



Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях

Александр Пилялович КАИТОВ 

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1
kaitovap@mgpu.ru

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена значимостью проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы для повышения качества и эффективности высшего образования. Анализ и обобщение зарубежного опыта позволит выявить и включить в отечественную образовательную практику развития учебной мотивации студентов высшей школы наиболее успешные, эмпирически доказавшие свою эффективность педагогические решения и разработки. Цель: на основе анализа зарубежных источников по проблеме развития учебной мотивации студентов высшей школы определить и охарактеризовать актуальные теории, применяемые к изучению учебной мотивации студентов, влияющие на ее развитие факторы, методы и стратегии обучения. Результаты исследования: выявлено, что актуальной теоретической основой исследований учебной мотивации студентов высшей школы являются теории: самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, атрибуции, самооценки, самодетерминации. Доказано, что основным условием позитивного развития мотивации студентов к учебной и исследовательской деятельности является создание преподавателями вузов мотивирующей образовательной среды, включающей: поощрение ориентации студентов на цели мастерства, развитие компетентности, предоставление автономии, создание зон ближайшего развития и др. Сделан вывод о целесообразности включения в отечественную образовательную практику высшей школы зарубежного опыта обучения студентов позитивным мотивационным стратегиям, ориентированным на развитие мотивационной компетентности.

Ключевые слова: учебная мотивация, студенты высшей школы, зарубежный опыт исследований, результаты теоретического анализа

Для цитирования: *Каитов А.П.* Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 24-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>

Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies

Alexandr P. KAITOV 

Moscow City University

1 Bldg, 4 Selskohoziastvenny Dr., Moscow, 129226, Russian Federation

kaitovap@mgpu.ru

Abstract. The relevance of the research topic is due to the importance of the problem of educational motivation development among students of higher education to improve the quality and efficiency of higher education. Analysis and generalization of foreign experience makes it possible to identify and include in the domestic educational practice of developing the educational motivation of students of higher education the most successful pedagogical solutions and developments that have empirically proven their effectiveness. Purpose: based on the analysis of foreign sources on the problem of educational motivation development of students of higher education, to determine and characterize the current theories applied to the study of educational motivation of students, the factors that influence its development, methods and teaching strategies. We prove that the main condition for the positive development of students' motivation for learning and research activities is the creation by university teachers of a motivating educational environment, including: encouraging students to focus on the goals of mastery, developing competence, granting autonomy, creating zones of proximal development, etc. It is concluded that it is expedient to include foreign experience in teaching students positive motivational strategies focused on the development of motivational competence in the domestic educational practice of higher education.

Keywords: educational motivation, higher education students, foreign research experience, theoretical analysis results

For citation: Kaitov, A.P. (2023). Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 24-38. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>

ВВЕДЕНИЕ

Научный интерес зарубежных ученых к проблеме учебной мотивации студентов всегда оставался достаточно высоким, в настоящее время он во многом обусловлен стремительно развивающимися в мире глобализационными процессами, формированием общества, основанного на знаниях, и утверждением принципа постоянного и непрерывного обучения на протяжении всей жизни. Непрерывное образование стало частью национальной политики в странах Европы, США, России, Китае и др. Сформированная у студентов в период профессиональной под-

готовки в высшей школе устойчивая учебная мотивация в дальнейшем проявляется в стремлении к постоянному обновлению знаний и обеспечивает развитие способностей к успешному обучению на протяжении всей жизни. Усилия ученых направлены на выявление и обоснование эффективных подходов и теорий к изучению учебной мотивации, определения факторов, влияющих на мотивацию и успеваемость студентов, мотивационных и поведенческих стратегий, связанных с достижениями студентами академических успехов [1–3].

Цель исследования: на основе анализа зарубежных источников по проблеме развития

учебной мотивации студентов высшей школы выявить и охарактеризовать актуальные теории, применяемые к изучению учебной мотивации студентов, влияющие на ее развитие факторы, методы и стратегии обучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения поставленной цели исследования:

– проведен теоретический анализ современных зарубежных научных источников по проблеме учебной мотивации студентов высшей школы;

– систематизирован и обобщен материал, касающийся актуальных теорий, применяющихся к изучению учебной мотивации студентов, определения влияющих на ее развитие факторов, рекомендаций преподавателям в использовании методов и стратегий обучения для развития мотивации студентов к учебной и исследовательской деятельности.

Сделан вывод о целесообразности включения в отечественную образовательную практику зарубежного опыта обучения студентов позитивным мотивационным стратегиям, ориентированным на развитие мотивационной компетентности – «интегральной личностной характеристики, включающей способности понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов учебной деятельности» [4, с. 120].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретический анализ зарубежных научных источников последних двух десятилетий свидетельствует о доминировании когнитивного подхода к изучению учебной мотивации студентов высшей школы. Актуальной теоретической основой зарубежных исследований мотивации студентов высшей школы выступают теории: самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, атрибуции, самооценки, самодетерминации. По

мнению Р. Уокера, наиболее часто для исследований учебной мотивации используются теории самоэффективности, достижения цели и самодетерминации. Он отмечает, что «эти теории часто называют социально-когнитивными», поскольку они признают роль социального и физического контекста в мотивационных процессах» [5, р. 2], подчеркивают динамический характер мотивации, обусловленный взаимодействием человека и социальной среды, важность восприятия и оценки им своих знаний, способностей и возможностей, имеющими определяющее значение для мотивации.

