

УДК 159.923

DOI: 10.17223/17267080/62/4

Т.О. Гордеева

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия)
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва, Россия)*

Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации

Статья подготовлена в ходе работы с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

Статья основана на материалах выступления на форуме «Психология мотивации в современных социальных контекстах». Представлен обзор основных результатов исследований внутренней и внешней мотивации деятельности, проведенных на материале мотивации учебной и профессиональной деятельности в МЛ позитивной психологии личности и мотивации (НИУ ВШЭ). Рассмотрены наиболее продуктивные профили мотивации, способствующие успешности в учебной деятельности (на материале академической успеваемости, ЕГЭ и побед на международных олимпиадах) и удовлетворенности трудом. Описаны основные методики диагностики трудовой и учебной мотивации, разработанные в последние годы, структура методик, специфика типов мотивации, с их помощью оцениваемых. Представлены практические рекомендации по поддержанию продуктивной мотивации учащихся и сотрудников организаций.

Ключевые слова: *мотивация; успешность деятельности; мотивационные профили; учебная мотивация; трудовая мотивация; диагностика мотивации; практические рекомендации.*

Под мотивацией мы понимаем относительно устойчивое системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения деятельности. Мотивация продуктивной деятельности (учебной, трудовой, др.) представляет собой сложную динамическую систему, включающую иерархию внутренних и внешних мотивов, постановку целей и планирование конкретных действий, направленных на реализацию этих целей, упорство и настойчивость, стратегии реагирования на трудности и неудачи, возникающие при выполнении деятельности, а также разнообразные когнитивно-мотивационные составляющие.

Проблематика мотивации деятельности стала развиваться еще в 30-х гг. XX в. благодаря работам Б.В. Зейгарник, К. Левина, а начиная с 50-х – Д. Макклеланда, Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена и др. В предисловии к хо-

рошо известной у нас в стране книге Х. Хекзаузена «Мотивация и деятельность» Б.М. Величковский и Д.А. Леонтьев отмечают: «Психология мотивации в ее нынешнем виде является одной из наиболее сложных и противоречивых областей современной психологии, нередко вызывающей растерянность и замешательство у впервые приближающегося к ней исследователя» [1. С. 15]. И сейчас с этой характеристикой области трудно не согласиться, несмотря на множество новых теорий и исследований, появившихся со времен написания Хекзаузеном второго издания своей замечательной книги.

Интересно, что проблематике мотивации деятельности (на материале учебно-практической деятельности детей в кружке авиамоделирования) было посвящено первое исследование основателя факультета психологии МГУ, автора деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, проведенное в середине 1930-х гг. В работе (значительно позже, к сожалению, опубликованной) «Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят» автор задается вопросом: «Как создаются и изменяются устойчивые интересы ребенка?», – и приходит к выводу, очень близкому тому, который был сформулирован (значительно позднее!) в рамках теории самодетерминации: для повышения уровня активности и эффективности деятельности ребенка необходимо прежде всего отказаться от навязывания деятельности, а нужно обеспечить систему свободного выбора занятия.

Мотивационные переменные играют важную роль в осуществлении эффективной продуктивной (учебной, трудовой, спортивной и др.) деятельности, запуская, направляя ее и регулируя ее выполнение. Одной из базовых характеристик и составляющих мотивации являются мотивы, которые традиционно подразделяются на внутренние, т.е. соответствующие самой деятельности (деятельность сама представляет интерес), и внешние по отношению к ней, когда деятельность является средством достижения других, не связанных с ее непосредственным содержанием целей. Преодоление изначального противопоставления внутренней и внешней мотивации и выделение качественно разных типов внешней регуляции деятельности произошло благодаря теории самодетерминации [2, 3], авторы которой Э. Деси и Р. Райан принадлежат к 1% наиболее цитируемых психологов начала XXI в. В ней утверждается, что внешняя мотивация деятельности является неоднородным образованием, в котором можно выделить четыре типа регуляции – экстернальную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную, характеризующиеся разной степенью фрустрации / удовлетворения потребности в автономии (максимальная ее фрустрация имеет место при экстернальной регуляции). При этом под потребностью в автономии авторы теории понимают стремление быть активным субъектом, источником собственной деятельности, управлять своим поведением. Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на материале разных видов деятельности, внешняя интроецированная и экстернальная мотивация (контролируемые формы регуляции), в отличие от внешней идентифицированной, интегрированной и внутренней мотивации (автономных форм регуляции), связаны с менее продуктивными реакциями на трудности, меньшими

достижениями в деятельности, тенденцией преждевременно бросать школу, а также сравнительно более низким психологическим благополучием [4].

