

УДК 159.9.072

doi: 10.11621/vsp.2018.04.106

КАЧЕСТВО МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВО ПЕРЕЖИВАНИЙ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д. А. Леонтьев, К. Г. Клейн

Актуальность. Качество мотивации — это характеристика природы побуждения, проявляющаяся в том, насколько мотивация конкретной деятельности связана с ее процессом (внутренняя мотивация) или с отчужденным результатом (внешняя мотивация), а также промежуточными формами между ними (Э. Деси, Р. Райан и др.). В данном исследовании был поставлен вопрос: как качество мотивации учебной деятельности студентов связано с сопровождающими деятельность переживаниями удовольствия, смысла и усилия, а также пустоты как их отсутствия (в терминах трехмерной модели переживаний в деятельности Д.А. Леонтьева)?

Цель. Эмпирически выявить и установить закономерности связей между качеством мотивации учебной деятельности и сопровождающими ее переживаниями.

Методы. Использовались методики: «Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности» (УВОЛК) К. Шелдона и др. и «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД) Д.А. Леонтьева. Исследование проведено на 367 студентах двух московских вузов в возрасте 17—24 лет ($M=18.35$; $SD=1.00$).

Результаты. Связь переживания удовольствия в учебной деятельности с ее мотивацией монотонно возрастает при движении от контролируемых (внешних) к автономным формам мотивации, меняя знак с минуса на плюс; зеркально обратный паттерн обнаруживает переживание пустоты.

Леонтьев Дмитрий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, зав. Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. *E-mail*: dleon@smysl.ru

Клейн Константин Георгиевич — аспирант НИУ ВШЭ, стажер-исследователь Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. *E-mail*: kleinme@mail.ru

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 16-18-10439).

Переживание смысла обнаруживает в целом сходную с удовольствием динамику, с некоторыми отличиями. Переживание усилия незначимо связано с наиболее и наименее автономными формами мотивации, проявляя значимую положительную связь с промежуточными формами мотивации, находящимися в середине континуума автономии.

Выводы. Обнаружились значимые связи между параметрами мотивации и переживаниями, относящимися к одной и той же (учебной) деятельности и незначимые или слабые связи между переживаниями и параметрами мотивации в разных деятельности.

Ключевые слова: теория самодетерминации, переживания, качество мотивации, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, мотивационный континуум.

Введение

Проблема мотивации охватывает всю совокупность психологических структур, процессов и механизмов, выполняющих функцию инициации активности и определения ее направленности и интенсивности (Леонтьев, 2004). Любую конкретную мотивацию конкретной деятельности конкретного субъекта можно охарактеризовать в терминах ее предметной направленности (на что?), интенсивности (насколько?) и качества. Последняя характеристика вошла в фокус внимания исследователей сравнительно недавно, в частности, в теории деятельности (Леонтьев, 2016а) и в теории самодетерминации, в которой упоминается, что мотивация характеризуется тем или иным качеством, а не только силой или уровнем (Vansteenkiste et al., 2006). Качество мотивации отвечает на вопрос, почему мы занимаемся той или иной деятельностью? Это характеристика того, в какой мере эта мотивация согласуется с глубинными потребностями и личностью в целом.

Наиболее развернутая и экспериментально обоснованная теоретическая модель качественных различий мотивации представлена в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райан. В ней прослеживается динамика «вращения» внутрь мотивов, изначально коренящихся во внешних требованиях, иррелевантных потребностям субъекта. Ключевым является различие внутренней и внешней мотивации (Deci, 1980). Внутренне мотивированная деятельность интересна, она сама по себе служит вознаграждением и источником положительных эмоций; внешне мотивированная выполняется ради чего-то иного, чему служат ее отчуждаемые результаты, которые человек может получить (награда, избегание наказания или осуждения, вклад в общее дело или реализацию ценностей, помощь

значимому другому и др.). Альтернативой внешней и внутренней мотивации выступает амотивация — отсутствие мотивационной регуляции какого-либо поведения. Иначе говоря, человек не понимает, почему он что-то делает.

Анализ показал, что внешняя мотивация более дифференцирована, различаясь по типам мотивационной регуляции в континууме от менее автономных к более автономным формам (Ryan, Connell, 1989; Ryan, Deci, 2000). Студент, например, может посещать занятия не потому, что он боится отчисления, а потому, что сами занятия важны для его будущей профессии. Они могут оставаться неинтересными, но он в них видит ценность. Оба эти типа мотивации относятся к внешней, но тем не менее различаются по своему качеству. Выделяют следующие формы мотивационной регуляции внешней мотивации: экстерналиная, интроецированная, идентифицированная, интегрированная (табл. 1).

