

Вилкова К.А.¹, Лебедева Н.В.^{1,2} Динамика академической мотивации в университете: есть ли гендерные различия?

Vilkova K.A.¹, Lebedeva N.V.^{1,2} Gender differences in academic motivation: evidence from the longitudinal study of university students

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

² Казанский федеральный университет, Казань, Россия

Мотивационные убеждения личности определяют как образовательную, так и карьерную траекторию. При этом исследования показывают, что характер академической мотивации различается у юношей и девушек. Однако вопрос о динамике академической мотивации в разрезе пола студентов все еще остается открытым. В данной работе мы ставим себе цель оценить изменения в академической мотивации студентов в зависимости от пола, опираясь на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Для этого мы используем данные лонгитюдного исследования, в котором приняли участие студенты одного научно-исследовательского университета России ($N = 294$, 63% – девушки). Студенты заполнили две анкеты – на первом и на четвертом году обучения в бакалавриате. Согласно результатам нашего исследования, и юноши, и девушки имели одинаковый уровень внутренней академической мотивации как в начале, так и в конце обучения. Однако мы нашли значимые различия по полу во внешней академической мотивации. Эти учебные мотивы более выражены у девушек, нежели у студентов мужского пола. При этом гендерные различия в интроецированной мотивации наблюдаются на протяжении всего периода обучения в университете. В то же время если на первом году обучения девушки более склонны к проявлению экстернатальных мотивов, то к концу обучения гендерные различия исчезают. Таким образом, девушки более склонны связывать учебную деятельность с подчинением требованиям семьи и преподавателей, а также следовать ожиданиям социума.

Ключевые слова: академическая мотивация, теория самодетерминации, гендерные различия, лонгитюдный дизайн

Введение

Выбор как образовательной, так и карьерной траектории связан с мотивационными убеждениями личности [Wigfield, Eccles, 2000; Гордеева, 2016]. От того, насколько человек мотивирован, зависят его успешность, психологическое благополучие и в целом качество жизни. В связи с этим изучению мотивации уделяется большое значение в разных науках, изучающих человека, – в психологии, образовании, социологии.

Отношение индивида к любой деятельности обусловлено не отдельными факторами, например личностными или социальными, а их совокупностью. Именно они запускают, регулируют и направляют эту деятельность. При этом каждый фактор по отдельности имеет определенное значение. Так, мотив рассматривается как сложное системное психологическое явление с многомерной системой [Ильин, 2010].

Невозможно невооруженным глазом зафиксировать мотивы, поэтому их оценивают косвенно через поведенческие, эмоциональные и когнитивные характеристики личности [Гордеева, 2006]. Личностные и мотивационные характеристики выступают детерминантами достижений на протяжении жизни. При этом мотивы изменяются в течение жизни, зависят от личностных особенностей, различаются у юношей и девушек [Smith, Lewis, Hawthorne, Hodges, 2013]. Например, исследования показали, что ученики с высокими академическими достижениями характеризуются высоким интересом к новому, любознательностью, упорством и настойчивостью [Ландау, 2002]. Они также проявляют непосредственный интерес к самому образовательному процессу [Ушаков, 2000]. В то же время мотивационные характеристики вносят бóльший вклад в академические достижения по сравнению даже с интеллектом [Richardson, Abraham, Bond, 2012].

Согласно теории самодетерминации, в основе мотива лежат базовые потребности и оценка их внешней средой. Именно эта теория отвечает на вопрос «почему?» в отношении выполняемой индивидом деятельности, разделяя мотивацию на внутреннюю и внешнюю [Deci, Flaste, 1995].

Мотивация не является статичной величиной, мотивация студента меняется со временем от курса к курсу, она обуславливается текущей ситуацией и образовательным контекстом. Восприятие студентами себя как потенциальных специалистов своего дела также меняется в процессе получения образования. Такое восприятие связано, например, с ценностными убеждениями, самооценкой и желанием продолжить обучение [Matusovich, Streveler, Miller, Olds, 2008].

В исследованиях показано, что гендерные различия в мотивации у школьников отсутствуют,

но с возрастом начинают проявляться и даже становятся значимыми [Fernández Fontecha, Canga Alonso, 2014; Farmer, 1987]. Также показано, что характер и факторы, связанные с мотивацией, различаются у юношей и девушек. Например, поддержка родителей и преподавателей сильнее связана с академической мотивацией у представительниц женского пола, чем у юношей [Leeper, Farkas & Brown, 2012]. Однако не до конца изученным остается сюжет о том, как эти гендерные различия проявляются в динамике. Поэтому в данной работе мы ставим себе цель оценить изменения в академической мотивации студентов в зависимости от пола, опираясь на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [Deci, Ryan, 2012].

