

Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКИ УСПЕШНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

На репрезентативной выборке учащихся 6—11-х классов массовых школ (N=665) показано, что школьники, демонстрирующие высокую академическую успешность (АУ), характеризуются особым профилем доминирующих у них мотивов учебной деятельности с преобладанием внутренней мотивации и значимо менее выраженной внешней мотивацией, основанной на стремлении получить признание родителей, учителей и одноклассников. Различия во внешней мотивации мальчиков и девочек позволяют объяснить феномен гендерных различий в АУ, в частности более высокую АУ девочек. Эти данные необходимо учитывать при отборе в специальные классы и школы для одаренных, а также при разработке программ для развития и поддержания внутренней учебной мотивации детей учителями и родителями в рамках семейного воспитания.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, академическая успешность, внутренняя и внешняя учебная мотивация, мотивация получения хороших оценок, академическая одаренность.

The study conducted at a representative sample of 6—11 graders from regular secondary schools (N=665) has shown, that high academic achievers are characterized by particular motivational profile, i.e. high level of intrinsic motivation and lower level of extrinsic motivation based on the striving to get recognition and respect from parents, teachers and classmates than their less successful peers. Besides that, observed differences in extrinsic motivation of boys and girls allowed to explain gender differences in academic achievement favoring girls. This data should be used selecting children to special classes and schools for gifted and developing programs for teachers and parents that support intrinsic motivation in children.

Key words: learning motivation, academic achievement, intrinsic and extrinsic motivation, motivation of receiving good grades, high academic achievers, academically gifted children.

Гордеева Тамара Олеговна — канд. психол. наук, доцент учебного Центра по переподготовке кадров высшей школы при кафедре психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* tamgordeeva@gmail.com

Шепелева Елена Андреевна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. лаборатории диагностики одаренности МГППУ. *E-mail:* e_shep@rambler.ru

Проблема

Достижения школьников в учебной деятельности — *академическая успешность* (АУ) — зависят не только от уровня развития их интеллекта, но и в значительной степени от особенностей мотивации, которая играет роль движущей силы, запускающей действие интеллекта. Как показывают современные исследования, когнитивные факторы, вносящие вклад в АУ, неоднородны и представляют собой систему, включающую академические, практические и творческие способности (Корнилов и др., 2009). Мотивация учебной деятельности также представляет собой сложную динамическую систему, включающую иерархию внутренних и внешних мотивов, учебные цели и намерения, способы реагирования на трудности и неудачи, возникающие в процессе обучения, а также ожидания и представления, касающиеся оценки собственного потенциала и собственных достижений, успехов и неудач (Гордеева, 2005, 2006).

В современных исследованиях одаренности получены данные о том, что интеллект и мотивация достаточно тесно связаны друг с другом: дети, имеющие наиболее высокий уровень способностей, склонны проявлять наибольший интерес к соответствующему виду деятельности и демонстрировать в ней наибольшую настойчивость (Gottfried et al., 2006). Вместе с тем есть данные и о том, что функции интеллекта и мотивации в процессе осуществления эффективной деятельности существенно различаются. Мотивация не компенсирует недостаток умений, но позволяет индивиду реализовать свой потенциал и достичь того высокого уровня, на который он способен. Изучение вклада мотивационных факторов в АУ представляется особенно перспективным в связи с их большей развиваемостью и формируемостью по сравнению с относительно жесткими и заданными (врожденными) интеллектуальными структурами (Ушаков, 2004).

Вклад интеллекта в АУ остается на сегодняшний день наиболее изученным. В то же время лонгитюдное исследование Л. Термена (Terman, Oden, 1959) показало, что решающее значение в достижении выдающихся результатов в деятельности (будь то наука, юриспруденция или медицина) имеют такие некогнитивные факторы, как настойчивость, уверенность в себе и целеустремленность (направленность на достижение целей). А. Эйнштейн так отразил роль некогнитивных факторов в выдающихся достижениях: «Большинство людей думают, что большого ученого делает интеллект. Но они неправы: все дело в характере». В сходном ключе размышляет М.И. Цветаева: «Гения без воли нет». Ряд современных исследований, проведенных на материале АУ, подтверждает, что вклад мотивационных факторов в достижение высоких результатов может превышать вклад интеллекта. В частности, в исследовании А. Даквортс и М. Селигмана показано, что самодисциплина, понимаемая как умение управлять своими желаниями,

воздерживаться от импульсивного поведения и откладывать получение вознаграждения, лучше, чем интеллект, предсказывает АУ подростков, чьи достижения измерялись как по финальным оценкам, так и по результатам отбора в старшие классы школы, по посещаемости занятий (прогулы), по времени, затраченному на выполнение домашних заданий, и времени дня, когда дети приступали к их выполнению, а также были негативно связаны с временем, уделяемым просмотру телевизора (Duckworth, Seligman, 2005).