Таблица 1

**Мотивационный континуум в теории самодетерминации
(по: Ryan, Deci, 2000)**

| Поведение | Мотивация | Регуляция |
|--------------------------|-----------------|----------------|
| Не самодетерминированное | Амотивация | Нерегулируемая |
| | Внешняя | Экстерналиная |
| Интроецированная | | |
| Идентифицированная | | |
| Самодетерминированное | Интегрированная | |
| | Внутренняя | Внутренняя |

Экстерналиная регуляция возникает, когда поведение субъекта обусловлено страхом наказания или обещанной наградой за выполнение того или иного действия. Этот тип мотивации полностью лишен автономии. Поведение осуществляется под контролем внешних агентов (родителей, преподавателя и других).

При интроецированной регуляции поведения субъекта регулируется усвоенными нормами, правилами, которые вынуждают его поступать именно таким образом. Субъект действует так, а не иначе, чтобы избежать чувства вины или стыда или испытать гордость.

Идентифицированная регуляция подразумевает, что субъект видит важность и ценность в своих действиях даже при отсутствии удовольствия от деятельности.

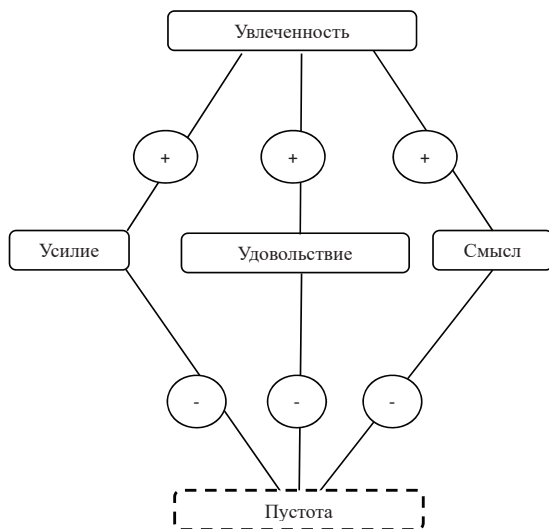
Интегрированная регуляция стоит ближе всех к внутренней мотивации. Ей также присуще переживание автономии, хоть и при отсуствии непосредственного интереса к деятельности.

За последние 30 лет исследования в области мотивации учебной деятельности продемонстрировали, что более автономные формы мотивационного континуума (Ryan, Connell, 1989), когда субъект занимается деятельностью из-за интереса к ней либо ее соответствия его внутренним ценностям и целям, положительно влияют на степень увлеченности (Connell, Wellborn, 1990), уровень обучения (Grolnick, Ryan, 1987) и рост психологического благополучия (Sheldon, Kasser, 1995). Учащиеся, у которых преобладает более автономный уровень мотивации при выполнении домашних заданий, имеют меньшую вероятность бросить школу, чем те, у кого уровень мотивации менее автономный (Valleland, Bissonette, 1992).

Другие исследования в области позитивных переживаний показали, что ученики получают больше всего удовольствия от тех предметов, которые они выбирают сами, а также от тех, уровень сложности которых соответствует уровню их знаний (Mayers, 1977).

Еще одним подходом к психологическому качеству деятельности, перекликающимся с подходом в терминах качества мотивации, служит теория потока М. Чиксентмихайи (2011). Однако автор теории не рассматривал весь континуум мотивации, а сконцентрировался лишь на форме вовлеченности в деятельность, получившей известность как переживание потока. М. Чиксентмихайи определяет поток как оптимальное переживание. Переживание потока было описано не только в спорте, творчестве, самосовершенствовании и других осмысленных занятиях, но и в криминальных занятиях, таких как поджоги, компьютерное мошенничество. В связи с этим встал вопрос о критериях оптимальности потока. Важным шагом вперед стало описание М. Чиксентмихайи еще одной сложной формы переживаний — переживания увлеченности (*vital engagement*. См.: Csikszentmihalyi, Nakamura, 2003).

