

Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития

Егоренко Т.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
egorenkota@mgppu.ru

В статье проведен анализ проблемы повышения мотивации учения старшеклассников. На основе ключевых положений теории ценностей, теории самоопределения и позитивной психологии проанализированы процессы, стимулирующие или подрывающие мотивацию учения старшеклассников. Приводятся результаты исследования, проведенного в школах Бостона (США), в котором старшеклассники были зачислены в программу обучения на рабочем месте «Школа-работа». Было выявлено, что поддержка учителем автономии учеников вносит существенный вклад в академическую успеваемость. Содействие позитивной ориентации на будущее было признано важным компонентом эффективности образовательной программы. Сравнительные результаты исследования связи уровня заботы педагога, автономной мотивации и положительных эмоций во время обучения среди старшеклассников Германии и США показали, что учителя, оказывающие такую поддержку, дают старшеклассникам возможность выбора и принятия самостоятельных решений, способствуют формированию положительной автономной мотивации учения.

Ключевые слова: мотивация, мотивация обучения, самоопределение, допрофессиональное развитие, профессиональное самоопределение.

Для цитаты:

Егоренко Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 49—55. doi: 10.17759/jmfp.2019080205

For citation:

Egorenko T.A. Learning Motivation as an Aspect of Personality Self-Determination at the Stage of Pre-Professional Development [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 49—55. doi: 10.17759/jmfp.2019080205 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Одной из основных проблем современного образования является проблема низкой мотивации обучения в старших классах. Актуальным направлением современных психологических исследований является выявление условий и установление факторов, влияющих на мотивацию обучения старшеклассников (М. Файн, А. Бернс, У. Пейн и М. Торре, Дж. Козол) [7; 11]. Среди них индивидуальные и школьные факторы (Р.Лапан, Дж. Перри, К. Вентцель) [12; 16; 27], благоприятная среда в классе и гармонично выстроенные отношения между педагогом и старшеклассником (С. Бэйг, У. Миттаг) [24], напряженные отношения в семье, социальное неравенство школьников (К. Эрикссон, Р. Бенкс, Т. Тимберлейк, М. Димер, Д. Блюштейн, Дж. Огбу) [3; 5; 15]. В своих исследованиях авторы подчеркивают, что старшеклассники посещают учебные заведения с нежеланием, они не верят, в то, что знания, которые они получают в школе будут им полезны в будущем.

Проблема профессионального выбора и жизненно-го самоопределения является актуальной для старшеклассников. Согласно концепции, Э. Гинзберга, старший школьный возраст рассматривается как активный период стадии допрофессионального развития, на протяжении которой личность переходит от оценки своих интересов, ценностей и возможностей к реали-

стичному профессиональному выбору. Э. Гинзберг отмечал, что педагогические и социально-психологические условия, в которых оказывается личность в этот период, или дают ей преимущества или же, тормозят развитие профессиональных способностей.

Современным методом, помогающим формировать позитивную мотивацию учения, является обучение на рабочем месте. Для данного метода характерно привлечение старшеклассников к профессиональному труду (например, в административных офисах, больницах), что способствует их социализации, открывает дополнительные образовательные возможности и демонстрирует связь школьной успеваемости с будущей профессиональной деятельностью.

Программа «Школа-работа» представляет собой структурированный план учебных предметов, в которых изучаемый материал тесно связан с миром профессий и предполагает выполнение конкретных трудовых действий на основе обучения. Участие в программе дает возможность старшеклассникам познакомиться с собой в трудовой деятельности, определить свои профессиональные предпочтения и выстроить дальнейшую карьеру. Приведем пример программы «Школа-работа», реализованной между средней школой Хьюстона и отделом строительных технологий компании Siemens. Данная программа была рассчитана на

