

На правах рукописи



**Гордеева Тамара Олеговна**

**МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ  
И СТУДЕНТОВ: СТРУКТУРА, МЕХАНИЗМЫ,  
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ**

19.00.07 – Педагогическая психология  
(психологические науки)

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Москва – 2013

26 СЕН 2013



Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Официальные оппоненты: **Цукерман Галина Анатольевна** – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Психологический институт» РАО

**Усанова Ольга Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, Президент НОУ ВПО «Институт психологии и педагогики»

**Подьяков Александр Николаевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Ведущая организация: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»

Защита состоится 21 сентября 2013 г. в 15.00 на заседании диссертационного совета Д 501.001.11 при Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова по адресу: 125009, Москва, ул. Моховая, дом 11, строение 9, аудитория 215.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Ломоносовский просп., д. 27) и на сайте факультета психологии: <http://www.psy.msu.ru/science/autoref/190007.html>.

Автореферат разослан 10 сентября 2013 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета Д 501.001.11,  
кандидат педагогических наук, доцент



И.А. Володарская

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Основным содержанием диссертационного исследования является разработанная автором интегративная структурно-процессуальная модель мотивации учебной деятельности, в рамках которой систематизированы результаты теоретико-эмпирических исследований автора 1993-2012 годов, а также основные концепции и исследования, накопленные в современной отечественной и зарубежной психологии мотивации деятельности.

**Актуальность темы** исследования определяется значительным ростом заинтересованности общества в реализации интеллектуального, личностного и творческого потенциала человека как важнейших источников его достижений, являющихся основой прогрессивного развития современного высокотехнологичного общества. Исследование факторов, обеспечивающих академические достижения школьников и студентов, актуально не только с точки зрения предсказания успешности обучения в школе и в вузе, но и в связи с их ролью в дальнейшей жизненной карьере. Учебные достижения подростков и юношей – потенциал нации, определяющий ее конкурентоспособность, необходимую для дальнейшего прогресса и развития общества. Вопреки распространенному мифу о низкой значимости академических достижений для дальнейшей жизни, успешности в профессиональной сфере, эмпирические исследования свидетельствуют, скорее, об обратном (Ceci, Williams, 1997; Walberg et al., 1981).

Психологические исследования показали важную роль мотивационных переменных в эффективности человеческой деятельности (Леонтьев А.Н., 1975; Макклеланд, 2007; Хекхаузен, 1986, 2003; Deci, Ryan, 1985, 2002) и, в частности, учебной деятельности (Бадмаева, 2004; Вартанова, 2001; Маркова, 1983; Орлов, 1984; Чирков, 1991, 1997; Якунин, 1995; Black, Deci, 2000; Cordova, Lepper, 1996; Deci, Ryan, 2002, 2008; Duckworth, Seligman, 2005, 2006; Duckworth et al., 2010, 2011; Gottfried, 1985; Lepper et al., 2005; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004), а также в достижении высоких результатов одаренными детьми и подростками (Богоявленская с соавт., 2003; Ушаков, 2011; Шумакова, 2006; Щепланова, 2006; Юркевич, 1996; Amabile, 1985; Renzulli, 1986; Sternberg, 2005).

Теоретическая актуальность исследования обусловлена необходимостью построения целостной модели мотивации учебной деятельности, которая бы обеспечила системное и непротиворечивое видение мотивации и интегрировала существующие представления о мотивации деятельности, предложенные в рамках различных теоретических парадигм. В настоящее время в психологии накоплено множество разнородных данных и предложен целый ряд концепций мотивации, объясняющих различные стороны мотивации достиженческой и, в том числе, учебной деятельности, вносящих вклад в успешность учебной деятельности и зачастую рассматриваемых как рядоположенные.

Актуальность конкретно-эмпирических исследований в области мотивации учебной деятельности обусловлена ролью мотивационных переменных в

обучении и необходимостью развития и формирования учебных мотивов, а также выявления учащихся, отличающихся различным учебным потенциалом с целью повышения эффективности учебного процесса. Ведущие отечественные специалисты в области педагогической психологии отмечают исключительную важность обращения к ресурсу внутренней учебной мотивации учащегося при построении эффективного учебного процесса (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, А.И. Подольский, Н.Ф. Талызина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин).

Использование технологий обучения, основанных на знании механизмов функционирования мотивационных составляющих учебного процесса, сможет существенно повысить эффективность учебного процесса. Отечественные технологии инновационного обучения, в частности, построенные на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, теории развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, обладают весомым потенциалом, который может быть более эффективно реализован в практике обучения при условии рефлексии лежащих в их основе мотивационных составляющих. В то же время, такая рефлексия во многом затруднена в силу неразработанности системы представлений о полноценно функционирующей учебной мотивации, ведущей к академическим достижениям и не препятствующей психологическому благополучию учащихся.

Практическая актуальность эмпирических исследований мотивации учебной деятельности старших школьников и студентов обусловлена также феноменом падения внутренней учебной мотивации в процессе обучения в школе, описанным на выборках российских, американских и канадских школьников (Бадмаева, 2006; Dotterer et al., 2009; Lepper, Corpus, Iyengar, 2005; Otis, Grouzet, Pelletier, 2005; Grouzet et al., 2006) и в процессе обучения в университете. Исследования роли таких факторов, как поддержка автономии со стороны учителей и вовлеченность родителей в учебный процесс (Gillet et al., 2012), традиционная/инновационная система обучения (Воронкова, 2003; Гуткина, Печенков, 2006; Цукерман, Венгер, 2010), роли конкретных социоисторических изменений в мотивации учебной деятельности школьников (Андреева, 1991), свидетельствуют о важности психолого-педагогического подхода к проблеме составляющих мотивации учебной деятельности и изучении выраженности отдельных ее составляющих на разных этапах обучения.

Практическая актуальность исследования учебной мотивации продиктована необходимостью понимания психологических механизмов высоких академических достижений, а также достижений бывших победителей олимпиад и студентов, продемонстрировавших высокий средний балл ЕГЭ и, в частности, роли в них продуктивных и стабильных во времени форм учебной мотивации.

Следует признать, что развитию отечественных исследований учебной мотивации препятствует отсутствие надежного методического инструментария, основанного на современных теоретических и эмпирических исследованиях

мотивации достиженческой деятельности и учебной мотивации. Только в последние годы стали появляться надежные инструменты диагностики составляющих мотивации, основанные на эмпирически обоснованных теориях (Корнилова, Смирнов с соавт., 2008; Шепелева, 2008 и др.), что способствовало появлению исследований мотивационных составляющих учебной деятельности, вносящих вклад в академические достижения в российских учебных средах. Несмотря на значительное количество исследований, проведенных в области мотивации достиженческой деятельности, а также на материале конкретно учебной деятельности, очевидна необходимость осуществления исследований на российских выборках студентов и школьников, поскольку ряд феноменов и закономерностей, полученных на американских и европейских выборках, обнаруживает социокультурную обусловленность (Л.А. Илюшин, Г. Отгинген, А.П. Стеценко, В.И. Чирков, Дж. Эллиотт и др.), во многом связанную со спецификой образовательных сред в разных странах.

Все это свидетельствует о теоретической и практической актуальности изучения структуры, составляющих, механизмов и условий эффективного функционирования мотивации учебной деятельности на современном этапе развития психологии и в целях практического использования этих данных в отечественных образовательных средах.

**Цель исследования:** теоретическое и эмпирическое обоснование интегративной структурно-процессуальной модели мотивации учебной деятельности как системного образования, обеспечивающего академические достижения различных типов.

**Объектом исследования** является мотивация учебной деятельности.

**Предмет исследования:** структура, составляющие, механизмы эффективного функционирования, условия развития мотивации учебной деятельности у школьников и студентов.

**Основная гипотеза исследования:**

Мотивация учебной деятельности представляет собой сложное системное образование, включающее следующий набор составляющих: мотивационно-смысловой, целевой, интенционально-регуляторный, копинговый, поведенческий и когнитивно-мотивационный блоки, взаимосвязанные между собой и выполняющие функции побуждения, направления и регуляции выполняемой деятельности.

**Частные гипотезы исследования:**

1. Показатели мотивационно-смыслового, целевого, интенционально-регуляторного, когнитивно-мотивационного и поведенческого блоков мотивации учебной деятельности являются валидными и надежными предикторами академических достижений (на примере академической успеваемости школьников и студентов и побед школьников на олимпиадах высокого уровня сложности).

2. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности являются структурно неоднородными образованиями, отличающимися по структуре

связей с академическими достижениями и психологическим благополучием, в основе которых лежат базовые психологические потребности учащихся.

3. Выраженность мотивационных составляющих учебной деятельности определяется особенностями образовательной среды, уровнем ее сложности, мерой удовлетворения в ней базовых психологических потребностей.

4. Академические достижения студентов-победителей олимпиад и студентов с более высоким средним баллом ЕГЭ определяются различными составляющими структуры их мотивации, в частности, различной выраженностью переменных мотивационно-смыслового и интенционально-регуляторного блоков.

5. Система мотивационных переменных, а также особенности их структурных связей с академическими достижениями помогает объяснить существующие гендерные различия в академических достижениях школьников.

**Задачи исследования.** В соответствии с целью и гипотезами решались теоретические, методические, эмпирические задачи:

1. Провести теоретический анализ истории, современного состояния и тенденций развития психологии мотивации деятельности и разработать структурно-процессуальную модель мотивации учебной деятельности, позволяющую выявить механизмы функционирования и синтезировать данные о ее проявлениях как предиктора академических достижений разных типов у российских школьников и студентов.

2. Проанализировать существующие классификации учебных мотивов и построить модель мотивов учебной деятельности, основанную на базовых потребностях как их источниках и отличающихся по степени их связи с академическими достижениями и психологическим благополучием.

3. Разработать и апробировать батарею методик для оценки составляющих учебной и достиженческой мотивации у школьников и студентов и провести на единой методологической основе серию эмпирических исследований структурных составляющих мотивации и их роли в разных типах академических достижений российских учащихся.

4. Выявить структуру мотивационных составляющих, отличающих школьников и студентов с высоким уровнем академических достижений, ЕГЭ, с разной динамикой учебной успеваемости, победителей олимпиад разного уровня сложности, отчисленных студентов и успешно продолжающих обучение в вузе. Изучить структуру мотивационных составляющих и иерархию учебных мотивов у успешных и неуспешных школьников и студентов.

5. Проанализировать роль системы мотивационных составляющих в регистрируемых гендерных различиях в успеваемости. Выявить возможную специфику мотивации студентов, поступивших в вуз на основании побед в олимпиаде и на основании баллов ЕГЭ; выяснить роль ЕГЭ как предиктора академических достижений и возможные механизмы, опосредующие его связь с успеваемостью студентов.

**Теоретико-методологическая основа исследования.** Теоретико-методологическую основу работы составили:

- принципы системно-деятельностного подхода в общей психологии и педагогической психологии (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.А. Иванников, А.И. Подольский, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин);
- культурно-историческая теория психического развития Л.С. Выготского, в частности, положения о социальной среде как источнике психического развития, о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка и зоне ближайшего развития, и их развитие в работах отечественных психологов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, Г.А. Цукерман);
- положения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий о внутренней мотивации как основе и конституирующей особенности третьего типа обучения (П.Я. Гальперин), понимание учебной деятельности в концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова;
- общепсихологические (Дж. Аткинсон, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Д. Макклеланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен) и психолого-педагогические (Л.И. Божович, А. Готфрид, М. Леппер, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, С. Хартер, В.И. Чирков) представления о мотивации деятельности;
- потребностные теории мотивации (А. Маслоу, Э. Диси и Р. Райан), положения теории самодетерминации о базовых психологических потребностях, лежащих в основе внутренней мотивации;
- когнитивные и атрибутивные концепции мотивации (А. Бандура, Б. Вайнер, К. Двек, М. Селигман, К. Петерсон, Э. Скиннер);
- системные модели мотивации достижения (П. Гольвитцер, Е.П. Ильин, Ю. Куль, М.Ш. Магомед-Эминов, Х. Хекхаузен) и представления о мотивации как процессе саморегуляции (Р. Баумайстер, Д.А. Леонтьев, Ч. Карвер, О.А. Конопкин, Б. Циммерман, М. Шейер);
- современные исследования факторов, способствующих и противодействующих эффективному обучению (А.Н. Поддьяков, Э. Диси, Р. Райан, И.А. Зимняя, Дж. Рив, Г.А. Цукерман);
- современные исследования мотивационно-личностных особенностей одаренных, индивидов, достигших высоких результатов в деятельности (Д.Б. Богоявленская, Б. Блум, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, Дж. Фримен, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич).

**Эмпирическая база исследования.** Всего в исследовании на разных этапах приняли участие 2125 респондентов. Из них выборку составили 1140 учащихся 6-11-х классов (общеобразовательные школы, гимназии), 20 учителей и 865 студентов вузов. Проведено 19 эмпирических исследований, осуществленных в сотрудничестве с учеными отечественных и зарубежных университетов: Институтом образования и развития человека им. Макса Планка (Т. Литтл), Йельским университетом (Р. Стернберг), Арканзасским университетом (И. Храмцова), химическим факультетом МГУ имени

М.В. Ломоносова (Н.Е. Кузьменко, О.Н. Рыжова), факультетом психологии НИУ ВШЭ (Е.Н. Осин), факультетом психологии АГАО (О.А. Сычев).

**Научная новизна** исследования. Разработана интегративная модель мотивации учебной деятельности, позволяющая раскрыть структуру, составляющие, механизмы и условия развития мотивации учебной деятельности. Впервые определена и эмпирически подтверждена система мотивационных составляющих учебной деятельности, выявлены связи и отношения между этими составляющими (мотивационными блоками) и их связь с разными типами академических достижений школьников и студентов в разных образовательных средах. Раскрыты психологические предпосылки, факторы и механизмы развития продуктивной мотивации учебной деятельности в обучении.

Впервые показано, что важными предикторами настойчивости и упорства в учебной деятельности выступают переменные мотивационно-смыслового, мотивационно-регуляторного и когнитивно-мотивационного блоков. Надежными предикторами настойчивости студентов выступают целеустремленность, самоконтроль поведения и умение концентрироваться на выполняемой деятельности, а также оптимистический атрибутивный стиль и оптимистические ожидания относительно будущего. Впервые осуществлен комплексный анализ проблемы гендерных различий в академических достижениях. Полученные результаты о структуре мотивации учебной деятельности позволяют убедительно объяснить гендерные различия в академических достижениях школьников.

