

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ: РОЛЬ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

СЕМЕНОВА Татьяна Вадимовна – аналитик, Центр социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», аспирант департамента социологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ.
E-mail: tsemenova@hse.ru

***Аннотация.** Исследование направлено на выявление связи между учебной мотивацией и успеваемостью. В качестве теоретической рамки выступила теория самодетерминации, выделяющая несколько типов мотивации и указывающая на их связь с когнитивными и поведенческими последствиями. В работе используются данные, собранные по двум волнам лонгитюдного проекта среди студентов бакалавриата, поступивших в 2014 г. на шесть направлений подготовки. Медиационный анализ показал, что учебная мотивация (общая и ситуативная) имеет не прямое, а опосредованное влияние на успеваемость. В качестве медиатора, который опосредует воздействие учебной мотивации на успеваемость, выступает учебная активность. Студенты, проявляющие большую самостоятельность в обучении, и учащиеся, ради интереса и удовольствия участвующие в активных учебных практиках, получают более высокие оценки по сравнению с теми, кто проявляет меньшую самостоятельность и ориентируется на внешние стимулы.*

***Ключевые слова:** учебная мотивация, теория самодетерминации, учебная активность, успеваемость, лонгитюдное исследование*

***Для цитирования:** Семенова Т.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 25–37.*

Введение

Известно, что успеваемость студентов зависит от таких факторов, как психологические характеристики личности, интеллект, уверенность в собственных силах, настойчивость, самоконтроль, метакогнитивные способности, стратегии обучения и учебная мотивация [1–6]. Под «учебной мотивацией» чаще всего понимают причину или цель учебной деятельности, однако, как отмечается исследователями [2; 7], данное понятие является скорее зонтичным конструктом, представляющим собой «собирательный образ» из характеристик личности, его оценочных суждений и потребностей, целевых ориентаций и самоконтроля. В нашем исследовании при определении и измерении учебной мотивации мы

будем опираться на теорию самодетерминации (Self-determination theory) Е.Л. Деси и Р.М. Райана [8; 9], которая получила широкое распространение в зарубежных исследованиях. В данной теории выделяются такие типы мотивации, как внутренняя, внешняя и амотивация (мы опишем данные типы мотивации более подробно в следующем разделе статьи). В основу такого разделения заложена потребность в автономии. Если источник инициации и регуляции находится вне индивида, то его деятельность вызвана внешней мотивацией. Если же действие реализуется не для достижения внешней по отношению к нему цели, а ради себя самой, то причиной деятельности выступает внутренняя мотивация [8]. Как было показано в ряде работ [4;

10; 11], учащиеся, которым свойственна внутренняя мотивация, проявляют большую настойчивость в обучении, нацелены на решение более трудных задач, используют продуктивные (meaningful) стратегии обучения¹, что в итоге выражается в более высокой успеваемости по сравнению со студентами с внешней мотивацией. При этом мета-анализ эффекта влияния внешних поощрений (например, оценок) на внутреннюю мотивацию показал устойчивый негативный тренд [12]. Деси и Райан полагают, что внешнее поощрение снижает ощущение свободы, что приводит к подавлению внутренней мотивации и ухудшению успеваемости. Известно также, что при контроле таких параметров, как когнитивная вовлеченность, уверенность в себе и саморегуляция, внутренняя мотивация перестает иметь прямое влияние на успеваемость, но сохраняет положительную связь с когнитивной вовлеченностью [2].

В нашем исследовании мы хотели выявить, какое влияние имеет учебная мотивация на успеваемость студентов при контроле их социально-демографических характеристик, времени на внеучебную деятельность и изначальной подготовки. Является ли это влияние прямым или же оно опосредовано учебными практиками студента? В целом мы опираемся на данные, собранные в рамках лонгитюдного исследования «Траектории и опыт студентов университетов России»², начатого в сентябре 2014 г. Институтом образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Исследование проводится среди студентов вузов, вошедших в программу повышения международной конкурентоспособности «5-100». Однако здесь используются данные толь-

ко по студентам НИУ ВШЭ (в этом вузе уже проведены две волны исследования и запущена третья).

Теоретическая модель

В основу теории самодетерминации заложено несколько принципов. Во-первых, выделяются несколько типов мотивации (внутренняя, внешняя и амотивация). Во-вторых, внешний тип мотивации рассматривается как неоднородный, в нем сочетаются как внутренние, так и внешние черты мотивации, поэтому он подразделяется еще на четыре типа: экстернальный, интроецированный, идентифицированный и интегрированный. В-третьих, в основу такого разделения заложена фрустрация потребности в автономии. Так, экстернальный тип мотивации является показателем наименьшей автономии студента при реализации учебной деятельности, в свою очередь, внутренняя мотивация является индикатором полной свободы учащегося в рамках своей учебной активности. Кратко представим данные типы мотивации (более детальное описание теории см.: [7–9; 13]).