В отечественной психологии был период, когда мотивации учебной деятельности не уделялось достаточно внимания. По словам П.Я. Гальперина, в теории поэтапного формирования долгое время пренебрегали мотивационным этапом, считая, что мотивация не имеет большого значения. В рамках этого подхода признание ее значения произошло лишь в 1970-е г.: «...Влияние мотивации — это вещь деликатная, легко не обнаруживаемая, но, в конце концов, дающая о себе знать самым роковым образом» (Гальперин, 2007, с. 195).

Учебные мотивы как важная составляющая мотивации включают осознаваемые и неосознаваемые субъектом причины, побуждающие его к осуществлению учебной деятельности. Выделяются два основных типа учебных мотивов — внутренние и внешние, которые в силу их комплексной природы обычно называют внутренней и внешней мотивацией (Э. Деси, Р. Райан, М. Леппер, Х. Хекхаузен, В.И. Чирков). При *внутренней мотивации* причины, порождающие данную деятельность, лежат внутри индивида, он сам является источником мотивации, и активная познавательная деятельность сама по себе доставляет ему удовольствие и представляет интерес и ценность. Она проявляется в поисковой активности и инициативе ребенка, в стремлении выбирать для решения новые и трудные задачи, ставить перед собой цели, бросающие ему вызов, а также в настойчивости при их достижении.

При *внешней мотивации* выполняемая деятельность является средством достижения внешних по отношению к ее содержанию целей, заданных самостоятельно или другими людьми. Поэтому понятие «внешняя мотивация» используется для описания разного типа стремлений, стимулирующих выполнение деятельности не ради нее самой, а ради вознаграждений, которые дает достижение высокого результата в ней: чтобы повысить самооценку, иметь основания для самоуважения, заслужить похвалу и признание значимых людей, избежать их критики, а также получить награды, деньги и пр. Как показали Э. Деси и Р. Райан, внешняя мотивация — не однородное образование, разные ее составляющие могут быть по-разному связаны с эффективностью выполняемой деятельности и психологическим благополучием субъекта деятельности (см.: Гордеева, 2010).

Источником внутренней мотивации выступают базовые человеческие потребности в познании и понимании, а также в достижении,

созидании и компетентности, изначально присущие всем человеческим существам и отличающиеся ненасыщаемостью. Они первичны по отношению к учебному результату. Стремление к их удовлетворению побуждает ребенка учиться, т.е. прикладывать усилия, доводить начатое до конца, стремиться к пониманию изучаемого материала, ставить перед собой все более трудные учебные цели, получая удовольствие от их достижения и процесса собственного изменения, роста компетентности. Внешняя мотивация строится на эксплуатации вторичных по отношению к учебному процессу потребностей (в уважении и признании, принятии), а также на фрустрации потребности в автономии (см.: Ryan, Deci, 2000).

Учебные достижения в школе — важная предпосылка достижений в вузе и дальнейших профессиональных достижений, успешной карьеры и высокой заработной платы. При этом в среднем достижения современных российских школьников достаточно невысокие: проводимые каждые три года, начиная с 2000-го, международные исследования качества образовательного процесса показывают, что в целом российские школьники отстают от своих сверстников из многих европейских и азиатских стран по грамотности чтения, математической и естественно-научной грамотности (данные проекта PISA, см.: www.centeroko.ru/pisa09/pisa09.htm). Это еще раз свидетельствует о необходимости перестройки существующей системы школьного обучения и выявления наиболее продуктивных форм учебной мотивации школьников. При этом, учитывая определенную культурную заданность феномена учебной мотивации, представляется важным изучить текущее состояние ведущих мотивов учебной деятельности у современных российских учеников массовых школ.