96 часов профессиональной подготовки в строительной деятельности. Программа длилась четыре недели, старшеклассники работали по шесть часов четыре раза в неделю. Отбор на программу осуществлялся через собеседование. Прохождение обучения не ограничивалось формированием практических навыков, в программу был включен и предметный компонент обучения. Учебный план состоял из пяти модулей, включающих 12 уроков в каждом модуле. В процессе изучения модулей старшеклассники выполняли проекты, направленные на развитие навыков межличностного и профессионального общения, укрепления доверия при работе в группе, развитие готовности к принятию решения. После прохождения программы старшеклассники научились не только «мастерить столы и стулья», но и выработали навыки эффективного взаимодействия в трудовом коллективе, нацеленного на решение единой производственной задачи. Таким образом, у старшеклассников были сформированы предметные и метапредметные компетенции необходимые для получения работы и построения своей профессиональной карьеры в будущем.

Проведенные исследования показали, что старшеклассники, включенные в программу «Школа-работа», демонстрирует более высокую школьную успеваемость, чем те из них, чьи академические программы не включают обучения на рабочем месте (К. Хьюз, Т. Бейли, М. Карп, М. Вишер, Р. Бхандарии Э. Медрич) [10; 25]. Чем объясняется полученный результат? Программа обучения на рабочем месте обеспечивает создание уникального контекста, помогающего молодежи осознать значимость школьного обучения для будущего профессионального выбора и дает возможность почувствовать себя компетентным в решении трудовых задач (Д. Блюштейн, К. Юнтунени, Р. Уртингтон) [23].

Старшеклассники начинают осознавать связь между учебными достижениями и возможностями дальнейшего профессионального выбора; это понимание служит повышением мотивации для изучения тех учебных предметов, которые ранее считались ненужными (Р. Лапан, К. Кардаш, С. Тернер) [13].

Теоретики и исследователи мотивации (Р. Райан и Э. Деси, К. Снайдер, А. Уигфилд, Дж. Экклз) выявили процессы, которые могут стимулировать или подрывать мотивацию в процессе получения образования [18].

Согласно положениям теории ценностей (А. Уигфилд, Дж. Экклз), личная уверенность в достижении (самовосприятие компетентности), активность поведения (настойчивость) и субъективная ценность успеха способствует достижению высокой академической успеваемости старшеклассником. Различают три компонента субъективной ценности учения — интерес, важность и полезность. В этой связи, задача для педагогов заключается в том, чтобы вызвать познавательный интерес к освоению знаний и помочь старшеклассникам понять, что проводимые учебные занятия направлены на формирование компетенций, при

помощи которых они расширят границы возможностей профессионального выбора и построения карьерных перспектив [29].

Академические преимущества обучения на рабочем месте объясняются и с точки зрения позитивной психологии (К. Юнтунен, К. Уэттерштейн). Так, в позитивной психологической перспективе надежда играет центральную роль в формировании мотивации и поведении человека [2]. В концепции К. Снайдера надежда структурно представлена тремя компонентами: наличие целей, понимание путей достижения; желание и упорство в достижении.

Результаты исследований показывают положительную связь между надеждой старшеклассников и их достижениями (М. Ковингтон). Например, установлено, что старшеклассники с большими надеждами ставят в школе сложные цели и достигают этих целей даже в тех случаях, когда первый опыт достижения оказывается неудачным (К. Снайдер, Х. Шори, Дж. Чивенс, К. Пульверс, В. Адамс, К. Уиклунд) [9].

Исследования М. Ковингтона и К. Снайдера показали, что старшеклассники с высоким уровнем надежды постоянно и устойчиво получают более высокие оценки на многочисленных экзаменах и имеют высокий показатель поступления в высшие учебные заведения по сравнению со старшеклассниками с низким уровнем надежды (М. Ковингтон, К. Снайдер) [4; 21].

М. Кенни считает, что обучение на рабочем месте и первый карьерный опыт могут способствовать развитию чувства надежды, помогая молодежи определить рабочие цели, расширить понимание того, как достичь этих целей и укрепить уверенность в вероятности их достижения. Такая позиция обоснована тем, что понимание путей достижения своих целей — это компонент надежды, который наблюдается в связи между планированием своей карьеры и учебными занятиями в школе [20].