Внутренняя мотивация предполагает участие студента в учебных практиках из интереса, который вызывает сама деятельность. Вовлечение в учебную активность происходит не из-за внешнего принуждения – студент самостоятельно инициирует и регулирует свою деятельность. В свою очередь, *внешняя мотивация* означает включение учащегося в учебный процесс для достижения внешних по отношению к деятельности целей. Так, *экстернальный тип* внешней мотивации означает вовлечение студента в учебную активность из-за внешнего субъекта или объекта, который является инициатором и регулятором его

¹ Исследователи, как правило, выделяют две общие стратегии обучения – продуктивную и поверхностную. Продуктивная характеризуется осознанным оперированием полученным материалом (например, через использование материала по одному предмету для решения заданий по другому или через критическое осмысление прочитанного/услышанного материала). Поверхностная стратегия связана с «зубрежкой» материала без обдумывания выученного.

² Официальный сайт проекта: <https://ioe.hse.ru/trajectories/>

деятельности (например, его родственники, высокие оценки). При *интроецированном* типе студент опирается на правила и нормы, принятые в социальной среде, которые воспринимаются им как должное. Таким образом, инициатором и регулятором деятельности выступает здесь не сам учащийся, а внешние по отношению к нему правила и нормы. *Идентифицированный* тип внешней мотивации означает включение студента в учебную активность для достижения определенной цели (например, развитие компетенций, необходимых для трудоустройства). Однако в данном случае инициатором деятельности выступает уже он сам. При *интегрированном* типе локус инициации также принадлежит студенту, при этом преследуемая им внешняя цель сливается с внутренним интересом и удовольствием от реализации деятельности. *Амотивация* является показателем отсутствия мотивации у студента; это происходит в том случае, когда он осуществляет учебную деятельность без понимания основных ее результатов. Формирование учебной мотивации происходит через опосредованное влияние социальных факторов на студента. В свою очередь, преследование определенного типа учебной мотивации приводит к поведенческим, когнитивным и эмоциональным последствиям.

Тестирование представленной теории было проведено в ряде исследований, ко-

торые продемонстрировали связь между потребностью в автономии, учебной мотивацией, вовлеченностью в учебный процесс и результатами обучения. Так, в рамках лонгитюдного исследования, проведенного зарубежными коллегами в Южной Корее, была оценена мотивационная медиационная модель [14]. Многоуровневое моделирование структурными уравнениями показало статистически значимые связи между восприятием автономии, удовлетворением потребности в автономии, вовлечением в учебный процесс и успеваемостью. При этом каждый из показателей модели имел как прямую, так и опосредованную связь с успеваемостью. В ряде других исследований было показано, что учебная мотивация имеет опосредованное влияние на успеваемость через используемые стратегии и саморегуляцию [2; 15].

В рамках нашего исследования мы проверяли теоретическую модель, которая представлена на *рисунке 1*. Мы предполагали, что учебная мотивация имеет как прямое, так и опосредованное влияние на успеваемость через учебную активность. При этом мы выделили отдельно общую и ситуативную учебную мотивацию. К общей мотивации относятся причины получения высшего образования, к ситуативной – причины выполнения домашнего задания. Мы предположили, что общая мотивация оформляет ситуативную и через нее, а так-

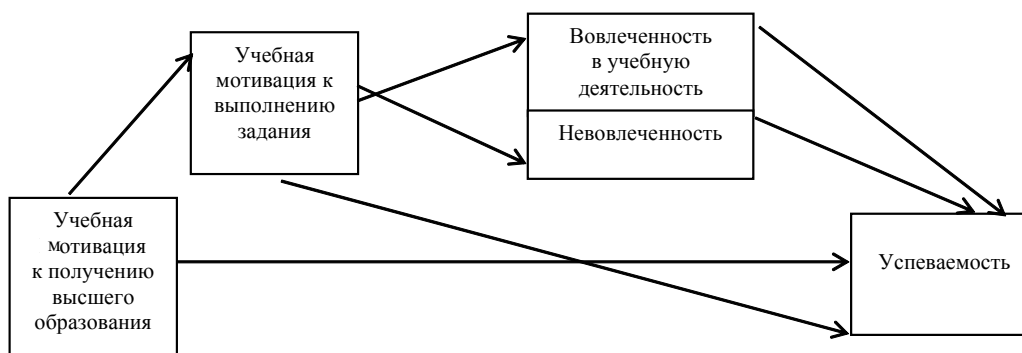


Рис. 1. Теоретическая модель исследования. Причинно-следственная связь между учебной мотивацией, учебной активностью и успеваемостью

же напрямую оказывает влияние на успеваемость студента. В свою очередь, ситуативная мотивация имеет как прямое, так и опосредованное влияние на успеваемость через учебные практики. Учебная активность также была разделена на два показателя: вовлеченность в учебную деятельность и невовлеченность. Первый показатель отражает активное участие студента в образовательном процессе (например, участие в обсуждениях на семинарах, выступление с докладом и т.д.), второй – невыполнение студентом требований преподавателя (например, пропуск занятий, несвоевременная сдача заданий).

