

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

На правах рукописи

КЛЕЙН Константин Георгиевич

**ПЕРЕЖИВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И КАЧЕСТВО МОТИВАЦИИ**

Резюме диссертации
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
Леонтьев Д.А.

Москва – 2023

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования.

Актуальность данной работы связана с возрастающим интересом исследователей к роли мотивации в учебной деятельности. Многочисленные исследования демонстрируют, что мотивация предсказывает не только академическую успешность (Richardson et al., 2012), но и другие важные результаты. Например, более автономно мотивированные к учебе школьники (демонстрирующие внутренний локус каузальности в учебной деятельности) более вероятно ее закончат (Daoust et al., 1988, Vallerand, 1992). С другой стороны переживания в учебе стали не просто предметом интереса частных исследователей, а вошли, как отдельный том, в отчет Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся-2018, куда входит 79 стран участниц, в том числе Россия (Поливанова К.Н., 2020). Это в целом говорит о растущем внимании к данному предмету. Однако практически не изучена связь качества мотивации учебной деятельности и субъективных переживаний относительно учебной деятельности. Исследования, которые затрагивают вопрос качества мотивации и переживаний в учебе, единичны или чаще всего касаются измерения более близких конструкторов, таких как субъективное благополучие.

Проблема исследования.

Проблема настоящего исследования состоит между теоретическим понятием переживания как категории в общей психологии и психологии личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк и др.) и его статусом как мишени конкретных эмпирических исследований. Кроме того, остаются непроясненными взаимосвязи переживаний в учебной деятельности с качеством мотивации. Конкретнее, нас интересует, можно ли рассматривать переживания в учебной деятельности как предиктор ее успешности и показатель качества мотивации.

Объект и предмет исследования.

Объектом данного исследования выступили мотивация деятельности и переживания, сопровождающие деятельность. *Предмет* исследования —

взаимосвязь качества мотивации деятельности и сопровождающих ее переживаний.

Цель и задачи исследования

Целью настоящего исследования выступило изучение корреляционных связей между качеством переживания в учебной деятельности и качеством её мотивации.

Гипотезы исследования.

1. В рамках одной и той же деятельности качество переживаний в деятельности и качество мотивации в деятельности будут связаны между собой. Конкретнее, для учебной деятельности мы ожидаем обнаружить положительную связь автономных форм мотиваций с удовольствием и смыслом.
2. Качество мотивации учебной деятельности будет связано с качеством переживаний в данной деятельности, но не будет связано с качеством переживаний в иной (досуговой) деятельности.
3. Переживания в разных видах деятельности будут устойчивы во времени.
4. Оценки переживания удовольствия, смысла и усилия в учебной деятельности будут положительно связаны с академической успеваемостью, в отличие от переживаний в других видах деятельности.

В эксплораторной части исследования мы также попытаемся изучить, способно ли качество переживаний в деятельности выступить основанием для выделения подгрупп (кластеров) внутри общей выборки исследования и различаются ли эти группы с точки зрения качества мотивации.

Теоретико-методологические основы исследования.

В качестве методологической основы настоящей работы выступили следующие подходы:

- теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана;

- теория оптимальных переживаний М. Чиксентмихайи;
- модель переживаний в деятельности Д.А. Леонтьева.

Методы исследования.

Для диагностики *качества мотивации* использовалась методика Шкала универсального воспринимаемого локуса каузальности (UPLOC; Sheldon, Osin, Gordeeva, Suchkov, Sychev, 2017; Леонтьев, Клейн, 2018).

Для измерения *переживаний в деятельности* использовалась методика «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД; Леонтьев, 2015а; Осин, Леонтьев, 2017; Леонтьев, Клейн, 2018)

Для более детальной характеристики конструктивной валидности методики ДПД также привлекались одномерная методика принятия ответственности (Sheldon et al., 2018), а также краткая версия Континуума психологического здоровья (MSC-SF) (Żemojtel-Piotrowska et al., 2018; Осин, Леонтьев, 2020; Леонтьев, Клейн, 2018).

Были также привлечены дополнительные методы диагностики мотивации и переживаний — инструмент диагностики удовлетворенности и фрустрации базовых потребностей (Сбалансированная шкала измерения психологических потребностей; Balanced Measure of Psychological Needs; BMPN; Sheldon, Hilpert, 2012; в адаптации Е.Н. Осина) и методика диагностики склонности к потоковым переживаниям в деятельности (Леонтьев, 2015б).

Для обработки результатов количественной серии исследований использовались: описательные статистики, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями (ANOVA), анализ мощности (ANOVA: Repeated measures, within factors - Sensitivity; Post hoc: Compute achieved power), кластерный анализ с применением метода Уорда и Z-стандартизацией переменных.

Выборка и эмпирическая база исследования.

Общая выборка исследования составила *1109 человек*, из которых 93 респондента участвовали в исследовании с повторными измерениями.

Исследование 1 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 (Леонтьев, Клейн, 2018).

Исследование 2 было проведено на двух выборках. Первую выборку составили 104 респондента, студенты 1 курса одного из московских вузов в возрасте от 17 до 28 лет ($M=18.30$; $SD=1.40$), из которых 82% были женского пола. Участники заполняли онлайн-анкету с социально-демографическими данными и стимульным материалом психологических опросников. Вторую выборку исследования составили 93 респондента, также студенты 1 курса в возрасте от 17 до 20 лет ($M=18.02$; $SD=0.61$), из которых 55% женского пола. Участники заполняли онлайн-форму, содержащую все используемые инструменты, после чего с промежутком в 10-15 дней дважды отвечали на вопросы методики «Переживание в деятельности». Доля выбывших к третьему этапу респондентов составила 17%, таким образом 77 человек участвовали во всех трех этапах (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019).

В *Исследовании 3* приняло участие 545 человек, 85% женского пола, в возрасте от 18 до 27 лет ($M=18.62$; $SD=1.22$). Исследование проводилось онлайн с участием студентов 1 курса.

Теоретическая и практическая значимость исследования.

Значимость исследования с теоретической точки зрения состоит в прояснении статуса категории «переживания в деятельности» и выявлении связей качества переживаний и качества мотивации к деятельности. Привлечение трехмерной модели переживаний, сопровождающих деятельность, к объяснению стоящей за ней мотивации, позволит уточнить понимание качества протекающих в конкретной деятельности процессов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности усовершенствовать имеющиеся образовательные практики с учетом специфики возникающих в учебной деятельности переживаний.

Новизна исследования

Новизна работы обоснована следующими результатами: впервые изучены связи между качеством мотивации и переживаниями в деятельности как в рамках одной деятельности, так и в рамках разных деятельностей. Продемонстрирован прикладной потенциал категории «переживание в деятельности» применительно к учебной деятельности. Показано на данных исследования, что психометрический статус данной категории позволяет отнести ее к особой категории переменных, не сводимых ни к личностным чертам, ни к состояниям.

Положения, выносимые на защиту.

