

*Вне тематики номера
Outside of the theme rooms*

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век

Никитская М.Г.,

*магистрант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова, факультет психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.nikitskaya@gmail.com*

Толстых Н.Н.,

*доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnvt@list.ru*

В статье дается обзор зарубежных исследований в области мотивации учения в странах Европы, США и Канаде за последние два десятилетия. Представлены основные положения двенадцати наиболее популярных теорий: контроля и значимости эмоций достижения; целей достижения; атрибуции; ожиданий и ценностей; постановки целей; интереса; возможных Я; самодетерминации; самоэффективности; социальной принадлежности; преобразующего опыта, а также группы имплицитных теорий интеллекта. Некоторые из теорий зародились давно, нередко более полувека назад, но впоследствии были расширены и/или модифицированы. Некоторые сформулированы в последние годы. В большинстве теорий значение придается роли когнитивных процессов, связанных с обучением и познанием, роли целеполагания, эмоций, а также личности учащегося и его взаимоотношениям с родителями, учителями и сверстниками.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, мотивы учения, мотивация достижения, самодетерминация, самоэффективность, обучение, познание, школа.

Для цитаты:

Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210

For citation:

Nikitskaya M.G., Tolstikh N.N. Foreign studies of academic motivation: the XXI century [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100—113. doi: 10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Проблема мотивации учения не нова. Более того, психологические исследования в этой области велись давно в рамках различных научных школ и направлений, и интерес к ним не снижался.

Эта высокая планка, постоянство интереса и междисциплинарность объясняют непроходящую актуальность и практическую значимость изучения мотивации учения, так как очевидно, что никакие самые эффективные образовательные технологии не могут быть успешными при отсутствии у школьников и студентов познавательных интересов, желания учиться, получать и добывать знания.

Со временем становилось все более очевидным, что мотивы учения нельзя рассматривать как изолированный феномен. Научно-доказательная база убедительно свидетельствует о связи учения с личностью школьни-

ка, с одной стороны, и социальным контекстом процесса обучения — с другой.

В статье мы сфокусировали внимание при рассмотрении обозначенной проблемы на анализе англоязычных публикаций. В них представлены наиболее авторитетные теории мотивации учения, заявленные в XXI в., а также конкретные исследования мотивов учения, проведенные внутри этого периода времени в странах Европы, США и Канаде.

**Теория контроля и значимости
эмоций достижения**

Широкую известность получили работы немецкого психолога, профессора Мюнхенского университета

Рэйнарда Пекруна, автора теории контроля и значимости эмоций достижения (*Control-value theory of achievement emotions*).

Более тридцати лет занимаясь изучением проблем эмоций и мотивации в обучении, в 2006 г. Р. Пекрун опубликовал работу, в которой изложил основные положения этой теории [44]. По мнению автора, его теория может служить основой для анализа роли эмоций, переживаемых в ситуациях академических достижений. В основе теории лежит следующее положение: анализ контроля и значимости эмоций является центральным для возникновения эмоций достижения, среди которых, с одной стороны, эмоции, связанные с осуществлением деятельности (удовольствие, фрустрация, скука, переживаемые в самом процессе обучения), с другой — эмоции, связанные с последствиями, результатами деятельности (радость, надежда, гордость, тревога, безнадежность, стыд, злость).

Последние сопровождаются и успехами, и неудачами.

Под контролем (управлением) Р. Пекрун понимает субъективное распоряжение деятельностью, направленной на достижение определенного результата, а также предвосхищение результатов, последствий этой деятельности (например, ожидание, что усердие в учебе приведет к успеху). А под значимостью — субъективное значение деятельности и последствий (например, осознаваемая важность успеха).

Р. Пекрун с коллегами разработали опросник для оценки эмоций (Achievement Emotion Questionnaire). В опроснике 24 шкалы, измеряющих удовольствие, надежду, гордость, облегчение, гнев, тревогу, стыд, безнадежность и скуку во время обучения, в течение конкретного урока, а также в процессе прохождения тестов и экзаменов. Надежность и валидность данного опросника были проверены эмпирически [38].

В своем докладе, подготовленном для Международной Академии Образования (International Academy of Education) [43], Р. Пекрун говорит, что ученики испытывают множество разнообразных эмоций, оказывающих влияние на процесс и результаты обучения, личностное развитие, а также на здоровье, как психологическое, так и физическое.

Согласно теории контроля и значимости эмоций достижения, влияние эмоций является комплексным. Позитивные эмоции не всегда влияют положительно на обучение, так же как и негативные эмоции не обязательно оказывают отрицательное воздействие на учебу, хотя для большинства учащихся связь эмоций с учебным процессом как раз бывает прямой: удовольствие от учебы сказывается благотворно, в то время, как гнев, стыд, безнадежность и скука неблагоприятны. Автор также подчеркивает, что эмоции не только влияют на образовательный процесс, но и являются ключевым элементом идентичности учащихся и основой их благополучия.

Учитывая сказанное, преподаватели, по мнению автора данной теории, должны уделять должное внимание эмоциям своих учеников.

Р. Перкун предлагает конкретные способы увеличения позитивных и снижения негативных эмоций. Самое главное — учителя должны помогать учащимся развивать уверенность в себе, интерес и внутреннюю ценность знаний, поскольку это способствует увлеченности обучением и сокращает негативные эмоции. Такой эффект достижим только при условии высококвалифицированного преподавания. Учитель сам должен испытывать позитивные эмоции, создавать в классе обстановку, способствующую глубокому овладению предметом, говорить учащимся об их успехах, заботиться о психологическом климате на уроке, привлекать родителей к обсуждению и решению школьных проблем [43].

К настоящему моменту опубликовано немало работ (написанных как самим автором, так и другими учеными), которые содержат результаты эмпирических исследований, основанных на положениях теории контроля и значимости эмоций достижений.

Особый интерес представляет исследование [45], которое Р. Пекрун провел совместно с Эндрю Эллиотом и Маркусом Майером среди студентов (N=213).

Было установлено, что цели достижений — мастерство (Mastery), стремление продемонстрировать результат или избежать этой демонстрации (Performance) — определяют, предсказывают различные эмоции достижения: удовольствие, скуку, гнев, надежду, гордость, тревожность, безнадежность, стыд. А эмоции достижения, в свою очередь, прогнозируют достижение результатов. Семь из восьми фокальных эмоций являются посредниками между целями достижения и достижением результатов.

Отмечается, что полученные результаты являются надежными при учете гендерных факторов, социальной желательности, позитивной и негативной эмоциональности и учебных способностей.

