

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-1-21

УДК 159.9

Оригинальная научная статья

Проявления эго-состояний в учебной деятельности студента и их взаимосвязь с академической мотивацией

Е. Ю. Савин

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Калуга, Российская Федерация

e-mail: sey71@yandex.ru

М. Э. Самсонова

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Калуга, Российская Федерация

e-mail: RatsenMargo@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В психолого-педагогических исследованиях, посвященных изучению субъекта учебной активности, в недостаточной степени реализуется общепсихологический принцип множественности субъекта. Чтобы реализовать этот общий принцип, необходима разработка более частных теоретических конструктов, которые позволили бы конкретизировать этот принцип к эмпирическим исследованиям. В качестве такого конструкта может выступить понятие об эго-состояниях как форме проявления субъекта в учебной деятельности. *Постановка задачи.* Определить специфику проявлений эго-состояний в учебной деятельности студентов и установить взаимосвязь этих проявлений с академической мотивацией. *Методика и методология исследования.* Выборку составили студенты различных направлений подготовки ($N = 213$). Для изучения эго-состояний в учебной деятельности использовался авторский опросник «Эго-состояния в учебной деятельности». Академическая мотивация оценивалась при помощи опросника «Шкалы академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычёв, Е. Н. Осин). *Результаты.* Факторный анализ опросника позволил выявить четыре основных эго-состояния, которые проявляются в учебной деятельности: Адаптивный и Естественный Ребенок, Родитель, Взрослый. Все четыре эго-состояния положительно коррелируют с продуктивными формами академической мотивации и отрицательно – с непродуктивными. С интроецированной мотивацией коррелирует только выраженность эго-состояния Адаптивного Ребенка. *Выводы.* Эго-состояние может быть рассмотрено как конкретная форма проявления субъекта учебной деятельности и характеризует способ осмысления студентом своего опыта продуктивной учебной активности.

Ключевые слова: эго-состояние, академическая мотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, эго-состояния в учебной деятельности, студенты, психология личности

Для цитирования: Савин Е. Ю., Самсонова М. Э. Проявления эго-состояний в учебной деятельности студента и их взаимосвязь с академической мотивацией // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, № 1. С. 181–190. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-1-21>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-1-21
Full Article

Manifestations of ego states in the student's educational activity and their interrelation with academic motivation

Savin, E. Yu.

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski
Kaluga, Russian Federation
e-mail: sey71@yandex.ru

Samsonova, M. E.

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski
Kaluga, Russian Federation
e-mail: RatsenMargo@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* In psychological and pedagogical studies devoted to the study of the subject of educational activity, the general psychological principle of the subject's multiplicity is insufficiently implemented. In order to implement this general principle, it is necessary to develop more specific theoretical constructs that would make it possible to concretize this principle to empirical research. As such a construct, the concept of ego states can act as a form of manifestation of the subject in educational activity. *Purpose setting.* The goal of the study is to identify the specifics of the manifestations of ego states in the educational activities of students and to establish the relationship of these manifestations with academic motivation. *Methodology and methods of the study.* The sample consisted of students of various fields of study ($N = 213$). To study ego states in educational activities, the author's questionnaire «Ego states in educational activities» was used. Academic motivation was assessed using the questionnaire «Scales of academic motivation» (T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin). *Results.* Factor analysis of the questionnaire revealed four main ego states that manifest themselves in educational activities: Adaptive and Natural Child, Parent, Adult. All four ego states positively correlate with productive forms of academic motivation and negatively with unproductive ones. Only the intensity of the ego state of an Adaptive Child correlates with introjected motivation. *Conclusion.* The ego state can be considered as a specific form of manifestation of the subject of educational activity and characterizes the way the student understands his experience of productive educational activity.

Keywords: ego state, academic motivation, external motivation, internal motivation, ego states in educational activities, students, personality psychology

Citation: Savin, E. Yu., Samsonova, M. E. [Manifestations of ego states in the student's educational activity and their interrelation with academic motivation]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 1, pp. 181–190. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-1-21>

Введение. В современных психолого-педагогических исследованиях, которые теоретически и эмпирически касаются проблематики вовлеченности студента в академическую активность, она чаще всего рассматривается как одномерный конструкт, имеющий разную степень выраженности. При этом один полюс конструкта соответствует низкой степени субъектного участия в академической активности, а противоположный – высокой степени такого участия. Понятийно субъектное участие в академической активности может оформляться различным образом, характеризуясь, например, в терминах субъектной включенности или, напротив, отчуждения от учебы [1–3]. Несмотря на различия в трактовках, названные подходы объединяет то, что субъект учения в них выступает как единое образование, которое имеет разные степени сформированности.