Рассмотрим проблему мотивации учения согласно теории самоопределения, которая признает роль условий окружающей среды в стимулировании или подавлении мотивов (Э. Деси и Р. Райан) [17].

Теория самоопределения является мета-теорией мотивации и постулирует, что индивидуальное поведение является активным процессом и определяется тремя универсальными психологическими потребностями человека:

— потребностью в автономии, которая представляет собой стремление чувствовать себя инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать своё поведение;

— потребностью в компетентности, под которой подразумевается желание субъекта достичь определенных внутренних и внешних результатов, стремление быть эффективным в чём-либо;

— потребностью в связи с другими людьми, которая обозначает стремление субъекта к установлению надежных отношений, основанных на чувствах привязанности и принадлежности.

Чем больше удовлетворены эти основные психологические потребности, тем сильнее внутренняя мотивация к саморазвитию и ощущение психологического благополучия.

Известно, что автономия возникает, когда люди способны реализовать свои личные цели, ценности и интересы. В школьной среде поддержка автономии может быть получена, если педагоги будут принимать точку зрения своих учеников и учитывать их потребности, интересы и предпочтения. Компетентность рассматривается как потребность испытывать удовлетворение от решения стоящих перед тобой задач. В контексте школы это означает, что педагог ставит перед старшеклассником сложную задачу, а тот, выполнив задание, получает последующие положительные отзывы, подтверждающие, что его усилия оказались ненеприятными. Потребность во взаимосвязи сопряжена с ощущением того, что человек тесно связан со значимыми для него людьми, что о нем заботятся эти люди, включая чувство принадлежности к тем, о ком он заботится.

Р. Райн и Э. Деси утверждают, что люди имеют фундаментальные потребности в автономии и принадлежности, и считают, что среды, которые предлагают, как поддержку, так и автономию, стимулируют мотивацию. Такие среды особенно важны для подросткового возраста (Дж. Экклз и К. Миджли, Р. Райн, Э. Деси и У. Грольник, Э. Деси и У. Райн) [6].

Ориентация на профессию, мастерство или интерес к приобретению компетенции для себя, в идеале развивается в окружающей среде, обеспечивающей высокий уровень тепла и принятия и где ошибки рассматриваются как стимул для обучения, а не индикатор отказа (Б. Хофер, К. Вентцель) [8; 28].

Например, К. Вентцель в своем исследовании показал, что старшеклассники, которые чувствуют заботу, которых наставляют и поддерживают педагоги, показывают более высокую академическую успеваемость. Кроме того, они, как правило, поддерживают своих сверстников и более социализированы как в классе, так и вне его. Отношения педагога и старшеклассника должны быть направлены на взаимное признание, уважение и искреннее чувство заботы.

Дж. Рив и Т. Чан описали четыре способа, с помощью которых педагоги могут развивать позитивные отношения со старшеклассниками не затрагивая их автономию. Во-первых, они могут настроиться на мышление учеников и соответствующим образом скорректировать обучение (сонастройка). Во-вторых, они могут признать, что старшеклассники могут быть самостоятельными (поддержка). Они могут создать психологически комфортную, доверительную *обстановку в классе* (взаимосвязь). Наконец, они могут помочь им понять, какие действия в классе правильные или неправильные (мягкая дисциплина), а не просто создавать железные правила без объяснения того, почему их надо соблюдать. Таким образом, следуя правилам, постулируемым теорией самоопределения, создание в образовательном процессе заботливой

среды, будет способствовать развитию позитивной мотивации обучения у старшеклассников.

В теории самоопределения выделяется два вида мотивации и четыре стиля регулирования поведения в них:

— контролируемая мотивация может включать в себя внешнее регулируемое поведение, которое часто определяется непредвиденными обстоятельствами (т. е. угрозой наказания или материального вознаграждения) и интроецированное регулирование, которое приводит к поведению, вызванному внутренним давлением, чтобы избежать вины или стыда.

