

Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость)



English version: [Gordeeva T.O., Osin E.N. Differences in achievement motivation and learning motivation in students exhibiting different types of academic attainment \(Unified State Examination \(USE\) scores, academic competition results, academic records\)](#)

Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия
Высшая школа экономики, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

С позиций системно-динамического подхода к мотивации достиженческой деятельности проведено лонгитюдное исследование особенностей мотивации студентов, демонстрирующих три типа академических достижений: победы в предметных олимпиадах, высокие баллы по результатам Единого государственного экзамена и высокая академическая успеваемость в вузе. В исследовании приняли участие 166 первокурсников, из них 139 – повторно при обучении на втором курсе. Показано, что академические достижения студентов могут быть предсказаны системой мотивационных переменных, включающих мотивационно-смысловые, регуляторно-целевые, когнитивно-мотивационные и интегративно-поведенческие составляющие. Обнаружено, что все три типа академических достижений требуют высокой настойчивости, однако у победителей олимпиад и более успешных студентов в структуре мотивации более, чем у неолимпиадников и менее успешных студентов, выражена внутренняя учебная мотивация, представленная познавательной мотивацией и мотивацией достижения.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, внутренняя мотивация, мотивация достижения, целеустремленность, настойчивость, самоконтроль, самооэффективность, академические достижения, Единый государственный экзамен, олимпиады, успеваемость

Проблема исследования

Человеческие достижения разнообразны; они обеспечивают как развитие и самосовершенствование личности, так и прогресс человечества в целом. Достижениями обычно считаются приобретение человеком разного рода компетенций, создание новых ценных для общества продуктов, осуществление прогресса в науке и искусстве, медицине, спорте и бизнесе. В сфере учебной деятельности в настоящее время в России принято учитывать три основных типа ценимых обществом академических достижений учащихся: показатели академической успеваемости, победы в предметных олимпиадах различного уровня сложности и баллы Единого государственного экзамена (ЕГЭ), который с 2009 г. стал обязательным для всех выпускников школ.

Система зачисления в вузы на основе баллов, полученных на вступительных экзаменах в вуз, без

учета школьных оценок с 2009 года сменилась зачислением на основе баллов ЕГЭ, в отдельных вузах дополняемых вступительным испытанием. Вместе с тем широкое распространение получила система олимпиад, целью которых является облегчить поступление в вуз для одаренных абитуриентов. В настоящее время остро стоит вопрос о преимуществах и специфике этих двух систем отбора абитуриентов: на основе баллов ЕГЭ и побед в олимпиадах. Какие из этих достижений являются более весомыми и более надежно предсказывают дальнейшие академические достижения студентов? Насколько надежным предиктором успеваемости в вузе являются баллы ЕГЭ и какие мотивационные составляющие связаны с успешной его сдачей? Инновации требуют научного изучения и обоснования; этой проблеме и посвящена данная статья.

Исследования психологических факторов, выступающих предикторами академической успеваемости, традиционно обращаются к двум основным группам переменных: интеллектуальным, с одной стороны, и мотивационным и личностным, с другой. Данные о связи показателей интеллекта с успеваемостью варьируют, но, как правило, свидетельствуют об умеренной корреляции, которая постепенно снижается от начальной школы к колледжу [Mackintosh, 2006]. Связь академических достижений с показателями интеллекта выглядит закономерной, учитывая, что деятельность по выполнению тестов интеллекта и решению учебных задач обладают рядом сходных черт.

В свою очередь, исследования личностных и мотивационных предикторов академических достижений свидетельствуют о широком спектре факторов, вносящих вклад в академические достижения. В рамках анализа личностных переменных наибольшее количество исследований проведено с использованием факторов «Большой Пятерки» личностных черт. Показано, что наиболее консистентный (и сопоставимый с интеллектом) вклад вносит фактор добросовестности, или сознательности (conscientiousness). По результатам метаанализа А.Поропата [Poropat, 2009], обобщающего данные обследования более 70 тысяч испытуемых, связь добросовестности и академической успешности является умеренной ($r = 0,22$, $d = 0,46$) и сравнимой по силе со связью интеллекта и академической успешности ($r = 0,25$, $d = 0,52$). Этот результат обусловлен связанностью фактора добросовестности с мотивацией достижения, целеустремленностью, готовностью вкладывать энергию в достижение поставленных целей, управлять своим временем и выполнять домашние задания [Trautwein et al., 2006].

Вклад собственно мотивационных факторов, таких как внутренняя мотивация, мотивация достижения, особенности целей, настойчивость и самоэффективность, как правило, еще выше, что связано с их непосредственной ролью в регуляции деятельности [Fortier et al., 1995; Robbins et al., 2004; Linnenbrink, Pintrich, 2002; Snyder et al., 2002; Duckworth, Seligman, 2005; Duckworth et al., 2007; Day et al., 2010]. Однако эти данные носят разрозненный и зачастую противоречивый характер, возможно, определяемый особенностями образовательной среды (см. [Stetsenko et al., 1995]), различиями в используемых теоретических конструктах и измерительных инструментах и другими факторами. К мотивации неприменим факторный подход, при ее анализе следует учитывать структуру входящих в нее переменных, оказывающих влияние на достижения в академической сфере, а также вклад одних переменных как необходимых условий, а других – как медиаторов, опосредующих их влияние на настойчивость и достижения.

В предложенной нами структурно-динамической модели мотивации достиженческой деятельности выделяются четыре блока мотивационных переменных, отличающихся по выполняемой ими функции и характеру взаимодействия с другими компонентами структуры мотивации: мотивационно-смысловой, мотивационно-регуляторный, когнитивно-мотивационный и интегративный [Гордеева, 2006, 2011]. Первый включает в себя иерархию внутренних и внешних мотивов, запускающих деятельность, второй – процесс целеполагания, включающий планирование, саморегуляцию и самоконтроль при выполнении деятельности, третий – когнитивные предикторы, запускающие целеполагание и настойчивость и включающие представления о причинах успехов и неудач, средствах достижения целей и мере владения ими, и четвертый – упорство, концентрацию и настойчивость при достижении поставленных целей и столкновении с трудностями и неудачами.

