

Связь академической мотивации и выгорания у студентов российских и азербайджанских вузов

Койфман А.Я.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Гаузер А.Э.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, филиал в г. Баку (МГУ БФ), г. Баку, Республика Азербайджан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Представлены результаты исследования связи академической мотивации и выгорания на российской (N=203) и азербайджанской (N=170) выборках. Авторы исходили из того, что выгорание является серьезной угрозой для психологического благополучия студентов, в том числе для их академической мотивации, поэтому мониторинг мотивации и выгорания является актуальной задачей в любой стране. В данном исследовании профили мотивации сопоставлены с профилями выгорания и переживаний в учебе: студенты с самыми высокими показателями внутренней мотивации, но низким уровнем мотивации самоуважения (высоким — 32% общей выборки либо низким — 20%) показали либо отсутствие признаков выгорания, либо заметное эмоциональное истощение при высокой осмысленности деятельности в обоих случаях; более подверженными выгоранию оказались студенты с преобладанием внешней мотивации (20%) или амотивации (9%), показав высокий уровень эмоционального истощения на фоне средней либо полной потери смысла собственной учебной деятельности; у студентов с невыраженным, усредненным профилем (18%) основным признаком оказалось снижение осмысленности учебы, в ряде случаев сцепленное с другими признаками выгорания. Сходная картина была получена в обеих выборках, причем для девушек более характерны профили с высоким уровнем мотивации самоуважения, а для юношей — наоборот. Обсуждаются ограничения полученных результатов, а также необходимость профилактики выгорания в вузах.

Ключевые слова: академическая мотивация, эмоциональное выгорание, переживания в учебной деятельности.

Для цитаты: Койфман А.Я., Гаузер А.Э. Связь академической мотивации и выгорания у студентов российских и азербайджанских вузов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 21—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270502>

Academic Motivation in Relation to Burnout Among Russian and Azerbaijani Higher Education Students

Alexandra Y. Koyfman

Lomonosov Moscow State University; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Anna E. Hauser

Baku Branch of Lomonosov Moscow State University, Baku, Azerbaijan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Student burnout is a risk factor for personal well-being and can lead to a decrease in motivation and other crucial components of learning. We present the results of a study of the relationship between academic motivation and burnout in the Russian (N=203) and Azerbaijani (N=170) samples. Motivation profiles were compared to profiles of burnout and study-related experiences. Students from two profiles with the highest level of intrinsic motivation, but different levels of motivation of self-esteem (high — 32% of the total sample, or low — 20%) experienced either no burnout, or high exhaustion along with high meaningfulness of learning in both cases. Students with predominance of external motivation (20%) or amotivation (9%) turned out to be more prone to burnout, showing a high level of emotional exhaustion along with an average or complete loss of the meaning of their own educational activities. Among students with an average profile (18%), the main symptom was a decrease in the meaningfulness of study that was in some cases linked to other symptoms of burnout. The results were similar in both samples, with the profiles with high levels of self-esteem being more typical of female students. The limitations of the obtained results are discussed, as well as the relevance of burnout prevention in universities.

Keywords: academic motivation, burnout, study-related experiences.

For citation: Koyfman A.Y., Hauser A.E. Academic Motivation in Relation to Burnout Among Russian and Azerbaijani Higher Education Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 21—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270502> (In Russ.).

Введение

Учебная, или академическая, мотивация может рассматриваться как сложная иерархия внешних и внутренних причин, побуждающих человека учиться. К ним относят собственно познавательные мотивы, побуждения, связанные с самоуважением и признанием со стороны других, воспринятые извне, интроецированные социальные или культурные нормы и требования, а также давление со стороны семьи, администрации или внешних обстоятельств [2; 18]. Под выгоранием в

контексте обучения понимается субъективно негативное состояние, которое сочетает в себе переживание эмоционального истощения, цинизма по отношению к учебной деятельности и собственной неэффективности, но не сводится к ним [6; 15].

В 2020—2021 годы мы стали свидетелями уникального естественного эксперимента. В связи с распространением COVID-19 весной 2020 года закрывались целые вузы, вся система образования начала перестраиваться под дистанционный режим работы. Осенью 2020

года были попытки вернуться к очному обучению, однако большинство вузов оказались вынуждены «уйти в онлайн» или сочетать два формата. Наличие средств выхода в интернет и стабильность интернет-соединений для многих студентов стали необходимым условием продолжения обучения. Привычное и отлаженное взаимодействие в рамках учебного процесса стало невозможным, так что и студентам, и преподавателям пришлось перестраиваться и адаптироваться к новым обстоятельствам и изменению нагрузки (многие столкнулись с сочетанием изоляции и необходимостью много часов быть на связи через компьютер). К весне 2021 года часть вузов вернулась к «почти» нормальному функционированию, но некоторые элементы дистанционного формата прочно закрепились в учебном процессе.

Изменения, связанные с общей эпидемиологической и социальной ситуацией, такие как изменение финансового статуса членов семьи, болезнь или смерть близких людей, изменения в собственном здоровье, создают условия для увеличения эмоциональной нагрузки и уровня стресса и переоценки стимулов продолжать обучение. Целью данного исследования является выявление и описание связи учебной мотивации и эмоционального выгорания в учебе на фоне пандемии, а также сравнение паттернов связей, характерных для российских и азербайджанских студентов, которые проходят обучение на русском языке.

