

Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления

Н. Г. Малошонок, Т. В. Семенова, Е. А. Терентьев

Статья поступила
в редакцию
в марте 2015 г.

Малошонок Наталья Геннадьевна
кандидат социологических наук, младший научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Семенова Татьяна Вадимовна
аспирант департамента социологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ, аналитик Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: tsemenova@hse.ru

Терентьев Евгений Андреевич
аспирант департамента социологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ, аналитик Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ. E-mail: terentev_e@bk.ru

Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Авторы ставят своей целью ввести в российскую исследовательскую практику разработки иерархической теории самодетерминации и теории достиженческих целевых ориентаций, продемонстрировав их объяснительный потенциал на примере исследования учебной мотивации студентов двух региональных университетов. В статье подробно представлены теоретические положения каждого подхода, а также рассмотрен пример их использования для анализа сту-

денческой мотивации. На материале 37 полуструктурированных интервью со студентами двух региональных университетов показана специфика и достоинства каждой теории. Теория самодетерминации в ее расширенном варианте оказалась более продуктивной при изучении и объяснении мотивации студентов ввиду наличия проработанной типологии причин, побуждающих к учебной деятельности, универсальных потребностей, а также уровней функционирования мотивации. При этом рассматриваемые теории являются по сути комплементарными, поскольку фокусируются на разных аспектах учебной мотивации: в центре внимания теории достиженческих целевых ориентаций находится изучение целей участия студентов в учебной деятельности, в то время как иерархическая теория самодетерминации обращается к анализу причин вовлечения в учебный процесс.

Ключевые слова: учебная мотивация, иерархическая теория самодетерминации, теория достиженческих целевых ориентаций, цель мастерства, результативные цели, внешняя мотивация, внутренняя мотивация.

DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121

Изучение мотивации занимает важное место в исследованиях образования, поскольку оно позволяет объяснить поведение учащихся в образовательных учреждениях. Эмпирические исследования показали, что уровень учебной мотивации является одним из ключевых факторов, влияющих на вовлеченность сту-

дентов в учебную деятельность и их академические достижения [Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992; Fortier, Vallerand, Guay, 1995; Busato et al., 2000; Reeve, Kim, Jang, 2012; Виштак, 2003; Гордеева, 2005; Гордеева, Шепелева, 2011; Гордеева, Осин, 2012]. Кроме того, в ряде исследований выявлена значимая связь между учебной мотивацией и участием студентов в различных практиках недобросовестного поведения в учебе [Whitsel, 1954; Bushway, Nash, 1977; Brandão, Teixeira, 2005; Murdock, Anderman, 2006; Davy et al., 2007; Сивак, 2006].

Как правило, мотивацию определяют через поведение, реализуемое индивидом, рассматривая ее в качестве источника и регулятора деятельности. С мотивации поведение начинается, мотивацией поддерживается, направляется и, наконец, заканчивается [Graham, Weiner, 1996]. Исследовать мотивацию — значит искать ответ на вопрос: почему люди думают и ведут себя так, как они это делают? [Ibid. P. 63] Для этого исследователи стремятся определить, во-первых, *причину* начала поведения (energization) и, во-вторых, *регулятор* поведения (direction), т. е. то, что его направляет [Elliot, Thrash, 2001. P. 142]. Соответственно *учебная мотивация* (academic motivation) — это причина и регулятор учебной деятельности.

В современных зарубежных исследованиях учебной мотивации наиболее популярными являются две теории: теория самодетерминации (hierarchical self-determination theory) и теория достиженческих целевых ориентаций (achievement goal orientation theory). Они задают ландшафт исследований мотивации к обучению, являются основой для разработки инструментария, измеряющего учебную мотивацию, и при этом фокусируются на разных аспектах данного концепта. Теория самодетерминации направлена на изучение причин, побуждающих к учебной деятельности, в то время как теория достиженческих целевых ориентаций сосредоточена на целях, на достижение которых направлена учебная деятельность. Таким образом, первая теория концентрирует внимание на мотивах, существующих в момент осуществления учебной деятельности, в то время как вторая изучает результаты, которых стремится достичь учащийся в будущем, осуществляя деятельность сейчас.

Большая часть обследований, направленных на измерение учебной мотивации, основана на теориях самодетерминации и достиженческих целевых ориентаций (например, [Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998; Archer, 1994; Reeve, Kim, Jang, 2012; Guay, Mageau, Vallerand, 2003]). В большинстве исследований инструментарий, предложенный в рамках данных подходов, подтвердил свою надежность и конструктивную валидность. Однако, несмотря на популярность данных теорий за рубежом и их доказанную объяснительную способность, разработки теории самодетерминации и теории достиженческих целевых ориентаций

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 г.

Авторы выражают благодарность анонимному рецензенту за полезные комментарии по содержанию статьи.

практически не используются в отечественных исследованиях учебной мотивации.

Исследования учебной мотивации в российской высшей школе носят по преимуществу сугубо теоретический (например, [Рогов, 1998; Епифанова, 2000]) или эмпирический характер [Богословская, 2006; Рочев, 2014; Исаченкова, 2010; Кудринская, Кубарев, 2012; Липатникова, 2011]. Как правило, за основу берется концептуальная модель, выделяющая разнообразные мотивы учебной деятельности: познавательные, коммуникативные, социальные и т. д. [Гордеева, Сычев, Осин, 2013]. Наличие большого списка мотивов, границы между которыми четко не определены, порождает серьезные проблемы в применении этой парадигмы: исследователи часто приходят к противоречивым результатам. В российской исследовательской традиции принято делить учебные мотивы на внутренние и внешние, которые зачастую противопоставляются друг другу. Внутренние рассматриваются в качестве основы настойчивости и креативности, а внешние — как поверхностные стимулы, влекущие за собой страх наказания [Там же, 2013]. Некоторые исследователи учебной мотивации совмещают оба рассмотренных подхода: к внутренним мотивам они относят познавательные и развивающие личность, а к внешним — социальные, мотивы достижения и т. д. (например, [Рогов, 1998]).

Особняком среди российских исследований учебной мотивации стоят работы Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [Гордеева, 2010; Гордеева, Сычев, Осин, 2013; 2014], которые выполнены в рамках теории самодетерминации и представляют одноуровневую модель мотивации. Ряд работ Гордеевой посвящен концепции самодетерминации, базовым идеям, заложенным в данную теорию [Гордеева, 2006; 2010]. В эмпирических исследованиях Гордеева, Сычев и Осин адаптировали инструментарий, предложенный Р. Дж. Валлерандом, к измерению учебной мотивации студентов нескольких российских вузов [2013; 2014] без обращения к иерархической модели, не выделяя разные уровни мотивации. Также была попытка применить иерархическую модель Валлеранда к измерению мотивов изучения иностранного языка у студентов Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма [Душко, 2009].

Ввиду отсутствия единого теоретико-методологического подхода и стандартизированного инструментария задача сравнить результаты исследований учебной мотивации, проведенных российскими учеными, опирающимися на разные подходы, и результаты, полученные российскими и зарубежными исследователями, оказывается весьма затруднительной.

Цель данной работы — ввести в российскую научную повестку практику использования разработок теории самодетерминации

и теории достиженческих целевых ориентаций, продемонстрировав их объяснительный потенциал на примере исследования учебной мотивации студентов двух региональных университетов. Мы подробно представим теоретические положения каждого подхода и рассмотрим пример их использования для анализа студенческой мотивации.

В качестве объекта исследования выступают студенты двух российских университетов, расположенных в Приволжском федеральном округе, — классического и технического. Эти вузы находятся в одном регионе и являются в нем ведущими университетами (в них обучается половина всех студентов, поступивших в вузы региона) и конкурируют друг с другом за талантливых абитуриентов, не планирующих уезжать далеко для поступления в вуз. В данной работе используются тексты интервью, проведенных в рамках изучения учебной деятельности студентов¹ при осуществлении проекта «Трансформация высшего образования и социальная динамика» (Change in Networks, Higher Education and Knowledge Societies, CINHEKS)². Полевой этап исследования проводился в ноябре 2013 г. при поддержке Ежегодного конкурса НИУ ВШЭ на проведение экспедиций 2012 г.

1. Источник эмпирических данных

Для сбора данных об учебной мотивации использовался метод неформализованного интервью, поскольку он не так строго ограничивает исследователей в выборе конкретного теоретического подхода, как, например, формализованное интервью или опросник. Одни и те же данные, собранные с помощью неформализованного интервью, можно использовать для демонстрации объяснительного потенциала обеих теорий. Кроме того, нарративы, полученные в ходе интервью, более показательны для демонстрации их положений, чем ответы на формализованный опросник.

