *интегрированная* регуляция, выступающая как результат интеграции противоположных стремлений индивида. Впоследствии, очевидно, с целью усиления идеи о важности ощущения разной степени автономии (или самодетерминации) во внешней мотивации Диси и Райан предложили наряду с внутренней и внешней мотивацией выделять два других типа мотивации — автономную и контролируруемую, при этом автономная мотивация включает в себя внутреннюю, но не сводится к ней (Deci, Ryan, 2008).

SDT продолжает активно развиваться, многие ее положения уточняются, растет число публикаций в этой области, регулярно проводятся международные конгрессы, собирающие большое количество исследователей со всего мира (подробнее см.: Гордеева, 2006, 2010б). На материале изучения мотивации учебной, профессиональной, спортивной и других деятельностей был предложен целый ряд опросников для выявления постулируемых теорией типов мотивации. Однако проведенный нами анализ (Гордеева, 2013) показывает, что в работах разных авторов их конкретное наполнение часто варьируется, что явным образом связано с двумя моментами: во-первых, со стремлением эмпирически продемонстрировать континуум, в котором имеет место переход от более негативных форм регуляции (экстернальной мотивации) к ее более продуктивным формам (идентифицированной) с образованием симплекс-паттерна, при которых у субъекта в большей мере поддерживается ощущение автономии и растут психологическое благополучие и продуктивность деятельности; во-вторых, со стремлением описать наиболее характерные мотивы и состояния, побуждающие субъекта к той или иной конкретной деятельности.

Сравнение четырех опросников учебной мотивации, разработанных в разное время авторами *SDT* и их коллегами (*SRQ-A*, *SIMS*, *AMS-C* версии 1992, 2004 и 2007 гг.), показывает существенно разное наполнение трех выделяемых в *SDT* видов внешней мотивации (интегрированная регуляция, как правило, не представлена в опро-

сниках). В частности, экстернальная регуляция операционализируется как: выполнение УД под давлением требований других людей («я учусь, потому что меня заставляют это делать»); собственное ощущение долга и обязанности («потому что я должен это делать»); ожидание проблем в случае невыполнения деятельности (и наград в случае выполнения); ощущение отсутствия другого выбора, альтернативы; средство достижения долговременных внешних жизненных целей (напр., хорошей, престижной, высокооплачиваемой работы). Анализ пунктов разных опросников по мотивации УД, входящих в шкалы интроецированной регуляции, показывает, что в них включаются побуждения, регулируемые чувствами стыда и вины перед другими людьми; стремление к самоутверждению; желание добиться уважения и одобрения других людей (учителей, родителей). Идентифицированная регуляция соответственно понимается как: побуждение ощущением важности УД; убежденность в пользе выполнения текущей УД ради получения позитивного результата в будущем (желаемой работы и пр.); желание почувствовать гордость за свои достижения, повысить самооценку, самоуважение, самоутвердиться. Трудности в конкретной операционализации трех внешних форм регуляции УД, очевидные содержательные расхождения в наполнении различных типов мотивации требуют дальнейшего движения в направлении их более четкой операционализации, соответствующей теории, или видоизменения определенных положений теории.

Исследования, выполненные в рамках парадигмы внешняя/внутренняя мотивация, свидетельствуют о том, что внутренняя учебная мотивация связана с большей настойчивостью, высокими достижениями, проявлениями креативности, более благоприятными представлениями о своих учебных способностях и с низким уровнем тревожности (Гордеева, 2006; Чирков, 1996; Deci, Ryan, 2008).

Важно также, что исследования, проведенные в последние несколько десятилетий в рамках *SDT*, показали, что внешняя мотивация не является однородным образованием и в связи с этим ее противопоставление внутренней мотивации некорректно. Внешняя мотивация имеет множество конкретных проявлений, качественно разных, несущих разный психологический смысл, имеющих разные последствия для успешности деятельности и связанных с разными уровнями психологического благополучия индивида. Однако исследования в рамках *SDT* охватывают лишь ограниченный круг мотивов, не затрагивая мотивы деятельности (учебной, профессиональной), основанные на других потребностях, в частности таких, как уважение и принятие. Выделение двух типов мотивации — автономной и контролируемой (Deci, Ryan, 2008) приводит к потере

ценной специфики внутренней мотивации, которая теперь входит наряду с идентифицированной регуляцией в автономную мотивацию. О продуктивности различия внутренней и идентифицированной мотивации свидетельствуют эмпирические исследования на материале учебной мотивации, подтверждающие существенно разную природу идентифицированной и внутренней мотивации (Guay et al., 2010; Otis et al., 2005).