Сходство систем высшего образования в Азербайджане и России помимо языка обусловлено общим советским прошлым, а в ряде случаев тем, что в филиалах московских вузов в г. Баку обучение проходит по российским программам. Это обеспечивает сопоставимость результатов, однако мы не ожидаем, что особенности мотивации и подверженность выгоранию в двух странах определяются только языком и формальным сходством образовательной среды.

Ряд авторов отмечают тенденцию к переходу от анализа отдельных видов мотивации в разных условиях и в разных профессиональных или социальных группах к анализу индивидуальных профилей мотивации [18], то же касается выгорания [14; 20]. Количество та-

ких профилей и их представленность в популяции варьирует от исследования к исследованию, так, можно найти описания профилей с преобладающей внутренней мотивацией, внешней мотивацией либо средними или высокими значениями по обоим, либо, наоборот, выраженным преобладанием амотивации [3; 4; 17]. При выделении профилей выгорания к показателям эмоционального истощения, цинизма и чувства неэффективности часто добавляются показатели, связанные с вовлеченностью в учебу [20] и интересом к ней [11], культурно-специфические шкалы выгорания, например, тревожность и неприятие учебы в корейской выборке [12], качество жизни [13], однако стабильно выделяются профили с полным набором признаков выгорания, с выраженным эмоциональным истощением при отсутствии цинизма и, наоборот, с отсутствием эмоционального истощения при выраженном цинизме, а также всегда есть группа студентов без признаков выгорания.

Программа исследования

Исследование проводилось с ноября 2020 года по апрель 2021 года параллельно в г. Баку (Азербайджан) и ряде городов России. Выборку составили: 373 студента 1—4-х курсов бакалавриата (N=307) и специалитета (N=66) в возрасте от 16 до 24 лет (M=19.6, SD=1.5), из них 170 человек — студенты бакинских вузов (72% девушек), 203 — российских (77% девушек). По специализациям половина выборки представляет социальные и гуманитарные науки, треть — естественные и технические, также есть математики, медики и студенты творческих направлений. Участие было добровольным.

Для измерения учебной мотивации был выбран опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ), разработанный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным на основе студенческой версии опросника академической мотивации (AMS-C) Р. Валлеранда с коллегами [5]. Опросник содержит 28 пунктов, которые оцениваются по пятибалльной шкале. Опросник ШАМ представлен тремя шкалами внутренней мотивации: *Познавательная мотивация* (стремление узнать новое и разобраться в изучаемом предмете), *Мотивация достижения* (желание до-

бываться максимальных результатов и получать удовольствие от решения трудных задач), *Мотивация саморазвития* (стремление развивать собственные способности); тремя шкалами внешней мотивации: *Мотивация самоуважения* (стремление повысить самооценку и ощущение собственной значимости), *Интроецированная мотивация* (связана с чувством стыда и долга), *Экстернальная мотивация* (необходимость следовать общепринятым правилам и нормам), а также шкалой *Амотивации* (измеряет отсутствие интереса, осмысленности учебного процесса, желания учиться и т.д.).

Для измерения выгорания были взяты и адаптированы к учебному контексту: шкалы *Эмоционального истощения* и *Редукции личных достижений* из опросника «Профессиональное выгорание» (ПВ), разработанного Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой на основе модели К. Маслак и С. Джексона [1], две шкалы — *Переживание усилия* и *Переживание смысла* — из опросника «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» (ДПД) Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [8], а также «Шкала выгорания для учащихся» (ШВУ), которая представляет собой адаптацию Е.Н. Осинным опросника выгорания в школе (SBI) К. Салмелы-Аро с коллегами [7; 19]. *Эмоциональное истощение* в ПВ описывает переживание опустошенности и бессилia; *Редукция личных достижений* связана с заниженной оценкой собственных достижений, отсутствием смысла и желания вкладывать усилия в деятельность. *Переживание смысла* из ДПД показывает уровень включенности деятельности в более широкие, субъективно значимые контексты, а *Переживание усилия* связано с результативностью, достижением полезного результата деятельности. ШВУ включает шкалы *Эмоциональное истощение*, *Цинизм* и *Чувство некомпетентности*.

Кроме того, каждый респондент отвечал на ряд вопросов об особенностях выбора вуза/специализации, особенностях обучения в дистанционном формате, сложности обучения и др. Все вопросы представлялись онлайн через сервис Google Формы. Сервис позволяет регистрировать только полные ответы, поэтому нам неизвестно, сколько человек заполнили методики частично.

Мы предполагаем, что:

1. Показатели внутренней мотивации и амотивации должны быть наиболее сильно связаны с показателями осмысленности учебной деятельности, то есть цинизмом и переживанием смысла: высокая внутренняя мотивация невозможна без переживания смысла учебы, а амотивация, по определению, проявляется как потеря смысла.

2. Показатели внешней мотивации, прежде всего интроецированной и экстернальной, и амотивации должны быть связаны с переживаниями усилия.

3. На уровне типичных профилей можно проследить более сложные связи между академической мотивацией и выгоранием.

Результаты

Академическая мотивация российских и азербайджанских студентов. Шкалы академической мотивации показали достаточную надежность (табл. 1), за исключением шкалы экстернальной мотивации, в которой у азербайджанской выборки не работает один из пунктов. Распределения асимметричны — преобладают высокие значения по шкалам внутренней мотивации и, наоборот, крайне низкие — по шкале амотивации, шкалы внешней мотивации характеризуются отрицательным эксцессом.