В ходе интервью помимо вопросов, направленных на изучение учебной мотивации, студентам задавали косвенные вопросы о причинах их поступления в университет, стратегиях обучения, преподавательских практиках, используемых на занятиях, внеучебной деятельности и планах на будущее. О характере учебной мотивации судили по ответам на вопросы о причинах и целях участия в учебной деятельности («Что мотивирует тебя учиться

¹ Авторы статьи выражают благодарность руководителю проекта «Трансформация высшего образования и социальная динамика» А. Ю. Смоленцевой, а также участникам проекта: Е. В. Горбуновой, Е. И. Александровой, Е. А. Шаговой, Ю. Л. Войнилову, С. Ж. Саудабаеву и А. В. Чуканову за предоставленные материалы интервью.

² Проект реализован при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

ся?», «Стремишься ли ты получать хорошие оценки?», «Контролируют ли твои оценки родители?», «Списываешь ли ты во время экзамена?» и т. д.). На основании ответов на эти вопросы можно определить тип мотивации и вписать его в более широкую теоретическую рамку.

В работе проанализированы 37 интервью, 19 из которых были проведены со студентами классического университета, 18 — с учащимися технического вуза. Среди информантов из классического вуза было девять мужчин, среди студентов технического — шесть. Десять студентов классического университета и девять из технического на момент проведения полевого этапа исследования учились на направлениях подготовки, относящихся к математическим и инженерно-техническим наукам; пять информантов из первого вуза и три из второго — на специальностях, принадлежащих к группе социальных и гуманитарных наук; четыре и шесть соответственно — на специальностях из группы экономических наук.

2. Теория достиженческих целевых ориентаций

Теория достиженческих целевых ориентаций возникла в начале 80-х годов XX в. как перспективное направление, объясняющее учебную мотивацию школьников. В фокусе ее внимания находятся *цели*, которых стремятся достичь индивиды, придерживаясь определенного поведения. Эти цели определяют комплекс их убеждений, атрибуций и эмоциональных состояний, которые создают намерения вести себя конкретным образом и выражаются в различных способах вовлеченности в виды деятельности, связанные с достижением целей, и реагирования на них [Ames, 1992]. Процесс достижения цели имеет когнитивные, эмоциональные и поведенческие последствия [Elliott, Dweck, 1988].

В изучение достиженческих целевых ориентаций внес свой вклад целый ряд авторов. Их теоретические подходы несколько различаются — в основном эти различия состоят в фокусировании внимания на разных видах целей. Тем не менее существуют две базовые цели, существование которых не подвергает сомнению ни один автор из работающих в рамках этого направления: цель мастерства (*mastery goal*) и результативная цель (*performance goal*) [Ames, Archer, 1988]. Студенты, которые ориентированы на достижение цели мастерства, концентрируются на получении новых знаний, приобретении и развитии навыков, которые приводят к личностному и профессиональному развитию [Kaplan, Maehr, 2007]. Те же, кто ориентирован на результат, стремятся продемонстрировать свои навыки и знания [Ibid.], получить от других желаемую оценку своих компетенций или избежать негативных оценок [Dweck, 1986]. В эмпирических исследованиях ориентацию на результат обычно связывают с поверхностным отношением к обучению. Также считается,

что данный тип целевой ориентации неблагоприятным образом сказывается на эмоциональных, когнитивных и поведенческих составляющих учебной деятельности [Ames, 1992].

Вслед за Э. Эллиотом, который проанализировал ранние варианты теории достиженческих целевых ориентаций [Elliot, 2005], мы можем выделить следующие отличительные особенности этого теоретического направления. Во-первых, теория достиженческих целевых ориентаций исследует мотивацию достижения и представляет собой концепт, интегрирующий более ранние теоретические наработки в этой области. Во-вторых, понятие цели в рамках данного направления имеет два значения: цель как причина поведения и цель как желаемый результат. В-третьих, одно из центральных понятий в теориях достиженческих целевых ориентаций — понятие компетентности (*competence*), относительно которого строится различение двух типов целевых ориентаций. В-четвертых, выделенные целевые ориентации рассматриваются в дихотомии, при этом четко разграничиваются их последствия: ориентацию на мастерство принято связывать с положительными результатами, в то время как результативной ориентации приписывают негативные последствия. В-пятых, две целевые ориентации рассматриваются скорее как два отдельных типа мотивации, чем как полюса одного континуума. В-шестых, считается, что теория достиженческих целевых ориентаций применима как на уровне диспозиций, так и на ситуативном уровне [Elliot, 2005].

Наиболее разработанным вариантом теории достиженческих целевых ориентаций является подход, предложенный Э. Эллиотом. Он выделил два типа целевых ориентаций, относящихся к результативной цели: цель приближения (*approach orientation*) и цель избегания (*avoidance orientation*), и предложил перейти от дихотомии типов целей к «трихотомии», различая цель мастерства, результативную цель приближения и результативную цель избегания как три отдельных типа³ [Ibid.]. Учащиеся, для которых характерно стремление к цели приближения, ищут возможности, которые позволят им добиться успеха, в то время как студенты, руководствующиеся целью избегания, склонны искать возможности избежать неудачи или предотвратить нежелательный результат [Elliot, Harackiewicz, 1996; Elliot, 1999]. Последние стремятся не попасть в ситуации, в которых может быть обнаружена их некомпетентность и более низкий уровень способностей по сравнению с другими студентами [Wolters, 2004]. Эмпирические исследования показали, что ориентация на избегание

³ Два типа мотивации — приближение к результату и избегание результата — выделялись и до Э. Эллиота. Его вклад состоит в том, что он предложил рассматривать эти два типа наравне с целью мастерства, не объединяя их в тип результативных целей.

приводит к негативным результатам в обучении, к которым относятся низкая эффективность и невысокие оценки, в то время как ориентация на приближение, так же как и ориентация на мастерство, способствует получению позитивных эмоций и высоких оценок. Однако некоторые исследователи обнаружили и негативные последствия ориентации на приближение, в частности низкую результативность сохранения в памяти полученных знаний [Kaplan, Maehr, 2007].

Помимо перечисленных выше в исследованиях учебной мотивации выделяется еще одна цель — образовательное отчуждение (*academic alienation goal*), или уклонение от работы (*work-avoidance goal*) [Archer, 1994]. Такие студенты стремятся не к приобретению или демонстрации знаний и навыков, а к выполнению учебных заданий с минимальными усилиями. По поведению они похожи на студентов, ориентированных на избегание нежелательного результата, однако для них не важны оценки их учебных достижений со стороны окружающих [Ibid.].

В исследованиях достиженческих целевых ориентаций установлена взаимосвязь типа цели, преследуемой учащимся, с целью среды, в которой происходит обучение, а также с вовлеченностью в учебный процесс, стратегиями обучения учащегося и его академическими результатами (например, [Wolters, 2004; Archer, 1994]). В кросс-культурных обследованиях было показано, что адаптация цели избегания, как и взаимосвязь между субъективным благополучием и преследуемой целью являются функцией от коллективистских или индивидуалистических ценностей, принятых в обществе [Elliot, Chirkov, 2001].

Таким образом, теория достиженческих целевых ориентаций предлагает удобную с операциональной точки зрения замену концепту мотивации, чья природа до конца не понята. К слабым местам данной теории можно отнести отсутствие ответа на вопрос, почему индивид выбирает ту или иную цель [Covington, 2000]. Мы продемонстрируем объяснительный потенциал данного направления, используя теорию достиженческих целевых ориентаций, предложенную Э. Эллиотом.

3. Применение теории достиженческих целевых ориентаций к анализу учебной мотивации студентов российских вузов

В проведенных интервью с российскими студентами встречаются все три типа целевых ориентаций: ориентация на мастерство, результативная ориентация на приближение и результативная ориентация на избегание. Рассмотрим более подробно, как они проявляются в учебной деятельности студентов.

3.1. Цель мастерства

Целевая ориентация на мастерство представляет собой стремление получить знания и навыки для собственного личностного и профессионального развития. На поведенческом и эмоциональном уровнях ее последствиями являются активное участие сту-

дента в учебной деятельности и наличие положительных эмоций по отношению к ней. Студенты, для которых данный вид целевой ориентации является ведущим, упоминали, что во время обучения в вузе им важно получить знания и разобраться в предмете.