Теории целей достижения

Начиная с 80-х гг. прошлого столетия вопросами целей достижения в рамках разных подходов занимались такие зарубежные ученые, как Ави Каплан, Мартин Майер, Эндрю Эллиот, Джон Николлс, Кэрл Дуэк и другие. В контексте изучения учебной мотивации авторами рассматривались две так называемые направленности (orientations): связанная с компетентностью, профессионализмом и связанная со стремлением произвести хорошее впечатление, выглядеть профессионалом в глазах окружающих.

В зарубежной психологии используются различные термины для определения этих конструктов: Task и Ego; Mastery и Performance [19; 20]. В последние годы чаще встречаются термины «Mastery» и «Performance», которые можно перевести как «направленность на мастерство» и «направленность на демонстрацию результата».

Направленность на мастерство (Mastery) предполагает сосредоточенность учеников на изучении и пони-

мании предмета, развитии навыков в соответствующей сфере, а также на саморазвитии. Указанная направленность ведет к таким положительным последствиям, как самоэффективность, усердие, выбор сложных задач, саморегулируемое обучение, позитивные эмоции и благополучие [5; 20; 21].

Направленность на демонстрацию результата (Performance) предполагает сосредоточенность на создании образа профессионала и избегании ситуаций, в которых может проявиться собственная некомпетентность [19].

Первоначально исследователи указывали на негативные последствия данной направленности. Она связывалась с такими явлениями, как предпочтение поверхностного овладения информацией вместо глубокого изучения, а также с отрицательной реакцией на постановку сложных задач [5]. Однако позже были проведены исследования, результаты которых подвергли сомнению столь однозначную связь с негативными последствиями и даже, напротив, выявили слабую или умеренную связь между направленностью на демонстрацию результата и такими позитивными феноменами, как самоэффективность, использование эффективных учебных стратегий, позитивное мышление и эмоции [21].

Занимаясь данной проблематикой, Эндрю Эллиот [22] разделил направленность на демонстрацию результата (Performance) на направленность на достижение (Performance-Approach) и направленность на избегание (Performance-Avoidance). В первом случае (Performance-Approach) речь идет о желании ученика продемонстрировать свой высокий уровень знаний, следствием чего является вовлеченность в процесс выполнения задания. В случае с избеганием (Performance-Avoidance) ученик не желает демонстрировать низкий уровень знаний и в результате приступает к выполнению задания с целью избежать подобной демонстрации.

Позже деление на избегание и достижение было применено также к направленности на мастерство (Mastery). Однако детально эта тема не разрабатывалась. В известных работах устанавливается в основном отсутствие связи направленности на избегание (Mastery-Avoidance) с когнитивными методами и оценками, а также негативная связь с внутренней мотивацией и позитивная связь с отрицательными эмоциями и тревожностью [53].

Среди других, дополнительных, направленностей выделялась так называемая внешняя целевая направленность (Extrinsic Goal Orientation), объясняющая вовлеченность ученика в процесс выполнения задания желанием получить существенную награду либо избежать существенного наказания [32].

Равным образом, уже в ранних работах [33], посвященных изучению целей достижения, была выделена социальная направленность (Social Goal Orientation), указывающая на межличностные, социальные причины вовлеченности в процесс достижения результатов

(получить одобрение от кого-то конкретно либо от группы, добиться желаемого социального взаимодействия и др.).

Последующие исследования подтвердили влияние окружающих людей на направленность и постановку целей. В частности, было установлено, что взаимоотношения учитель—ученик существенно влияют на направленность на мастерство (Mastery), а также на направленность, связанную с избеганием (Avoidance) [35]. Была также выявлена связь между взаимоотношениями со сверстниками и указанными ориентациями. Существенно влияют на социальную направленность учеников их отношения с родителями [18].

Была описана и еще одна направленность — избегание работы (Work Avoidance), или академическое отчуждение (Academic Alienation). Главной особенностью данной направленности является то, что основной причиной отчужденности является то, что источник самоутверждения для ученика находится вне класса. Ученик хочет как можно быстрее, с минимальными усилиями и затратами, выполнить задание с той лишь целью, чтобы его оставили в покое и не мешали заниматься своими делами [6].

В отношении всех направленностей высказывалось предположение, что их можно рассматривать как некие ситуативные схемы (Situation Schemas), сценарии поведения, связанные с определенными обстоятельствами либо с определенным контекстом [15], а также, что в основе всех направленностей лежит то или иное представление о себе (Self Schemas). Основная гипотеза здесь заключается в том, что ученики придерживаются определенной когнитивно-аффективной Я-концепции, которая активируется в конкретной ситуации, порождает ориентированные на себя направленности и проявляется в соответствующих мыслях, чувствах и поведении [24].

В последние годы все больше внимания уделяется интервенциям, проводимым с целью усилить у учеников выбор направленности на мастерство (Mastery), а также с целью повысить ценность самого процесса обучения наряду с ценностью его результата [52].

Теория атрибуции

Согласно теории атрибуции (Attribution theory), причины, которые люди приписывают событиям, влияют на последующие когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции [58].

Бернард Вайнер выделил восемь таких причин: отношение к учебе (усердие, лень); старание (в данный момент); типичная помощь учителя или предвзятое отношение учителя; помощь, получаемая от других людей; способности; физическое и психологическое состояние (настроение, усталость); сложность задачи; случай (везение). Эти причины Б. Вайнер рассматривает по трем основаниям: локусу контроля (внешний и внутренний); стабильности причинных элементов

(стабильные или нестабильные) и контролируемости (контролируемые и неконтролируемые) [1].

Особый интерес представляет субъективный контроль поведения в связи с тем, что именно он определяет реакцию ученика на неудачу, давление и страх неудачи [37]. Одним из способов, с помощью которого учащиеся приобретают чувство контроля, является обратная связь со значимыми другими, прежде всего родителями и учителями [23; 58]. Мнение другого человека — важный механизм для формирования чувства контроля, и это значение осознается (устанавливается), по крайней мере частично, через природу и значимость отношений. Предполагалось, что контроль (или беспомощность) формируются посредством наблюдения за значимыми моделями, такими, в частности, как родители. Кроме того, родители и учителя, которые обеспечивают подкрепление и обратную связь, соответствующую успеваемости учащихся, повышают восприимчивость учащихся к результатам обучения [54].

Таким образом, определяющий аспект атрибуции обучения учащихся частично задается взаимоотношениями со значимыми другими. Проще говоря, ученики могут научиться контролю через значимых других и через то, как эти значимые люди относятся к ним.