Новым этапом разработки дифференцированного подхода к переживаниям на основе теории потока стала трехмерная модель переживаний в деятельности (Леонтьев, 2015, 2016б; Осин, Леонтьев, 2017). Представленная на рисунке модель выделяет три элементарных компонента — переживания удовольствия, усилия и смысла, — из которых складываются более сложные переживания и которые одновременно служат дополняющими друг друга критериями оптимальности переживания, сопровождающего какую-либо



Трехкомпонентная модель оптимального переживания
(по: Леонтьев, 2015)

деятельность. Переживание удовольствия говорит о преобладании позитивной эмоциональной обратной связи; переживание усилия — о контролируемости и результативности деятельности, а переживание смысла — о включенности актуальной деятельности в смысловые контексты своей жизни, других людей и общества. Сочетание всех трех компонентов образует увлеченность — подлинно оптимальное переживание. Отсутствие всех трех компонентов означает переживание пустоты, которую М. Чиксентмихайи описывает как психическую энтропию.

Обе кратко изложенные выше эмпирические модели во многом дополняют друг друга. В настоящей статье ставится вопрос о соотношении между качеством мотивации учебной деятельности и качеством сопровождающих ее переживаний и делается попытка эмпирически выявить и установить закономерности их связей. Мы предполагаем, что качество мотивации и качество переживаний будут связаны между собой, но лишь в рамках одной и той же деятельности. Мы выдвинули две теоретические гипотезы: 1) качество мотивации учебной деятельности будет связано с качеством переживаний в данной деятельности; 2) качество мотивации учебной деятельности не будет связано с качеством переживаний в иной деятельности.

Выборка и процедура исследования

Исследование носило срезовой квазиэкспериментальный характер. В исследовании приняло участие 367 человек, студенты факультетов психологии двух московских вузов в возрасте от 17 до 24 лет ($M=18.35$; $SD=1.00$). Доля участников мужского пола составила 16%. Процедура исследования предполагала заполнение батареи опросников отчасти в бумажной, отчасти в онлайн-форме (сравнение не выявило различий в зависимости от формы заполнения). Участие в исследовании было анонимным и не предполагало никакого другого вознаграждения кроме промежуточного зачета.

Инструменты

Для диагностики *качества мотивации* использовалась «Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности — УВОЛК» (*UPLOC* — Sheldon et al., 2017). Методика содержит 35 утверждений, направленных на измерение различных уровней мотивационной регуляции: нерегулируемой (например, «честно говоря, я не знаю, зачем я хожу на занятия»), экстернальной («потому что если я не буду ходить на занятия, другие люди разозлятся на меня»), интроецированной негативной («потому что я бы испытывал чувство вины, если бы не ходил на занятия»), интроецированной позитивной («потому что я хочу гордиться собой»), идентифицированной («потому что я действительно ценю занятия в университете») и внутренней («потому что ходить на занятия интересно»). Утверждения предлагается оценить по 5-балльной шкале. Методика не включает в себя утверждения на интегрированный тип мотивационной регуляции, поскольку ее достаточно сложно измерить эмпирически (Gagné et al., 2015).

Для измерения *переживаний* в учебной и досуговой деятельности использовалась методика «Диагностика переживаний в деятельности — ДПД» (Леонтьев, 2015; Осин, Леонтьев, 2017). Методика состоит из 12 пунктов, измеряющих 3 компонента «оптимального переживания»: смысл («я знаю, ради чего я это делаю»), усилие («мне приходится постараться, чтобы сделать то, что нужно»), удовольствие («я наслаждаюсь этим занятием») и переживание пустоты («во время этого я не испытываю никаких чувств»). Пункты оцениваются по 6-балльной шкале.

Результаты и обсуждение

Описательная статистика. Данные описательной статистики показателей, измеренных в данном исследовании, приведены в табл. 2. Несмотря на то что у девушек несколько выше показатели по шкале усилия (учеба), а также автономным формам учебной мотивации, результаты однофакторного дисперсионного анализа не подтверждают статистически достоверных различий между юношами и девушками.

Таблица 2

Описательная статистика переменных исследования (N=367)