Мне кажется, главное — понять и осознать этот предмет, чтобы в дальнейшем он у тебя не вылетел из головы, а пошел дальше, в другие предметы, потому что все они как-то переплетаются. Знания основ должны быть (студентка технического университета, 2-й курс, экономические науки).

Анализ собранных нарративов свидетельствует также о том, что применительно к учебной мотивации при анализе целевой ориентации на мастерство важно подразделять цели профессионального и личностного развития, поскольку они непосредственно влияют на стратегию обучения студента. Студенты, ориентирующиеся в первую очередь на личностное развитие, склонны больше усилий вкладывать в изучение не профильных предметов, а тех дисциплин, которые им интересны.

Я понял, что сделать все, что они хотят, — это крайне сложно, и я в первую очередь делаю для себя то, что мне интересно. Например, реферат по истории. Тема: «Было ли нападение фашистской Германии на СССР внезапным?». Я только что из библиотеки, просидел там порядка двух часов, выписывая отрывки из книг, потому что мне это действительно понравилось (студент технического университета, 1-й курс, математические и инженерно-технические науки).

История, скорее всего, не пригодится этому студенту в его профессиональной деятельности, однако он тратит на реферат время в ущерб дисциплинам по специальности, с которыми у него уже есть проблемы (студент опасается, что его отчислят из-за академических задолженностей). Такая ориентация может сохраняться вплоть до старших курсов.

Сейчас еще все равно не все люди, закончив университет, пойдут по специальности. Я тоже не знаю, что меня дальше ждет. Просто интересно учиться... Интереснее предметы стали (студентка классического университета, 4-й курс, математические и инженерно-технические науки).

Студенты, ориентированные на мастерство и стремящиеся получить навыки и знания в профессиональной сфере, чаще упоминают в интервью о желании преуспеть в будущем: стать профессионалом на рабочем месте и построить карьеру или повысить свой социальный статус через получение профессии.

Нужны знания, опыт. Потому что без них можно научиться, но применять нужно то, что ты уже знаешь. А то так вот получается: мы учимся, учимся, вроде высшее образование, приходишь на работу — и снова лезть в учебники, что-то искать: на это уже нет времени, нет сил. А тут ты сразу учишься, сразу понимаешь, зачем ты это делаешь, для чего и как это делать. Это намного выше тебя ставит, ты развиваешься сама, чтобы достичь вот этого большего. Я больше за знание и за опыт, чем просто за корочку (студентка классического университета, 5-й курс, социальные и гуманитарные науки).

Стремление повысить свой социальный статус связано с убежденностью, что образование является в обществе высокой ценностью и оно необходимо для того, чтобы занять достойное место в социуме.

Образование — очень важный элемент в жизни человека. Мне это с детства привили, говорили: «Учись — и будешь человеком». Это с детства откладывается, когда на тебя возложена все равно такая ответственность — доказать людям, что ты достоин... (студент классического университета, 3-й курс, экономические науки).

В ориентации на мастерство различают ориентацию на приобретение компетенций (*mastery-approach*) и на сохранение накопленных знаний и навыков (*mastery-avoidance*). В интервью со студентами мы нашли проявления только первого типа целевых ориентаций. Скорее всего, это связано со спецификой эмпирического объекта, учебная мотивация которого изучалась: студенты еще не обладают достаточным уровнем профессиональных знаний и навыков, поэтому они стремятся к приобретению компетенции. Сохранение накопленного уровня компетенций будет больше характерно для выпускников университетов.

Цель приобретения мастерства рассматривается студентами как социально желательная. В ходе интервью учащиеся называли ее в первую очередь и не сразу признавались в том, что для них важно и продемонстрировать своих знания и навыки, т. е. получить высокие оценки.

ИНТЕРВЬЮЕР: Пытаешься получать только отличные оценки? Какая у тебя стратегия обучения?

РЕСПОНДЕНТ: Оценки мне особо не нужны. Сейчас мое личное мнение, что это всего лишь цифры. Стратегия обучения такая: дали задание — делай, выполняй. Сделаешь хорошо — хорошо, плохо — переделай.

ИНТЕРВЬЮЕР: Это вас преподаватели заставляют переделывать?

РЕСПОНДЕНТ: Нет, почему? Сам попросишь, чтобы повысить оценку. Пытаешься. Бывает, что не получается. Бывает очень сложно. Все равно в основном все отлично. Иногда преподаватели помогают, скажут: «Реши здесь», «Попробуй так», — и все получается (студентка классического университета, 3-й курс, математические и инженерно-технические науки).

Итак, студенты в интервью, посвященных их учебной деятельности в университете, явно проявили желание добиться цели мастерства, являющейся одним из типов целей в рамках теории достиженческих целевых ориентаций. Студенты, для которых данная цель является доминирующей, стремятся получить знания и навыки или для будущей профессиональной деятельности, или для личностного развития. В теории достиженческих целевых ориентаций отсутствует различие целей мастерства в зависимости от того, для чего студенты получают знания и навыки, но нам такое разделение представляется важным, поскольку оно предполагает наличие у студентов разных стратегий обучения: фокус на профессиональных дисциплинах или фокус на предметах, которые интересны, но не обязательно являются профильными для специальности.

Отличной от цели мастерства является целевая ориентация на результат, которую согласно теории Эллиота составляют два отдельных типа целей: результативная цель приближения и результативная цель избегания. Стремление продемонстрировать свои компетентности у студентов практически всегда выражается в желании получать высокие оценки. Если способ достичь цели мастерства вполне определен: студенты вкладывают усилия в собственное личностное и профессиональное развитие, выполняя учебные задания в университете, то для ориентации на результат характерны разные пути достижения цели.

У меня есть цель получить хорошую отметку, и я любыми способами ее добьюсь (студентка классического университета, 3-й курс, экономические науки).

Студенты, доминирующей целью которых является приближение результата через получение высоких оценок, в большей степени ориентированы на выполнение требований преподавателей, чем на само обучение. За время пребывания в университете они приспособливаются к этим требованиям — учатся различать, какие задания необходимы для получения нужного результата, а какие можно не выполнять, — и тем самым экономят свои силы и время. Таким образом, они не проявляют на экзаменах и в проверочных заданиях свою реальную компетентность, а имитируют ее высокий уровень.

3.2. Результативные цели приближения и избегания

Бывают некоторые студенты, которые как в школе: приходят, садятся, что-то едят, постоянно записывают что-то, стараются. Вот тут галочка, к этому готова и к этому готова. А я все понимаю, понимаю обстановку сразу, заранее планирую, что будет. Будет, например, опрос, а я знаю, что у меня на планшете налоговый кодекс, я там все найду, и все будет классно. Сейчас мало уделяю времени (студентка классического университета, 3-й курс, экономические науки).

К категории целей приближения результата можно отнести и получение материального вознаграждения в виде стипендии. В данном случае учащийся стремится продемонстрировать, что его уровень знаний и навыков не ниже, чем тот, который необходим для получения хорошей оценки.

РЕСПОНДЕНТ: У меня была мотивация, что стипендию будешь получать.

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты вышел на стипендию?

РЕСПОНДЕНТ: Конечно.

ИНТЕРВЬЮЕР: И тебе важно иметь высокие оценки?

РЕСПОНДЕНТ: Не очень важно. Мне пятерка не нужна. Мне достаточно четверки (студент классического университета, 5-й курс, математические и инженерно-технические науки).

При этом студенты, ориентированные на демонстрацию определенного уровня компетенций, склонны лояльно относиться к практикам академического обмана.

Да, конечно, бывает в группе, что списал — получил хорошую оценку, а я вот не списал и не получил. А кто тебе мешал списывать, извини меня? Получилось что получилось. У меня странное к этому отношение: списывай, если получилось (студентка классического университета, 5-й курс, социальные и гуманитарные науки).

Среди студентов, основной целью которых является избегание плохого результата, многие учатся исключительно ради получения диплома. Такие студенты не стремятся к высоким оценкам, а ориентированы на минимальные требования, выполнение которых позволяет оставаться в системе высшего образования.

Лишь бы сдать, лишь бы отучиться. Сейчас, думаю, большинство такое (студент классического университета, 1-й курс, математические и инженерно-технические науки).

Сейчас самое главное — это перейти на второй семестр, желательно на второй курс, потому что после второго курса ред-

ко выгоняют, насколько мне известно. После этого — доучиться до диплома (студент технического университета, 1-й курс, экономические науки).