Стоит отметить, что наша теоретическая модель отражает причинно-следственную связь между учебной мотивацией и успеваемостью. Проверить такую связь мы можем на основе использования данных, в которых зависимая и независимая переменная имеют временной лаг. Поскольку мы используем данные лонгитюдного исследования, в котором вопросы относительно учебной мотивации и учебной активности предшествуют по времени показателю успеваемости, мы получили возможность протестировать предложенную модель. Кроме того, мы оценили влияние учебной мотивации на успеваемость при контроле таких параметров, как социально-демографические характеристики студента, общая подготовка и бюджет времени на внеучебную деятельность.

Исследовательская база, метод анализа

В качестве базы исследования выступили данные, собранные в рамках лонгитюдного проекта «Траектории и опыт студентов университетов России», стартовавшего в 2014 г. в НИУ ВШЭ. Набор в панель проводился среди студентов шести направ-

лений подготовки, поступивших на первый курс бакалавриата очной формы обучения (процедура набора в исследовательскую панель детально описана в работе [16]). В сентябре 2014 г. была запущена первая волна проекта. Участниками лонгитюда стали 283 студента (отклик составил 31% от генеральной совокупности). Вторая волна проекта прошла в апреле 2015 г., в исследовании продолжили участвовать 257 учащихся (отклик составил 90% от исследовательской панели, а с учетом количества отчисленных студентов на момент проведения полевого этапа – 97%). В середине апреля 2016 г. была запущена третья волна проекта, сбор данных по ней на момент написания статьи продолжается.

Исследовательская база включает в себя данные, собранные по двум волнам исследования среди студентов, заполнивших до конца две анкеты лонгитюда³. Кроме того, оценочные ответы студентов были дополнены фактической информацией, предоставленной при подаче документов на поступление (например, баллы по ЕГЭ), а также информацией об успеваемости на первом году обучения (средний балл за 1-й и 2-й семестры). Исследовательская панель включает в себя 108 юношей и 149 девушек. На бюджетных местах обучаются 217 студентов, на коммерческих – 40 учащихся. Распределение по направлениям подготовки отображено в *таблице 1*. В выборке больше представлены студенты с экономического, социологического и математического направлений. Средняя оценка, полученная панелистом за первый семестр по всем предметам, равна 7,4 (по 10-балльной шкале) (минимальный балл – 5, максимальный – 10), за второй семестр – 7,2 (минимальный балл – 4, максимальный – 10).

В качестве метода для выявления пря-

³ Анкета первой волны была посвящена в основном причинам поступления, ожиданиям от обучения, ценностным ориентациям, культурному капиталу, образовательным и карьерным планам. Инструментарий второй волны включал такие темы, как бюджет времени, учебная мотивация, учебная активность, взаимодействие с преподавателями, нечестное поведение, владение навыками и внеучебная деятельность.

Таблица 1
Распределение панелистов по направлениям подготовки

Направление подготовки	%
Политология	9,7
Прикладная математика и информатика	22,6
Программная инженерия	9,7
Психология	10,1
Социология	20,2
Экономика (совместный бакалавриат ВШЭ и РЭШ, экономика, экономика и статистика)	27,6

мого или опосредованного влияния учебной мотивации на успеваемость выступил медиационный анализ (mediation analysis), который требует для своей реализации выполнения нескольких шагов [17]. Первый шаг связан с определением влияния независимой переменной (в нашем случае это учебная мотивация) на зависимую переменную (в нашем случае это успеваемость). Второй шаг включает в себя выявление связи между независимой переменной и медиатором, который, согласно теоретической предпосылке, может выступать в качестве посредника между независимой и зависимой переменными (в нашем случае это учебная активность). При наличии статистически значимой связи исследователь должен совершить третий шаг – включить одновременно в модель три переменные: зависимую, независимую и медиатор. В том случае, если коэффициент влияния независимой переменной на зависимую падает, но остается статистически значимым, то модель демонстрирует частичную медиацию. Если же данный коэффициент оказывается незначимым, то модель показывает полную медиацию.