| | Шкала | Девушки | | Юноши | | Все участники | | |
|----------------|---------------------------------------|---------|------|-------|------|---------------|------|----------------|
| | | М | SD | М | SD | М | SD | Альфа Кронбаха |
| Методика ДПД | удовольствие (учеба) | 3.54 | 0.91 | 3.42 | 1.03 | 3.52 | 0.93 | 0.80 |
| | усилие (учеба) | 4.33 | 0.94 | 3.93 | 1.08 | 4.27 | 0.90 | 0.76 |
| | смысл (учеба) | 4.39 | 0.94 | 4.23 | 1.08 | 4.36 | 0.96 | 0.78 |
| | пустота (учеба) | 2.80 | 0.92 | 2.90 | 1.05 | 2.82 | 0.94 | 0.66 |
| | удовольствие (досуг) | 5.55 | 0.59 | 5.52 | 0.53 | 5.54 | 0.58 | 0.77 |
| | усилие (досуг) | 3.06 | 1.38 | 2.90 | 1.45 | 3.04 | 1.39 | 0.87 |
| | смысл (досуг) | 4.77 | 1.07 | 4.97 | 0.98 | 4.80 | 1.06 | 0.82 |
| | пустота (досуг) | 1.55 | 0.65 | 1.70 | 0.86 | 1.57 | 0.68 | 0.70 |
| Методика УВОЛК | Амотивация | 1.80 | 0.90 | 1.86 | 0.84 | 1.81 | 0.89 | 0.78 |
| | Экстернальная регуляция | 2.52 | 0.98 | 2.56 | 1.00 | 2.53 | 0.91 | 0.72 |
| | Интроецированная негативная регуляция | 2.92 | 1.08 | 2.48 | 1.08 | 2.85 | 1.09 | 0.82 |
| | Интроецированная позитивная регуляция | 3.36 | 0.96 | 3.08 | 1.04 | 3.32 | 0.98 | 0.82 |
| | Идентифицированная регуляция | 3.85 | 0.70 | 3.60 | 0.82 | 3.81 | 0.72 | 0.77 |
| | Внутренняя регуляция | 3.59 | 0.79 | 3.33 | 0.81 | 3.55 | 0.80 | 0.90 |

Таблица 3

**Корреляции Пирсона между показателями методик
УВОЛК и ДПД в учебной и досуговой деятельности (N=367)**

| УВОЛК \ ДПД | Амотивация | Экспертная регуляция | Интроецированная регуляция | | Идентифицированная регуляция | Внутренняя мотивация |
|-------------------------------|------------|----------------------|----------------------------|------------|------------------------------|----------------------|
| | | | негативная | позитивная | | |
| УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ | | | | | | |
| удовольствие | -.40** | -.18** | -.08 | .26** | .50** | .69** |
| смысл | -.53** | -.20** | -.12* | .28** | .57** | .51** |
| усилие | .01 | .10* | .21** | .20** | .05 | -.04 |
| пустота | .47** | .30** | .18** | -.14** | -.51** | -.54** |
| ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ | | | | | | |
| удовольствие | -.08 | -.10* | -.17** | -.02 | .09 | .04 |
| смысл | -.06 | -.07 | -.18** | -.05 | .07 | .05 |
| усилие | .09 | .03 | .05 | .01 | -.04 | -.02 |
| пустота | .17** | .26** | .24** | .05 | -.10* | -.07 |

Примечание: * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$.

Корреляционный анализ. Из теоретических гипотез вытекает, что должны обнаружиться значимые связи между показателями методик ДПД и УВОЛК в одной и той же (учебной) деятельности, но для показателей тех же методик по отношению к разным деятельностям (учебной и досуговой) такой связи быть не должно.

В табл. 3 приведены эмпирические значения коэффициентов линейной корреляции Пирсона между шкалами ДПД и УВОЛК в одной и той же (учебной) деятельности. Как мы видим, присутствуют значимые связи между мотивацией учебной деятельности и сопровождающими ее переживаниями, причем эти связи обнаруживают очень характерные паттерны при движении вдоль по континууму автономии мотивации, слева направо (по столбцам таблицы слева размещены наименее автономные формы мотивации, а справа — наиболее автономные).

Для переживания удовольствия значения корреляции обнаруживают монотонный линейный рост вдоль континуума: контролируемые формы мотивации обнаруживают значимую отрицательную связь с переживаниями удовольствия, автономные — значимую положительную, а промежуточная, интроецированная мотивация — незначимую.

Очень похожий паттерн взаимосвязей с качеством мотивации обнаруживает и переживание смысла в учебной деятельности, за одним исключением: наиболее сильную связь со смыслом обнаруживает не внутренняя, а идентифицированная мотивация, что объяснимо, ведь переживание смысла отражает не столько непосредственную привлекательность деятельности, сколько ее связь со значимыми для субъекта ценностями, которая и отражается в идентифицированной и интегрированной мотивации.

Напротив, переживание пустоты обнаруживает зеркально противоположный удовольствию паттерн, обнаруживая наиболее высокие значения для амотивации, которые затем постепенно снижаются и переходят в значимые отрицательные для правой части континуума мотивации.