Типы мотивов, выделенные в теории самодетерминации, не противоречат типологиям отечественных ученых, частично пересекаясь с ними. Так, первоначально Л.И. Божович выделила два типа мотивации — мотивы, связанные с деятельностью, и мотивы, связанные с социальными отношениями, указывая при этом, что оба типа важны для реализации УД. Дальнейшее рассмотрение проблемы характерных типов мотивов, запускающих УД, привело к выделению не только положительных, но и отрицательных учебных мотивов (П.М. Якобсон, М.В. Матюхина), а также не только социальных, но и личных мотивов УД, например престижных, позиционных, соревновательных (П.Я. Гальперин, А.К. Маркова, М.В. Матюхина). Однако использование термина «отрицательные мотивы» не является удачным уже потому, что противостоящие им внешние мотивы не являются однозначно положительными. Тем не менее существенно, что внутри выделяемых отечественными учеными внешних мотивов УД просматриваются как позитивные (например, широкие социальные), так и негативные мотивы (например, мотивы избегания наказания, неодобрения), а также мотивы, смысл которых не является столь однозначным (личные). Специфика типов внешних мотивов, выделяемых Э. Дисси и Р. Райаном, состоит в наличии однозначного основания (мера фрустрации потребности в автономии) для их выделения и одновременно — в их последовательной связи с мерой успешности выполняемой деятельности и психологическим благополучием.

Исследования, проведенные в последние два десятилетия как за рубежом, так и в нашей стране, последовательно демонстрируют, что влияние внешней мотивации на успешность УД менее однозначно, чем влияние внутренней мотивации. В некоторых случаях внешняя мотивация оказывает значимое позитивное влияние на академические достижения (Гордеева, 2006, 2010а; Ratelle et al., 2007). Установлено, что наиболее негативное влияние на успешность УД и психологическое благополучие ребенка оказывает экстернатальная регуляция и интроецорирующая регуляция, поскольку они фрустрируют потребность индивида в автономии (Deci, Ryan, 2000, 2008; Ratelle et al., 2007). Мы полагаем, что дифференцированный анализ разных типов внутренних и внешних мотивов, их связей с целями, реакциями на неудачу, стратегиями

целеполагания, настойчивостью и когнитивными предикторами мотивации деятельности позволит понять условия их возникновения и механизмы функционирования качественно различающихся типов мотивов деятельности.

Потребностная модель мотивации

Остановимся на характерных особенностях трех базовых типов мотивации — (1) внутренней, (2) автономной и (3) контролируемой, — выделяемых в рамках разработанной нами потребностной модели мотивации (Гордеева, 2013).

1. Внутренняя мотивация

Внутренняя мотивация (ВМ) имеет три характерных варианта — мотивация достижения, мотивация компетентности и мотивация познания (последний тип релевантен для учебной деятельности, в случае любой другой это будет удовольствие от процесса ее выполнения). Природа ВМ собственно деятельностная, поскольку стимул к выполнению деятельности исходит от нее самой, ее особенностей. Базовое основание для выделения ВМ — ощущение интереса по отношению к деятельности, которую человек выполняет прежде всего ради нее самой. Результат действия ВМ может быть выражен формулой: «Мне нравится эта работа (дело), мне она интересна сама по себе».

ВМ возникает спонтанно, поскольку соответствует природе человеческого существа, но она может быть поддержана и естественными для нее средствами — работой с интересным материалом, обладающим оптимальной степенью трудности, общением с людьми, являющимися носителями и образцами внутренней мотивации. ВМ отличается ненасыщаемостью, но она может снижаться при фрустрации окружающими базовых потребностей индивида в автономии, уважении и принятии (Гордеева и др., 2013; Deci, Ryan, 2000).