В российской выборке наблюдается чуть более высокий уровень познавательной мотивации, чем в азербайджанской, в остальном результаты не различаются и могут быть объединены для совместного анализа.

Связь академической мотивации и выгорания. Шкалы выгорания и переживаний в профессиональной деятельности показали удовлетворительную надежность, за исключением шкал «Редукция личных достижений» ПВ ($\alpha=0,688$) и «Чувство некомпетентности» ШВУ ($\alpha=0,590$). В первом случае исключение пункта о напрасности прикладываемых усилий позволило получить достаточно надежную шкалу из семи пунктов ($\alpha=0,810$), которая по содержанию стала отражать персональные достижения в медиации студентом отношений в учебной группе и при взаимодействии студентов с преподавателями, помощи одноклассникам в учебе и позитивный взгляд в будущее, в связи с чем мы сменили на-

Таблица 1

Описательные статистики и надежность шкал академической мотивации

Шкала	Рус. N=203	Аз. N=170	Общее N=373	α-Кронбаха		
	М (SD)	М (SD)	М (SD)	рус.	аз.	общее
Познавательная мотивация*	15.7 (3.9)	14.3 (4.0)	15.1 (4.0)	0.893	0.891	0.894
Мотивация достижения	14.4 (4.4)	13.4 (4.1)	14.0 (4.3)	0.919	0.887	0.906
Мотивация саморазвития	14.8 (4.5)	15.1 (4.0)	14.9 (4.3)	0.887	0.876	0.882
Мотивация самоуважения	13.5 (4.9)	13.0 (4.9)	13.3 (4.9)	0.874	0.881	0.877
Интроецированная мотивация	11.6 (4.5)	12.0 (4.0)	11.8 (4.3)	0.782	0.683	0.739
Экстернальная мотивация	10.3 (4.2)	10.8 (4.0)	10.5 (4.1)	0.713	0.621	0.673
Амотивация	8.0 (4.7)	8.2 (4.6)	8.1 (4.6)	0.892	0.893	0.892

Примечание. * — различия между выборками значимы: $t(371)=3,632$, $p<0,001$, $\eta^2=0,034$.

звание шкалы на «Персональные достижения». Несмотря на хорошие показатели надежности общей шкалы выгорания ШВУ ($\alpha=0,876$), шкала «Чувство некомпетентности» была исключена из дальнейшего анализа: во-первых, она представлена всего двумя пунктами, во-вторых, мы посчитали более ценным различать между собой оставшиеся шкалы — «Эмоциональное истощение» и «Цинизм», обе они показали достаточную надежность ($\alpha=0,744$ и $\alpha=0,905$ соответственно). Для оценки возможности объединения шкал ПВ, ШВУ и ДПД и упрощения дальнейшей обработки данных был проведен эксплораторный анализ методом главных компонент (см. Приложение). Он показал наличие всего двух факторов (смысл и усилия) без эмоционального истощения как самостоятельного фактора, поэтому было принято решение отказаться от простоты двухфакторного решения в пользу более полного описания данных.

Российская и азербайджанская выборки не обнаружили различий в связях ШАМ, ПВ, ШВУ и ДПД, поэтому данные обеих выборок рассматриваются вместе (табл. 2).

Шкалы внутренней мотивации и Амотивация демонстрируют противоположно направленные связи с шкалами выгорания: они наиболее тесно связаны по критерию наличия-отсутствия осмысленности учебы с Цинизмом и Переживанием смысла, причем сильнее всего связь проявляется для антагонистов Амотивация и Познавательная мотивация. Амотивация в средней степени положительно связана с Эмоциональным истощением и от-

рицательно — с Персональными достижениями, для шкал внутренней мотивации эти связи слабее, Эмоциональное истощение связано больше с Мотивацией достижения, а Персональные достижения — с Мотивацией саморазвития и во вторую очередь с Мотивацией достижения. Связь с Переживанием усилия отсутствует у всех четырех шкал.

Шкалы внешней мотивации ведут себя по-разному, за исключением характерной для всех слабой положительной связи с Переживанием усилия. Мотивация самоуважения проявляет себя сходно со всеми шкалами внутренней мотивации — она положительно связана с Переживанием смысла и Персональными достижениями, отрицательно с Цинизмом, но ее связи с шкалами выгорания более слабые и, в отличие от шкал внутренней мотивации, она не связана с Эмоциональным истощением. Интроецированная мотивация отличается слабой положительной связью с обеими шкалами Эмоционального истощения и Цинизмом. Экстернальная мотивация связана со шкалами выгорания и переживаниями в профессии так же, как Амотивация, но эти связи слабее.

Как и предполагалось, показатели осмысленности учебы оказались связаны с внутренней мотивацией и амотивацией, а переживание усилия — только с внешней мотивацией. Мотивация самоуважения проявляет себя особенно — она связана с осмысленностью учебы так же, как внутренние мотивы, хотя и слабее, но, в отличие от всех остальных шкал, независима от эмоционального истощения.