Показано, что «мотивированный» субъект деятельности обладает целым рядом когнитивных характеристик, обеспечивающих процессы постановки целей, реализацию намерений, планирование деятельности, реагирование на неудачи, проявление настойчивости, в совокупности приводящих к высоким результатам в выполняемой деятельности. Выявлены причины противоречивой роли оптимистического атрибутивного стиля в академических достижениях; доказана необходимость различения атрибутивного стиля в достиженческих и межличностных ситуациях, в ситуациях успехов и неудач, учета уровня сложности деятельности, а также роль целеполагания, ожиданий успеха и настойчивости как механизмов влияния оптимизма на академические достижения.

На материале вузовского обучения впервые показано, что источниками внутренней (познавательной) мотивации и амотивации учебной деятельности выступает удовлетворение в процессе обучения базовых потребностей в автономии, компетентности и принятии, причем ведущую роль в этом процессе играет удовлетворение потребности субъекта учебной деятельности в компетентности.

**Теоретическая значимость** исследования. Предложен новый для педагогической психологии структурно-процессуальный подход к изучению учебной мотивации как одного из вариантов мотивации достиженческой деятельности. Выделены составляющие мотивации и определен процесс,

регулирующий выполнение учебной деятельности посредством постановки и реализации целей, использование различных поведенческих, когнитивных и эмоциональных стратегий реагирования на трудности и помехи в деятельности.

Разработана оригинальная интегративная модель учебной мотивации, позволяющая описать ее как целостное системное образование, запускающее, направляющее и регулирующее выполнение учебной деятельности и представленное составляющими, в совокупности определяющими целостное функционирование мотивационного процесса – выделяются мотивационно-смысловой, целевой, интенционально-регуляторный, копинговый и мотивационно-поведенческий блоки, а также когнитивно-мотивационный блок как значимый предиктор содержательных составляющих мотивационного процесса.

На едином теоретическом основании построена система исследований, посвященных изучению структуры мотивации учебной деятельности у школьников и студентов; раскрыта роль отдельных подсистем мотивации в предсказании успешности учебной деятельности; проанализированы психологические предпосылки и условия функционирования внутренней учебной мотивации и настойчивости как важнейших условий продуктивного мотивационного функционирования субъекта учебной деятельности. Построена система диагностики мотивации учебной деятельности школьников разных возрастов и студентов. С позиций структурно-процессуального подхода к мотивации объяснен феномен мотивации одаренных, их высоких достижений, построена мотивационная модель одаренности, позволяющая проводить системную диагностику ее предикторов.

Предложена новая концепция внутренней и внешней учебной мотивации, позволяющая охарактеризовать основные типы внутренних и внешних учебных мотивов с точки зрения лежащих в их основе базовых потребностей, соответствующих учебному процессу (внутренние мотивы), и вторичных по отношению к нему (различные типы внешних мотивов). Выделенные мотивы отличаются различной ролью в эффективности учебной деятельности и оказывают разное влияние на психологическое благополучие. Внесен существенный вклад в разработку проблемы когнитивных предикторов мотивации учебной деятельности, в частности, оптимистического атрибутивного стиля, и его роли в разных типах учебных достижений.

**Практическая значимость исследования** определяется разработанной моделью учебной мотивации и ее применением к предсказанию разного типа академических достижений школьников и студентов – побед на олимпиадах, академических достижений в школе и вузе, сдаче экзаменов в вуз и баллов ЕГЭ.

Разработан, теоретически и эмпирически обоснован новый психолого-педагогический подход к диагностике, развитию и поддержанию учебной мотивации школьников и студентов, основанный на интегративной модели мотивации. Исходя из понимания учебной мотивации как системного образования, намечено новое направление исследований развития и поддержки учебной мотивации и ее составляющих в условиях институционального

(школьного и вузовского) обучения и семейного воспитания, позволяющее на новом уровне решать дискуссионные вопросы о предикторах высоких достижений, одаренности и возможностях ее развития у детей, школьников и студентов. В соответствии с современными представлениями о мотивации учебной деятельности и ее структурных составляющих разработаны батареи методик для целостной диагностики мотивации учебной деятельности у учащихся средних и старших классов школ и студентов вузов. Данные комплексные батареи методик отличаются высокой надежностью и валидностью и могут использоваться как психологами-исследователями, так и школьными психологами и психологами центров психологической помощи подросткам и молодежи для диагностики различных компонентов учебной мотивации с целью выявления степени продуктивности развития мотивационной сферы школьника и определения путей ее развития, поддержания и коррекции.

Материалы диссертации включены в лекционные курсы «Современные зарубежные теории мотивации», «Педагогическая психология», «Диагностика и коррекция мотивации достижения и учебной мотивации», читаемые на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, а также в курсы лекций и практических занятий в Центре по переподготовке работников высшей школы факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Материалы диссертации также могут быть использованы в учебном процессе при подготовке специалистов в системе высшего и дополнительного образования; обзор современных представлений и исследований, посвященных мотивации учебной деятельности за рубежом, позволит поддерживать содержание курса «Педагогическая психология» на современном научном уровне.

**Достоверность и надежность результатов** обеспечена их опорой на фундаментальные теоретические и методологические положения современной психологии; применением комплекса методов, адекватных цели, объекту, предмету и задачам исследования; использованием надежных теоретически обоснованных методик диагностики исследуемых переменных, доступностью всех методик для воспроизводства и проведения подтверждающих исследований; репрезентативностью выборки, лонгитюдным характером экспериментальной работы; использованием адекватных задачам исследования методов математического анализа и статистики: корреляционного, регрессионного, путевого, факторного, дисперсионного анализа и структурного моделирования.

Основные положения, выносимые на защиту

1. Структурно-процессуальный подход к мотивации, представленный в интегративной модели мотивации достиженческой деятельности, позволяет понять внутренние механизмы, а также объяснить и предсказать различные типы академических достижений, объяснить различия в динамике успеваемости. Структурно-процессуальный подход к мотивации достиженческой деятельности, предлагаемый в рамках системно-деятельностной парадигмы, развиваемой в отечественной психологии,

позволяет систематизировать и структурировать существующие на сегодняшний день в области психологии мотивации теоретические и эмпирические наработки и снять противоречия, возникшие между потребностным, целевым и когнитивным подходами к мотивации деятельности.

2. Мотивация учебной деятельности, будучи вариантом мотивации достиженческой деятельности, представляет собой целостную, сложную многомерную и многоуровневую динамическую систему, которая развивается и функционирует посредством процессов взаимного влияния. Мотивация выполняет роль движущей силы академических достижений, от которой они наиболее существенным образом зависят. Основными структурными составляющими мотивации учебной деятельности выступают следующие подсистемы (блоки): мотивационно-смысловой, целевой, интенционально-регуляторный, копинговый, поведенческий и когнитивно-мотивационный. Выделяемые структурные блоки являются относительно самостоятельными мотивационными образованиями, которые в своей совокупности позволяют системно описывать составляющие мотивации учебной деятельности школьников и студентов. Структура учебной мотивации на разных этапах школьного и вузовского обучения имеет сходный характер.

3. С позиций структурно-динамического подхода к мотивации, внутренняя мотивация учебной деятельности характеризуется через систему мотивов, включающих интерес к содержанию учебной деятельности, к созиданию продуктивного результата; удовольствие от процесса познания, преодоления трудностей интеллектуального характера и обретения компетентности; внутренние учебные мотивы основаны на базовых потребностях индивида в познании, саморазвитии и достижении; ее ценность для учебного процесса определяется тем, что она является надежным предиктором академических достижений, позитивной динамики академической успеваемости, а также условием психологического благополучия.

4. При доминировании внешних мотивов учебная деятельность выступает средством удовлетворения потребностей, не связанных со стремлением к познанию, мастерству и саморазвитию. Внешняя мотивация представляет собой неоднородное образование, задаваемое двумя качественно разными типами учебных мотивов, одни из которых соответствуют удовлетворению потребностей личности в самоуважении, уважении и признании значимыми другими, а другие являются результатом фрустрации базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принятии и оказывают негативное влияние на другие мотивационные переменные и непосредственно на успешность учебной деятельности.

5. Позитивный мотивационный профиль, благоприятствующий достижению высоких результатов в учебной деятельности, характеризуется доминированием в структуре учебных мотивов интереса к деятельности, внутренних мотивов достижения, высокого уровня самоконтроля и настойчивости, продуктивных стратегий реагирования на трудности, а также

выраженностью ряда когнитивно-мотивационных составляющих, включающих представления о своем потенциале и контролируемости учебного процесса.

6. Неблагоприятный мотивационный профиль, негативно сказывающийся на академических достижениях и психологическом благополучии учащихся, характеризуется доминированием внешних форм учебных мотивов, интроецированной и экстернальной регуляции; несформированностью интенционально-регуляторного и поведенческого блоков мотивации, ощущением неконтролируемости собственных достижений и пессимистическим атрибутивным стилем в области успехов.

7. Использование структурно-процессуального подхода к учебной мотивации позволяет объяснить феномен стихийно формирующихся гендерных различий в академических достижениях, в частности, более высокую успеваемость девочек, имеющую место как в российских, так и в американских и многих европейских школах. Гендерные различия в академических достижениях школьников обусловлены особенностями мотивационно-смыслового блока и блока реагирования на трудности: выраженностью и иерархией доминирующих учебных мотивов, степенью их дифференцированности, особенностями учебных копинг-стратегий, а также структурой их связей с показателями успешности. В целом, мальчики-школьники и юноши-студенты больше, чем их сверстницы девочки, уязвимы в отношении развития внешней мотивации, амотивации и непродуктивных стратегий преодоления трудностей в учебной деятельности.

8. Когнитивно-мотивационные переменные, представленные оптимистическим атрибутивным стилем, академической самооффективностью и воспринимаемым академическим контролем, выступают надежными предикторами академических достижений. Оптимистический атрибутивный стиль в объяснении и оценке позитивных событий, характеризуемый по параметрам стабильности, глобальности и контролируемости, является модератором настойчивости в достиженческой деятельности и значимым предиктором академической успеваемости. Его значение более выражено для школьников с низкой успеваемостью, чем для школьников со средней или высокой успеваемостью, причем у школьников с высокой успеваемостью имеет место характерный феномен высокой дифференцированности атрибутивного стиля по отношению к позитивным и негативным достиженческим ситуациям.

9. Выраженность отдельных составляющих учебной мотивации в существенной степени определяется особенностями образовательной среды, в которой важнейшими факторами выступают поддержка преподавателем потребностей в компетентности, автономии и принятии, характер обратной связи, атрибуций успехов и неудач, особенности критериев, используемых при выставлении оценок и составлении рейтингов. Высокий уровень внутренней мотивации и сформированность поведенческого и когнитивного блоков мотивации являются одними из главных составляющих мотивации, выступающих предикторами академических достижений у школьников и студентов. Характер и степень этого влияния различны в разных типах учебных

сред и для разных типов достижений (олимпиады, текущая успеваемость, экзамены). В более благоприятных учебных средах выше связи между внутренней мотивацией и академическими достижениями и выше доля учащихся с позитивным мотивационным профилем. В стрессогенных учебных ситуациях, предъявляющих высокий уровень требований к интеллектуально-мотивационным ресурсам учащихся (экзамены), усиливается роль пессимистического атрибутивного стиля как предиктора высоких академических достижений.

10. Использование разработанных и адаптированных батарей диагностики учебных мотивов и целей, самоконтроля, оптимистического атрибутивного стиля, общих и учебных копинг-стратегий и настойчивости, позволяет систематично и детально охарактеризовать многомерную структуру мотивации учебной деятельности школьников и студентов.

**Апробация результатов исследования.** Теоретические и эмпирические результаты диссертационного исследования неоднократно докладывались и обсуждались на заседаниях Ученого совета и кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (2010, 2011, 2012), а также представлялись на следующих отечественных и зарубежных конференциях: Ломоносовских чтениях (Москва, МГУ, 2008, 2013); II, III, IV Всероссийской научной конференции "Психология индивидуальности" (Москва, 2008, 2010, 2012); 4-й, 5-й и 6-й Европейской конференции по Позитивной психологии (Опатия, 2008; Копенгаген, 2010; Москва, 2012); 2-м Международном конгрессе по Позитивной психологии (Филадельфия, 2011); 4-й и 5-й Международной конференции по теории самодетерминации (Гент, 2010; Рочестер, 2013); Конференции «Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе» (Кострома, 2010); 1-м Международном конгрессе по Позитивной психологии (Филадельфия, 2009); международной научной конференции «Наука и образование эпохи нового возрождения в мировой научно-образовательной системе» (Ашхабад, 2009); Европейском конгрессе по психологии (Осло, 2009); Всероссийской научно-практической конференции "Личность в условиях интенсификации интеграционных процессов: теоретические и прикладные проблемы" (Махачкала, 2008); 1-й конференции по прикладной позитивной психологии (Варвик, 2007); Научно-практическом конгрессе III Всероссийского форума «Здоровье нации - основа процветания России» (Москва, 2007); Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном обществе» (Москва, 2007); 3-й Европейской конференции по Позитивной психологии (Брага, 2006); 26-м Международном конгрессе по Прикладной психологии (Афины, 2006); Междисциплинарной научно-практической конференции «Интеллектуальный потенциал российского общества: состояние и актуальные проблемы исследования» (Москва, 2006); Ежегодном конгрессе Американской ассоциации по исследованиям в области образования (Сан Франциско, 2006); Международном конгрессе по психологии и социальным наукам (Гавана, 2005);

Чтениях, посвященных памяти Л.С. Выготского (Москва, РГГУ, 2002, 2003, 2004); 8-й Международной конференции по психологии мотивации (WATM) (Москва, 2002); 15-й Конференции по психологии развития (ISSBD) (Берн, 1998); 8-й Европейской конференции по психологии развития (Ренн, 1997); 2-й Конференции по социо-культурным исследованиям (Женева, 1996); 5-й Международной конференции общества по исследованию подросткового возраста (Сан-Диего, 1994).

Работы, выполненные по данной теме, были поддержаны грантами РГНФ (1998, 2006-2008, 2012-2013), фондами ACTR (1993-1994), Джекобса (1995).