Мотивация учебных достижений может определяться как культурным и историческим контекстом (например, различной ценностью образования на разных этапах развития общества), так и типом академических достижений. Настоящая статья посвящена изучению особенностей мотивации достижения и учебной мотивации, связанных с разными типами академических достижений – высокие баллы ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость в вузе.

Эмпирическое исследование I

Задачей настоящего исследования было выявление различий в показателях мотивации между студентами, зачисленными на основании побед в олимпиадах, и студентами, зачисленными на основании вступительных экзаменов, с последующей оценкой стабильности этих различий на протяжении первых двух лет обучения. Мы предположили, что студенты-олимпиадники будут отличаться, прежде всего, более выраженной внутренней учебной мотивацией, а также меньшей амотивацией.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие на добровольной основе студенты химического факультета Московского государственного университета. Данные были собраны в ходе лонгитюдного исследования, первая серия которого проводилась в середине весеннего семестра 2008–2009 учебного года со студентами I курса, а вторая серия – с теми же студентами год спустя.

В первой серии приняли участие 166 студентов, однако 10 протоколов не удалось идентифицировать. Анализировались данные оставшихся 156 студентов, что составило 65% от всех студентов I курса. Из них 64 человека – победители олимпиад, поступившие без вступительных экзаменов (68% от всех студентов-олимпиадников курса) и 92 человека, зачисленных по результатам экзаменов (63% от всех студентов курса, зачисленных по результатам вступительных экзаменов).

Во второй серии исследования, которая проводилась спустя год, в марте 2010 г., участвовали 139 студентов 2-го курса (в том числе 61 олимпиадник и 78 неолимпиадников). Респондентам гарантировалась конфиденциальность собранных данных; желающие получали обратную связь по результатам заполненных методик. Администрацией факультета были предоставлены данные об академической успеваемости за 4 сессии, включающие оценки, рейтинги, информацию о пересдачах и отчислениях.

Методики

Для диагностики доминирующих учебных мотивов использовалась Шкала академической мотивации – модифицированная нами для целей исследования Situational Motivation Scale (SIMS) Ф. Гуай с коллегами [Guay et al., 2000]. Опросник включает 16 утверждений, являющихся вариантами ответов на вопрос: «Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в Университет? Потому что...». Степень согласия с причиной оценивается по 5-балльной шкале. Утверждения сгруппированы в четыре шкалы: 1) шкала внутренней познавательной мотивации, характеризующая интерес, радость и удовольствие от процесса познания (коэффициент надежности альфа Кронбаха шкалы составил 0,85); 2) шкала внутренней мотивации достижения, описывающая ощущение личностной значимости и осмысленности выполняемой учебной деятельности (надежность составила 0,63); 3) шкала внешней мотивации, описывающая процесс учения как побуждаемый

необходимостью выполнять взятые на себя обязательства и чувством вины (надежность 0,71); 4) шкала амотивации как отсутствия ощущения осмысленности и интереса к текущей учебной деятельности (надежность 0,65).

Для диагностики когнитивных составляющих мотивации достижения и учебной мотивации использовались три опросника: 1) сокращенная версия теста «Стиль объяснения успехов и неудач» (СТОУН) [Гордеева и др., 2009], диагностирующего оптимистический / пессимистический стиль объяснения успехов и неудач в достиженческой деятельности по параметрам глобальности, стабильности и контролируемости (12 ситуаций), 2) адаптированная нами шкала академического контроля Р.Перри [Perry et al., 2001], диагностирующая ощущение контролируемости своих успехов и достижений и отношение к роли усилий в учебных достижениях (8 утверждений, надежность 0,77), и 3) разработанная нами шкала академической самоэффективности, составленная в соответствии с рекомендациями Ф.Паджереса (F.Pajeres) применительно к ситуации обучения в университете и диагностирующая веру в свой академический потенциал, представления о своих способностях успешно справляться с трудностями, возникающими в процессе обучения в вузе (4 утверждения, надежность 0,62).

Все перечисленные методики были повторно предъявлены при втором замере, за исключением теста СТОУН. Статистическая обработка данных проводилась при помощи компьютерной программы SPSS 11.5.

Результаты и обсуждение

Вначале мы сопоставили уровни академических достижений студентов-олимпиадников и остальных студентов, зачисленных по результатам вступительных экзаменов, используя в качестве индикатора средний балл по данным четырех сессий. Дисперсионный анализ (ANOVA с повторными измерениями) показал, что олимпиадники демонстрируют значимо более высокий уровень академических достижений ($F(1; 132) = 25,82; p < 0,001; \eta^2 = 0,16$). При этом выраженность различий между олимпиадниками и неолимпиадниками по данным четырех сессий неодинакова, о чем свидетельствует слабый эффект взаимодействия факторов времени и участия в олимпиадах ($F(3; 396) = 7,19; p < 0,001; \eta^2 = 0,05$). Это может объясняться неодинаковой представленностью профильных предметов в рамках различных сессий, а также большей однородностью олимпиадников как выборки, что подтверждается тем, что их достижения не только более высокие, но и более стабильные.

Далее нами анализировались две базовые структуры, характеризующие мотивацию продуктивной деятельности – доминирующие мотивы, лежащие в основе учебной деятельности, и когнитивные предикторы мотивации, представленные атрибутивным стилем, воспринимаемым контролем и самоэффективностью. Поскольку учебная деятельность обычно носит полимотивированный характер, в ней сочетаются в различной пропорции как внутренние, так и внешние мотивы, запускающие учебную деятельность. Анализ учебной мотивации двух сравниваемых групп студентов свидетельствует о наличии ряда отличительных особенностей олимпиадников. Из приведенных в табл. 1 данных следует, что победителей и призеров олимпиад отличает большая выраженность двух видов внутренней учебной мотивации – познавательной и достиженческой (они также хорошо связаны друг с другом ($r = 0,63; p < 0,001$)). Это означает большую выраженность у олимпиадников внутренней мотивации, основанной на удовлетворенности и радости от процесса познания, интересе к учебе в выбранном направлении и ощущения личностной значимости учебного процесса.