Было также высказано предположение, что атрибуции в межличностном контексте приводят к возникновению социально-обусловленных эмоций. В исследовании С. Хэрели и Б. Вайнера была предложена идея, суть которой заключается в том, что социально обусловленные эмоции являются результатом атрибутивных выводов, основанных на предполагаемых причинах конкретного результата [26]. Например, ученик, приписывающий успех другого ученика усилиям, может испытать положительные эмоции и чувство восхищения другим учеником. С другой стороны, ученик, приписывающий низкую успеваемость другого ученика недостатку способностей, может испытывать негативные эмоции [25]. В обоих случаях эмоции возникают через атрибуцию, совершаемую по поводу академических успехов других учащихся.

Обсуждается и иной способ возникновения социально-обусловленных эмоций на основе атрибуции. Здесь выводы наблюдателей о причине события могут повлиять на эмоции и поведение ученика. Например, наблюдатели (учителя, родители), анализируя работу учащегося, делают выводы о причинах конкретного результата, и это влияет на реакцию ученика на результат и его последующее поведение.

При таком сценарии учитель, явно приписывающий успех учащегося прилагаемым им усилиям, может вызвать позитивные эмоции и чувство гордости у ученика. В случае же, когда учитель объясняет низкую успеваемость недостатком способностей, он может вызвать негативные эмоции и стыд у учащегося.

Таким образом, актуальные для мотивации достижений эмоции могут вызываться атрибуциями успеха и неудачи через взаимоотношения учащегося с окружающими.

Особенности межличностных взаимоотношений учащихся в последние годы все чаще связываются с учебной мотивацией. Примером может служить работа Эндрю Мартина и Мартина Доусона, в которой приводятся исследования, проводимые на основе теорий атрибуции, самооффективности, самодетерминации, ожиданий и ценностей и других, демонстрирующие большое значение межличностных взаимоотношений в учебной мотивации студентов [36].

Также в рамках теории атрибуции были исследованы вмешательства (интервенции), приводящие к улучшению успеваемости посредством приписывания (атрибуции) учебных трудностей отсутствию усилий в индивидуальной и групповой деятельности [9].

Так, в одном из исследований [59] ученики были разделены на две группы. В экспериментальной группе ученикам показывались записи, в которых приводились статистические данные, свидетельствующие о том, что ученики, которые боролись с учебными трудностями в первый год обучения, впоследствии повышали свои результаты. Ученики из контрольной группы не получали подобной информации. В дальнейшем было установлено, что в сравнении с учениками из контрольной группы у учеников из экспериментальной группы повысилась успеваемость еще до окончания исследования и их реже отчисляли из школы в следующем году.

Теория ожиданий и ценностей

Автором теории ожиданий и ценностей (Expectancy-value theory) является Джон Аткинсон, который представил ее еще в 1957 г. [8]. На данный момент теория расширена и доработана такими исследователями, как Жаклин Экклс, Аллан Вигфилд, Крис Халлеман и другими.

В последние годы в рамках данного направления исследовался вопрос о том, насколько увеличивает мотивацию к обучению понимание учениками применимости получаемых на уроках знаний в их жизни. Был проведен ряд экспериментов. В одном из них Крис Халлеман с коллегами [28] предлагали учащимся письменные задания, в которых просили описать, как какой-либо аспект изучаемого материала по определенной дисциплине может соотноситься с их жизнью в целом или в какой-то ее части. После таких заданий у учеников из экспериментальной группы с низким уровнем ожидания успеха показатели успеваемости существенно увеличивались. При этом в контрольной группе, а также у учеников из экспериментальной группы, уверенных в себе, показатели оставались без изменений.

В модели, предложенной Жаклин Экклс, фиксируется связь представлений родителей с учебной мотивацией и достижениями их детей. Представления и убеждения родителей определяют их поведение, которое, в свою очередь, определяет мотивационные убеждения детей. А мотивационные убеждения детей определяют их поведение.

В США было проведено лонгитюдное исследование, проверяющее указанную связь [16]. В течение двенадцати лет изучались взгляды матерей в сфере спорта, музыки, математики, чтения и их влияние на детей. Данные собирались среди матерей, детей и учителей. Убеждения матерей формировали их собственное поведение в данных сферах, а также мотивационные представления детей. Спустя определенное время (4—5 лет) это влияние уже можно было проследить в количестве времени, проводимом детьми за чтением, на спортивных и музыкальных занятиях, а также в количестве математических курсов, выбранных в старшей школе.

Было установлено, что за исключением чтения поведение матерей влияло на представления детей. Также была обнаружена незначительная разница в нескольких аспектах в зависимости от пола и возраста ребенка. Так, данное исследование продемонстрировало процесс, посредством которого происходит влияние представлений матерей на представления детей в младшем возрасте и на их деятельность в более поздних (подростковом и юношеском) возрастах.

Существенная роль окружающих (их взглядов и поведения), с которыми преимущественно общаются учащиеся, в развитии ожиданий и ценностей в академическом контексте была установлена и в других исследованиях [57].

Таким образом, в теории ожиданий и ценностей также большое значение в процессе формирования учебной мотивации и достижений придается влиянию окружающих и взаимоотношениям с ними.

Теория постановки целей

Теория постановки целей (Goal setting theory) основана на том, что поведение человека определяется теми целями, которые он ставит перед собой, так как именно ради достижения поставленных перед собой целей он осуществляет определенные действия.

При этом предполагается, что постановка целей — это сознательный процесс, а осознанные цели и намерения — это то, что лежит в основе поведения человека.

Зарождение теории связывают с исследованиями проблематики уровня притязаний, проводимыми в свое время Куртом Левиным и его учениками. Впоследствии она в основном разрабатывалась Эдвином Локом, который начал изучение целеполагания в 1960-х гг. В настоящее время, согласно теории постановки целей, источником мотивации является желание и намерение достичь цели. Если отдельные индивиды считают, что их текущая деятельность не ведет к достижению желаемых целей, они, как правило, становятся мотивированными на увеличение усилий или изменение стратегии [31].

В рамках данной теории представляет интерес эксперимент, в котором учащиеся ставили перед собой те

или иные учебные цели посредством прямых внешних указаний. В частности, Д. Морисано с коллегами [51] протестировали влияние онлайн постановки целей на успеваемость учащихся колледжа. Учащиеся экспериментальной группы участвовали в комплексной онлайн-программе, в рамках которой от них требовалось определить важные цели, детально описать эти цели и планы их реализации, а также указать, насколько для них важно достижение этих целей. Учащиеся контрольной группы, завершив онлайн-задания, просто писали о положительном опыте прошлого. В итоге учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали значительное увеличение результатов по окончании программы, тогда как у студентов контрольной группы изменения результатов отсутствовали.