**Структура диссертации.** Диссертация содержит введение, 10 глав, заключение, список литературы, приложения, содержащие батареи методик диагностики учебной и достигнутой мотивации школьников и студентов. Список литературы содержит 608 источников, из них 359 на английском языке. Текст рукописи иллюстрирован 62 рисунками и 33 таблицами.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Во **Введении** описывается история изучения проблемы учебной мотивации; обосновывается актуальность исследования; раскрывается основной замысел работы и ее теоретико-методологические основы; определяются объект, предмет, цель и гипотезы исследования; аргументируется его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В **1-й главе «Проблема внутренних и внешних источников успешности учебной деятельности»** осуществляется анализ отечественных и зарубежных исследований психологических и педагогических факторов, определяющих успешный учебный процесс и продуктивный результат в нем (академические достижения).

Рассмотрены исследования, посвященные выявлению внутренних (психологических) предикторов академических достижений – вкладу различных интеллектуальных и неинтеллектуальных переменных. Начиная с работ А. Бине и Т. Симона (1905), психологи рассматривали психометрический интеллект как наиболее важный предиктор академических достижений. Однако дальнейшие исследования показали, что роль интеллекта противоречива и неоднозначна. В соответствии с данными большинства исследований, а также результатов метаанализов, связи академической успешности и психометрического интеллекта находятся в пределах 0,2-0,3 (Richardson et al., 2012) при том, что имеется большой разброс в данных разных исследователей, обусловленный типом выборки, этапом обучения, используемыми инструментами и типом достижений.

В работах ряда исследователей обнаруживается, что при наличии высоких достижений в учебной деятельности имеют место средние и высокие показатели интеллекта, однако, при низком уровне успешности предсказать уровень интеллекта невозможно (Л.Ф. Блейхер, В.М. Бурлачук, Е.В. Волкова, В.Н. Дружинин, Д. Перкинс). Делается вывод о том, что в процессе выполнения

деятельности имеет место система гибких взаимоотношений между интеллектом и мотивацией, при этом интеллект выступает необходимым условием, а мотивация (система мотивационных переменных) - движущей силой достижения успешного результата в деятельности, запускающей действие интеллекта.

Исследования, проведенные в последние 30 лет зарубежными и отечественными учеными, убедительно показали, что мотивационные переменные и тесно связанные с ними когнитивно-мотивационные переменные, например, такие, как представления о самооффективности, вносят весьма существенный, независимый от интеллекта и сопоставимый с ним (см. Duckworth et al., 2011, метаанализ A. Potopat, 2005), или даже превышающий его (Robbins et al., 2004, Richardson et al., 2012) вклад в предсказание академических достижений. Исследовалась роль внутренней и внешней мотивации, мотивации достижения, сознательности / добросовестности, целеустремленности, целей мастерства и результативных целей, самодисциплины, самооценки интеллекта, самооффективности, самоконтроля, настойчивости, стратегий саморегуляции, нейротизма и тревожности, каузальных атрибуций в успешности учебной деятельности школьников и студентов. Несмотря на проведенные метаанализы, остаются неясными связи этих переменных друг с другом и, что еще более существенно, - механизмы их влияния на успешность учебной деятельности.

Исследования одаренных детей и изучение биографий выдающихся людей также свидетельствуют о важном вкладе различных неинтеллектуальных переменных, определяющих уровень достижений (Б. Блум, Л. Термен, Дж. Фримен, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щербанова, В.С. Юркевич), что привело к включению мотивации практически во все современные модели одаренности (Дж. Ренцулли, Р. Стернберг, т.н. «мюнхенская модель», Рабочая концепция одаренности, 2003).

Проблематика учебной мотивации получила мощное развитие благодаря исследованиям в области мотивации достижения, по отношению к которой учебная мотивация выступает частной областью, вариантом конкретной продуктивной достиженческой деятельности (МакКлеланд, 2007; Хекхаузен, 1986, 2001, 2003). Под достиженческой деятельностью понимается любая деятельность, направленная на целенаправленное преобразование субъектом себя (в рамках учебной, спортивной деятельности или самовоспитания), окружающего мира (различные варианты трудовой, творческой деятельности) или других людей (например, в рамках обучения и воспитания детей).

Далее представлен анализ внешних источников продуктивной учебной мотивации. Рассмотрены современные подходы к пониманию источников учебной мотивации, исследования роли мотивации в учебном процессе, осуществленные в рамках культурно-деятельностного подхода, а также исследования, показывающие роль образовательных факторов в мотивационных предикторах академических достижений. Специально проанализированы теоретические положения и исследования возможностей

поддержания и развития различных составляющих мотивации учебной деятельности в рамках теории планомерно-позапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин) и системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Как указывает в одной из своих последних работ П.Я. Гальперин, "первое и главное в III типе обучения – это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса. И это требует *исключения других видов мотивации ...*" (Гальперин, 1985, с. 34, выделено автором).

Проанализированы исследования, показывающие роль образовательных и культурно-исторических факторов в учебной мотивации и ее связей с академическими достижениями. На основании анализа литературы делается вывод о том, что различия в особенностях организации учебного процесса, образовательной среды, воспитательных практик и культурных требованиях приводят к особенностям профилей внутренней / внешней учебной мотивации (А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина, В.В. Печенков), а также специфическим гендерным различиям, демонстрируемым российскими учащимися (А.П. Стеценко, Т. Литтл, Г. Оттинген, В.И. Чирков). Данные кросс-культурных исследований свидетельствуют о необходимости анализа особенностей образовательных сред при выявлении мотивационных предикторов академических достижений и неправомочности прямого переноса данных, полученных на зарубежных выборках, на российских школьников и студентов.

**Во 2-й главе «Основные теоретические подходы к изучению мотивации достижения и учебной мотивации»** проанализирована история и современное состояние проблемы учебной мотивации, подходы к изучению мотивации деятельности и отдельных ее составляющих. Рассмотрены основные классификации учебных мотивов, а также исследования роли мотивации в учебном процессе отечественными психологами, развивающими культурно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Н.Ц. Бадмаева, И.И. Варганова, И.В. Воронкова, Н.И. Гуткина, А.К. Маркова, М.В. Матюхина и др.).

Показано, что существующие классификации типов внешней мотивации учебной деятельности, предложенные как отечественными (Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, П.М. Якобсон), так и зарубежными авторами (Э. Дисси, Р. Райан, Р. Валлеранд, С. Хартер), либо отличаются противоречивыми основаниями классификации, либо неоправданно сужают спектр типов учебных мотивов (теория самодетерминации).

Анализ современных теоретических парадигм, касающихся роли когнитивных мотивационных переменных как предикторов мотивационного процесса – атрибутивный подход к мотивации, рассматривающий представления о причинах успехов и неудач и атрибутивные стили (Б. Вайнер, М. Селигман, К. Петерсон); теория самоэффективности (А. Бандура); социокогнитивная модель, посвященная представлениям об изменчивости способностей и роли усилий в достижении успешного результата (К. Двек); концепция воспринимаемого контроля, рассматривающая представления

субъекта о контролируемости процесса и результата деятельности (Э. Скиннер) – показал, что эти теории представляют собой, скорее, дополняющие друг друга, чем остро конкурирующие и взаимоисключающие представления, объясняющие механизмы функционирования мотивации деятельности.

Сложность изучения мотивации обусловлена не только скрытостью большинства ее составляющих от наблюдения, ее динамичностью и изменчивостью, многосоставностью и многоуровневостью, но также и выраженной терминологической противоречивостью, существующей в этой области психологического знания. Анализ понятийного аппарата показывает, что в отечественных исследованиях под изучением учебной мотивации понимается преимущественно анализ учебных мотивов; кроме того, имеет место множественная и нечеткая трактовка таких понятий, как мотивация достижения и внутренняя мотивация. В зарубежной (англо- и немецкоязычной) литературе по психологии учебной мотивации она трактуется более широко и дифференцированно, по сути, являясь конструктом-зонтиком, вбирающим, помимо анализа учебных мотивов, также и особенности целеполагания, саморегуляции, настойчивости, реагирования на неудачи, каузальные атрибуты успехов и неудач, самооценки, рассматриваемые рядоположенно.

Варианты системных моделей мотивации предлагались на разных этапах изучения мотивации достиженческой деятельности как зарубежными (Б. Вигфильд, П. Гольвитцер, Ю. Куль, Х. Хекхаузен, Дж. Экклс), так и отечественными психологами (Е.П. Ильин, М.Ш. Магомед-Эминов), однако, они описывают либо структуру мотивации, либо ее процессуальные компоненты. Показано, что эти модели во многом не вмещают в себя и частично не согласуются с рядом современных эмпирически обоснованных представлений о составляющих мотивации деятельности и, в частности, представлениями о внутренней/внешней мотивации, а также о роли когнитивно-мотивационных переменных, регулирующих выполнение деятельности. Существующие структурные модели мотивации лишь указывают на отдельные составляющие мотивационного процесса, не предлагая их конкретной операционализации, путей диагностики и соответственно – эмпирической проверки. В области учебной деятельности также осуществлены попытки обобщения теоретических и эмпирических наработок, но, главным образом, за счет их частичного сложения, а не системной интеграции (К. Эймс, Д. Брофи, М. Леппер, Р. Мартин).

Таким образом, современное состояние исследований мотивации учебной деятельности характеризуется выраженным терминологическим разнообразием, разрозненностью знания и отсутствием «концептуальных мостов» между различными сторонами мотивации. Актуальная тенденция заключается в выработке синтезирующих парадигм, способствующих объединению исследований мотивации деятельности в общем понятийном пространстве.

В 3-й главе «Интегративная модель мотивации учебной и достиженческой деятельности» излагается структурно-процессуальный

подход к мотивации. Предлагаемая модель мотивации достиженческой деятельности основана на следующих типах данных: 1) исследованиях мотивации достижения, посвященных составляющим, структуре и механизмам функционирования мотивации деятельности как запускающей и регулирующей процесс выполнения деятельности; 2) исследованиях в области психологии личности, концепции личностного потенциала (Д.А. Леонтьев), выделяющих переменные, связанные с высоким уровнем успешности в деятельности; 3) исследованиях одаренных детей и подростков, демонстрирующих высокий уровень достижений (академических и др.); 4) данных, основанных на анализе биографий людей, достигших выдающихся результатов в отдельных областях человеческой деятельности (науке, искусстве, производстве, бизнесе, спорте).

Интегративная модель мотивации достиженческой деятельности содержит набор основных мотивационных блоков, их предикторы, а также описывает механизмы их функционирования и взаимодействия. В данной работе модель излагается в применении к мотивации учебной деятельности. В структуре мотивации выделяются следующие автономные подсистемы или составляющие мотивационного процесса: мотивационно-смысловой блок, включающий иерархию внутренних и внешних мотивов деятельности; целевой блок, включающий особенности выбора и постановки целей; интенционально-регуляторный блок, включающий планирование деятельности, разработку намерений и самоконтроль их выполнения; блок «реакция на неудачу», включающий реагирование на трудности и неудачи, возникающие в процессе выполнения деятельности; поведенческий блок, характеризующий интегративное проявление концентрации на деятельности, упорства и настойчивости при ее выполнении. Отдельно выделяется блок когнитивных предикторов мотивации учебной деятельности, включающий систему представлений о роли различных средств достижения успешного результата, о мере владения ими и контролируемости учебного процесса, влияющих на собственно мотивационные переменные.

В соответствии с данной моделью, мотивация не является однородным, гомогенным феноменом, который может быть оценен лишь по фактору силы — больше мотивации или меньше, и она не может быть сведена лишь к мотивам. Мотивация понимается как процесс побуждающий, направляющий и регулирующий выполнение достиженческой деятельности. Мотивация представляет собой системное образование и определяется различиями в мотивах, стоящими за ними потребностями и ценностями, а также в целях, стратегиях целеполагания, особенностях самоконтроля и преодоления трудностей, уровнем настойчивости и упорства, а также сформированностью конструктивных когнитивных представлений о средствах достижения целей. Выделяются общедетельностный (уровень мотивации достижения) и конкретно-деятельностный (уровень учебной деятельности) уровни рассмотрения мотивации субъекта.

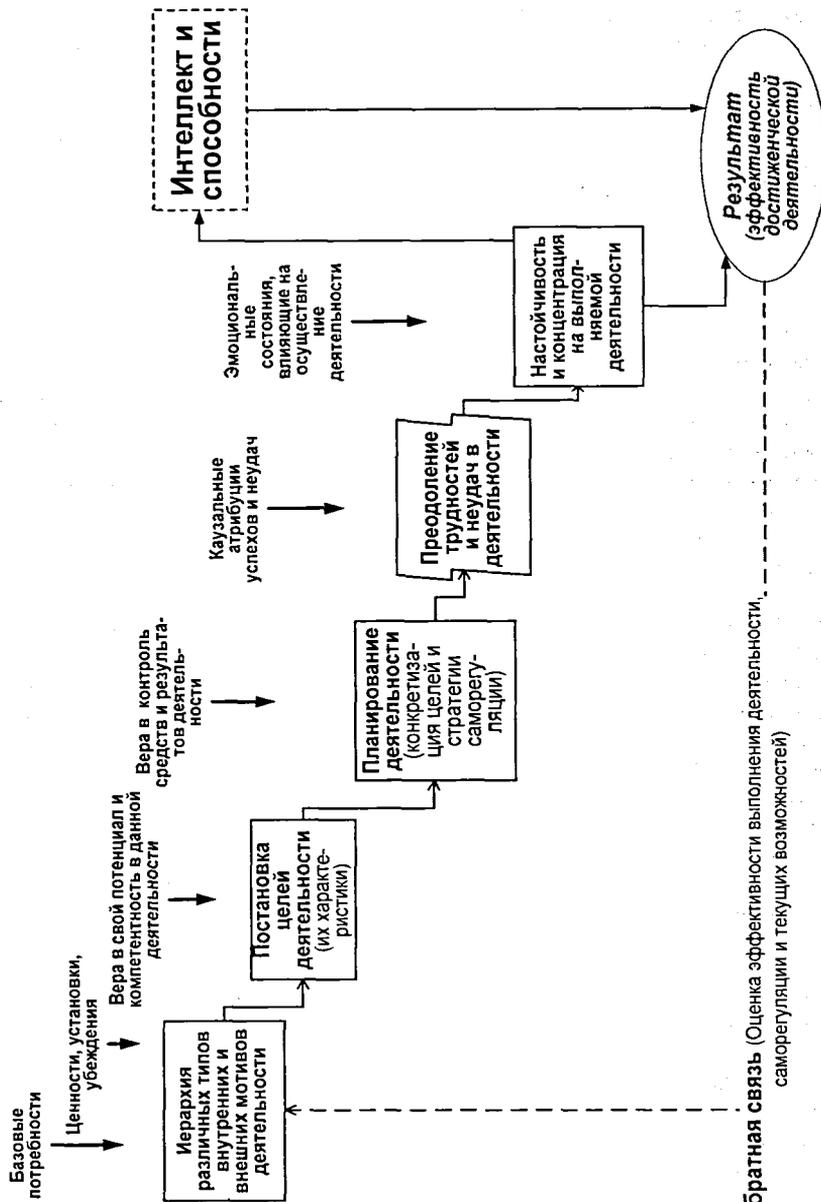


Рис. 1. Интегративная структурно-процессуальная модель мотивации достижения деятельности (Гордеева, 2005, 2006, 2011а).

