

МОТИВАЦИЯ И ИНТЕРЕС К ОБУЧЕНИЮ |
MOTIVATION AND LEARNING INTEREST

Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности

Гордеева Т.О.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ), ФГАОУ ВО «Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев О.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Представлены результаты исследования, реализованного на объемной выборке студентов разных курсов (N=820) в период вынужденного онлайн-обучения, которое позволило изучить феномен самомотивации учебной деятельности и связи разных ее стратегий с академической успешностью и благополучием. Констатируется, что результаты, касающиеся субъективного благополучия, во многом соответствуют данным, полученным недавно К. Шелдоном с коллегами на американских выборах, и свидетельствуют в пользу важности внутреннего диалога с самим собой, основанном на поддержке собственной автономии. Кроме того, с помощью структурного моделирования показано, что учебные мотивы выступают частичным медиатором этих отношений. Так, автономная стратегия самомотивации выступает предиктором успешности учебной деятельности студентов, и эта связь частично опосредована другим важным источником благополучия — автономной мотивацией дистанционного обучения, представленной внутренней и идентифицированной мотивацией. Напротив, контролируемая стратегия самомотивации, предполагающая жесткий («давящий») стиль самомотивирования, выступила предиктором наличия контролируемой академической мотивации, амотивации и обратным предиктором субъективного благополучия. Полученные результаты полезны для консультирования студентов, испытывающих трудности с самомотивированием.

Ключевые слова: самомотивация, внутренний диалог, автономная стратегия самомотивации, академическая мотивация, субъективное благополучие, академическая успешность, дистанционное обучение.

Финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

CC BY-NC

Для цитаты: Гордеева Т.О., Сычев О.А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 6—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260501>

Self-Motivation Strategies: The Quality of Internal Dialogue Is Important for Well-Being and Academic Success

Tamara O. Gordeeva

Lomonosov Moscow State University, Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

The study, carried out on a large sample of students (N=820) during the period of forced online learning, made it possible to study the phenomenon of self-motivation of educational activity, and the relationship of its different types with academic success and well-being. The results concerning subjective well-being are largely consistent with the data recently obtained by K. Sheldon and colleagues on American samples, and testify in favor of the importance of internal dialogue with oneself, based on the support of one's own autonomy. In addition, with the help of structural equation modeling, it was shown that motives of learning activity are a partial mediator of these relations. Thus, the autonomous strategy of self-motivation is a predictor of the success of students' learning activities, and this connection is partially mediated by another important source of well-being — the autonomous motivation, represented by internal and identified motivation. On the contrary, a controlled strategy of self-motivation, which presupposes a rigid ("oppressive") style of self-motivation, was a predictor of the presence of controlled academic motivation, amotivation and an inverse predictor of subjective well-being.

Keywords: self-motivation, internal dialogue, autonomous self-motivation, academic motivation, subjective well-being, academic success, distant learning.

Funding. The article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

For citation: Gordeeva T.O., Sychev O.A. Self-Motivation Strategies: The Quality of Internal Dialogue Is Important for Well-Being and Academic Success. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 6—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260501> (In Russ.).

Введение

В современной психологии «мотивация» — широкое понятие, охватывающее

механизмы, побуждающие, направляющие и регулирующие выполнение деятельности, и включающее мотивы, цели, реакции на неуда-