— автономная мотивация может включать в себя идентифицированную регуляцию, которая происходит, когда люди следуют личностно-важным целям и интегрированную регуляцию, когда цели и стандарты поведения людей интегрированы в их понимание себя. Такое поведение полностью волевое.

В исследовании С. Бэйг, Р. Дж. Рикелман, Д.П. Джонс, У. Миттаг [24] был проведен сравнительный анализ взаимосвязей между заботой педагога, автономной мотивацией и положительными эмоциями обучения у старшеклассников Германии, и США. Обе культуры — Европа и Запада, заинтересованы в развитии автономных личностей и продвижении внутренней мотивации обучения у старшеклассников.

Выборка исследования представлена 425 учащимися десятого класса США (211 юношей и 200 девушек; 14 не сообщили) и 445 учащихся десятого класса в Германии (215 юношей и 230 девушек), всего 870 старшеклассниками.

В исследовании были использованы: «Мотивационный опросник саморегуляции подростков» (MoS-A, Бэйга и Миттага, адаптированный вариант классического опросника саморегуляции Райана и Коннелла), «Поддержка Автономии» Родера и Клейна, и «Воспринимаемая Забота Учителей» Сальдерна и Литтига.

Наибольшее различие между выборками двух стран было отмечено по шкале «Поддержка Автономии». Американские старшеклассники показали результаты, отражающие большую свободу для самоорганизации обучения, чем немецкие старшеклассники. Интересен выбор типа мотивационного регулирования в исследуемых выборках. У немецких подростков была определена как самая низкая — внешняя регуляция мотивации обучения, а у американских старшеклассников — интроецированная регуляция и внешняя регуляция мотивации обучения.

Высокие показатели по автономной мотивации учения превалирует в группе американских старшеклассников. Исследование подтвердило, что восприятие подростками заботы учителей связано с автономной мотивацией учения, интересом и удовольствием от процесса обучения.

В своем исследовании М. Кени отразил связь между позитивными, оптимистическими планами на профессиональное будущее и оценкой текущего образовательного опыта, компетентностью в этой деятельности

[1]. В исследовании принимали участие 201 учащиеся средней школы (39,8% юношей и 60,2% девушек) 10—12 классов г. Бостон США. Все старшеклассники проходили программу обучения на рабочем месте «Школа-работа», на протяжении трех лет один день в неделю они проводили на рабочем месте. В исследовании применялись методики: шкала профессиональных надежд (WHSK. Юнтунена и К. Уэттерштейна), методика планирования карьеры (СР), подростковый вариант шкалы перспектива карьерного развития (СДИ Супера, Томпсона, Линдемманна, Джардани и Майерса). Неотредактированный абзац

Результаты исследования, показывают, что юноши относятся к показателю академической успеваемости в школе, как залого успешности в будущем более скептически. Других существенных гендерных и возрастных различий в убеждениях, связанных с достижениями, поддержкой автономии или профессиональными надеждами выявлено не было. Профессиональная надежда и поддержка автономии старшеклассников учителем были выделены как яркие предикторы убеждений, связанных с достижениями.

В исследовании мотивационные убеждения были связаны с академическим контекстом, поэтому роль педагога в формировании мотивации обучения очень высока и уникальна

Поддержка автономии старшеклассников учителем способствовала восприятию у них академической ком-

петентности, и понимания значимости процесса обучения. Исследование показало, что старшеклассникам нравится обучаться у тех учителей, которые заинтересованы в развитии их компетентности, а не нацелены на оценивание учеников и получение от них правильных ответов.

Выявленная связь между поддержкой автономии старшеклассников супервизором на рабочем месте, профессиональной надеждой и планированием карьеры относится к построению перспектив профессионального будущего.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что представленные результаты проведенных исследований указывают на необходимость внедрения в образовательный процесс программ трудового воспитания, которые позволяют старшеклассникам устанавливать цели для своего профессионального будущего и разрабатывать четкие планы для их достижения, формировать позитивные профессионально-личностные убеждения, уверенность и компетентность в их достижении.