В *мотивационно-смысловом блоке* модели выделены несколько характерных типов мотивов, побуждающих человека к деятельности. Под мотивами понимаются как осознаваемые, так и неосознаваемые причины осуществляемой субъектом деятельности, за которыми стоят его потребности и ценности. Показано, что с точки зрения анализа мотивации деятельности продуктивно выделение двух основных типов мотивов – внутренних и внешних (в учебной деятельности – внутренних и внешних учебных мотивов), которые, в силу своей комплексной природы, обычно называют внутренней и внешней мотивацией (Э. Дисси, М. Леппер, Р. Райан, С. Хартер, Х. Хекхаузен, В. Чирков). При внутренней мотивации причины, порождающие выполняемую деятельность, лежат внутри индивида, он сам является источником мотивации, и деятельность сама по себе представляет для него интерес и ценность. Она проявляется в поисковой активности и инициативе ребенка, в предпочтении новых и трудных задач, лежащих в зоне ближайшего развития, «бросающих ему вызов» (challenging) и удовольствии от их решения. При внешней мотивации индивид ориентируется, прежде всего, на результат, при этом сама деятельность является средством, помогающим добиться других важных для него, но внешних по отношению к содержанию самой деятельности результатов.

С позиций структурно-процессуального подхода к мотивации постулируется, что внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности состоят из мотивов, соответственно релевантных содержанию учебной деятельности (внутренние мотивы) или внешних по отношению к ней, направленных на удовлетворение других, не связанных с ней напрямую потребностей. В предложенной потребностной модели учебных мотивов в основу выделения внутренних / внешних мотивов положены два вида базовых психологических потребностей – первичных и вторичных по отношению к содержанию и направленности учебной деятельности. В основе внутренних учебных мотивов лежит стремление к удовлетворению близких учебной деятельности, базовых, т.е. изначально заданных, присущих всем людям и отличающихся ненасыщаемостью потребностей в познании, достижении и саморазвитии. Познавательные мотивы проявляются в интересе, любознательности, стремлении узнавать новое в процессе учебной деятельности; в удовольствии, энтузиазме и радостной увлеченности учебным процессом. Мотивы достижения проявляются в стремлении прилагать усилия и добиваться наилучших результатов (совершенства) в области, которую индивид считает важной и значимой, в высоком уровне вовлеченности в деятельность, стремлении делать дело как можно лучше, работать самостоятельно и доводить начатое до конца; их значение как базовых мотивов человеческой деятельности неразрывно связано со стремлением к созиданию и творчеству. В основе мотивов саморазвития лежит потребность в компетентности, росте и самосовершенствовании, проявляющаяся в стремлении развивать свои умения, мастерство, способности, изменять себя в лучшую сторону. Составляющие данной мотивационной триады имеют разный фокус: познавательные мотивы направлены на процесс познания и понимания Мира; достиженческие – на

созидание и выполнение наилучшим образом определенного Дела (достижение результата); мотивы саморазвития – на обретение компетентности, совершенствование своих умений, изменение Себя. С другой стороны, внешние мотивы строятся на удовлетворении вторичных по отношению к учебному процессу как процессу познания, достижения и саморазвития потребностях в уважении, компетентности, принятии и автономии, их удовлетворении или фрустрации. Соответственно, внешние мотивы подразделяются на две большие подгруппы (см. рис. 2).

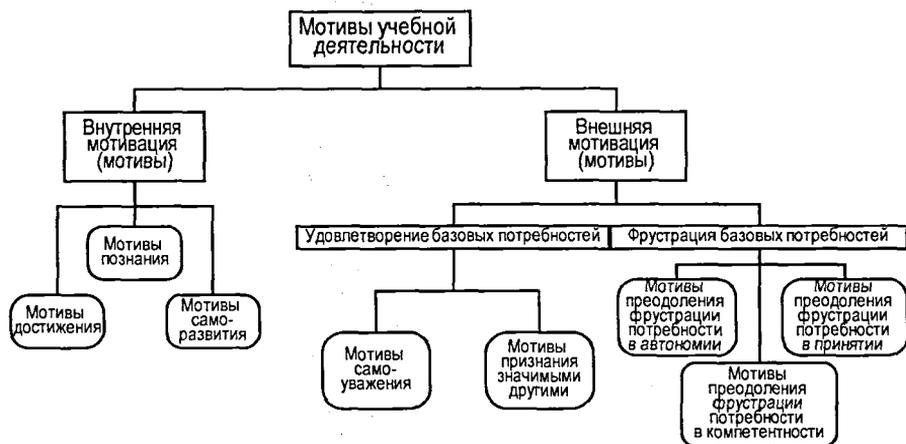


Рис. 2. Потребностная модель мотивов учебной деятельности.

Показано, что в теориях обучения к познавательным мотивам как к наиболее продуктивным апеллируют теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, А.И. Подольский, Н.Ф. Талызина), проблемного обучения (Дж. Брунер, А.М. Матюшкин и др.); к познавательным мотивам и мотивам саморазвития – теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин). Что касается мотивов достижения, то они рассматриваются многими современными педагогическими психологами как необходимая основа учебной деятельности (Н.И. Гуткина, Т. Литтл, А.К. Маркова, Ю.Б. Орлов, У. Такман, С. Хартер, Х. Хекхаузен, Р. Хон, В.И. Чирков и др.), поскольку учебная деятельность во многом является аналогом трудовой деятельности, включая в себя выраженный продуктивный, созидательный компонент. Изучению роли внешних мотивов в обучении препятствовала их противоречивая концептуализация.

Целевой блок содержит информацию о постановке целей, как ядра мотивационного процесса, запускающего и направляющего выполнение деятельности. Цели понимаются как осознанные представления о конечном результате действий, на достижение которых человек направляет свои усилия. При разработке целевого блока проанализированы посвященные

целеполаганию работы П. Гольвитцера, А. Эллиота, Э. Локке, Дж. Харацкевич, К. Двек, Р. Эммонса, а также исследования последних лет по проблеме выделения различных типов учебных целей и изучению их роли в академических достижениях (Ames, 1992; Covington, 2000; Day, Yeo, Radosевич, 2003; Elliot, 1999, 2005; Elliot, Church, 1997; Elliot, Moller, 2003; Elliot, McGregor, 2001; Elliot, McGregor, Gable, 1999; Grant, Dweck, 2003; Harackewicz et al., 2002; Harackewicz et al., 2000; Huang, 2011; Hulleman et al., 2010; Kaplan, Maehr, 2007; Linnenbrink, 2005; Mestas, 2006; Mizelle, Carr, 1997; Pekrun, Elliot, Maier, 2006; Pintrich, 2000; Ziegler, Dresel, Stoeger, 2008; Urdan, Utman, 1997; Vasteenkiste et al., 2004, 2005; Wolters, 1998, 2004). Обосновывается продуктивность выделения следующих характеристик целей субъекта достиженческой деятельности: их конкретного содержания (предметной направленности), уровня сложности выбираемых целей, меры их четкости и конкретности (или их размытости и абстрактности), широты, а также близости или дальности во временной перспективе.

Показано, что парадоксальным образом исследования учебных мотивов и учебных целей в современной педагогической психологии развиваются параллельно, не находя точек соприкосновения. Во многом это связано с существованием двух школ, занимающихся проблемами учебной мотивации, одна из которых утверждает приоритет изучения учебных мотивов (теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана), а другая – учебных целей (целевая теория мотивации достижения А. Эллиота).

Существующие исследования, проведенные на американских выборках, свидетельствуют об отсутствии однозначных связей между доминированием в структуре учебной деятельности целей познания или результативных целей и академическими достижениями школьников и студентов, хотя имеет место преимущество целей приближения (обоих типов целей – познавательных и результативных) перед целями избегания (также обоих типов). С позиций интегративного подхода к мотивации, проблема связи учебных целей с академическими достижениями решается в контексте понимания мотивации как системы, содержащей не только учебные цели, но и другие ее структурные составляющие.

*Интенционально-регуляторный блок* представляет собой отдельную мотивационную подсистему, связанную с планированием деятельности, отслеживанием успешности ее выполнения, воплощением целей и осуществлением намерений. Намерение рассматривается как сознательное стремление осуществить достижение поставленной цели, предполагающее выбор соответствующих средств и разработку программы действий и стратегий их реализации. В качестве важнейших условий реализации намерений выступают умение планировать деятельность, определять приоритеты и концентрироваться на задаче. Данный блок выделяется на основании общепсихологических представлений о роли саморегуляции в эффективности деятельности (Р. Баумайстер, П. Гольвитцер, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, Ч. Карвер, М. Шейер и др.); исследований саморегуляции в

области профессиональной деятельности (А.Б. Леонова); а также современных психолого-педагогических исследований роли стратегий целеполагания и саморегуляции в академических достижениях (Плигин, 2007; Ablard, Lipschultz, 1998; Altermatt, 2007; Curry et al., 1997; Duckworth, Quinn, Tsukayama, 2011; Duckworth, Seligman, 1995, 2005; DeWitte, Lens, 1999; Heckhausen, Dweck, 1998; Lens, Vansteenkiste, 2009; Newman, 2008; Schunk, Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2008; Zimmerman, Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, Schunk, 2001).

Обосновывается выделение *блока копинг-стратегий* как самостоятельной составляющей мотивационного процесса, поскольку он выполняет регулируемую выполнение деятельности функцию, и эффективность деятельности во многом зависит от того, что человек склонен думать, чувствовать и делать в трудных ситуациях, возникающих в процессе выполнения деятельности. Люди с эффективно функционирующей мотивацией достижения деятельности в целом демонстрируют более адаптивные когнитивные и поведенческие стратегии реагирования на неудачу и более активные способы преодоления трудностей.

*Поведенческий блок* мотивации представляет собой конечный этап реализации в деятельности планов и намерений, что проявляется как в содержательных характеристиках активности, проявлении сосредоточенности на деятельности, так и в динамических – длительности и интенсивности прилагаемых усилий, направленных на выполнение деятельности, а также дольвание ее до конца, несмотря на трудности и неудачи. При разработке данного блока мотивации исходными были теоретические идеи и исследования Б.В. Зейгарник, В.А. Иванникова, Х. Хекхаузена, а также психолого-педагогические исследования, посвященные изучению роли упорства и настойчивости в разного рода академических достижениях (Duckworth et al., 2007, 2011; Vallerand, Fortier, Guay, 1997).

В отдельном блоке когнитивных предикторов мотивации учебной деятельности выделяются три основных типа когнитивно-мотивационных переменных – представления о собственной эффективности, вера в контролируемость средств и результатов деятельности и оптимистический атрибутивный стиль, как обобщенная переменная, характеризующая конструктивное мышление субъекта деятельности. Показано, что существует большое количество противоречивых результатов в этой области, особенно касающихся исследований оптимистического атрибутивного стиля как предиктора академических достижений студентов и школьников, с одной стороны, поддерживающих его роль в успешности в учебе, а с другой – не подтверждающих ее.

В главе 4 «Исследование мотивов учебной деятельности и их роли в академических достижениях» (Гордеева, 2010а, Гордеева, Осин, 2012; Гордеева, Шепелева, 2006, 2011) рассматриваются три эмпирических исследования мотивационно-смыслового блока, посвященных изучению структуры учебных и достиженческих мотивов школьников и студентов, их роли в регуляции учебной деятельности и ее успешности.

На выборке учащихся 6-11-х классов массовых школ (N=665) проведено исследование выраженности внутренних (мотивы познания и достижения) и внешних (мотивы принятия родителями, уважения учителями, признания сверстниками, демонстрации превосходства и получения хороших оценок) учебных мотивов у школьников с использованием Шкалы учебной мотивации и саморегуляции (Little, Wanner, 1997, адаптация Гордеевой). Показано, что внутренняя учебная мотивация является надежным показателем, который отличает более успешных учащихся от менее успешных.

Также показано, что наиболее успешные школьники отличаются от менее успешных значимо слабее выраженной внешней социальной мотивацией, негативно влияющей на учебные достижения; у них слабее выражены: стремление заслужить хорошей учебной работой принятие родителей ( $p < 0.01$ ), признание одноклассников ( $p < 0.01$ ) и уважение учителей ( $p < 0.05$ ). Иными словами, чем больше ребенок воспринимает учебную деятельность как социальную активность, с помощью результатов которой можно улучшать свои отношения с родителями, учителями и одноклассниками, добиваться признания и принятия с их стороны, тем хуже он учится. С позиций потребностного подхода к учебной мотивации, негативные связи между внешне заданной (социальной) мотивацией и академическими достижениями объясняются тем, что ее источниками выступают фрустрированные потребности в принятии, автономии и компетентности со стороны учителей и родителей, что проявляется в контролирующих требованиях, непродуктивной критике с их стороны.