Следует отметить, что сам термин «успешность» неоднозначен. Очевидно, что успех в учебной деятельности не может быть измерен только оценками. Это особенно касается отечественных школ, где критерии выставления оценок строго не прописаны и могут отличаться высокой степенью субъективности. Кроме того, их разброс весьма невелик, в реальности применяется лишь трехбалльная шкала — 3, 4, 5. Российские учителя могут использовать оценки и как показатель компетентности школьника, и как средство стимуляции его к активной деятельности, и как способ воздействия на нежелательное поведение. Как показывают данные специально проведенного исследования, современные российские учителя полагают, что оценка призвана в первую очередь стимулировать учебную деятельность ребенка и лишь во вторую очередь — оценивать их знания (Умняшова, 2006).

Кросс-культурные исследования свидетельствуют о том, что российские выборки демонстрируют определенную специфику когнитивных предикторов академической мотивации (Стеценко и др., 1997; Stetsenko et al., 2000), а также отношения к учебе, каузальных атрибуций

учебных успехов (Elliott et al., 2005). Это, очевидно, во многом связано с особенностями российской образовательной и социокультурной среды. Например, в исследовании когнитивных предикторов учебной мотивации, проведенном А.П. Стеценко с коллегами (Стеценко и др., 1997) на российской выборке школьников, было показано, что девочки младшего подросткового возраста отличаются более оптимистическими представлениями о владении средствами достижения учебных целей, чем мальчики. Интерес представляют также гендерные различия в структуре учебной мотивации одаренных школьников, поскольку у обычных школьников в российских выборках они обнаруживаются (Гордеева, Шепелева, 2006).

В последние два десятилетия в психологии активно обсуждался феномен более высоких академических достижений девочек, возникший в последние несколько десятилетий в ряде европейских стран (например, в Англии, Нидерландах), а также в Австралии и США (Deary et al., 2007). В России этот феномен также имеет место (см.: Stetsenko et al., 2000). Проведенные на сегодняшний день исследования свидетельствуют о том, что источником преимущества девочек являются не различия в интеллекте, а особенности мотивации и саморегуляции, которые демонстрируют девочки. Так, с помощью медиационного анализа было обнаружено, что более высокие академические достижения девочек могут быть объяснены более высоким уровнем самодисциплины, настойчивости и самоконтроля (Duckworth, Seligman, 2006).

Цели, задачи, гипотезы исследования

Цель настоящего исследования состояла в изучении структуры мотивации школьников с высокой АУ, в частности — особенностей доминирующих у них учебных мотивов. Дополнительной целью нашего исследования было изучение гендерных различий в мотивах российских школьников с высокой АУ.

Поскольку основные результаты, касающиеся мотивации одаренных школьников, были получены на зарубежных (главным образом американских) выборках, еще одна дополнительная цель исследования состояла в выявлении возможной специфики мотивации учебной деятельности одаренных российских подростков.

Основная задача настоящего исследования — выявление роли внутренней и внешней учебной мотивации в АУ учеников средних и старших классов общеобразовательных (массовых) школ. В исследовании проверялись следующие гипотезы: 1) внутренняя мотивация будет более выражена у школьников с высокой АУ, при этом внешние мотивы учебной деятельности будут сильнее выражены у школьников с невысокой АУ; 2) в структуре учебной мотивации школьников с высокой АУ будут доминировать внутренние мотивы учения, отражающие такие причины осуществления учебной деятельности, как интерес к

процессу познания, к пониманию нового материала и рефлексии его как важного и осмысленного; 3) существующие гендерные различия в АУ будут сопровождаться различиями в структуре внутренних и внешних учебных мотивов, запускающих учебную деятельность девочек и мальчиков: более высокие учебные достижения девочек будут сопровождаться менее выраженными внешними мотивами, запускающими учебную деятельность.

Выборка. Представляемое здесь исследование выполнено в рамках международного исследовательского проекта, посвященного изучению учебной мотивации и дружбы. Руководители проекта — Т. Литтл, Б. Ваннер и Т.О. Гордеева. В нашем исследовании приняли участие более 700 учеников 6—11-х классов двух школ СВАО г. Москвы. Эти школы не имеют специализации, в них принимаются все дети района, без отбора, при этом данные школы пользуются достаточно хорошей репутацией среди родителей. В настоящей публикации анализируются данные, полученные на выборке, состоящей из 665 учащихся, из них: 116 учеников 6-х классов, 116 — 7-х, 124 — 8-х, 105 — 9-х, 121 — 10-х и 100 учеников 11-х классов (всего 323 мальчика и 342 девочки). Авторы выражают благодарность Э.Ю. Бараль и А.П. Кузнецовой за содействие в проведении исследования.