Измерение учебной мотивации, учебной активности и успеваемости

Учебная мотивация была измерена на ос-

нове частично урезанной шкалы академической успеваемости (Academic Motivation Scale), разработанной Р. Дж. Валлерандом⁴ [18]. Данная шкала показала свою надежность и валидность не только в зарубежных, но и в отечественных исследованиях, в одном из которых была предложена ее уточненная версия [19; 20]. Она направлена на измерение всех типов мотивации, каждому из которых ставятся в соответствие четыре высказывания, оцениваемых по 7-балльной шкале (от “абсолютно мне не подходит” до “абсолютно мне подходит”). В нашем исследовании были измерены все типы мотивации (за исключением интегрированной) с помощью двух высказываний. Кроме того, были отдельно измерены учебная мотивация по отношению к выполнению домашних заданий (*Приложение А*) и к получению высшего образования (*Приложение В*).

Надежность используемых шкал в целом оказалась не очень высокой. Так, значение коэффициента альфа Кронбаха варьируется для шкалы учебной мотивации к выполнению заданий от 0,32 для экстернативной мотивации до 0,77 для идентифицированной. Значение коэффициента альфа Кронбаха для шкалы к получению высшего образования находится в диапазоне от 0,52 (для интроецированной мотивации) до 0,84 (для экстернативной мотивации). Были построены также общие индексы для шкал учебной мотивации к выполнению заданий и к получению высшего образования по следующему принципу, предложенному в работах [4; 21; 22]. Каждому типу мотивации ставится в соответствие вес, отра-

⁴ Частично урезанная шкала академической мотивации использовалась из-за наличия большого числа вопросов в анкете лонгитюда.

жающий степень фрустрации потребности в автономии. Так, положительные веса приписываются внутренней, интегрированной и идентифицированной мотивациям (+3, +2 и +1 соответственно). Отрицательные веса приписываются амотивации, экстернальной и интроецированной мотивациям (-3, -2 и -1 соответственно). В силу того, что мы не измеряли интегрированный тип мотивации, для выравнивания весов положительного полюса внутренней и идентифицированной мотивациям были приписаны более высокие веса (+4 и +2 соответственно).

Для измерения учебной активности была использована частично урезанная шкала, разработанная зарубежными коллегами для проведения опроса студентов бакалавриата в рамках консорциума вузов «Студенческий опыт в исследовательском университете (Student Experience in Research University, SERU)⁵. Она включает в себя вопросы относительно учебных практик, которые оцениваются по 5-балльной шкале от «Никогда не выполнял(а)» до «Очень часто выполнял(а)». На основе данной шкалы были сформированы два индекса, отражающие активность студента в рамках учебного процесса: индекс вовлеченности в учебную деятельность (*Приложение С*) и индекс невовлеченности (*Приложение D*). Все пункты шкалы имели

одинаковый вес при формировании индексов. Надежность шкалы также была оценена с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Так, значение данного коэффициента для вовлеченности в учебную деятельность и для невовлеченности равно 0,66 и 0,67 соответственно.

В качестве показателя успеваемости использовался средний балл, полученный студентом по всем предметам по итогам второго семестра первого учебного года. Данный показатель был выгружен из статистической базы «Абитуриент-Студент-Аспирант-Выпускник» (АСАВ).

Результат

Перед проведением медиационного анализа мы сначала посмотрели на связь между каждым типом учебной мотивации (относительно выполнения заданий и получения высшего образования) и средним баллом, полученным по всем предметам по итогам второго семестра первого года обучения. Как видно из *таблицы 2*, внутренняя и идентифицированная типы учебной мотивации имеют статистически значимую положительную связь с успеваемостью. Так, студент, реализующий учебную деятельность ради интереса и удовольствия, получает более высокие оценки. В свою очередь, амотивация имеет статистически зна-

Таблица 2

Значение коэффициента корреляции Спирмена между средним баллом за 2-й семестр по всем предметам и типами учебной мотивации

Типы учебной мотивации	Для мотивации к выполнению заданий	Для мотивации к получению высшего образования
Внутренняя	.31**	.18**
Идентифицированная	.28**	.14*
Интроецированная	.11	-.02
Экстернальная	.12	.01
Амотивация	-.15*	-.16*

Примечание: значимость на уровне: *-.05, **-.01

⁵ Официальный сайт консорциума SERU: <http://www.cshe.berkeley.edu/SERU>

чимую отрицательную связь со средним баллом, полученным по всем предметам. При этом для двух типов мотивации отрицательного полюса не была найдена статистически значимая связь с успеваемостью. Стоит отметить, что отсутствие связи между экстернальной мотивацией и средним баллом иллюстрирует двойственность восприятия оценки учащимися [23]. Так, студент может рассматривать оценку или как идентификатор того, что он освоил программу курса, или как самоцель. В одном случае причиной его учебной деятельности может выступать внутренняя мотивация, тогда как в другом регулятором его действий выступает внешний объект – оценка.