Доминирующим мотивом учебной деятельности в современных массовых школах с 6-го по 11-й класс является стремление к получению хороших оценок, демонстрирующее исключительную стабильность при переходе из класса в класс. Лишь у школьников, показывающих наиболее высокие академические достижения, это стремление уступает первое место интересу к процессу познания. Данные факторного анализа учебных мотивов свидетельствуют о том, что стремление получать хорошие оценки не является однозначно внешним мотивом, как это ранее предполагалось (Harter, 1981; Бадмаева, 2003), а также связано с внутренней учебной мотивацией. Стремление к получению хороших отметок может выполнять разные функции в структуре учебных мотивов, соотносясь как с внутренней, так и с внешней достиженческой мотивацией, поскольку оценки несут важную информацию об эффективности собственных действий и необходимости их изменения, а также дают возможность добиться признания, уважения и первенства. При этом стремление школьников получать хорошие оценки никак не связано с их реальной успеваемостью (во всех классах, за исключением 9-х). Обсуждается, что исключительный интерес школьников к оценке прямо согласуется с рекомендациями, получаемыми современными учителями: в одном из базовых учебников педагогики прямо утверждается, что "оценка - единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность" (Подласый, 2000, т.1, с. 548).

Анализ динамики учебных мотивов показал, что познавательные мотивы обнаруживают некоторую тенденцию сначала к статистически значимому повышению – на рубеже 6-7-х классов и затем - к постепенному снижению при переходе от 10-го к 11-му. Стабильность обнаруживают мотивы получения хороших оценок и достиженческие мотивы, измеряемые как уверенность в том, что учиться важно для себя: они занимают, соответственно, 1-е и 2-е места среди выборов школьников всех возрастных групп. Весьма важную роль в регуляции учебной деятельности играет мотив принятия и одобрения родителями, он особенно выражен у учащихся 6-8-х классов, однако, начиная с 9-го класса, его значимость стремительно падает. Мотив уважения учителями обнаруживает сходную динамику: имеет место выраженное падение ориентации на мнение учителя как стимул учебной активности от 6-го класса к 7-му ( $p < 0,01$ ) и затем постепенное его снижение вплоть до 11-го класса. В целом, все внешние социальные мотивы обнаруживают тенденцию к снижению в процессе обучения в массовых школах (см. рис. 3).

Результаты проведенных исследований позволяют понять причины преимущественных академических достижений девочек. Гендерные различия в учебных мотивах отсутствуют по познавательным мотивам и мотивам должностования (учеба как долг, интроецированная мотивационная регуляция); они возникают постепенно и наиболее выражены у старшеклассников. Начиная с 9-го класса, девочки, во-первых, имеют более выраженную мотивацию достижения, считая учебный процесс более важным, чем мальчики; во-вторых, менее выраженную негативно сказывающуюся на результатах учебной деятельности внешне заданную мотивацию (мотивы принятия родителями, уважения учителями, признания сверстниками и стремление продемонстрировать окружающим свои достижения); в-третьих, у них выше стремление к получению хороших оценок; в-четвертых, их мотивы учебной деятельности отличаются большей дифференцированностью и структурированностью. Этот паттерн создает у них выраженное мотивационное преимущество, приводящее к более стабильным и высоким учебным достижениям. У мальчиков учеба в большей степени выступает не как значимая познавательная, а как социальная деятельность, задаваемая внешними мотивами, исходящими от социума – родителей, а также учителей и одноклассников; они рассматривают учебу как средство удовлетворения потребностей в уважении и принятии со стороны значимых других, а также как возможность преодолеть давление и фрустрацию базовых потребностей.

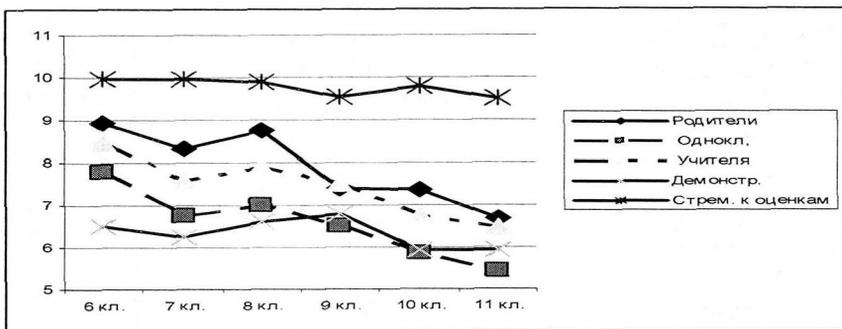


Рис. 3. Выраженность разных типов внешней учебной мотивации и стремления к получению хороших оценок у учащихся 6-11-х классов.

Сравнение учебных мотивов российских и американских (по Walls, Little, 2005) школьников показывает сходство общего профиля учебных мотивов, их иерархии, а также сходство гендерных различий. Так, в обеих выборках у мальчиков сильнее выражены все типы внешне заданной социальной мотивации; в обеих выборках наблюдаются слабые отрицательные связи между различными типами внешней мотивации и успеваемостью, но в отличие от американской выборки в российской они достигают уровня статистической значимости.

Рассматриваются результаты двух исследований мотивов учебной деятельности студентов и их роли в академических достижениях. В первом исследовании, проведенном на выборке первокурсников ( $N=166$ ), показана связь общедействительных (внешней и внутренней мотивации достижения по опроснику Т. Амабиле) и конкретнодеятельностных (учебные мотивы по опроснику SIMS) с достижением успехов в учебной деятельности. Результаты корреляционного анализа показали, что оба типа внутренней учебной мотивации, а также внутренняя и внешняя мотивация достижения, демонстрируемые студентами в середине весеннего семестра 1-го курса, надежно связаны с академическими достижениями на протяжении 4-х сессий. Полученные данные убеждают, что внешняя достиженческая ориентация, реализующая удовлетворение потребности в компетентности и предполагающая стремление ее обладателя к признанию социумом, может достаточно эффективно (с точки зрения обеспечения академических достижений по принятым параметрам их оценки) дополнять внутреннюю учебную мотивацию, способствуя более высоким учебным достижениям. При этом, показатели учебных мотивов оказываются несколько более надежными предикторами успеваемости, что следует учитывать в дальнейших исследованиях.

Поскольку полученные данные, связанные с ролью мотивационно-смыслового блока в академических достижениях, могли быть обусловлены тем, что мотивы изменились после 1-й сессии и, соответственно, были ее

результатом, в специальном исследовании проверялась гипотеза о каузальной связи мотивов учебной деятельности с последующими академическими достижениями. Была взята расширенная выборка студентов разных вузов (N=617); для диагностики доминирующих мотивов, побуждающих учебную деятельность, использовался опросник учебной мотивации (УМО), разработанный совместно с О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным на основе опросника академической мотивации (AMS-C, Vallerand et al., 1992).

Мотивационно-смысловые переменные, измеренные до 1-й сессии, обнаруживают значимые связи с успеваемостью в целом по выборке, причем логика корреляций соответствует предсказываемой потребностной моделью мотивации. Аналогично данным предыдущего исследования, внутренняя учебная мотивация надежно и умеренно сильно связана с академическими достижениями студентов ( $r$  по разным сессиям от 0,27 до 0,39 - для мотивов познания; и от 0,18 до 0,40 - для мотивов достижения, все  $p < 0,01$ ). С другой стороны, внешние учебные мотивы – интроецированные и практические мотивы – не показали связей с академическими достижениями, т.е. они не выступают как однозначно позитивные или негативные регуляторы учебной деятельности студентов, обладая для них разными смыслами. Как и предполагалось, амотивация является негативным предиктором академических достижений. Результаты множественного регрессионного анализа показали, что наиболее надежным предиктором академических достижений студентов является внутренняя (суммарная познавательная и достиженческая) мотивация, как стремление к решению трудных задач, радости от процесса познания и понимания смысла учебной деятельности ( $\beta = 0,36, p < 0,001$ ).

Представлен анализ 4-х типов мотивационных профилей и их связей с успеваемостью, а также учебной средой (типом вуза), полом и психологическим благополучием. Для оценки характерных типов мотивационных профилей проведен кластерный анализ по шкалам опросника УМО; наиболее оптимальным оказалось 4-х кластерное решение, так как в этом случае достоверность различий между кластерами по каждой из шкал составляет  $p < 0,001$ , а профили средних значений по шкалам хорошо поддаются интерпретации. Студенты из двух кластеров – с преобладающей познавательной мотивацией, умеренной



Рис. 4. Средние значения показателей мотивации для кластеров, выделенных в результате кластерного анализа методом k-средних (N = 428) (Гордеева, Сычев, 2012).

достиженческой и низкой внешней мотивацией и амотивацией (1-й кластер, 19% выборки) и студенты с преобладающей и высокой внутренней мотивацией и умеренной внешней мотивацией (2-й кластер, 40% выборки) продемонстрировали самый высокий уровень успеваемости, в отличие от студентов с преобладающей внешней практической мотивацией и умеренным уровнем обоих типов внутренней мотивации (3-й кластер, второй по распространенности, 29% выборки) и студентов из 4-го, самого неблагоприятного кластера, в который вошли студенты с преобладанием в профиле внешних учебных мотивов при низкой внутренней мотивации (12% выборки) (ANOVA:  $F(3, 229)=5,80, p<0,001$ ).

Сравнение мотивационных профилей в разных вузах позволило обнаружить определенный вклад образовательной среды в специфику учебной мотивации (в частности, разное количество студентов в 1-м, «чисто познавательном» кластере), что может быть связано с различиями в целях обучения (ориентация на фундаментальное образование и практико-ориентированное) и типом набираемых студентов, находящем отражение в разном среднем уровне ЕГЭ и проценте студентов-олимпиадников в вузах, принимавших участие в исследовании.

В заключение приводятся результаты анализа сходств и различий в выраженности переменных мотивационно-смыслового блока у школьников и студентов, позволившего обнаружить ряд существенных отличий в характерном профиле учебных мотивов: у школьников среди мотивов учебной деятельности доминируют мотивы получения хороших отметок, достижения и долженствования, а у студентов – мотивы познания, достижения и практического интереса.

В 5-й главе «Особенности постановки и реализации целей как составляющие мотивации учебной деятельности» представлены результаты трех исследований, посвященных изучению мотивационных блоков, характеризующих особенности целеполагания – целевого и интенционально-регуляторного – как составляющих мотивации учебной деятельности. Раскрывается вклад входящих в них переменных в академические достижения, конкретных механизмов их влияния на успеваемость, а также особенности их связи с переменными мотивационно-смыслового блока.

В исследовании, проведенном на выборке 7-классников ( $N=162$ ), показана продуктивность выделения четырех типов учебных целей, отличающихся по содержанию и направленности – приближающих/избегающих учебных целей и приближающих/избегающих результативно-соревновательных целей. Наибольшее значение для предсказания академических достижений демонстрируют позитивные цели познания и мастерства ( $p<0,01$ ), связанные также с выраженностью внутренних мотивов; цели результативно-соревновательного характера обнаруживают неоднозначные паттерны связей с успеваемостью.

Далее излагаются результаты двух эмпирических исследований, проведенных на студентах вузов, показывающих роль мотивационно-

регуляторных переменных в успешности учебной деятельности ( $N=127$ ) и в настойчивости ( $N=432$ ). Показатели переменных интенционально-регуляторного блока, измеренные до 1-й сессии, обнаруживают умеренный уровень значимых связей с академическими достижениями студентов в течение первых трех курсов обучения, при этом наиболее стабильный характер связей с успеваемостью обнаруживает показатель целеустремленности ( $r$  от 0.25 до 0.37), несколько менее стабилен показатель сосредоточенности интересов ( $r$  от 0.15 до 0.38) и самоконтроля ( $r$  от 0.17 до 0.25 по разным сессиям).

Показано, что связь переменных интенционально-регуляторного блока с академическими достижениями опосредуется их связью с переменными мотивационно-поведенческого блока, в частности, уровнем настойчивости. Результаты регрессионного анализа свидетельствуют, что целеустремленность и самоконтроль являются надежными предикторами настойчивости в достиженческой деятельности ( $\beta=0,35$  и  $0,23$ , оба  $p<0,001$ ). Третья исследовавшаяся составляющая мотивационно-регуляторного блока - умение концентрироваться на выполнении задачи - обнаружила вклад в настойчивость на уровне тенденции ( $p=0,06$ ). Особенностью этого блока мотивационных переменных является центральная роль самоконтроля, с которым тесно связаны другие входящие в модель регуляторные показатели деятельности.

**В 6-й главе «Исследование реакций на трудности и неудачи в структуре учебной мотивации»** рассмотрены результаты двух исследований, посвященных роли стратегий преодоления трудностей в успешности учебной деятельности школьников и студентов и их связи с другими мотивационными блоками.

В исследовании, проведенном на выборке школьников 6-11-х классов ( $N=422$ ) с использованием опросника BISC (Little, Lopez, Wanner, 2001) показано, что стратегии преодоления учебных трудностей отличаются у успешных и менее успешных школьников. Результаты корреляционного анализа показали, что готовность к активному преодолению трудностей возникающих в учебной деятельности, проявлению упорства при понимании трудного материала значимо связана с успешностью обучения и субъективным школьным благополучием, при этом, успеваемость негативно связана с обращением к стратегиям косвенной деятельности, бездействия, противосоциального поведения (все  $p<0,01$ ) и когнитивного обесценивания проблемы ( $p<0,05$ ).

Анализ групп высоко успешных школьников и остальной выборки (с использованием  $t$ -критерия Стьюдента) показал, что успешные школьники чаще обращаются к стратегии активного преодоления трудностей ( $p<0,01$ ) и реже – к стратегии бездействия ( $p<0,05$ ), сталкиваясь с трудными учебными ситуациями, что означает, что академически одаренные подростки склонны активно реагировать на трудности в учебе, разрабатывая планы действий по их преодолению и предпринимая конкретные действия.

Исследование учебных копинг-стратегий с позиций интегративного подхода к мотивации привело к обнаружению еще одной группы феноменов,

объясняющих гендерные различия в успеваемости школьников. Все типы малопродуктивных стратегий – бездействие, противосоциальное реагирование, косвенная деятельность, эмоциональное реагирование и когнитивное обесценивание – больше выражены у мальчиков, и у них имеют место значимые отрицательные связи между выраженностью этих копинг-стратегий и успеваемостью; напротив, у девочек стратегия активного преодоления трудностей позитивно связана с успеваемостью ( $p < 0,01$ ).

Рассматривается лонгитюдное исследование на студенческой выборке ( $N=127$ ), посвященное изучению копинг-стратегий как предиктора академических достижений студентов. Для оценки реакций на неудачу использовался опросник копинг-стратегий COPE (Carver, Scheier, Weintraub, 1989; Гордеева с соавт., 2010), диагностирующий 15 типов стратегий преодоления жизненных трудностей. Показано, что у студентов-"троечников" активные и продуктивные копинг-стратегии способствуют улучшению успеваемости, тогда как стратегии, связанные с простым изменением когнитивной оценки происходящего, напротив, связаны с непосредственным ухудшением успеваемости.