1. Качество мотивации деятельности и качество сопровождающих деятельность переживаний связаны между собой в одной деятельности, а в разных деятельностях не связаны.
2. Между мотивацией учебной деятельности и сопровождающими ее переживаниями присутствуют значимые связи. В частности, автономные формы мотивации положительно связаны с переживаниями удовольствия и смысла и отрицательно – с переживанием пустоты, а контролируемые формы мотивации – наоборот, причем эти связи тем сильнее, чем ближе соответствующие формы мотивации находятся к крайним значениям континуума автономии-контролируемости. Переживание усилия сильнее всего связано с формами мотивации, занимающими среднее положение на этом континууме, и слабее всего – с наиболее и наименее автономными формами мотивации.
3. Переживания в деятельности обнаруживают значимый внутрииндивидуальный разброс в разных видах деятельности (следовательно, не могут рассматриваться как черты личности), но незначимый разброс во времени в рамках одной деятельности (следовательно, не могут рассматриваться как состояния). Возможно,

целесообразно рассматривать их как особую категорию контекстуально зависимых психологических переменных (как и качество мотивации).

Апробация работы. Теоретические и эмпирические результаты исследования были представлены на научных и научно-практических конференциях: Всероссийский форум психологов (Казань, 2017), Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии (Саранск, 2018). Также результаты были продемонстрированы на заседании Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации и научно-исследовательских семинарах в Аспирантской школе по психологии (НИУ Высшая школа экономик).

Структура диссертации. Общая логика исследования определила структуру и объем диссертации (128 страниц). Диссертационная работа включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы с 200 наименованиями (134 из них на иностранном языке), а также 2 приложения. Результаты исследования оформлены в 10 таблицах и 4 рисунках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность и проблема диссертационного исследования, состояние разработанности проблемы исследования, определяется цель, объект, предмет, гипотезы исследования, задачи, методологические и теоретические основы работы, описывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, представлены положения, выносимые на защиту.

Первая глава диссертации посвящена анализу зарубежных и отечественных работ и исследований по качеству мотивации. В частности, представлен обзор на теорию самодетерминации Диси и Райана, приводятся исследования по качеству мотивации в разных видах деятельности и также в учебной.

Параграф 1.1 представляет краткий обзор теорий мотивации до теории самодетерминации Диси и Райана, которая является центральной в первой главе.

В параграфе 1.2. рассматриваются основные положения теории самодетерминации, исторические предпосылки разведения внутренней и внешней мотивации. Уделено внимание проблеме качества мотивации деятельности с использованием теории самодетерминации и других подходов.

Качество мотивации дает ответ на вопрос, почему мы занимаемся той или иной деятельностью (Леонтьев, Клейн, 2018).

Наиболее развернутая и экспериментально обоснованная теоретическая модель качественных различий мотивации представлена в теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана. В ней прослеживается динамика «вращения» (интеграции / интернализации) мотивов, изначально коренящихся во внешних требованиях, иррелевантных потребностям субъекта. Ключевым в теории является различие внутренней и внешней мотивации (Deci, 1980; Леонтьев, Клейн, 2018).

Внутренне мотивированная деятельность интересна, она сама по себе служит вознаграждением и источником положительных эмоций; внешне мотивированная деятельность выполняется ради чего-то иного (награды, избегания наказания или

осуждения, вклада в общее дело или реализацию ценностей, помощь значимому другому и др.).

Дальнейший анализ показал, что внешняя мотивация различается по типам мотивационной регуляции, варьируя от менее автономных к более автономным формам (Ryan, Connell, 1989; Ryan, Deci, 2000). Выделяют следующие формы мотивационной регуляции внешней мотивации: экстернальная, интроецированная, идентифицированная, интегрированная (Леонтьев, Клейн, 2018). В диссертационной работе поясняется их особенность.

Дается объяснение, как одна из шести подтеорий теории самодетерминации – теория базовых психологических потребностей (Basic Needs Theory) – связана с качеством мотивации. Теория базовых психологических потребностей утверждает, что 1) *автономия, компетентность и связанность (relatedness)* являются универсальными психологическими потребностями и 2) их удовлетворение в конечном итоге ведет к внутренней мотивации деятельности либо выступает основой (предпосылкой) такой мотивации (Deci & Ryan, 2008). При этом известно, что фрустрация базовых потребностей приводит к негативным последствиям, включая снижение благополучия и мотивации и чувство отчуждения от деятельности (Ryan & Deci, 2000).

Поскольку теория базовых потребностей придает решающее значение среде – люди проявляют естественную тенденцию к росту (growth) и благополучию (well-being) в условиях, которые способствуют удовлетворению потребностей – упоминается другая достаточно известная и цитируемая концепция, которая также пытается ответить на вопрос о связи среды и удовлетворенности — это теория мотивационных диспозиций (McClelland, 1985; Schultheiss, 2008; см. Schuler, Brandstatter, Sheldon, 2013). В конце параграфа 1.1 сделан сравнительный анализ между данными теориями.

В параграфе 1.3 обсуждаются различные исследования, как благоприятные условия среды в компании связаны с качеством мотивации и как качество мотивации раскрывается в контексте романтических отношений.

Одним из способов, с помощью которого компании фасилитируют развитие сотрудников, является создание трудностей в рабочей среде посредством постепенного усложнения работы (Shalley Gilson, Blum, 2009). Шейли, Гилсон и Блум, опираясь на концепцию «силы потребности в росте» (growth need strength), стремления человека к развитию и совершенствованию, обнаружили, что сложность работы модулирует связь между стремлением к росту и творческими показателями труда. Однако интересно отметить, что наличие поддерживающей среды вносит более значимый вклад, чем сложность работы. В исследовании, проведенном Джу и Лим, было обнаружено, что простроенная культура организационного обучения и сложность рабочих задач положительно влияют на внутреннюю мотивацию сотрудников и организационную приверженность (Joo, Lim, 2009). Качественная культура обучения позволяет открыто обмениваться идеями, поощряет приобретение новых знаний и способствует творческому решению проблем.

Отмечается, что внутренняя мотивация, отличительной чертой которой является ориентация на сам процесс деятельности, рассматривается не только в рамках теории самодетерминации. Ее вариантом выступает и такой широко исследованный феномен, как *страсть* (Vallerand et al., 2003, p. 756). Отличием страсти от феномена внутренней мотивации личности, рассматриваемого в рамках теории самодетерминации, заключается в том, что «деятельность, будучи предметом страсти, не просто является приятной и интересной...она воспринимается как осмысленная и соответствующая представлению человека о самом себе и является постоянной и неотъемлемой частью его жизни» (Золотарева и др., 2022).

Вопросы качества мотивации ярко проявляют себя в связи с вопросами «связанности» (relatedness) — в такой области исследований как мотивация в отношениях. Обнаружено, что общая удовлетворенность отношениями положительно коррелировала с более автономными формами мотивационной регуляции и демонстрировала обратный результат с менее автономными (Blais et al., 1990). Также приводится серия работ с положительными результатами

автономной мотивации в сфере отношений (Knee, Lonsbary, Canevello, and Patrick, 2005; Knee, 2015).