Основные потребности, которые удовлетворяются в ходе выполнения деятельности, побуждаемой доминирующей ВМ, — это потребности в компетентности, достижении и познании. *Потребность в достижении* проявляется в стремлении (желании) добиваться наилучших результатов в области, которую индивид считает важной и значимой, делать дело как можно лучше, доводить начатое до конца, она неразрывно связана с желанием созидать, делать дело, творить. Достижения могут быть разными — от решения трудной задачи, завершения хорошо сделанного дела, осознания собственного роста, до благополучия других людей и улучшения отношений с ними. *Потребность в компетентности* означает стремление к самостоятельному достижению различных внешних

и внутренних результатов, достижения ощущения эффективности, собственного роста, саморазвития и мастерства в выбранной области. *Потребность в познании* присуща всем человеческим существам, ее зачатки имеют место уже у животных. Она проявляется в интересе, энтузиазме, любознательности, стремлении узнавать новое, понимать окружающий мир, причины разнообразных явлений действительности. Составляющие данной мотивационной триады имеют разный фокус, или направленность — на созидание и выполнение наилучшим образом определенного дела и на обретение компетентности, совершенствование своих умений, изменение себя, на процесс познания и понимания мира.

Характерные эмоциональные состояния, сопровождающие выполнение деятельности при доминировании ВМ — позитивные эмоции, радость, удовольствие, ощущение быстро текущего (летающего) времени, энтузиазм, любопытство, любовь к делу, поток. Доминирующие когнитивные состояния — интерес к процессу выполнения деятельности, сосредоточенность на ней, понимание ее смысла, ощущение собственной компетентности. Непосредственные следствия для деятельности — высокая вовлеченность в деятельность, готовность работать долго, настойчиво, самостоятельно, преодолевать трудности, что в долговременной перспективе приводит к достижению высоких результатов. ВМ способствует актуализации творческого и логического мышления, решению сложных задач, она преобладает у людей с высоким личностным потенциалом (Гордеева и др., 2011).

ВМ позитивно сказывается на психологическом благополучии, способствуя ощущению радости, росту витальности, удовлетворенности собой и жизнью (Гордеева и др., 2011, 2013; Осин и др., 2013). Однако иногда данная мотивация доминирует и является сильно выраженной, запуская чрезмерную настойчивость; интенсивность и продолжительность деятельности в свою очередь могут иметь негативные последствия для психологического благополучия и приводить к переутомлению и истощению.

Немаловажным моментом является то, что выполнение деятельности, регулируемое ВМ, не только способствует высоким достижениям, но и дает ощущение радости и счастья, что является еще одним аргументом в пользу поддержки у людей именно внутренней мотивации деятельности. В исследовании, основанном на тысячах интервью с людьми, описывающими то, что делает их счастливыми, было показано, что наибольшее счастье им приносит не работа ради денег или признания (внешняя мотивация), а деятельность, сопровождающаяся увлеченностью, потоком, когда все внимание человека чем-то захвачено и ему кажется, что нет ничего более важного и вообще ничего другого; увлеченность же возникает, когда человек

работает над какой-то трудной задачей, используя при этом все свои умения и способности (Чиксентмихайи, 2011).

В современных массовых школах при так называемом традиционном обучении доминирование ВМ встречается достаточно редко, чаще — в школах/классах для одаренных детей и в школах с проблемным и развивающим обучением (Гордеева, 2011; Цукерман, Венгер, 2010). Как показывают исследования, ВМ способствует успешному освоению школьной и университетской программы, победам на олимпиадах (Гордеева, Осин, 2012; Гордеева, Шепелева, 2011), позитивно связана со временем, которое уделяется выполнению домашних заданий и с тенденцией оканчивать школу (Otis et al., 2005). Учитывая ее роль в эффективности деятельности и психологическом благополучии, однозначно следует поддерживать радость ребенка от процесса познания, преодоления трудностей, ощущения собственной компетентности, умелости, роста. Также и у работников необходимо поддерживать положительные эмоции, радость от созидательной активности, роста мастерства. Пути поддержания ВМ — давать основания для интереса к самой деятельности, ощущения компетентности в ней, соотносить уровень трудности выполняемой задачи с текущими возможностями субъекта с целью достижения успеха, конструктивная обратная связь.