Мы предполагаем, что своевременное понимание мотивационных убеждений индивида (в нашем случае студента) будет способствовать улучшению результатов любой деятельности, в том числе образовательной. Измерение мотивации в динамике важно, исходя из изменчивости конструкта мотивации, в том числе в связи с изменением образовательной среды студента от курса к курсу. В то же время понимание гендерных особенностей в мотивах будет способствовать сокращению гендерного разрыва в образовании и карьере.

Литературный обзор

Конструкт мотивации в рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси

Мотивация любой деятельности, например, учебной или трудовой, представляет собой динамическое системное образование. Так, академическая мотивация определяется через несколько составляющих – мотивы, цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, когнитивные функции и механизмы [Vallerand et al., 1992]. Теория мотивации Р. Райана и Э. Деси включает в себя три подтеории – самодетерминации, когнитивной оценки, организмической интеграции. Теория мотивации выполняет три функции: 1) определяет внутреннюю и внешнюю мотивацию, 2) определяет степень мотивации при саморегуляции поведения индивида и 3) оценивает взаимосвязь этих конструктов с социальными и культурными факторами [Ryan, Deci, 2000]. Авторы считают, что организмические (врожденные) потребности, основанные на интересе, компетентности, отсутствии внешнего давления, лежат в основе внутренней мотивации. Самодетерминация определяется стремлением контролировать свою деятельность самостоятельно и независимо. В свою очередь подтеория когнитивной оценки раскрывает, как различные внешние и внутренние факторы связаны с внутренней мотивацией, а именно с ее происхождением и регулированием.

Предполагается, что самодетерминация и компетентность – это основополагающие факторы, которые способны объяснить связь других факторов с внутренней мотивацией. Организмическая интегративная подтеория вводит понятие внешней мотивации, рассматривая различные факторы внешней среды, их взаимодействие с внутренними. Показана важность социальных мотивов деятельности, а также их возможная дальнейшая интериоризация во внутренние мотивы. Например, ребенок читает, потому что его попросили родители, но со временем чтение становится ребенку интересно само по себе. Так, авторы теории считают, что внутренняя мотивация и внешняя мотивация не противоположны друг другу, не существуют отдельно, а показывают наличие взаимопереходов одного типа мотивации в другой.

Основываясь на теории мотивации Р. Райана и Э. Деси, мы можем представить академическую мотивацию с двух сторон – с внешней и внутренней [Ryan & Deci, 2000]. Внешняя мотивация к образованию объясняется такими внешними мотивами, как потребность в автономии и уважении со стороны других людей, то есть достигаются другие цели, не связанные с учебной деятельностью [Wigfield, Eccles, 2002], в свою очередь внутренняя – потребностями в получении знаний и саморазвитии. В этом случае достигаются цели, непосредственно связанные с образовательным процессом [Wigfield, Eccles, 2002].

В свою очередь внешняя мотивация неоднородна, включает в себя четыре типа регуляции – идентифицированную, интегрированную, интроецированную и экстернальную. Каждая из этих регуляций различна в степени автономии – стремлении активно управлять своей деятельностью, а именно в удовлетворении данной потребности [Гордеева, 2016]. Интроецированная мотивация определяет побуждение к учебной деятельности, объясняемое чувством стыда и вынужденного долга как перед собой, так и перед другими важными именно для него людьми. Экстернальная мотивация также связана с принуждением к учебной деятельности, но в данном случае со стороны социума. Она проявляется в таких действиях, как соблюдение требований общества в отношении образования или же получение образования ради отсутствия дальнейших проблем, например проблем с работой. Идентифицированная регуляция определяется важностью учебы для самой личности. Интегрированная регуляция представляет собой результат контрастных побуждений личности [Deci, Ryan, 2008].

Внутренняя мотивация включает в себя мотивацию познания и мотивацию достижения. Мотивация познания характеризует индивидуальное стремление к новому знанию в связи с интересом к нему и получаемым удовольствием в процессе изучения. Мотивация достижения определяет стремление к достижению самых лучших образовательных результатов, получая при этом удовольствие, когда справляешься со сложной задачей [Deci, Ryan, 2008].

Таким образом, академическая мотивация подразделяется на внутреннюю и внешнюю и определяется мотивами, соответствующими образовательному процессу, – мотивами, являющимися внешними по отношению к образованию, например уважение со стороны преподавателей, родителей, друзей. Внутренние мотивы характеризуются увлеченностью самим процессом образования, чувством энтузиазма и удовольствия.