Методика

Для диагностики учебной мотивации использовалась «Шкала учебной мотивации и саморегуляции» (Little, Wanner, 1997). Русскоязычная версия опросника была разработана Т.О. Гордеевой (ibid). Опросник обладает высокой степенью надежности (альфа Кронбаха по отдельным субшкалам варьируется от 0.81 до 0.88). Опросник состоит из трех учебных ситуаций, каждая из которых сопровождается 12 вариантами ответов, диагностирующих 2 типа внутренней и 5 типов внешней мотивации. Каждый вариант ответа предлагается оценить по шкале, отражающей степень согласия с утверждением: «почти никогда», «иногда», «часто», «почти всегда». Ситуации касаются причин выполнения различных видов учебной деятельности. Приведем примеры.

Вопрос: «Почему ты учишь в школе новый материал?» Внутренняя мотивация представлена утверждениями, отражающими познавательную мотивацию (например: «Потому что тебе доставляет удовольствие учить новый материал?») и мотивацию достижения (например: «Потому что тебе важно хорошо учиться?»). Внешняя мотивация представлена следующими мотивами: 1) принятие одноклассниками («хочешь, чтобы тебя любили одноклассники», «не хочешь, чтобы одноклассники смеялись над тобой»), 2) принятие родителями («хочешь сделать приятное своим родителям», «не хочешь, чтобы родители на тебя сердились»), 3) уважение учителей («хочешь, чтобы учитель к тебе хорошо относился», «не хочешь, чтобы учитель считал тебя плохим учеником»),

4) стремление к превосходству («хочешь показать, что ты можешь это делать лучше других», «хочешь показать, что тебе это легко дается») и 5) стремление получать хорошие оценки. Эта последняя субшкала представлена 3 утверждениями, все остальные субшкалы состоят из 6 утверждений, включающих прямые и обратные вопросы.

Изучение роли родителей, учителей и сверстников в регуляции учебной деятельности связано с их значимостью для личности ребенка, поскольку именно они удовлетворяют его потребности в принятии и уважении, а также периодически фрустрируют его потребность в автономии, заставляя учиться.

Данная методика была включена в большую диагностическую батарею, которая предъявлялась в специальных брошюрах в учебное время при отсутствии в классе учителей, группам по 15—20 человек. Учащимся гарантировалась конфиденциальность собранной информации, их имена кодировались. Исследование проводилось в середине учебного года. В качестве показателей успеваемости брались годовые оценки по математике (алгебре и геометрии), русскому языку и литературе.

Результаты, обсуждение

Для подтверждения предположения о двух типах мотивации, регулирующих учебную деятельность, нами был проведен факторный анализ полученных данных методом главных компонент с последующим вращением варимакс. Как и предполагалось, выделилось два фактора, соответствующих двум базовым типам учебной мотивации — внутренней и внешней. В фактор внутренней мотивации вошли познавательные учебные мотивы и мотивы стремления к компетентности и достижению (с факторными нагрузками 0.91 и 0.95). В фактор внешней мотивации вошли стремление выполнять учебную деятельность под воздействием родителей, учителей и одноклассников, ради демонстрации своего превосходства и получения хороших отметок (с факторными нагрузками от 0.77 до 0.89). При этом шкала получения хороших отметок вошла практически с одинаковым удельным весом в оба фактора (0.50 и 0.54), обнаружив свою двойственную природу — информирование о мере компетентности и поощрение/наказание или побуждение к деятельности.

Для выяснения связи АУ с учебными мотивами были проведены: а) корреляционный анализ (подсчитывались коэффициенты корреляции Спирмена) данных и б) сравнение (t-критерий Стьюдента) двух выборок, различающихся по АУ. Анализ корреляций внутренних учебных мотивов выявил, что оба показателя внутренней мотивации позитивно связаны с академическими достижениями (познавательная мотивация $r=0.21$, мотивация достижения $r=0.26$, оба $p<0.001$). Это означает, что чем выше выражено позитивное отношение к учебе, ее восприятие как интересного и значимого процесса, тем выше АУ.