В параграфе 1.4 уделено внимание результатам исследований мотивации в учебной 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 его интереса к ней либо её соответствия внутренним ценностям и целям субъекта — положительно влияют на степень вовлеченности в учебную деятельность (Connell, Wellborn, 1990), на уровень достижений в процессе обучения (Grolnick, Ryan, 1987) и на психологическое благополучие (Sheldon, Kasser, 1995; Леонтьев, Клейн, 2018). Учащиеся, у которых преобладает более автономный уровень мотивации при выполнении домашних заданий, реже бросают школу, чем те, у кого уровень мотивации менее автономный (Vallerand, Bissonette, 1992; Леонтьев, Клейн 2018).

Обнаружено, что компетентность, автономия и связанность, когда они поддерживаются в учебной среде, приводят к интеграции и интернализации экстернальной мотивации. В исследованиях подтвердилось предположение, что удовлетворение базовых потребностей усиливает внутреннюю мотивацию (Deci & Moller, 2005; Deci & Ryan, 1985). В свою очередь, внутренняя мотивация связывается с позитивными переживаниями и удовлетворенностью (Block, Sredl, 2006; Deci et al., 1991; Vallerand et al., 1992). Исследования также демонстрируют, что фрустрация базовых психологических потребностей связана с амотивацией, которая в свою очередь приводит к снижению успеваемости, ухудшению психологического самочувствия и отчислению студентов (Block, Sredl, 2006; Deci et al., 1991).

Было замечено, что негативная обратная связь снижает интернализацию регуляции поведения по сравнению с ситуацией отсутствия обратной связи. Кроме того, положительная обратная связь усиливает внутреннюю мотивацию по сравнению с отсутствием обратной связи (Reeve, 2002).

В контексте учебной деятельности удовлетворение базовых психологических потребностей (в особенности в автономии и компетентности) ведет к более высоким уровням внутренней мотивации, что, в свою очередь, приводит к более высоким академическим достижениям — как это было показано, например, в исследовании с участием более 11 тыс. американских студентов (Yu, Levesque-Bristol, 2020).

Влияние потребности в связанности на внутреннюю мотивацию описано в целом ряде работ (Reis et al., 2000; Ryan, LaGuardia, 2000). Было обнаружено, что студенты демонстрируют более высокую внутреннюю мотивацию, когда они считают своих преподавателей заботливыми и теплыми в общении.

Российские исследования в целом подтверждают общемировые результаты. Так, в исследовании Т.О. Гордеевой и коллег 2013 года, результаты которого были во многом подтверждены исследованием 2014 года, мотивация студентов университета была предсказуемо зависима от удовлетворенности базовых потребностей. Вместе с тем, была обнаружена специфика: идентифицированная и внешняя мотивация была связана не только с удовлетворенностью и фрустрацией потребности в автономии, но также и с другими базовыми потребностями — в компетентности и связанности (Гордеева, Сычев, Осин, 2013; 2014).

Исследования на российских школьниках позволили выделить несколько типов мотивационных профилей, из которых наиболее продуктивным с точки зрения академических достижений и благополучия оказывается такой, в котором внутренняя мотивация преобладает над внешней (Гордеева, 2016). Кроме того, показано, что одаренные школьники (демонстрирующие высокие баллы ЕГЭ и достигающие побед в олимпиадах) также отличаются преобладанием внутренней мотивации над внешней (Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011).

Во **второй главе** феномен внутренней мотивации рассматривается с через переживания, сопровождающие деятельность. Приводится анализ понятия «переживание» и описывается трехмерная модель переживаний в деятельности Д.А. Леонтьева.

В параграфе 2.1 представлена теория ауто телических переживаний М. Чиксентмихайи и связь переживаний потока с качеством мотивации. Автор теории рассматривал не весь континуум мотивации, а сконцентрировался лишь на наиболее оптимальной ее форме — на форме вовлеченности в деятельность, получившей известность как *переживание потока* (Чиксентмихайи, 2011; Леонтьев, Клейн, 2018).

Описаны три фактора, которые выступают в качестве предпосылок к формированию оптимальных переживаний (Чиксентмихайи, 2011): баланс вызовов и способностей (challenge-skills balance), четкие цели (clear goals), к которым человек стремится в данной конкретной деятельности; однозначная обратная связь (unambiguous feedback), которая либо информирует о том, что человек продвигается к поставленным целям, либо подсказывает, как необходимо скорректировать процесс.

Упоминается серия работ, которая посвящена более пристальному анализу параметра «баланс вызова и способностей» (challenge-skills balance). Самый значительный вывод ряда исследований о балансе таков: если деятельность носит характер «личной» (то есть человек сам определял для себя, что и когда он будет делать), то связь оптимальных переживаний и баланса вызова и способностей значительно повышается. При этом неважно, была эта деятельность досуговой, рабочей или учебной, выполнялась ли она разово или на протяжении всего дня (Fong, Zaleski, Leach, 2015).

Параграф 2.2 посвящен обсуждению разных трактовок понятия «переживание». В самом общем виде, переживание в психологии — «непосредственная внутренняя субъективная данность психического явления» (Василюк, 1984, С. 17). В таком виде оно тождественно понятию «опыт» и английскому «experience». Так переживание определяли и Л.С. Выготский, и Дж. Дьюи.

Развитие представлений о переживании в психологии происходило под влиянием философии. Гуссерль определял сознание как переживание жизненного мира, допредметное его постижение. Далее, «понятие «переживание» наряду с

понятием «жизнь» становится краеугольным камнем и наук о духе и самой «философии жизни» Дильтея» (Демьянов, 2012, С. 49). Понимающая психология Дильтея определяла гуманитарный способ познания через понимание как «целостное душевно-духовное переживание» (Вахромов, Гусельцева, Марцинковская, 2004, С. 45).

В русскоязычной философии историками отмечается особая роль В.С. Соловьева, Н.О. Лосского и С.Л. Франка в формировании представлений о переживании. В дальнейшем, Г.Г. Шпет приходит к идее переживания как механизме присвоения знания, интериоризации объективных сведений и предметного познания: «Знание, которое осознается и рационально оценивается человеком, может стать частью его сознания, но только переживание этого знания превращает его в мотив» (Марцинковская, 2004, С. 65).

В англоязычной литературе проблема переживания впервые детально раскрывается в рамках философии прагматизма (Гусельцева, 2004), основателем которого был У. Джеймс. Переживания по Джеймсу в отличие от эмоций и чувств оказываются наиболее сложными, длительными и автобиографическими событиями, в условиях которых возможно преобразование личности и связанные с этим открытия. Примером переживаний может быть религиозный опыт (откровение), личностная трансформация (кризис) и катарсис (очищение) (Джеймс, 2011).

В отечественной психологии изучение понятия переживания традиционно связывается с именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии. В работе дается трактовка данного понятия у всех четырех авторов.

В 1980-х годах Ф.Е. Василюк обобщил достижения деятельностного подхода в понимании переживания и предложил собственное видение в своей диссертации, а затем и в монографии (Василюк, 1984). Василюк понимает переживание «не в привычном для научной психологии смысле, как непосредственная, чаще всего эмоциональная, форма данности субъекту содержания его сознания, а для обозначения особой *внутренней деятельности, внутренней работы*, с помощью которой человеку удастся перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные

события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией» (Василюк, 1984, С. 12; курсив Ф.Е. Василюка).