Одной из таких программ является программа обучения на рабочем месте «Школа-работа». Содействие позитивной ориентации на будущее было признано в качестве важного компонента эффективности образовательной программы. Педагогическая поддержка в сочетании с возможностью выбора и принятия старшеклассниками решений будет способствовать формированию положительной мотивации обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs / M.E. Kenny [et al.] // *Journal of Vocational Behavior*. 2010. Vol. 77. № 2. P. 205—212. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.005
2. Career Decision Self-Efficacy of Transgender People: Pre-and Post-transition / lore m. dickey [et al.] // *The Career Development Quarterly*. 2016. Vol. 64. № 4. P. 360—372. doi:10.1002/cdq.12071
3. Challenges to the career development of urban racial and ethnic minority youth: Implications for vocational intervention / M.G. Constantine [et al.] // *Journal of Multicultural Counseling & Development Special Issue: Urban Adolescents*, 1998. Vol. 26. № 2. P. 83—95. doi:10.1002/j.2161-1912.1998.tb00189.x
4. *Covington M.V.* Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review // *Annual Review of Psychology*. 2000. Vol. 51. P. 171—200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
5. *Diemer M.A., Blustein D.L.* Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development // *Journal of Career Assessment*. 2007. Vol. 15. № 1. P. 98—118. doi:10.1177/1069072706294528
6. *Eccles J.S., Noack P.* Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback // *Journal of Research on Adolescence*. 2015. Vol. 25. № 3. P. 459—473. doi:10.1111/jora.12140
7. *Fine M.* Echoes of Bedford: A 20-year social psychology memoir on participatory action research hatched behind bars // *American Psychologist*. 2013. Vol. 68. № 8. P. 686—698. doi:10.1037/a0034359
8. *Hofer B.K.* Addressing Challenges to Public Understanding of Science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change // *Educational Psychologist*. 2014. Vol. 49. № 2. P. 123—138. doi:10.1080/00461520.2014.916216
9. Hope and academic success in college / C.R. Snyder [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94. № 4. P. 820—826. doi:10.1037/0022-0663.94.4.820
10. *Hughes K.L., Bailey T.L., Karp M.M.* School-to-work: Making a difference in education // *Phi Delta Kappan*. 2002. Vol. 84. № 4. P. 272—279. doi:10.1177/003172170208400405
11. *Kozol J.* Fire in the Ashes: Twenty-Five Years Among the Poorest Children in America. New York, NY, US: Crown Publishers, 2012. 404 p.
12. *Lapan R.T.* Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures. Alexandria, VA, US: American Counseling Association, 2004. 380 p.
13. *Lapan R.T., Gysbers N.C., Yongmin Sun* The Impact of More Fully Implemented Guidance Programs on the School Experiences of High School Students: A Statewide Evaluation Study // *Journal of Counseling & Development*. 2011. Vol. 75. № 4. P. 292—302. doi:10.1002/j.1556-6676.1997.tb02344.x