Такие студенты часто пытаются рационализировать свое отношение к обучению, утверждая, что в современном обществе важно только само наличие диплома, а знания и навыки, которые дает университет, им в будущем не пригодятся.

Таким образом, в полученных нарративах мы смогли выделить два типа ориентаций, которые согласно теории Эллиота относятся к результативной цели. Студенты, имеющие результативную цель приближения, стремятся к хорошим и отличным оценкам, в то время как студентов, имеющих результативную цель избегания, вполне устраивают оценки, достаточные для того, чтобы оставаться в университете и получить диплом об его окончании в будущем, т. е. избежать негативного результата в виде отчисления.

Помимо цели мастерства и результативной цели исследователи, использующие теорию достиженческих целевых ориентаций, выделяют такой тип целевой ориентации, как образовательное отчуждение. По поведению студенты, имеющие данную цель в качестве доминирующей, похожи на учащихся, для которых характерна результативная цель избегания: они используют стратегию обучения, позволяющую им оставаться в системе высшего образования и получать положительные оценки. Однако учащиеся с результативной целью избегания считают, что диплом гораздо важнее знаний и компетенций, получаемых в университете, в то время как отчужденные студенты прикладывают к обучению минимум усилий, поскольку занимаются чем-то, что считают более важным для себя и на что тратят силы в ущерб учебе. Такой конкурентной занятостью часто выступает работа.

3.3. Образовательное отчуждение

ИНТЕРВЬЮЕР: Вот почему у тебя тройки, к примеру?

РЕСПОНДЕНТ: Лень, наверное, учиться.

ИНТЕРВЬЮЕР: А почему тебе лень? Просто не хочется? Или есть дела более важные?

РЕСПОНДЕНТ: Более важные. Я работаю еще.

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты стремишься улучшить свои оценки?

РЕСПОНДЕНТ: Не особо.

ИНТЕРВЬЮЕР: А почему? Для тебя это не имеет значения?

РЕСПОНДЕНТ: Да, не имеет значения (студент классического университета, 4-й курс, математические и инженерно-технические науки).

3.4. Объяснительный потенциал теории достиженческих целевых ориентаций

Теория достиженческих целевых ориентаций оказалась эффективным средством изучения целеполагания и целей студентов, объясняющим разные аспекты их учебной деятельности и по-

ведения в вузе. Применив данную теорию, нам удалось описать мотивацию студентов двух российских региональных университетов. В рамках данного теоретического направления не рассматривается вопрос, почему студенты выбирают те или иные цели, но типология целевых ориентаций охватывает большую часть целей студентов и позволяет объяснить их поведение. Классификация целей, заложенная в теории достиженческих целевых ориентаций, является продуктивной при разработке инструментария для изучения распространенности и выраженности каждого типа цели и позволяет установить конкретные типы учебного поведения, сопряженные с каждой целевой ориентацией. Использование данного подхода при анализе мотивации учащихся российских образовательных учреждений и проведение на его основе эмпирических исследований будет способствовать продвижению в изучении учебной мотивации и в разработке практических рекомендаций по развитию ее продуктивных форм у студентов.

4. Иерархическая теория самодетерминации

Иерархическая теория самодетерминации была предложена Р. Дж. Валлерандом в 1997 г. [Vallerand, 1997] как развитие одноименной теории Е. Л. Деси и Р. М. Райана, в основу которой положено разделение мотивации на внутреннюю, внешнюю и амотивацию (amotivation) [Deci, Ryan, 1985]. *Внутренняя мотивация* означает вовлеченность в учебную деятельность из-за интереса и удовольствия, которое приносит сама активность [Deci et al., 1991]. Внутренне мотивированный студент регулирует свою деятельность самостоятельно — а значит, он свободен при ее осуществлении. *Внешняя мотивация* означает включение в учебную деятельность за счет внешних по отношению к ней регуляторов. В качестве таких регуляторов могут выступать оценка за предмет, стремление получить похвалу или избежать наказания, важность данной активности для карьерного роста и т. д. В зависимости от степени свободы (самостоятельности), которую данные регуляторы предоставляют студенту, и от уровня их интернализации (т. е. от степени принятия внешних регуляторов и превращения их во внутренние стимулы) выделяют четыре типа внешней мотивации: экстернальная (external), интроецированная (introjected), идентифицированная (identified) и интегрированная (integrated) [Ibid.]. При *экстернальном типе мотивации* локус инициации активности находится вне студента, регулятором его деятельности выступает внешний объект [Deci, Ryan, 2002]. Примеры данного типа мотивации — стремление учащегося к вознаграждению (денежному или нематериальному) и/или к избеганию наказания. При *интроецированном типе мотивации* локус инициации деятельности находится во внешних по отношению к студенту правилах и нормах, сложившихся в социальной среде. Они не становятся частью индивида, но регулируют его активность

посредством эмоциональной составляющей: у студента возникает чувство вины при отклонении от норм и чувство гордости при следовании им. При *идентифицированном типе мотивации* инициатором деятельности выступает сам индивид, он рассматривает свою активность как важное средство в достижении цели. Примером данного типа мотивации выступает накопление знаний и навыков для построения карьеры. Отличие этого вида внешней мотивации от внутренней состоит в том, что студент участвует в деятельности не из-за заинтересованности в ней, а только из-за ее полезных свойств. При *интегрированном типе мотивации* индивид также выступает в качестве инициатора деятельности, при этом характеристики активности полностью встраиваются в его ценностную систему. Данный тип внешней мотивации предоставляет индивиду наибольшую свободу, сохраняя за ним право выбора. Примером интегрированного типа мотивации может быть стремление учащегося к освоению своей специальности, являющейся для него основной жизненной ценностью. *Амотивация* означает отсутствие мотивации, она возникает в том случае, когда индивид не прослеживает связи между своей деятельностью и возможными результатами, т. е. у него нет намерения получить результат посредством своих действий [Ibid.].

Теория самодетерминации помимо внутренних и внешних регуляторов, направляющих действия учащегося, рассматривает потребности, стимулирующие его поведение. Деси и Райан выделяют три базовые потребности: компетентность (потребность в понимании того, как достичь того или иного результата), автономия (потребность в самостоятельности при инициации и регуляции своих действий) и связанность с другими (потребность в безопасных взаимоотношениях) [Deci et al., 1991. P. 327].

Кросс-культурные исследования, выполненные в рамках данной теории, показали, что базовые потребности являются универсальными для разных культур и не зависят от того, какие ценности, коллективистские или индивидуалистические, преобладают в той или иной социальной среде [Chirkov, Ryan et al., 2003]. Кроме того, эмпирически было установлено, что субъективное благополучие зависит от степени автономии при выполнении учебной деятельности, а внутренняя мотивация для студентов субъективно важнее по сравнению с внешней, — и данные результаты также не зависят от культурной среды (например, [Chirkov, Ryan et al., 2003; Ryan, Chirkov et al., 1999]).

Р. Дж. Валлеранд предложил дополнить описанную выше модель, выделив несколько уровней функционирования мотивации. В его иерархической теории самодетерминации предусмотрены три взаимозависимых уровня мотивации: *глобальный* (global level), *контекстуальный* (contextual level) и *ситуативный* (situational level). На глобальном уровне представлена общая мотивационная ориентация индивида по отношению к окружающей

среде. На контекстуальном уровне оформляется мотивационная ориентация индивида в разных сферах жизнедеятельности, из которых самыми важными являются образование, досуг и взаимоотношения. Ситуативный уровень — это мотивация личности по отношению к конкретной деятельности в определенное время [Deci, Ryan, 2002]. На каждом уровне, во-первых, действуют собственные социальные факторы, влияющие на удовлетворение базовых потребностей, во-вторых, складывается собственный тип мотивации, который определяется опосредованным действием социальных факторов через потребности индивида, и, в-третьих, возникают собственные поведенческие, когнитивные и эмоциональные последствия [Vallerand, 1997]. Все три уровня в иерархической модели мотивации связаны между собой. Эти связи могут быть как нисходящими (от глобального к ситуативному), так и восходящими (от ситуативного к глобальному). Наличие таких связей эмпирически доказано Валлерандом и его коллегами [Guay, Mageau, Vallerand, 2003].