Переживание можно рассматривать под разными углами зрения (Леонтьев, 2023):

1. Взгляд Л.С. Выготского. Переживание, как отношение, которое возникает между субъектом и средой. Оно показывает, чем в данный момент среда является для личности. В переживании дана среда, в её отношении ко мне, как я переживаю её и даны особенности моей личности (Выготский, 1984).
2. Взгляд А.Н. Леонтьева. Переживание — это продукт деятельности. То, как выступает данный предмет в переживании, определяется деятельностью. Без деятельности не будет переживания.
3. Взгляд Ф.Е. Василюка. Переживание никак не связано со средой в глобальном смысле, как у Выготского. Переживание это и есть деятельность. Это то, что отличает Ф.Е. Василюка от А.Н. Леонтьева. Переживание — это форма деятельности по смыслостроительству. Через переживание субъект выходит из критической ситуации, в которой он оказывается.
4. Взгляд М. Чиксентмихайи. Среди множества переживаний существует оптимальное переживание — переживание потока. Оно имеет конкретный набор отличительных характеристик. Не любая деятельность вызывает поток. При совпадении характеристик деятельности и наличии у субъекта определенных условий можно вызвать переживание потока. Оно возникает только при условии четких целей субъекта; возможности получить обратную связь от деятельности, чтобы отследить продвижение к целям; баланса между текущими навыками субъекта и сложностью выполняемой задачи (если слишком простая — скучно, слишком сложная — тревожно, баланс — поток).
5. Взгляд Д.А. Леонтьева, дополняющий теорию потока М. Чиксентмихайи. Не всякое переживание потока, как оказывается, можно назвать

оптимальным переживанием. Д.А. Леонтьев выделяет критерии оптимальности, с одной стороны разбивая переживание потока на более простые компоненты, а с другой, добавляя новый компонент, который отвечает на вопрос, какое переживание можно назвать оптимальным. Переживания в деятельности *характеризуются внутренней структурой*. Её описывает комбинаторная модель переживаний в деятельности, которая отталкивается от переживаний удовольствия, смысла, усилия. При отсутствии переживаний всех трёх компонентов имеет место переживание пустоты (по М. Чиксентмихайи — психической энтропии).

«Переживания – это особые психологические переменные, определяемые как актуальные оценки текущего состояния взаимодействия со средой (или бытия-в-мире, в терминах Хайдеггера), глубоко укорененные в структурах личности. Они включают и чувство мира, воздействующего на субъекта, и самоощущение субъекта, действующего в мире» (Леонтьев Д.А., в печати).

Помимо этого, возможно выделить, с одной стороны, переживание *как* деятельность (отражающее как раз процессуальный аспект переживания как непосредственной данности), а с другой, переживание *в* деятельности (отражающее рефлексивный, субъектный аспект переживания). Именно по линии *переживания в деятельности* и будет продвигаться эмпирическое исследование в данной работе.

В **параграфе 2.3** приведен анализ научных работ по теме переживаний в учебной деятельности.

Шерноф и Чиксентмихайи, как и многие другие исследователи по всему миру, приходят к выводу, что учащиеся государственных школ в целом негативно воспринимают свою учебную деятельность. Образовательный процесс чаще всего характеризуется невовлеченностью, скукой, апатией и даже фрустрацией или гневом (см., например, Cothran, Ennis, 2000; Gilman, Anderman, 2006; Goodlad, 1984; Steinberg, Brown, Dornbusch, 1996). Было также высказано предположение, что негативный аффект обучающихся является контрпродуктивным для творчества,

связан с долгосрочным негативным отношением к образованию и снижением общей успеваемости (Osborne, Simon, Collins, 2003; Quirk, 1994). Быстрое развитие технологий сделало более доступным онлайн образование, однако к его эффективности и степени удовлетворенности процессом обучения (и преподавания) также возникает масса вопросов (Eom & Arbaugh, 2011). Шернофф и Чиксентмихайи (Shernoff, Csikszentmihalyi, 2008) обобщили результаты исследований на эту тему, и их обзор показал, что учащиеся наиболее вовлечены в процесс обучения, когда переживания концентрации, удовольствия и интереса находятся на высоком уровне. Такие переживания отражают высокую компетентность и внутреннюю мотивацию, при которой навыки учащегося соответствуют задачам, а его внимание устойчиво (Shernoff, 2001; Shernoff et al., 2003; Shernoff, Hoogstra, 2001).

Изучая, какие факторы помогают учащимся испытывать переживание потока, Швайнле, Тернер и Мейер исследовали взаимосвязь между мотивацией и переживаниями на уроках математики в начальной школе, а также взаимосвязь между мотивацией учащихся и методами преподавания учителей (Schweinle, Turner, Meyer, 2006). Результаты продемонстрировали, что самооффективность, или уверенность участников в том, что они обладают навыками для выполнения математических задач, была тесно связана с позитивным социальным (вовлеченностью или участием в социальном контексте класса) и личностным аффектом (индивидуальный аффект — «возбужденный», «гордый», «счастливый», «веселый»). Кроме того, было установлено, что более сложные задачи представляют угрозу для самооффективности учащихся и снижают их положительный аффект. Важность / ценность задач оказалась более значимой для мотивации, чем трудность задачи: когда сам учебный материал оценивался студентами высоко, толерантность к трудностям была выше, как и мотивация к выполнению задачи.

Джу, Оу и Ким изучали факторы, влияющие на поток и успеваемость в онлайн-курсах на выборке южнокорейских студентов (Joо, Oh, Kim, 2015). Результаты показали, что (а) самооффективность и учебный дизайн оказывают

прямое влияние на поток, (б) самооценку курса, самоэффективность внутри курса и поток являются важными предикторами успеваемости, и (в) поток опосредует связь между учебным дизайном и успеваемостью, а также между самоэффективностью и успеваемостью (Joo, Oh, Kim, 2015).

В параграфе 2.4 описана трехмерная модель переживаний в деятельности Д.А. Леонтьева.

Важным шагом развития теории потока стало включение критерия смысла и описание еще одной высшей сложной формы переживаний — переживания увлеченности (*vital engagement*; Nakamura, Csikszentmihalyi, 2003). Смысл деятельности является категорией, благодаря которой можно интегрировать проблемы переживания и мотивации, в том числе в рамках деятельностного подхода (Леонтьев, 2016а).

Следующим же шагом в разработке дифференцированного потока к переживаниям на основе теории потока стала *трехмерная модель переживаний в деятельности* (Леонтьев, 2015а; 2016б; Осин, Леонтьев, 2017; Леонтьев, Клейн, 2018).

Модель выделяет три элементарных составляющих (см. в Рис. 2 в диссертации), из которых складываются более сложные переживания, и которые одновременно служат дополняющими друг друга критериями оптимальности: переживания *удовольствия, усилия и смысла* (Леонтьев, Клейн, 2018).

Переживание удовольствия говорит о преобладании позитивной эмоциональной обратной связи. Переживание усилия говорит о контролируемости и результативности деятельности, а переживание смысла о включенности в смысловые контексты своей жизни, других людей и общества (Леонтьев, Клейн, 2018).

Сочетание всех трех компонентов образует *увлеченность* — подлинно оптимальное переживание. Отсутствие всех трех компонентов означает переживание *пустоты*, которую М. Чиксентмихайи описывает как психическую энтропию.