чи и когнитивные составляющие, к числу которых относятся каузальные атрибуции успехов и неудач, самооффективность и др. [2]. В теории самодетерминации [16] мотивация рассматривается как система причин, или мотивов, побуждающих выполнение деятельности и отличающихся друг от друга качественно, начиная с побуждений через принуждение со стороны других людей, фрустрирующих автономию субъекта деятельности, и заканчивая самостоятельно регулируемыми побуждениями, поддерживающими чувство автономии. Согласно теории самодетерминации и проведенным исследованиям, люди проявляют универсальную потребность чувствовать себя автономными, т.е. ощущать, что они являются причиной и регулятором собственного поведения. Поддержка автономии со стороны других отчетливо проявляется в такой стратегии, как максимальная поддержка выбора (насколько позволяет ситуация), например, работники могут получить возможность выбрать в соответствии с собственным усмотрением, когда они будут заниматься данной деятельностью, как они ее будут выполнять, с кем и т.п. Результаты исследований, проведенных в рамках теории самодетерминации, показывают, что автономные формы мотивации связаны с большей настойчивостью в деятельности, успешностью и благополучием, лучшим качеством отношений с другими, в то время как контролируемые формы мотивации, напротив, связаны с тревогой, прокрастинацией и сниженными показателями достижений и благополучия [2; 16]. На материале учебной деятельности показано, что автономные формы мотивации являются предиктором большей ценности учения, выраженности усилий, использования более глубоких подходов к учению [16], а также учебной самооценки, школьного благополучия, настойчивости и академических достижений [3; 13].

Наряду с выделением мотивов как причин, регулирующих выполнение деятельности, может быть выделен также феномен самомотивации, представляющий собой систему стратегий по регуляции собственного поведения, направленного на достижение определенной цели. Самомотивация может быть исследова-

на через внутренний диалог субъекта с самим собой по поводу реализуемой деятельности и может принимать характер как разговора, поддерживающего автономию субъекта, так и контролирующего, давящего на него. Так, одни люди (или человек в определенный период времени) склонны поддерживать себя, демонстрируя поддержку и симпатию к себе, тогда как другие — активно ругать и критиковать себя. Феномен внутреннего диалога с самим собой, со своим внутренним я исследовался начиная с работ Л.С. Выготского [1] и вплоть до последнего времени [14]. Понимание внутреннего диалога как механизма, осуществляющего процессы мышления, появилось впервые у Л.С. Выготского и развивалось в работах ряда отечественных философов и психологов, включая М.М. Бахтина, В.С. Библиера, Г.М. Кучинского, К.А. Абульханову-Славскую, В.И. Кабрина и др.

Самомотивация через внутренний диалог особенно важна, когда задача сложна и недостаточно привлекательна — тогда встает вопрос, как мотивировать себя, чтобы достичь поставленной цели и справиться с задачей. Достаточно часто люди начинают заниматься самобичеванием, самопринуждением, пытаясь таким образом побудить себя к деятельности. Существенное внимание исследователей получила такая форма аутокоммуникации, как самокритика [12; 19], процесс, зачастую приводящий к негативным для индивида результатам. Однако основным предметом настоящего исследования являются, прежде всего, процессы, связанные с позитивными для индивида результатами, такими как автономная стратегия самомотивации, субъективное благополучие и успешность деятельности, которые ранее практически не исследовались.

Работы по внутреннему диалогу весьма разнообразны, в отечественной психологии касаясь главным образом его как механизма, осуществляющего процессы мышления при решении задач [см. 5; 6], и в процессе психотерапии [10], а в зарубежной — подчеркивается его роль в протекании эмоций и процессах самосознания, а также в контексте предвидения возможного развития текущей

ситуации, роли внутреннего диалога как переработки информации в процессе обучения [5].

Недавние исследования К. Шелдона с коллегами [17] показали, что внутренний диалог может выполнять функцию автономной самомотивации субъекта деятельности. Показано, что последняя не менее важна для благополучия и ощущения осмысленности жизни, чем ранее активно исследовавшаяся в рамках теории самодетерминации поддержка/фрустрация автономии со стороны внешних лиц, регулирующих выполнение деятельности через контроль и управление индивидом (или, напротив, его поддержку). В серии кросс-секционных и лонгитюдных исследований было показано, что самоподдержка предсказывала благополучие и удовлетворенность базовых потребностей. В лонгитюдном исследовании у бегунов, решившихся на длительный поход по горам вдоль западного побережья США (от Мексики до Канады), оценивались самомотивация до и после забега (ожидаемая и постфактум) и субъективное благополучие до и после забега, а также пройденная дистанция. Было показано, что те участники пробега, которые стали оказывать себе большую самоподдержку при прохождении трудной дистанции, стали более благополучными ко второму замеру благополучия. Однако не было обнаружено различий в дистанции, которая была пройдена участниками похода в зависимости от стратегии самомотивирования [13].