Однако в общепсихологических подходах в качестве существенного атрибута человека как субъекта рассматривается его множественность. Так, В. В. Петухов рассматривает множественность субъекта в качестве одной из трех существенных характеристик субъекта. Этот общий тезис детализируется через разграничение трех аспектов субъекта: природного, социального и культурного, которые находятся в сложных, в том числе противоречивых, отношениях, что является источником развития субъекта. Исследователь сближает представления о трех аспектах субъекта с такими классическими понятийными триадами, как Ид, Эго, Супер-Эго в классическом фрейдизме, а также эго-состояниями в транзакционном анализе Э. Берна, что позволяет говорить об общетеоретическом характере принципа множественности субъекта

[4]. Множественность субъекта также находит свое отражение в персонологическом подходе, который развил В. А. Петровский. В его теории субъект представляет собой единомножие разных «Я», систему взаимосвязанных субъектов активности, каждый из которых сам представляет собой подобную систему и противоречит «соседним». Множественность субъекта является не проявлением отклонений в развитии человека, а напротив, его нормальным состоянием. Конкретизацию принципа множественности субъекта В. А. Петровский находит в частности в теории эго-состояний Э. Берна и отмечает, что эта концепция позволяет по-новому раскрыть психологическое своеобразие разных субъектных «Я» [5].

В психолого-педагогических работах, посвященных субъекту учебной активности, общая идея о множественности субъекта пока не нашла достаточной реализации, хотя и созвучна некоторым направлениям исследовательских поисков. Так, роль образовательной среды, то есть внешних условий образования не сводится к тому, что они либо способствуют, либо препятствуют становлению субъекта учебной активности. Есть основания говорить о том, что внешние условия могут поддерживать становление разных вариантов субъекта учения. Например, в модели образовательных сред В. А. Ясвина типы образовательных сред различаются не только по параметру ориентированности на поддержку или подавление активности субъекта, но и по степени свободы или, напротив, степени контроля в отношении этого субъекта. Тем самым выделяется два принципиально разных типа активизирующих сред: карьерная среда (сочетание активности и зависимости) и творческая среда (сочетание активности и свободы). Можно сказать, что такие среды способствуют производству различных типов субъектов учения, которые по-разному включены в учебную активность [6]. Субъектный опыт студента, то есть опыт его автономной и инициативной активности также дифференцирован в отношении различных сфер этой активности (учебной, научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной), что определяет его своеобразную конфигурацию и в определенном смысле разные типы и варианты субъектной вовлеченности [7].

Препятствием в реализации общего принципа множественности субъекта к психолого-педагогическим исследованиям является то, что этот принцип носит предельно общий характер и нуждается в дополнительной конкретизации, которая позволила бы наполнить его эмпирическим содержанием. Другими словами, речь идет о некото-

рой более частной концептуальной конструкции, которая, с одной стороны, воплощала бы в себе идею описания разных вариантов субъектной реализации, а с другой – допускала бы формулировку некоторых частных гипотез и их эмпирическую проверку. На наш взгляд, такой частной теоретической конструкцией может выступить концепция эго-состояний личности, развитая в контексте транзакционного анализа.

Эго-состояния первоначально описаны Э. Берном [8]. Он определяет этот конструкт как согласованную систему мыслей и чувств, которая соотносится с определенным поведением. Сами эго-состояния как целостные образования с присутствием им чувствами, мыслями, убеждениями, стереотипами поведения в транзакционном анализе Э. Берна предстают в виде композиции из трех состояний «Я», обозначенных им как Родитель, Взрослый и Ребенок [9]. Впоследствии два из них дифференцированы на два аспекта и тем самым было сформировано представление о пяти основных эго-состояниях. Обобщая работы Эрика Берна и других транзакционных аналитиков, психологические характеристики основных типов эго-состояний можно кратко представить в следующем виде.

1. *Родитель*. Это эго-состояние с точки зрения генеза представляет собой систему правил, установок, норм поведения, усвоенных в детстве от родителей или людей, выполнявших их роль. Функционально это эго-состояние реализует потребность в том, чтобы заботиться о других людях, а также контролировать и оценивать их поведение с точки зрения соответствия нормам. Акцентуация на одной или другой функции образует два аспекта родительского Эго-состояния. Первое – это Родитель Контролирующий, в котором доминирует функция контроля и для которого характерна нетерпимость и догматичность по отношению к окружающим, требование и от себя, и от других беспрекословного следования нормам, критическая оценка других людей, обращение к чувству вины и стыда. Второе – это Родитель Заботливый, у которого доминирует функция заботы и для которого характерно заботиться о других людях, транслировать моральные нормы косвенно – через поддержку и понимание.