В основу выделения нами базовых типов *внешней мотивации* (ВнМ) положены две потребности — в автономии и уважении. *Потребность в автономии* выделялась еще Р. Де Чармсом (и во многом пересекается с «рефлексом свободы», описанным И.П. Павловым и М.М. Убергрицем в начале XX в.). Она тщательно рассмотрена в SDT как одно из основных условий ВМ и ключевая переменная для дифференциации видов ВнМ, а также как важный источник психологического благополучия личности. Потребность в автономии выражается в стремлении быть источником собственной активности, свободно выбирать, инициировать и самостоятельно планировать ее. Она универсальна, т.е. присуща всем людям (вне зависимости от пола, возраста и культурной принадлежности), и ее фрустрация, как показывают исследования, приводит к снижению интереса к деятельности и психологического благополучия индивида (Deci, Ryan, 2008). *Потребность в уважении* традиционно рассматривается как базовая психологическая потребность (Г. Мюррей, А. Маслоу и др.), ее принципиальная важность для внешней мотивации УД была доказана нами в ряде эмпирических исследований (Гордеева, 2013).

2. Внешняя автономная мотивация

В отличие от внутренней мотивации природа *внешней автономной мотивации* (АМ) — не деятельностная, а личностная. АМ

проистекает от самого индивида и сознательно выбранных им личностно значимых жизненных целей, по отношению к достижению которых выполняемая деятельность является средством. Основанием для ее названия и выделения является базовое ощущение автономии субъекта деятельности. Доминирующее когнитивное состояние при АМ — ощущение смысла, значимости и пользы выполняемой деятельности для достижения других, важных для личности целей, например поддержания удовлетворяющих отношений с другими людьми. Результатом актуализации АМ является состояние: «Эта работа важна для меня в силу ряда причин». В отличие от авторов *SDT* мы понимаем под АМ тип мотивации, при котором потребность субъекта в автономии удовлетворена, но при этом отсутствует главный признак внутренней мотивации — интерес к выполняемой деятельности.

При АМ человек чувствует себя источником выполняемой деятельности, сам побуждая себя к ее выполнению. При этом потребность в уважении другими людьми может быть как удовлетворена, так и фрустрирована. Соответственно выделяются два базовых подвида автономной мотивации — с поддержкой потребности в уважении и с ее фрустрацией. В первом случае для человека характерно стремление к самоуважению и признанию, во втором случае развивается (невротическое) стремление к внешнему одобрению, достижению престижа, статуса, власти благодаря достижению результата.

При АМ выполнение деятельности, как правило, сопровождается чувствами уверенности и спокойствия, но возможны и другие эмоциональные состояния, связанные с тем, что деятельность является средством достижения не связанных с ее содержанием жизненных целей, — от негативных переживаний из-за борьбы с самим собой до удовольствия от преодоления себя, гордости за свой успех.

Непосредственным следствием АМ для деятельности являются настойчивость и упорство, проявляемые индивидом. Они могут варьировать от умеренного до очень высокого за счет развитой волевой регуляции, обычно носят нестабильный характер, зависят от текущих мотивов, что определяется внешней по отношению к самой деятельности ее заданностью. В целом АМ может способствовать решению алгоритмизированных задач, требующих упорства, однако энтузиазм и настойчивость могут быстро иссякнуть вместе с «уходящим» смыслом деятельности, носящим ситуативный характер. АМ способствует высокой эффективности в рутинной, достаточно простой деятельности. Так, она способствует достижениям в учебной деятельности учащихся в массовых школах, особенно в начальных классах (обучение ради отметки). Данные исследований показывают

слабо позитивные связи или отсутствие связей АМ с различными показателями психологического благополучия, тревожностью в школе (Ratelle et al., 2007).