Связи шкал внешней мотивации с АУ также соответствуют выдвинутым гипотезам, хотя и являются несколько более слабыми и менее однозначными. Все три шкалы внешней социальной мотивации обнаружили негативную связь с успеваемостью. Так, ориентация на учителей и родителей как источник побуждения к учебной активности негативно связана с учебной успеваемостью (оба $r = -0.10$, $p < 0.01$), также как и ориентация на мнение одноклассников как стимул учебной деятельности ($r = -0.13$, $p < 0.001$). При этом стремление доказать окружающим свое превосходство не обнаружило значимых связей с успеваемостью, а стремление получать хорошие оценки обнаружило слабую позитивную связь с ней ($r = 0.12$, $p < 0.002$). (Эта последняя связь была, однако, характерна только для учащихся 9-х классов, во всех остальных классах она была незначимой.) По-видимому, соревновательная ориентация может иметь как позитивные, так и негативные последствия для отдельных учащихся, одних побуждая к продуктивным учебным действиям, а других (скорее) к их имитации. Что касается стремления к хорошим оценкам как фактора, позитивно связанного с учебными достижениями, то на нем мы остановимся ниже. Пока лишь укажем, что, возможно, для школьников с разным уровнем АУ это стремление имеет разный смысл: как показатель компетентности и как внешний критерий успешности, который необходимо предьявить окружающим как доказательство собственной состоятельности.

Корреляционный анализ был дополнен анализом особенностей учебной мотивации школьников, построенным на сопоставлении результатов учащихся с высокой АУ и результатов оставшейся части выборки с использованием t -критерия Стьюдента. Выборка детей с высокой АУ была составлена из учащихся 6—11-х классов, средний балл успеваемости которых по русскому языку и математике составил 4.25 и более баллов ($N = 84$, 30 мальчиков и 54 девочки). Поскольку эта группа учащихся демонстрирует редко встречающийся высокий уровень АУ, мы назовем их *академически одаренными*.

Наша основная гипотеза, касающаяся структуры учебных мотивов, подтвердилась и в результате проведенного сравнения двух групп (таблица). Действительно, академически одаренные школьники отличаются значимо более выраженной внутренней мотивацией, в частности более высокой познавательной и достиженческой мотивацией (оба уровня значимости $p < 0.01$) по сравнению со сверстниками, демонстрирующими менее высокую АУ. Им нравится учиться, процесс познания и понимания нового материала доставляет им значимо большее удовольствие, они видят в учебе смысл и считают ее важной. Этот результат соответствует данным американских исследователей о доминировании внутренней мотивации в структуре учебной мотивации интеллектуально одаренных школьников (Gottfried et al., 2006; Walls, Little, 2005). Однако в исследовании Т. Уоллса и Т. Литтла (Walls, Little, 2005) предиктором АУ выступила

**Средние баллы по различным видам учебной мотивации
академически одаренных школьников и остальной части выборки**

Виды учебной мотивации	Академически одаренные школьники		Остальная выборка		Уровень достоверности различий
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Мотивация достижения	20.79	3.06	18.31	4.15	0.000
Познавательная мотивация	18.87	3.59	16.68	4.01	0.000
Мотивация принятия родителями	13.80	5.00	16.03	5.29	0.000
Мотивация уважения учителями	13.50	4.67	15.04	5.19	0.010
Мотивация признания одноклассниками	11.14	4.52	13.29	5.27	0.000
Мотивация соревнования и превосходства	12.43	4.68	12.53	4.79	0.853
Мотивация получения хороших оценок	19.71	4.40	19.52	4.52	0.715

только мотивация достижения, а познавательная мотивация подобной связи не обнаружила. Это весьма интересный факт, показывающий, что, например, в американских школах учащиеся с высокой познавательной мотивацией не всегда оказываются наиболее успешными. По-видимому, и не во всех отечественных школах познавательная мотивация находит должную поддержку и признание.

Еще один важный факт состоит в том, что у академически одаренных школьников, в отличие от остальных участников исследования, значительно слабее выражена внешняя мотивация: стремление заслужить хорошей учебой принятие родителей ($p < 0.01$), признание одноклассников ($p < 0.01$) и уважение учителей ($p < 0.05$), что свидетельствует об их большей самостоятельности в выполнении и регуляции учебной деятельности. В целом по выборке стремление заслужить хорошей учебой уважение одноклассников выступает как наименее действенное, и это хорошо согласуется с тем наблюдением, что в средней школе «чрезмерное усердие» в учебе становится поводом для насмешек одноклассников. Данный мотив наименее выражен в выборке академически одаренных учащихся.