В еще одном экспериментальном исследовании студентам предлагалось представить трудную ситуацию — курс, который активно не нравится, и человеку трудно заставить себя работать, вникая в предлагаемые материалы. Половина испытуемых получила инструкцию самомотивирования, включающую жесткое давление на себя, сопровождающееся внутренним диалогом такого типа: «Ты должен это делать, нравится тебе или нет», «Никаких извинений, ты должен напряженно работать» или «Если ты провалишь этот курс, то будешь себя чувствовать ужасно!», другая половина получила инструкцию самомотивирования, включающую свободу делать собственный выбор, прислушиваться к себе и верить в се-

бя, несмотря на возможные ошибки по ходу деятельности. Было показано, что вторая экспериментальная группа, инструктированная оказывать себе самоподдержку, ожидала получать больше удовольствия от предмета и испытывать меньше стресса по сравнению с группой, практиковавшей контролирующий мотивационный стиль. При этом, как и в предыдущем исследовании, не было различий по ожидаемой эффективности, что соответствует результатам предыдущего исследования, выполненного на бегунах. Был также обнаружен эффект соответствия, показывающий, что субъекты с более выраженной ориентацией на контроль собственной активности верили, что контролирующая стратегия самомотивации приводит к более высоким достижениям в университете и благополучию [17].

Процессы внутреннего диалога с самим собой усиливаются, когда человек попадает в ситуацию вынужденного одиночества, изоляции; лишенный реального общения человек «находит» партнера внутри себя, выделяя его из своего собственного сознания [4]. Следовательно, в условиях изоляции во время текущей пандемии человек будет склонен наиболее активно обращаться к внутреннему диалогу как к средству саморегуляции и установления внутреннего порядка, который раньше достигался во многом средствами внешнего диалога с другими и их воздействия на субъекта деятельности.

Таким образом, феномен самомотивации представляет собой ядро мотивационного процесса, поскольку описывает механизмы, регулирующие выполнение деятельности, а именно — стратегии, используемые субъектом для побуждения себя к выполнению деятельности и настойчивости в ней. Автономные стратегии предполагают поддержку себя, поддержку собственного выбора и работы, направленной на понимание смысла выполняемой деятельности для самого индивида, отношение к себе как к другу, а не с позиции «надсмотрщика», понакающего своего подчиненного, в то время как контролируемые стратегии самомотивации предполагают упор на жесткий контроль себя и принуждение к выполнению деятельности.

Задача представленного здесь исследования состояла в рассмотрении феномена самомотивации учебной деятельности, проходящей в рамках вынужденного дистанционного обучения, и связи разных ее стратегий — автономной и контролируемой — с академической успешностью и благополучием. В качестве медиатора этих отношений рассматривались мотивы — автономные, контролируемые и амотивация как отсутствие желания выполнять деятельность. Предполагалось, что автономная стратегия самомотивации будет выступать предиктором успешности учебной деятельности студентов, а также эта связь будет частично опосредована другим важным источником благополучия — автономной мотивацией дистанционного обучения, представленной внутренней и идентифицированной мотивацией. Также предполагалось обнаружить прямое и опосредованное влияние самомотивации на психологическое благополучие, ранее частично показанное К. Шелдоном с коллегами на различных американских выборках [17]. Таким образом, принципиальная новизна исследования состоит в демонстрации влияния автономной стратегии самомотивации не только на психологическое благополучие, но и на успешность деятельности.

Выборка и методы исследования

Выборку составили 820 студентов бакалавриата (95%) и магистратуры (5%) вузов (69% женщин, средний возраст $M=20.26$, $SD=4.51$). Исследование проводилось онлайн в течение апреля-мая 2020 года, примерно через месяц после введения режима вынужденного онлайн-обучения в России.