2. Эго-состояние *Ребенка* в плане генеза обращено к детскому опыту субъекта, а функционально реализует потребность в помощи, защите и опеке со стороны других. Это эго-состояние включает две составляющие. Первая – Адаптивный Ребенок с ориентацией на усвоение норм и правил, подстройку под требования окружающих, приспособление к миру «взрослых». Вторая – Естественный Ребенок, ориентирующийся

на спонтанное выражение своих чувств и желаний, действия в соответствии с моментом, поиск нового и творчество.

3. Эго-состояние Взрослого не подразделяется на составные части и в целом отражает ориентацию человека на рациональное и объективное взаимодействие с актуальной ситуацией, самостоятельный сбор информации и обоснование принятых решений фактами и причинно-следственными связями [8–10].

Дальнейшее развитие концепции эго-состояний шло в двух направлениях.

Первое из них, развиваемое внутри самого транзакционного анализа, предполагало уточнение функций и характеристик эго-состояний, детализацию их возможных проявлений в консультативной и иных практиках, разработку вопросов, связанных с диагностикой эго-состояний [10–13].

Второе направление развития концепции эго-состояний связано с включением этой концепции в иные, отличные от собственно транзакционного анализа контексты. Так, в анализе социального взаимодействия А. Н. Ивашов и Е. В. Заика соотносят три базовых эго-состояния, по Берну, с типами общения (гармоничным, формальным, отгороженным, конфликтным), что позволяет им выделить и содержательно характеризовать 12 основных позиций в общении [14]. К этому же направлению относятся уже описанные выше работы В. А. Петровского, в которых понятие эго-состояний, с одной стороны, сохранено в своих общих, принципиальных характеристиках, а с другой – наполняется более глубоким теоретическим содержанием [5; 15]. К. Б. Малышев рассматривает эго-состояния личности Эрика Берна с помощью многомерного типологического подхода [16]. Опора на этот подход позволила соотносить эго-состояние с другими характеристиками индивидуальности человека, выявить изоморфизм в этих характеристиках индивидуальности и дать на этой основе уточненное описание эго-состояний.

Рассмотренные работы в целом убеждают, что концепция эго-состояний оказывается достаточно эвристичной как в плане наполнения ее новым теоретическим содержанием, так и в качестве основы для эмпирических изысканий в контексте дифференциального изучения человека как субъекта учебной активности.

Дифференциальные характеристики субъекта учения находят выражение в субъектном опыте, который в целом отражает индивидуальную историю автономной, свободной и инициативной учебной активности. Субъектный опыт может быть охарактеризован прежде всего с точки зрения его уровневых характеристик, то есть

степени, в какой он сформирован в отношении разных сфер учения [7]. Однако такая уровневая характеристика может быть дополнена модальными характеристиками, которые обращены к специфичности переживания субъектом своей собственной учебной активности. Эти модальные характеристики как бы окрашивают опыт активности в определенные тона, придавая ему своеобразие. Эго-состояния в учебной деятельности с этой точки зрения могут трактоваться как способ осмысления своей субъектной включенности в учебную активность, отраженный в субъектном опыте студента в форме переживаний определенной модальности и типа. Эмпирически эго-состояния в учебной деятельности – совокупность связанных друг с другом чувств, мыслей, желаний, убеждений, стереотипов поведения, проявляющихся во взаимодействии с разными аспектами образовательного окружения. На концептуальном уровне конструкт эго-состояний позволяет реализовать принцип множественности субъекта к конкретной задаче изучения субъектного опыта студента.

Поскольку эго-состояния трактуются нами как различные формы проявления субъектного участия в учебной активности, то можно предположить, что они соотносятся с другими характеристиками субъекта учения, прежде всего мотивацией. Академическая мотивация выступает как источник активности субъекта учения и определяет направленность этой активности. Известны разные подходы к изучению мотивации учения студентов. В нашей работе мы опирались на модель академической мотивации, представленной в работах Э. Деси, Р. Райана, а также в работах Т. О. Гордеевой и ее коллег [17–19]. В этих работах академическая мотивация классифицируется на внутреннюю мотивацию (мотивация познания, мотивация достижения, мотивация саморазвития), внешнюю мотивацию (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация) и амотивацию. Амотивация означает в этой модели отсутствие мотивации и переживание субъектом чуждости, бессмысленности академической активности. Остальные типы мотивации предполагают различные формы включенности субъекта в учебную активность. Внутренняя и внешняя типы мотивации различаются по своему генезу. Внутренняя мотивация имеет в качестве своей основы потребности самого субъекта. Внешняя мотивация берет свое начало во внешних по отношению активности стимулах среды. Различные типы внешней мотивации представляют собой диапазон, соответствующий степени интериоризации внешних стимулов. В случае экстернальной мотивации