Теория самодетерминации продолжает развиваться и отвечать на вызовы, перед ней встающие. Нам представляется, что наиболее актуальными среди них являются следующие: 1) дихотомия автономная – контролируемая мотивация, официально заявленная авторами теории самодетерминации в 2008 г., и продуктивность ее использования по сравнению с континуумом внутренней и внешних типов мотивации; 2) ценность индивидуально-типологического подхода к мотивации: анализ мотивационных профилей и универсальность мотивационных профилей по отношению к разным типам деятельности; 3) кросс-культурная универсальность базовых психологических потребностей и их роли как предикторов внутренней мотивации и психологического благополучия; 4) вопросы о других базовых (психологических) потребностях, существующих наряду с потребностями в автономии, компетентности и связанности другими людьми.

Представления о содержании и структуре мотивации достиженческой, а также конкретно учебной деятельности разрабатывались в работах Т.О. Гордеевой в рамках структурно-процессуального подхода к мотивации деятельности [3, 5]. В соответствии с потребностной моделью учебной мотивации, во многом представляющей собой развитие идей теории самодетерминации, внутренняя и внешняя мотивации учебной деятельности состоит из мотивов, релевантных содержанию учебной деятельности или внешних по отношению к ней, направленных на удовлетворение или преодоление фрустрации других, не связанных с ней напрямую потребностей. Внутренняя учебная мотивация представляет собой относительно гомогенное образование и задается мотивами, в основе которых лежит стремление к удовлетворению потребностей человека в познании, достижении и саморазвитии. Внешние мотивы задаются разного рода внешними по отношению к учебному процессу потребностями личности, наиболее характерными из которых являются потребности в уважении, автономии и принятии [6].

Рассмотрим серию исследований мотивации, проведенных нами в последние годы на материале учебной и трудовой деятельности и позволивших во многом понять природу учебной настойчивости и академических достижений студентов и школьников, а также источники и предикторы продуктивной трудовой мотивации, удовлетворенности трудом и психологического благополучия сотрудников российских предприятий.

Прикладные исследования мотивации учебной деятельности и ее диагностика. Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов нашей исследовательской группой был разработан опросник академической мотивации – «Шкалы академической мотивации» [7]. Его теоретической основой являются представления о внутренней и внешней мотивации деятельности, предложенные в рамках теории самодетерминации, и потребностная модель мотивации, разработанная применительно к учебной деятельности школьников и студентов [6]. Различные типы мотивации выделены в ней в соответствии с представлениями о че-

ловеческих потребностях, удовлетворяемых в рамках учебной деятельности (потребностях в познании, достижении, саморазвитии), а также внешних по отношению к ней потребностях личности – в автономии и уважении. Испытуемым предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос: «Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?». Методика состоит из 28 пунктов, составляющих 7 шкал: три шкалы внутренней мотивации (мотивация познания, достижения и саморазвития), три шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная), а также шкала амотивации. Шкала мотивации познания направлена на диагностику стремления узнавать новое, понимать изучаемый материал, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Шкала мотивации достижения измеряет стремление делать дело как можно лучше, добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывая удовольствие в процессе решения трудных задач. Шкала саморазвития измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности.

Шкала внешней мотивации – мотивации самоуважения – оценивает стремление достичь самоуважения благодаря достижению высоких результатов в деятельности, в частности, она измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки благодаря достижению успехов в учебе. Этот тип мотивации базируется на базовой потребности человека в уважении и самоуважении, которая выделялась А. Маслоу в его иерархии потребностей. По своему месту в континууме она соответствует идентифицированной регуляции, выделяемой в теории самодетерминации. Ее выделение связано с тем, что она представляет собой один из наиболее характерных типов внешних учебных мотивов, регулирующих выполнение учебной деятельности [8].

Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Шкала экстернальной регуляции оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, санкций, наказаний или заслужить похвалу значимых других, получить награды за достижение успешных результатов. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают наличие семи независимых шкал, характеризующих три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная) и амотивацию. Все шкалы опросника показывают приемлемую надежность и конструктивную валидность, демонстрируя предсказуемые корреляции с показателями любознательности, другими индикаторами общей внутренней и внешней мотивации

личности, а также показателями базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности. Для целей экспресс-диагностики, если время исследования ограничено, может быть использован краткий вариант методики, включающий четыре шкалы – познавательной мотивации, мотивации достижения, интроецированной и экстернальной мотивации, как несущих наиболее важную информацию о качестве мотивационных процессов, побуждающих и регулирующих выполнение учебной деятельности.

Аналогичная методика диагностики внутренней и внешней учебной мотивации была разработана Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и В.В. Гижицким для средних и старших школьников [9]. Она состоит из 32 утверждений и включает дополнительную шкалу уважения родителями (вариант экстернальной регуляции учебной деятельности). Анализ целостных мотивационных профилей как для групп, так и для отдельных студентов позволяет дать качественную характеристику их учебной мотивации.

Благодаря разработанным методикам стали возможны надежные исследования различных типов внутренней и внешней учебной мотивации школьников и студентов, обучающихся в различных типах школ и вузов, учащихся разного пола (что сделало возможным объяснить феномен лучшей успеваемости девочек), одаренных (на примере победителей всероссийских олимпиад) и так называемых обычных учащихся.