Таблица 1

Учебная мотивация олимпиадников и неолимпиадников (1-й курс, весенний семестр) и ее связь с успеваемостью в течение четырех сессий

Переменная	Олимпиадники n = 64		Неолимпиадники n = 92		t	Корреляция со средним баллом за сессию			
	M	SD	M	SD		1 сессия	2 сессия	3 сессия	4 сессия
Внутренняя познавательная мотивация	4,29	0,75	3,94	0,86	2,66**	0,28***	0,35***	0,22**	0,19*
Внутренняя мотивация достижения	4,20	0,71	3,94	0,71	2,29*	0,22**	0,28***	0,23**	0,29**
Внешняя мотивация	3,14	0,86	2,81	0,99	2,15*	-0,05	-0,03	0,01	0,01
Амотивация	1,78	0,69	1,86	0,79	0,52	-0,23**	-0,17*	-0,08	-0,07

Примечания. M – среднее; SD – стандартное отклонение; t – критерий Стьюдента. Уровень значимости: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

С другой стороны, вопреки нашим ожиданиям, более высокими оказались и показатели внешней учебной мотивации, что означает, что для победителей олимпиад хорошо учиться – вопрос долга и выполнения взятых на себя обязательств, им стыдно учиться плохо. Можно предположить, что олимпиадники испытывали определенный внешний контроль своих достижений со стороны ближайшего окружения (родителей) и последствия этого контроля могут негативно сказаться на удовлетворенности их потребности в автономии и дальнейшем интересе к учебе (см. [Гордеева, 2010b, Deci, Ryan, 2002]). Отличия между двумя сравниваемыми группами по амотивации (ощущению бессмысленности осуществляемой учебной деятельности) отсутствуют, и этот показатель у обеих подгрупп весьма низок. Корреляции показателей внешней учебной мотивации и амотивации друг с другом ($r = 0,35$; $p < 0,01$), их негативные связи с обоими типами внутренней мотивации, а также характер их связи с академической успеваемостью подтверждают их концептуальное сходство, свидетельствующее о низкой продуктивности этих мотивационных ориентаций.

Полученные данные свидетельствуют о наличии определенных непродуктивных тенденций в структуре учебных мотивов, запускающих учебную деятельность бывших победителей олимпиад, по сравнению со студентами, набранными на конкурсной основе, и требуют дальнейшего подтверждения. В книге «Поток» М.Чиксентмихайи так формулирует эту психологическую закономерность, связанную с опасностью внешней мотивации: «Если человек будет чувствовать, что должен читать определенные книги или следовать в том или ином направлении, потому что все так делают, обучение едва ли принесет плоды. Если же решение двинуться тем же путем, что и все, будет принято, исходя из внутреннего чувства его правильности, обучение будет доставлять удовольствие и вряд ли потребует большого напряжения» [Чиксентмихайи, 2011, с. 214].

Таким образом, бывшие победители и призеры олимпиад отличаются значимо более высокими показателями продуктивной внутренней учебной мотивации, но также и большей выраженностью внешней интроецированной мотивации. На втором курсе, однако, различия в профилях учебных мотивов становятся незначимыми. По-видимому, это связано с тем, что студенты-неолимпиадники также увлекаются учебным процессом, в силу чего различия между ними по показателю внутренней мотивации стираются. Студенты же олимпиадники, напротив, становятся менее внешне мотивированными, так как перестают испытывать фрустрирующий их ощущение автономии контроль со стороны ближайшего окружения (возможно, по причине физической дистанцированности от родителей, так как многие студенты-олимпиадники являются иногородними).

Далее были проанализированы переменные, характеризующие когнитивные предикторы учебной

мотивации: воспринимаемый академический контроль, самооффективность и стиль объяснения успехов и неудач. В табл. 2 представлены результаты по показателям академического контроля и академической самооффективности, из которых видна динамика другого рода. Если в начале обучения вера в контролируемость учебного процесса и свой академический потенциал (свою способность справляться с учебными трудностями) не отличается у представителей двух подгрупп (t-критерий Стьюдента), то через год (в середине 4-го семестра обучения) появляются различия между студентами-олимпиадниками и остальными студентами: первые сохраняют веру в собственную эффективность и контроль, а вторые ее теряют.

Возможно, такого рода результат является следствием более высоких и более стабильных академических достижений олимпиадников. Дополнительно проведенный дисперсионный анализ ANOVA с повторными измерениями на одних и тех же студентах (выборка из 56 неолимпиадников и 48 олимпиадников) свидетельствует о наличии отрицательной динамики по обоим переменным у всех студентов и о значимых различиях между олимпиадниками и неолимпиадниками по академической самооффективности в пользу первых. Различия в динамике показателей между олимпиадниками и неолимпиадниками (эффект взаимодействия факторов) не достигают уровня значимости.

Таблица 2

Описательные статистики: когнитивные предикторы учебной мотивации по двум замерам

Переменная	Замер 1 (апрель 2009)					Замер 2 (апрель 2010)				
	Олимп. n = 64		Неолимп. n = 92		p	Олимп. n = 61		Неолимп. n = 78		p
	M.	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Академический контроль	33,08	3,49	32,47	4,50	0,36	32,85	3,92	30,66	5,47	0,009
Академическая самооффективность	16,55	2,42	16,00	2,65	0,19	16,20	2,23	14,93	2,93	0,006

Примечания. Олимп. – олимпиадники; Неолимп. – неолимпиадники; M – среднее; SD – стандартное отклонение; p – уровень значимости различий по критерию t-Стьюдента.

Сравнительный анализ особенностей атрибутивного стиля успехов и неудач в достиженческой деятельности (по методике СТОУН) показал, что олимпиадники демонстрируют тенденцию к более оптимистичным объяснениям успехов по параметру глобальности ($p = 0,05$), что означает, что они склонны видеть причины успехов как связанные с более широкими и универсальными причинами, то есть склонны их обобщать на широкий круг деятельностей. Это хорошо соотносится с нашими данными, полученными на старшекласниках (Гордеева, Осин, 2010).

Данные по опросникам академического контроля и самооффективности, полученные во втором замере, подтверждаются и данными анкеты (предъявленной одновременно). Бывшие победители олимпиад значимо выше оценивают свои шансы на получение красного диплома ($p = 0,0002$) и видят значительно большее число открывающихся перед ними возможностей выбора карьеры ($p = 0,0002$).