Теория самоэффективности, разработанная А. Бандурой в 1970-х гг., признается как наиболее влиятельная концепция когнитивных предикторов мотивации учебной и исследовательской деятельности студентов [6]. Самоэффективность определяется представлениями человека о своих способностях овладеть определенной деятельностью, успешно справиться с решением задачи. Согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры, на убеждения человека в самоэффективности влияют *четыре фактора*:

1) *личный опыт*, который испытал студент (успех, неудача), является наиболее важным источником убеждений в самоэффективности;

2) *косвенный опыт*, связанный с наблюдением за другими;

3) *вербальные убеждения* со стороны преподавателей в возможностях студента справиться с поставленной задачей;

4) *физиологические сигналы (реакции)*, например, указывающие на переживание студентом тревоги, или стресса, негативно влияющих на эффективность учебной и исследовательской деятельности [7].

Студенты аккумулируют информацию для оценки своей самоэффективности на основе предыдущего личного опыта, замещающего опыта (наблюдательного за действием других), различных методов убеждения со стороны преподавателей (поощрения) и физиологических симптомов (возбуждение, тревога). Результаты исследований, прове-

денных в разные годы с целью определения факторов, влияющих на исследовательскую мотивацию студентов и аспирантов университетов, подтвердили правомерность положений социально-когнитивной теории А. Бандуры [8; 9].

Было выявлено, что студенты с высокой самоофективностью (высокой самооценкой своих способностей к проведению исследований) могут контролировать факторы конкретных обстоятельств и управлять ими. В качестве *основных методов повышения самоофективности* выступают:

- вовлечение студентов в реальные научные исследования, способствующие обогащению знаний и овладению навыками исследовательской деятельности;

- вербальное убеждение студентов со стороны преподавателей в их способности успешно провести исследование (например: «Вы сможете провести это исследование», или «в Ваших способностях нет сомнений» и т. п.);

- обсуждение участия и результатов исследований с преподавателями и другими студентами;

- устранение факторов, вызывающих тревогу и стресс, например, посредством поиска способов связи сложного научного материала с явлениями повседневной жизни, или конкретизации методов и форм организации защиты исследовательских работ.

В совокупности эти методы помогают студентам обрести уверенность в своих силах, способствуют снижению уровня тревожности и повышению мотивации к исследовательской деятельности. Особенно важным является *метод поощрения* со стороны преподавателей через выражение их позитивных ожиданий в отношении студентов, способствующих повышению их уверенности в самоофективности и мотивации к проведению исследований. В этом случае обучающиеся с большим терпением преодолевают трудности на пути исследования и прикладывают максимум усилий для достижения целей.

Ученые рекомендуют систематически обсуждать со студентами смысл научной терминологии, проводить специальные упражнения для усвоения сложных научных понятий в области их будущей профессиональной деятельности, поощрять суждения студентов с тем, чтобы они осознали важность науки для их будущей карьеры. Подчеркивается значимость для развития мотивации студентов к исследовательской деятельности такого *фактора*, как создание мотивирующей образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму, и студенты могут наблюдать, как другие добиваются успеха [10; 11].

Теория достижения целей объясняет, почему примерно равные по уровню развития интеллекта и компетенций обучающиеся достигают различных результатов обучения и каким образом ориентация на достижение цели влияет на успешность обучения. Согласно этой теории, в учебной мотивации выделяются два основных типа целей: цели мастерства и цели производительности (демонстрации результатов); эти два типа целей характеризуют направленность деятельности студента в процессе учебной деятельности [12; 13].

Цели мастерства сосредоточены на личном совершенствовании и убеждении, что увеличение усилий связано с повышением компетентности, самоофективностью и саморегулированием учебной деятельности. Цели мастерства – это, прежде всего, цели, направленные на развитие компетентности [14]. Посредством приложения усилий и упорного труда можно развить компетентность и достигнуть мастерства. Студенты с ориентацией на цели мастерства предпочитают сложные задания и имеют высокий уровень познавательных интересов. Основное внимание сосредоточено на внутренней ценности обучения [15]. Напротив, цели производительности – это цели, сфокусированные на демонстрации компетентности, стремлении показать другим свои способности и компетентность, не прилагая при этом больших усилий; внимание студента сосредоточено на впечатлении, которое он произ-

водит на окружающих. Конкуренция, награды, успехи и неудачи, которые публично демонстрируются в аудитории, способствуют ориентации на достижение цели успеваемости (демонстрации результатов). Ориентация на цели производительности побуждает студентов оценивать себя с точки зрения оценок и уровня успеваемости. Цели успеваемости создают атмосферу соревнования и сравнения, в которой способности и оценка связываются в сознании учащихся. В такой атмосфере учащиеся с меньшей вероятностью берутся за сложные задачи, чтобы избежать возможности неудачи. Студенты, ориентированные на мастерство, более мотивированы на выполнение сложных задач и приложение усилий для их решения. Поэтому ученые рекомендуют преподавателям акцентировать внимание студентов на цели мастерства и поощрять их братья за выполнение более сложных заданий.

Теория атрибуции, согласно которой мотивация и будущее поведение основаны на объяснениях людьми причин своих прошлых успехов или неудач. Атрибуция (лат. *attributio* – приписывание) является психологическим термином, обозначающим механизм объяснения причин. Предполагается, что существует причинно-следственная связь между прошлым опытом и мотивацией человека предпринимать какие-либо действия. Теория атрибуции фокусируется на влиянии ожидания результатов от затрачиваемых усилий в процессе учебной деятельности; ожидания порождают эмоции, определяющие мотивацию. Теория атрибуции похожа на теорию ожидаемой ценности, но отличается своим когнитивным подходом к эмоциям, она акцентирует внимание на важности эмоций для достижения успеха [16]. В рамках этой теории выделяются три признака мотивации: *локус*, *стабильность* и *управляемость*. Лocus связан с местонахождением причины, его можно описать как внутреннюю или внешнюю по отношению к человеку причину. Стабильность относится к относительной устойчивости причины во времени. Например, способности или интеллект

могут считаться стабильными факторами, в то время как предполагаемые усилия, знания и удача считаются нестабильными и временными. Предполагается, что успех, приписываемый способностям, вызывает положительные эмоции о себе и успех в жизни. И наоборот, неудача, связанная с недостаточными способностями или навыками, может привести к отказу в последующих ситуациях. Если студент объясняет свою неудачу нестабильными причинами (недостаточными усилиями), то он, вероятно, повысит настойчивость в будущем.