Какие мотивационные паттерны имеют место у массовой выборки школьников и можем ли мы с помощью типов мотивации предсказать академические достижения школьников? Мы обследовали довольно большую выборку московских старшеклассников ($N = 750$) [10] и, используя метод латентных кластеров, обнаружили четыре типа учащихся, демонстрирующих четыре характерных мотивационных профиля. Они представляют интерес как с практической, так и с научно-теоретической точки зрения. Во-первых, есть достаточно большая группа школьников с профилем, в котором выражены все три типа внутренней учебной мотивации и при этом высоко выражены внешние типы мотивации, особенно идентифицированная, а амотивация низка. Таких детей 30%, т.е. примерно каждый третий ребенок. Следующий профиль, в который входят 34% детей, показывает четкое доминирование внутренней учебной мотивации над внешними ее типами. Именно дети, демонстрирующие этот профиль мотивации, показали впоследствии наиболее высокий уровень успешности в учебной деятельности в отличие от представителей всех остальных трех мотивационных профилей. Уже сравнение этих двух профилей показывает, что для прогнозирования успешности учебной деятельности важна не только высокая выраженность внутренней учебной мотивации, т.е. стремления к познанию, достижению и саморазвитию, но и наличие феномена доминирования этого типа мотивации над разного типа внешними мотивами.

Рассмотрим следующие два характерных мотивационных профиля, обнаруженных у школьников. Третий профиль – это дети, составляющие 19% выборки (примерно каждый 5-й учащийся), у которых доминирует экстернальная регуляция, т.е. их интерес к собственно учебному процессу

весьма низок, они часто испытывают скуку, при этом доминирует ощущение вынужденности учебы, ее заданности внешними требованиями и контролем со стороны учителей и родителей. Четвертый характерный мотивационный паттерн – в него вошли 17% выборки – это дети, у которых имеет место средний уровень внутренней мотивации при низкой выраженности различных внешних типов мотивации. Сравнение этого профиля со вторым, весьма напоминающим его по структуре, но отличающимся степенью *выраженности* различных мотивов (и прежде всего внутренних), убеждает, что важен не только профиль, отражающий иерархию мотивов, но и сила мотивации, поскольку только дети с высокой внутренней мотивацией обнаруживают высокие академические достижения. Это преимущество внутренней мотивации проявляется также в том, что только внутренние мотивы негативно связаны с позитивным отношением школьника к списыванию и учебному обману.

Анализ мотивационных профилей учащихся, впоследствии показавших высокие, средние и низкие результаты ЕГЭ (по основным предметам – русскому языку и математике), проведенный нами совместно с В.В. Гижиким, показал, что наиболее успешные учащиеся отличаются прежде всего выраженностью трех типов внутренних мотивов – познания, достижения и саморазвития. Таким образом, школьники, демонстрирующие более высокие академические достижения, более внутренне мотивированы. Кроме того, у них более ярко выражен феномен иерархии, преобладания внутренней и автономной мотивации над контролируруемыми и экстернальными ее формами.

Второй по важности блок мотивов, выделенных нами и оказавшихся – после внутренней мотивации – связанными с учебной успеваемостью, – это блок внешних личностных мотивов, представленных мотивами самоуважения и интроецированными мотивами (регуляция осуществляется посредством чувства стыда, вины из-за реального или возможного неуспеха и гордости за свои успешные достижения).

Как связаны внутренняя мотивация и успешность? Наш анализ показал, что имеет место как непосредственное влияние мотивов на успеваемость, так и влияние, опосредованное настойчивостью. Это означает, что в оптимальном случае настойчивость подпитывается внутренним интересом к процессу познания, удовольствием от решения трудных задач и получения результата, повышения уровня своей компетентности и мастерства. Если же учебная настойчивость имеет место на фоне высоких уровней внешней мотивации, то требуется значительно большая ее выраженность для достижения успешных результатов, чтобы таким образом компенсировать низкий уровень интереса к деятельности.

Интересно, что особенности внутренней и внешней мотивации помогли также понять и объяснить феномен более высоких академических достижений девочек. Наш анализ показал, что у девочек, как правило, не обнаруживается более высокая выраженность внутренних типов учебных мотивов, являющихся основным источником успешности, однако им свойствен более высокий

уровень мотивов самоуважения (т.е. стремления хорошей учебой повысить собственное самоуважение), которые, в свою очередь, также оказывают позитивное влияние, хотя и более слабое по сравнению с внутренней мотивацией, на учебную настойчивость и академические достижения [6].