Таблица 2

Связи между шкалами академической мотивации и выгорания (R Пирсона, N=373)

Шкала	8	9	10	11	12	13
Шкалы академической мотивации (ШАМ)						
1. Познавательная мотивация	-.371**	.373**	-.266**	-.654**	.714**	.067
2. Мотивация достижения	-.394**	.462**	-.334**	-.544**	.646**	-.040
3. Мотивация саморазвития	-.372**	.514**	-.265**	-.541**	.692**	.059
4. Мотивация самоуважения	-.013	.255**	.033	-.205**	.395**	.239**
5. Интроецированная мотивация	.216**	-.054	.256**	.184**	-.084	.308**
6. Экстернальная мотивация	.436**	-.268**	.375**	.485**	-.443**	.231**
7. Амотивация	.533**	-.400**	.415**	.825**	-.756**	.092
Выгорание						
8. Эмоциональное истощение (ПВ)	1					
9. Персональные достижения (ПВ)	-.469**	1				
10. Эмоциональное истощение (ШВУ)	.719**	-.357**	1			
11. Цинизм (ШВУ)	.613**	-.414**	.543**	1		
Переживания в профессии (ДПД)						
12. Смысл	-.446**	.535**	-.326**	-.737**	1	
13. Усилия	.338**	-.087	.417**	.121*	.054	1

Примечания. ** — $p < 0.001$, * — $p < 0.05$ (2-сторон.).

Профили академической мотивации.

С помощью кластерного анализа методом К-средних были выделены пять профилей академической мотивации¹ (рис. 1). Профили названы по характерным пикам, хотя названия условны. Приведем их в порядке уменьшения средней выраженности внутренней мотивации.

В первом профиле («Внутренняя+Самоуважение», 32,2% выборки) наиболее высокие показатели всех шкал внутренней мотивации и мотивации самоуважения, средние значения интроецированной мотивации и минимальные — амотивации.

Второй профиль («Внутренняя», 20,1%) отличается от первого меньшим, но все еще высоким уровнем внутренней мотивации и намного более низким уровнем мотивации самоуважения и других шкал внешней мотивации, амотивация также минимальная.

В третьем профиле («Внешняя», 20,4%) показатели познавательной мотивации и мотивации достижения ниже среднего, показатели внешней мотивации относительно

высокие, уровень интроецированной мотивации выше, чем во всех остальных профилях, амотивация также выше средней.

Четвертый профиль («Средние» или «Невыраженная», 18,2%) выглядит наиболее сглаженным и «усредненным» относительно границ шкал — от 4 до 20 баллов, показатели внутренней мотивации и мотивации самоуважения заметно ниже средних.

Пятый профиль («Экстернальная+Амотивация», 9,1%) может быть противопоставлен первому профилю, здесь самые низкие значения по всем шкалам внутренней мотивации и мотивации самоуважения, высокий уровень экстернальной мотивации и самая высокая амотивация.

Представленность разных профилей академической мотивации в российской и азербайджанской выборках оценивалась с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона, также были оценены различия по лолу, распределения профилей в процентном соотношении даны в табл. 3. В российской выборке оказались

¹ Желаемое количество кластеров было определено на основе результатов иерархического кластерного анализа методом Варда по метрике квадратов расстояний Евклида, аналогично при кластеризации шкал выгорания.

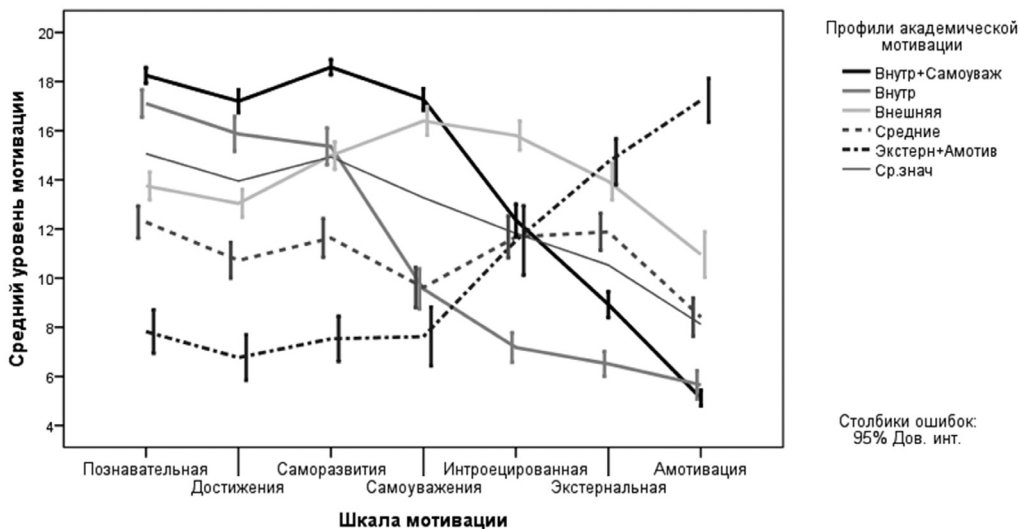


Рис. 1. Пять профилей-кластеров, выделенных по ШАМ: указаны средние значения и доверительные интервалы для каждой шкалы

в чуть большей степени представлены оба профиля с преобладанием внутренней мотивации и профиль с преобладанием внешней,

а в азербайджанской выборке — средний мотивационный профиль и с преобладанием амотивации ($\chi^2(4)=9,882, p=0,042$).