«Имплицитные теории интеллекта»

Основателем теории, получившей название «Имплицитные теории интеллекта» (Implicit theories of intelligence), является Кэрл Дуэк [19]. В своих работах 1980—1990-х гг. прошлого века она утверждала, что существенное влияние на развитие направленности личности на мастерство (Mastery) оказывают сложившиеся у человека представления о своем интеллекте. К. Дуэк называет их имплицитными теориями, выделяя два типа представлений. В соответствии с первым типом представлений (первой имплицитной теорией), интеллект имеет изменчивую природу, он способен развиваться. Название этой теории можно перевести как «прибыльная теория интеллекта». В соответствии со второй имплицитной теорией, интеллект является постоянным, фиксированным. Такому представлению соответствует «данностная теория интеллекта».

Данная теория в последние годы вдохновила ученых на вмешательства, которые помогают ученикам понять, что существует возможность стать умнее, решая проблемы и задачи [7]. Так, например, Лиза Блэквелл с коллегами [14] проверили влияние вмешательства, нацеленного на обучение учащихся седьмого класса тому, как интеллект может повыситься благодаря усилиям и решению задач. Ученики контрольной группы посещали шесть еженедельных 25-минутных уроков, в течение которых им предоставлялась информация о структуре и функциях головного мозга, а также о том, как мозг меняется с течением времени. Ученики экспериментальной группы посещали два дополнительных урока (всего восемь), которые были сосредоточены на прибыльной теории интеллекта. На этих уроках обсуждались пластичность мозга и то, как обучение делает учеников умнее. В итоге, по истечении двух лет, у учеников экспериментальной группы существенно повысилась мотивация в сравнении с учениками контрольной группы. Повысилась и их успеваемость, в то время как у учеников контрольной группы успеваемость снизилась.

Теория интереса

Изучая роль интереса в учебной мотивации, Сьюзан Хайди и Энн Рэннингер на основе уже имеющихся исследований предложили четырехфазную модель формирования интереса [27]. Учеными выделяются следующие четыре фазы: 1) возникновение ситуационного интереса к предмету; 2) поддержание ситуационного интереса; 3) зарождение индивидуального интереса; 4) развитие индивидуального интереса. Переход от одной фазы к другой происходит лишь при наличии определенных условий, причем наиболее трудным считается переход от второй к третьей фазе. Переход интереса с одной стадии своего развития на другую не означает исчезновения предыдущих. Они остаются и функционируют наравне с вновь появившимися. Более того, и ситуационный, и индивидуальный интересы не изолированы, а способны взаимодействовать и влиять на развитие друг друга.

Джон Газри с коллегами [29] провели экспериментальное исследование по развитию долгосрочного интереса, а также внутренней мотивации в области чтения. Третьеклассники из четырех разных классов получили учебное задание, включающее чтение художественной и научной литературы. В итоге было установлено, что у учащихся двух классов, где учителя проводили специальную работу по развитию интереса (наблюдение, рисование, конструирование и др.), внутренняя мотивация к чтению, а также уровень понимания текста оказались существенно выше, чем у учащихся двух других классов, где такая работа не проводилась.

В странах Европы, США и Канаде «интерес» — это широко используемый, многоаспектный конструкт. Научным сообществом активно обсуждаются различные способы моделирования отношений «человек — наука». Так, Андрэас Крапп и Манфريد Прэнзель [30] в 2011 г. представили обзор исследований, связанных с проблематикой интереса, и описали теоретическую и методологическую основу для оценки интереса к науке в крупномасштабных программах, таких как PISA. Исследователи проанализировали модели, которые сегодня могут быть использованы для описания научного интереса и процесса его развития. В указанной работе, помимо этого, представлены применяемые методы оценки интересов.

К факторам, влияющим на учебную мотивацию, помимо интереса относят чувства, которые, по мнению некоторых исследователей [13], являются частью интереса.

В одной из недавних работ [55] изучался вопрос о влиянии на познавательную, исследовательскую мотивацию такого чувства, как благоговение, трепет (awe) перед наукой. Исследователи полагают, что трепет (awe) является скорее уникальным явлением в мотивации. В указанной работе синтезируются концепция трепета (awe) и концепции когнитивных механизмов, связанных с обучением, а также предлагается генеративная теоретическая структура, которая может быть

использована для проверки влияния этого чувства на раннее обучение, ориентированное на научную деятельность.

Таким образом, очевидно, что последователи различных направлений изучения интереса и его влияния на учебную мотивацию согласны в том, что хорошо развитый индивидуальный интерес способствует становлению долгосрочной внутренней мотивации и что ученики с хорошо развитым индивидуальным интересом будут продолжать работать или решать проблемы, невзирая на сложности и препятствия.

Теория возможных Я

Согласно теории, автором которой является Дафна Ойзерман, возможные Я (Possible selves) — это представления человека о том, каким он может стать в ближайшем и отдаленном будущем. Поэтому возможные Я важны для постановки целей и мотивации [41]. Каждый индивид имеет как положительные образы самого себя, которые соответствуют его желанным и ожидаемым в будущем представлениям о себе, так и отрицательные, которых хотелось бы избежать [34]. В то время как актуальная Я-концепция фокусируется на том, кем индивид является сейчас, возможные Я, сосредоточив внимание на будущем, провоцируют самосовершенствование и личностный рост. Они дают возможность экспериментировать и пробовать различные варианты будущего.

В контексте обучения возможные Я включают в себя позитивные ожидания относительно успеваемости в школе и академических достижений как в виде конкретных, непосредственных целей, например, успешно окончить восьмой класс или пройти математический тест, так и в виде более общих долгосрочных ожиданий, например, быть или стать умным [46].

Для учащихся юношеского возраста характерно наличие множества потенциально конкурирующих возможных Я, не все из которых влияют на поведение в конкретный момент времени [41]. На возможные Я влияют, с одной стороны, индивидуальные факторы, с другой, — окружающая обстановка. Окружающие люди могут служить образцами для подражания или, напротив, антипримерами для формирования как положительных, так и негативных возможных Я. Такими образцами могут быть конкретные люди, с которыми у учащегося есть отношения, или просто общее чувство того, что другие хотели бы, чтоб он был способен делать.