Достаточно давно определена положительная связь мотивации и академических достижений в школе, университете и дальнейших карьерных достижений [Bloom, 1985; Хекхаузен, 2003]. Согласно предыдущим исследованиям в рамках теории самодетерминации, показаны различия типов мотивации в зависимости от вида деятельности. Например, определена связь экстернальной и интроецированной мотивации с низким субъективным благополучием, более низким уровнем образования, низкими достижениями, трудностями в принятии решений [Deci, Ryan, 2008].

Доминирование внутренней мотивации наиболее типично для студентов. Внутренняя мотивация положительно связана с академическими достижениями [Ryan, Deci, 2000] и отрицательно сказывается на проявлении такого процесса, как торможение [Rakes, Dunn, 2010]. С ростом внутренней мотивации также уменьшается тенденция к прокрастинации [Lee, 2005]. Было определено, что студенты, имеющие низкий уровень внутренней мотивации, склонны посвящать меньше времени учебной деятельности и выполнять учебные задания медленнее [Conti, 2000]. При этом пассивное торможение характеризуется отсутствием мотивации. Другие исследователи предположили, что именно прокрастинация является результатом меньшей мотивированности [Wolters, 2003].

Изменчивость мотивации и гендерные различия

Взаимосвязь мотивации с другими конструктами определяется изменчивостью самой мотивации. Изменение структуры мотива происходит в процессе онтогенеза. Этим обуславливается формирование мотивации, а именно роста количества факторов, связанных с мотивацией. Сама мотивация, соответственно, изменяется с возрастом, так как происходит перераспределение потребностей.

В процессе обучения академическая мотивация также меняется. Это объясняется тем, что мотивация трансформируется в соответствии с изменением потребностей, целей, задач, а также обуславливается профессиональными особенностями [Ковалев, 1989]. Было зафиксировано, что основные мотивы, наблюдаемые у школьников, фиксировались у них и в университете

[Шадриков, 2017]. В другом исследовании было показано, что во время обучения уровень мотивации студентов снижается. При этом у студентов старших курсов наблюдается бóльший гендерный разрыв, чем у первокурсников [Smith, Lewis, Hawthorne, Hodges, 2013]. При этом в некоторых исследованиях была обнаружена стабильность внутренней мотивации [Hellgren, Lindberg, 2017].

При детальном рассмотрении типов мотивации различия во внутренней и внешней мотивации свидетельствуют о различных академических достижениях как у юношей, так и у девушек. Активная дискуссия в психологии вокруг академической успешности девушек длится в течение 20 лет, подтверждение этого феномена зафиксировано также и в России [Deary et al., 2007; Stetsenko et al., 2000]. Текущие результаты исследований объясняют данный феномен различиями юношей и девушек именно в мотивации, а не в интеллекте.

Более высокая внутренняя мотивация, самоконтроль, настойчивость, присущие девушкам, способствуют их высоким достижениям [Duckworth, Seligman, 2006]. Однако в срезовом исследовании на российской выборке была показана другая связь с высокими достижениями девушек, объясняемая отсутствием у девушек высокой выраженности внутренней академической мотивации [Гордеева, 2014]. Также продемонстрировано, что основным источником достижений являются желание девушек благодаря успешности в учебе повысить самооценку и самовыразиться. Возможно, такое поведение связано и с внутренней мотивацией, которая в итоге также должна повыситься.

В отношении внешней мотивации исследования показывают важность и ценность получения девушками высшего образования для себя и под давлением социума, для получения более престижной работы в дальнейшем [Smith, Lewis, Hawthorne, Hodges, 2013; Frome, Alfeld, Eccles, Barber, 2006].

Помимо этого, в ряде исследований школьников было продемонстрировано, что девочки по сравнению с мальчиками склонны объяснять свои успехи такими внешними факторами, как, например, везение, а неудачи – внутренними, например, более низкими способностями [Ruckman, Reskham, 1997; Берн, 2001]. Таким образом, из исследований, проведенных на сегодняшний день в отношении академической мотивации, можно выделить несколько важных моментов. Во-первых, в процессе становления и взросления личности мотивация изменяется. Во-вторых, мотивация определяется окружающей индивида средой, в нашем случае в ее роли выступает образовательный контекст. Наконец, в-третьих, существуют гендерные различия в мотивации.