Таблица 3

Распределение мотивационных профилей в российской и азербайджанской выборках среди юношей и девушек (по столбцам указан % от объема подвыборки N)

Профиль академической мотивации	Пол		Итого
	женский	мужской	
Российская выборка			
Внутренняя+Самоуважение	34.0	31.9	33.5
Внутренняя	19.9	34.0	23.2
Внешняя	26.3	6.4	21.7
Средние	11.5	17.0	12.8
Экстерналиная+Амотивация	8.3	10.6	8.9
N	156	47	203
Азербайджанская выборка			
Внутренняя+Самоуважение	37.7	12.5	30.6
Внутренняя	14.8	20.8	16.5
Внешняя	20.5	14.6	18.8
Средние	18.9	39.6	24.7
Экстерналиная+Амотивация	8.2	12.5	9.4
N	122	48	170
N общее	278	95	373

Фактор пола, вклад которого в различия по отдельным шкалам академической мотивации было бы сложно выявить из-за большой разницы в объеме выборок, оказывается значимым при сравнении профилей. Направление различий одинаково в российской ($\chi^2(4)=10,841, p=0,028$) и азербайджанской ($\chi^2(4)=15,236, p=0,004$) выборках, но выражены они в разной мере. Так, среди девушек чаще встречаются профили с более высоким уровнем мотивации самоуважения как при выраженной внутренней (аз.), так и при выраженной внешней мотивации (рус.), а среди юношей, напротив, чаще встречаются профили с низкими показателями мотивации самоуважения — с преобладанием внутренней мотивации (рус.), со средней мотивацией (аз.), с высокой экстернальной и амотивацией.

Разная встречаемость профилей академической мотивации среди юношей и девушек дает основание предположить наличие важных для понимания природы этих различий, но не зафиксированных в данном исследовании факторов, таких как социальные ожидания и требования, предъявляемые к юношам и де-

вушкам со стороны семьи, дружеского окружения и внутри самих вузов, и связанные с ними различия в поведении и ценностных установках по отношению к образованию.

Профили выгорания. Как и в случае со шкалами академической мотивации, вся выборка была разделена на кластеры по шкалам выгорания и переживаний в учебе методом кластеризации К-средними. Полученные профили представлены на рис. 2. Перед кластеризацией значения по всем шкалам были преобразованы в шкалу 0-100 баллов по формуле: $100 \cdot (x_i - \min) / (\max - \min)$, где x_i — индивидуальное значение по шкале, \min — минимальное из возможных значений данной шкалы, \max — максимальное из возможных значений данной шкалы. Это позволило привести шкалы к сопоставимому масштабу, сохранив относительные различия дисперсий.

Наибольший вклад в разбиение выборки на кластеры внесли шкалы, связанные с осмысленностью учебной деятельности: «Цинизм» (ШВУ) и «Смысл» (ДГД). Следующими по важности стали шкалы эмоционального истощения, наименее важные — шкалы «Усилие» (ДГД) и

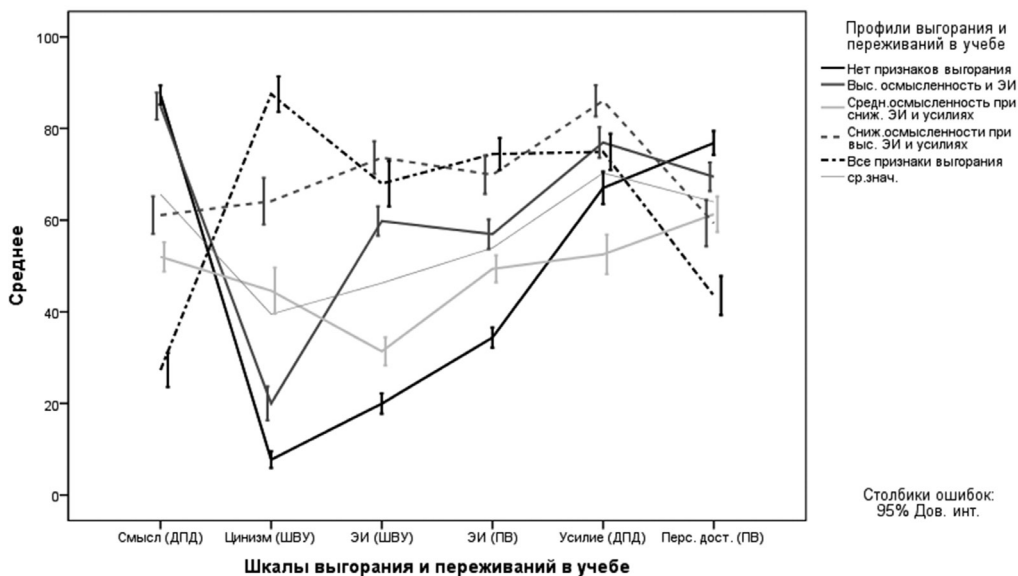


Рис. 2. Профили выгорания и переживаний в учебе: ЭИ — эмоциональное истощение

«Персональные достижения» (ПВ). Первый профиль объединил студентов с высокими показателями осмысленности учебной деятельности, низким уровнем эмоционального истощения и средним уровнем переживания усилий («Нет признаков выгорания», 28,4%), второй профиль отличается от первого более высоким уровнем эмоционального истощения («Высокие осмысленность и ЭИ», 19,8%), в третьем профиле наблюдается близкий к среднему уровень осмысленности обучения и не достигающие среднего уровня показатели эмоционального истощения и переживания усилия («Средняя осмысленность и снижение ЭИ и усилий», 19,8%), четвертый профиль характеризуется несколько

сниженными показателями осмысленности и высокими значениями эмоционального истощения и переживания усилий («Сниженная осмысленность и высокие ЭИ и усилия», 14,7%) и, наконец, последний профиль сочетает в себе самые низкие показатели осмысленности обучения с высоким уровнем эмоционального выгорания и самыми низкими по выборке значениями по шкале персональных достижений² («Все признаки выгорания», 17,2%).