человек учится, подчиняясь внешним стимулам (положительным или отрицательным), в случае интроецированной мотивации эти стимулы присутствуют в частично интериоризированной форме, в виде чувства долга или стыда перед значимыми другими, мотивация самоуважения предполагает учение ради поддержания собственной самооценки в глазах окружающих. В такой трактовке мотивация представляется как диапазон подвидов мотивов, предполагающих разную степень субъектного участия: минимальную в экстернальной мотивации и максимальную в мотивации самоуважения. В этом смысле мотивация самоуважения хотя и является внешней по своему происхождению, тем не менее рассматривается как продуктивная форма учебной мотивации, поскольку человек, который руководствуется такими мотивами, воспринимает себя в качестве субъекта учебной активности [20].

Проведенный анализ позволяет сформулировать *общую гипотезу* эмпирического исследования, которая состоит в том, что различные формы субъектного опыта студента могут быть описаны через проявления основных эго-состояний (Адаптивный и Естественный Ребенок, Взрослый, Заботливый и Контролирующий Родитель). Общая гипотеза конкретизируется в *частных гипотезах*, состоящих в том, что 1) все выделенные эго-состояния будут обнаруживать положительную взаимосвязь с продуктивными формами академической мотивации (внутренней мотивации и мотивации самоуважения) и отрицательную – с непродуктивными (экстернальной мотивацией и амотивацией), 2) эго-состояние Адаптивного Ребенка будет положительно взаимосвязано (помимо продуктивной мотивации) с интроецированной мотивацией, поскольку в приспособлении к требованиям со стороны внешних инстанций так или иначе присутствуют переживания по поводу соответствия или несоответствия этим требованиям.

Постановка задачи. Задачами исследования являются следующие: 1) установить и описать проявления эго-состояний в учебной активности студентов, 2) выявить взаимосвязь выраженности эго-состояний с различными формами академической мотивации.

Методика и методология исследования. Для оценки проявлений эго-состояний студента в учебной деятельности разработан специальный опросник. Он включает в себя утверждения, описывающие гипотетические проявления эго-состояний в сферах отношения к учебе, взаимодействия с преподавателями и сокурсниками. При формулировке утверждений мы следовали описанию типичных характеристик

каждого эго-состояния, данных в литературе [8; 13]. В отношении каждого из утверждений испытуемому предлагается при помощи 4-балльной шкалы оценить степень своего с ним согласия. Оценки испытуемых переводились в баллы от 0 до 3.

Для изучения академической мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации» [21]. Опросник состоит из 28 утверждений, сгруппированных в 7 шкал, которые относятся к внешней и внутренней мотивации учения: 1) познавательная мотивация (стремление узнать новое, интерес к познанию), 2) мотивация достижения (стремление достичь высокого результата в учебе), 3) мотивация саморазвития (переживание учения как фактора развития самого себя), 4) мотивация самоуважения (стремление повысить свою самооценку и значимость в академической активности), 5) интроецированная мотивация (учение, побуждаемое чувствами стыда и долга перед значимыми другими), 6) экстернальная мотивация (учение в силу необходимости следовать внешним требованиям и нормам), 7) амотивация (отсутствие интереса и осмысленности учебной активности).

Показателями является сумма баллов по каждому из семи видов мотивации.

Выборку составили студенты первых (15%), вторых (44%), третьих (39%) и пятых (2%) курсов различных направлений подготовки (N = 213), из которых 77% составляют женщины и 23% – мужчины. По направлениям подготовки выборка в процентном соотношении выглядит так: направление «Педагогическое образование» составляет 47% всей выборки, а другие направления подготовки – 53%.

Для обработки результатов использовался свободно распространяемый пакет статистических программ jamovi (v. 2.3).