Опыт успеха или неудачи в какой-либо сфере влияет на представление о возможных Я в этой сфере и, соответственно, на стратегию и действия, направляемые на достижение такого возможного Я. Так, прошлые неудачи могут усложнить формулировку того, как успех будет выглядеть в определенной области и какие стратегии, вероятно, будут эффективными. Прошлый успех, наоборот, может существенно облегчить представление о том, как будет выглядеть успех и какие шаги необходимы для достижения желаемого

возможного Я. Например, несовершеннолетние правонарушители, не достигавшие успехов в школе, с меньшей вероятностью формулируют возможные Я, ориентированные на получение образования или работу. А ученики из малообеспеченных семей редко могут разработать несколько стратегий для достижения ориентированных на учебу возможных Я [40; 41; 42].

В одном из исследований было показано, что учащиеся с ориентированными на учебу возможными Я, которым предлагались четкие стратегии по достижению таких возможных Я, в конце учебного года сообщали, что чувствовали себя более эффективными. Но влияние не ограничивалось лишь положительными эмоциями. Такие ученики также показывали лучшие академические результаты в сравнении с учениками, не имеющими четких стратегий [46].

В другом исследовании вмешательство, расширяющее возможные Я и стратегии их достижения, в результате привело к улучшению академической успеваемости и поведения в классе даже при наличии неблагоприятных условий, предполагающих риск неудачи в учебной деятельности [39].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ориентированное на учебу возможное Я положительным образом влияет на учебную мотивацию.

Теория самодетерминации

Теория самодетерминации (Self-determination theory) в последние годы на Западе является одной из наиболее авторитетных теорий, рассматриваемых в связи с вопросами мотивации. Авторами теории являются американские психологи Эдвард Деси и Ричард Райан, сформулировавшие основные положения теории еще в 1985 г. [17].

Большое число исследований учебной мотивации последних десяти лет проводилось с опорой именно на данную теорию. Основные ее положения упрощенно можно сформулировать следующим образом: чтобы быть мотивированным и функционировать на оптимальном уровне, должен удовлетворяться определенный набор психологических потребностей. А именно: потребность в компетентности (competence), потребность в автономии (autonomy) и потребность во взаимосвязи с другими людьми (relatedness).

Значимость и широкая применимость теории самодетерминации объясняется ее высокой объяснительной силой. Мы не стали подробно описывать данную теорию, так как она достаточно хорошо известна российскому читателю из работ отечественных ученых, в частности, из работ Т.О. Гордеевой [2; 3].

Теория самоэффективности

В теории самоэффективности (Self-efficacy theory), предложенной Альбертом Бандурой [11], центральное

место отводится вере индивида в свои способности успешно справляться с поставленными задачами и, соответственно, влиянию этой уверенности в себе на мотивацию и достижения [10; 11; 49]. Утверждается, что люди, уверенные в собственной самоэффективности, будут генерировать и пробовать альтернативные модели поведения в случае, если уже примененные действия не принесли ожидаемого успеха [49]. Высокая самоэффективность может способствовать росту эффективности индивида за счет повышения уровня прикладываемых усилий и настойчивости, а также может развивать способность справляться с проблемными ситуациями, влияя на когнитивные и эмоциональные процессы, связанные с ситуацией [10; 11].

А. Бандура выделяет следующие источники самоэффективности: способность выстроить поведение, косвенный опыт, вербальное убеждение и эмоциональный подъем [4]. Рассматривая способность выстроить поведение, автор утверждает, что предыдущий опыт успеха или неудач при попытке достижения желаемого результата порождает либо высокие (в случае успеха), либо низкие (в случае неудачи) ожидания. Такой же механизм действия и у косвенного опыта (т. е. чужого примера), но его влияние существенно ниже, чем у фактического. Также к источникам самоэффективности относится убеждение человека в способности справиться с задачей (вербальное убеждение). Автор выдвигает гипотезу, что сила вербального убеждения ограничивается авторитетом и осознаваемым статусом убеждающего. Если родители в чем-то убеждают ребенка, очень важно, чтобы их убеждение в способности ребенка добиться успеха соответствовало его реальным возможностям. В противном случае последствием может оказаться пониженный прогноз эффективности, с одной стороны, и подорванная вера в родителей — с другой. Говоря об эмоциональном подъеме как об источнике самоэффективности, А. Бандура отмечает склонность людей сверять уровень эффективности с уровнем эмоционального напряжения перед стрессовой ситуацией. То есть способы, снижающие возбуждение в таких ситуациях, повышают прогноз эффективности.

Теория самоэффективности, как и большинство других направлений изучения учебной мотивации, подробно рассматривает вопрос о влиянии на эту мотивацию взаимоотношений учащихся с окружающими. Так, утверждается, что существует возможность приобретения учениками чувства самоэффективности посредством моделирования ситуаций с разрешением проблем, а также при поддержке значимых других [10].

Более того, те, с кем учащиеся себя идентифицируют, и те, с кем они наиболее тесно связаны, являются мощными источниками моделирования и позитивного общения [10; 49]. В данном случае механизмом, лежащим в основе моделирования, являются

взаимоотношения. По этим причинам уверенность в себе и степень, в которой она поддерживается, могут быть концептуализированы как явление или процесс, основными факторами которого являются взаимоотношения.

Теория социальной принадлежности

Авторами концепции социальной принадлежности (Social belongingness) считаются Рой Баумейстер и Марк Лири [12]. Они утверждают, что чувство принадлежности является фундаментальным человеческим мотивом (в том числе и учебным), что многие человеческие потребности, такие как потребность во власти, близости, одобрении, достижениях и др., обусловлены необходимостью принадлежать. Необходимость принадлежать и формировать привязанности является универсальной человеческой потребностью.

В рамках концепции социальной принадлежности изучались вмешательства (интервенции), которые помогают студентам в процессе обучения выстраивать более тесные связи со значимыми другими [50] и снижать чувство неопределенности в отношении принадлежности. Так, в исследовании Г. Уолтона и Г. Коэна [56] ученикам из экспериментальной группы была предоставлена информация, свидетельствующая о том, что большинство студентов колледжа испытывают чувство беспокойства или сомнения в принадлежности к университетскому городку, но что эти чувства уменьшаются с течением времени. Также им было в воодушевляющей манере рассказано о чувстве принадлежности. Студентам из контрольной группы было просто рассказано, что социально-политические убеждения в колледжах становятся более развитыми с течением времени. В результате у студентов из экспериментальной группы, наименее уверенных в принадлежности (в данном исследовании это были афроамериканские студенты), были зафиксированы более высокие академические результаты и сразу после проведенных мероприятий, и через год. Этого не произошло со студентами-афроамериканцами из контрольной группы.