Наконец, переживание усилия связано незначимо с наиболее и наименее автономными формами мотивации, обнаруживая значимую положительную связь с формами мотивации, находящимися в середине континуума автономии. Это можно понять, рассматривая движение по континууму качества мотивации как движение от произвольных ее форм к произвольным и далее, к постпроизвольным. Деятельность, управляемая внешними стимулами и давлениями — это путь наименьшего сопротивления, как и внутренне мотивированная, сама по себе притягательная деятельность; механизмы сравнительно сложных форм внешней мотивации предполагают произвольное преодоление непосредственных импульсов, что и отражается в переживании усилия; идентифицированная регуляция соответствует постпроизвольной мотивации, когда интеграция первоначально опосредованных побуждений в структуру личности приводит к тому, что они начинают срабатывать автоматически, без усилия.

В табл. 3 представлены также значения корреляций между качеством мотивации учебной деятельности и переживаниями в иной, досуговой деятельности. Как мы и предполагали, значимых связей между переживаниями и параметрами мотивации, относящимся к разным деятельности, практически нет. Единственными исключениями стали, во-первых, положительные связи между неавтономными формами мотивации учебной деятельности и переживанием

пустоты в досуговой деятельности и, во-вторых, отрицательные связи между интроецированной негативной регуляцией учебной деятельности (избеганием негативных эмоций) и удовольствием и смыслом, сопровождающими досуговое времяпрепровождение. Иными словами, мотивация и регуляция учебной и досуговой деятельности у студентов образует отдельные системы, но все же они не изолированы друг от друга полностью. Это позволяет говорить о подтверждении выдвинутых гипотез, хотя и с некоторыми оговорками.

Заключение: ограничения и перспективы исследования

Как видно из результатов исследования, нам удалось не только подтвердить выдвинутые гипотезы о связи сопровождающих деятельность переживаний с мотивацией данной (но не другой) деятельности, но и содержательно описать и качественно интерпретировать конкретные паттерны этих взаимосвязей. Тем не менее проведенное исследование носит предварительный характер. Прежде всего срезовой характер исследования не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях. Во-вторых, сама идея о связи переживаний с мотивацией выглядит на первый взгляд очевидной. Вместе с тем конкретные результаты вполне нетривиальны, хоть и согласуются с теоретическими предсказаниями.

В настоящее время в стадии обработки находятся результаты более масштабного исследования, включающего в себя данные ряда диагностических методик и повторные замеры с интервалом около года. Это исследование позволит более определенно ответить на вопросы о причинно-следственных связях изучаемых переменных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации поведения человека // Психология в вузе. 2004. № 1. С. 51—65.

Леонтьев Д.А. Переживания, сопровождающие деятельность, и их диагностика // Современная психодиагностика России: Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: В 2 т. / Отв. ред. Н. Батулин. Т. 1. Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2015. С. 175—179.

Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2016а. № 2. С. 3—18.

Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016б. № 62. С. 18—37.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30—51.

Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина Нон-Фикшн, 2011.

Connell J.E., Wellborn J.G. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes // Self-processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology / Ed. by M. Gunnar, A. Sroufe. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. Vol. 23. P. 43—77.

Csikszentmihalyi M., Nakamura J. The construction of meaning through vital engagement // Flourishing: Positive psychology and the life well-lived / Ed. by C.L.M. Keyes, J. Haidt. Washington, DC: APA, 2003. P. 83—104.

Deci E.L. The psychology of self-determination. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books), 1980.

Grolnick W.S., Ryan R.M. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52. P. 890—898. DOI: 10.1037/0022-3514.52.5.890

Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M. et al. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2015. Vol. 24. P. 178—196. DOI: 10.1080/1359432X.2013.877892

Mayers P. The relation between structural elements and the experience of enjoyment in high school classes: Unpublished manuscript. The University of Chicago, 1977.