Стратегии самомотивации и типы мотивации оценивались с помощью адаптированных русскоязычных методик, основанных на теории самодетерминации. Для диагностики самомотивации использовалась разработанная нами русскоязычная версия опросника стратегий самомотивации, предложенного К. Шелдоном с коллегами и опирающегося на шкалы воспринимаемого климата в классе [16] и утверждения из опросника межличностного поведения [15]. Инструкция: «Нам интересно, как Вы разговариваете с собой

эти последние дни, когда Вы пытаетесь заставить себя что-то делать. Как Вы относитесь к себе, когда Вы пытаетесь мотивировать себя эффективно учиться на дистанционном обучении?». Опросник включает 12 утверждений, шесть из которых измеряют автономную стратегию самомотивации (например, «Я предлагаю себе возможности выбора») и шесть — контролируемую (например, «Я просто заставляю себя предпринимать определенные действия»). Согласие с каждым пунктом оценивается с помощью пятибалльной шкалы от «Абсолютно не согласен» (1) до «Абсолютно согласен» (5). Двухфакторная модель структуры опросника подтверждается результатами конфирматорного факторного анализа при допущении одной ковариации между сходными пунктами, входящими в шкалу контролируемой стратегии самомотивации: $\chi^2=157,99$; $df=52$; $p\leq 0,001$; $CFI=0,935$; $TLI=0,918$; $RMSEA=0,050$; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,041-0,059; $PCLOSE=0,494$; $N=820$.

Для оценки академической мотивации в условиях дистанционного обучения на базе русскоязычной версии универсального опросника мотивации (UPLOC) [18], ранее использовавшегося на русскоязычных выборках [7], был составлен опросник, включающий 23 утверждения. Из них 12 предназначены для измерения автономных мотивов (например, «Учеба дистанционно приносит мне удовольствие»), 7 — для измерения контролируемых мотивов (например, «Потому что у меня нет другого выбора, я не могу не учиться дистанционно») и 4 — для измерения амотивации (например, «Раньше я понимал(а), зачем учусь дистанционно, а теперь нет»). В этой методике также использовалась аналогичная пятибалльная шкала ответов.

Субъективное благополучие оценивалось в соответствии с моделью Э. Динера: для оценки ее когнитивного компонента применялась шкала удовлетворенности жизнью [9], а для оценки позитивных и негативных эмоций — шкала позитивного и негативного аффекта [8]. В обеих методиках использовалась пятибалльная шкала ответов (от «Абсолютно не согласен» до «Абсолютно согласен»). На основе данных

показателей рассчитывался общий индекс благополучия (из суммы показателей удовлетворенности жизни и позитивных эмоций вычитался показатель негативных эмоций).

Для оценки ретроспективной успеваемости студентов просили указать среднюю оценку за последнюю экзаменационную сессию.

Чтобы конкретизировать вероятные последствия самомотивации на примере одного изучаемого курса мы предлагали студентам следующую инструкцию: «Мы хотели бы, чтобы Вы представили стратегию, которую Вы можете использовать, чтобы мотивировать себя в рамках одного курса, по Вашему выбору. Скажем, выберите свой самый сложный курс...». Для этого выбранного курса диагностировалась самооценка успешности его освоения с помощью следующего вопроса: «Как Вы оцениваете сейчас свою успешность по этому курсу? Оцените, пожалуйста, по шкале от 1 (очень низкая) до 10 (весьма высокая)».

Количественная обработка данных была выполнена в среде R, структурное линейное моделирование проводилось в программе Mplus 8 (алгоритм MLR), оценка опосредованных эффектов осуществлялась с помощью функции «Model indirect» с использованием бутстреп-анализа (5000 выборок).