Теория преобразующего опыта

Автором новой, заявленной в 2011 г., теории преобразующего опыта (Transformative experience theory) является Кэвин Пью, профессор университета в американском Северном Колорадо. Теория фокусируется на том, как обучение в школе может обогащать внешкольный опыт, расширяя восприятие, способствуя осмыслению и обретению ценностей для будущего опыта и преобразуя отношения учеников с миром. Теория включает в себя идеи теории эстетики и философии образования Джона Дьюи.

Основной конструкт теории — преобразующий опыт — наиболее четко определяется при помощи трех характеристик [48].

Мотивация использования (Motivate Use) — применение в жизни полученных в процессе обучения знаний, даже когда этого не требуют (например, анализировать историю скалы на прогулке у озера).

Расширение восприятия (Expansion of Perception) — возможность увидеть объекты, события или проблемы в мире с точки зрения не очевидного содержания (например, увидеть скалы в качестве историй).

Эмпирическая ценность (Experiential Value) — умение видеть и переживать мир по-новому (например, настолько заинтересоваться камнями, что не переставать о них думать).

В рамках теории преобразующего опыта уже исследовано влияние определенных интервенций, которые побуждают учителей переосмысливать обучение таким образом, чтобы повышать ценность контента для ежедневного опыта учащихся с помощью различных учебных стратегий.

Так, в одном из исследований [47] преподаватель в экспериментальном классе был проинструктирован на основании модели «Преподавание преобразующего опыта в науке», в которой основное внимание было уделено трем принципам обучения: преподносить контент как идеи, которые нужно вообразить, а не как концепции, которые нужно изучить; видеть новые объекты как новые идеи; а также моделировать преобразующий опыт. Учитель в контрольном классе той же школы не придерживался указанных принципов. По итогам, ученики в экспериментальном классе более высоко ценили научные знания, чем ученики в контрольном классе.

Заключение

Представленные здесь теории являются в разной степени влиятельными.

Вместе с тем, базирующиеся на них исследования, которые были описаны в данной статье, привлекают интерес специалистов. Это следует из высокого индекса цитируемости соответствующих работ, что и послужило основанием для их отбора в процессе подготовки настоящей публикации.

Большинство современных теорий мотивации и, в частности, учебной мотивации, испытывают сильное влияние социо-когнитивного подхода. Но в ряде из них — и это важно — акцент делается на проблемах эмоций, а также на системе взаимоотношений обучающегося с педагогами, родителями и сверстниками.

Безусловно, список публикаций, которые оказались в фокусе внимания в представленном обзоре, не является исчерпывающим. Однако предлагаемый обзор, по мнению авторов, достаточно полно, хотя и в конспективной форме, отражает проблемы и теории учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
2. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (дата обращения: 29.04.2018).
3. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html> (дата обращения: 29.04.2018).
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
5. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation // *Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 84. № 3. P. 261—271.
6. Archer J. Achievement goals as a measure of motivation in university students // *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. № 4. P. 430—446. doi:10.1006/ceps.1994.1031
7. Aronson J., Fried C.B., Good C. Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2002. Vol. 38. № 2. P. 113—125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
8. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk taking behavior // *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. № 6. P. 359—372. doi:10.1037/h0043445
9. Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions / N.C. Hall [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2007. Vol. 17. № 3. P. 280—290. doi:10.1016/j.lindif.2007.04.002
10. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. 1997. 604 p.
11. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall. 1986, 617 p.
12. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Электронный ресурс] // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117. № 3. P. 497—529. URL: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_need_to_belong-_desire_for_interpersonal_attachments_as_a_fundamental_human_motivation.pdf (дата обращения: 29.04.2018).
13. Berlyne D.E. 'Interest' as a psychological concept // *The British Journal of Psychology*. 1949. Vol. 39. № 4. P. 184—195. doi:10.1111/j.2044-8295.1949.tb00219.x
14. Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention // *Child Development*. 2007. Vol. 78. № 1. P. 246—263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
15. Cantor N., Mischel W., Schwartz J.C. A prototype analysis of psychological situations // *Cognitive Psychology*. 1982. Vol. 14. № 1. P. 45—77. doi:10.1016/0010-0285(82)90004-4
16. Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence / S.D. Simpkins [et al.] // *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48. № 4. P. 1019—1032. doi:10.1037/a0027468
17. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY: Plenum Publishing Co, 1985. 45 p.
18. Dowson M., McInerney D.M. What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2003. Vol. 28. № 3. P. 91—113. doi:10.1016/S0361-476X(02)00010-3
19. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. № 10. P. 1040—1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
20. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological Review*. 1988. Vol. 95. № 2. P. 256—273.
21. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // *Educational Psychologist*. 1999. Vol. 34. № 3. P. 169—189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
22. Elliot A.J. Integrating the 'classic and 'contemporary' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation // *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10 / M.L. Maehr, P.R. Pintrich (Eds.). Greenwich, Connecticut: JAI, 1997. P. 143—179.
23. Fabricius W.V., Hagen J.W. Use of causal attributions about recall performance to assess meta-memory and predict strategic memory behavior in young children // *Developmental Psychology*. 1984. Vol. 20. № 5. P. 975—987.
24. Garcia T., Pintrich P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies // *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* / D. Schunk, B. Zimmerman (Eds.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1994. P. 127—153.
25. Hareli S., Weiner B. Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty [Электронный ресурс] // *Motivation and Emotion*. 2000. Vol. 24. № 3. P. 215—236. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=11307515&lang=ru&site=ehost-live> (дата обращения: 29.04.2018).