Профили академической мотивации и выгорания показывают высокую согласованность как на российской ($\chi^2(16)=145,687$, $p<0,001$), так и на азербайджанской выборках ($\chi^2(16)=130,369$, $p<0,001$). Высокие внутрен-

Таблица 4

Сочетание мотивационных профилей и профилей выгорания в российской и азербайджанской выборках (по строкам указан % от объема подвыборки N)

Профиль академической мотивации	Нет признаков выгорания	Высокая осмысленность и ЭИ	Средняя осмысленность при сниженных ЭИ и усилиях	Сниженная осмысленность при высоких ЭИ и усилиях	Все признаки выгорания	N
Российская выборка						
Внутренняя+ Самоуважение	51.5	30.9	11.8	5.9	0.0	68
Внутренняя	42.6	25.5	21.3	6.4	4.3	47
Внешняя	9.1	11.4	15.9	36.4	27.3	44
Средние	3.8	11.5	34.6	30.8	19.2	26
Экстернальная+ Амотивация	0.0	0.0	5.6	5.6	88.9	18
% (выгорание)	29.6	20.2	17.2	15.8	17.2	203
Азербайджанская выборка						
Внутренняя+ Самоуважение	51.9	38.5	5.8	3.8	0.0	52
Внутренняя	46.4	21.4	21.4	7.1	3.6	28
Внешняя	6.3	15.6	25.0	28.1	25.0	32
Средние	9.5	4.8	45.2	23.8	16.7	42
Экстернальная+ Амотивация	0.0	0.0	18.8	0.0	81.3	16
% (выгорание)	27.1	19.4	22.9	13.5	17.1	170

² Объединив как признаки выгорания, так и переживания в учебной деятельности под общим термином «выгорание», мы отдаем себе отчет в том, что речь идет о целом континууме состояний – от предшественников выгорания до собственно выгорания в клиническом смысле [21], и используем понятия «высокий» и «низкий» в сравнительном контексте.

няя мотивация и самоуважение в половине случаев сочетаются с отсутствием признаков выгорания, еще в трети случаев проявляется повышенное эмоциональное истощение (см. табл. 4). В профиле с преобладанием внутренней мотивации к первым двум типам добавляется вариант с близкой к среднему осмысленностью учебы, заниженным переживанием усилия и эмоционального истощения. При внешней мотивации более половины случаев связаны с высоким уровнем эмоционального истощения и переживанием усилия на фоне более или менее выраженного снижения осмысленности учебы. Профиль со средней, невыраженной мотивацией характерен, предположительно, для двух типов студентов — тех, кто не вкладывается в учебу, не испытывает эмоционального истощения или переживания усилия, и тех, кто старается, испытывает и эмоциональное истощение, и переживание усилия, но, возможно, не достигает при этом желаемых результатов. Наконец, последний профиль, связанный с амотивацией, на 80—90% представлен студентами, демонстрирующими все признаки выгорания.

Обсуждение

В общей картине видно, что эмоциональное истощение может проявляться при любой мотивационной доминанте, даже если это преобладание внутренней мотивации; наименее благоприятными выглядят профили с преобладанием внешней мотивации и амотивации, показывающие, что чем меньше студент находит личного смысла в учебном процессе, тем с большей угрозой выгорания он сталкивается. В контексте выгорания становится более понятной мотивация студентов со средним профилем — по видимому, эта группа объединяет тех, кто учится более-менее осмысленно, не прилагая особых усилий и не испытывая при этом эмоционального истощения, и тех, кто вкладывает в учебу много усилий и эмоциональный ресурс, но не вполне понимая, зачем им это нужно. Очевидно, что эти предположения требуют проверки.

При том, что самый неблагоприятный профиль с высоким уровнем амотивации представлен менее чем 10% выборки, обращает на себя внимание, что признаки эмоционального истощения выражены еще в двух профилях, и

все вместе они охватывают около половины выборки. Это, в свою очередь, указывает на актуальность минимум двух мер: 1) повышения качества профориентации и презентации вузов в школах для уменьшения числа студентов, «оказавшихся не на своем месте», и 2) систематической профилактики выгорания в вузах, которая предполагает работу не только со студентами, но и с другими участниками учебного процесса, а в ряде случаев подразумевает необходимость организационных изменений.

Более детальный анализ различий, наблюдаемых в российской и азербайджанской выборках в соотношении числа юношей и девушек с разными мотивационными профилями или в преобладающих сочетаниях профилей мотивации и выгорания, требует дополнительного исследования с учетом данных как о сходстве (например, [16]), так и о различиях между двумя культурами [9; 10].