14. *Lapan R.T., Kardash C.M., Turner S.* Empowering students to become self-regulated learners // *Professional School Counseling*. 2002. Vol. 5. № 4. P. 257—265.
15. *Ogbu J.U.* Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation // *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture* / Eds. D. Stern, D. Eichorn. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. P. 101—140.
16. *Perry J.C.* School engagement among urban youth of color: Criterion pattern effects of vocational exploration and racial identity // *Journal of Career Development*. 2008. Vol. 34. № 4. P. 397—422. doi:10.1177/0894845308316293
17. *Ryan R.M., Bradshaw E.L. & Edward Deci* // *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology / Eds. R. Sternberg, W. Pickren. 2000. P. 391—411. doi: 10.1017/9781108290876.016
18. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY. 2017. 756 p.
19. *Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S.* Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology // *Developmental psychopathology Theory and methods*, Vol. 1 / Eds. D. Cicchetti, D.J. Cohen. Oxford, England: John Wiley & Sons, 1995. P. 618—655.
20. Setting the stage: Career development and the student engagement process / M.E. Kenny [et al.] // *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53. № 2. P. 272—279. doi:10.1037/0022-0167.53.2.272
21. *Snyder C.R.* The past and possible futures of hope // *Journal of Social & Clinical Psychology Special Issue: Classical Sources of Human Strength: A Psychological Analysis*. 2000. Vol. 19. № 1. P. 11—28. doi:10.1521/jscp.2000.19.1.11
22. *Super D.E.* A life-span, life-space approach to career development // *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* / Eds. D. Brown, L. Brooks. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 1990. P. 197—261.
23. The Psychology of Working Theory / R.D. Duffy [et al.] // *Journal of Counseling Psychology*. 2016. Vol. 63. № 2. P. 127—148. doi:10.1037/cou0000140
24. The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States / S. Bieg [et al.] // *International Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 60. P. 27—37. doi:10.1016/j.ijer.2013.04.002
25. *Visher M.G., Bhandari R., Medrich E.* High school career exploration programs: Do they work? [Электронный ресурс] // *Phi Delta Kappan*, 2004. Vol. 86. № 2. P. 135—138. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408600210> (дата обращения: 14.06.2019).
26. *Voelkl K.E.* Measuring students' identification with school // *Educational Psychological Measurement*. 1996. Vol. 56. № 5. P. 760—770.
27. *Wentzel K.R.* Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring // *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89. № 3. P. 411—419.
28. *Wentzel K.R.* The contributions of social goal setting to children' school adjustment // *Development of achievement motivation* / J.S. Eccles, A. Wigfield (Eds.). New York: Elsevier, 2002. P. 222—241. doi:10.1016/B978-012750053-9/50011-5
29. *Wigfield A., Eccles J.S.* Expectancy—value theory of achievement motivation // *Contemporary Educational Psychology Special Issue: Motivation and the Educational Process*. 2002. Vol. 25. № 1. P. 68—81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Learning Motivation as an Aspect of personality Self-Determination at the Stage of Pre-Professional Development

Egorenko T.A.,

Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Faculty of Educational Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
egorenkota@mgppu.ru

This article analyzes the problem of raising learning motivation in high school students. Proceeding from key provisions of the theory of values, self-determination and positive psychology the authors analyzed the processes which stimulate or undermine the learning motivation of high school students. The article describes the results of the study conducted in schools of Boston (United States), where high school students were enrolled in the training program at the workplace («School-to-work»). The findings revealed that teacher's support of students' autonomy significantly contributes to academic performance. Promoting a positive future orientation was recognized as an important component of the efficiency of an educational program. Comparative results of the study on interplay between the level of educator's care, autonomous motivation and positive emotions to the learning process among high school students of Germany and the United States have shown that teachers who provide such support, give high school students an opportunity to make choice and take independent decisions, contribute to formation of a positive autonomous learning motivation.

Keywords: motivation, learning motivation, self-determination, pre-professional development , professional self-determination.