**В 7-й главе «Исследование настойчивости как результативной составляющей мотивации учебной деятельности»** рассматриваются результаты двух исследований, посвященных изучению мотивационно-поведенческого блока мотивации, роли настойчивости и концентрации на деятельности в академических достижениях школьников и студентов, а также внутренних источников настойчивости ( $N=432$ ). Данные, полученные в результате исследования на выборке школьников 6-8-х классов ( $N=306$ ), подтвердили важную роль настойчивости в учебной деятельности, а также ее связь с другими составляющими (блоками) учебной мотивации.

Вопросы, связанные с механизмами влияния настойчивости на успешность деятельности, а также с ее внутренними источниками в структуре мотивации, были поставлены в рамках исследования на студенческой выборке ( $N=307$ ). Подтверждено, что настойчивость (измеренная с помощью опросника упорства и настойчивости А. Даквортс), является значимым предиктором академических достижений на протяжении первых трех лет обучения в вузе, объясняя около 8% дисперсии академической успеваемости. Важная роль настойчивости подтверждается также и результатами сравнения уровня настойчивости у студентов, успешно продолживших обучение, и тех, кто впоследствии был отчислен из вуза: при замере до 1-й сессии у первых уровень настойчивости выше, чем у отчисленных ( $t(116) = 2,42$ ;  $p < 0,05$ ).

С целью подтверждения роли мотивационно-смысловых, регуляторных и когнитивно-мотивационных составляющих в предсказании настойчивости внутри каждого из блоков проведен множественный регрессионный анализ, позволяющий оценить независимый вклад каждой из переменных и выделить среди них наиболее существенные. Анализ взаимосвязи настойчивости с мотивационно-смысловым блоком мотивации учебной деятельности показал, что только мотивация достижения и амотивация (обратно) являются

предикторами настойчивости, что подтверждает гипотезу о зависимости настойчивости не от общего «количества мотивации», а, прежде всего, от ее качества и структуры. Относительный вклад в настойчивость основных мотивационно-смысловых, регуляторных и когнитивно-мотивационных предикторов, а также их взаимодействие демонстрирует структурная модель (см. рис. 5), объясняющая более 50% дисперсии фактора настойчивости, среди предикторов наибольший вес имеет регуляторный показатель – умение сосредоточиться на выполняемой деятельности и проявлять стабильность интересов. Меньший, но весьма существенный вклад вносят тесно связанные между собой достиженческая мотивация и оптимистический стиль объяснения успехов.

Изучение связей *характерных профилей* внутренней и внешней учебной мотивации (см. рис. 4) с уровнем настойчивости обнаруживает существенные различия между кластерами (ANOVA:  $F(3, 303)=13,24$ ,  $p=0,001$ ). При этом наибольший уровень настойчивости показали представители 2-го кластера с одновременно выраженной внутренней и внешней практической мотивацией, достоверно более высокий, чем в 1-ом кластере, характеризующимся пиком по познавательной мотивации ( $p<0,01$  по крит. Бонферрони), и в кластерах 3 и 4 ( $p<0,001$  по крит. Бонферрони).

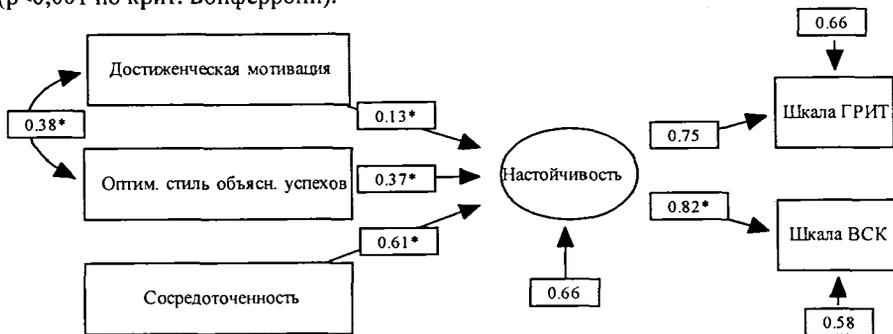


Рис. 5. Структурная модель взаимосвязи настойчивости и ее основных мотивационных предикторов ( $N = 176$ ; критерий хи-квадрат Саторра-Бентлера = 5,06; число степеней свободы  $df=4$ ;  $p=0,28$ ;  $NFI = 0,97$ ;  $NNFI = 0,99$ ;  $CFI = 0,99$ ;  $RMSEA = 0,04$ ; 90%-ный доверительный интервал для  $RMSEA$  — (0,000; 0,126)) (Гордеева, Сычев, 2011).

Сопоставление двух равно успешных кластеров убеждает, что возможны два равно эффективных пути достижения академических успехов. Так, одни студенты демонстрируют высокую и доминирующую познавательную учебную мотивацию (высокий интерес к процессу познания, удовольствие от решения трудных задач) на фоне средней мотивации достижения и низкой выраженности внешних учебных мотивов, проявляя при этом *умеренный уровень настойчивости* (кластер 1). Другой характерный тип функционирования студентов предполагает проявление *высокой настойчивости*, в основе которой лежит выраженная познавательная учебная

мотивация и одновременно выраженная мотивация достижения, а также мотивация самоуважения и внешняя практическая мотивация, проявляющаяся в стремлении получить престижную и высокооплачиваемую работу (кластер 2). Второй путь в целом более распространенный и его представленность зависит от типа образовательной среды – он в меньшей степени выражен в более продуктивных учебных средах.

Таким образом, выявлены и проанализированы два характерных типа мотивационных стратегий студентов, лежащих в основе высоких академических достижений и благоприятно сказывающихся на психологическом благополучии, однако существенно различающиеся по содержанию и психологическим механизмам. Для обоих типов характерна высокая выраженность познавательной учебной мотивации, характеризующейся интересом к учебному процессу и удовольствием от решения сложных задач. При этом, в первом типе познавательные мотивы доминируют над всеми остальными типами учебных мотивов и сочетаются с умеренным уровнем настойчивости. Второй тип характеризуется высокой выраженностью внутренних и внешних учебных мотивов, которые сопровождаются высоким уровнем настойчивости; характерно, что все внешние мотивы, выраженные во 2-м типе, представляют собой типы мотивации продуцируемые самим субъектом и не фрустрирующие его базовые потребности.

В 8-й главе «Исследование когнитивных составляющих учебной мотивации» представлены результаты четырех исследований, в которых изучалась роль различных когнитивных составляющих учебной мотивации в академических достижениях разного типа - академическая успеваемость в школе (N=656), поступление в престижный ВУЗ (N=108), обучение в вузе (N=304).

На выборке школьников 6-11-х классов (N=422) показано, что когнитивно-мотивационные переменные являются предикторами переменных целевого блока и блока «реагирование на неудачу». В частности, более высокая академическая самоэффективность и воспринимаемый контроль являются предикторами более эффективных стратегий преодоления учебных трудностей, таких как активное решение проблем и обращение за помощью.

Гендерные различия в когнитивно-мотивационных переменных школьников, отражающие веру в собственный потенциал, контролируемость учебных результатов и во владение средствами к ним ведущими, отсутствуют. Однако, несмотря на отсутствие различий в средних значениях по этим переменным, имеют место значимые гендерные различия в их функционировании, в частности, в структуре их связей с академическими достижениями. На всех этапах обучения в средней и старшей школе имеют место статистически значимые гендерные различия в связях между когнитивными предикторами мотивации и успеваемостью. В соответствии с выдвинутыми гипотезами, самоэффективность и воспринимаемый контроль оказались надежно связаны с успеваемостью, но только у девочек; у мальчиков

эти связи оказались незначимыми (по большинству параметров, за исключением параметра воспринимаемого контроля). Эти результаты могут быть связаны с определенной гендерной спецификой оценивания мальчиков и девочек в современных российских школах, а также спецификой обратной связи, получаемой детьми от учителей и родителей, и ее интерпретации школьниками разного пола. Мальчики формируют свои представления о собственном потенциале, игнорируя свою реальную успеваемость (как ее оценивают учителя), очевидно, в силу меньшей значимости, которую они придают учителю и его оценкам. Напротив, девочки больше доверяют оценкам, которые получают от учителей, и опираются на них, оценивая свой академический потенциал.

В исследовании на выборке старшеклассников (N=204) показано, что два типа оптимизма – диспозиционный оптимизм (по опроснику LOT/ГДО) и оптимистический атрибутивный стиль (АС) успехов и неудач измеренный с помощью опросника СТОУН (Стиль объяснения успехов и неудач, Гордеева, Осин, Шевяхова, 2009) – занимают разное место в мотивационном процессе и выполняют разные функции в структуре мотивации учебной деятельности.

Проведенные исследования позволили понять роль оптимистического АС в структуре учебной мотивации при выполнении разных типов учебной деятельности. Полученные результаты позволяют утверждать, что оптимистический стиль объяснения успехов способствует успешности в стандартной, требующей постоянного и равномерного вложения усилий учебной деятельности школьников и студентов, мобилизуя процессы целеполагания, настойчивости и позитивных ожиданий. Однако в новой и достаточно сложной деятельности (такой, как сдача вступительных экзаменов в вуз, выборка абитуриентов, N=108) умеренный пессимизм по отношению к неудачам в большей степени, чем выраженный оптимизм, способствует мобилизации усилий, направленных на подготовку и, в конечном итоге, успешности. При этом, выраженный пессимизм имеет значительно менее продуктивные последствия для психологического благополучия индивида.

С целью определения места оптимистического АС в структуре родственных ему переменных, а также психологического благополучия и академической успеваемости, использовано структурное моделирование, которое, в отличие от регрессионного анализа, позволяет оценить взаимосвязи не наблюдаемых переменных, а латентных факторов, давая тем самым более точную информацию об исследуемой реальности. Построена структурная модель, включающая пять латентных факторов: успеваемость (наблюдаемые переменные: суммарная оценка по русскому и литературе, а также по алгебре и геометрии); оптимистический АС (измеренный для позитивных и негативных ситуаций); диспозиционный оптимизм; самоуважение; а также психологическое благополучие (показатели депрессии и субъективного счастья). Модель оценивалась в системе EQS 6.1, с опорой на нормальное распределение и с использованием метода максимального правдоподобия. Полученная в результате модель (см. Рис. 6) продемонстрировала хорошие

показатели соответствия исходным данным:  $\chi^2(25)=34,01$ ;  $p=0,11$ ;  $RMSEA=0,042$ ;  $SRMR=0,046$ ;  $CFI=0,982$ ;  $NFI=0,937$ ;  $NNFI=0,967$ ;  $GFI=0,968$ ;  $AGFI=0,930$ .

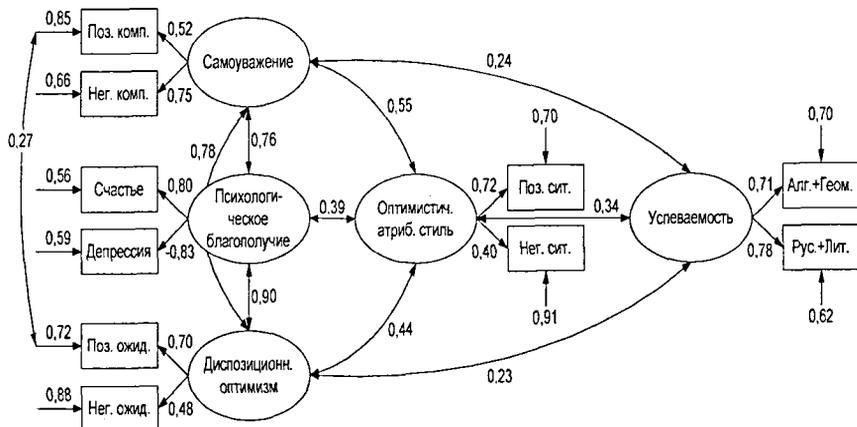


Рис. 6. Результаты структурного моделирования взаимосвязей оптимистического атрибутивного стиля, показателей самоуважения, диспозиционного оптимизма, психологического благополучия и школьной успеваемости (N=202) (Гордеева, Осин, 2010).

В заключение серии исследований, посвященных проверке интегративной модели мотивации, делается вывод о том, что успешные и неуспешные учащиеся отличаются по характеру учебной познавательной мотивации, мотивации достижения, саморегуляции, целеустремленности, настойчивости и вере в контролируемость собственных достижений. Хотя структура мотивации учебной деятельности обладает кросс-культурной, возрастной и гендерной инвариантностью, связи отдельных составляющих (блоков) мотивации с показателями успешности отличаются у школьников разного пола и являются функцией образовательной среды. В частности, имеют место гендерно-специфичные связи между составляющими мотивации учебной деятельности (мотивами, копинг-стратегиями, академической самозффективностью) и академической успеваемостью, что обусловлено спецификой образовательных и воспитательных практик в современной России.

В 9-й главе «Применение интегративной модели мотивации для оценки двух систем отбора абитуриентов» рассматриваются результаты 4-х исследований, построенных на основании структурно-процессуального подхода к мотивации и оценивающих механизмы связи переменных учебной и достиженческой мотивации с двумя важными на сегодняшний день типами достижений – успешностью сдачи ЕГЭ и победой на олимпиадах, позволяющих получить разного рода льготы при поступлении в вуз.

По результатам исследования, проведенного на выборке студентов МГУ (N=469), корреляции показателей ЕГЭ со средним баллом успеваемости варьируют от 0,44 до 0,51, обнаруживая достаточно выраженную стабильность на протяжении, по крайней мере, начальных трех лет обучения. ЕГЭ также выступает значимым предиктором отчисления: среди отчисленных студентов значительно ниже средние баллы ЕГЭ, как суммарный, так и по каждому предмету в отдельности. Обнаружено, что для предсказания успешности студентов большое значение имеет тип олимпиады, а также предмет ЕГЭ (например, балл ЕГЭ по физике вносит наибольший, а по русскому языку – наименьший вклад в успешность).