Как видно из таблицы, профиль учебных мотивов академически одаренных школьников существенным образом отличается от профиля остальной части выборки. У первых доминирует внутренняя достиженческая мотивация, основанная на ощущении значимости для самого школьника процесса учения, у вторых — стремление получать хорошие

оценки ($p < 0.001$). Очевидно, это ощущение важности процесса учения детям с высокой АУ передает семейное окружение, родители, демонстрирующие на собственном примере ценность учения, знаний, умения мыслить, поисковой активности, интеллектуальной компетентности, настойчивости и учебных достижений. Как показало исследование Б. Блума и его коллег при изучении индивидов, достигших высоких результатов в искусстве, науке, спорте, в их семьях царил так называемая протестантская этика, в соответствии с которой труд является главной ценностью (Developing..., 1985).

Интересно, что по двум типам внешних учебных мотивов не было обнаружено различий между группой учащихся с высокой АУ и группой, состоящей из их менее успешных сверстников. В частности, одинаковую выраженность показали наиболее значимый (в целом по выборке) мотив получения хороших отметок и соревновательная мотивация (как стремление доказать посредством хорошей учебы свое превосходство). Последний результат еще раз подтверждает, что стремление быть лучше других имеет разный смысл для хорошо и плохо успевающих учащихся, для первых оно означает реалистичное желание получить заслуженное уважение окружающих как результат достигнутой компетентности, а для вторых — направленность на внешний успех и признание как таковое.

Наши результаты однозначно подтверждают значимость поддержания и развития внутренней учебной мотивации как важного условия эффективности учебного процесса. Примечательно, что в своей последней работе «Методы обучения и умственное развитие ребенка» П.Я. Гальперин пришел к выводу, что внутренняя учебная мотивация является определяющим условием, характеризующим обучение по третьему типу: «...первое и главное в III типе учения — это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса. И это требует исключения других видов мотивации, в частности наград или наказаний» (Гальперин, 1985, с. 34).

Показательно, что стремление к получению хороших оценок — наиболее значимый стимул, побуждающий учеников современных массовых школ к продуктивной учебной деятельности (работе на уроках). И только у школьников, демонстрирующих наиболее высокую АУ, это стремление уступает место внутренней учебной мотивации. Данные также свидетельствуют о том, что интерес к процессу познания и понимание важности учения для развития собственной компетентности могут сосуществовать со стремлением к получению хороших отметок, поскольку последние несут важную информацию об эффективности собственных действий и необходимости их изменения. Интересно, что стремление к получению хороших оценок доминирует во всех возрастных группах (с 6-го по 11-й класс). Почему оценки занимают столь важное место

среди доминирующих мотивов учебной деятельности школьников? По мнению многих родителей и учителей, хорошая успеваемость — мерило успешности и ценности ребенка, а использование оценок — единственный надежный способ побудить его к учебной деятельности. В одном из популярных современных учебников педагогики прямо утверждается, что «оценка — единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность» (Подласый, 2000, Кн. 1, с. 548).

Специалисты в области педагогической психологии ставят под сомнение эффективность школьной отметки в организации учебного процесса (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, У. Глассер, Г.А. Цукерман, В.С. Юркевич, И.С. Якиманская и др.). Это связано с тем, что оценки, во-первых, отвлекают от учебного процесса, процесса познания и понимания нового, привлекая внимание лишь к его результату; во-вторых, отличаются чрезмерной субъективностью, обобщенностью и недифференцированностью, поскольку отсутствуют четкие, ясные и прозрачные критерии их выставления; в-третьих, будучи публичными, оценки негативно сказываются на самооценке ребенка (Гинзбург, Цукерман, 2009). Именно поэтому психологи, работающие в системе развивающего обучения, рекомендуют не использовать оценки не только на первом году, но и на протяжении всего периода начальной школы. Такой подход к обучению действительно позитивно сказывается на составляющих учебной мотивации и самооценке (там же).