Однако предоставленная информация не исчерпывает всего многообразия исследований в отношении мотивации. Исследования в отношении гендерных различий в мотивации преимущественно имеют срезовой дизайн [Шадриков, 2017; Гордеева, 2014]. Такие исследования не отражают полной картины изменения академической мотивации у девушек и юношей в процессе получения образования. Принимая во внимание изменчивость конструкта мотивации и его связь с факторами образовательной среды, нам представляется достаточно важным рассмотреть динамику академической мотивации в разрезе гендерных различий. В нашем исследовании мы отвечаем на следующий исследовательский вопрос: как изменяется академическая мотивация студентов в зависимости от пола в процессе получения высшего образования?

Процедура и методика исследования

Выборка

В лонгитюдном исследовании участвовали студенты научно-исследовательского университета России ($N = 294$, 63% – девушки), кампус которого расположен в Москве. В выборку вошли студенты бакалавриата четырех направлений подготовки: информатика (17%), психология (5%), экономика и менеджмент (66%), социология (12%). Студенты приняли участие в исследовании «Траектории и опыт студентов университетов России»¹, заполнив две анкеты: на первом (2015 год) и на четвертом (2019 год) курсах обучения.

Инструмент и процедура

Обе анкеты содержали ряд контекстных вопросов и краткую версию шкалы академической мотивации (ШАМ). ШАМ была разработана Гордеевой, Сычевым и Осиным (2014). Шкала позволяет измерить выраженность и типы мотивации, опираясь на теорию самодетерминации Р. Райана и Э. Деси. Краткая версия ШАМ позволяет в условиях ограниченного времени оценить наиболее важные подтипы академической мотивации и включает четыре шкалы: познавательная мотивация, мотивация достижения, интроецированная мотивация и экстернатальная мотивация. Первые две шкалы позволяют измерить внутреннюю академическую мотивацию, вторые – внешнюю. Опросник состоит из 16 утверждений. Для выражения степени согласия с утверждениями используется 5-балльная шкала Ликерта – от «совсем не соответствует» до «вполне соответствует».

¹ Лонгитюдное исследование «Траектории и опыт студентов университетов России»: <https://ioe.hse.ru/trajectories/>

Метод

Для оценки динамики академической мотивации мы сравнили данные, собранные за два периода – на первом и четвертом курсах обучения в бакалавриате. Чтобы изучить гендерные различия, мы построили отдельные модели для каждого из типов академической мотивации, используя t-критерий Стьюдента (t-тест). Этот метод используется для сравнения средних значений в двух выборках: в нашем случае в первую выборку вошли первокурсники, а во вторую – студенты четвертого курса. Таким образом, мы провели серию гипотез о равенстве средних значений по показателю академической мотивации между первокурсниками и четверокурсниками. В качестве критического значения мы использовали $p = ,05$. Чтобы определить размер эффекта для значимых различий между средними, мы вычислили d Коэна (*Cohen's d*), которое измеряется в величине стандартных отклонений. Величина размера эффекта определяется следующим образом: $d = 0,20$ – маленький размер эффекта, $d = 0,50$ – средний, $d = 0,80$ – большой [Cohen, 1988].

Результаты

Рассматривая динамику академической мотивации на полной выборке студентов, можно увидеть, что существенных различий в уровне внутренней мотивации за четыре года обучения в университете нет: $M_1 = 29,45$ ($SD = 7,92$), $M_4 = 27,49$ ($SD = 8,05$). То же самое можно сказать и про внешнюю академическую мотивацию. На первом курсе у студентов выражены внешние по отношению к учебному процессу мотивы ($M_1 = 22,17$ ($SD = 7,22$)), как и на четвертом курсе ($M_4 = 21,44$ ($SD = 7,49$)). Таким образом, лонгитюдное измерение академической мотивации не показало значимых изменений этого показателя для всей выборки, при этом можно наблюдать ряд гендерных различий (табл. 1), которые мы рассмотрим более подробно.

Таблица 1

Средние значения для внутренней и внешней академической мотивации

		M_1 (SD)	M_4 (SD)
Внутренняя академическая мотивация	вся выборка	29,45 (7,92)	27,49 (8,05)
	девушки	29,53 (7,90)	27,86 (7,96)
	юноши	29,31 (8,00)	26,83 (8,19)
Внешняя академическая мотивация	вся выборка	22,17 (7,22)	21,44 (7,49)
	девушки	23,38 (7,27)	22,23 (7,85)
	юноши	20,14 (6,71)	20,06 (6,63)

Примечания. M_1 – среднее значение для 1-го курса. M_4 – среднее значение для 4-го курса. SD – стандартное отклонение.