26. 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. doi:10.1207/S15326985EP3703_4
27. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111—127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
28. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // *Science*. 2009. Vol. 326. № 5958. P. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067
29. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension / J.T. Guthrie [et al.] // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. № 4. P. 232—246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246
30. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings // *International Journal of Science Education*. 2011. Vol. 33. № 1. P. 27—50. doi:10.1080/09500693.2011.518645
31. Locke E. A., Latham G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey // *American Psychologist*. 2002. Vol. 57. № 9. P. 705—717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
32. Maehr M.L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment // *Research on motivation in education*. 1984. Vol. 1. № 4. P. 115—144.
33. Maehr M.L., Nicholls J.G. Culture and achievement motivation: A second look // *Medicine Sport Science*. 1980. Vol. 20. P. 221—267.
34. Markus H.R., Nurius P. Possible selves // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. № 9. P. 954—969. doi:10.1037/0003-066X.41.9.954
35. Martin A.J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach // *British Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 77. № 2. P. 413—440. doi:10.1348/000709906X118036
36. Martin A.J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice // *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79. № 1. P. 327—365. doi:10.3102/0034654308325583
37. Martin A.J., Marsh H.W., Debus R.L. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93. № 1. P. 87—102. doi:10.1037/0022-0663.93.1.87
38. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) / R. Pekrun [et al.] // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36. № 1. P. 36—48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
39. Oyserman D., Brickman D., Rhodes M. School success, possible selves and parent school involvement // *Family Relations*. 2007. Vol. 56. № 5. P. 479—489. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x
40. Oyserman D., Fryberg S.A. The possible selves of diverse adolescents: content and function across gender, race and national origin // *Possible selves: Theory, research, and applications* / J. Kerpelman, C. Dunkel (Eds.). Huntington, NY: Nova, 2006. P. 17—39.
41. Oyserman D., James L. Possible selves: From content to process // *The Handbook of Imagination and Mental Stimulation* / Klein Markman, J.A. Suhr (Eds.). Psychology Press, 2009. P. 373—394.
42. Oyserman D., Markus H.R. Possible selves and delinquency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. № 1. P. 112—125. doi:10.1037/0022-3514.59.1.112
43. Pekrun R. Emotions and Learning [Электронный ресурс] // *Educational Practices*. 2014. № 24. P. 6—29. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 29.04.2018).
44. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice // *Educational Psychology Review*. 2006. Vol. 18. № 4. P. 315—341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
45. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. № 1. P. 115—135. doi:10.1037/a0013383
46. Possible selves as roadmaps / D. Oyserman [et al.] // *Journal of Research in Personality*. 2004. Vol. 38. № 2. P. 130—149. doi:10.1016/S0092-6566(03)00057-6
47. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46. № 2. P. 107—121. doi:10.1080/00461520.2011.558817
48. Pugh K.J., Bergstrom C.M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction // *Science Education*. 2017. Vol. 101. № 3. P. 369—398. doi:10.1002/sce.21270
49. Schunk D.H., Miller S.D. Self-efficacy and adolescents' motivation // *Academic motivation of adolescents* / F. Pajares, T. Urda (Eds.). Greenwich, CT: Information Age, 2002. P. 29—52.
50. Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students / L.R. Hausmann [et al.] // *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50. № 7. P. 649—669. doi:10.1007/s11162-009-9137-8
51. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance / D. Morisano [et al.] // *Journal of Applied Psychology*. 2010. Vol. 95. № 2. P. 255—264. doi:10.1037/a0018478

52. The interactive effects of personal achievement goals and performance feedback in an undergraduate science class / K.R. Muis [et al.] // *Journal of Experimental Education*. 2013. Vol. 81. № 4. P. 556—578. doi:10.1080/00220973.2012.738257
53. The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework / F. Cury [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. Vol. 90. № 4. P. 666—679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666
54. *Thompson T.* Self-worth protection: Review and implications for the classroom // *Educational Review*. 1994. Vol. 46. № 3. P. 259—274. doi:10.1080/0013191940460304
55. *Valdesolo P., Shtulman A., Baron A.S.* Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning // *Emotion Review*. 2017. Vol. 9. № 3. P. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
56. *Walton G.M., Cohen G.L.* A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students // *Science*. 2011. Vol. 331. № 6023. P. 1447—1451. doi:10.1126/science.1198364
57. *Wang M.T., Eccles J.S.* Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School // *Child development*. 2012. Vol. 83. № 3. P. 877—895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
58. *Weiner B.* An attributional theory of motivation and emotion // *Behaviorism*. 1988. Vol. 16. № 2. P. 167—173.
59. *Wilson T.D., Linville P.W.* Improving the performance of college freshmen with attributional techniques // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 49. № 1. P. 287—293. doi:10.1037/0022-3514.49.1.287

Foreign studies of academic motivation: the XXI century

Nikitskaya M.G.,

*master student, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova, faculty of psychology in education,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
maria.nikitskaya@gmail.com*

Tolstykh N.N.,

*doctor of psychological Sciences, professor, head of the department of social psychology development,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
nnvt@list.ru*

The article provides an overview of foreign (Western) researches in the field of academic motivation conducted in the United States, Europe and Canada over the past two decades. It presents the main provisions of the twelve most influential theories: Control-value theory of achievement emotions, Achievement goal theory, Attribution theory, Expectancy-value theory, Goal-setting theory, Theory of interest, Need for achievement theory, Possible selves theory, Self-determination theory, Self-efficacy theory, Social belongingness theory, Transformative experience theory, and also the Implicit theories of intelligence. Some of these theories appeared long ago, often more than half a century ago, but were subsequently expanded and/or modified. Some are articulated in recent years. In most theories of great importance is attached to the role of cognitions and cognitive processes in the process of learning, to the role of goal-setting, emotions in general, as well as to the student's identity and his/her relationships with parents, teachers and peers.

Keywords: motivation, emotions, academic motivation, achievement motivation, self-determination, self-efficacy, learning, cognition, school.

REFERENCES

1. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of motivation to achieve]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 1: Problemy razvitiya teorii [The theory of self-determination: the present and the future. Part 1: Problems of the development of the theory] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2010, no.4 (12). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (Accessed 29.04.2018). (In Russ.).
3. Gordeeva T.O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 2: Voprosy prakticheskogo primeneniya teorii [The theory of self-determination: the present and the future. Part 2: Problems of practical application of the theory] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2010, no. 5 (13). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html> (Accessed 29.04.2018). (In Russ.).
4. Kh'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti. Spb.: Piter, 2006. 607 p. (In Russ.).
5. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, vol. 84, no. 3, pp. 261—271.
6. Archer J. Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 1994, vol. 19, no. 4, pp. 430—446. doi:10.1006/ceps.1994.1031
7. Aronson J., Fried C.B., Good C. Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2002, vol. 38, no. 2, pp. 113—125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
8. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 1957, vol. 64, no. 6, pp. 359—372. doi:10.1037/h0043445
9. Hall N.C. et al. Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions. *Learning and Individual Differences*, 2007, vol. 17, no. 3, pp. 280—290. doi:10.1016/j.lindif.2007.04.002
10. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
11. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall. 1986, 617 p.
12. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Elektronnyi resurs]. *Psychological Bulletin*, 1995, vol. 117, no. 3, pp. 497—529. Available at: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_need_to_belong_-_desire_for_interpersonal_attachments_as_a_fundamental_human_motivation.pdf (Accessed 29.04.2018).
13. Berlyne D.E. 'Interest' as a psychological concept. *The British Journal of Psychology*, 1949, vol. 39, no. 4, pp. 184—195. doi:10.1111/j.2044-8295.1949.tb00219.x

14. Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 2007, vol. 78, no. 1, pp. 246—263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
15. Cantor N., Mischel W., Schwartz J.C. A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology*, 1982, vol. 14, no. 1, pp. 45—77. doi:10.1016/0010-0285(82)90004-4
16. Simpkins S.D. et al. Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence. *Developmental Psychology*, 2012, vol. 48, no. 4, pp. 1019—1032. doi:10.1037/a0027468
17. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY: Plenum Publishing Co, 1985. 45 p.
18. Dowson M., McInerney D.M. What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2003, vol. 28, no. 3, pp. 91—113. doi:10.1016/S0361-476X(02)00010-3
19. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, no. 10, pp. 1040—1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
20. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 1988, vol. 95, no. 2, pp. 256—273.
21. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999, vol. 34, no. 3, pp. 169—189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
22. Elliot A.J. Integrating the 'classic and 'contemporary' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In Maehr M.L., Pintrich P.R. (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, Connecticut: JAI, 1997, vol. 10, pp. 143—179.
23. Fabricius W.V., Hagen J.W. Use of causal attributions about recall performance to assess meta-memory and predict strategic memory behavior in young children. *Developmental Psychology*, 1984, vol. 20, no. 5, pp. 975—987.
24. Garcia T., Pintrich P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In Schunk D., Zimmerman B. (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1994, pp. 127—153.
25. Hareli S., Weiner B. Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty [Elektronnyi resurs]. *Motivation and Emotion*, 2000, vol. 24, no. 3, pp. 215—236. Available at: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=11307515&lang=ru&site=ehost-live> (Accessed 29.04.2018).
26. 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, no. 3, pp. 183—193. doi:10.1207/S15326985EP3703_4
27. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 2006, vol. 41, no. 2, pp. 111—127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
28. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 2009, vol. 326, no. 5958, pp. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067
29. Guthrie J.T. et al. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 2006, vol. 99, no. 4, pp. 232—246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246
30. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*, 2011, vol. 33, no. 1, pp. 27—50. doi:10.1080/09500693.2011.518645
31. Locke E.A., Latham G.P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 2002, vol. 57, no. 9, pp. 705—717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
32. Maehr M.L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1984, vol. 1, no. 4, pp. 115—144.
33. Maehr M.L., Nicholls J.G. Culture and achievement motivation: A second look. *Medicine Sport Science*, 1980, vol. 20, pp. 221—267.
34. Markus H.R., Nurius P. Possible selves. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, no. 9, pp. 954—969. doi:10.1037/0003-066X.41.9.954
35. Martin A.J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 2007, vol. 77, no. 2, pp. 413—440. doi:10.1348/000709906X118036
36. Martin A.J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 2009, vol. 79, no. 1, pp. 327—365. doi:10.3102/0034654308325583
37. Martin A.J., Marsh H.W., Debus R.L. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 93, no. 1, pp. 87—102. doi:10.1037/0022-0663.93.1.87
38. Pekrun R. et al. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 2011, vol. 36, no. 1, pp. 36—48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

39. Oyserman D., Brickman D., Rhodes M. School success, possible selves and parent school involvement. *Family Relations*, 2007, vol. 56, no. 5, pp. 479—489. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x
40. Oyserman D., Fryberg S.A. The possible selves of diverse adolescents: content and function across gender, race and national origin. In Kerpelman J., Dunkel C. (Eds.) *Possible selves: Theory, research, and applications*. Huntington, NY: Nova, 2006, pp. 17—39.
41. Oyserman D., James L. Possible selves: From content to process. In Markman Klein, Suhr J.A. (Eds.) *The Handbook of Imagination and Mental Stimulation*. Psychology Press, 2009, pp. 373—394.
42. Oyserman D., Markus H.R. Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, no. 1, pp. 112—125. doi:10.1037/0022-3514.59.1.112
43. Pekrun R. Emotions and Learning [Elektronnyi resurs]. *Educational Practices*, 2014, no. 24, pp. 6—29. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 29.04.2018).
44. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 2006, vol. 18, no. 4, pp. 315—341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
45. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, no. 1, pp. 115—135. doi:10.1037/a0013383
46. Oyserman D. et al. Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 2004, vol. 38, no. 2, pp. 130—149. doi:10.1016/S0092-6566(03)00057-6
47. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 2011, vol. 46, no. 2, pp. 107—121. doi:10.1080/00461520.2011.558817
48. Pugh K.J., Bergstrom C.M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction. *Science Education*, 2017, vol. 101, no. 3, pp. 369—398. doi:10.1002/sc.21270
49. Schunk D.H., Miller S.D. Self-efficacy and adolescents' motivation. In Pajares F., Urdan T. (Eds.) *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 2002, pp. 29—52.
50. Hausmann L. R. et al. Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 2009, vol. 50, no. 7, pp. 649—669. doi:10.1007/s11162-009-9137-8
51. Morisano D. et al. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 2010, vol. 95, no. 2, pp. 255—264. doi:10.1037/a0018478
52. Muis K.R. et al. The interactive effects of personal achievement goals and performance feedback in an undergraduate science class. *Journal of Experimental Education*, 2013, vol. 81, no. 4, pp. 556—578. doi:10.1080/00220973.2012.738257
53. Cury F. et al. The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, vol. 90, no. 4, pp. 666—679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666
54. Thompson T. Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 1994, vol. 46, no. 3, pp. 259—274. doi:10.1080/0013191940460304
55. Valdesolo P., Shtulman A., Baron A.S. Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning. *Emotion Review*, 2017, vol. 9, no. 3, pp. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
56. Walton G.M., Cohen G.L. A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 2011, vol. 331, no. 6023, pp. 1447—1451. doi:10.1126/science.1198364
57. Wang M.T., Eccles J.S. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child development*, 2012, vol. 83, no. 3, pp. 877—895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
58. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion. *Behaviorism*, 1988, vol. 16, no. 2, pp. 167—173.
59. Wilson T.D., Linville P.W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, vol. 49, no. 1, pp. 287—293. doi:10.1037/0022-3514.49.1.287