Показательно, что по переменным, описывающим стабильные личностные особенности, не было выявлено статистически значимых различий между двумя группами. Так, не было выявлено различий между победителями олимпиад и обычными студентами по показателям жизнестойкости, осмысленности жизни, жизненных целей, толерантности к неопределенности и диспозиционного

оптимизма (см. [Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011]). Это также подтверждает нашу гипотезу о мотивационно-деятельностной природе различий между двумя подгруппами студентов. Действительно, победители олимпиад демонстрируют именно те характеристики, которые необходимы для успешного осуществления учебной деятельности, прежде всего – внутреннюю мотивацию и более продуктивные представления о средствах достижения учебных целей и мере владения ими, то есть механизмах и источниках эффективного учебного процесса.

Первое исследование носило во многом пилотажный характер и дало основания для принятия наших предварительных гипотез о роли мотивационных переменных в академических достижениях на примере побед в предметных олимпиадах. Ограничением исследования было проведение первого среза после первой сессии, результаты которой могли повлиять на характеристики учебной мотивации, а также использование ограниченной батареи опросников для диагностики мотивации. Эти ограничения были учтены при проведении второго исследования, дополнительным преимуществом которого стала возможность использовать не только результаты олимпиад, но и баллы, набранные по ЕГЭ.

Эмпирическое исследование II

Задачей данного исследования стало выявление мотивационно-личностных особенностей, отличающих победителей олимпиад, а также связанных с успешностью сдачи ЕГЭ и с академической успешностью студентов. На основании базовых положений структурно-динамической модели мотивации [Гордеева, 2006, 2011], а также данных предыдущего исследования было выдвинуто предположение о сходстве мотивационного профиля победителей олимпиад и академически успешных студентов. Кроме того, в отношении студентов с высокими баллами ЕГЭ мы предположили, что они будут связаны с большей настойчивостью и внешней мотивационной ориентацией. Мы исходили из того, что ЕГЭ является обязательным внешним требованием, которое предъявляется к учащимся, и главным условием их дальнейшей учебы, а подготовка к нему опирается на использование разного рода внешних стимулов; соответственно, успешность сдачи ЕГЭ будет связана с выраженностью внешней достиженческой мотивации.

Методы

Выборка

Исследование носило срезовой характер, в нем приняли участие 127 студентов 1-го курса химического факультета МГУ. Возраст респондентов находился в пределах от 16 до 19 лет, доля женщин составила 47%. Исследование проводилось в конце ноября, перед первой сессией. Респондентам гарантировалась анонимность собранных данных, желающие получали обратную связь по результатам некоторой части заполненных методик.

Методики

Использовалась расширенная батарея методик, позволяющая охарактеризовать все четыре системообразующих блока мотивации достиженческой деятельности: структуру учебных мотивов, показатели целеполагания и саморегуляции, когнитивные предикторы мотивации и показатели настойчивости и упорства. Новым по сравнению с прошлым исследованием стало введение переменных целеполагания, самоконтроля, настойчивости и упорства, а также использование сразу нескольких показателей доминирующих мотивов, регулирующих выполнение продуктивной деятельности, как общих, так и конкретно-учебных.

Для оценки доминирующих мотивов, побуждающих деятельность, и меры осмысленности последней использовались: 1) опросник академической мотивации (Academic Motivation Scale – AMS-C) Р.Валлеранда с соавторами [Vallerand et al., 1992], модифицированный нами для целей исследования и включающий шкалы внутренней и трех типов внешней мотивации, а также амотивации как отсутствия интереса и ощущения осмысленности текущей учебной деятельности; 2) опросник внутренней-внешней мотивационной ориентации Т.Амабиле [Amabile et al., 1994], адаптированный нами. Опросник состоит из двух шкал, направленных соответственно на диагностику внутренней мотивации достижения как предпочтения новых, интересных и трудных задач и внешней мотивации достижения как предпочтения работы ради внешних наград и общественного признания; 3) методика «Субъективное качество выбора» (СКВ) [Леонтьев и др., 2007], позволяющая получить данные о характеристиках конкретной ситуации выбора – его продуманности, самостоятельности, уверенности в собственном выборе, позитивной или негативной эмоциональной его окраске; пункты формулировались применительно к выбору поступления в данный конкретный вуз.

Для оценки особенностей целеполагания и саморегуляции деятельности использовались следующие методики: 1) шкала целеустремленности из Опросника надежды Ч.Снайдера с соавторами (адаптация Е.Н.Осина), диагностирующая целеустремленность в достижении лично значимых целей [Snyder et al., 1991]; 2) краткий вариант шкалы самоконтроля Р.Баумайстера (адаптация Т.О.Гордеевой), измеряющей самоконтроль как уверенность в собственной способности контролировать свои импульсы, осознанно регулировать свое поведение, управлять им, проявляя волевую регуляцию при достижении значимых целей [Tangney et al., 2004].

Для оценки особенностей настойчивости использовался опросник упорства и настойчивости (Grit) А.Даквортс с соавторами [Duckworth et al., 2007], адаптация Т.О.Гордеевой и Е.Н.Осина, состоящий из двух шкал: первая оценивает умение концентрироваться, сосредотачивая свои интересы на одной деятельности, а вторая – настойчивость в достижении избранных целей.

Для диагностики когнитивных составляющих мотивации достижения использовалась шкала академического контроля Р.Перри, апробированная в предыдущем исследовании.

Все шкалы использованных методик продемонстрировали достаточно высокую внутреннюю согласованность (альфа Кронбаха выше 0,7).

Результаты и обсуждение

Сравнение уровня успешности и психологических особенностей победителей олимпиад и остальных студентов

Были выделены две группы студентов: поступившие по конкурсу на основании баллов ЕГЭ ($n = 71$) и принятые без экзаменов на основании олимпиад ($n = 47$). Как и в предыдущем исследовании, студенты-победители олимпиад показали значимо более высокие академические достижения, чем студенты, не занявшие призовых мест на олимпиадах. Дисперсионный анализ ANOVA с повторными измерениями свидетельствует о более высокой успеваемости победителей олимпиад ($F(1; 105) = 7,73; p < 0,01; \eta^2 = 0,06$).