Контролируемость (ответственность) указывает, может ли человек осуществлять контроль над причинами успеха и неудачи. Студенты, которые считают, что у них мало контроля над результатами обучения, демонстрируют низкую мотивацию к достижению успеха [17]. Студенты, считающие, что добились успеха благодаря своему внутреннему контролю за причинами успеха и неудачи, чувствуют гордость. Если же они терпят неудачу из-за внутренних неконтролируемых причин (например, низкий уровень способностей), часто испытывают стыд и смущение. Если студенты считают, что их неудача была вызвана внешними причинами – неконтролируемыми факторами (например, предвзятым отношением преподавателей), то испытывают гнев. И наоборот, студенты чувствуют себя виноватыми и испытывают смущение, если неудача связана с внутренними управляемыми причинами (например, недостатком усилий). Обучающийся, который считает, что контролирует факторы, лежащие в основе его академической успеваемости, имеет более высокий уровень восприятия собственной компетентности и более высокие результаты обучения, чем другие [18; 19].

В то же время существует мнение, что чувство гордости за себя и высокая оценка самооффективности может привести к выбору более сложных задач и проявлению длительного упорства в процессе их решения. А стыд и смущение могут привести к депрессии и смирению с вечным поражением [20]. Теория атрибуции подвергалась критике, со-

гласно П. Пинтричу, поскольку сложно согласовать внешние и одновременно контролируемые факторы [21]. К тому же кросс-культурные исследования показали, что люди из разных культур могут по-разному классифицировать атрибуты, например, азиатские студенты приписывают свой успех социальным отношениям и семейной поддержке, которую они получают, и склонны связывать свою неудачу с недостаточными личными усилиями [22].

Теория самооценки, по М.В. Ковингтону, предполагает, что люди заинтересованы в том, чтобы поддерживать чувство собственной значимости посредством достижения успехов и избегания неудач. Самооценка определяет индивидуальность и прогнозирует поведение, что связано с представлениями о себе. Теория самооценки основана на восприятии способностей как основной причины мотивации. Было выявлено, что восприятие студентами своих способностей положительно коррелирует с их ожиданиями успеха, достижениями и мотивацией. Когда успех объясняется внутренней причиной (например, талантом, смекалкой или способностями), человек испытывает гордость и повышенную самооценку, что может стать мотиватором предстоящей деятельности. Неудача, приписываемая внутренним причинам (недостаток способностей), способствует снижению самооценки [23].

Теория ожидаемой ценности описывает мотивацию как функцию оценки личностью возможностей достижения цели и ценности самой цели. Согласно этой теории, мотивация студентов зависит от двух основных факторов: 1) ожидания успеха; 2) ценности, приписываемой решению задачи, или самой деятельности.

Ожидания успеха соответствуют убеждениям студентов в их способностях решить задачу и достичь цели, что связано с восприятием собственной компетентности [24; 25].

В то время как ожидания успеха относятся к личным убеждениям студента, ценность и полезность больше относятся к характеристикам задачи, которая стимулирует обучающегося к ее успешному решению. Ко-

гда стоимость (затрачиваемые усилия на решение задачи) воспринимается как слишком высокая по сравнению с ожидаемой выгодой (полезностью), ценность задачи уменьшается, что снижает мотивацию студента приложить усилия и решить задачу. Эти два полюса, зависящие от восприятия обучающегося, объединяют различные мотивационные переменные, которые в совокупности предсказывают направление и интенсивность академического поведения студента, например, усилия и настойчивости, в конечном итоге положительно влияя на успеваемость. Ожидания успеха, в первую очередь, связаны с успеваемостью, а стоимость является важным фактором, определяющим настойчивость в достижении цели и выбор карьеры.

Теория самодетерминации – SDT – является одной из самых значимых теорий мотивации, объясняющих, как внешняя мотивация может стать источником внутренней мотивации. Ученые подчеркивают, что в отличие от бихевиористских подходов, которые пытаются формировать и контролировать мотивацию извне, SDT делает акцент на врожденных мотивационных склонностях людей к обучению и росту, а также на том, как их можно поддерживать [26].

Согласно SDT, внутренняя мотивация обусловлена врожденными потребностями человека в компетентности, автономии и принадлежности (взаимосвязи с другими), то есть у студентов есть внутреннее желание учиться, и это желание обусловлено базовыми психологическими потребностями в автономии, компетентности и взаимосвязанности с другими людьми. Однако эти потребности следует поддерживать, создавая соответствующие условия.

Внутреннюю мотивацию студентов следует усилить таким фактором, как образовательная среда, которая предоставляет студентам возможность чувствовать, что они:

- компетентны (хорошо разбираются в учебной деятельности);
- автономны (предоставление студентам выбора, учет их целей и личных интересов, наличие обратной связи с преподавателем);

лями, поддержка преподавателями усилий студентов, вера в их возможности);

– принадлежат к академическому университетскому сообществу студентов и преподавателей (взаимодействия и межличностные отношения студентов с преподавателями и с другими студентами в процессе подготовки проектов, исследовательских работ, участие в различных мероприятиях и т. д.).

Самый обсуждаемый вопрос – это влияние вознаграждения на внутреннюю мотивацию; особенно обсуждаются доказательства отрицательного воздействия различных видов вознаграждений на мотивацию обучения. Преподавателям рекомендуется организовать систему обучения, которая поддерживает базовые потребности студентов в автономии, компетентности и взаимосвязанности с другими людьми, не навязывая вознаграждения и санкции, подрывающие внутреннюю мотивацию [27].