АМ — характерное состояние успешных учеников массовых школ. В рабочем контексте данный тип мотивации также весьма характерен, он особенно выражен у менеджеров, управленцев среднего звена (Осин и др., 2013). В силу редкости внутренней мотивации, а также выраженной внешней социальной заданности и учебной, и трудовой деятельности следует поддерживать позитивные формы АМ, базирующиеся на удовлетворении потребностей в автономии, уважении и признании. Для ее поддержания необходимо давать субъекту основания для ощущения личностного и практического смысла выполняемой деятельности, обеспечивать ощущение автономии и компетентности в выбранной деятельности — за счет решения задач оптимального уровня сложности, ощущения свободы выбора конкретных вариантов выполняемых задач, обеспечения позитивной и информативной обратной связи, участия в процессе принятия разного рода решений.

3. Внешняя контролируемая мотивация

Природа *внешней контролируемой мотивации* (КМ) — межличностная (социальная): КМ задается отношениями человека с его ближайшим окружением. Основание для выделения и названия — ощущение контроля, фрустрации потребности человека в автономии. Сходный тип мотивации выделялся в классификациях П.М. Якобсона, М.В. Матюхиной, А.И. Савенкова как внешняя отрицательная мотивация. В данном случае выполняемая деятельность задана извне и является средством достижения оптимальных отношений с социумом, который пытается регулировать деятельность индивида посредством контроля, требований, критики, обещания наград и наказаний. Например, родитель заставляет ребенка учиться, говоря, что если он не исправит тройку по математике, то не получит доступа к компьютеру в течение недели. Начальник сообщает подчиненному, что его лишат премии, если он и далее будет опаздывать на работу. В результате у индивида преобладает состояние: «Я должен это делать, хоть мне этого и не хочется». Мера этого внутреннего нежелания выполнять деятельность определяется как силой давления и контроля со стороны социума, так и наличием/отсутствием уважения с его стороны и соответственно внутреннего ощущения своей компетентности.

КМ возникает в результате неэффективных форм взаимодействия с другими людьми, которые, пытаясь управлять процессом обучения или трудовой деятельностью, фрустрируют потребности субъекта в автономии и уважении. При этом типе мотивации

стимул к деятельности исходит от других людей и неэффективных отношений с ними. При КМ у субъекта фрустрирована потребность в автономии, а потребность в уважении со стороны значимого окружения может быть удовлетворена или фрустрирована. На этом основании выделяются два базовых подвида этого типа мотивации: 1) с фрустрацией потребности в уважении и 2) с относительным удовлетворением потребности в уважении, при котором фрустрированной оказывается только потребность в автономии, и для индивида будут характерны чувства стыда и вины как основные регуляторы его деятельности (эта мотивация близка к экстеральной регуляции, описанной в *SDT*).

Отношения АМ с психологическим благополучием неоднозначные, так как субъект не выбирал деятельность, но тем не менее выполняет ее в силу разных причин. Характерные эмоциональные состояния, сопровождающие выполнение деятельности при КМ, — преобладание негативных эмоциональных состояний, вина, стыд, ощущение тянущегося времени, гнев, протест. Доминирующие когнитивные состояния: от ощущения потери смысла деятельности, отчуждения, негативизма, неприятия требований, исходящих от ближайшего окружения, стремящегося организовать поведение индивида, управлять им и регулировать его, до внешней готовности подчиняться ради предлагаемых поощрений и наград.