Учебная мотивация также может функционировать на трех уровнях: глобальном (общая учебная мотивация студента), контекстуальном (учебная мотивация в сфере высшего образования) и ситуативном (мотивация к определенной учебной деятельности или к определенному учебному предмету). В качестве социальных факторов, сказывающихся на типе учебной мотивации, могут выступать действия преподавателя, родителей, климат в учебной группе и т. д. Все эти факторы, действуя через потребности, влияют на тип учебной мотивации, который определяет степень вовлеченности студента в учебный процесс. От этой вовлеченности зависят академические достижения, эмоциональные реакции и динамика самосознания. Наличие связи между социальными факторами, потребностями, типом мотивации, степенью вовлеченности и достижениями было эмпирически доказано в нескольких исследованиях (например, [Reeve, Kim, Jang, 2012]).

5. Применение иерархической теории самодетерминации к анализу учебной мотивации студентов российских вузов

В собранных нарративах встречаются упоминания обо всех трех основных типах мотивации: внутренней, внешней и амотивации. Чаще других встречается такой способ побуждения к учебной деятельности, который в предложенной классификации относится к категории внешней мотивации. Его специфика заключается в том, что студент вовлекается в различные виды учебной активности благодаря наличию внешних регуляторов (получение определенных вознаграждений и/или избежание наказаний) без интереса к самой учебной деятельности. Другими словами, учебный процесс в рамках такой структуры мотивации не представляет самостоятельной ценности, и причины вовлечения в него носят внешний по отношению к обучению характер.

Внешняя мотивация в рамках теории самодетерминации делится на четыре подтипа: экстернальную, интроецированную, идентификационную и интегрированную. Экстернальной мотивации соответствует минимальный уровень автономии студентов, когда вовлечение в учебную деятельность обусловлено действием внешних регуляторов. В качестве вознаграждения, получению которого способствует учебная активность, рассматривается в первую очередь диплом о высшем образовании, который воспринимается как необходимое условие для построения успешной карьеры. Таким образом, мотивация студентов основана не на интересе к учебе, а на желании после ее окончания получить высокооплачиваемую и/или престижную работу. При этом само высшее образование воспринимается как своего рода переходный этап — бесполезный, но неизбежный.

5.1. Внешняя мотивация

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты стремишься хорошо учиться?

РЕСПОНДЕНТ: После школы я понял, что это не обязательно.

Если, конечно, я захочу красный диплом, тогда, может быть, после третьего курса я начну учиться усердно. А сейчас самое главное — это перейти на второй семестр, желательно на второй курс, потому что после второго курса редко выгоняют, насколько мне известно. После этого — доучиться до диплома. Само собой, профессиональные знания важны.

<...>

РЕСПОНДЕНТ: Бумажка для того, чтобы я мог работать, и все (студент технического университета, 1-й курс, экономические науки).

Для некоторых студентов внешним регулятором становится академическая стипендия как материальное вознаграждение за демонстрацию определенного уровня усердия в обучении. Внешний характер такой мотивации очевиден.

ИНТЕРВЬЮЕР: Стремишься ли ты хорошо учиться или для тебя это неважно?

РЕСПОНДЕНТ: Конечно, стремимся, а то стипендии лишат. Нет, конечно, стремление есть, но так, чтобы уж зубрить все абсолютно, — я слишком ленива для этого (студентка классического университета, 3-й курс, социальные и гуманитарные науки).

В ряде интервью стремление хорошо учиться студенты объясняли желанием получить признание и одобрение других людей. Так, несколько респондентов указали, что к учебной активности их мотивирует желание порадовать родителей. Для других значимо признание со стороны сокурсников.

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты стремишься хорошо учиться?

РЕСПОНДЕНТ: Да.

ИНТЕРВЬЮЕР: А зачем?

РЕСПОНДЕНТ: Может быть, я просто хочу быть лучше всех.

<...>

ИНТЕРВЬЮЕР: Тебе бы хотелось, чтобы однокурсники знали, что ты тут самая умная?

РЕСПОНДЕНТ: Скорее всего, да (студентка классического университета, 5-й курс, математические и инженерно-технические науки).

Судя по данным интервью, студенты с экстернальным типом мотивации лояльнее других относятся к различным практикам недобросовестного поведения в учебе (к плагиату, списыванию и т. д.), а также чаще выбирают такую стратегию обучения, когда на выполнение той или иной учебной задачи затрачивается минимум сил и ресурсов, достаточных для получения положительной оценки.

ИНТЕРВЬЮЕР: А были ли предметы, по которым ты делала больше заданий, прикладывала больше усилий, чем требуется для получения хорошей оценки?

РЕСПОНДЕНТ: Нет. Я считаю, что лень все-таки двигатель прогресса и не стоит перетруждать себя: можно перегореть (студентка классического университета, 3-й курс, социальные и гуманитарные науки).

Более высокому уровню автономии индивидов соответствует подтип внешней мотивации, который в рассматриваемой теоретической модели обозначается как интроецированный. В этом случае внешний регулятор, в качестве которого выступают те или иные социальные нормы, интернализируется индивидом и начинает восприниматься как его/ее собственный. Например, один из студентов стремление к учебе обосновывал желанием «стать человеком».

ИНТЕРВЬЮЕР: Откуда у тебя мотивация учиться?

РЕСПОНДЕНТ: Хочу стать человеком в этой жизни.

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты считаешь, что образование — это некая ступень?

РЕСПОНДЕНТ: Да, ступень в следующую жизнь. Образование — очень важный элемент в жизни человека. Мне с детства привили, говорили: «Учись — и будешь человеком». Это с детства откладывается, когда на тебя возложена такая ответственность (студент классического университета, 3-й курс, экономические науки).

Другой пример интроецированного типа внешней мотивации — усвоение установки на получение хороших оценок или, более

широко, на хорошую учебу, которая прививается индивидам в школе. В ряде интервью студенты отмечали, что, хотя оценки не являются для них значимым внешним регулятором, они стремятся к тому, чтобы хорошо учиться, просто потому, что привыкли к этому в школе.

ИНТЕРВЬЮЕР: У тебя есть стремление учиться лучше?

РЕСПОНДЕНТ: Конечно, стремление к лучшему есть. Я стараюсь разобраться там, где не понимаю. И все свои недочеты ликвидировать.

ИНТЕРВЬЮЕР: Откуда у тебя такая мотивация?

РЕСПОНДЕНТ: Не знаю, со школы привыкла (студентка технического университета, 2-й курс, математические и инженерно-технические специальности).

Третий тип внешней мотивации — идентифицированная мотивация. Индивид участвует в учебной деятельности потому, что считает это полезным для достижения некоторой цели. При этом сама учебная деятельность не вызывает у него интереса. Классический пример такой мотивации — обучение определенным навыкам, знаниям и компетенциям, чтобы применить их в дальнейшей профессиональной деятельности.

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты стремишься хорошо учиться?

РЕСПОНДЕНТ: Да.

ИНТЕРВЬЮЕР: А почему? Для чего тебе это нужно?

РЕСПОНДЕНТ: Во-первых, по моей специальности очень много пригодится, и для самой себя. Это первая помощь и психология. Как вести себя в конкретной ситуации и для работы в дальнейшем (студентка классического университета, 3-й курс, математические и инженерно-технические специальности).

Отличие этого типа мотивации от экстернальной состоит в том, что студент считает важным не просто получение «бумажки» о высшем образовании, но и обучение некоторым навыкам, знаниям и компетенциям. Такие студенты обычно более активно вовлекаются в учебный процесс по сравнению с теми, кто имеет экстернальную мотивацию. Одна из характерных для студентов с идентифицированной мотивацией практик — селективный подход к распределению усилий и ресурсов, вкладываемых в обучение. Студенты уделяют больше времени и сил тем предметам, которые, с их точки зрения, более полезны для будущей профессиональной деятельности.

Вот я технический специалист. Зачем я буду на гуманитарный предмет отвлекаться? Для общего развития это хорошо, но много времени этому уделять не стоит (студент техниче-

ского университета, 3-й курс, математические и инженерно-технические специальности).

В массиве интервью встречаются примеры интегрированной мотивации, которая предполагает наибольшую степень автономии студентов по сравнению с другими типами внешней мотивации. Для интегрированной мотивации характерно наличие определенных внешних регуляторов, но эти регуляторы полностью согласуются с интересами и ценностями индивидов. По сути, это означает сосуществование в структуре мотивации индивида внешней и внутренней мотиваций, находящихся в согласии друг с другом. Например, студент мечтает о красном дипломе, но при этом и сама учеба представляет для него интерес и является ценностью.

ИНТЕРВЬЮЕР: Тебе важно получить отличные оценки или тебе важно изучить, понять для себя, что ты все знаешь по этому материалу, а оценка не важна?

РЕСПОНДЕНТ: В принципе, я учусь на пятерки.