В главе 3 представлена программы трех исследований, раскрывается характеристика методического аппарата и выборка исследований. Глава 3 содержит описание и обсуждение результатов исследований.

В параграфе 3.1 приведены аргументы в пользу «переживаний в деятельности», как особой психологической переменной, отличающей её от состояний и личностной черты.

Переживание оказывается отдельной психодиагностической мишенью, отличной и от личностной черты (диспозиции), и от состояния. В отличие от личностной черты (диспозиции), переживание должно обладать меньшей устойчивостью и зависеть от типа деятельности. Например, качество переживаний в учебной деятельности в настоящий момент должно тесно коррелировать с ним же через две недели, но необязательно по прошествии года. При этом при смене деятельности связь должна быть минимальной, что отличает оценку переживания от оценки черты. Переживание, в отличие от состояния, имеет более устойчивый характер. Состояние может изменяться в течение нескольких минут, но оценка переживаний, о которых пойдет речь в настоящей работе, должна отражать длящееся отношение к деятельности. Переживания в деятельности относятся к переживаниям, которые характеризуют определенную деятельность. В этой деятельности они устойчиво воспроизводятся в разные моменты времени и не должны обнаруживать сильный разброс, но ожидаемо должны различаться между собой в разных видах деятельности. Иначе говоря, если мы измеряем переживания студентов в учебной деятельности в разное время (например, каждые 3 месяца), то скорее всего картинка переживаний сохранится. Однако если мы сравним их переживания в учебе и переживания в досуге, то переживания будут отличаться между собой, но внутри каждой из этих деятельностей в целом будут скорее одинаковыми.

Переживания в деятельности — особая мишень психологической диагностики, особый вид психологических переменных, отражающих не только особенности индивида, но и особенности его деятельности. На Рисунке 1 ниже

даны существенные характеристики, отличающие переживание в деятельности как переменную от личностных черт и от психологических состояний.

| | Разброс между индивидами | Разброс между деятельностями | Разброс временной |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------|
| Переживание в деятельности | + | + | — |
| Черта личности | + | — | — |
| Психологическое состояние | + | + | + |

Рисунок 1. Переживание в деятельности как переменная особого рода

Исходя из этого ставится одна из задач настоящей работы – прояснение психометрического статуса конструкта переживания в деятельности.

В параграфе 3.2 обсуждается выбор инструментария для диагностики воспринимаемого локуса каузальности (того, *почему* человек реализует конкретную деятельность) и его преимущество.

В параграфе 3.3 даны гипотезы исследования №1, описана выборка, процедура исследования, методы исследования. 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% (Леонтьев, Клейн, 2018).

Выдвинуты следующие гипотезы:

1. В рамках одной и той же деятельности качество переживаний в деятельности и качество мотивации в деятельности будут связаны между собой. Конкретнее, для учебной деятельности мы ожидаем обнаружить положительную связь автономных форм мотиваций с удовольствием и смыслом.

2. Качество мотивации учебной деятельности не будет связано с качеством переживаний в иной деятельности (в нашем исследовании — досуговой деятельности).

В табл. 1 приведены эмпирические значения коэффициентов линейной корреляции Пирсона в учебной деятельности между шкалами Диагностика переживаний деятельности (ДПД) и UPLOC.

Таблица 1. Корреляции Пирсона между показателями методик UPLOC в учебной деятельности и ДПД в учебной деятельности (N=367)

| Переменные | Амотивация | Экстернальная регуляция | Интроцированная негативная регуляция | Интроцированная позитивная регуляция | Идентифицированная регуляция | Внутренняя мотивация |
|----------------------------|------------|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| ДПД — Удовольствие (учеба) | -.40** | -.18** | -.08 | .26** | .50** | .69** |
| ДПД — Смысл (учеба) | -.53** | -.20** | -.12* | .28** | .57** | .51** |
| ДПД — Усилие (учеба) | .01 | .10* | .21** | .20** | .047 | -.04 |
| ДПД — Пустота (учеба) | .47** | .30** | .18** | -.14** | -.51** | -.54** |

Примечание: * $p < .05$, ** $p < .01$.

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, справа — наиболее автономные).

В табл. 2 представлены значения корреляций между качеством мотивации учебной деятельности и переживаниями в иной, досуговой деятельности.

Таблица 2. Корреляции Пирсона между показателями методик UPLOC в учебной деятельности и ДПД в досуговой деятельности (N=367)

| Переменные | Амотивация | Экстернальная регуляция | Интроецированная негативная регуляция | Интроецированная позитивная регуляция | Идентифицированная регуляция | Внутренняя мотивация |
|----------------------------|------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| ДПД — Удовольствие (досуг) | -.08 | -.10* | -.17** | -.02 | .09 | .04 |
| ДПД — Смысл (досуг) | -.06 | -.07 | -.18** | -.05 | .07 | .05 |
| ДПД — Усилие (досуг) | .09 | .03 | .05 | .01 | -.04 | -.02 |
| ДПД — Пустота (досуг) | .17** | .26** | .24** | .05 | -.10* | -.07 |

Примечание: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Как и предполагалось, значимых связей между переживаниями и параметрами мотивации, относящимся к разным деятельности, практически не обнаружилось (Леонтьев, Клейн, 2018). 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 времяпровождение. Это позволяет говорить, что гипотезы в основном подтвердились (Леонтьев, Клейн, 2018).

В параграфе 3.4 даны гипотезы исследования №2, описана выборка, процедура исследования, методы исследования.

Выдвинуты следующие гипотезы:

1. Переживания, сопровождающие конкретный вид деятельности, будут устойчивы во времени.

2. Агрегированные оценки переживания удовольствия, смысла и усилия в учебной деятельности будут положительно связаны с академической успеваемостью, в то время как переживания в других видах деятельности будут независимы от данного параметра.

В Исследовании 1 были выявлены закономерные различия переживаний, сопровождавших два вида деятельности, учебную и досуговую, но не проверялась их устойчивость во времени в рамках одной и той же деятельности. В связи с этим поставлена задача сопоставить переживания в трех видах деятельности (учебной, досуговой и по дороге на учебу) по срезам в трех временных точках, отстоящих друг от друга на 10-15 дней (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019).

Первую выборку составили 104 респондента, студенты 1 курса одного из московских вузов в возрасте от 17 до 28 лет ($M=18.30$; $SD=1.40$), из которых 82% были женского пола.

Для первой выборки в конце учебного года для каждого респондента фиксировалась *общая академическая успеваемость*, выраженная в среднем значении баллов по всем пройденным за учебный год курсам (GPA; Grade Point Average) (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019).

Академическая успешность (GPA) и переживания в деятельности оказались значимо положительно связаны только для переживаний удовольствия и смысла, возникающих по дороге на учебу. Показатели корреляций переживаний в деятельности и учебной мотивации оказались предсказуемыми, демонстрируя континуум (переход от отрицательных связей к положительным, и наоборот) практически по всем видам деятельности и переживаниям (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019).

Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. Связь переживаний в деятельности с академической успешностью и учебной мотивацией (r Пирсона)

| Переживания в деятельности | GPA | Амотивация | Экстерналиная регуляция | Интроецированная негативная регуляция | Интроецированная позитивная регуляция | Идентифицированная регуляция | Внутренняя мотивация |
|----------------------------|-----|------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| Обучение — Удовольствие | .10 | -.50** | -.27** | -.20* | .20* | .56** | .66** |

| Переживания в деятельности | GPA | Амотивация | Экстерналиная регуляция | Интроецированная негативная регуляция | Интроецированная позитивная регуляция | Идентифицированная регуляция | Внутренняя мотивация |
|----------------------------|------|------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| Обучение — Смысл | .04 | -.55** | -.29** | -.05 | .40** | .65** | .54** |
| Обучение — Усилие | -.11 | -.02 | .18 | .20* | .21* | .19 | -.02 |
| Обучение — Пустота | .08 | .58** | .30** | .15 | -.30** | -.54** | -.56** |
| Отдых — Удовольствие | -.15 | -.07 | .02 | .06 | .17 | .20* | .10 |
| Отдых — Смысл | .004 | -.09 | -.01 | -.02 | .28** | .22* | .15 |
| Отдых — Усилие | .01 | -.02 | -.01 | .01 | .08 | .09 | .02 |
| Отдых — Пустота | .18 | .24* | .04 | .04 | -.18 | -.24* | -.18 |
| Дорога — Удовольствие | .24* | -.018 | -.05 | .08 | .19 | .24* | .19* |
| Дорога — Смысл | .23* | -.44** | -.20* | .01 | .21* | .47** | .26** |
| Дорога — Усилие | -.21 | .28** | .14 | .01 | -.13 | -.16 | -.11 |
| Дорога — Пустота | -.13 | .29** | .13 | -.03 | -.19* | -.20* | -.23* |

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0.05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0.01 (двухсторонняя); GPA (Grade Point Average) – средний балл академической успеваемости за учебный год.

Меру академической успешности лучше предсказывали не те переживания, которые проявлялись во время учебы, а те, которые возникали по дороге на нее. Такой на первый взгляд парадоксальный результат может иметь по меньшей мере одно возможное объяснение: дорога на учебу на первом курсе, вероятно, занята подготовкой к занятиям. Эта подготовка и связанные с ней переживания осмысленности и удовольствия действительно могли лучше предсказывать академические результаты за год, чем переживания, возникающие в самом

процессе обучения, еще не связанные с результатом самим по себе (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019).

Вторую выборку исследования составили 93 респондента, также студентов 1 курса в возрасте от 17 до 20 лет ($M=18.02$; $SD=0.61$), из которых 55% женского пола.

Для проверки гипотезы о влиянии времени и вида деятельности на переживания в деятельности был применен метод двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями (см. табл. 4) (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019).

Таблица 4. Влияние времени и вида деятельности на переживания в деятельности (Двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями)

| Переживание | Независимые переменные | Df | F | p |
|--------------|--------------------------|--------|--------|--------|
| Удовольствие | Время | 2; 150 | 1.12 | .33 |
| | Вид деятельности | 2; 150 | 345.21 | < .001 |
| | Время * Вид деятельности | 4; 300 | 1.16 | .33 |
| Смысл | Время | 2; 150 | 1.30 | .28 |
| | Вид деятельности | 2; 150 | 8.42 | < .001 |
| | Время * Вид деятельности | 4; 300 | .16 | .96 |
| Усилие | Время | 2; 150 | 3.17 | .05 |
| | Вид деятельности | 2; 150 | 28.15 | < .001 |
| | Время * Вид деятельности | 4; 300 | .83 | .51 |
| Пустота | Время | 2; 150 | 2.42 | .09 |
| | Вид деятельности | 2; 150 | 167.49 | < .001 |
| | Время * Вид деятельности | 4; 300 | 1.08 | .37 |

При полученном эффекте $f=0.143$, соответствующем эта-квадрат равным 0.02, мы можем обнаружить эффекты для мощности 0.95 или выше. Результаты однозначно определяют зависимость переживаний от вида деятельности, но не от времени (см. табл. 4). Наблюдался небольшой эффект влияния времени на меру усилия. Эффекты взаимодействия независимых переменных оказались незначимыми для всех видов переживаний.

Результаты демонстрируют независимость переживаний в деятельности от времени, но не от вида деятельности, что частично подтверждает выдвинутую гипотезу. Некоторая зависимость переживания усилия от времени требует прояснений в дальнейших исследованиях, но, учитывая небольшой размер эффекта и его проявление только в двух из трех видов деятельности, наиболее вероятно, что в данных проявляется эффект наблюдателя и социальная желательность данной темы (усилия). Контроль данного эффекта не входил в задачи исследования и только на следующих этапах возможно прояснить степень зависимости измерения отдельных переживаний от социальной желательности респондента. Эффекты зависимости переживания от вида деятельности также должны быть прояснены в дальнейших исследованиях, поскольку полученные данные не указывают достоверно на отсутствие эффекта, а только на его незначимость.

Для уточнения конструкта и меры валидности инструмента переживаний в деятельности были измерены связи параметров методики «Диагностика переживаний в деятельности» и других личностных переменных (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019). Привлекались одномерная методика *принятия ответственности* (Sheldon et al., 2018), состоящая из 8 пунктов (например, «Для меня важно выполнять данные мною обещания»), а также *краткая версия методики Спектр психологического здоровья* (Mental Health Continuum; МНС-SF) (Żemojtel-Piotrowska et al., 2018; Осин, Леонтьев, 2020).

При подсчете использовали усредненные данные всех трех замеров методики «Диагностика переживаний в деятельности» (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019).

Результаты представлены в таблице 5 диссертационной работы.

Таблица 5. Связь переживаний в деятельности и других личностных переменных (r Пирсона)

| Переживания в деятельности | МНС-SF | Ответственность | UPLOC — Автономная | UPLOC — Контролируемая |
|----------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------|
| Обучение — Удовольствие | .39** | .39** | .68** | -.21* |
| Обучение — Смысл | .30** | .10 | .49** | -.29** |
| Обучение — Усилие | -.05 | .08 | -.10 | .13 |
| Обучение — Пустота | -.13 | -.24* | -.58** | .18 |
| Отдых — Удовольствие | .17 | .20* | .01 | -.08 |
| Отдых — Смысл | .21* | .31** | .12 | -.33** |
| Отдых — Усилие | .29** | .16 | .23* | .06 |
| Отдых — Пустота | -.06 | -.09 | -.06 | .19 |
| Дорога — Удовольствие | .08 | .18 | .24* | -.05 |
| Дорога — Смысл | .21* | -.03 | .34** | -.14 |
| Дорога — Усилие | -.08 | -.01 | .04 | .21* |
| Дорога — Пустота | -.10 | -.30** | -.38** | .11 |

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0.05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0.01 (двухсторонняя); МНС-SF (Mental Health Continuum – Short Form) – Континуум психологического здоровья; UPLOC Автономная — индекс автономной мотивации Шкалы универсального воспринимаемого локуса каузальности; UPLOC Контролируемая — индекс контролируемой мотивации Шкалы универсального воспринимаемого локуса каузальности.