Ryan R.M., Connell J. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. N 5. P. 749—761. DOI: 10.1037/0022-3514.57.5.749

Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new direction // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. N 1. P. 54—67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020

Sheldon K.M., Kasser T. Coherence and congruence: Two aspects of personality integration // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 68. P. 531—543. DOI: 10.1037/0022-3514.68.3.531

Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O. et al. Evaluating the dimensionality of Self-Determination Theory's relative autonomy continuum // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43. N 9. P. 1215—1238. DOI: 10.1177/0146167217711915

Vallerand R.J., Bissonnette R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study // Journal of Personality. 1992. Vol. 60. P. 599—620. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x

Vansteenkiste M., Lens W., Deci E. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. N 1. P. 19—31. DOI: 10.1207/s15326985ep4101_4

THE QUALITY OF MOTIVATION AND THE QUALITY OF EXPERIENCES AS CHARACTERISTICS OF LEARNING ACTIVITY

Dmitry A. Leontiev, Konstantin G. Klein

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

Abstract

Relevance. The quality of motivation characterizes the nature of urges. It is manifested in how much the motivation of a particular activity is connected with its process (intrinsic motivation) or with an alienated result (extrinsic motivation), or with intermediate types between them (E. Deci, R. Ryan). In the present study we examine how the quality of motivation of students' learning activity is associated with the experiences of pleasure, meaning, effort and void as their absence (in light of D. Leontiev's three-dimensional model of activity-related experiences).

Objective. We aim to reveal relationships between the quality of motivation of learning activity and experiences related to this activity.

Methods. We used Activity-related Experiences Assessment inventory (AREA) to measure experiences in leisure and study, and Universal Perceived Locus of Causality Scale (UPLOC) to assess the quality of motivation. The correlation study was conducted on students sample of 17-24 years ($M=18.35$; $SD=1.00$). ($N = 357$).

Results. The connection of the pleasure experience in learning activity with its motivation increases monotonously when moving from controlled (external) to autonomous types of motivation, changing the minus sign to a plus; the void experience demonstrates reverse pattern. The meaning experience in general reveals similar dynamics to pleasure, but with some differences. The effort experience is insignificantly related to the most autonomous and least autonomous types of motivation, showing a significant positive relationship with the intermediate types of motivation in the middle of the autonomy continuum.

Conclusion. Significant correlations were observed between different types of motivation and experiences related to the same activity and nonsignificant and/or weak correlations between types of motivation and experiences related to different activities.

Key words: self-determination theory, experiences, quality of motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, motivation continuum

References

Connell, J.E, Wellborn, J.G. (1990). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, A. Sroufe (eds.) *Self-processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 23, pp. 43—77). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Csikszentmihalyi, M. (2011). *Potok: psihologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Flow: the psychology of optimal experience]. M.: Smysl; Al'pina Non-Fikshn.

Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (2003). The construction of meaning through vital engagement. In C.L.M. Keyes, J. Haidt (eds.) *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 83—104). Washington, DC: APA.

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books), 1980.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890—898. DOI: 10.1037/0022-3514.52.5.890

Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., et al. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 178—196. DOI: 10.1080/1359432X.2013.877892

Leontiev, D.A. (2004). Obshchee predstavlenie o motivacii povedeniya cheloveka. *Psihologiya v vuze* [Psychology in high school], 1, 51—65.

Leontiev, D.A. (2015). Perezhivaniya, soprovozhdayushchie deyatelnost', i ih diagnostika. In N. Baturin (ed.) *Sovremennaya psihodiagnostika Rossii: Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossijskoj konferencii po psihologicheskoy diagnostike: v 2 t.* [Modern psychodiagnostics of Russia: Overcoming the crisis: a collection of materials of 3 All-Russian Conference on Psychological Diagnostics: in 2 v] (vol. 1, pp. 175—179). Chelyabinsk: IC YuUrGU.

Leontiev, D.A. (2016a). Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 3—18.

Leontiev, D.A. (2016b). Samoregulyaciya, resursy i lichnostnyj potencial. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 62, 18—37.

Mayers, P. (1977). The relation between structural elements and the experience of enjoyment in high school classes: Unpublished manuscript. The University of Chicago.

Osin, E.N., Leontiev, D.A. (2017). Diagnostika perezhivaniy v professional'noj deyatelnosti: validizaciya metodiki. *Organizacionnaya psihologiya* [Organizational Psychology], 7, 2, 30—51.

Ryan, R.M., Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 5, 749—761. DOI: 10.1037/0022-3514.57.5.749

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new direction. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, 54—67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020

Sheldon, K.M., Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531—543. DOI: 10.1037/0022-3514.68.3.531

Sheldon, K.M., Osin, E.N., Gordeeva, T.O., et al. (2017). Evaluating the dimensionality of Self-Determination Theory's relative autonomy conti-

num. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43, 9, 1215—1238. DOI: 10.1177/0146167217711915

Vallerand, R.J., Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599—620. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x

Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 1, 19—31. DOI: 10.1207/s15326985ep4101_4

Original manuscript received October 18, 2018

Revised manuscript accepted October 30, 2018