ИНТЕРВЬЮЕР: Пятерки — это цель или побочный эффект того, что ты хочешь во всем разобраться?

РЕСПОНДЕНТ: Для меня было целью получить красный диплом. Ну и, конечно, мне кажется, что это связано, что, если человек хочет учиться на пятерки, то ему, наверное, интересно все-таки получить навыки и не только (студентка классического университета, 3-й курс, социальные и гуманитарные науки).

Красный диплом в данном случае важен не как факт — «корочка», а как отражение знаний и интересов студента. Эта студентка не считает, что красный диплом сам по себе является важным сигналом для работодателей и может обеспечить своего обладателя безоблачным профессиональным будущим.

Я, честно, не думаю, что он (красный диплом. — *Авт.*) поможет, потому что сейчас все зависит от связей в основном. Если у тебя есть хорошие знакомые, которые могут тебя устроить, тогда и диплом любой вообще может быть, хоть с тройками. Красный — это просто мечта (студентка классического университета, 3-й курс, социальные и гуманитарные науки).

Для такой структуры мотивации в поведении характерно активное вовлечение в учебный процесс, а на уровне эмоций — высокий градус переживаний, связанных с успехами и неудачами. Студенты с такой мотивацией стараются максимально вкладываться в свою учебную деятельность и часто тратят больше времени и сил, чем требуется для получения минимальной положительной оценки.

Значительно реже по сравнению с внешней мотивацией в интервью встречаются примеры внутренней мотивации и амотивации. По шкале самодетерминации амотивация занимает крайнее положение, предполагающее наименьший уровень студенческой интенциональности и автономии. По сути, понятие «амотивация» предполагает недостаток или отсутствие мотивации. Индивид вовлекается в какую-либо деятельность, не понимая ее смысла, он не способен объяснить, почему он это делает.

5.2. Амотивация

ИНТЕРВЬЮЕР: Почему ты учишься в университете, а не занимаешься чем-то другим? Почему не работаешь?

РЕСПОНДЕНТ: Я не знаю. Я так изначально поступила, и надо сначала закончить университет, а потом уже непосредственно пойти на работу (студентка классического университета, 4-й курс, математические и инженерно-технические специальности).

Отсутствие мотивации к обучению можно рассматривать как одно из последствий случайного выбора специальности. Так, в интервью, где наиболее ярко проявилась амотивация, на вопрос о том, как произошел выбор университета и направления подготовки, респондент ответил: «Я не знаю, так просто случилось». Тот же ответ был получен и на вопрос о том, почему респондент стремится хорошо учиться. Кроме того, значение внешних регуляторов, таких как, например, важность получения определенных навыков и компетенций для будущей работы, также ставится под сомнение ввиду неопределенности с выбором будущей профессии.

ИНТЕРВЬЮЕР: Почему ты стремишься учиться? <...> Потому что пришла осознанность, что это пригодится?

РЕСПОНДЕНТ: Сейчас все равно не все люди, закончив университет, пойдут по специальности. Я тоже не знаю, что меня дальше ждет. Просто не знаю, если честно (студентка классического университета, 4-й курс, математические и инженерно-технические специальности).

Внутренняя мотивация занимает противоположный по отношению к амотивации полюс на шкале самодетерминации и предполагает максимальный уровень автономии индивида. В отличие от внешней мотивации, когда причина получения высшего образования является внешней по отношению к самому образовательному процессу, при внутренней мотивации обучение становится самоценным. Студенты вовлекаются в учебную деятельность благодаря собственному интересу и/или получаемому от нее удовольствию. При этом внешние регуляторы, потеря которых при внешней мотивации могла бы привести к тому, что студенты прекращают учиться, перестают играть критическую роль.

5.3. Внутренняя мотивация

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты стремишься хорошо учиться?

РЕСПОНДЕНТ: Скорее да.

ИНТЕРВЬЮЕР: А почему?

РЕСПОНДЕНТ: Это не то что мне надо получить хорошую оценку. Это зависит от моих интересов. Если мне это интересно, я буду это делать, буду это учить. Соответственно будет повышаться уровень моего образования, моя успеваемость.

ИНТЕРВЬЮЕР: То есть ты не гонишься за оценками, просто тебе иногда бывает интересно?

РЕСПОНДЕНТ: Нет! Мне часто бывает интересно. Я же поступала куда хотела, поэтому интерес превыше всего (студентка технического университета, 3-й курс, социальные и гуманитарные науки).

Для внутренней мотивации характерны максимальная вовлеченность в учебный процесс и негативное отношение к различным практикам недобросовестного поведения, например к списыванию. Студенты с таким типом мотивации часто прикладывают больше сил, чем требуется для получения положительной оценки. При этом угрозу устойчивости такой структуры мотивации, которая рассматривается авторами иерархической теории самодетерминации в качестве наиболее предпочтительной, создают негативные примеры на ситуативном уровне. В частности, интерес к учебе, мотивирующий к активному вовлечению в образовательный процесс (контекстуальный уровень), может угаснуть из-за особенностей формата преподавания или индивидуальных характеристик некоторых преподавателей (ситуативный уровень).

Когда я учился на менеджменте, мне не нравилось, и я прогуливал очень много. <...> У нас стандартная форма преподавания, когда на лекциях мы тупо что-то пишем под диктовку. Семинары проходят по-разному: в основном мы либо решаем задачи, либо отвечаем то, что было на лекции, — мне это не нравится (студент технического университета, 3-й курс, экономические специальности).

В то же время встречаются и противоположные примеры, когда определенный преподаватель пробудил в респондентах интерес к обучению на отдельных предметах (ситуативный уровень), и этот интерес распространился на контекстуальный уровень (высшее образование). Таким образом, иерархическая модель позволяет осмыслить динамику различных типов мотивации.

Выделение трех уровней мотивации представляется продуктивным для объяснения некоторых типов ситуаций. В частности, в ряде интервью стремление к хорошей учебе респонденты

обосновывают собственными индивидуальными психологическими особенностями.

ИНТЕРВЬЮЕР: Ты стремишься хорошо учиться?

РЕСПОНДЕНТ: Я стремлюсь все вовремя сдать.

ИНТЕРВЬЮЕР: Просто для того, чтобы не было хвостов, чтобы получить диплом, да?

РЕСПОНДЕНТ: Чтобы самой потом не напрягаться. Я ответственный человек, меня совесть мучает, что у меня что-то не закрыто. Чтобы психику свою не травмировать (студентка технического университета, 2-й курс, математические и инженерно-технические науки).

В рамках рассматриваемой теоретической модели данную ситуацию можно расценивать как иллюстрацию процесса распространения глобальной структуры мотивации (уровень личности) на контекстуальный уровень (высшее образование). Будучи ответственным в принципе (глобальный уровень), студент поступает ответственно при обучении в университете вообще (контекстуальный уровень) и в рамках конкретных предметов и занятий (ситуативный уровень).

В статье рассмотрены два подхода к изучению учебной мотивации в высшей школе — теория достиженческих целевых ориентаций и иерархическая теория самодетерминации. Они получили широкое распространение в зарубежных исследованиях, однако пока ограниченно используются российскими учеными, чьи работы носят преимущественно сугубо теоретический либо эмпирический характер. Одна из задач статьи состояла в том, чтобы ввести рассматриваемые теории в актуальный дискурс российских исследований, что позволит связать между собой разные уровни анализа с целью выработки комплексного подхода к изучению учебной мотивации студентов высших учебных заведений.

Специфика и достоинства рассматриваемых теоретических подходов продемонстрированы на примере анализа массива данных, полученных в интервью со студентами двух российских региональных вузов. Показано, что обе теории обладают большим эвристическим потенциалом и комплексно описывают учебную мотивацию студентов. При этом они являются в значительной степени комплементарными, поскольку фокусируются на разных аспектах учебной мотивации. Так, в центре внимания теории достиженческих целевых ориентаций находится изучение целей участия студентов в учебной деятельности, в то время как иерархическая теория самодетерминации обращается к исследованию причин вовлечения в учебный процесс.

6. Выводы

Более продуктивной для объяснения учебной мотивации представляется теория иерархической самодетерминации, поскольку она предлагает более проработанную типологию видов мотивации, дает более дифференцированные объяснения причин, побуждающих студентов к активному участию в учебной деятельности. Кроме того, она предлагает обоснованную систему объяснений источников внутренней мотивации, основанную на выделении трех базовых потребностей — в автономии, компетентности и связанности с другими. Важным представляется также выделение четырех типов внешней мотивации, в основе которого лежит степень фрустрации потребности в автономии. Наконец, преимуществом этой теории также является то, что она позволяет объяснить динамику и генезис различных типов мотивации через выделение трех ее уровней — ситуативного, контекстуального и глобального.