Результаты. Утверждения авторского опросника были подвергнуты факторному анализу с использованием метода главных компонент с последующим Varimax-вращением. Число существенных для анализа факторов определено на основе параллельного анализа. Суть этого способа определения числа факторов состоит в многократной генерации случайных выборок той же размерности, что и анализируемая при сравнении собственных значений факторов, выявленных в исследовании с усредненными значениями. В окончательном решении оставляются факторы, собственное значение которых превышает усредненное значение. При помощи такого метода было выделено 4 фактора, в сумме объясняющих 37% дисперсии. Утверждения опросника, которые вошли в каждый фактор, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты факторного анализа опросника проявлений эго-состояний в учебной деятельности
 Table 1. Results of factor analysis of the questionnaire of manifestations of ego states in educational activities

Утверждение	Компоненты			
	1	2	3	4
Я испытываю чувство вины за невыполненные задания и (или) неверно выполненные	0,779			
Я склонен/склонна отчитывать себя за невыполненные задания и (или) неверно выполненные	0,763			
Я тянусь к преподавателю как к наставнику, доверяю ему как защитнику и проводнику во взрослый мир	0,640			
Я всегда стараюсь поступать так, чтобы оправдать ожидания преподавателя и коллектива	0,607			
Я считаю, что моим одногруппникам должно быть стыдно без уважительных причин отсутствовать на занятиях или не готовиться к ним	0,502			
Я не могу отказать преподавателю, одногруппникам в их просьбах	0,477			0,407
Я считаю, что студенты не должны подвергать сомнению авторитет преподавателя	0,475			0,440
Готовясь к групповому выступлению, пытаюсь уловить настроение одногруппников и соответствовать ему	0,462			
Я считаю, что тщательный контроль за студентами, особенно на младших курсах, необходим, поскольку приучает их к дисциплине	0,461			
Во время работы в группах я стараюсь утешить, успокоить одногруппников, уменьшить общее волнение перед ответом	0,322	0,306		-0,315
Мне легко обращаться за помощью к преподавателю, одногруппникам, если я не понял/не поняла материал		0,632		
Я охотно делюсь со студентами младших курсов или абитуриентами своим опытом «студенческой жизни»		0,603		
Мои ответы на семинарских занятиях можно охарактеризовать как эмоционально насыщенные, креативные, спонтанные		0,578		-0,354
Я легко и объективно оцениваю способности, возможности (как свои, так и одногруппников) относительно каждой учебной дисциплины		0,491		
Обычно я не люблю проявлять инициативу на семинарских занятиях		-0,470		
Если во время лекции у меня возникает интерес к познанию чего-либо, то мое любопытство не унять		0,469		
Я никогда не упускаю возможности обсуждения с преподавателем вопросов, касающихся его дисциплины		0,460		
Во время работы в группах я всегда стремлюсь занять позицию лидера, указать каждому его обязанность, контролировать процесс подготовки к выступлению и злюсь, если мои указания не выполняются должным образом		0,431		
Я могу назвать себя человеком, живущим по принципу «здесь и сейчас»		0,422		
Я легко подмечаю ошибки преподавателей, студентов, но не указываю на них, прощаю им эти несовершенства				
Мне не нравится, когда преподаватель на занятиях отвлекается от изложения предмета на различные отступления			0,740	
Мне нравится, когда преподаватель отходит от темы занятия и рассказывает что-то из своего жизненного опыта			-0,689	
Если я вижу, что мои одногруппники не усвоили материал, то считаю своим долгом объяснить им непонятое, даже когда меня не просят об этом			0,438	
В роли старосты я бы занял/заняла (уже занимаю) опекающую позицию по отношению к своей группе	0,347		0,436	
Если я и проявляю активность в вузе, то с надеждой на похвалу			0,408	
Я получаю удовольствие, когда помогаю одногруппникам с усвоением материала. Всегда готов/готова предложить свою помощь	0,402		0,403	
Я никогда не спорю с преподавателем, даже если вижу, что он не прав				0,654
Я не могу сдержать свои эмоции, если не согласен/не согласна с другими во время их ответов на семинарах				-0,583
Мои ответы на семинарских занятиях можно охарактеризовать как структурированные, спокойные, безэмоциональные				0,463
Я не отчаиваюсь из-за проваленного теста, а принимаю ответственность, анализирую свои ошибки и двигаюсь дальше		0,362		0,378
Во время ответов на семинарах я предпочитаю импровизацию		0,334		-0,362

Примечание: в таблице приведены факторные нагрузки больше 0,3.

Первый фактор (13% дисперсии) объединяет утверждения, которые характеризуют склонность студента ориентироваться на соблюдение внешних правил, «подстраиваться» под других людей (педагог, однокурсники) и переживать чувство вины за несоответствие внешним требованиям. С нашей точки зрения, этот фактор может быть идентифицирован как проявление эго-состояния Адаптивного Ребенка. Второй фактор, описывающий 10% дисперсии, связывает утверждения, относящиеся к склонности человека к активному взаимодействию с другими студентами и преподавателем, готовности оказывать эмоциональную поддержку одноклассникам, проявления спонтанности, инициативности, пылкости в ходе учебных занятий, в общении и поведении. Этот фактор может быть идентифицирован как проявления Естественного Ребенка. Третий фактор (7% дисперсии) группирует вопросы, в которых акцентирована опекающая, снисходительная позиция по отношению к окружающим в сочетании с предпочтением строгой, нормативной структуры занятия, а также ожидания одобрения от окружающих. На наш взгляд, он соответствует эго-состоянию Родителя. Четвертый

фактор (7% дисперсии) объединяет утверждения, характеризующие эмоциональную сдержанность, склонность смотреть на учебный процесс со стороны, избегать конфронтации с преподавателями и другими студентами. Этот фактор ближе всего соответствует эго-состоянию Взрослого.