Результаты

Приведенные в таблице коэффициенты корреляции свидетельствуют о наличии ожидаемых взаимосвязей между показателями самомотивации, академической мотивации, благополучия и текущей успешности по выбранному курсу. Автономная стратегия самомотивации продемонстрировала статистически значимые связи с субъективным благополучием и самооценкой текущей успешности, с автономной академической мотивацией и обратную связь — с амотивацией. При этом слабые ($r \leq 0,11$), но тем не менее значимые связи она показала с контролируемой стратегией самомотивации и с контролируемой академической мотивацией, а также со средней успеваемостью и возрастом. Контролируемая стратегия самомотивации статистически значимо и прямо связана с контролируемой мотивацией и амотивацией при наличии обрат-

ных связей с субъективным благополучием и самооценкой текущей успеваемости.

Субъективное благополучие, средняя успеваемость и текущая успешность показали ожидаемые прямые связи друг с другом. При этом средняя успеваемость и текущая успешность несколько выше у студентов старших курсов и у студентов более зрелого возраста, о чем свидетельствуют соответствующие слабые, но статистически значимые корреляции.

Женщины показали более высокий уровень контролируемой стратегии самомотивации (критерий Стьюдента с поправкой Уэлча $t(498)=2.2$; $p \leq 0,05$), автономной мотивации ($t(432)=4.05$; $p \leq 0,001$), контролируемой мотивации ($t(449)=3.85$; $p \leq 0,001$) и средней успеваемости ($t(479)=2.43$; $p \leq 0,05$), в то время как у мужчин выше уровень амотивации ($t(417)=3.79$; $p \leq 0,001$) и психологического благополучия ($t(460)=2.41$; $p \leq 0,05$). Ни автономная, ни контролируемая стратегии самомотивации не связаны с курсом обучения, однако с возрастом у испытуемых растет выраженность автономной стратегии самомотивации ($p \leq 0,01$).

На основе теоретических предположений о последствиях автономной и контролируемой стратегий самомотивации [17] была построена структурная модель, в которой автономная стратегия самомотивации является предиктором автономной мотивации, субъективного благополучия и самооценки текущей успешности. При этом контролируемая стратегия самомотивации рассматривалась в качестве предиктора контролируемой академической мотивации, амотивации и обратным предиктором благополучия. В модели также учитывались связи автономной мотивации с благополучием и успешностью, а также негативные эффекты контролируемой академической мотивации и амотивации на субъективное благополучие, известные из прошлых исследований [3; 4]. Для разных типов академической мотивации допускалась ковариация друг с другом. Кроме того, в модели для контроля влияния базового уровня обученности на текущую успешность использовалась средняя успеваемость за последнюю сессию, для которой допускалась ковариация с показателями самомотивации и академической мотива-

ции. В ходе предварительной оценки модели было установлено, что ковариации успеваемости с автономной и контролируемой мотивацией, а также с контролируемой стратегией самомотивации не являются статистически значимыми, поэтому для упрощения модели они были зафиксированы равными 0. Оценка итоговой модели показала отличное соответствие данным: $\chi^2=21,96$; $df=10$; $p=0,015$; CFI=0,987; TLI=0,969; RMSEA=0,038; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,016-0,060; PCLOSE=0,795.

Суммарный опосредованный эффект автономной стратегии самомотивации (через автономную мотивацию и амотивацию) является статистически значимым (стандартизованный эффект составил 0,11; $p \leq 0,001$), как и обратный опосредованный (через контролируемую мотивацию и амотивацию) эффект контролируемой стратегии самомотивации на субъективное благополучие (-0,07; $p \leq 0,001$). Приведенная на рисунке модель демонстрирует существенное значение стратегий

самомотивации для академической мотивации, субъективного благополучия и текущей успешности при освоении сложного курса.