Согласно полученным данным, статистически значимых гендерных различий во внутренней академической мотивации нет как на первом ($t(285) = -0,22, p = 0,82$), так и на четвертом курсе ($t(283) = -1,04, p = 0,30$). Этот результат свидетельствует о том, что и юноши, и девушки имеют одинаковое стремление узнавать новое, испытывать удовольствие при решении трудных задач и в принципе добиваться высоких результатов в учебной деятельности. Более того, этот вывод можно распространить на все время обучения в университете.

Однако сказать то же самое про внешнюю академическую мотивацию нельзя. Результаты анализа свидетельствуют о том, что внешние учебные мотивы более выражены у девушек, чем у юношей. При этом данную тенденцию можно проследить как в начале ($t(280) = 3,72, p = 0,00$), так и в конце обучения ($t(278) = -2,34, p = 0,01$). Величина размера эффекта свидетельствует о том, что гендерные различия во внешней академической мотивации на первом курсе – средние ($Cohen's d = 0,50$), а на четвертом – маленькие ($Cohen's d = 0,29$). Таким образом, учась в университете, девушки чаще юношей руководствуются такими внешними мотивами, как потребность в автономии, уважении, принятии.

Академическая мотивация – это сложный и многомерный конструкт, поэтому необходимо рассмотреть не только каждый из типов академической мотивации – внешнюю и внутреннюю, но также и отдельные подтипы. В табл. 2 представлены средние значения для каждого из подтипов внешней и внутренней академической мотивации.

Таблица 2

Средние значения по видам академической мотивации

			$M_1 (SD)$	$M_4 (SD)$
Внутренняя академическая мотивация	познавательная	девушки	15,49 (3,97)	14,09 (4,22)
		юноши	15,18 (4,21)	13,34 (4,21)
	достижения	девушки	14,04 (4,42)	13,79 (4,15)
		юноши	14,05 (4,18)	13,49 (4,39)
Внешняя академическая мотивация	интроецированная	девушки	13,73 (4,34)	12,04 (4,75)
		юноши	11,64 (4,21)	10,24 (4,08)
	экстернальная	девушки	8,02 (3,44)	8,19 (3,41)
		юноши	7,09 (7,11)	7,83 (2,97)

Примечания. M_1 – среднее значение для 1-го курса. M_4 – среднее значение для 4-го курса. SD – стандартное отклонение.

Поскольку мы нашли значимые гендерные различия во внешней академической мотивации,

то обратимся к ней более подробно. Интроецированные учебные мотивы более выражены у девушек, чем у юношей, как на первом ($t(287) = -3,99, p = 0,00$), так и на четвертом ($t(283) = -3,22, p = 0,00$) годах обучения в университете. Различия в интроецированной академической мотивации на старте обучения – средние ($Cohen's d = 0,50$), а в конце – маленькие ($Cohen's d = 0,40$). Эти выводы свидетельствуют о том, что такие мотивы, как «учеба как обязанность» или «учеба как чувство долга», более свойственны девушкам. При этом данный вывод остается стабильным на протяжении обучения в университете.

На первом курсе экстернальные мотивы, связанные с ощущением внешнего принуждения со стороны значимых других, например родителей и преподавателей, также более выражены у девушек ($t(288) = -2,32, p = 0,01, Cohen's d = 0,28$), то есть в начале обучения в университете девушки более склонны следовать требованиям, которые диктует им социум: они учатся, чтобы избежать возможных проблем. Однако к концу учебы в университете гендерные различия в экстернальной мотивации исчезают: и девушки, и юноши одинаково оценивают свое стремление следовать внешнему принуждению в отношении учебы ($t(290) = -0,92, p = 0,18$).

Обсуждение

В данном лонгитюдном исследовании мы ответили на вопрос о гендерных различиях в мотивации, в частности о различиях в ее типах и подтипах. Далее мы оценили изменения академической мотивации в динамике. Различия от первого к четвертому курсу не были зафиксированы для всей выборки. Результаты нашей работы не согласуются с некоторыми другими исследованиями об изменчивости мотивации в процессе получения высшего образования [см. например, Smith, Lewis, Hawthorne, Hodges, 2013]. Мы можем предположить, что это связано с особенностями выборки нашего исследования: в нем приняли участие студенты высокоселективного вуза. Не только поступление в данный университет, но и учеба в нем требуют высокого уровня академической мотивации, поэтому на протяжении обучения в таком вузе студентам необходимо сохранять высокую вовлеченность.