В отличие от первого исследования эти различия оказываются несколько более слабыми, и нет значимых различий в динамике успеваемости между олимпиадниками и неолимпиадниками. Это может быть связано как с тем, что ЕГЭ стал более надежным, так и с тем, что выборка олимпиадников этого года была весьма большой и неоднородной. Полученные результаты хорошо согласуются с данными II и III межвузовских исследований успеваемости студентов (2010 и 2011 гг.), показавших, что студенты, поступающие в вузы посредством участия в олимпиадах

школьников, на протяжении первых трех сессий демонстрируют более высокую успеваемость, чем студенты, поступившие на общих основаниях (ЕГЭ).

Интересно, что средний балл ЕГЭ олимпиадников нашей выборки статистически значимо не отличался от среднего балла остальных студентов. Этот факт требует, однако, дальнейшего анализа: возможно, что победа в олимпиаде и льготы, которыми она сопровождается, сыграла демотивирующую роль на последующих экзаменах ЕГЭ, поскольку абитуриенты уже знали, что поступление в желанный вуз им практически гарантировано.

Средние по переменным, входящим в четыре мотивационных блока, были сопоставлены с помощью t-критерия Стьюдента. Олимпиадники продемонстрировали более высокие показатели внутренней учебной мотивации (критерий Стьюдента $t = 2,47$; $p = 0,02$) и, на уровне тенденции, более низкие показатели внешней социальной (экстернальной) мотивации ($p = 0,06$), что свидетельствует об их большей заинтересованности самим учебным процессом, удовольствии от участия в нем и ощущении его меньшей заданности внешними причинами, фрустрирующими автономию субъекта учебной деятельности (такими как чувство долга, вины и взятые на себя давящие обязательства). Олимпиадники также обнаружили более высокие показатели переживания уверенности в собственном выборе факультета (методика СКВ; $t = 2,25$; $p < 0,05$), что хорошо согласуется с наличием у них более сильной мотивации к изучению химии.

Результаты, касающиеся большей выраженности внутренней учебной мотивации, хорошо согласуются с данными, полученными на предыдущей когорте абитуриентов, принятых по результатам побед в олимпиадах (исследование I), а также с данными нашего предыдущего исследования, показавшего меньшую выраженность внешней мотивации у более успешных олимпиадников [Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011]. Однако прямое сопоставление данных настоящего исследования с данными предыдущего невозможно по причине того, что существенным образом отличается группа сравнения, с которой мы сопоставляли данные олимпиадников: в первом исследовании это были студенты, набранные по результатам вступительных экзаменов, а во втором – по результатам ЕГЭ и одного дополнительного экзамена.

По показателям целеполагания достиженческой деятельности олимпиадники также обнаружили отличия от остальной выборки: более высокий уровень способности к сосредоточению своих интересов ($p = 0,01$), более выраженную целеустремленность ($p < 0,05$), а также показали более высокие баллы по шкале самоконтроля и волевой регуляции ($p = 0,01$). Эти данные свидетельствуют о том, что у победителей олимпиад лучше сформированы стратегии целеполагания и саморегуляции, то есть умения планировать свою деятельность, проявлять целеустремленность и самодисциплину, отказываясь от разного рода соблазнов и отвлекающих стимулов, концентрировать свои усилия на задаче при достижении значимых целей.

При этом значимые различия между группами по шкале, диагностирующей уровень упорства и настойчивости, отсутствуют, то есть олимпиадники и студенты, набравшие требуемый балл ЕГЭ (и успешно сдавшие дополнительный экзамен), демонстрируют сходный уровень настойчивости. Таким образом, за одинаково высоким уровнем настойчивости стоят разные мотивы и различная сформированность целеполагания и саморегуляции. По переменной академического контроля, отражающей когнитивные предикторы академической мотивации, также не было обнаружено различий между двумя группами. Таким образом, как показывает наш анализ, студентов-олимпиадников отличают от остальной выборки особенности мотивов, побуждающих к учебной деятельности, и особенности целеполагания и саморегуляции.

Академическая успеваемость студентов и мотивационная основа их учебной деятельности

С целью выяснения особенностей мотивационной структуры, связанной с успешностью обучения, был проведен корреляционный анализ связи четырех блоков мотивационных переменных с

успешностью сдачи (средним баллом) первых четырех сессий. Значимые взаимосвязи представлены в табл. 3. Как видно из таблицы, переменные всех четырех мотивационных блоков обнаруживают статистически значимые связи с успешностью сдачи сессий. Причем академические достижения студентов связаны с выраженностью у них как конкретно-деятельностных образующих мотивационного процесса – внутренней учебной мотивации, ценностно-смысловых составляющих, академического контроля, так и общедейтельностных образующих мотивации – настойчивости, целеустремленности, эффективных стратегий целеполагания и самоконтроля.

Показательно, что среди переменных из первого блока общедостиженческая мотивация (мотивы – внешняя и внутренняя мотивация достижения) оказалась значимо менее связана с академической успешностью, чем конкретно-деятельностные (учебные) составляющие, что подтверждает обнаруженный нами ранее феномен ситуационной специфичности и хрупкости мотивов. С другой стороны, не было обнаружено связей между тремя типами внешней учебной мотивации и академической успешностью, что, очевидно, связано с многозначностью выделенных нами внешних мотивов с точки зрения их связи с другими системообразующими составляющими мотивационного процесса – эффективным целеполаганием и настойчивостью.

Как и следовало ожидать, исходя из динамической природы мотивации, имеет место некоторое уменьшение связей между состоянием мотивации на начальном этапе обучения и результатами сдачи четырех сессий. Однако интересно, что значимость внешней достиженческой мотивации, напротив, растет и в целом имеет место достаточно выраженная стабильность обнаруженных связей.