Ограничения исследования: а) все методики самоотчетные и могут быть подвержены эффекту социальной желательности, б) стресс, связанный с выгоранием, мог также быть вызван внеучебными стрессорами (пандемия, военные действия в Карабахе). Данные собраны на добровольцах, студенты представлены в выборках неравномерно, в особенности по критерию пола, кроме того, нам неизвестна специфика вузов и конкретных специализаций, поэтому остается неизвестной распространенность в популяции выявленных профилей академической мотивации и выгорания, а значит, и масштаб проблемы выгорания у студентов.

Выводы

Проведенное исследование обеспечило достижение поставленной цели: были выявлены и описаны связи учебной мотивации и эмоционального выгорания в учебе на фоне пандемии. Также были выявлены профили академической мотивации и выгорания, что обогатило описание связи между ними. Паттерн связей оказался сходным для российской и азербайджанской выборки:

1) полученные данные вполне согласуются с нашими исходными предположениями: осмысленность учебы является определяющей в позиции внутренней мотивации и амотивации;

2) внешняя мотивация связана с переживанием усилия;

3) в рамках одного профиля академической мотивации ключевыми могут быть разные, иногда противоположно проявляющиеся признаки выгорания и связанных с учебой переживаний;

4) наличие эмоционального истощения не зависит от преобладающей мотивации, это позволяет выдвинуть гипотезу о том, что

его источники различны при преобладании внутренней мотивации и при преобладании внешней мотивации.

Наличие как отдельных, так и множественных признаков выгорания у большого числа студентов подчеркивает важность профилактики синдрома выгорания, а высокий уровень амотивации можно рассматривать как один из важных маркеров выгорания.

Приложение

Эксплораторный факторный анализ шкал ПВ, ШВУ и ДГД методом главных компонент с вращением Варимакс дал хорошую структуру (КМО 0.733, $\chi^2(15)=1018,638$, $p<0,001$), табл. А1.

Таблица А1

Факторные нагрузки шкал ПВ, ШВУ и ДГД после вращения

Шкала (методика)	Ф1	Ф2
Эмоциональное истощение (ПВ)	-0.614	0.626
Персональные достижения (ПВ)	0.712	-0.127
Эмоциональное истощение (ШВУ)	-0.463	0.742
Цинизм (ШВУ)	-0.835	0.246
Смысл (ДГД)	0.905	0.059
Усилия (ДГД)	0.139	0.872

Показатели выгорания, полученные с помощью разных методик, можно объединить в два фактора: один фактор включает шкалы, связанные с осмысленностью учебной деятельности (объясняет 44% дисперсии), второй фактор содержит в первую очередь шкалу *усилия* ДГД (30% дисперсии), при этом эмоциональное истощение не выступает как самостоятельный фактор, а включается в два предыдущих — как противовес осмысленности учебы либо преимущественно как состояние, сопутствующее переживанию усилия. Второй фактор связан только со шкалами внешней мотивации и амотивации, причем связи слабые (табл. А2). В контексте данного исследования фактор переживания усилия оказывается малоинформативен.

Таблица А2

**Связи между шкалами академической мотивации и факторами выгорания
(R Пирсона, N=373)**

Шкалы ШАМ	Осмысленность учебной деятельности	Переживаемые усилия
Познавательная мотивация	0.701**	0.033
Мотивация достижения	0.643**	-0.077
Мотивация саморазвития	0.694**	0.030
Мотивация самоуважения	0.365**	0.266**
Интроецированная мотивация	-0.077	0.323**
Экстернальная мотивация	-0.442**	0.282**
Амотивация	-0.772**	0.155**

Примечание. ** $p<0.001$ (2-сторон.)

Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 444 с.

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., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 67—87. DOI:10.11621/vsp.2017.01.69
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. № 4(35). С. 96—107.
6. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. Ярославль, 2005. 450 с.
7. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. № 4(20). С. 57—74. DOI:10.17759/pspe.2015200406
8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. № 2(7). С. 30—51.
9. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур // Культурно-историческая психология. 2018. № 2(14). С. 44—52. DOI:10.17759/chp.2018140205
10. Панкратова А., Осин Е., Гасанова У. Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане // Психологические исследования. 2017. № 55(10). DOI:10.54359/ps.v10i55.352
11. Salmela-Aro K., Nieminen J.H., Hästö J., Katajavuori N. University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement // Learning and Individual Differences. 2022. Vol. 93. P. 102105. DOI:10.1016/j.lindif.2021.102105
12. Lee M.Y., Lee M.K., Lee M.J., Lee S.M. Academic Burnout Profiles and Motivation Styles Among Korean High School Students // Japanese Psychological Research. 2020. Vol. 62. № 3. P. 184—195. DOI:10.1111/jpr.12251
13. Lyndon M.P., Henning M.A., Alyami H., Krishna S., Zeng I., Yu T.-C., Hill A.G. Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach // Perspectives on Medical Education. 2017. Vol. 6. № 2. P. 108—114. DOI:10.1007/s40037-017-0340-6
14. Mäkikangas A., Kinnunen U. The person-oriented approach to burnout: A systematic review // Burnout Research. 2016. Vol. 3. № 1. P. 11—23.
15. Maslach C., Leiter M.P. Understanding Burnout: New Models // In C.L. Cooper and J.C. Quick (eds.) The Handbook of Stress and Health. Chichester, UK: Wiley, 2017. P. 36—56. DOI:10.1002/9781118993811.ch3
16. Pezhemskaya J.S., Usubova A.M., Gulamova G.R. Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan // Psychology in Education. 2021. Vol. 3. № 2. P. 140—152. DOI:10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152
17. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J., Larose S., Senécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99. № 4. P. 734—746. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.734
18. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 101860. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
19. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity // European Journal of Psychological Assessment. 2009. Vol. 25. № 1. P. 48—57. DOI:10.1027/1015-5759.25.1.48
20. Salmela-Aro K., Read S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students // Burnout Research. 2017. Vol. 7. P. 21—28. DOI:10.1016/j.burn.2017.11.001
21. QD85 Burnout [Электронный ресурс] // International Classification of Diseases 11th Revision. URL: <http://id.who.int/icd/entity/129180281> (дата обращения: 15.04.2022).