Анализ связи успешности сдачи ЕГЭ с мотивационными переменными первокурсников показал отсутствие значимых связей ЕГЭ с такими компонентами эффективного мотивационного процесса, как внутренняя мотивация, целеустремленность, самоконтроль и волевая саморегуляция. Показателями мотивации, значимо связанными с успешностью сдачи ЕГЭ (среднее по 4-м предметам), оказались внешняя мотивационная ориентация, настойчивость и умение сосредоточиваться на выполняемой деятельности, а также уделять меньше времени просмотру телевизора.

Особый интерес представляет комплексный анализ мотивационных переменных, вносящих наиболее существенный вклад в академические достижения и ЕГЭ. В соответствии с логикой структурно-процессуального подхода к мотивации, выдвинуто предположения о том, что эффект внутренней мотивации на успеваемость является непрямым. Результаты структурного моделирования подтвердили, что медиатором в этой связи являются поведенческие компоненты мотивации — настойчивость и упорство. Полученная модель хорошо соответствует данным (см. рис. 8) и показывает, что баллы ЕГЭ в сочетании с упорством и настойчивостью предсказывают порядка 50% совокупной дисперсии оценок по 3-м сессиям. Внутренняя мотивация приводит к тому, что задействуется ресурс настойчивости, которая, в свою очередь, влияет на успеваемость. Суммарный балл ЕГЭ отражает наличие знаний, базовых учебных навыков и интеллектуального потенциала, необходимых при учебе в университете, вместе с тем, он также показывает свою зависимость от уровня настойчивости.

Результаты двух исследований мотивационных и личностных особенностей студентов-олимпиадников, по сравнению с остальными студентами (N=166 и 127), позволили заключить, что у победителей олимпиад настойчивость сочетается со значимо более высокой целеустремленностью, заинтересованностью учебой и вовлеченностью в учебный процесс, что во многом объясняет их последующие более высокие достижения в вузе.

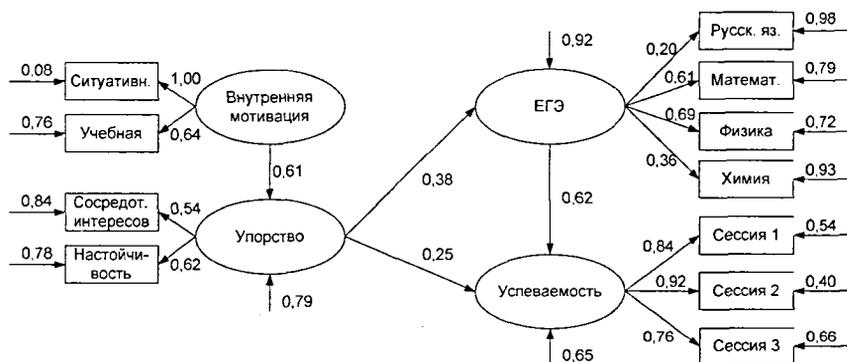


Рис. 7. Результаты структурного моделирования взаимосвязи внутренней мотивации, настойчивости и ЕГЭ как предикторов академической успеваемости студентов (N=124; S-B  $\chi^2=41,18$ ,  $df=40$ ,  $p=0,42$ ; CFI=0,996; NNFI=0,995; RMSEA=0,013) (Гордеева, Осин, 2012).

Из полученных результатов следует, что и олимпиады, и ЕГЭ являются надежными инструментами отбора абитуриентов, однако, каждый из этих инструментов имеет свои особенности и дает преимущества выпускникам с определенным мотивационным профилем.

Представлены результаты исследования, в котором приняли участие старшеклассники – участники финального тура международной олимпиады по химии (Менделеевской, N=60). Показано, что высокая выраженность внешних контролирующих форм мотивации выступает негативным предиктором побед в олимпиаде высокого уровня сложности. Более успешные участники олимпиад высокого уровня трудности отличаются от менее успешных меньшей ориентацией на внешнее признание и награды при наличии стойкого внутреннего интереса к самой интеллектуальной деятельности; в структуре их мотивации доминирует внутренняя мотивация.

В 10-й главе «Внутренние и внешние источники мотивации учебной деятельности» представлены результаты двух эмпирических исследований источников продуктивной мотивации учебной деятельности у школьников и студентов (N=162 и 257), а также обсуждаются пути поддержки и развития учебной мотивации школьников и студентов.

Результаты исследований на школьниках и студентах свидетельствуют о важности удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принятии учителями и преподавателями для поддержания внутренней мотивации учащихся и их психологического благополучия, а также говорят о разной выраженности продуктивного мотивационного паттерна, связанного с достижением высоких результатов в учебной деятельности и психологическим благополучием в разных учебных средах.

Обсуждаются ресурсы, способствующие повышению учебной мотивации школьников и студентов и эффективности учебного процесса в целом,

выделенные на основании теоретического анализа проблемы и серии эмпирических исследований автора. К ним относятся: поддержка потребности в автономии, как стремления учащихся ощущать себя субъектами учебного процесса, самостоятельно принимающими определенные решения относительно его содержания и форм реализации; поддержка потребности в компетентности через отслеживание уровня трудности учебных задач, уровня помощи и создание ощущения успешности и мастерства; использование в качестве основы обучения содержания, построенного на основе полной и обобщенной ориентировочной основы деятельности, лежащей в зоне ближайшего развития учащихся по уровню трудности и обеспечивающей ощущение самоэффективности; систематическое использование проблемных, исследовательских, дискуссионных методов обучения, способствующих поддержанию познавательной мотивации и развивающих умение размышлять и решать нестандартные практические задачи; обучение процессу целеполагания, с осознанным выделением ближайших и дальних учебных целей и способов их достижения; развитие оптимистического мышления, веры в контролируемость учебного процесса и умения конструктивно объяснять причины успехов, трудностей и неудач; продуманное использование оценок, как инструментов обратной связи, соответствующими заранее оговоренным критериям, их сопровождение вербальными комментариями, информирующими об уровне индивидуального прогресса и возможностях дальнейшего развития, использование поощрительных, а не пунитивных форм рейтинга.

## **ВЫВОДЫ**

1. Анализ современного состояния проблемы мотивации достиженческой деятельности показал разрозненность теоретических представлений о мотивации деятельности и, в частности, учебной мотивации и, соответственно, необходимость разработки системной модели, отражающей эффективное функционирование и развитие учебной мотивации в процессе учебной деятельности.

2. Полученные результаты подтверждают правомерность предложенной концептуализации внутренней и внешней учебной мотивации, позволяющей охарактеризовать основные типы учебных мотивов с точки зрения лежащих в их основе базовых потребностей. Показано, что внутренняя мотивация основана на удовлетворении потребностей в познании, развитии и достижении и является надежным предиктором учебных достижений; в то время как различные формы мотивации, основанные на вторичных по отношению к учебной деятельности потребностях, обнаруживают отрицательные и неоднозначные паттерны связей с успеваемостью.

3. Выделена система мотивационных переменных, выступающих в качестве надежных предикторов академических достижений в школе и в вузе. Проведенный системный анализ связей показателей успеваемости и особенностей учебной и достиженческой мотивации показал, что успешные и неуспешные учащиеся отличаются по характеру мотивационно-смысловых,

мотивационно-регуляторных, копинговых, мотивационно-когнитивных и мотивационно-поведенческих показателей мотивации достижения и учебной мотивации.

4. В массовых школах лидирующим фактором, мотивирующим школьников к учебной деятельности, являются оценки. Причём стремление к получению хороших оценок не связано однозначно ни с учебной успеваемостью, ни с системой внутренних или внешних учебных мотивов: у значительной части учащихся отметки выступают не стимулом к познанию, а фактором, снижающим познавательную активность и продуктивность учебной деятельности.

5. Феномен гендерных различий в академических достижениях, в частности, более высокая успешность девочек, объясняется особенностями структуры их учебной мотивации: различиями в иерархии и выраженности внутренних и внешних учебных мотивов мальчиков и девочек, особенностями копинг-стратегий и их связей с самооффективностью и успеваемостью.

6. У успешных школьников и студентов выше показатели внутренней учебной мотивации, целеустремленности, самоконтроля, веры в контролируемость собственных достижений и оптимистических объяснений успехов, чем у неуспешных. На достижении оптимально высоких результатов в деятельности и на психологическом благополучии негативно сказывается доминирование у субъекта деятельности внешней мотивации *при низкой выраженности внутренней мотивации*. Для успешных учащихся характерен более продуктивный профиль копинг-стратегий, они чаще используют активные стратегии совладания с трудностями, возникающими в учебной деятельности, чем их менее академически успешные сверстники, и реже прибегают к стратегии пассивного реагирования на трудности.

7. Оптимистический атрибутивный стиль в объяснении и оценке позитивных событий является значимым предиктором академической успеваемости школьников. Показано, что атрибутивный стиль успехов и неудач выполняет разную функцию в успешности учебной деятельности в зависимости от уровня ее сложности. В новой и достаточно сложной деятельности (сдача выпускительных экзаменов в вуз) умеренный пессимизм по отношению к неудачам способствует мобилизации усилий, направленных на подготовку и, в конечном итоге, более высоким достижениям.

8. Успешные учащиеся отличаются представлениями о собственном учебном потенциале, причинах и средствах достижения успеха в учебной деятельности, в частности, ощущением контролируемости учебного процесса, верой в свой потенциал и, в частности, более высокой академической самооффективностью, чем их сверстники, не демонстрирующие высоких достижений в учебной деятельности. Высокая академическая самооффективность, в свою очередь, является предиктором более эффективных стратегий преодоления трудностей в учебной деятельности, таких как активное решение проблемы и обращение за помощью.

9. Особенности мотивации студентов, принятых по общему конкурсу и по итогам олимпиад, различаются. Хотя и у студентов с высокими баллами ЕГЭ, и у победителей олимпиад имеют место высокие показатели упорства и настойчивости, они обусловлены различными внутренними причинами, структурой мотивации. Высокие баллы ЕГЭ вносят весомый вклад в успешность обучения, который во многом обусловлен такими стоящими за ними мотивационными переменными, как настойчивость, умение концентрироваться на выполняемой деятельности, а также внешняя достиженческая мотивация.

10. Студенты - победители олимпиад в целом демонстрируют более высокую внутреннюю мотивацию, интерес к процессу познания, ощущение важности и осмысленности учебного процесса, а также целеустремленность, сосредоточенность интересов, самоконтроль и оптимистический атрибутивный стиль при объяснении успехов. Негативная роль внешне заданной социальной мотивации особенно касается академически одаренных детей, что обнаружено при исследовании подростков, достигших наивысших результатов академического характера (участники международной олимпиады).

Основное содержание диссертационного исследования отражено в 70 публикациях автора (общий объем - 82,50 п.л.; авторский вклад - 64,90 п.л.).

Публикации в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований:

1. Гордеева, Т.О. Особенности переживаний школьников среднего и старшего возраста при восприятии классической музыки / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 1992. - № 1. - С. 30-40. (0,7 п.л./ 0,7 п.л.). [Импакт-фактор – 0,197].
2. Gordeeva, T.O. The anatomy of impact: What makes an article influential? / R. Sternberg, T.O. Gordeeva // Psychological Science. – 1996. - V. 8. - P. 69-75. (0,5 п.л./ 0,25 п.л.). [Impact Factor - 4.251]. Cited in Web of Science.
3. Гордеева, Т.О. Моделирование с помощью линейных структурных уравнений: вопросы теории и анализа кросс-культурных данных / Т.Д. Литтл, Т.О. Гордеева // Психологический журнал. - 1997. - Т. 4. - С. 96-109. (0,9 п.л./ 0,45 п.л.). [Импакт-фактор – 0,491].
4. Gordeeva, T. Gender effects in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study / A. Stetsenko, T.D. Little, T. Gordeeva, M. Grasshof, G. Oettingen // Child Development. - 2000. - V. 71 (2). - P. 517—527. (0,8 п.л./ 0,14 п.л.). [Impact Factor - 3.382]. Cited in Web of Science.
5. Гордеева, Т.О. Восьмая международная конференция по мотивации / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета.

- Серия 14. Психология. - 2003. - № 1. - С. 103-105. (0,2 п.л./ 0,1 п.л.). [Импакт-фактор – 0,197].
6. Гордеева, Т.О. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2006. - № 3. - С. 78-85. (0,1 п.л./ 0,05 п.л.). [Импакт-фактор – 0,197].
  7. Гордеева, Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы / Т.О. Гордеева // Психология обучения. – 2010а. - № 6. - С. 17-32.(1 п.л.). [Импакт-фактор – 0,097].
  8. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования. – 2010б. - № 4 (12) – <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (1 п.л.). [Импакт-фактор – 0,333].
  9. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010в. - № 5 (13). – <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html> (1 п.л.). [Импакт-фактор – 0,333].
  10. Гордеева, Т.О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2010. - № 1. - С. 24-33. (0,7 п.л./ 0,35 п.л.). [Импакт-фактор – 0,607].
  11. Гордеева, Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Ренцулли к интегративной модели мотивации [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011а. - № 1(15). – <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html#r3> (1 п.л.). [Импакт-фактор – 0,333].
  12. Гордеева, Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2011. - № 3. - С. 33-45. (0,8 п.л./ 0,4 п.л.). [Импакт-фактор – 0,197].
  13. Гордеева, Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2011. - № 3(17).- <http://www.psystudy.com/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html> (1 п.л./ 0,5 п.л.). [Импакт-фактор – 0,333].
  14. Гордеева, Т.О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических

достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2012. - Т. 5.- № 24. - С. 4. <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html> (1 п.л./ 0,5 п.л.). [Импакт фактор – 0,333.]

15. Гордеева, Т.О. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Психология обучения. – 2012. - № 1. - С. 33-48. (1 п.л./ 0,5 п.л.). [Импакт фактор – 0,097.]
16. Гордеева, Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. - № 1. - С. 35-45. (1 п.л./0,35 п.л.). [Импакт фактор – 0,607.]
17. Гордеева, Т.О. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2013. – Т.10. № 1. - С. 82-118. (1,9 п.л./ 0,64 п.л.). [Импакт фактор – 0,178.]
18. Гордеева, Т.О. Эффективность различных систем конкурсного отбора студентов / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Н.Е. Кузьменко, Д.А. Леонтьев, О.Н. Рыжова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2013. - № 1. - С. 38-54. (1,2 п.л./ 0,3 п.л.). [Импакт фактор – 0,040.]