REFERENCES

1. Kenny M.E. et al. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 2010, vol. 77, no. 2, pp. 205—212. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.005
2. Lore m. dickey Career Decision Self-Efficacy of Transgender People: Pre-and Post-transition. *The Career Development Quarterly*, 2016, vol. 64, no. 4, pp. 360—372. doi:10.1002/cdq.12071
3. Constantine M.G. et al. Challenges to the career development of urban racial and ethnic minority youth: Implications for vocational intervention. *Journal of Multicultural Counseling & Development Special Issue: Urban Adolescents*, 1998, vol. 26, no. 2, pp. 83—95. doi:10.1002/j.2161-1912.1998.tb00189.x
4. Covington M.V. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 2000, vol. 51, pp. 171—200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
5. Diemer M.A., Blustein D.L. Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 2007, vol. 15, no. 1, pp. 98—118. doi:10.1177/1069072706294528
6. Eccles J.S., Noack P. Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback. *Journal of Research on Adolescence*, 2015, vol. 25, no. 3, pp. 459-473. doi:10.1111/jora.12140
7. Fine M. Echoes of Bedford: A 20-year social psychology memoir on participatory action research hatched behind bars. *American Psychologist*, 2013, vol. 68, no. 8, pp. 686—698. doi:10.1037/a0034359
8. Hofer B.K. Addressing Challenges to Public Understanding of Science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change. *Educational Psychologist*, 2014, vol. 49, no. 2, pp. 123—138. doi:10.1080/00461520.2014.916216
9. Snyder C.R. et al. Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 94, no. 4, pp. 820—826. doi:10.1037/0022-0663.94.4.820
10. Hughes K.L., Bailey T.L., Karp M.M. School-to-work: Making a difference in education. *Phi Delta Kappan*, 2002, vol. 84, no. 4, pp. 272—279. doi:10.1177/003172170208400405
11. Kozol J. Fire in the Ashes: Twenty-Five Years Among the Poorest Children in America. New York, NY, US: Crown Publishers, 2012. 404 p.
12. Lapan R.T. Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures. Alexandria, VA, US: American Counseling Association, 2004. 380 p.
13. Lapan R.T., Gysbers N.C., Yongmin Sun The Impact of More Fully Implemented Guidance Programs on the School Experiences of High School Students: A Statewide Evaluation Study. *Journal of Counseling & Development*, 2011, vol. 75, no. 4, pp. 292—302. doi:10.1002/j.1556-6676.1997.tb02344.x
14. Lapan R.T., Kardash C.M., Turner S. Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling*, 2002, vol. 5, no. 4, pp. 257—265.
15. Ogbu J.U. Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation. In Stern D., Eichorn D. (eds.), *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, pp. 101—140.

16. Perry J.C. School engagement among urban youth of color: Criterion pattern effects of vocational exploration and racial identity. *Journal of Career Development*, 2008, vol. 34, no. 4, pp. 397—422. doi:10.1177/0894845308316293
17. Ryan R.M., Bradshaw E.L. & Edward Deci. In Sternberg R., Pickren W. (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology*. 2000, pp. 391—411. doi: 10.1017/9781108290876.016
18. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY. 2017. 756 p.
19. Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In Cicchetti D., Cohen D.J. (eds.), *Developmental psychopathology Theory and methods, Vol. 1*. Oxford, England: John Wiley & Sons, 1995, pp. 618—655.
20. Kenny M.E. et al. Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 2006, vol. 53, no. 2, pp. 272—279. doi:10.1037/0022-0167.53.2.272
21. Snyder C.R. The past and possible futures of hope. *Journal of Social & Clinical Psychology Special Issue: Classical Sources of Human Strength: A Psychological Analysis*, 2000, vol. 19, no. 1, pp. 11—28. doi:10.1521/jscp.2000.19.1.11
22. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development. In Brown D., Brooks L. (eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. 2nd ed. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 1990, pp. 197—261.
23. Duffy R.D. et al. The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 2016, vol. 63, no. 2, pp. 127—148. doi:10.1037/cou0000140
24. Bieg S. et al. The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States. *International Journal of Educational Research*, 2013, vol. 60, pp. 27—37. doi:10.1016/j.ijer.2013.04.002
25. Visher M.G., Bhandari R., Medrich E. High school career exploration programs: Do they work? [Elektronnyi resurs]. *Phi Delta Kappan*, 2004, vol. 86, no. 2, pp. 135—138. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408600210> (Accessed 14.06.2019).
26. Voelkl K.E. Measuring students' identification with school. *Educational Psychological Measurement*, 1996, vol. 56, no. 5, pp. 760—770.
27. Wentzel K.R. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 89, no. 3, pp. 411—419.
28. Wentzel K.R. The contributions of social goal setting to children' school adjustment. In Eccles J.S., Wigfield A. (eds.), *Development of achievement motivation*. New York: Elsevier, 2002, pp. 222—241. doi:10.1016/B978-012750053-9/50011-5
29. Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy—value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology Special Issue: Motivation and the Educational Process*, 2002, vol. 25, no. 1, pp. 68—81. doi:10.1006/ceps.1999.1015