Таблица 3

Корреляции мотивационных переменных с успеваемостью в течение 1–4-й сессий

Мотивационные переменные	Средний балл успеваемости			
	1 сессия n = 119	2 сессия n = 111	3 сессия n = 108	4 сессия n = 108
<i>Мотивационно-смысловой блок</i>				
Внутренняя учебная мотивация	0,22*	0,22*	0,27**	0,23*
Внутренняя мотивация достижения (общая)	0,17	0,17	0,17	0,14
Внешняя мотивация достижения (общая)	0,01	0,09	0,18	0,19*
Продуманность выбора	0,28**	0,29**	0,12	0,21*
Уверенность в выборе	0,28**	0,24*	0,20*	0,19*
<i>Мотивационно-регуляторный блок</i>				
Целеустремленность	0,37***	0,34***	0,24*	0,23*
Самоконтроль	0,25**	0,19*	0,18	0,17
Сосредоточенность интересов	0,38***	0,25**	0,17	0,15
<i>Когнитивно-мотивационный блок</i>				
Академический воспринимаемый контроль	0,18*	0,25**	0,17	0,13
<i>Интегративный мотивационный блок</i>				
Упорство в достижении цели	0,36***	0,21**	0,16	0,16
Общая настойчивость	0,44***	0,31**	0,20*	0,19*

Примечания. Уровень значимости: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Связь успешности сдачи ЕГЭ с психологическими (мотивационными) характеристиками и с

академической успеваемостью

Следующая задача настоящего исследования состояла в изучении мотивационно-личностных особенностей, связанных с еще одним важным на сегодняшний день типом достижений – успешностью сдачи ЕГЭ. Для анализа взаимосвязей между системой мотивационных переменных и баллами по четырем предметам ЕГЭ, а также средним баллом ЕГЭ был проведен корреляционный анализ. (Средний балл ЕГЭ по данной выборке составил 75,84, стандартное отклонение 5,67.)

Анализ связи успешности сдачи ЕГЭ показал отсутствие связей баллов ЕГЭ как с общими достиженческими компонентами эффективного мотивационного процесса (внутренняя мотивационная ориентация, целеустремленность, самоконтроль и волевая саморегуляция), так и с конкретно-деятельностными (внутренняя учебная мотивация и академический контроль). Показателями мотивации, значимо связанными с успешностью сдачи ЕГЭ (среднее по четырем предметам), оказались лишь внешняя мотивация достижения по опроснику Амабиле ($r = 0,19$, $p = 0,05$) и показатели общей настойчивости и упорства ($r = 0,23$, $p < 0,05$) и умения сосредоточиться на выполняемой деятельности ($r = 0,21$, $p < 0,05$) по опроснику Даквортс. Основной вклад в эту положительную связь у студентов-химиков вносит ЕГЭ по физике, требующий и мотивации, и максимальной настойчивости, и упорства. Таким образом, студенты с более высоким ЕГЭ отличаются более высоким упорством, настойчивостью и сосредоточенностью своих интересов. Этот результат имеет важную психологическую ценность, подтверждая данные, недавно полученные американскими исследователями [Duckworth et al., 2007].

В соответствии с данными, приводимыми Т.Амабиле с коллегами [Amabile et al., 1994], аналог ЕГЭ SAT демонстрирует значимые позитивные связи с внутренней мотивацией достижения: с вербальной шкалой SAT ($r = 0,11$, $p < 0,05$) и с математической шкалой ($r = 0,23$, $p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что интерес к процессу познания и решению трудных задач способствует успешности при сдаче SAT. Однако успешность сдачи ЕГЭ подобной картины не обнаруживает, что подтверждает наши предположения о специфике подготовки к нему в современных российских школах.

В ходе дальнейшего анализа была проанализирована роль мотивационных переменных, вносящих основной вклад в академические достижения и ЕГЭ, так как его связь с успеваемостью достаточно высока (коэффициент корреляции Пирсона между средним баллом по четырем экзаменам ЕГЭ и средним баллом снижается от 0,51 до 0,42 от 1-й к 4-й сессии).

Для проверки предположения о том, что влияние внутренней мотивации на успеваемость является непрямым, было проведено структурное моделирование. Результаты показывают, что медиатором (промежуточной переменной) в этой связи являются поведенческие компоненты мотивации – настойчивость и упорство. Модель, отображенная на рис. 1, хорошо соответствует данным и показывает, что балл по ЕГЭ в сочетании с упорством и настойчивостью предсказывают порядка 50% совокупной дисперсии оценок по трем сессиям. Внутренняя мотивация приводит к тому, что задействуется ресурс настойчивости, которая, в свою очередь, влияет на успеваемость. Балл ЕГЭ отражает наличие знаний, базовых учебных навыков и интеллектуального потенциала, которые помогают при учебе в университете. Вместе с тем балл ЕГЭ также показывает свою зависимость от уровня настойчивости и упорства.

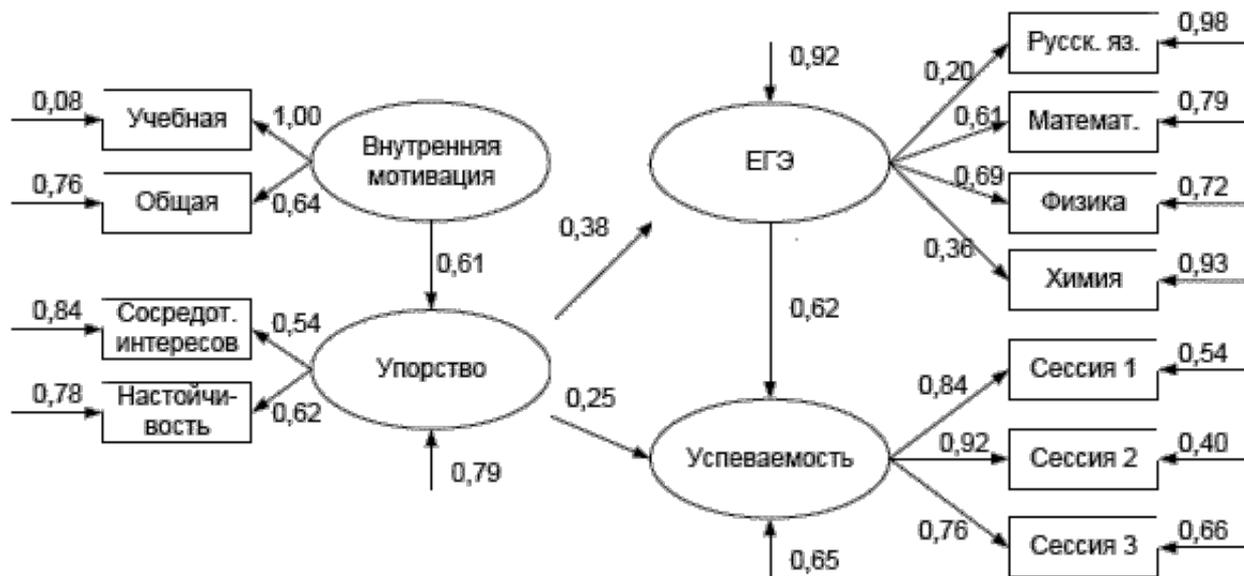


Рис. 1. Результаты структурного моделирования взаимосвязи мотивации, настойчивости и балла по ЕГЭ как предикторов академической успеваемости ($N = 124$; $S-B \chi^2 = 41,18$, $df = 40$, $p = 0,42$; $CFI = 0,996$; $NNFI = 0,995$; $RMSEA = 0,013$).