References

1. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya [Burnout syndrom]. 2-e izd. Saint Petersburg: Piter, 2009. 336 p.
2. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Motivation of educational activity of schoolchildren and students. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p.
3. Gordeeva T.O. Motivatsiya: novye podkhody, diagnostika, prakticheskie rekomendatsii [Motivation — new theoretical approaches, diagnostics and practical recommendations]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Journal of Psychology]*, 2016, no. 62, pp. 38—53. DOI:10.17223/17267080/62/4
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Motivatsionnye profili kak prediktory samoregulyatsii i akademicheskoi uspechnosti studentov [Motivational profiles as predictors of students' self-regulation and academic achievement]. *Vestnik moskovskogo universiteta [Moscow University Psychology Bulletin]*. Seriya 14. Psikhologiya, 2017, no. 1, pp. 67—87. DOI:10.11621/vsp.2017.01.69
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [Questionnaire “Scales of Academic Motivation”]. *Psikhologicheskii Zhurnal [Psychological Journal]*, 2014, no. 4(35), pp. 96—107.
6. Orël V.E. Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti [Personal burnout syndrome]. Yaroslavl, 2005. 450 p.

7. Osin E.N. Otchuzhdenie ot ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406
8. Osin E.N., Leontev D.A. Diagnostika perezhivaniy v professional'noi deyatelnosti: validizatsiya metodiki [Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational Psychology]*, 2017, no. 2(7), pp. 30—51.
9. Pankratova A.A., Osin E.N. Osobennosti emocional'noj reguliatsii u predstaviteley russkoj i azerbajdzhanskoj kul'tur [Emotion Regulation Strategies in Russian and Azerbaijani Culture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 44—52. DOI:10.17759/chp.2018140205
10. Pankratova A., Osin E., Hasanova U. Uroven' gorizontal'nogo i vertikal'nogo individualizma i kollektivizma v Rossii i Azerbajdzhanе [Levels of horizontal and vertical individualism and collectivism in Russia and Azerbaijan]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2017, no. 55(10). DOI:10.54359/ps.v10i55.352
11. Asikainen H., Nieminen J.H., Häsä J., Katajaviuori N. University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 2022. Vol. 93, p. 102105. DOI:10.1016/j.lindif.2021.102105
12. Lee M.Y., Lee M.K., Lee M.J., Lee S.M. Academic Burnout Profiles and Motivation Styles Among Korean High School Students. *Japanese Psychological Research*, 2020. Vol. 62, no. 3, pp. 184—195. DOI:10.1111/jpr.12251
13. Lyndon M.P., Henning M.A., Alyami H., Krishna S., Zeng I., Yu T.-C., Hill A.G. Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on Medical Education*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 108—114. DOI:10.1007/s40037-017-0340-6
14. Mäkikangas A., Kinnunen U. The person-oriented approach to burnout: A systematic review. *Burnout Research*, 2016. Vol. 3, no. 1, pp. 11—23.
15. Maslach C., Leiter M.P. Understanding Burnout: New Models. In C.L. Cooper and J.C. Quick (eds.). *The Handbook of Stress and Health*. Chichester, UK: Wiley, 2017, pp. 36—56. DOI:10.1002/9781118993811.ch3
16. Pezhemskaya J.S., Usubova A.M., Gulamova G.R. Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan. *Psychology in Education*, 2021. Vol. 3, no. 2, pp. 140—152. DOI:10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152
17. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J., Larose S., Sénécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2007. Vol. 99, no. 4, pp. 734—746. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.734
18. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, p. 101860. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
19. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 2009. Vol. 25, no. 1, pp. 48—57. DOI:10.1027/1015-5759.25.1.48
20. Salmela-Aro K., Read S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 2017. Vol. 7, pp. 21—28. DOI:10.1016/j.burn.2017.11.001
21. QD85 Burnout [Elektronnyi resurs]. International Classification of Diseases 11th Revision. URL: <http://id.who.int/icd/entity/129180281> (Accessed 15.04.2022).

Информация об авторах

Койфман Александра Яковлевна, преподаватель, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова); м.н.с., ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Гаузер Анна Эриховна, студентка бакалавриата, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, филиал в г. Баку (МГУ БФ), г. Баку, Республика Азербайджан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Information about the authors

Alexandra Y. Koyfman, Lecturer, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Junior Researcher, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Anna E. Hauser, Undergraduate Student, Faculty of Psychology, Baku Branch of Lomonosov Moscow State University, Baku, Azerbaijan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Получена 19.04.2022

Received 19.04.2022

Принята в печать 26.08.2022

Accepted 26.08.2022