Выбор теоретической рамки исследования зависит от того, какие аспекты учебной мотивации предстоит изучить: если таковыми являются мотивы учебной деятельности, то исследователю стоит выбрать теорию самодетерминации, если же целевые ориентации учащихся, то в качестве рамки может выступать теория достиженческих целевых ориентаций.

Литература

1. Богословская О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 44–47.
2. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. 2003. № 2. С. 135–138.
3. Гордеева Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности // Психология в вузе. 2005. № 4. С. 3–27.
4. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006.
5. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. Т. 4. № 12. <http://psystudy.ru>
6. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
7. 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: электронный научный журнал. 2012. Т. 5. № 24. <http://psystudy.ru>
8. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 1–11.
9. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
10. Душко М. С. Взаимосвязь глобальных, контекстуальных и ситуационных мотивов изучения иностранного языка у студентов различных специальностей // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 214–219.

11. Епифанова С. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. 2000. № 3. С. 106–107.
12. Исаченкова Л. Б. Учебная мотивация студентов географического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2010. № 2. С. 37–49.
13. Кудринская Л. А., Кубарев В. С. Особенности учебной мотивации студентов технического вуза // Социологические исследования. 2012. № 3. С. 145–150.
14. Липатникова О. А. Взаимосвязь репрезентативной системы, мотивов учебной деятельности и успеваемости студентов // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2011. № 1. С. 62–70.
15. Рогов М. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование в России. 1998. № 4. С. 90–96.
16. Рочев К. В. Типологический анализ мотивации студентов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 113–118.
17. Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Научные доклады лаборатории институционального анализа НИУ ВШЭ, 2006. Препринт WP10/2006/06.
18. Ames C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation // Journal of Educational Psychology. Vol. 84. No 3. P. 261–271.
19. Ames C., Archer J. (1988) Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Process // Journal of Educational Psychology. Vol. 80. No 3. P. 260–267.
20. Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. (1998) Motivation and Cheating During Early Adolescence // Journal of Educational Psychology. Vol. 90. No 1. P. 84–93.
21. Archer J. (1994) Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students // Contemporary Educational Psychology. Vol. 19. No 4. P. 430–446.
22. Brandão M., Teixeira A. (2005) Crime without Punishment: An Update Review of the Determinants of Cheating among University Students. FEP Working Papers No 191. Porto: Universidade do Porto. http://www.fep.up.pt/investigacao/workingpapers/05.10.14_WP191_brandaoteixeira.pdf
23. Bushway A., Nash W. R. (1977) School Cheating Behavior // Review of Educational Research. Vol. 47. No 4. P. 623–632.
24. Busato V. V., Prins F. J., Elshout J. J., Hamaker C. (2000) Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education // Personality and Individual Differences. Vol. 29. No 6. P. 1057–1068.
25. Chirkov V., Ryan R. M., Kim Y., Kaplan U. (2003). Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 84. No 1. P. 97–110.
26. Covington M. V. (2000) Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review // Annual Review of Psychology. Vol. 51. P. 171–200.
27. Davy J. A., Kincaid J. F., Smith K. J., Trawick M. A. (2007) An Examination of the Role of Attitudinal Characteristics and Motivation on the Cheating Behavior of Business Students // Ethics & Behavior. Vol. 17. No 3. P. 281–302.
28. Deci E., Ryan R. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.
29. Deci E., Ryan R. (2002) Handbook of Self-Determination Research. Rochester: University of Rochester.

30. Deci E., Vallerand R. J., Pelletier L. G., Ryan R. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective // *Educational Psychologist*. Vol. 26. No 3, 4. P. 325–346.
31. Dweck C. (1986) Motivational Processes Affecting Learning // *American Psychologist*. Vol. 41. No 10. P. 1040–1048.
32. Elliott E. S., Dweck C. (1988) Goals: An Approach to Motivation and Achievement // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 54. No 1. P. 5–12.
33. Elliot A. J. (1999) Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals // *Educational Psychologist*. Vol. 34. No 3. P. 169–189.
34. Elliot A. J., Chirkov V. I., Kim Y., Sheldon K. M. (2001) A Cross-Cultural Analysis of Avoidance (Relative to Approach) Personal Goals // *Psychological Science*. Vol. 12. No 6. P. 505–510.
35. Elliot A. J., Harackiewicz J. M. (1996) Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 70. No 3. P. 461–475.
36. Elliot A. J., Thrash T. M. (2001) Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation // *Educational Psychology Review*. Vol. 13. No 2. P. 139–156.
37. Elliot A. J. (2005) A Conceptual History of the Achievement Goal Construct / A. Elliot, C. Dweck (eds) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford. P. 52–72.
38. Fortier M. S., Vallerand R. J., Guay F. (1995) Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 20. No 3. P. 257–274.
39. Graham S., Weiner B. (1996) Theories and Principles of Motivation / D. C. Berliner, R. C. Calfee (eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan. P. 63–84.
40. Guay F., Mageau G. A., Vallerand R. J. (2003) On the Hierarchical Structure of Self-Determined Motivation: A Test of Top-Down, Bottom-Up, Reciprocal, and Horizontal Effects // *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 29. No 8. P. 992–1004.
41. Kaplan A., Maehr M. L. (2007) The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory // *Educational Psychology Review*. Vol. 19. No 2. P. 141–184.
42. Midgley C., Kaplan A., Middleton M. et al. (1998) The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 23. No 2. P. 113–131.
43. Murdock T. B., Anderman E. M. (2006) Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty // *Educational Psychologist*. Vol. 41. No 3. P. 129–145.
44. Patrick H., Anderman L. H., Ryan A. M. (2002) Social Motivation and the Classroom Social Environment / C. Midgley (ed.) *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum. P. 85–108.
45. Reeve J., Kim E. J., Jang H. (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. P. 1175–1188.
46. Ryan R. M., Chirkov V. I., Little T. D., Sheldon K. M., Timoshina E., Deci E. L. (1999) The American Dream in Russia: Extrinsic Aspirations and Well-Being in Two Cultures // *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 25. No 12. P. 1509–1524.
47. Urdan T. C., Maehr M. L. (1995) Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals // *Review of Educational Research*. Vol. 65. No 3. P. 213–243.

48. Vallerand R. J. (1997) Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation / M. P. Zanna (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 29. P. 271–360.
49. Whitsel D. (1954) What Price Grades? // *Peabody Journal of Education*. Vol. 31. No 6. P. 347–348.
50. Wolters C. A. (2004) Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 96. No 2. P. 236–250.
51. Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. (1992) Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting // *American Educational Research Journal*. Vol. 29. No 3. P. 663–676.

Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection

Authors **Natalia Maloshonok**

Ph.D. in Sociology, Junior Researcher, Education Institute, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: nmaloshonok@hse.ru.

Tatiana Semenova

Postgraduate of Sociology Department, Social Sciences Faculty; Analyst, Education Institute, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: tsemenova@hse.ru

Evgeniy Terentyev

Postgraduate of Sociology Department, Social Sciences Faculty; Analyst, Internal Monitoring Centre, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: terentev_e@bk.ru

Address: 20 Myasnitskaya str., 101000, Moscow, Russian Federation.

Abstract Herewith the authors set the purpose to integrate into Russian research practice a method of development of the hierarchical self-determination theory and the achievement goal orientation theory by demonstrating their explanatory potential based on the example of studying an academic motivation of students in two regional universities. The article presents in detail theoretical provisions on each approach and their application for academic motivation analysis is reviewed. Based on 37 half-structured interviews with students of two regional universities there is demonstrated the specifics and advantages of each of the theories. The self-determination theory in its expanded version turned out to be more efficient while studying the students' motivation. It suggests a more detailed typology of motivation, provides more differentiated explanations of causes encouraging students for a more active involvement into the study process. Additionally, it suggests a system of internal motivation resources based on three identified needs: autonomy, competency and relatedness. The theory advantage is that it enables the explanation of the dynamics of various types of encouraging motives: situational, contextual and global. However, the reviewed theories are complementary in their essence, since they are focusing on various aspects of academic motivation: in the spotlight of the achievement goal orientation theory is a study of students' aims for their involvement into the study process, whereas the hierarchal self-determination theory refers to the research of root causes of being involved into the study process.