При рассмотрении гендерных различий в академической мотивации наши выводы, с одной стороны, согласуются с результатами предыдущих работ, но в то же время требуют дополнительных исследований. Мы не обнаружили гендерных различий во внутренней мотивации у студентов ни на первом, ни на четвертом курсе. При этом, согласно предыдущим исследованиям, свойственные девушкам настойчивость, самоконтроль, проявляющиеся во внутренней мотивации, выше, чем у юношей [Duckworth, Seligman, 2006]. Однако в другом исследовании

на российской выборке такие различия отсутствуют, подтверждая результаты нашего исследования [Гордеева, 2011].

Интересным является тот факт, что различия во внешней академической мотивации были зафиксированы, и они выше у девушек, чем у юношей. Данные результаты дополняют исследование с использованием аналогичного инструмента на российской выборке школьников [Гордеева, 2011] и позволяют расширить его выводы на уровень высшего образования. Таким образом, учась в университете, девушки чаще объясняют свои успехи в учебе внешними факторами, например везением или трудностью заданий. В связи с этим внешние мотивы могут становиться для девушек более значимыми, чем для юношей [Ruckman, Peckham, 1997].

В отношении подтипов большая выраженность интроецированной мотивации у девушек согласуется с результатами исследований о ценностях женщины, а именно что девушки получают высшее образование как «обязательство перед собой или обществом» [Wang, 2013; Smith, Lewis, Hawthorne, Hodges, 2013]. Более того, послушание и прилежание соответствуют поведению девушек, что, возможно, подтверждает большую выраженность данного подтипа мотивации именно у них.

В то же время большая выраженность экстернальной мотивации у девушек объясняется большей их подверженностью к влиянию мнения других [Smith, Lewis, Hawthorne, & Hodges, 2013]. Мы зафиксировали эти различия на первом курсе, но к концу обучения они исчезают, что говорит о снижении внешнего давления на девушек или проявлении собственных стремлений к концу обучения в университете.

Несмотря на важность полученных нами выводов, данное исследование обладает рядом ограничений. В первую очередь используемая нами выборка ограничена одним университетом России. Это не позволяет нам утверждать о возможности распространения выводов нашего исследования на всю генеральную совокупность студентов России. Во-вторых, наша выборка также имела ограниченный набор направлений подготовки. Поэтому мы также не можем распространить полученные результаты на студентов других направлений подготовки. Наконец, в-третьих, небольшой размер нашей выборки не позволил нам использовать более сложные статистические методы, например регрессионный анализ.

Описанные выше ограничения открывают возможности для будущих исследований, посвященных гендерным различиям в академической мотивации. В первую очередь стоит расширить выборку как в ее количественном аспекте, так и в наполнении. Это позволит узнать, как академическая мотивация различается у студентов разных направлений подготовки. Также

можно определить, как с уровнем академической мотивации связаны успеваемость, социально-экономический статус студентов, учебная вовлеченность и т.д.

Выводы

Подводя итог нашему исследованию, можно сформулировать несколько ключевых выводов. Во-первых, для всей выборки студентов нет различий в динамике академической мотивации. Разделив академическую мотивацию на внутреннюю и внешнюю, мы получили ряд важных выводов относительно гендерных различий. Так, и юноши, и девушки имели одинаковый уровень внутренней академической мотивации как в начале, так и в конце обучения. Однако мы нашли значимые различия по полу во внешней академической мотивации. Эти учебные мотивы более выражены у девушек, нежели у студентов мужского пола. Стоит отметить, что гендерные различия в интроецированной мотивации наблюдаются на протяжении всего периода обучения в университете. При этом динамика экстерналичных мотивов имеет иной паттерн. Если на первом году обучения девушки более склонны к проявлению экстерналичных мотивов, то к концу обучения гендерные различия исчезают.

Литература

Берн Ш. Гендерная психология. СПб: Нева, 2001.

Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2014, № 3, 63–78.

Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации. Сибирский психологический журнал, 2016, № 62, 38–53.

Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». Психологический журнал, 2014, 4(35), 96–107.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2013.

Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. Психология воздействия (проблемы теории и практики). М.: АПН СССР, 1989.

Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. М.: Академия, 2002.

Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта. Проблема субъекта в психологической науке, 2000, 212–215.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е издание. СПб.: Питер, 2003.

Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: Т. 1. Системогенез профессиональной и учебной деятельности. М.: РАО, 2017.

Bloom B.L. A factor analysis of self-report measures of family functioning. *Family Process*, 1985, 2(24), 225–239.

Cohen J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

Conti R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 2000, 2(4), 189–211.

Deary I.J., Strand S., Smith, P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 2007, 1(35), 13–21.