Р. Уокер, исследующий мотивацию с позиций социокультурного подхода, отмечает, что на мотивацию студентов оказывают влияние культурные практики, в которых они участвуют в вузах, создание зон ближайшего развития и характер межличностных отношений с преподавателями и другими студентами. В социокультурном подходе мотивация считается интернализированной через социальное взаимодействие и впоследствии проявляется в совместной и индивидуальной деятельности [5].

Например, академическая практика студентов в научной лаборатории, по мнению Р. Уокера, является одним из видов ценной культурной практики. Зона ближайшего развития (ZPD) рассматривается как социально опосредованное пространство, которое формируется через взаимоотношения людей, основанных на уважении и доверии.

Мотивация формируется в академическом сообществе студентов и преподавателей. Взаимодействие студента с преподавателями и более «продвинутыми» студентами в зоне ближайшего развития студента, когда ему оказывается помощь и поддержка в решении трудных задач и достижении успеш-

ных результатов, оказывает положительное влияние на его мотивацию в целом. Создание зон ближайшего развития включает помощь студентам в когнитивном структурировании учебных задач, контроле, или управлении тревогой и разочарованием, способствует повышению самоэффективности студента, а также может привести к развитию у студента интереса к области научных знаний, которые ценятся уважаемыми, успешными другими людьми.

Обучение в высшей школе предполагает значительный объем самостоятельной работы, и для достижения академических успехов необходимо владение студентами метакогнитивными стратегиями обучения: планированием, мониторингом, регулированием [28].

Доказано, что высший уровень обучения саморегулируется, это позволяет учащимся адаптировать свои стратегии обучения к контекстным и личным изменениям [29; 30].

Ученые подчеркивают, что преподаватели должны знать стратегии, способствующие саморегулируемому обучению (SRL), а также уметь передавать их студентам, чтобы они могли использовать их в процессе обучения и на протяжении всей жизни. В рамках этих стратегий особенно важны стратегии самомотивации, которые «в отличие от когнитивных, не привязаны к содержанию обучения, но способствуют усердию, самостоятельности, развитию учебных навыков и помогают учащемуся избежать неблагоприятных результатов» [30].

В SRL подлежат регуляции три составляющих мотивации: знание студентов о самой мотивации, внимательный и осознанный мониторинг своей мотивации в краткосрочной и долгосрочной перспективе, а также контроль над характером мотивации. Ключевым компонентом теорий мотивации и стратегий самомотивации, используемых студентами, является представление о себе. По мнению Б. Уайнера, «Я» лежит в основе человеческого опыта и должно быть частью любой теоретической формулировки в области человеческой мотивации» [31, р. 286].

Основу классификации стратегий самомотивации студентов составляет теория ожидаемой ценности, включающая:

- компонент ожидания, то есть убеждения студентов относительно их способности выполнять задание («Могу ли я выполнить это задание?»);
- ценностный компонент, то есть их убеждения в важности, значимости задачи, наличие интереса к ней («Почему я выполняю эту задачу?»);
- аффективный компонент, то есть эмоциональные реакции учащихся на задание («Как я отношусь к этой задаче?») [32].

В рамках компонента ожидания, связанного с самооценкой студента, находится стратегия *самоограничения* («чинить препятствия»). Стратегия самоограничения предполагает создание студентом препятствий, мешающих выполнить задание, например, откладывание подготовки к экзамену и перенос проектов на последний момент. Используя эту стратегию, студент объясняет свою потенциальную неудачу не способностями и усилиями, а другими факторами, и таким образом пытается поддержать позитивное представление о себе и защитить свою самооценку [33].

Другой стратегией в аспекте компонента ожидания является стратегия *самоутверждения*, возникающая в том случае, если студент негативно оценивает себя в одной области и пытается использовать механизмы позитивной оценки себя в другой области. Исследования показали, что, если предлагаемые учебные задания вызывают интерес у студентов, и они выполняют их, не ожидая внешнего вознаграждения, то, как правило, стратегии самоограничения и самоутверждения не используются [1; 34].

В отношении самооценки были изучены еще три мотивационных стратегии [35; 36]. Первая – *«защитный пессимизм»* – стратегия, используемая студентами, для которых характерно огромное внимание к учебе, усердной работе и хорошей успеваемости, несмотря на беспокойство о возможных плохих результатах. Эта стратегия была тща-

тельно изучена, она характеризуется негативными ожиданиями возможных отрицательных результатов, которые через страх, тревогу и стыд мобилизуют усилия студентов, чтобы избежать этих возможных плохих результатов.

В исследованиях ученых обосновано разрушительное влияние для психологического здоровья и академической успеваемости применения студентами стратегий защитного пессимизма и самоограничения с тем, чтобы защитить свое собственное чувство собственного достоинства [33].

Вторая стратегия – *«хвалить других»*, в которой студенты скрывают свои плохие результаты, льстя другим. Третья стратегия – *«отмена других»*, при которой студенты избегают сравнения своих собственных возможностей с другими, чтобы их самооценка не пострадала.

В рамках компонента ожидания применяются стратегии генерации внутренней или внешней атрибуции. Студент может использовать адаптивную стратегию атрибуции, когда он приписывает свой успех или неудачу знаниям, навыкам и приложенным усилиям; а может применять неадаптивную стратегию атрибуции, когда он не берет на себя ответственность за свои неудачи, но берет на себя ответственность за свой успех. В рамках компонента ожидания, но связанного с *атрибуциями* (или ожиданиями), находится стратегия *«мешки с песком»* [1]. Студенты, использующие эту стратегию, пытаются продемонстрировать низкий уровень способностей, чтобы создать у других представления о сложности задачи и чтобы другие могли генерировать низкие ожидания в отношении своей работы.