В серии исследований, проведенных под нашим руководством (Т.К. Гавриченко, В.В. Гижицкий, А.В. Стехов, Е.А. Шепелева и др.) в МГУ и ВШЭ, на материале сравнения мотивационных профилей одаренных учащихся (с высокими академическими достижениями, баллами ЕГЭ, победами на международных олимпиадах) и так называемых обычных учащихся, их ровесников, показано, что наиболее существенной характеристикой, отличающей одаренных учащихся, является высокая выраженность у них внутренних типов учебной мотивации (главным образом, познания и достижения) и наличие феномена ярко доминирования внутренних типов мотивации над внешними, особенно экстернальными типами мотивации. На сегодняшний день остается неясным, что является источником этого особого мотивационного профиля – вклад стихийного обучения со стороны родителей и систематической поддержки ими базовых психологических потребностей ребенка, моделирование ими внутренней мотивации интеллектуальной / достиженческой деятельности или вклад образовательных сред школ, в которых обучаются одаренные дети. Решение последнего вопроса представляется очень интересным и ценным с точки зрения нахождения конкретных образовательных сред (авторских школ), поддерживающих оптимальные структуры мотивации детей. Однако оно затруднено в связи с тем обстоятельством, что все эти школы используют также и достаточно жесткую систему отбора детей при поступлении.

В специальном исследовании одаренных подростков, которое мы провели совместно с Д.А. Леонтьевым на материале участников менделеевской олимпиады по химии (очень одаренных детей, поскольку они прошли многоэтапный отбор и были признаны лучшими, наиболее компетентными во владении химическим знанием и мышлением в своих странах), также изучался профиль внутренней / внешней мотивации как предиктор успешности на олимпиаде (наряду с другими личностными переменными) [11]. Мы обнаружили, что внутренняя мотивация была однозначно доминирующей у всех участников олимпиады, т.е. интерес к процессу познания лидировал среди других мотивов участия в олимпиаде. Вслед за ним по убывающей были выражены различные внешние мотивы – от соревновательных до отличавшегося наименьшей выраженностью мотива признания родителями. Отличались ли наиболее успешные участники олимпиады особым мотивационным профилем? Мы не обнаружили связи успешности (прохождение двух теоретических и одного экспериментального туров) с выраженностью внутренней мотивации участия в олимпиаде. Этот феномен, очевидно, связан с так называемым эффектом потолка: дети, принимающие участие в такого рода мероприятиях, обладают весьма высоким уровнем внутренней мотивации и потолка. Однако у наиболее успешных участников олимпиады вновь был обнаружен феномен *доминирования* внутренней мотивации над внешними ее типами. Напротив,

менее успешные школьники продемонстрировали достаточно высокую выраженность всех исследовавшихся внешних типов мотивации – стремления угождать родителям, желания получить право поступить без экзаменов в вуз и честолюбивого желания соревноваться и быть лучше других. Все они негативно сказывались на результатах, хотя и не принадлежали к ярким типам контролируемой мотивации.

То есть менее успешные подростки в большей мере воспринимали олимпиаду как место борьбы за призовое место ради достижения славы, внешнего признания, поступления в престижный вуз на льготных основаниях, в то время как их более успешные сверстники относились к ней скорее как к интересному событию, ценному самому по себе, участвуя в котором можно попробовать свои силы и побороться, но прежде всего не с другими, а с задачей и самим собой. Ни одна из исследовавшихся личностных характеристик не смогла предсказать уровень достижений школьников на олимпиаде, однако интерес к процессу познания был значимо и умеренно сильно связан с такими характеристиками личностного потенциала, как осмысленность жизни, жизнестойкость и диспозиционный оптимизм [11].

Профили академической мотивации у студентов разных школ и вузов. Мы также проанализировали особенности мотивационных профилей учащихся школ с высоким и средним рейтингом. Оказалось, что дети, которые учатся в школах с высоким рейтингом (пять лучших московских школ), показывают особый тип мотивационного функционирования, значительно более благоприятный, чем дети, обучающиеся в так называемых массовых школах. Так, у первых значительно больше выражены внутренние мотивы учебной деятельности (познания и достижения) и значительно ниже – внешние мотивы (интроецированная регуляция и различные виды экстерналиной регуляции). Это означает, что учеников высокорейтинговых школ для одаренных детей учеба в значительно меньшей степени, чем в массовых школах, регулируется чувствами долга, стыда и вины, у них ниже общее ощущение заданности и вынужденности учебного процесса и учебы ради похвалы со стороны родителей.

В одном из наших исследований с О.А. Сычевым было проведено сравнение усредненных профилей академической мотивации студентов двух вузов, первый из которых представляет собой яркий образец классического университета, а второй может рассматриваться как типичный пример педагогического вуза – МГУ (химфак и биофак) и АГАО (соответствующие факультеты). Наиболее существенные различия профилей академической мотивации связаны с относительно большей выраженностью различных типов внешней мотивации у студентов АГАО при относительно большей выраженности внутренней мотивации (мотивов достижения и саморазвития) у студентов МГУ. Весьма показательным также различие общей формы мотивационного профиля, которая в АГАО характеризуется примерно равным уровнем как внутренних, так и внешних мотивов с пиком на мотивации самоуважения, в то время как в МГУ наблюдается явное доминирование внутренних мотивов с относительно резким снижением по

внешним типам мотивации (особенно интроецированной и экстернальной мотивации).