Deci E.L., Flaste R. *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. – New York: Penguins Books, 1995.

Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 2010, 1–2.

Deci E.L., Ryan R.M. *Self-determination theory*, New York: Routledge Publishers, 2012.

Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008, 3(49), 182–185.

Duckworth A.L., Seligman M.E. Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 2006, 1(98), 198–208.

Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 2002, 1(53), 109–132.

Eccles J.S., Wigfield A. Schooling's influences on motivation and achievement. *Securing the future: Investing in children from birth to college*, 2000, 153–181.

Farmer H.S. A multivariate model for explaining gender differences in career and achievement motivation. *Educational Researcher*, 1987, 2(16), 5–9.

Fontecha A.F., Alonso A.C. A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 2014, 1(14), 21–36.

Frome P.M., Alfeld C.J., Eccles J.S., Barber B.L. Why don't they want a male-dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspirations. *Educational Research and Evaluation*, 2006, 4(12), 359–372.

Hellgren J.M., Lindberg S. Motivating students with authentic science experiences: changes in motivation for school science. *Research in Science & Technological Education*, 2017, 4(35), 409–426.

Leaper C., Farkas T., Brown C.S. Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, 3(41), 268–282.

Lee J. Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 2005, 655–672.

Matusovich H., Streveler R., Loshbaugh, H., Miller R., Olds B. Will I succeed in engineering? Using expectancy-value theory in a longitudinal investigation of students' beliefs. *Proceedings American Society of Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 2008, 289–303.

Rakes G.C., Dunn K.E. The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 2010, 1(9), 78–93.

Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 2012, 2(138), 353–365.

Ryckman D.B., Peckham P.D. Gender differences on attribution patterns in academic areas for learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 1986, 83–89.

Smith J.L., Lewis K.L., Hawthorne L., Hodges S.D. When trying hard isn't natural: Women's belonging with and motivation for male-dominated STEM fields as a function of effort expenditure concerns. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2013, 2(39), 131–143.

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, 2(71), 517–527.

Вилкова К.А., Лебедева Н.В. Динамика академической мотивации в университете...

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

Wang X. Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 2013, 5(50), 1081–1121.

Wolters C.A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 2003, 1(95), 179–185.

Поступила в редакцию 15 апреля 2020 г. Дата публикации: 31 декабря 2020 г.

Сведения об авторах

Вилкова Ксения Александровна. Аспирант и младший научный сотрудник, Центр социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Потаповский переулок, д. 16/10, 101000 Москва, Россия.

E-mail: kvilkova@hse.ru

Лебедева Наталия Владимировна. Научный сотрудник, Казанский федеральный университет, институт «Психологии и образования», ул. Мартына Межлаука, 1, 420111 Казань, Россия. Аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», ул. Мясницкая, д. 20, 101000 Москва, Россия.

E-mail: natty.lebedeva@gmail.com

Ссылка для цитирования

Вилкова К.А., Лебедева Н.В. Динамика академической мотивации в университете: есть ли гендерные различия? // *Психологические исследования*. 2020. Т. 13, № 74. С. 1. URL: <http://psystudy.ru>

Адрес статьи

<http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n74/1818-vilkova74.html>

Vilkova K.A.¹, Lebedeva N.V.^{1, 2} Gender differences in academic motivation: evidence from the longitudinal study of university students

¹ National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

An individual's motivational beliefs shape the choice of both educational and career paths. At the same time, previous studies indicated that men and women differ in academic motivation. However, the research to date has focused on cross-sectional design, rather than on longitudinal studies on gender differences in academic motivation. Our research aimed to examine gender differences in academic motivation employing the self-determination theory within longitudinal design. Students of a Russian research university participated in the study ($N=316$, 63% females). Participants were examined at the beginning of their study and before the graduation. According to the results, there was no significant effect of gender on intrinsic motivation during the first and fourth years of the university. However, women reported higher level of extrinsic motivation compared to men in both the first and fourth years of study. Specifically, the gender difference in introjected motivation was shown to be significant during the first and fourth years of study. At the same time, gender differences in external motivation were significant in the first year, but non-significant at the end of the study. To conclude, women tend to attain an outcome that is separable from learning itself. These results suggest that women involved in learning activities to comply with internal pressure from parents, teachers and society.

Keywords: academic motivation, self-determination theory, gender differences, longitudinal design

References

Bern Sh. *Gendernaya psikhologiya*. St. Petersburg: Neva, 2001. (in Russian)

Bloom B.L. A factor analysis of selfreport measures of family functioning. *Family Process*, 1985, 2(24), 225–239. (in Russian)

Cohen J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

Conti R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 2000, 2(4), 189–211.