Однако связь учебной мотивации с успеваемостью может быть опосредована учебными практиками студента. Так, статистически значимая связь была обнаружена между двумя типами учебной активнос-

Значение коэффициента корреляции Спирмена между средним баллом за 2-й семестр по всем предметам и двумя типами учебной активности

Типы учебной активности	Средний балл по всем предметам
Вовлеченность в учебную деятельность	.32**
Невовлеченность	-.25**

Примечание значимость на уровне: ** – .01

ти и успеваемостью (табл. 3). Индекс вовлеченности в учебную деятельность имеет положительную взаимосвязь со средним баллом. Противоположная связь была найдена для индекса невовлеченности и успеваемости. Поэтому для выявления того, какое влияние оказывает учебная мотивация на успеваемость студента, нами был проведен медиационный анализ (Рис. 2). На первом шаге простая линейная регрессия⁶, где независимой переменной выступал индекс учебной мотивации к получению высшего образования, а зависимой – средний балл, полученный по всем предметам по итогам 2-го семестра первого учебного года, показала статистически значимую положительную связь между данными показателями. После включения в регрессионную

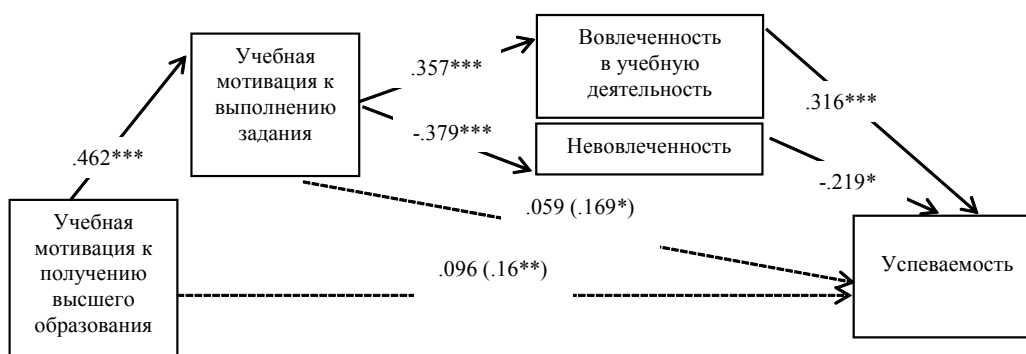


Рис. 2. Результат медиационного анализа связи между учебной мотивацией, учебной активностью и успеваемостью

Примечание: (1) уровень значимости: * – .05, ** – .01, *** – .001; (2) в скобках указаны значения коэффициента при простой линейной регрессии; (3) прерывистой линией обозначена опосредованная связь.

⁶ Здесь и далее используется метод наименьших квадратов (МНК).

модель второго независимого показателя – учебной мотивации к выполнению домашнего задания значение коэффициента учебной мотивации к получению высшего образования снизилось и оказалось статистически незначимым. В свою очередь, значение коэффициента второй включенной в модель независимой переменной оказалось статистически значимым. При этом между двумя выделенными видами мотивации существует статистически значимая положительная связь. Таким образом, влияние общей учебной мотивации на успеваемость опосредовано ситуативной мотивацией.

Далее мы добавили во множественную регрессионную модель в качестве независимых переменных два индекса учебной активности – вовлеченность в учебную деятельность и невовлеченность. Оба этих показателя имеют статистически значимую связь с успеваемостью: увеличение индекса вовлеченности в учебную деятельность на 1 пункт приводит к повышению средней оценки студента на 0.3 балла. В свою очередь, рост индекса невовлеченности на один пункт приводит к снижению средней оценки на 0.2 балла. При этом значение коэффициента для учебной мотивации к выполнению задания снизилось и потеряло свою статистическую значимость. Однако данный показатель имеет статистически значимую связь с обоими индексами учебной активности. Так, учебная мотивация к выполнению заданий оказывает положительное воздействие на вовлеченность в учебную деятельность. Обратный эффект она имеет на показатель невовлеченности. Таким образом, ситуативная мотивация (так же, как и общая) оказывает не прямое, а опосредованное влияние на успеваемость студента через такой медиатор, как учебные практики. Чем больше учащийся проявляет самостоятельность при инициации и регуляции своей учебной деятельности,

тем выше степень его вовлеченности в активные практики и тем выше его успеваемость. Обратный эффект также имеет место: чем больше студент ориентируется на внешние объекты или субъекты при реализации учебной деятельности, тем выше степень его невовлеченности в учебный процесс, тем ниже его успеваемость.