Получены ожидаемые умеренные связи методики «Диагностика переживаний в деятельности» с измерением мотивации и принятия ответственности. При этом корреляции с параметром психологического здоровья (методика МНС-SF) оказались неожиданными, но объяснимыми: в учебной деятельности психологическое здоровье положительно связано с удовольствием и смыслом, в досуговой деятельности — со смыслом и усилием, а в дороге до университета — только со смыслом.

Методика «Диагностика переживаний в деятельности» продемонстрировала приемлемые показатели надежности, а данные о связях инструмента с параметрами учебной мотивации свидетельствуют в пользу ее конструктивной валидности.

Параграфе 3.5 представляет эксплораторную часть исследования, в которой изучается, способно ли качество переживаний в деятельности выступить основанием для выделения подгрупп (кластеров) внутри общей выборки исследования и различаются ли эти группы с точки зрения качества мотивации.

Представлен кластерный анализ качества переживаний и мотивации в деятельности в исследовании 3, описана выборка и примененные методы.

Методом кластерного анализа получены результаты, выделяющие три группы респондентов в зависимости от качества переживаний в деятельности.

Первый кластер (N = 198) характеризуется ориентацией на процесс, наибольшей склонностью к переживанию удовольствия и смысла в учебе, средним значением усилия, склонностью к потоковым переживаниям, высокой автономностью мотивации в учебе и низкими значениями переживания пустоты. Данный кластер отличается высокой степенью удовлетворенности базовых потребностей.

Второй кластер (N = 111) определяется через максимальные показатели усилия в учебе и сниженными показателями удовольствия. Респонденты этой группы менее склонны к переживанию потока и демонстрируют высокие значения переживания пустоты в учебе. Удовлетворенность базовых потребностей средняя, как и автономность мотивации к учебе.

Третий кластер (N = 123) демонстрирует существенно более низкие показатели удовольствия, смысла и усилия в учебе и максимальные показатели пустоты. Люди из этой группы демонстрируют контролируемую мотивацию к учебе и сниженные показатели удовлетворенности базовых потребностей. К потоковым переживаниям они склонны меньше остальных.

Параграфе 3.6 содержит общее обсуждение по результатам всех трех исследований.

В **заключении** описываются выводы и общий итог, ограничения и перспективы проведенного диссертационного исследования.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЙ

1. Качество мотивации деятельности и качество сопровождающих деятельность переживаний в одной деятельности связаны между собой, а в разных деятельности не связаны.

Значимых связей между переживаниями и параметрами мотивации, относящимся к разным деятельности, практически не обнаружилось. 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 времяпровождение (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019). Это позволяет говорить, что гипотезы в основном подтвердились.

2. Между мотивацией учебной деятельности и сопровождающими ее переживаниями присутствуют значимые связи.

Обнаружено, что автономные формы мотивации положительно связаны с переживаниями удовольствия и смысла и отрицательно – с переживанием пустоты, а контролируемые формы мотивации – наоборот, причем эти связи тем сильнее, чем ближе соответствующие формы мотивации находятся к крайним значениям континуума автономии-контролируемости. Переживание усилия сильнее всего связано с формами мотивации, занимающими среднее положение на этом континууме, и слабее всего – с наиболее и наименее автономными формами мотивации.

3. Переживания в деятельности обнаруживают значимый внутрииндивидуальный разброс в разных видах деятельности (следовательно, не могут рассматриваться как черты личности), но незначимый разброс во времени в рамках одной деятельности (следовательно, не могут рассматриваться как состояния). Возможно, целесообразно

рассматривать их как особую категорию контекстуально зависимых психологических переменных (как и качество мотивации).

Гипотеза *частично* подтвердилась. В Исследовании 2, включившем три замера переживаний в деятельности с интервалом в 10-15 дней, продемонстрировано, что переживания в деятельности варьируются в зависимости от времени тестирования, но устойчиво привязаны к деятельности. Возможно их нельзя рассматривать ни как черты, устойчиво присущие личности вне зависимости от ситуаций, ни как состояния, значительно изменяющимися во времени (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019). Переживания в деятельности вероятно представляют собой особый тип психологических переменных, который можно отнести к характерным адаптациям (*characteristic adaptations*) (McAdams, Pals, 2006). Они занимают уровень ниже, чем черты, но выше, чем состояния. Характерные адаптации представляют собой более конкретные мотивационные, социально-когнитивные переменные, которые контекстуализированы в ситуации, во времени. Характерные адаптации раскрывают более детально человеческую индивидуальность. Черты личности в свою очередь более стабильны во времени и объясняют общие закономерности поведения, мышления, чувствования в разных ситуациях и во времени, то есть как человек обычно ведёт себя, чувствует и думает. В то время как мгновенное сочетание мыслей, чувств, поведения отражают состояние человека в конкретной ситуации в определённое время (McAdams, Pals, 2006). В отличие от черт, состояния меняются со временем в зависимости от ситуации, с которой сталкивается человек (Shmitt, Blum, 2020).

4. Методика «Диагностика переживаний в деятельности» продемонстрировала приемлемые показатели надёжности, а данные о связях инструмента с параметрами учебной мотивации свидетельствуют в пользу ее конструктивной валидности. Критериальная валидность инструмента переживаний в деятельности, проверку которой обеспечили данные о связях интенсивности переживаний с академической успешностью, требует более детального прояснения в последующих исследованиях: **общий балл успеваемости за учебный год был связан не с**

переживаниями в учебной деятельности, как предполагалось, а с таковыми по дороге на учебу (Клейн, Леонтьев, Костенко и др., 2019)..

Работа выполнена в Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Научный руководитель диссертации: Леонтьев Дмитрий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, зав. Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ.

Содержание диссертации отражено в 3 публикациях:

1. Клейн К.Г., Леонтьев Д. А., Костенко В. Ю., Осин Е. Н., Тараненко О. А., Кошелева Н.В. Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 47-57.
2. Клейн К.Г. Костенко, В.Ю. Самодетерминация в романтических отношениях: адаптации опросника и уточнение конструкта // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2021. Т. 14. № 78. Статья 5.
3. Клейн К. Г. Типы мотивационной регуляции: теоретическая значимость конструкта и проблема его измерения // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 1. С. 125-131.

Другие публикации:

1. 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
2. Вахромов Е.Е., Гусельцева М.С., Марцинковская Т.Д. Проблема переживания в зарубежной философии / Категория переживания в философии и психологии. Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: ГНО Издательство «Прометей» МПГУ, 2004, С. 6-54.
3. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53. doi:10.17223/17267080/62/4
4. 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.
5. 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.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96-107.
7. Гусельцева М.С. Сравнительный анализ подходов к проблеме переживания в функционализме (от В. Джемса до современного бихевиоризма) / Категория переживания в философии и психологии. Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: ГНО Издательство «Прометей» МПГУ, 2004, С. 98-146.
8. Демьянов Д.А. О понятии «переживание» у В. Дильтея и Г.-Г. Гадамера // Мысль. 2012. №13 С. 45-54.
9. Джеймс У. Психология. М.: Гаудеамус; Академический проект, 2011.
10. Золотарева А.А., Марчук Л.А., Лебедева А.А., Фам А.Х., Яркин А.В. Психометрические свойства русскоязычной версии шкалы страсти к делу Р. Валлеранда [Электронный ресурс] // Организационная психология, 2022. Т. 12. № 1. С. 51-69. DOI:10.17323/2312-5942-2022-12-1-51-69

11. Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации поведения человека // Психология в вузе. 2004. № 1. С. 51–65.
12. 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. Т. 1. / Отв. ред. Н. Батулин. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015а. С. 175–179.
13. Леонтьев Д.А. Поток в профессиональной деятельности и его диагностика. В кн.: Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике, Челябинск, 9–11 сентября 2015. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015б. Т. 1, с. 180–185.
14. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016в. № 62. С. 18–37.
15. Леонтьев Д.А. Переживание и опыт // Современные ландшафты понимающей психотерапии Федора Василюка. Статьи и тезисы докладов X Научно-практической конференции Ассоциации понимающей психотерапии. Москва, 2023. С. 14-28.
16. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 55–66. doi:10.17759/pse.2018230605
17. Марцинковская Т.Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. №3(5). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.07.2021).
18. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 20.07.2021).