На выборке академически одаренных учащихся были обнаружены гендерные различия в выраженности внешних мотивов учебной деятельности. В частности, успешные мальчики были в большей степени, чем успешные девочки, мотивированы хорошо учиться ради того, чтобы радовать своими достижениями родителей ($p=0.004$), заслужить уважение учителей ($p=0.02$) и добиться признания среди одноклассников ($p=0.016$). Это соответствует данным зарубежных исследователей (Lupart et al., 2004; Walls, Little, 2005) и хорошо объясняет гендерные различия в общей учебной успеваемости. Можно предположить, что родители и учителя уделяют больше внимания успешным мальчикам и проявляют больше контроля в отношениях с ними, что в свою очередь может быть связано с более критичными установками мальчиков в отношении следования различным школьным требованиям. Гендерных различий в выраженности внутренних мотивов учебной деятельности обнаружено не было.

Выводы

Результаты исследования показывают, что не ориентация на получение хороших оценок, а внутренняя мотивация является надежным показателем, который отличает более компетентных и успешных учащихся средних и старших классов массовых школ от менее успешных.

Кроме того, более эффективно работающие школьники отличаются от менее успешных выраженной внешней социальной мотивацией, негативно влияющей на их АУ.

Наши данные также свидетельствуют о неоднозначности использования школьных оценок как основного стимула, запускающего учебную деятельность детей. С одной стороны, школьники действительно высоко оценивают роль отметки в своей учебе и активно стремятся к получению хороших оценок. С другой стороны, в выборке учащихся с высокой АУ эта внешняя ориентация уступает первенство внутренней мотивации как осознанию важности и ценности процесса познания как такового. Кроме того, мотив получения хороших отметок вносит вклад как в фактор внутренней, так и в фактор внешней мотивации и у большинства учащихся не обнаруживает значимых связей с самими достижениями.

Различия во внешней мотивации мальчиков и девочек позволяют объяснить феномен гендерных различий в АУ, в частности более высокую АУ девочек.

Полученные данные необходимо учитывать при отборе в специальные классы и школы для одаренных детей, а также при разработке программ для развития и поддержания внутренней учебной мотивации детей учителями и родителями в рамках семейного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
- Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: Учеб. пособие. М., 2007.
- Гинзбург Д., Цукерман Г.А.* Революция в одной школе. Как учиться без отметок? // Управление школой. 2009. № 3. С. 3—11.
- Гордеева Т.О.* Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности // Психология в вузе. 2005. № 4. С. 3—27.
- Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения: Учеб. пособие. М., 2006.
- Гордеева Т.О.* Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru>
- Гордеева Т.О., Шепелева Е.А.* Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 3. С. 78—85.
- Корнилов С.А., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д.* Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения // Вопр. психологии. 2009. № 5. С. 138—149.
- Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: Учеб. для педвузов: В 2 кн. М., 2000.
- Стеценко А.П., Литтл Т., Оттинген Г. и др.* Развитие представлений детей о школьной деятельности: кросскультурное исследование // Вопр. психологии. 1997. № 6. С. 3—23.
- Умняшова И.Б.* Психологические особенности отношения учащихся к школьной отметке: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Ушаков Д.В.* Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журн. ВШЭ. 2004. Т. 1. № 2. С. 76—93.

Deary I.J., Strand S., Smith P. et al. Intelligence and educational achievement // *Intelligence*. 2007. Vol. 35. N 1. P. 13—21.

Developing talent in young people / Ed. by B. Bloom. N.Y., 1985.

Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // *Psychological Science*. 2005. Vol. 16. N 12. P. 939—944.

Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores // *J. of Educational Psychology*. 2006. Vol. 98. N 1. P. 198—208.

Elliott J.G., Hufton N.R., Willis W., Illushin L. Motivation, engagement and educational performance. International perspective on the Context for Learning. N.Y., 2005.

Gottfried A.W., Gottfried A.E., Guerin D.W. The Fullerton Longitudinal Study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness // *J. for the Education of the Gifted*. 2006. Vol. 29. N 4. P. 430—450.

Little T.D., Wanner B. The MULTI-CAM: A multidimensional instrument to assess children's action-control motives, beliefs, and behaviors. Max-Planck-Institute für Bildung Forschung. Berlin, 1997.

Lupart J.L., Cannon E., Telfer J.A. Gender differences in adolescents academic achievement, interests, values and life-role expectations // *High Abilities Studies*. 2004. Vol. 15. N 1. P. 28—39.

Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. P. 54—67.

Stetsenko A., Little T.D., Gordeeva T. et al. Gender effects in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study // *Child Development*. 2000. Vol. 71. N 2. P. 517—527.

Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA, 1959.

Walls T.A., Little T.D. Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence // *J. of Educational Psychology*. 2005. Vol. 97. N 1. P. 23—31.