Также выделяют стратегию *«формирования позитивных ожиданий»*, благодаря которой студент генерирует оптимистические мысли и убеждения, способствующие успешному выполнению задания. Например, при прохождении теста студент использует разговор с самим собой, чтобы направить себя на позитивные мысли («Я знаю, что я могу это сделать») и избавиться от негативных

мыслей, вызванных тестовым беспокойством («Я не думаю об оценках прямо сейчас»).

В рамках ценностного компонента мотивации находится стратегия *повышения ценности академической задачи*, то есть значимости выполнения задания (например, для развития собственной компетентности), и стратегия *оценки затрат*, согласно которой студенты учитывают время и усилия, затрачиваемые для выполнения задания.

В рамках аффективного компонента используется стратегия *самоподкрепления (самоусиления)*, помогающая учащимся управлять и контролировать аффекты, возникающие во время выполнения задания и влияющие на результаты. Используя стратегию самоподкрепления, студент сам является источником признания и похвалы за свои действия, сам использует вознаграждения, то есть временно задействует внешние мотивационные факторы («Я вознагражу себя, если пройду следующий раздел обучения»). Даже краткие напоминания себе о сожалении или стыде, следующими за провалом экзамена, могут стать мотивирующими факторами [37].

Несмотря на то, что для активизации усилий и настойчивости внутренняя мотивация, как правило, более эффективна, чем внешняя, целевое применение внешних факторов может играть положительную роль в саморегулируемом обучении [2].

Другими мотивационными стратегиями, связанными с аффективностью, являются: стратегия *сравнения*, в которой студент сравнивает себя с другими, и стратегия *обмана*, в которой он использует ложь, чтобы хорошо выглядеть в сравнении с другими.

Ученые обращают внимание преподавателей на необходимость знакомить студентов с адаптивными (позитивными) стратегиями самомотивации, которые способствуют генерации усилий и настойчивости в процессе обучения, такими как: *стратегия самоподкрепления, постановки целей, формирования позитивных ожиданий, повышения ценности академических заданий*.

Следует убеждать студентов не использовать дезадаптивные мотивационные стра-

тегии, такие как самоограничение, обман, сравнение, «мешки с песком» и др. Истинная цель использования студентами дезадаптивных мотивационных стратегий, в итоге все равно обреченных на провал, на самом деле заключается в защите студентом чувства своего достоинства.

Преподавателям рекомендуется быть креативными [38], использовать различные мотивационные стратегии, например систему гибкого оценивания [39] или «переподготовки атрибуции» [40] с целью оказания поддержки студентам в том, чтобы:

- сосредоточиться на решении задачи, не думая о возможной неудаче;
- в случае неудачи постараться еще раз решить задачу и найти ошибки;
- неудачные решения объяснять такими факторами, как невнимательность, недостаточность приложенных усилий и тому подобное, но не отсутствием способностей.

Для повышения мотивации рекомендуется предоставлять больше автономии студентам, использовать эргономические факторы оценки, влияющие на мотивацию обучения и академическую успеваемость студентов [3]; задействовать YouTube с записями видеолекций, приложения Zoom, WhatsApp, Google формы и др., работа с которыми признана эффективной во время пандемии COVID-19, способствующей сосредоточению на автономном режиме обучения и созданию мотивационно-привлекательного дизайна учебной онлайн-среды [41–43].

Большинство студентов в той или иной мере используют некоторые стратегии самомотивации (формирование целей обучения, самоподкрепление и др.), когнитивные (работа с источниками, извлечение необходимой информации, конспектирование, обобщение, систематизация и др.) и метакогнитивные стратегии (планирование, мониторинг, саморегуляция), позволяющие им оптимизировать процесс обучения. Однако преподаватели играют основную роль в процессе ознакомления и овладения студентами стратегиями саморегулируемого обучения.

Мотивировать студентов – это означает обучить их методам и стратегиям обучения, позволяющим смягчить и преодолеть трудности; учебные стратегии являются ключом к стимулированию мотивации у студентов. Подчеркивается, что студент решает проблемы посредством улучшения своих учебных стратегий [44].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрены важные теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации студентов высшей школы: актуальные подходы и теории, применяемые к изучению учебной мотивации; влияющие на ее развитие факторы, методы и стратегии обучения.

Анализ зарубежных источников за последние два десятилетия показал, что наиболее часто используемыми для изучения мотивации студентов высшей школы являются теории самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, атрибуции, самооценки, самодетерминации. Каждая из теорий содержит объяснительный потенциал, позволяющий раскрыть динамическую природу учебной мотивации, обосновывать влияние на нее социальных факторов, доказать, что воспринимаемая студентами собственная компетентность, ожидания успеха и неудачи, а также ценностные убеждения играют центральную роль в мотивационных

процессах и т. д. Основным фактором, влияющим на развитие учебной мотивации студентов, является создание преподавателями мотивирующей образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму. Характерные признаки мотивирующей образовательной среды: поощрение ориентации студентов на цели мастерства, развитие компетентности, предоставление автономии, создание зон ближайшего развития, в которых студенту преподавателями и более продвинутыми студентами оказывается помощь в решении трудных задач; разработка мотивационно-привлекательного дизайна для онлайн-заданий и др.

Обучение студентов учебным стратегиям: когнитивным (работа с источниками, привлечение необходимой информации, конспектирование, обобщение, систематизация и др.) и метакогнитивным (планирование, мониторинг, регулирование) позволяет оптимизировать процесс обучения и определяется как важный фактор стимулирования учебной мотивации студентов.

Анализ и обобщение зарубежного опыта исследований позволил определить обучение студентов адаптивным (позитивным) стратегиям самомотивации в качестве важного метода развития мотивационной компетентности и сделать вывод о целесообразности его включения в отечественную образовательную практику.