Рекомендации по повышению продуктивной учебной мотивации. Говоря о ресурсах, способствующих повышению учебной мотивации школьников и студентов и эффективности учебного процесса в целом, отметим наиболее важные: поддержку у учащихся внутренней мотивации как доминанты учебного процесса, а также поддержку способствующих ее развитию базовых психологических потребностей в автономии, компетентности, уважении и принятии. В контексте того, что учебная деятельность – это прежде всего деятельность по саморазвитию и повышению уровня собственной компетентности, в частности интеллектуальной компетентности, поддержка потребности в компетентности может быть реализована через отслеживание уровня трудности учебных задач, предоставляемой помощи и создание ощущения успешности и мастерства. Полезно использование в качестве основы обучения содержания, построенного на основе полной и обобщенной ориентировочной основы деятельности, лежащей в зоне ближайшего развития учащихся по уровню трудности и обеспечивающей ощущение самоэффективности; систематическое использование проблемных, исследовательских, дискуссионных методов обучения, способствующих поддержанию познавательной мотивации и развивающих умение размышлять и решать нестандартные практические задачи; обучение процессу целеполагания – с осознанным выделением ближайших и дальних учебных целей и способов их достижения.

Для поддержки потребности в автономии как стремлении учащихся ощущать себя субъектами учебного процесса, самостоятельно принимающими определенные решения относительно его содержания и форм реализации, полезно давать возможность осуществлять выбор в отношении определенных вопросов, чтобы учащиеся не чувствовали себя зажатými в рамки правил, требований, постоянного контроля со стороны учителей и родителей.

Также к числу важных путей поддержки учебной мотивации мы относим развитие оптимистического мышления, веры в контролируемость учебного процесса и умения конструктивно объяснять причины успехов, а также трудностей и неудач; продуманное использование оценок как инструментов обратной связи, соответствующих заранее оговоренным критериям, их сопровождение вербальными комментариями, информирующими об уровне индивидуального прогресса и возможностях дальнейшего развития; в вузах – использование информирующих, поощрительных, а не пunitивных, публичных и соревновательных, основанных на сравнении учащихся друг с другом форм рейтинга [5].

Прикладные исследования: мотивация трудовой деятельности, ее диагностика, структура и источники. В нашей лаборатории был разработан «Опросник профессиональной мотивации» (ОПМ) [12], построенный на основе модели шкал саморегуляции Р. Райана и Дж. Коннелла. Последняя версия опросника включает 20 утверждений, сформулированных согласно положениям теории самодетерминации о базовых типах мотива-

ции и отражающих различные уровни мотивационной регуляции в рамках мотивационного континуума: внутреннюю мотивацию, четыре формы внешней мотивации (интегрированную, идентифицированную, интроецированную и экстернальную), а также амотивацию. При обработке данных, полученных с помощью данного опросника, исследователи и практики получают мотивационный профиль, дающий качественно-количественное представление об иерархии базовых типов трудовой мотивации работника.

Сотрудниками лаборатории было проведено крупномасштабное исследование трудовой мотивации сотрудников одного из российских производственных предприятий с филиалами в 6 регионах Центрального и Северо-Западного административных округов (N = 4708) [12, 13]. Основываясь на типах мотивации, с помощью кластерного анализа (метод Уорда) были выделены четыре типа сотрудников, обозначенные как автономный (38% выборки), внешне мотивированный (17% выборки), амотивированный (15% выборки) и недифференцированный мотивационный тип (30% выборки), демонстрирующий средние показатели по всем четырём переменным. Представители автономного типа отличались умеренно высокими показателями по шкалам внутренней и идентифицированной мотивации при низких показателях экстернальной трудовой мотивации и амотивации, что свидетельствует о преобладании у них внутренней и автономной регуляции трудовой деятельности. Для представителей внешне мотивированного типа характерны высокие баллы по шкале экстернальной регуляции в сочетании со средними баллами по шкале амотивации и крайне низкими баллами по внутренней мотивации и идентифицированной регуляции, таким образом, их деятельность является главным образом внешне мотивированной. У представителей амотивированного типа наблюдаются крайне высокие показатели по шкале амотивации в сочетании с высокими баллами по шкале экстернальной регуляции и умеренно низкими – по внутренней мотивации и идентифицированной регуляции.

Было обнаружено, что сотрудники с преобладающей автономной мотивацией, для которых работа является результатом собственного выбора, более удовлетворены жизнью и работой, вовлечены в процесс работы, сообщают о более высокой лояльности организации, оценивают свой баланс работы и личной жизни как более гармоничный. У сотрудников с недифференцированным типом мотивации обнаружены средние показатели по большинству шкал, что позволяет задаться вопросом о содержательных основаниях такого типа: его выделение может быть связано с наличием значительного числа сотрудников, дававших средние ответы, чтобы сократить время заполнения анкеты или избежать излишней откровенности.