Обсуждение результатов

Исследование, реализованное на достаточно большой выборке студентов разных курсов в период вынужденного онлайн-обучения, позволило изучить феномен самомотивации учебной деятельности и связи разных ее стратегий (автономной и контролируемой) с академической успешностью и благополучием. Результаты, касающиеся субъективного благополучия, во многом соответствуют данным, полученным недавно на американских выборках [17], и свидетельствуют в пользу важности диалога с самим собой, основанного на поддержке собственной автономии. Кроме того, нами показано, что учебные мотивы выступают частичным медиатором этих отношений. Так, автономная стратегия самомотивации выступает предиктором успешности учебной деятельности студентов, и эта

Таблица

Корреляции и описательная статистика показателей самомотивации, академической мотивации, субъективного благополучия и успешности (N=820)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Автономная стратегия самомотивации	—							
2. Контролируемая стратегия самомотивации	0,07*	—						
3. Автономная мотивация	0,28***	0,03	—					
4. Контролируемая мотивация	0,09**	0,41***	0,42***	—				
5. Амотивация	-0,22***	0,14***	-0,15***	0,12***	—			
6. Субъективное благополучие	0,38***	-0,21***	0,37***	-0,05	-0,29***	—		
7. Средняя успеваемость	0,10**	-0,07	0,05	-0,02	-0,16***	0,11**	—	
8. Самооценка текущей успешности	0,32***	-0,09*	0,36***	0,07*	-0,32***	0,44***	0,41***	—
9. Возраст	0,11**	-0,05	0,10**	-0,05	-0,01	0,10**	0,07*	0,09*
10. Курс	0,02	-0,01	0,07	-0,03	-0,03	0,06	0,17***	0,14***
Среднее	3,48	3,17	2,71	2,85	2,34	3,54	4,25	5,84
Стд. откл.	0,75	0,76	0,78	0,81	0,88	1,86	0,56	2,14
Асимметрия	-0,09	-0,07	0,13	-0,03	0,45	-0,15	-0,59	-0,31
Эксцесс	0,22	0,09	-0,11	-0,04	-0,08	-0,04	0,26	-0,29
α Кронбаха	0,78	0,72	0,89	0,80	0,73	—	—	—

Примечание. Статистическая значимость: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$.

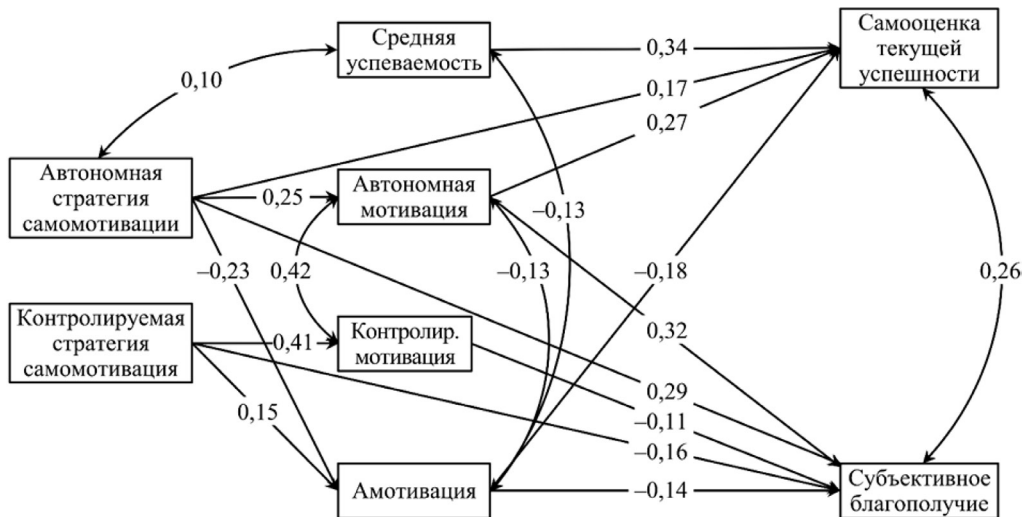


Рис. Структурная модель связей стратегий самомотивации с показателями учебной мотивации, академической успеваемости, текущей успешности и субъективного благополучия

связь частично опосредована другим важным источником благополучия — автономной мотивацией дистанционного обучения, представленной внутренней и идентифицированной мотивацией. Обнаруженные гендерные различия в успеваемости (преимущество девушек) во многом объясняются различиями в качестве самомотивации и мотивации.