Список источников

1. *Navea A., Suárez J.* Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios // *Psicología Educativa*. 2017. Vol. 23. № 2. P. 115-122. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
2. *Higgins N., Frankland S., Rathner J.* Self-Regulated learning in undergraduate science // *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. 2021. Vol. 29. № 1. P. 58-70. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.005>
3. *Gumasing M., Castro F.* Determining ergonomic appraisal factors affecting the learning motivation and academic performance of students during online classes // *Sustainability*. 2023. Vol. 15. № 3. P. 1-31. <https://doi.org/10.3390/su15031970>
4. *Каутов А.И.* Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 3 (95). С. 118-123. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>, <https://elibrary.ru/nyohvo>

5. Walker R. Motivating science undergraduates: ideas and interventions // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2010. Vol. 18. № 1. P. 1-13. URL: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/CAL/article/view/3530>
6. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. N. Y.: W.H. Freeman, 1997. 604 p. URL: <https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n1/mode/2up>
7. Ariani D., Susilo Y. Why do it later? Goal orientation, self-efficacy, test anxiety, on procrastination // Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies. 2018. Vol. 17. № 17. P. 45-73. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-wahy>
8. Salehi M., Kareshki H., Ahanchian M. The role of social-cognitive references in academic situations on students' research self-efficacy and research motivation: testing a causal model // American Journal of Educational Research. 2013. Vol. 1. № 3. P. 79-85. <https://doi.org/10.12691/education-1-3-3>
9. Livinti R., Gunnesch-Luca G., Iliescu D. Research self-efficacy: a meta-analysis // Educational Psychologist. 2021. Vol. 56. № 1. P. 215-242. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1886103>
10. Rathner J.A., Byrne G. The use of team-based, guided inquiry learning to overcome educational disadvantages in learning human physiology: a structural equation model // Advances in Physiology Education. 2014. Vol. 38. № 3. P. 221-228. <https://doi.org/10.1152/advan.00131.2013>
11. McBride E., Oswald W.W., Beck L.A., Murray A.V. "I'm just not that great at science": Science self-efficacy in arts and communication students // Journal of Research in Science Teaching. 2020. Vol. 57. № 4. P. 597-622. <https://doi.org/10.1002/tea.21603>
12. Urdan T., Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. Issue 5. P. 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
13. Li B., Turner J., Xue J., Liu J. When are performance-approach goals more adaptive for Chinese EFL learners? It depends on their underlying reasons // IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2022. Vol. 5. P. 1-33. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0208>
14. Kaplan A., Maehr M.L. Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts // Adolescence and Education / eds. T. Urdan, F. Pajares. 2002. Vol. 2. P. 125-167. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED471685>
15. Mayumi K., Zheng Y. Becoming a speaker of multiple languages: an investigation into UK university students' motivation for learning Chinese // Language Learning Journal. 2021. P. 1-20. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1996621>
16. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation // Educational Psychologist. 2002. Vol. 37. № 3. P. 183-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_4
17. Schunk D.H. Learning Theories: An Educational Perspective. Boston: Pearson Education, 2012. 574 p. URL: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&assetKey=AS%3A273549456019456%401442230680395>
18. Weiner B. Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence // Handbook of Competence and Motivation / eds. A.J. Elliot, C.S. Dweck. N. Y.: Guilford, 2005. P. 73-84. URL: https://www.academia.edu/17370038/Motivation_from_an_attribution_perspective_and_the_social_psychology_of_perceived_competence
19. Wigfield A., Hoa L.W., Lutz Klauda S. The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors // Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications / eds. D.H. Schunk, B.J. Zimmerman. N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 169-197. <https://doi.org/10.4324/978-0203831076>
20. Woolfolk A.E., Winne P.H., Perry N.E. Educational Psychology. Toronto: Pearson Education, 2019. 510 p. URL: <https://pdfcoffee.com/download/woolfolk-prefacepdf-pdf-free.html>
21. Pintrich P. The role of goal orientation in self-regulated learning // Handbook of Selfregulation / eds. M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner. San Diego, CA: Academic, 2000. P. 452-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
22. Safdari S., Maftoon P. The development of motivation research in educational psychology: the transition from early theories to self-related approaches // Advanced Education. 2017. Vol. 7. P. 95-101. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93906>