Наиболее интересная картина имеет место у сотрудников, попавших во внешний и амотивированный кластеры и демонстрирующих содержательно различные варианты неблагополучия на рабочем месте. Внешне мотивированные сотрудники, для которых работа является вынужденной необходимостью, не удовлетворены жизнью, наименее склонны испытывать позитивные эмоции на работе, не удовлетворены заработной платой и условиями труда, не

получают удовольствия от процесса работы и сообщают о низкой лояльности организации. По сути, представители этого кластера наиболее ярко демонстрируют картину отчуждения от трудовой деятельности. В свою очередь, у сотрудников, попавших в кластер амотивированных, картина неудовлетворённости трудом не столь выражена, однако у них значимо более высокие, чем у внешне мотивированных, показатели дисбаланса между работой и личной жизнью. Можно предположить, что утрата трудовой мотивации у этих сотрудников связана с неразрешёнными личными проблемами или жизненными кризисами, преодоление которых становится для них ведущей деятельностью, что приводит к снижению трудовой мотивации.

Наиболее яркими оказались различия между кластерами, связанные с должностью. Так, в соответствии с нашими гипотезами среди руководителей организации преобладали сотрудники с внутренней и идентифицированной (автономной) мотивацией, тогда как внешний и амотивированный типы были наиболее характерны для рабочих. Это хорошо соотносится с тем, насколько указанные позиции способствуют удовлетворению / фрустрации базовых психологических потребностей на рабочем месте. Логично предположить, что они в большей степени удовлетворены у руководящего состава предприятия и в большей степени фрустрированы у рабочих и подчиненного персонала.

Практические рекомендации. Таким образом, выраженность продуктивных форм трудовой мотивации в значительной степени зависит от того, насколько у сотрудников удовлетворены базовые психологические потребности в *автономии, уважении, признании и принятии*. Разработанные на сегодняшний день рекомендации по изменению организационной среды предприятия и формированию интервенций, направленных на поддержку психологических потребностей (или их минимальную фрустрацию) работников, выглядят следующим образом. С точки зрения теории самодетерминации для поддержки потребности в автономии рекомендуется предоставлять работнику возможность проявлять инициативу, давать выбор и свободу внутри четкой зоны ответственности, обеспечивать его обратной связью неконтролирующего характера, давая возможность высказаться и почувствовать себя источником собственной деятельности, ее субъектом, а не объектом. Также актуально применение следующих стратегий: использовать меньше контролирующего языка («Вы должны», «обязаны»), команд, необоснованных (и необъясненных) требований, управления с помощью «кнутов и пряников», системы компенсации труда, когда сотрудники эксплицитно конкурируют друг с другом, угроз наказаний и манипуляций с помощью разного рода материальных наград. Напротив, рекомендуется чаще вести честные дискуссии и диалоги, стремиться совместно решать проблемы, возникающие на работе, коллективно вырабатывать разного рода правила и решения, использовать метод рефлексивного слушания сотрудников. Полезно акцентирование самостоятельного выбора рабочих задач, предоставление возможности самостоятельного расставления приоритетов, способов решения рабочих задач. Наконец, важно проявлять внимание к формам стимули-

рования мотивации, минимизации акцента на компенсации труда и разного рода выплатах как стратегии мотивирования персонала, а также к снижению соревновательности и конкурентности как основной стратегии поддержки трудовой мотивации.

С целью поддержки потребности сотрудников в уважении, признании и компетентности важно, чтобы рабочие задачи соответствовали уровню их потенциала, умений и способностей. Важно, чтобы публично, открыто признавались заслуги сотрудников, чтобы им предоставлялась обратная связь информативного и конструктивного характера, дающая возможность почувствовать себя эффективным деятелем, а также создавались условия для развития их потенциала и талантов.

Для поддержки потребности в принятии и связанности с другими людьми важно установить доброжелательный социально-психологический климат, когда работники чувствуют взаимное доверие, принятие и поддержку. Это может быть связано с необходимостью отказа от систем ранжирования и разного рода публичного рейтингования с использованием кривых нормального распределения (как это недавно было сделано в Майкрософт), соревнований, конкуренции и контроля, введения различных кооперативных форм взаимодействия, сотрудничества, проведения интересного совместного досуга (например, совместные праздники).

Эти принципы не всегда легко внедрить в силу множества мифов о трудовой мотивации, существующих в современных организациях, но, как показывают современные психологические исследования и практические внедрения-интервенции, их использование дает ощутимый прирост в продуктивной мотивации сотрудников, способствуя снижению амотивации, росту креативности, поддержанию психологического благополучия, снижению риска выгорания и росту доверия руководству.

Наконец, современные психологические исследования в области трудовой мотивации, проведенные в рамках теории самодетерминации, дают четкое понимание возможностей и ограничений использования такого характерного вида стимуляции трудовой деятельности, как награды. Дискуссии о них в последние два десятилетия во многом были стимулированы проведением серии метаанализов, основанных на большом количестве исследований, посвященных роли материальных наград во внутренней мотивации. Обобщив результаты этих дискуссий, мы сформулировали следующие рекомендации по эффективному использованию наград.