Поскольку объем данной выборки невелик, что не позволяет построить общую модель связи участия в олимпиадах, баллов ЕГЭ и успеваемости с мотивационно-личностными особенностями, был проведен дисперсионный анализ с ковариацией (ANCOVA). По данным двухфакторного дисперсионного анализа, на данной ограниченной выборке наблюдается аналогичный представленному выше эффект влияния ЕГЭ (студенты делились на 2 группы по среднему баллу) и вида поступления (по конкурсу / по олимпиаде) на успешность по первым трем сессиям ($F(3; 98) = 11,71$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,24$). При этом вклад ЕГЭ ($F(1; 98) = 26,67$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,21$) оказывается более выраженным, чем вклад вида поступления ($F(1; 98) = 1,55$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,06$). При включении же в модель внутренней мотивации и настойчивости в качестве ковариатов (оба ковариата значимы, $p < 0,05$) вклад вида поступления становится незначимым, а доля объясняемой моделью дисперсии (R^2) возрастает с 24% до 30%. Этот факт вновь подсказывает, что за поступлением по олимпиаде могут стоять такие мотивационно-личностные предикторы, как внутренняя мотивация и настойчивость.

Общее обсуждение результатов

Результаты второго исследования хорошо согласуются с данными первого исследования, проведенного на победителях олимпиад и показавшего, что у них значимо более выражена познавательная мотивация и интерес к учебной деятельности. Кроме того, в последнем исследовании было обнаружено, что важным отличием победителей олимпиад от остальной выборки является более высокий уровень самоконтроля, умения концентрироваться на деятельности и целеустремленности, ценность которых как предикторов будущих достижений также весьма высока (см., напр., [Tangney, Baumeister, Boone, 2004]).

Полученные данные убеждают, что успешная сдача ЕГЭ требует достаточно высокого уровня упорства и настойчивости. Настойчивость представляет собой достаточно неоднозначную и сложную составляющую мотивации, так как может быть и результатом развития внутренней учебной мотивации, так и самостоятельным образованием, базирующимся на внешней контролируемой мотивации и подчинении разного рода внешним требованиям [Гордеева, Сычев, 2012]. В последнем случае в силу фрустрации базовых потребностей в автономии, имеющих место при запуске такого рода активности, успехи, с ее помощью достигнутые, могут носить

кратковременный характер и не быть предиктором долговременных успехов в учебной деятельности.

Данные о специфике психологических качеств, необходимых для разных типов достижений (ЕГЭ, олимпиады, академическая успеваемость), хорошо согласуются с результатами нашего исследования, показавшего различную роль оптимистического атрибутивного стиля в достижении разного типа образовательных успехов (вступительные экзамены в вуз и академическая успешность в школе) [Gordeeva, Osin, 2011].

С чем связано мотивационное преимущество победителей и лауреатов олимпиад и, прежде всего, большая выраженность у них внутренней мотивации, которая в свою очередь благоприятно отражается на учебном процессе? С нашей точки зрения, психологическое преимущество участников олимпиад заключается в свободе собственного *выбора* этого типа деятельности, побуждаемой базовыми потребностями в познании, мастерстве и достижении, возможностями интеллектуального развития. Напротив, обратная ситуация имеет место с ЕГЭ, который на современном этапе его внедрения воспринимается скорее как неизбежное испытание, имеющее выраженный принудительный характер, которое каждый *должен* преодолеть. Кроме того, содержание заданий ЕГЭ (в отличие от олимпиадных заданий) и способы подготовки к нему также скорее способствуют актуализации у субъектов учебной деятельности внешней мотивации.

Результаты проведенного исследования позволили подтвердить структуру мотивационных характеристик, вносящих вклад в успешность обучения в вузе. Причем особую роль в этом процессе играет внутренняя мотивация. Именно выраженность внутренней достиженческой и познавательной мотивации отличают победителей олимпиад и наиболее успешных студентов. Этот результат хорошо согласуется с данными психологических исследований, показывающих, что от наличия внутренней познавательной мотивации, интереса к процессу познания зависят учебные достижения на этапе школьного обучения [Гордеева, 2010а; Гордеева, Шепелева, 2011; Lepper et al., 2005]. Именно она свойственна так называемым одаренным индивидам, демонстрирующим разного рода выдающиеся достижения [см. Гордеева, 2011]. Следовательно, именно на ее поддержку и развитие должны быть направлены усилия педагогов, на выявление абитуриентов с этой психологической характеристикой необходимо направить внимание приемных комиссий, и на ее поддержку – усилия преподавателей вузов.

Обобщая полученные результаты о степени успешности победителей олимпиад и группы, набранной по результатам ЕГЭ, можно утверждать, что и олимпиады, и ЕГЭ являются надежными инструментами отбора абитуриентов. При этом каждый из инструментов имеет свои особенности и связан со специфическим набором психологических качеств. Высокие баллы ЕГЭ вносят весомый вклад в успешность обучения, который может быть объяснен соответствующей базой знаний и развитостью интеллектуальных качеств, а также такими важными мотивационными переменными, как настойчивость, упорство, умение концентрироваться на выполняемой деятельности и внешняя достиженческая мотивация.

С другой стороны, победители олимпиад демонстрируют значимо более высокие и стабильные показатели успеваемости, чем остальные студенты, что делает эту группу студентов, безусловно, более привлекательной в качестве будущих абитуриентов. Это преимущество, исходя из наших данных, может быть объяснено тем, что студенты-победители олимпиад отличаются характерными благоприятными особенностями мотивационной структуры. В частности, они обладают более высокой внутренней мотивацией, интересом к процессу познания, у них больше выражено ощущение важности и осмысленности учебного процесса, целеустремленность, сосредоточенность интересов, самоконтроль, а также оптимистический атрибутивный стиль при объяснении успехов.