- 19.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.
- 20.Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл; Альпина Нон-Фикшн, 2011.
- 21.Blais M.R. et al. Toward a motivational model of couple happiness // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59. P. 1021-1031. doi:10.1037/0022-3514.59.5.1021
- 22.Block Y., Sredl D. Nursing education and professional practice: A collaborative approach to enhance retention // Journal of Nurses in Staff Development. 2006. Vol. 22. P. 23-28.
- 23.Connell J.E, Wellborn J.G. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes // Selfprocesses in development: Minnesota Symposium on Child Psychology. 1991. P 44-77
- 24.Deci E.L. The psychology of self-determination. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books), 1980.
- 25.Deci E.L., Moller A.C. The concept competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of Competence and Motivation (pp. 579-597). New York: Guilford Press, 2005.
- 26.Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology (Psychologie Canadienne). 2008. Vol. 49(1). P. 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- 27.Deci E.L., Ryan R.M. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic wellbeing // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 141-166.
- 28.Eom S.B., Arbaugh, J.B. Student satisfaction and learning outcomes in e-learning: An introduction to empirical research / Fairclough, N. Analyzing discourse: Textual analysis for social research. London, UK: Routledge, 2005.

29. Fong C.J., Zaleski D.J., Leach K.J. The challenge–skill balance and antecedents of flow: A meta-analytic investigation // *The Journal of Positive Psychology*. 2015. Vol. 10 (5). P. 425-446. doi:10.1080/17439760.2014.967799
30. Gilman R., Anderman E. Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue // *Journal of School Psychology*. 2006. 44. P. 325-329.
31. 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.
32. Joo B., Lim T. The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation // *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 2009. 16(1). P. 48-60.
33. Joo Y.J., Oh E., Kim S.U. Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean online university: A structural equation modeling study
34. Knee C.R. et al. Self-determination and conflict in romantic relationships // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. 89. P. 997-1009.
35. McClelland D. Human motivation. Glen- view, IL: Scott, Foresman, 1985.
36. Nakamura J., Csikszentmihalyi M. The motivational sources of creativity as viewed from the paradigm of positive psychology / In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. American Psychological Association, 2003. P. 257-269. doi:10.1037/10566-018
37. Osborne J., Simon S., Collins S. Attitudes towards science: A review of the literature and its implications // *International Journal of Science Education*. 2003. Vol. 25 .P. 1049-1079.
38. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 183-203). Rochester: The University of Rochester Press. 2002.
39. Reis H.T., Sheldon K.M., Gable S.L., Roscoe J., Ryan R.M. Daily wellbeing: The role of autonomy, competence, and relatedness // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2000. Vol. 26. P. 419-435.

40. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2012. Vol 138 (2). P 353–387.
41. 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 (5). P. 749-761.
42. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Direction // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25 (1). P. 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
43. Ryan R.M., Deci E.L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? // *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74. P. 1557-1586.
44. Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. I., & Kim, Y. On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures // *Personal Relationships*. 2005. Vol. 12. P. 145-163.
45. Schmitt, M., Blum, G.S. State/Trait Interactions. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1922
46. Schüler J., Brandstätter V., Sheldon K.M. Do implicit motives and basic psychological needs interact to predict well-being and flow? Testing a universal hypothesis and a matching hypothesis // *Motivation and Emotion*. 2013. Vol. 37(3). P. 480-495. doi:10.1007/s11031-012-9317-2
47. Schultheiss O. Implicit motives. // *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed) / In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.). New York: Guilford Press. 2008. P. 603-633.
48. Schweinle A., Turner J.C., Meyer D.K. Striking the right balance: Students' motivation and affect in upper elementary mathematics classes // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99(5). P. 271-293.

49. Shalley C.E., Gilson L.L., Blum T.C. Interactive effects of growth need strength, work context, and job complexity on self-reported creative performance // *Academy of Management Journal*. 2009. Vol. 52. P. 489-505.
50. Sheldon K.M., Hilpert J.C. The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction // *Motivation and Emotion*. 2012. Vol. 36. P. 439-451. doi:10.1007/s11031-012-9279-4
51. Sheldon K.M., Gordeeva T.O., Leontiev D., Osin E.N., Rasskazova E., Dementiy L., Lynch M.F. Freedom and Responsibility Go Together: Personality, Experimental, and Cultural Demonstrations // *Journal of Research in Personality*. 2018. Vol. 73 (1). P. 63-74.
52. 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.
53. Sheldon K.M., Prentice M. Self-determination theory as a foundation for personality researchers // *Journal of Personality*. 2017. Vol. 87. P. 5-14.
54. Shernoff D.J. The experience of student engagement in high school classrooms: A phenomenological perspective (Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago, Chicago, IL, 2001.
55. Shernoff D.J., Csikszentmihalyi M. Flow in Schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments / *Handbook of Positive Psychology in the Schools*. 2nd edition. M. Furlong, R. Gilman, S. Heubner (Eds). Routledge, Taylor & Francis, 2008. P. 211-226.
56. Shernoff D.J., Csikszentmihalyi M., Schneider B., Shernoff E.S. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory // *School Psychology Quarterly*. 2003. 18. P. 158-176.
57. Shernoff D.J., Hoogstra L. Continuing motivation beyond the high school classroom // *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2001. 73-87.
58. 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.

59. Vallerand R.J., Blanchard C., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C., Léonard M., Gagné M., Marsolais J. Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85(4). P. 756-767. DOI: 10.1037/0022-3514.85.4.756
60. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C., Vallieres E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52. P. 1003-1017.
61. 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(1). P. 19-31.
62. Yu S., Levesque-Bristol C. A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article number 101857. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101857
63. Žemojtel-Piotrowska M., Piotrowski J.P., Osin E.N., Ciecuch J., Adams B.G., Ardi R., Bălțătescu S., Bogomaz S., Bhomi A.L., Clinton A., de Clunie G.T., Czarna A.Z., Esteves C., Gouveia V., Halik M., Hosseini A., Khachatryan N., Kamble S.V., Kawula A., Lun V.M., Maltby J. The mental health continuum-short form: The structure and application for cross-cultural studies-A 38 nation study // *Journal of clinical psychology*. 2018. Vol. 74 (6). P. 1034-1052. doi:10.1002/jclp.22570