1. Награда должна соответствовать уровню достижений, качеству деятельности, усилиям работника. Он должен чувствовать, что награда – компенсация за вложенный труд и качественный результат.
2. Критерии представления награды должны быть четкими, а не размытыми.
3. Награда должна соответствовать интересам и ценностям сотрудников.
4. Следует с осторожностью использовать награды, если у человека есть внутренняя мотивация, ему нравится выполняемая деятельность.

5. Важно, какой смысл имеет награда для работника, как он ее воспринимает. Обещание награды (денежной премии, повышения по службе) не должно быть «взяткой» или манипуляцией. Напротив, желательно, чтобы имели место совместная договоренность, сотрудничество при выработке условий ее получения. Чтобы дать позитивный ожидаемый эффект, награда должна восприниматься как справедливая.

Перспективы дальнейших исследований мотивации. В последние несколько лет под руководством К.М. Шелдона была проведена серия кросс-культурных исследований мотивации учебной деятельности студентов, а также мотивации выбора ими специальности (направления подготовки), позволивших выявить универсальные и культурно-специфические паттерны мотивации и их связь с психологическим благополучием. В качестве основного диагностического инструмента использовалась недавно разработанная универсальная методика оценки типов внутренней и внешней мотивации UPLOC [14], теоретическим основанием которой является теория самодетерминации. Также с ее использованием удалось провести кросс-культурное исследование мотивации ответственного поведения у американцев и россиян, построить структурные модели, объясняющие феномен взятия на себя ответственности в двух культурах [15].

В заключение приведем основные практические принципы построения оптимального процесса, основанного на поддержке продуктивной мотивации деятельности:

1) принцип работы с задачами оптимального уровня трудности, дающими человеку шанс добиться успеха, почувствовать свою компетентность и мастерство;

2) принцип ценности интереса, удовольствия, радости от процесса обучения / работы, приобретения мастерства (помимо получения хороших отметок, сдачи ЕГЭ, получения зарплаты и премиальных);

3) принцип ценности свободного поиска, собственной (а не заданной другими) активной деятельности, инициативы, ценности самостоятельного процесса добывания знаний, креативных решений, результатов, допускающих решение своим методом, способом;

4) принцип позитивной, конструктивной, индивидуально ориентированной на успехи (которые должны быть замечены) и неудачи обратной связи, которая бы не обескураживала, а побуждала к поиску новых решений;

5) принцип использования моделей искренне заинтересованных процессом познания, работы, созидания учителей, одноклассников, родителей, известных личностей, коллег.

Литература

1. Величковский Б.М., Леонтьев Д.А. Введение к книге Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность». М. : Смысл, 2003. С. 15–19.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of self-determination research. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002.

3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2015.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. № 49. P. 182–185.
5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 46 с.
6. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 3. С. 63–78.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.
8. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. Т. 37, № 2. С. 57–68.
9. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Разработка методики «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей» // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса : сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике : в 2 т. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 95–104.
10. Gordeeva T., Sychev O., Osin E. A person-oriented analysis of academic motivation: motivational profiles in successful high school and university students : paper presented at the 6th International Conference on self-determination theory. Victoria, British Columbia, Canada, 2–5 June 2016.
11. 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.
12. 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.
13. Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Гордеева Т.О., Иванова Т.Ю. Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. № 4. С. 103–121.
14. Шелдон К.М., Сучков Д.Д., Осин Е.Н., Гордеева Т.О., Рассказова Е.И., Бобров В.В. Разработка универсальной шкалы типов мотивационной регуляции (UP-LOC) // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса : сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике : в 2 т. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 336–343.
15. Gordeeva T.O., Lynch M., Osin E.N., Ivanova T.Yu. The Functional and Happiness Benefits of Taking Responsibility: Greater in Russia than the U.S. Paper presented at the Fourth World Congress on Positive Psychology. Lake Buena Vista, Florida, USA, 25–28 June, 2015.

ГОРДЕЕВА Тамара Олеговна, доктор психологических наук, доцент, доцент факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: tamgordeeva@gmail.com

MOTIVATION: NEW THEORETICAL APPROACHES, DIAGNOSTICS AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 38–53. DOI: 10.17223/17267080/62/4

Gordeeva Tamara O., MSU, National Research University Higher School of Economics (Moscow; Russian Federation). E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Keywords: motivation; activity; learning motivation; work motivation; motivational profiles; diagnostics of motivation; practical recommendations.