Стоит отметить, что в модели мы также контролировали влияние на успеваемость таких показателей, как пол, средний балл студента по всем предметам за 1-й семестр первого учебного года, место проживания, время на дорогу до кампуса университета и обратно, сумма баллов ЕГЭ, набранная студентом для поступления на выбранное направление подготовки, и время на внеучебную деятельность (значения коэффициентов данных показателей представлены в *Приложении Е*). Практически все включенные в модель переменные не показали статистически значимой связи с успеваемостью за исключением двух: средний балл студента по всем предметам по итогам 1-го семестра и результат по ЕГЭ⁷. Оба данных показателя имеют положительную связь со средним баллом, набранным по итогам 2-го семестра.

Вывод

Успеваемость студента вуза определяется одновременным действием многих показателей, в том числе учебной мотивацией. При этом успеваемость зависит в большей степени не от умственных способностей учащегося, а от его настойчивости, самостоятельности, самоуверенности и самоконтроля [24]. Поэтому учебная мотивация выступает, как правило, одним из основных факторов, оказывающих влияние на получаемый результат обучения. В нашем исследовании мы показали, что учебная мотивация имеет не прямое, а опосредованное влияние на успеваемость через учебную активность сту-

⁷ Статистически значимой связи между средним баллом по всем предметам за 1-й семестр и суммой баллов ЕГЭ обнаружено не было.

дента. Общая учебная мотивация оказывает воздействие на ситуативную, которая, в свою очередь, через учебные практики формирует средний балл учащегося. Таким образом, успеваемость студента зависит от того, какую цель он ставит перед собой при получении высшего образования и выполнении домашних заданий, в какой степени он вовлечен в учебный процесс. Успеваемость учащегося, вовлекаемого в учебную практику из-за внешнего стимула, а также не вовлеченного в учебный процесс, будет значимо ниже, чем успеваемость студента с внутренней мотивацией и вовлеченностью в активные практики.

В дальнейшем в модель исследования предполагается включить и другие переменные, которые показали свою связь с успеваемостью. Так, стоит проконтролировать влияние на успеваемость таких показателей, как ценностные ориентации студента, стиль преподавания, а также самоуверенность и его интеграция в студенческое сообщество.

Литература

1. Komarraju M., Karau S.J., Schmeck R.R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement // *Learning and Individual Differences*. 2009. Vol. 19. № 1. Pp. 47-52.
2. Pintrich P.R., De Groot E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance // *Journal of Educational Psychology*. 1990. Vol. 82. № 1. Pp. 33-40.
3. 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. Pp. 184-196.
4. Vallerand R.J., Bissonnette R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study // *Journal of Personality*. 1992. Vol. 60. № 3. Pp. 599-620.
5. Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // *Psychological Science*. 2005. Vol. 16. № 12. Pp. 939-944.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // *Психология обучения*. 2012. № 1. С. 33-48.
7. Семенова Т.В. Теоретико-методологические подходы к изучению учебной мотивации: комплексный взгляд // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2015. № 6. С. 185-194.
8. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. № 1. Pp. 54-67.
9. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and education: The self-determination perspective // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26. № 3-4. Pp. 325-346.
10. Goldberg M.D., Cornell D.G. The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third-grade students // *Journal for the Education of the Gifted*. 1998. Vol. 21. № 2. Pp. 179-205.
11. Mitchell Jr. J.V. Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning // *Journal of Research and Development in Education*. 1992. Vol. 25. № 3. Pp. 149-155.
12. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation: Clear and reliable effects // Unpublished manuscript. University of Rochester, 1998.
13. Малошонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // *Вопросы образования*. 2015. № 3. С. 92-121.
14. Jang H., Kim E.J., Reeve J. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context // *Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 104. № 4. Pp. 1175-1188.
15. Greene B.A., Miller R.B., Crowson H.M., Duke B.L., Akey K.L. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2004. Vol. 29. № 4. Pp. 462-482.

16. Малошонов Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Эффект самоотбора при формировании онлайн-панели: опыт первого года лонгитюдного исследования студентов НИУ ВШЭ // Онлайн-исследования в России: тенденции и перспективы / Под общ. ред. А.В. Пашкина, И.Ф. Девятко, С.Г. Давыдова. М.: ООО «Онлайнмаркетинг-лидженс», 2016. С. 237–266.
17. MacKinnon D.P. Introduction to Statistical Mediation Analysis. New York: Erlbaum, 2008.
18. 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. Vol. 52. № 4. Pp. 1003–1017.
19. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C., Vallieres E.F. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale // Educational and Psychological Measurement. 1993. Vol. 53. № 1. Pp. 159–172.
20. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. № 4. С. 96–107.
21. Grolnick W.S., Ryan R.M. Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52. № 5. Pp. 890–898.
22. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. № 5. Pp. 749–761.
23. Гордеева Т.О., Шенелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
24. Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: thirty-five years' follow-up of the superior child // Genetic Studies of Genius. Stanford University Press, 1967.