23. Covington M.V. Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review // Annual Review of Psychology. 2000. Vol. 51. № 1. P. 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
24. Barron K.E., Hulleman C.S. Expectancy value cost model of motivation // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / ed.-in-chief J.D. Wright. Orlando, 2015. Vol. 8. P. 503-509. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
25. Gaspard H., Wigfield A., Jiang Yi., Nagengast B., Trautwein U., Marsh H.W. Dimensional comparisons: how academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 52. P. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
26. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
27. Stirling D. Motivation in education // Learning Development Institute. 2014. Vol. 31. P. 1-24. URL: https://www.learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf
28. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: Como promovê-las? Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
29. Pachón-Basallo M., Fuente J., González-Torres M., Martínez-Vicente J., Peralta-Sánchez F., Vera-Martínez M. Effects of factors of self-regulation vs. factors of external regulation of learning in self-regulated study // Educational Psychology. 2022. Vol. 13. P. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968733>
30. Ballouk R., Mansour V., Dalziel B., McDonald J., Hegazi I. Medical students' self-regulation of learning in a blended learning environment: a systematic scoping review // Medical Education Online. 2022. Vol. 27. № 1. 2029336. <https://doi.org/10.1080/10872981.2022.2029336>
31. Weiner B. Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1992. 391 p. URL: <https://books.google.com/gi/books?id=Hls5cPZIS4QC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
32. Pintrich P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students // Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16. № 4. P. 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648?004?0006-x>
33. Schwinger M., Trautner M., Pütz N., Fabianek S., Lemmer G., Lauer mann F., Wirthwein L. Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping // Journal of Educational Psychology. 2021. Vol. 114. № 3. P. 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
34. Valle A., Nuñez J., Cabanach R., Rodriguez S., González-Pienda J., Rosario P. Metas académicas y Estrategias motivacionales de Autoprotección // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2007. Vol. 13. P. 617-632. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1251>
35. Ramirez-Maestre C., Esteve R., Serrano-Ibañez E., Lopez-Martinez A., Ruiz-Parraga G., Rivas-Moya T. Psychometric characteristics and factorial structures of the Defensive Pessimism Questionnaire – Spanish Version (DPQ-SV) // PLoS ONE. 2020. Vol. 5. № 4. P. 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229695>
36. Ferradás M., Freire C. Estrategias de self-handicapping y pesimismo defensivo: análisis de su prevalencia en entornos universitarios y diferencias de género // EDUCA International Journal. 2022. Vol. 2. № 1. P. 30-45. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206722>
37. Sebesta A., Speth B. How should I study for the exam? Self-regulated learning strategies and achievement in introductory biology // CBE: Life Sciences Education. 2017. Vol. 16. № 2. P. 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0269>
38. Khikmah L. Teachers' creativity in designing learning activities: sustaining students' motivation // Journal of English Education. 2019. Vol. 7. № 2. P. 85-92. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1639>
39. Edwards A. Playing to their strengths: empowering students with flexible assessment // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2020. Vol. 12. P. 16-27. <https://doi.org/10.30-722/IJISME.28.04.002>
40. Brophy J. Motivating Students to Learn. Boston: McGraw-Hill, 1998. 227 p. <https://doi.org/10.43-24/9780203858318>
41. Mahalakshmi K., Radha R. COVID 19: A massive exposure towards web based learning // Journal of Xidian University. 2020. Vol. 14. № 4. P. 2405-2411. <https://doi.org/10.37896/jxu14.4/266>

42. Marek M., Chew C., Wu V. Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic // *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021. Vol. 19. № 1. P. 40-60. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>
43. Ismailov M. Designing motivating online assignments and telecollaborative tasks in the time of a pandemic: evidence from a post-course survey study in Japan // *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* / eds. E. Langran, L. Archambault. US, 2021. P. 600-609. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14390888>
44. Bouchkioua Z., Mokhlesse L. Motivation to learning: toward achievement // *Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 462-476. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.123029>

References

1. Navea A., Suárez J. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, vol. 23, no. 2, pp. 115-122. (In Spa.) <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
2. Higgins N., Frankland S., Rathner J. (2021). Self-regulated learning in undergraduate science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, vol. 29, no. 1, pp. 58-70. <https://doi.org/10.3-0722/IJISME.29.01.005>
3. Gumasing M., Castro F. (2023). Determining ergonomic appraisal factors affecting the learning motivation and academic performance of students during online classes. *Sustainability*, vol. 15, no. 3, pp. 1-31. <https://doi.org/10.3390/su15031970>
4. Kaitov A.P. (2022). Motivational support for the implementation of an individual educational trajectory of teacher education bachelors. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 3 (95), pp. 118-123. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>, <https://elibrary.ru/nyohvo>
5. Walker R. (2010). Motivating science undergraduates: ideas and interventions. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, vol. 18, no. 1, pp. 1-13. Available at: <https://open-journals.library.sydney.edu.au/CAL/article/view/3530>
6. Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, W.H. Freeman Publ., 604 p. Available at: <https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n1/mode/2up>
7. Ariani D., Susilo Y. (2018). Why do it later? Goal orientation, self-efficacy, test anxiety, on procrastination. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 17, no. 17, pp. 45-73. <https://doi.org/10.7-358/ecps-2018-017-wahy>
8. Salehi M., Kareshki H., Ahanchian M. (2013). The role of social-cognitive references in academic situations on students' research self-efficacy and research motivation: testing a causal model. *American Journal of Educational Research*, vol. 1, no. 3, pp. 79-85. <https://doi.org/10.12691/education-1-3-3>
9. Livinti R., Gunnesch-Luca G., Iiescu D. (2021). Research self-efficacy: a meta-analysis. *Educational Psychologist*, vol. 56, no. 1, pp. 215-242. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1886103>
10. Rathner J.A., Byrne G. (2014). The use of team-based, guided inquiry learning to overcome educational disadvantages in learning human physiology: a structural equation model. *Advances in Physiology Education*, vol. 38, no. 3, pp. 221-228. <https://doi.org/10.1152/advan.00131.2013>
11. McBride E., Oswald W.W., Beck L.A., Murray A.V. (2020). "I'm just not that great at science": science self-efficacy in arts and communication students. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 57, no. 4, pp. 597-622. <https://doi.org/10.1002/tea.21603>
12. Urdan T., Schoenfelder E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, vol. 44, issue 5, pp. 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
13. Li B., Turner J., Xue J., Liu J. (2022). When are performance-approach goals more adaptive for Chinese EFL learners? It depends on their underlying reasons. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, pp. 1-33. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0208>
14. Kaplan A., Maehr M.L. (2002). Adolescents' achievement goals: situating motivation in soci-cultural contexts. In: Urdan T., Pajares F. (eds.) *Adolescence and Education*, vol. 2, pp. 125-167. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED471685>