The paper presents the keynote lecture given at the Interregional Conference "Psychology of motivation in modern social contexts" organized jointly by Tomsk State University and International laboratory of positive psychology of personality and motivation of National Research University Higher School of Economics (Tomsk, July 2016). The paper introduces a series of studies dedicated to intrinsic and extrinsic motivation based on self-determination theory (SDT), a contemporary theory of human motivation and well-being. The paper describes main measures of intrinsic and extrinsic academic and work motivation recently developed by the author and her colleagues. We present two types of studies of intrinsic and extrinsic motivation – based on learning activity and work activity. The findings obtained in both domains confirm the main hypothesis that not only the quality of motivation (profile of motivation) matters, but also the quantity of intrinsic motivation does matter. Only students with high intrinsic motivation measured by motives to know, to achieve and to change accompanied by relatively low extrinsic motives and amotivation demonstrate the highest level of GPA, other academic achievements, including winning in international competitions and lowest inclination to cheat in order to get good grades. Again, only employees with high intrinsic and identified motivation (autonomous motivation) and relatively low level of controlled extrinsic motivation and amotivation demonstrated the highest work and life satisfaction in general, and they were involved in work-related activities. The advantages of individual motivational profiles analysis instead the analysis of separate motivation types are discussed. The challenges with which self-determination theory researchers encounter today and possible solutions are also described. Finally, we present some practical recommendations to increase intrinsic motivation at schools, universities and at work.

References

1. Velichkovskiy, B.M. & Leontiev, D.A. (2003) *Vvedenie k knige Kh. Khekkhauzena "Motivatsiya i deyatel'nost'"* [Introduction to the book of H. Hekhausen "Motivation and activities"]. Moscow: Smysl. pp. 15-19.
2. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
3. Gordeeva, T.O. (2015) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. 2nd ed. Moscow: Smysl.
4. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008) Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 49. pp. 182-185.
5. Gordeeva, T.O. (2013) *Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya* [Motivation of educational activity of pupils and stu-

- dents: the structure, mechanisms and conditions of development]. Abstract of Psychology Doc. Diss. Moscow.
6. Gordeeva, T.O. (2014) Bazovye tipy motivatsii deyatel'nosti: potrebnostnaya model'. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 3. pp. 63-78.
 7. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. & Osin, E.N. (2014) Oprosnik “Shkaly akademicheskoy motivatsii” [Scales of Academic Motivation Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 35(4). pp. 96-107.
 8. Gordeeva, T.O., Gizhitskiy, V.V., Sychev, O.A. & Gavrichenkova, T.K. (2016) Motivatsiya samouvazheniya i uvazheniya drugimi kak faktory akademicheskikh dostizheniy i nastoychivosti v uchebnoy deyatel'nosti [The motivation of self-respect and respect for others as factors of academic achievements and persistence in learning activities]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 37(2). pp. 57-68.
 9. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskiy, V.V. & Gavrichenkova, T.K. (2015) [The development of the method “The scale of the academic motivation of school and college students”]. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa* [Modern psychodiagnostics in Russia. Overcoming the crisis]. Proc. of the Thrid All-Russian Conference. vol. 1. Chelyabinsk: South Urals State University. pp. 95-104. (In Russian).
 10. Gordeeva, T., Sychev, O. & Osin, E. (2016) A person-oriented analysis of academic motivation: motivational profiles in successful high school and university students. *The 6th International Conference on Self-Determination Theory*. Victoria, British Columbia, Canada, June 2-5, 2016.
 11. Gordeeva, T.O., Leontiev, D.A. & Osin, E.N. (2011) Vklad lichnostnogo potentsiala v akademicheskie dostizheniya [The contribution of personal potential to academic achievement]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl. pp. 642-667.
 12. Osin, E.N., Ivanova, T.Yu. & Gordeeva, T.O. (2013) Avtonomnaya i kontroliruemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiyskikh organizatsiy [Autonomous and controlled professional motivation as predictors of subjective well-being among employees of Russian companies]. *Organizatsionnaya psikhologiya - Organizational Psychology*. 3(1). pp. 8-29.
 13. Osin, E.N., Suchkov, D.D., Gordeeva, T.O. & Ivanova, T.Yu. (2015) Satisfaction of basic psychological needs as a source of work motivation and subjective well-being in Russian employees. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki - Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 4. pp. 103-121. (In Russian).
 14. Sheldon, K.M., Suchkov, D.D., Osin, E.N., Gordeeva, T.O., Rasskazova, E.I. & Bobrov, V.V. (2015) [Development of a universal type of motivational regulation scale (UPLOC)]. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa* [Modern psychodiagnostics in Russia. Overcoming the crisis]. Proc. of the Thrid All-Russian Conference. vol. 1. Chelyabinsk: South Urals State University. pp. 336-343. (In Russian).
 15. Gordeeva, T.O., Lynch, M., Osin, E.N. & Ivanova, T.Yu. (2015) *The Functional and Happiness Benefits of Taking Responsibility: Greater in Russia than the U.S.* Paper presented at the Fourth World Congress on Positive Psychology. Lake Buena Vista, Florida, USA, 25–28 June, 2015.

Received 02.11.2016;

Accepted 22.11.2016