Таким образом, результаты частично соответствуют ожиданиям: эго-состояния Естественного и Адаптивного Ребенка достаточно ясно и отчетливо проявляются в оценках субъективных предпочтений студентов; эго-состояния Заботливого и Контролирующего Родителя не дифференцированы, а проявляются как единый фактор; эго-состояние Взрослого выявляется, на наш взгляд, менее отчетливо (фактор объединяет в себе утверждения, которые описывают лишь некоторые проявления этого эго-состояния).

Далее были рассчитаны значения выраженности каждого эго-состояния в виде суммы баллов по шкалам, образованным из утверждений, входящих в каждый фактор. Полученные шкалы демонстрируют приемлемую надежность, за исключением четвертой – Взрослый ($\alpha = 0,462$). Для сравнимости шкал сумма баллов по шкале была поделена на количество пунктов в этой шкале (табл. 2).

Таблица 2. Средние значения и вариативность (стандартное отклонение) показателей выраженности эго-состояний в учебной деятельности

Table 2. Average values and variability (standard deviation) of indicators of the severity of ego states in educational activities

Эго-состояние	N	M	SD
1. Ребенок Адаптивный	210	1,51	0,531
2. Ребенок Естественный	210	1,71	0,440
3. Родитель	211	1,23	0,453
4. Взрослый	213	1,80	0,449

Отметим, что представленное в таблице 2 различие показателей эго-состояний статистически достоверно для всех пар (сравнение переменных было произведено с помощью критерия Фридмана). С точки зрения средних значений наиболее выраженным у студентов являются эго-состояния Взрослого, а также Естественного Ребенка, менее выражены Адаптивный Ребенок и Родитель.

Далее для оценки взаимосвязи выраженности эго-состояний в учебной деятельности с академической мотивацией были рассчитаны корреляции (по Спирмену) между показателями по опроснику «Шкалы академической мотивации» и авторским опросником «Эго-состояния в учебной деятельности» (табл. 3).

Таблица 3. Взаимосвязи между выраженностью эго-состояний в учебной деятельности и академической мотивацией

Table 3. The relationship between the severity of ego states in educational activities and academic motivation

Виды мотивации	Эго-состояния			
	Ребенок Адаптивный	Ребенок Естественный	Родитель	Взрослый
Познавательная	0,399***	0,307***	0,228***	0,222**
Достижения	0,393***	0,292***	0,277***	0,210*
Саморазвития	0,424***	0,406***	0,242***	0,174*
Самоуважения	0,559***	0,230***	0,122	0,125
Интроецированная	0,282***	-0,125	0,118	0,039
Экстернальная	-0,136*	-0,233***	-0,019	-0,181**
Амотивация	-0,294***	-0,191**	-0,040	-0,310***

Примечания: уровни значимости коэффициентов корреляций: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Как видно из таблицы 3, между показателями выраженности эго-состояний в учебной деятельности имеется значимая взаимосвязь со всеми видами внутренней мотивации (познавательная, достижения, саморазвития). Продуктивная внешняя мотивация самоуважения также положительно связана со всеми эго-состояниями студентов в учебной деятельности, хотя величина этой связи неодинакова и наиболее выражена у Ребенка Адаптивного. С другой стороны, все эго-состояния (за исключением Родителя) отрицательно коррелируют с амотивацией и экстернальной мотивацией. Эти факты согласуются с нашими предположениями о том, что все эго-состояния являются различными формами субъектного опыта студента и опираются на продуктивные формы мотивации, которая обеспечивает необходимый энергетический потенциал для реализации автономной и инициативной активности.