15. Mayumi K., Zheng Y. (2021). Becoming a speaker of multiple languages: an investigation into UK university students' motivation for learning Chinese. *Language Learning Journal*, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1996621>
16. Hareli S., Weiner B. (2002). Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, vol. 37, no. 3, pp. 183-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_4
17. Schunk D.H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston, Pearson Education Publ., 574 p. Available at: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&as-setKey=AS%3A273549456019456%401442230680395>
18. Weiner B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In: Elliot A.J., Dweck C.S. (eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York, Guilford Publ., pp. 73-84. Available at: https://www.academia.edu/17370038/Motivation_from_an_attribution_perspective_and_the_social_psychology_of_perceived_competence
19. Wigfield A., Hoa L.W., Lutz Klauda S. (2008). The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. In: Schunk D.H., Zimmerman B.J. (eds.). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York, Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 169-197. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
20. Woolfolk A.E., Winne P.H., Perry N.E. (2019). *Educational Psychology*. Toronto, Pearson Education, 510 p. Available at: <https://pdfcoffee.com/download/woolfolk-prefacepdf-pdf-free.html>
21. Pintrich P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts M., Pintrich P., Zeidner M. (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA, Academic Publ., pp. 452-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
22. Safdari S., Maftoon P. (2017). The development of motivation research in educational psychology: the transition from early theories to self-related approaches. *Advanced Education*, vol. 7, pp. 95-101. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93906>
23. Covington M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, vol. 51, no. 1, pp. 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
24. Barron K.E., Hulleman C.S. (2015). Expectancy value cost model of motivation. In: Wright J.D. (ed.-in-chief). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Orlando, vol. 8, pp. 503-509. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
25. Gaspard H., Wigfield A., Jiang Yi., Nagengast B., Trautwein U., Marsh H.W. (2018). Dimensional comparisons: how academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 52, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
26. Ryan R.M., Deci E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
27. Stirling D. (2014). Motivation in education. *Learning Development Institute*, vol. 31, pp. 1-24. Available at: https://www.learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf
28. Góes N., Boruchovitch E. (2020). *Estratégias de Aprendizagem: Como Promovê-Las?* Petrópolis, RJ, Vozes Publ., 126 p. (In Por.) <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
29. Pachón-Basallo M., Fuente J., González-Torres M., Martínez-Vicente J., Peralta-Sánchez F., Vera-Martínez M. (2022). Effects of factors of self-regulation vs. factors of external regulation of learning in self-regulated study. *Educational Psychology*, vol. 13, pp. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968733>
30. Ballouk R., Mansour V., Dalziel B., McDonald J., Hegazi I. (2022). Medical students' self-regulation of learning in a blended learning environment: a systematic scoping review. *Medical Education Online*, vol. 27, no. 1, 2029336. <https://doi.org/10.1080/10872981.2022.2029336>
31. Weiner B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA, SAGE Publications, 391 p. Available at: <https://books.google.com/gi/books?id=Hls5cPZIS4QC&printsec=front-cover#v=onepage&q&f=false>
32. Pintrich P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, vol. 16, no. 4, pp. 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648?004?0006-x>

33. Schwinger M., Trautner M., Pütz N., Fabianek S., Lemmer G., Lauer mann F., Wirth-wein L. (2021). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, vol. 114, no. 3, pp. 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
34. Valle A., Nuñez J., Cabanach R., Rodriguez S., González-Pienda J., Rosario P. (2007). Metas Académicas y Estrategias Motivacionales de Autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 13, p. 617-632. (In Por.) <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1251>
35. Ramirez-Maestre C., Esteve R., Serrano-Ibañez E., Lopez-Martinez A., Ruiz-Parraga G., Rivas-Moya T. (2020). Psychometric characteristics and factorial structures of the Defensive Pessimism Questionnaire – Spanish Version (DPQ-SV). *PLoS ONE*, vol. 5, no. 4, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229695>
36. Ferradás M., Freire C. (2022). Estrategias de self-handicapping y pesimismo defensivo: análisis de su prevalencia en entornos universitarios y diferencias de género. *EDUCA International Journal*, vol. 2, no. 1, pp. 30-45. (In Spa.) Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206722>
37. Sebesta A., Speth B. (2017). How should I study for the exam? Self-regulated learning strategies and achievement in introductory biology. *CBE: Life Sciences Education*, vol. 16, no. 2, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0269>
38. Khikmah L. (2019). Teachers' creativity in designing learning activities: sustaining students' motivation. *Journal of English Education*, vol. 7, no. 2, pp. 85-92. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1639>
39. Edwards A. (2020). Playing to their strengths: empowering students with flexible assessment. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, vol. 12, pp. 16-27. <https://doi.org/10.30-722/IJISME.28.04.002>
40. Brophy J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston, McGraw-Hill Publ., 227 p. <https://doi.org/10.43-24/9780203858318>
41. Mahalakshmi K., Radha R. (2020). COVID 19: a massive exposure towards web based learning. *Journal of Xidian University*, vol. 14, no. 4, pp. 2405-2411. <https://doi.org/10.37896/jxu14.4/266>
42. Marek M., Chew C., Wu V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, vol. 19, no. 1, pp. 40-60. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>
43. Ismailov M. (2021). Designing motivating online assignments and telecollaborative tasks in the time of a pandemic: evidence from a post-course survey study in Japan. In: Langran E., Archambault L. (eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. United States, pp. 600-609. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14390888>
44. Bouchkioua Z., Mokhlesse L. (2021). Motivation to learning: toward achievement. *Psychology*, vol. 12, pp. 462-476. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.123029>

Информация об авторе

Кайтов Александр Пилылович, кандидат социологических наук, доцент департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, <https://orcid.org/00-00-0003-2721-7448>, kaitovap@mgpu.ru

Поступила в редакцию 25.01.2023
Поступила после рецензирования 01.02.2023
Принята к публикации 03.02.2023

Information about the author

Aleksandr P. Kaitov, Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of Pedagogy Department of Pedagogy and Educational Psychology Institute, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>, kaitovap@mgpu.ru

Received 25.01.2023
Revised 01.02.2023
Accepted 03.02.2023