Keywords academic motivation, hierarchical self-determination theory, achievement goal orientation theory, mastery goal, performance goal, external motivation, internal motivation.

- References**
- Ames C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no 3, pp. 261–271.
 - Ames C., Archer J. (1988) Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Process. *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, no 3, pp. 260–267.
 - Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. (1998) Motivation and Cheating During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, no 1, pp. 84–93.

- Archer J. (1994) Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 19, no 4, pp. 430–446.
- Bogoslovskaya O. (2006) Motivatsiya polucheniya vysshego obrazovaniya v kontekste vybora professii [Motivated Higher Education in the Context of Occupational Choice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no 5, pp. 44–47.
- Brandão M., Teixeira A. (2005) *Crime without Punishment: An Update Review of the Determinants of Cheating among University Students*. FEP Working Papers No 191. Porto: Universidade do Porto. Available at: http://www.fep.up.pt/investigacao/workingpapers/05.10.14_WP191_brandauteixeira.pdf (accessed 19 April 2015).
- Bushway A., Nash W. R. (1977) School Cheating Behavior. *Review of Educational Research*, vol. 47, no 4, pp. 623–632.
- Busato V. V., Prins F. J., Elshout J. J., Hamaker C. (2000) Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education. *Personality and Individual Differences*, vol. 29, no 6, pp. 1057–1068.
- Chirkov V., Ryan R. M., Kim Y., Kaplan U. (2003). Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 97–110.
- Covington M. V. (2000) Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, vol. 51, pp. 171–200.
- Davy J. A., Kincaid J. F., Smith K. J., Trawick M. A. (2007) An Examination of the Role of Attitudinal Characteristics and Motivation on the Cheating Behavior of Business Students. *Ethics & Behavior*, vol. 17, no 3, pp. 281–302.
- Deci E., Ryan R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci E., Ryan R. (2002) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester.
- Deci E., Vallerand R. J., Pelletier L. G., Ryan R. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3, 4, pp. 325–346.
- Dushko M. (2009) Vzaimosvyaz globalnykh, kontekstualnykh i situatsionnykh motivov izucheniya inostrannogo yazyka u studentov razlychnykh spetsialnostei [Interrelation between Global, Contextual and Situational Motives of Students of Various Specialities Studying a Foreign Language]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta, Ser. 3: Pedagogy and Psychology*, no 2, pp. 214–219.
- Dweck C. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, vol. 41, no 10, pp. 1040–1048.
- Elliott E. S., Dweck C. (1988) Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no 1, pp. 5–12.
- Elliot A. J. (1999) Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, vol. 34, no 3, pp. 169–189.
- Elliot A. J., Chirkov V. I., Kim Y., Sheldon K. M. (2001) A Cross-Cultural Analysis of Avoidance (Relative to Approach) Personal Goals. *Psychological Science*, vol. 12, no 6, pp. 505–510.
- Elliot A. J., Harackiewicz J. M. (1996) Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, no 3, pp. 461–475.
- Elliot A. J., Thrash T. M. (2001) Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, vol. 13, no 2, pp. 139–156.

- Elliot A. J. (2005) A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. *Handbook of Competence and Motivation* (eds A. Elliot, C. Dweck), New York: Guilford, pp. 52–72.
- Epifanova S. (2000) Formirovanie uchebnoy motivatsii [Shaping Academic Motivation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no 3, pp. 106–107.
- Fortier M. S., Vallerand R. J., Guay F. (1995) Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 20, no 3, pp. 257–274.
- Gordeeva T. (2005) Motivatsionnye factory, vliyayushchie na dostizheniya v utchebnoy deyatelnosti [Motivation Factors Affecting Educational Achievements]. *Psikhologiya v vuze*, no 4, pp. 3–27.
- Gordeeva T. (2006) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Achievement Motivation Psychology]. Moscow: Smysl.
- Gordeeva T. (2010) Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast I: Problemy razvitiya teorii [Self-Determination Theory. Present and Future. Part I: Theory Development Challenges]. *Psikhologicheskie issledovaniya: online scientific journal*, vol. 4, no 12. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 19 April 2015).
- Gordeeva T., Shepeleva E. (2011) Vnutrennyaya i vneshnyaya utchebnaya motivatsiya akademicheskii uspeshnykh shkolnikov [Internal and External Academic Motivation of Academically Successful School Students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Ser. 14: Psychology*, no 3, pp. 33–45.
- Gordeeva T., Osin E. (2012) Osobennosti motivatsii dostizheniya i utchebnoy motivatsii studentov, demonstriruyushchikh raznye tipy akademicheskikh dostizheniy (EGE, pobedy v olimpiadakh, akademicheskaya uspevaemost [Special Aspects of Achievement Motivation and Academic Motivation of Students Demonstrating Various Types of Academic Achievements (CSE, Winning Academic Competitions, Academic Excellence)]. *Psikhologicheskie issledovaniya: online scientific journal*, vol. 5, no 24. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 19 April 2015).
- Gordeeva T., Sychyov O., Osin E. (2013) Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Internal and External Motivation of Students: Sources and Effects on Psychological Wellbeing]. *Voprosy psikhologii*, no 1, pp. 1–11.
- Gordeeva T., Sychyov O., Osin E. (2014) Oprosnik “shkaly akademicheskoy motivatsii” [Academic Motivation Scale Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 35, no 4, pp. 96–107.
- Graham S., Weiner B. (1996) Theories and Principles of Motivation. *Handbook of Educational Psychology* (eds D. C. Berliner, R. C. Calfee), New York: Macmillan, pp. 63–84.
- Guay F., Mageau G. A., Vallerand R. J. (2003) On the Hierarchical Structure of Self-Determined Motivation: A Test of Top-Down, Bottom-Up, Reciprocal, and Horizontal Effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 29, no 8, pp. 992–1004.
- Isachenkova L. (2010) Uchebnaya motivatsiya studentov geograficheskogo fakulteta MGU im. M. V. Lomonosova [Academic Motivation of Students Attending Geography Faculty of Lomonosov Moscow State University]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogical Education*, no 2, pp. 37–49.
- Kaplan A., Maehr M. L. (2007) The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, vol. 19, no 2, pp. 141–184.
- Kudrinskaya L., Kubarev V. (2012) Osobennosti uchebnoy motivatsii studentov tekhnicheskogo vuza [Special Aspects of Academic Motivation of Students Attending Engineering Higher Education Schools]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 3, pp. 145–150.

- Lipatnikova O. (2011) Vzaimosvyaz reprezentativnoy sistemy, motivov uchebnoy deyatel'nosti i uspevaemosti studentov [Interrelation between Representational System, Study Process Motives and Academic Standing of Students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogical Education*, no 1, pp. 62–70.
- Midgley C., Kaplan A., Middleton M. et al. (1998) The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 23, no 2, pp. 113–131.
- Murdock T. B., Anderman E. M. (2006) Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty. *Educational Psychologist*, vol. 41, no 3, pp. 129–145.
- Patrick H., Anderman L. H., Ryan A. M. (2002) Social Motivation and the Classroom Social Environment. *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (ed. C. Midgley), Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 85–108.
- Reeve J., Kim E. J., Jang H. (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.
- Rogov M. (1998) Motivatsiya uchebnoy i kommercheskoy deyatel'nosti studentov [Motivation of Students' Academic and Commercial Activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no 4, pp. 90–96.
- Rochev K. (2014) Tipologicheskiy analiz motivatsii studentov [Typological Analysis of Students' Motivation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no 2, pp. 113–118.
- Ryan R. M., Chirkov V. I., Little T. D., Sheldon K. M., Timoshina E., Deci E. L. (1999) The American Dream in Russia: Extrinsic Aspirations and Well-Being in Two Cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 25, no 12, pp. 1509–1524.
- Sivak E. (2006) *Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya)* [Wrongdoing in the Classroom. Students' Foul Play Determiners (Plagiarism and Copying)]. Working paper WP10/2006/06. Moscow: HSE.
- Urden T. C., Maehr M. L. (1995) Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, vol. 65, no 3, pp. 213–243.
- Vallerand R. J. (1997) Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 29, pp. 271–360.
- Vishtak O. (2003) Motivatsionnye predpochteniya abiturientov i studentov [Motivational Preferences of Entrants and Students]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 2, pp. 135–138.
- Whitsel D. (1954) What Price Grades? *Peabody Journal of Education*, vol. 31, no 6, pp. 347–348.
- Wolters C. A. (2004) Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no 2, pp. 236–250.
- Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. (1992) Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, vol. 29, no 3, pp. 663–676.