Статья поступила в редакцию 13.05.16.

Приложение А. Шкала академической мотивации к выполнению домашних заданий

Я выполняю домашние задания, чтобы не было проблем с преподавателем при сдаче экзамена/зачета
Мне нравится выполнять домашние задания, это увлекательно
Я должен(на) делать домашние задания, т.к. среди моих одногруппников это принято
Я, как правило, выполняю домашние задания, но не знаю, для чего я это делаю
Я выполняю домашние задания, чтобы усвоить и закрепить знания или навыки, которые мне в дальнейшем могут понадобиться
Мне будет стыдно, если я не сделаю домашнее задание
Я выполняю домашние задания, чтобы получить высокую оценку по предмету
Я выполняю домашние задания, чтобы узнать новое о том, что мне интересно
Я выполняю домашние задания, чтобы лучше освоить свою специальность
Не вижу смысла в выполнении домашних заданий, поэтому их не делаю

Примечание. Вопрос: «Укажите, в какой степени соответствуют Вам представленные ниже высказывания о выполнении домашних заданий, заданных Вам в текущем году?»

Приложение В. Шкала академической успеваемости к получению высшего

образования

Я думаю, что за несколько лет обучения в вузе я смогу приобрести знания и навыки, необходимые для работы
Я должен(на) получить высшее образование, т.к. его получают почти все
Я не преследую никакой цели, получая высшее образование
Обучение в вузе позволит мне расширить мой кругозор

Без диплома о высшем образовании я не смогу обеспечить себе достойную жизнь
Обучение в вузе позволит получить лучшую подготовку для успешной карьеры
Я поступил(а) в вуз, т.к. не хотел(а), чтобы меня осуждали близкие (в том случае, если бы я не пошел(ла) в вуз)
Обучение в вузе позволит мне узнать новое о вещах, которые мне интересны
Только с дипломом о высшем образовании я смогу найти высокооплачиваемую работу
Я не задумывался(ась) о том, зачем получаю высшее образование

Примечание. Вопрос: «Укажите, в какой степени Вам соответствуют представленные ниже причины получения высшего образования?»

Приложение С. Пункты шкалы для вовлеченности в учебную деятельность

Участвовали в обсуждениях на семинарах, практических занятиях
Задавали вопросы по содержанию курса во время занятий
Считали предмет настолько интересным, что работали над ним больше, чем требовалось преподавателем
Выступали с докладом или презентацией на занятиях
Просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она Вам требовалась
Работали над групповым заданием/проектом совместно с одногруппниками во внеаудиторное время

Примечание. Вопрос: «Как часто в текущем учебном году Вы выполняли следующее...»

Приложение D. Пункты шкалы для невовлеченности

Сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока
Приходили на занятия неподготовленными
Пропускали занятия без уважительной причины

Примечание. Вопрос: «Как часто в текущем учебном году Вы выполняли следующее...»

Приложение E. Результат множественной регрессии на успеваемость с контрольными переменными

	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованный коэффициент бета	Уровень значимости (Sig.)
	Бета	Стандартная ошибка		
Константа	-0.05	0.95		0.963
Учебная мотивация к получению высшего образования	0.01	0.01	0.09	0.159
Учебная мотивация к выполнению заданий	0.01	0.01	0.06	0.445
Вовлеченность в учебную деятельность	0.08	0.02	0.32	0.001
Невовлеченность	-0.07	0.04	-0.22	0.052
Пол (базовая категория – мужской)	0.09	0.18	0.04	0.607
Средний балл по всем предметам за 1-й семестр первого учебного года	0.66	0.11	0.42	<0.001
Место проживания (базовая категория – проживание в общежитии)	0.11	0.17	0.04	0.531
Время, затрачиваемое на дорогу до кампуса и обратно (базовая категория – до 1,5 часов на дорогу)	-0.05	0.18	-0.02	0.765
Сумма баллов ЕГЭ при поступлении	0.01	0.01	0.18	0.001
Доля времени на внеучебную деятельность	-0.01	0.01	-0.11	0.084

Примечание: скорректированный R-квадрат модели равен 0.34

**THE EFFECT OF ACADEMIC MOTIVATION ON ACHIEVEMENT:
A ROLE OF ACADEMIC ACTIVITY**

SEMENOVA Tatiana V. – analyst at Center of Sociology of Higher Education at Institute of Education of National Research University Higher School of Economics (HSE), Postgraduate student at Sociology Department of Faculty of Social Science of HSE, Moscow, Russia. E-mail: tsemenova@hse.ru