Непосредственные следствия для деятельности при КМ определяются тем, что настойчивость индивида зависит от ситуативных мотивов-стимулов (А.Н. Леонтьев); обычно она невысока, носит спорадичный и нестабильный характер, поскольку выполняемая деятельность несамостоятельная и вынужденная по своей природе (Гордеева, Сычѳв, 2012). Как правило, КМ соотносится с низкими результатами в деятельности, меньшим уровнем настойчивости и участия в ней (напр., меньше прогулов), что подтверждается данными эмпирических исследований, проведенных на материале учебной и трудовой деятельности (Гордеева, Осин, 2012; Гордеева, Шепелева, 2011; Осин и др., 2013; Ratelle et al., 2007; Vallerand et al., 1997). Из этих исследований следует, что поведение, побуждаемое контролируемыми типами внешней учебной мотивации, оказывается менее продуктивным, чем основанное на внутренней и некоторых типах внешней мотивации, оно соотносится с негативными эмоциями, проявлениями тревоги и менее успешным освоением школьной программы, связано с предпочтением более простых заданий, меньшей настойчивостью, неблагоприятно сказывается на творческих видах деятельности. КМ способствует лишь решению простых, рутинных задач, которые можно выполнить за счет определенной дозы усилий, напряжения памяти (но не работы мышления). В целом она мешает успешности в продуктивной (в частности, когнитивной)

деятельности, негативно сказывается на качестве и скорости решения эвристических задач. При этом она приводит к обману, лжи и другим псевдоадаптивным поведенческим стратегиям, служащим достижению внешних целей (на материале учебной деятельности — списывание, плагиат и др. — см.: Гижицкий, 2014).

Психологическое благополучие субъекта деятельности при КМ, как правило, находится под угрозой, имеет место низкая витальность, высокая тревожность, депрессивность и/или агрессивность, так как индивид не принял полностью важность выполнения деятельности и ощущает давление и манипуляции извне. КМ — достаточно характерное состояние в современных школах, при так называемом традиционном обучении она доминирует у большинства школьников. При этом многие родители и учителя придерживаются мифов о продуктивности данного типа мотивирования или его неизбежности. Также это состояние характерно для работников низкоквалифицированных профессий (Осин и др., 2013). Учитывая негативные следствия КМ для эффективности деятельности и психологического благополучия индивида, желательно избегать построения деятельности на данном типе мотивации в силу тех последствий, которые она за собой несет. Однозначно желательно не фрустрировать жестко потребности личности в автономии, уважении и принятии — меньше принуждать, не проявлять авторитарность, не выдвигать необоснованных требований, не критиковать личность, принимать ее безусловно. Для профилактики возникновения у человека КМ необходимо предлагать выбор, доверять самостоятельно сделанному выбору, объяснять смысл требований, обеспечивать уважение достижений личности, поддерживать ощущение самоэффективности и компетентности в деятельности.

* * *

Предложенная модель классификации мотивов деятельности, основанных на базовых потребностях субъекта, позволяет во многом снять проблемы, связанные с выделением разных типов мотивации (мотивов), предсказывающих достижения в деятельности и психологическое благополучие. Опросник, основанный на данной модели, прошел эмпирическую проверку (Гордеева и др., 2014).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема (1951) // Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Изд. 2-е, стереотип. М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 55—91.

Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. С. 29—104.

Гижицкий В.В. Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // Уч. зап. Орловского гос. ун-та. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2(58). С. 293—299.

Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006.

Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010а. № 6. С. 17—32.

Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010б. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru>

Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 1(15). URL: <http://psystudy.ru>

Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013.

Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642—667.

Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы на олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2012. Т. 5. № 24. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html>

Гордеева Т.О., Сычѳв О.А. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология образования. 2012. № 1. С. 33—48.

Гордеева Т.О., Сычѳв О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопр. психологии. 2013. № 1. С. 35—45.

Гордеева Т.О., Сычѳв О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психол. журнал. 2014. Т. 35. № 5. С. 98—109.

Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 33—45.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.

Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983.

Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.

Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия

у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 8—29.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М., 2010. 432 с.

Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Пер. с англ. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011.

Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116—132.

Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.

Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. P. 319—338.

Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 14—23.

Guay F., Chantal J., Ratelle C.F. et al. Intrinsic, identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children // Brit. Journal of Educational Psychology. 2010. Vol. 80. P. 711—735.

Otis N., Grouzet F.M.E., Pelletier L.G. Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study // Journal of Educational Psychology. 2005. Vol. 97. P. 170—183.

Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J. et al. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99. P. 734—746.

Vallerand R.J., Fortier M.S., Guay F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 72. P. 1161—1176.

Поступила в редакцию
12.02.14