Таким образом, было показано, что данные, полученные К. Шелдоном с коллегами [17] относительно автономной и контролируемой стратегий самомотивации, могут быть распространены и на другие популяции и виды деятельности. Основным результатом исследования состоит в демонстрации роли автономной стратегии самомотивации в успешности деятельности. Опираясь на полученные результаты и данные предыдущих исследований [17], можно также предположить, что контролируемая стратегия самомотивации может выполнять функцию побуждения к деятельности, ведущей к определенному уровню успешности в ней, однако ценой потери субъективного благополучия. Можно предположить, что она свойственна людям с повышенным нейротизмом, депрессией, что может быть проверено в будущих исследованиях

феномена самомотивации, оцененной через качество внутреннего диалога с самим собой.

Проведенное исследование вносит вклад в современные исследования факторов эффективности вынужденного онлайн-обучения, дополняя работы по мотивации дистанционного обучения [11], показавшие трудности вынужденного онлайн-обучения и его неприятие у большинства студентов.

Основным ограничением исследования является его кросс-секционный характер, не позволяющий сделать вывод о каузальных связях автономной стратегии самомотивации с благополучием и успешностью в деятельности. Возможно, что субъективное благополучие также стимулирует обращение к позитивному диалогу с собой, основанному на самоподдержке, а состояние неблагополучия, напротив, стимулирует обращение к контролирующему, критическому, самоунижительному диалогу. Дальнейшие лонгитюдные исследования помогут ответить на вопрос о направлении каузальной связи.

Заключение

1. На большой репрезентативной выборке студентов апробирована предложенная

К. Шелдоном с коллегами методика самомотивации, позволяющая оценить две стратегии самомотивации — поддерживающую автономную и контролируруемую.

2. Показано, что автономная стратегия самомотивации является предиктором субъективного благополучия и академической успешности, и это отношение частично опосредовано выраженностью автономной мотивации у субъекта деятельности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Психологические исследования. Мышление и речь. М.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
2. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл, 2015. 334 с.
3. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В.* Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. № 3. С. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303
4. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35—45.
5. *Кабрин В.И., Рыльская Е.А., Петрова В.Н., Мацута В.В., Мещерякова Э.И., Частоколенко Я.Б.* Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. 400 с.
6. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. Минск: Изд-во «Университетское», 1988. 304 с.
7. *Леонтьев Д.А., Клейн К.Г.* Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. 2018. № 4. С. 106—119. DOI:10.11621/vsp.2018.04.106
8. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91—110.
9. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
10. *Россохин А.В.* Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: интросознание в психоанализе. М.: Когито-центр, 2010. 304 с.

3. Обнаруженные корреляционные данные, касающиеся стратегий самомотивации и благополучия, соответствуют результатам зарубежных исследований. Полученные результаты свидетельствуют о важности изучения феномена самомотивации и ценности обращения к себе как к другу, а не как к объекту контроля, не имеющего права голоса в ситуации необходимости замотивировать себя заниматься учебой.

11. *Aguilera-Hermida A.P.* College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 // International Journal of Educational Research Open. 2020. Vol. 1. P. 100011. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100011
12. *Dunkley D.M., Zuroff D.C., Blankstein K.R.* Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84(1). P. 234—252. DOI:10.1037/0022-3514.84.1.234
13. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F.* The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 13(3). P. 16—34. DOI:10.11621/pir.2020.0308
14. *Morin A.* Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical Background, Underlying Mechanism, and Empirical Evidence // Journal of Consciousness Studies. 2005. Vol. 12(4—5). P. 115—134.
15. *Rocchi M., Pelletier L., Cheung S., Baxter D., Beaudry S.* Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ) // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 104. P. 423—433. DOI:10.1016/j.paid.2016.08.034
16. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.
17. *Sheldon K.M., Corcoran M., Titova L.* Supporting one's own autonomy may be more important than feeling supported by others // Motivation Science. 2020. Advance online publication. DOI:10.1037/mot0000215
18. *Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A.* Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43(9). P. 1215—1238. DOI:10.1177/0146167217711915
19. *Vandenkerckhove B., Soenens B., Van der Kaap-Deeder J., Breuning K., Luyten P., Vansteenkiste M.*