Однако наряду с общей тенденцией связи всех эго-состояний с продуктивными формами мотивации прослеживаются и специфичные взаимосвязи, которые определяют своеобразие каждого из эго-состояний. Так, как и ожидалось, только выраженность эго-состояния Адаптивного Ребенка соотносена с интроецированной мотивацией ($r = 0,282$; $p < 0,001$). Эта связь, на наш взгляд, фокусирует характерную для данного эго-состояния склонность осмысливать свой опыт учебы не только в свете нацеленности на собственное познание и саморазвитие, но и как долг и ответственность перед значимыми другими. Это наполняет субъектный опыт Адаптивного Ребенка амбивалентными переживаниями, в которых академическая активность выступает одновременно и как сфера развития позитивной Я-концепции через поиск одобрения от значимых других (мотивация самоуважения), и как источник чувства вины и сомнения в себе в том случае, если результаты учебы не соответствуют внешне заданным нормам (интроецированная мотивация). В противоположность этому в опыте Естественного Ребенка больше представлены переживания учебы как познавательной деятельности (познавательная мотивация) и развития самого себя в этой деятель-

ности (мотивация саморазвития), не отягощенные сомнениями по поводу того, как результаты этой активности будут оценены другими. Для эго-состояния Родителя картина связи с мотивацией выглядит несколько противоречиво, поскольку, с одной стороны, в ней присутствует опора на внутренние формы мотивации (принятие в качестве мотивов учебной активности ее нормативно заданных побудителей), но с другой – отсутствует связь с экстернальной мотивацией и амотивацией, то есть при высокой выраженности «родительского» состояния возможны как низкие, так и высокие значения данных показателей. Эго-состояние Взрослого на уровне корреляционного анализа соотнесено с внутренней мотивацией и отрицательно – с экстернальной мотивацией и амотивацией, что может трактоваться как принятие учебной активности прежде всего в ее наиболее существенных характеристиках – как способа познания мира и изменения самого себя.

Выводы. В целом, можно сказать, что выдвинутое нами общее предположение о том, что эго-состояния могут быть рассмотрены как формы проявления субъекта учебной деятельности и характеризовать способ осмысления студентом своего опыта продуктивной учебной активности подтвердилось. В частности выявлено, что внутренняя продуктивная мотивация предстает основой для учебной деятельности у всех эго-состояний, что позволяет говорить об эго-состояниях как различных способах субъектного участия в учебной деятельности. Вместе с тем каждое из эго-состояний имеет и особые характеристики, которые определяют своеобразие переживания студентом опыта субъектного участия в учебной активности. Тем самым обращение к конструкту эго-состояний позволяет дать детализированное описание субъекта учебной активности.

Перспективы исследования видятся нам в выявлении индивидуально-психологических и образовательно-средовых условий, которые способствуют формированию различных эго-состояний, таких как черты личности, склонности, а также типы образовательных сред.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осин Е. Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 11, №4. С. 79–88.
2. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
3. Косырев В. Н. Отчуждение учебного труда студента // Экономика образования. 2011. №3. С. 171–176.
4. Петухов В. В. Природа и культура. Москва: Тривола, 1996. 134 с.
5. Петровский В. А. Начала мультисубъектной персонологии // Развитие личности. 2010. № 1. С. 55–72.
6. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народное образование. 2019. 448 с.
7. Савин Е. Ю. Соотношение субъектного опыта студента с внешней и внутренней мотивацией академической активности // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, №2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN219.pdf> (дата обращения: 12.09.2022).

8. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ. Санкт-Петербург: Соц.-психол. центр, 1996. С. 18–66.
9. Берн Э. Транзактный анализ в психотерапии. Системная индивидуальная и социальная психиатрия: пер. с англ. Москва: Акад. Проект, 2006. 320 с.
10. Oller-Vallejo J. Three basic ego states: the primary model // *Transactional Analysis Journal*. 2003. Vol. 33, №2. P. 162–167. DOI: 10.1177/036215370303300207.
11. Tudor K. The state of the ego: then and now // *Transactional Analysis Journal*. 2010. №3/4. P. 261–277. DOI: 10.1177/036215371004000311.
12. Vos J., Rijn B. van. A Systematic review of psychometric transactional analysis instruments // *Transactional Analysis Journal*. 2021. Vol. 51, №2. P. 127–159. DOI: 10.1080/03621537.2021.1904360.
13. Williams K. B., Williams J. E. The assessment of transactional analysis ego states via the adjective checklist // *Journal of Personality Assessment*. 1980. Vol. 44, №2. P. 120–129.
14. Ивашов А. Н., Заика Е. В. Методика исследования коммуникативных установок личности // *Вопросы психологии*. 1991. №5. С. 162–166.
15. Акопян К. Г., Петровский В. А. Нетранзитивность выбора в Темной триаде // *Вопросы психологии*. 2019. №2. С. 16–28.
16. Мальшев К. Б. Возможности многомерного типологического подхода для измерения эго-состояний личности // *Ярославский педагогический вестник*. 2011. Т. 2, №4. С. 233–240.
17. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American psychologist*. 2000. Vol. 55, №1. P. 68–78.
18. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 38–53.
19. 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.
20. Гордеева Т. О., Гижицкий В. В., Сычев О. А., Гавриченко Т. К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37, №2. С. 57–68.
21. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // *Психологический журнал*. 2014. Т. 35, №4. С. 96–107.