Выводы

1. Академические достижения студентов могут быть предсказаны системой мотивационных переменных, включающих мотивационно-смысловые, регуляторно-целевые, когнитивно-мотивационные и интегративно-поведенческие составляющие.
2. И олимпиады, и ЕГЭ являются надежными инструментами отбора абитуриентов. При этом каждый из инструментов имеет свои особенности и связан со специфическим набором психологических качеств.
3. Высокие баллы ЕГЭ вносят весомый вклад в успешность обучения, при этом они соотносятся с выраженностью таких мотивационных переменных, как настойчивость, упорство, умение концентрироваться на выполняемой деятельности и внешняя достиженческая мотивация.
4. Студенты – победители олимпиад демонстрируют значимо более высокие и стабильные показатели успеваемости, чем остальные студенты. При этом они обладают более высокой внутренней учебной мотивацией, у них больше выражено ощущение важности и осмысленности учебного процесса, целеустремленность, сосредоточенность интересов, самоконтроль, а также оптимистический атрибутивный стиль при объяснении успехов.

Выражение признательности

Представленные в данной статье результаты являются частью научно-исследовательского проекта, посвященного исследованию роли личностного потенциала и мотивации в академических достижениях, проводимого под руководством Д.А.Леонтьева и Т.О.Гордеевой. Авторы благодарны за заинтересованную поддержку в проведении исследований заместителю декана химического факультета Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова профессору Н.Е.Кузьменко и куратору проекта доценту О.Н.Рыжовой.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 12-06-00856.

Литература

II Межвузовское исследование «Успеваемость студентов первого курса высших учебных заведений России» / Российский союз ректоров. М., 2010. http://rsr-online.ru/doc/2010_10_28/2.pdf

III Межвузовское исследование «Успеваемость студентов первого курса высших учебных заведений России» / Российский союз ректоров. М., 2011. <http://rsr-online.ru/doc/norm/527.pdf>

Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия. 2006.

Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010а. No. 6. С. 17–32.

Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории // Психологические исследования. 2010b. No. 5(13). С. 9. <http://psystudy.ru>

Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж.Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования. 2011. No. 1(15). С. 7. <http://psystudy.ru>

Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642–667.

- Гордеева, Т.О., Осин, Е.Н.* Позитивное мышление как фактор учебных достижений // Вопросы психологии. 2010. No. 1. С. 24–33.
- Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю.* Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А.* Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология обучения. 2012. No. 1. С. 33–48.
- Гордеева Т.О., Шепелева Е.А.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 2011. No. 3. С. 33–45.
- Леонтьев Д.А.* Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642–667.
- Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Фам А.Х.* Разработка методики диагностики процессуальной стороны выбора // Психологическая диагностика. 2007. No. 6. С. 4–25.
- Чиксентмихайи М.* [Csikszentmihalyi М.] Поток: Психология оптимального переживания: пер. с англ. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011.
- Amabile T.M., Hill K.G., Hennessey B.A., Tighe E.M.* The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. Vol. 66(5). P. 950–967.
- Day L., Hanson K., Maltby J., Proctor C., Wood A.* Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement // Journal of research in personality. 2010. Vol. 44(4). P. 550–553. doi:10.1016/j.jrp.2010.05.009
- Deci E.L., Ryan R.M.* (Eds.). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R.* Grit: Perseverance and passion for long-term goals // Personality Processes and Individual Differences. 2007. Vol. 92(6). P. 1087–1101.
- Duckworth A.L., Seligman M.E.P.* Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // Psychological science. 2005. Vol. 16(12). P. 939–944.
- Gordeeva T.O., Osin E.N.* Optimistic attributional style as a predictor of well-being and performance in different academic settings: A new look at the problem // I.Brdar (Ed.). The human pursuit of well-being: A cultural approach. Dordrecht; London; New York: Springer, 2011. P. 159–174.
- Guay F., Vallerand R.J., Blanchard C.* On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS) // Motivation and Emotion. 2000. Vol. 24(3). P. 175–213.
- Fortier M.S., Vallerand R.J., Guay F.* Academic motivation and school performance: Toward a structural model // Contemporary educational psychology. 1995. Vol. 20(3). P. 257–274.
- Lepper M.R., Corpus J.H., Iyengar S.S.* Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates // Journal of Educational psychology. 2005. Vol. 97(2). P. 184–196.
- Linnenbrink F.A., Pintrich P.R.* Motivation as an enabler for academic success // School Psychology

Review. 2002. Vol. 31(3). P. 313–327.

Mackintosh N.J. IQ and human intelligence. New York: Oxford University Press, 2006.

Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93(4). P. 776–789.

Poropat A. A meta-analysis of the Five-factor model of personality and academic performance // *Psychological Bulletin*. 2009. Vol. 135(2). P. 322–338. doi: 10.1037/a0014996

Robbins S.B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? // *Psychological Bulletin*. 2004. Vol. 130(2). P. 261–288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261

Stetsenko A., Little T.D., Gordeeva T., Grasshof M., Oettingen G. Gender effects in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study // *Child Development*. 2000. Vol. 71(2). P. 517–527.

Snyder C.R., Harris C., Anderson J.R., Holleran S.A., Irving L.M., Sigmon S.T., Yoshinobu L., Gibb J., Langelle C., Harney P. The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 60(4). P. 570–585.

Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // *Journal of Personality*. 2004. Vol. 72(2). P. 271–322.

Trautwein U., Lüdtke O., Schnyder I., Niggli A. Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model // *Journal of Educational Psychology*. 2006. Vol. 98(2). P. 438–456.

Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blaise M.R., Briere N.M., Senecal C., Vallieres E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52(4). P. 1003–1017.

Поступила в редакцию 15 февраля 2012 г. Дата публикации: 15 августа 2012 г.

[Сведения об авторах](#)

Гордеева Тамара Олеговна. Кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, корп. 5, 125009, Москва, Россия.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com, tamara@got.ps.msu.su

Осин Евгений Николаевич. Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и экспериментальной психологии, факультет психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», ул. Мясницкая, д. 20, Москва, Россия.

E-mail: keen-psy@mail.ru, eosin@hse.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость). Психологические исследования, 2012, 5(24), 4. <http://psystudy.ru.0421200116/0040>.

ГОСТ 2008

Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421200116/0040.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)