The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment

// Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 69. P. 69—83. DOI:10.1016/j.lindif.2018.11.009

References

1. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya [Thinking and Speech: Psychological studies]. Moscow: Sotsekgiz, 1934. 324 p. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii [Psychology of achievement motivations]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, no. 3, pp. 32—42. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2019240303
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoe blagopoluchie [Intrinsic and extrinsic academic motivation in university students: its sources and impact on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii = Voprosy psikhologii*, 2013, no. 1, pp. 35—45. (In Russ.).
5. Kabrin V.I., Ryl'skaya E.A., Petrova V.N., Matsuta V.V., Meshcheryakova E.I., Chastokolenko Ya.B. Transkommunikatsiya: preobrazovanie zhiznennykh mirov cheloveka [Transcommunication: transformation of human life worlds]. Tomsk: Publ. TSU, 2011. 400 p. (In Russ.).
6. Kuchinskii G.M. Psikhologiya vnutrennego dialoga [Psychology of intrinsic dialog]. Minsk: Publ. Universitetskoe, 1988. 304 p. (In Russ.).
7. Leont'ev D.A., Klein K.G. Kachestvo motivatsii i kachestvo perezhivaniy kak kharakteristiki uchebnoi deyatel'nosti [The quality of motivation and the quality of experiences as characteristics of learning activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2018, no. 4, pp. 106—119. (In Russ.). DOI:10.11621/vsp.2018.04.106
8. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measuring Positive and Negative Affect: Development of a Russian-language Analogue of PANAS]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 91—110. (In Russ.).
9. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring obshchestvennoy mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2020, no. 1, pp. 117—142. (In Russ.). DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
10. Rossokhin A.V. Refleksiya i vnutrenniy dialog v izmenennykh sostoyaniyakh soznaniya: intersoznanie v psikhoanalize [Reflection and Internal Dialogue in Altered States of Consciousness: Interconsciousness in Psychoanalysis]. Moscow: Kogito-tsentr, 2010. 304 p. (In Russ.).
11. Aguilera-Hermida A.P. College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 2020. Vol. 1, p. 100011. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100011
12. Dunkley D.M., Zuroff D.C., Blankstein K.R. Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 84, no. 1, pp. 234—252. DOI:10.1037/0022-3514.84.1.234
13. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 16—34. DOI:10.11621/pir.2020.0308
14. Morin A. Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical Background, Underlying Mechanism, and Empirical Evidence. *Journal of Consciousness Studies*, 2005. Vol. 12, no. 4—5, pp. 115—134.
15. Rocchi M., Pelletier L., Cheung S., Baxter D., Beaudry S. Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 2017. Vol. 104, pp. 423—433. DOI:10.1016/j.paid.2016.08.034
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.
17. Sheldon K.M., Corcoran M., Titova L. Supporting one's own autonomy may be more important than feeling supported by others. *Motivation Science*, 2020. Advance online publication. DOI:10.1037/mot0000215
18. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017. Vol. 43, no. 9, pp. 1215—1238. DOI:10.1177/0146167217711915

19. Vandekerckhove B., Soenens B., Van der Kaap-Deeder J., Brenning K., Luyten P., Vansteenkiste M. The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal) adjustment. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 69, pp. 69—83. DOI:10.1016/j.lindif.2018.11.009

Информация об авторах

Гордеева Тамара Олеговна, профессор кафедры Психологии образования и педагогики, доктор психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ), ведущий научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, Lomonosov Moscow State University, Lead Researcher, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, Research Associate, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Получена 05.09.2021

Received 05.09.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021