Abstract. The study focuses on the effect of academic motivation on achievement. Theoretical framework of the research is self-determination theory, which distinguishes several types of motivation and specifies relation between motivation and cognitive, behavioral outcomes. The database used in the study was collected in two waves of longitudinal project among undergraduate students enrolled in 2014 at six majors. Mediation analysis shows that academic motivation (general and situational) has indirect impact on achievement. Academic activity is mediator, which mediates effect of academic motivation on achievement. Students with more self-determined profile, who are engaged in learning activity for interest and pleasure, participate in active form of learning and get higher grade compared to students with less self-determined profile, who are guided by external stimuli.

Keywords: academic motivation, self-determination theory, academic engagement, achievement, longitudinal study

Cite as: Semenova, T.V. (2016). [The Effect of Academic Motivation on Achievement: A Role of Academic Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 7 (203), pp. 25-37. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Komarraju, M., Karau, S.J., Schmeck, R.R. (2009). Role of the Big Five Personality Traits in Predicting College Students' Academic Motivation and Achievement. *Learning and Individual Differences*. Vol. 19. No.1, pp. 47-52.
2. Pintrich, P.R., De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82. No.1, pp. 33-40.
3. Lepper, M.R., Corpus, J.H., Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 97. No. 2, pp. 184-196.
4. Vallerand, R.J., Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*. Vol. 60. No. 3, pp. 599-620.
5. Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*. Vol. 16. No. 12, pp. 939-944.
6. Gordeeva, T.O., Sychov, O.A. (2012). [Internal Sources of Persistence and Its Role in Academic Activity]. *Psikhologiya obycheniya* [Psychology of Studying]. No. 1, pp. 33-48. (In Russ.)
7. Semenova, T.V. (2015). [Theoretical and Methodological Approaches to Wards Studying the Academic Motivation: Comprehensive Vision]. *Monitoring obshchestvennogo mnenia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes]. No. 6, pp. 185-194. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. No.1, pp. 54-67.
9. Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. Vol. 26. No. 3-4, pp. 325-346.
10. Goldberg, M.D., Cornell, D.G. (1998). The Influence of Intrinsic Motivation and Self-Concept on Academic Achievement in Second- and Third-Grade Students. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 21. No.2, pp. 179-205.
11. Mitchell Jr. J.V. (1992). Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic,

- and Self-Assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education*. Vol. 25. No. 3, pp. 149-155.
12. Deci, E.L., Koestner, R., Ryan, R.M. (1998). *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation: Clear and Reliable Effects*. Unpublished manuscript, University of Rochester.
 13. Maloshonok, N., Semenova, T., Terentyev, E. (2015). [Academic Motivation Among Russian University Students: Speculative Insights]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. No. 3, pp. 92-121. (In Russ., abstract in Eng.)
 14. Jang, H., Kim, E.J., Reeve, J. (2012). Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Motivation Mediation Model in a Naturally Occurring Classroom Context. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 104. No. 4, pp. 1175-1188.
 15. Greene, B.A. Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L., Akey, K.L. (2004). Predicting High School Students' Cognitive Engagement and Achievement: Contributions of Classroom Perceptions and Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 29. No. 4, pp. 462-482.
 16. Maloshonok, N., Semenova, T., Terentyev, E. (2016). [The Effect of Self-Selection in Forming the Online-Panel: the Experience of the First Year of Longitudinal Study of HSE Students]. *Onlain-issledovania v Rossii: tendentsii i perspektivi* [Online Research in Russia: Trends and Perspective]. Moscow: Online market intelligence Publ., pp. 237-266. (In Russ.)
 17. MacKinnon, D.P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. New York: Erlbaum.
 18. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 52. No. 4, pp. 1003-1017.
 19. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 53. No. 1, pp. 159-172.
 20. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2014). ["Academic Motivation Scales" Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. No. 4, pp. 96-107. (In Russ., abstract in Eng.)
 21. Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1987). Autonomy in Children's Learning: an Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 52. No. 5, pp. 890-898.
 22. Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57. No. 5, pp. 749-761.
 23. Gordeeva, T.O., Shepeleva, E.A. (2011). [Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Academically Successful Students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [The Moscow University Herald]. Series 14: Psychology. No. 3, pp. 33-45.
 24. Terman, L.M., Oden, M.H. (1967). *The Gifted Group at Mid-Life: Thirty-Five Years' Follow-Up of the Superior Child*. *Genetic Studies of Genius*. Stanford University Press.

The paper was submitted 13.05.16.