REFERENCES

1. Osin E. N. The category of alienation in the psychology of education: history and prospects. *Cultural and Historical Psychology*, 2016, vol. 11, no. 4, pp. 79–88. (In Russ.).
2. Maloshonok N. G. Involvement of students in the educational process at Russian universities. *Higher Education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37–44. (In Russ.).
3. Kosyirev V. N. Alienation of student's academic work. *Economics of Education*, 2011, no. 3, pp. 171–176. (In Russ.).
4. Petuhov V. V. *Nature and culture*. Moscow, Trivola, 1996, 134 p. (In Russ.).
5. Petrovskiy V. A. The fundamentals of multisubject personology. *Personality Development*, 2010, no. 1, pp. 55–72. (In Russ.).
6. Yasvin V. A. *The school environment as a subject of measurement: expertise, design, management*. Moscow, National Education, 2019, 448 p. (In Russ.).
7. Savin E. Yu. Correlation of student's subject experience with extrinsic and intrinsic motivation of academic activity. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN219.pdf> (accessed 12.09.2022). (In Russ.).
8. Stewart Ian, Joiness V. *Modern transactional analysis*. Saint Petersburg, Social Psychol. Center, 1996, pp. 18–66. (In Russ.).
9. Berne E. *Transactional analysis in psychotherapy: systemic individual and social psychiatry: transl. from Eng.* Moscow, Acad. Project, 2006, 320 p. (In Russ.).
10. Oller-Vallejo J. Three basic ego states: the primary model. *Transactional Analysis Journal*, 2003, vol. 33, no. 2, pp. 162–167. DOI: 10.1177/036215370303300207.
11. Tudor K. The state of the ego: then and now. *Transactional Analysis Journal*, 2010, no. 3/4, pp. 261–277. DOI: 10.1177/036215371004000311.
12. Vos J., Rijn B. van. A systematic review of psychometric transactional analysis instruments. *Transactional Analysis Journal*, 2021, vol. 51, no. 2, pp. 127–159. DOI: 10.1080/03621537.2021.1904360.
13. Williams K. B., Williams J. E. The assessment of transactional analysis ego states via the adjective checklist. *Journal of Personality Assessment*, 1980, vol. 44, no. 2, pp. 120–129.
14. Ivashov A. N., Zaika E. V. Methodology of research of communicative attitudes of personality. *Voprosy psichologii* [Problems of psychology], 1991, no. 5, pp. 162–166. (In Russ.).

15. Акopian K. G., Petrovskiy V. A. *Non-transitiveness of choice in the Dark Triad. Voprosy psichologii* [Problems of psychology], 2019, no. 2, pp. 16–28. (In Russ.).
16. Malyshev K. B. Possibilities of a multidimensional typological approach for measuring ego states of personality. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2011, vol. 2, no. 4, pp. 233–240. (In Russ.).
17. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68–78.
18. Gordeeva T. O. Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations. *Siberian Psychological Journal*, 2016, no. 62, pp. 38–53. (In Russ.).
19. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Internal and external learning motivation of students: their sources and influence on psychological well-being. *Voprosy psichologii* [Problems of psychology], 2013, no. 1, pp. 35–45. (In Russ.).
20. Gordeeva T. O., Gizhitskiy V. V., Sychev O. A., Gavrichenkova T. K. Motivation of self-esteem and respect by others as factors of academic achievements and perseverance in academic activities. *Psychological Journal*, 2016, vol. 37, no. 2, pp. 57–68. (In Russ.).
21. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Questionnaire «Scales of academic motivation». *Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 96–107. (In Russ.).

Информация об авторах

Савин Евгений Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 26, e-mail: sey71@yandex.ru).

Самсонова Маргарита Эдуардовна – студент Института психологии, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 26, e-mail: RatsenMargo@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 16.05.2022

После доработки 18.05.2022

Принята к публикации 20.05.2022

Information about the authors

Evgeny Yu. Savin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Development and Educational Psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (26 Razina Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: sey71@yandex.ru).

Margarita E. Samsonova – Student of the Institute of Psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (26 Razina Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: RatsenMargo@yandex.ru).

The paper was submitted 16.05.2022

Received after reworking 18.05.2022

Accepted for publication 20.05.2022