#### *Монографии:*

19. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева // М.: Смысл, Академия. - 2006. – 336 с. (20,7 п.л.).
20. Гордеева, Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова / М.: Смысл, 2009. – 152 с. (9,3 п.л./ 5,5 п.л.).
21. Gordeeva, T.O. Optimistic attributional style as a predictor of well-being and performance in different academic settings: A new look at the problem / T.O. Gordeeva, E.N. Osin // The Human Pursuit of Well-Being: A Cultural Approach. I. Brdar (Ed.). - Springer, Dordrecht, London, New York, 2011. - P. 159-174. (1 п.л./ 0,5 п.л.).
22. Гордеева, Т.О. Мотивация творческой деятельности / Т.О. Гордеева // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011б. - С. 331-359. (1,7 п.л.).

23. Гордеева, Т.О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Т.О. Гордеева / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011в. - С. 131-177. (2,9 п.л.).
24. Гордеева, Т.О. Самоэффективность как составляющая личностного потенциала / Т.О. Гордеева // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011г. - С. 241-266. (1,6 п.л.).
25. Гордеева, Т.О. Вклад личностного потенциала в академические достижения / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. - С. 642-667. (1,6 п.л./ 0,54 п.л.).
26. Гордеева, Т.О. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. - С. 267-299. (2 п.л./ 1 п.л.).

#### **Учебные пособия:**

27. Гордеева, Т.О. Кросс-культурный эксперимент / Т.О. Гордеева // Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. Учебное пособие для вузов. Под ред. Т.В. Корниловой. - М.: ФОРУМ, ИНФРА-М, 1998. - С. 108-137. (1,9 п.л.).
28. Гордеева, Т.О. Теории учения / Т.О. Гордеева // Хрестоматия. Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. - М.: Рос. психол. общество, 1998. – С. 115. (0,1 п.л.).
29. Гордеева, Т.О. Гендерные и возрастные особенности школьников и обучение / Т.О. Гордеева // Педагогическая психология. Психолог-практик в сфере образования. Сборник программ. Под ред. И.И. Ильасова, Н.А. Рождественской. - М.: Российское психологическое общество, факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998. - С. 107-111. (0,4 п.л.).
30. Гордеева, Т.О. Личностные опросники и школьная успешность. (Программа курса) / Т.О. Гордеева // Педагогическая психология. Психолог-практик в сфере образования / Сборник программ. Под ред. И.И. Ильасова, Н.А. Рождественской. - М.: Российское психологическое общество, факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998. - С. 206-207. (0,3 п.л.).
31. Гордеева, Т.О. Кросс-культурный эксперимент / Т.О. Гордеева // Эксперимент и квазиэксперимент в психологии. Учебное пособие. Издательская программа 300 лучших учебников для высшей школы / Под ред. Т.В. Корниловой. - М.: СПб.: Питер, 2004. - С. 150-179. (1,9 п.л.).

32. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: современные зарубежные теории. Программа курса. / Т.О. Гордеева // Психология в вузе, 2005. - № 3. - С. 3-15. 0,5 п.л. (0,8 п.л.).
33. Гордеева, Т.О. Основы когнитивно-бихевиоральной психотерапии. Программа курса / Т.О. Гордеева // Психология в вузе, 2006. - № 1. - С. 45-57. (0,8 п.л.).

**Научные публикации в других изданиях:**

34. Gordeeva, T.O. Age and individual differences in adolescent's internal world / T.O. Gordeeva / Fifth biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, CA. Abstract Book, 1994. - P. 94. (0,1 п.л.).
35. Gordeeva, T.O. School failure in a sociocultural perspective: agency, causality, and means-ends beliefs in children from Chernobyl area / T.O. Gordeeva // (Вторая конференция по социо-культурным исследованиям). 2nd Conference for socio-cultural research. Женева, Швейцария. Abstracts, Resumes, 1996. - P. 114-115. (0,1 п.л.).
36. Gordeeva, T.O. Agency, causality, and control beliefs in children growing up in stressful environment / T.O. Gordeeva // VIIIth European Conference on Developmental Psychology. Ренн, Франция, 1997. New Trends in Developmental Psychology: Resume. - 1997. - P. 29. (0,1 п.л.).
37. Gordeeva, T.O. Action- control beliefs about school performance in Russian children / T.O. Gordeeva, A. Stetsenko / XYth Biennial ISSBD Meetings. Берн, Швейцария, 1998. Abstract Book, 1998. P. (0,1 п.л./0,05 п.л.).
38. Гордеева, Т.О. Кросс-культурная психология / Т.О. Гордеева // Краткий психологический словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. - Ростов-н/Д., Феникс, 1998. - С. 176. (0,1 п.л.).
39. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М., Смысл. 2002. - С. 47-102. (3,4 п.л.).
40. Гордеева, Т.О. Парадоксы экзаменационной тревожности: к проблеме взаимосвязи тревожности и эффективности деятельности / Т.О. Гордеева // Культурно-исторический подход и проблемы творчества. Материалы 3-х чтений посвященных памяти Л.С. Выготского. Международная конференция / Сб. ст. под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. - М.: РГГУ, 2003. - С. 30-41. (0,8 п.л.).
41. Gordeeva, T.O. Perceived autonomy support and relatedness as predictors of successful motivational functioning and psychological well-being / T.O. Gordeeva // XIth European Conference on Developmental Psychology. Milano, Catholic University, 2003. - P. 70. (0,1 п.л.).
42. Гордеева, Т.О. Здоровая и невротическая мотивация творческой деятельности / Т.О. Гордеева // Материалы международной конференции "Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности". М.: РГГУ. - 2003. - С. 54-55. (0,2 п.л.).
43. Gordeeva, T.O. Toward an integrative model of achievement motivation / T.O. Gordeeva // 8th European Congress of Psychology. Psychology in dialogue with

- related disciplines. Vienna, Austria. - Abstract Book, European Federation of Psychologists' Associations, 2003. - P. 192. (0,1 п.л.).
44. Гордеева, Т.О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности / Т.О. Гордеева // Психология в вузе. - 2005. - № 4. - С. 3-27. (1,6 п.л.).
  45. Гордеева, Т.О. Атрибутивный стиль личности и субъективное благополучие: современные отечественные исследования проблемы / Т.О. Гордеева // Психология перед вызовом современности. Материалы научной конференции, посвященной 40-летию факультета психологии МГУ. - МГУ, 2006. - С. 18-20. (0,2 п.л.).
  46. Гордеева, Т.О. Мотивационные факторы развития интеллектуального потенциала у современных российских школьников / Т.О. Гордеева // Интеллектуальный потенциал российского общества: состояние и актуальные проблемы исследования. Материалы междисциплинарной научно-практической видео конференции. - М.: изд-во Современного гуманитарного университета, 2006. - С.27-29.(0,2 п.л.).
  47. Gordeeva, T.O. Optimistic explanatory style and self-efficacy as predictors of happiness and psychological well-being / T. Gordeeva, E. Osin // Conference on Applied Positive Psychology. - Abstract booklet, University of Warwick, 2007. - P.19. (0,1 п.л./ 0,05 п.л.).
  48. Гордеева, Т.О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т.О. Гордеева // Психологическая диагностика. - 2007. - № 1. - С. 32-65. (2,1 п.л.).
  49. Гордеева, Т.О. Оптимистический/ пессимистический стиль мышления, психологическое благополучие и проблема продолжительности жизни россиян / Т.О. Гордеева // Материалы Научно-практических конгрессов III Всероссийского форума «Здоровье нации - основа процветания России». - М.: 2007. - Т. 3. - Ч. 1. - С. 35-37. (0,2 п.л.).
  50. Гордеева, Т.О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т.О. Гордеева // Психологическая диагностика. - 2007. - № 1. - С. 32-65. (2,1 п.л.).
  51. Гордеева, Т.О. Личностный потенциал, оптимизм и психологическое благополучие // Психология индивидуальности / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Материалы II Всероссийской научной конференции. - М.: 2008. - С. 261-262. (0,2 п.л./ 0,1 п.л.).
  52. Гордеева, Т.О. Оптимистический атрибутивный стиль как предпосылка учебной успешности школьников / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, С.А. Кузнецова, О.А. Сычев // Материалы всероссийской научно-практической конференции "Личность в условиях интенсификации интеграционных процессов: теоретические и прикладные проблемы". - Махачкала: 2008. - С. 298 -303. (0,4 п.л./ 0,1 п.л.)
  53. Gordeeva, T.O. Optimism, hope, and performance: when optimistic attributional style really helps. / T. Gordeeva, E. Osin, G. Ivanchenko // Paper presented at

- the 4th European conference on Positive psychology. Croatia, 2008. - Book of abstracts, 2008. - P. 145. (0,1 п.л./ 0,04 п.л.).
54. Gordeeva, T. Developmental and Gender Differences in Academic Motivation, Self-efficacy, and Academic Achievement in Russian Adolescents / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева, Т.Д. Литтл // Paper presented at the 20 Biennial ISSBD Meeting. - Germany, Wurzburg, 2008. - P. 178. (0,1 п.л./ 0,03 п.л.).
  55. Гордеева, Т.О. Как сформировать желание учиться? Материалы к проведению семинара для учителей / Т.О. Гордеева // Школьный психолог. - 2009. - № 7. - С. 4-5. (0,5 п.л.).
  56. Гордеева, Т.О. Исследование типов саморегуляции и целей в контексте учебной деятельности / Т.О. Гордеева // Материалы II-й Международной конференции "Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России". - Кисловодск-Ставрополь-Москва, 2009. - С. 85-91. (0,5 п.л.).
  57. Гордеева, Т.О. Потенциал личности: запрос современного мира / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев // Наука и образование эпохи нового возрождения в мировой научно-образовательной системе. Материалы Международной научной конференции. - Ашхабад, 2009. - С. 112-115. (0,3 п.л. / 0,2 п.л.).
  58. Гордеева, Т.О. Образовательная среда как ресурс учебной мотивации школьников / Т.О. Гордеева // Инновационные направления в образовании. Сборник материалов Международной научно-практической конференции : в 4 ч. - Ч. 3 / под науч. ред. А.С. Белкина; под общ. ред. Т.А. Сутыриной, Н.И. Мазурчук. — Екатеринбург: УрГПУ, 2009. — С. 100-103. (0,3 п.л.).
  59. Гордеева, Т.О. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (LOT) / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. - 2010. - № 2. - С. 36-64. (1,8 п.л./ 0,6 п.л.).
  60. Гордеева, Т.О. Индивидуально-психологические особенности и проблемы адаптации студентов: отличаются ли победители олимпиад от остальных? / Т.О. Гордеева, Н.Е. Кузьменко, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, О.Н. Рыжова, Е.Д. Демидова // В кн.: Современные тенденции развития естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование / Под общей ред. академика В.В. Лунина. - Москва: Изд-во МГУ, 2010. - С. 92-102. (0,7 п.л./ 0,12 п.л.).
  61. Гордеева, Т.О. Связь оптимистического атрибутивного стиля с академической успешностью учащихся / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Материалы III Всероссийской научной конференции "Психология индивидуальности". - М., 2010. - С. 181-183. (0,2 п.л./ 0,1 п.л.).
  62. Гордеева, Т.О. Одаренность и мотивация // Сб. Интеллект, творчество и формирование личности в современном мире / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Сборник тезисов всероссийской школы молодых ученых «Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологичной экономики». - М., 2010. - С. 103-106. (0,3 п.л./ 0,15 п.л.).

63. Гордеева, Т.О. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Е.И. Расказова, О.А. Сычев, В.Ю. Шевяхова // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II международной научно-практической конференции / Под ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. - Т.2. - С. 195-197. (0,2 п.л./ 0,04 п.л.).
64. Гордеева, Т.О. Эффективность олимпиадной системы набора абитуриентов в вузы (на примере химических вузов) / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Н.Е. Кузьменко, Д.А. Леонтьев, О.Н. Рыжова // Российский химический журнал. - 2011. - Т. 55. - № 5-6. - С.68-76. (0,8 п.л./ 0,2 п.л.). [Импакт-фактор – 0,759].
65. Гордеева, Т.О. Об эффективности двух систем зачисления абитуриентов в химические вузы: дальнейший анализ проблемы / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Н.Е. Кузьменко, Д.А. Леонтьев, О.Н. Рыжова, Е.Д. Демидова // В кн.: Современные тенденции развития естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование / Под общей ред. акад. В.В. Лунина. – М.: Изд-во МГУ, 2011. - С. 88-110. (1,4 п.л./ 0,24 п.л.).
66. Gordeeva, T.O. Two pathways to academic achievement: along with well-being and away from it / T. Gordeeva, D. Leontiev, E. Osin // 6th European conference on Positive Psychology. - Abstract book, 2012. - P. 269. (0,1 п.л./ 0,04 п.л.).
67. Gordeeva, T.O. The motivational antecedents of perseverance / T. Gordeeva, O. Sychev // 6th European conference on Positive Psychology. - Abstract book, 2012. - P. 178. (0,1 п.л./ 0,05 п.л.).
68. Гордеева, Т.О. Опросник оптимистического стиля успехов и неудач (СТОУН) / Т.О. Гордеева // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Бодалева. - М.: Когито-центр, 2012. - С. 505. (0,3 п.л.).
69. Гордеева, Т.О. Базовые психологические потребности как источник внутренней мотивации и психологического благополучия у российских студентов / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции / Отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо; Нац. иссл. ун-т “Высшая школа экономики”; Рос. гуманит. науч. фонд. - М.: Логос, 2012. - С. 298. (0,2 п.л./ 0,07 п.л.).
70. Gordeeva, T.O. Efficacy of the Academic Competition (Olympiad) System of Admission to Higher Educational Institutions (in Chemistry) / T.O. Gordeeva, E.N. Osin, N.E. Kuz'menko, D.A. Leont'ev, O.N. Ryzhova // Russian Journal of General Chemistry, 2013. - Vol. 83. - No. 6. - Pp. 1272-1281. - Pleiades Publishing, Ltd., 2013. (1 п.л./ 0,25 п.л.).

Подписано в печать 28.08.2013

Объем: 2,5 усл. п. л.

Тираж 150 экз. Заказ № 904

Отпечатано в типографии «Реглет»

101000, г. Москва, пл. Мясницкие ворота, д. 1, стр. 3

(495) 971-22-77 [www.reglet.ru](http://www.reglet.ru)