Deary I.J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 2007, 1(35), 13–21.

- Deci E.L., Flaste R. Why we do what we do: Understanding self-motivation. New York: Penguins Books, 1995.
- Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory, New York: Routledge Publishers, 2012.
- Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008, 3(49), 182–185.
- Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 2010, 1–2.
- Duckworth A.L., Seligman M.E. Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 2006, 1(98), 198–208.
- Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 2002, 1(53), 109–132.
- Eccles J.S., Wigfield A. Schooling's influences on motivation and achievement. *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*, 2000, 153–181.
- Farmer H.S. A multivariate model for explaining gender differences in career and achievement motivation. *Educational Researcher*, 1987, 2(16), 5–9.
- Fontecha A.F., Alonso A.C. A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 2014, 1(14), 21–36.
- Frome P.M., Alfeld C.J., Eccles J.S., Barber B.L. Why don't they want a male-dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspirations. *Educational Research and Evaluation*, 2006, 4(12), 359–372.
- Gordeeva T.O. Bazovye tipy motivatsii deyatel'nosti: potrebnostnaya model'. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2014, No 3. (in Russian)
- Gordeeva T.O. Motivatsiya: novye podkhody, diagnostika, prakticheskie rekomendatsii. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 2016, No 62. (in Russian)
- Gordeeva T.O. *Psikhologiya motivatsii dostizheniya*. M.: Smysl, 2006. (in Russian)
- Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii». *Psikhologicheskii zhurnal*, 2014, 4(35), 96–107. (in Russian)
- Hellgren J.M., Lindberg S. Motivating students with authentic science experiences: changes in motivation for school science. *Research in Science & Technological Education*, 2017, 4(35), 409–426.

Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. St. Petersburg: Piter, 2013.

Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatel'nost'. 2-e izdanie. St. Petersburg: Piter, 2003. (in Russian)

Kovalev G.A. O sisteme psikhologicheskogo vozdeistviya. Psikhologiya vozdeistviya (problemy teorii i praktiki). M.: APN SSSR, 1989, 4–43. (in Russian)

Landau E. Odarennost' trebuet muzhestva: Psikhologicheskoe soprovozhdenie odarennogo rebenka. M.: Akademiya, 2002. (in Russian)

Leaper C., Farkas T., Brown C.S. Adolescent girls' experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, 3(41), 268–282.

Lee J. Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 2005, 655–672.

Matusovich H., Streveler R., Loshbaugh H., Miller R., Olds B. Will I succeed in engineering? Using expectancy-value theory in a longitudinal investigation of students' beliefs. *Proceedings American Society of Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 2008, 289–303.

Rakes G.C., Dunn K.E. The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination, *Journal of Interactive Online Learning*, 2010, 1(9), 78–93.

Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 2012, 2(138), 353–365.

Ryckman D.B., Peckham P.D. Gender differences on attribution patterns in academic areas for learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 1986, 83–89.

Shadrikov V.D. Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud: Vol. 1. Sistemogenez professional'noi i uchebnoi deyatel'nosti. M.: RAO, 2017. (in Russian)

Smith J.L., Lewis K.L., Hawthorne L., Hodges S.D. When trying hard isn't natural: Women's belonging with and motivation for male-dominated STEM fields as a function of effort expenditure concerns. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2013, 2(39), 131–143.

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, 2(71), 517–527.

Ushakov D.V. Psikhologiya odarennosti i problema subekta. *Problema subekta v psikhologicheskoi nauke*, 2000, 212–215. (in Russian)

Vallerand R.J. et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 1992, 4(52), 1003–1017.

Wang X. Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 2013, 5(50), 1081–1121.

Wolters C.A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 2003, 1(95), 179–185.

Information about authors

Vilkova Kseniia A. Junior Research Fellow and PhD Student, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University “Higher School of Economics”, Potapovsky per., 16/10, 101100 Moscow, Russia.

E-mail: kvilkova@hse.ru

Lebedeva Nataliya V. Research Fellow, Kazan Federal University, Institute of Psychology and Education, ul. Mezhlauk, 1, 420021 Kazan, Russia. PhD student of Psychology, National Research University Higher School of Economics, ul. Myasnitskaya, 20, 101000 Moscow, Russia.

E-mail: natty.lebedeva@gmail.com

For citation: Vilkova K.A., Lebedeva N.V. Gender differences in academic motivation: evidence from the longitudinal study of university student. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2020, Vol. 13, No. 74, p. 1. <http://psystudy.ru> (in Russian, abstr. in English).