
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве

Ермолова Т.В.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
yermolova@mail.ru

Балыгина Е.А.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
elenabalygina@rambler.ru

Литвинов А.В.,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, доцент кафедры иностранных языков экономического факультета РУДН, Москва, Россия,
alial01@yandex.ru

Гузова А.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sashenka_0879@mail.ru

При анализе зарубежных исследований 2017—2019 гг. выявлены мотивационные факторы достижения на уровне школьного и семейного микросоциумов: стремление выделиться и ассимилироваться, привлекательность и популярность, семейные традиции образования, отношения с родителями, самооценка, сопротивляемость. Показано значение мотивационного климата и взвешенных индивидуальных поддерживающих стратегий, ориентированных на жизненные цели, в том числе эмоциональной вовлеченности. Предикторы мотивации высокой успеваемости младших подростков — причастность к жизни школы и авторитет педагога. Проанализированы причины снижения мотивации к обучению в старших классах. Приведены модели, демонстрирующие роль убежденности подростка в самоэффективности и роль матери и отца в формировании мотивации образовательных достижений. Показано, что ученые постепенно переносят акцент на неинвазивные способы формирования «наведенной» мотивации к обучению и целевой мотивации к обучению отдельным особо востребованным дисциплинам.

Ключевые слова: мотивация достижений, подростки, мотивационный климат, идентичность, стремление выделиться, материнская поддержка, самоэффективность, наведенная мотивация.

Для цитаты:

Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] / Т.В. Ермолова, Е.А. Балыгина, А.В. Литвинов, А.В. Гузова // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 7—18. doi: 10.17759/jmfp.2019080201

For citation:

Ermolova T.V., Litvinov A.V., Balygina E.A., Guzova A.V. Formation of Adolescents' Achievement Motivation in Modern Educational Space [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 7—18. doi: 10.17759/jmfp.2019080201 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Учащиеся подросткового возраста — сложная в психолого-педагогическом отношении формация в связи с естественными трудностями и рисками взросления. Мотивация подростков на достижения в учебе осложняется снижением интереса к обучению и фоно-

вым негативом в социуме. Более того, несмотря на расширение возможностей обучения по новым технологиям, успешной мотивации достижения препятствует неравномерное развитие когнитивной сферы подростков, а также, в ряде случаев, несоответствие уров-

ня их психоэмоциональной зрелости требованиям образовательной среды. Не всегда свою роль в образовании осознает и семья ребенка, которая часто оказывается неспособной наравне со школой участвовать в мотивации ребенка на образование. Поэтому инновационные стратегии обучения должны ориентироваться на формирование и поддержание мотивации достижений в режиме, сохраняющем и оберегающем психологическое здоровье подростка.

Новейшие стратегии формирования мотивации достижения разрабатываются многими научными школами. Столь высокий уровень внимания со стороны науки объясняется тем, что ранняя мотивация определяет качество трудовых ресурсов и жизнь страны, а для каждого человека — его реализованность, востребованность, психологическое благополучие.

Эти задачи универсальны по своей природе, что подтверждается недавними исследованиями. Так, транснациональная группа Л. Андреа, Т. Пиитсма, А. ван Вянен, Дж. Янсен де Валь, Д. Петрович, Т. Буньева (университеты Нидерландов, Сербии и Хорватии) пришла к заключению, что процессы, лежащие в основе мотивации подростков на достижение образовательных и карьерных целей, идентичны в странах с разными культурно-историческими и социально-экономическими системами [29].

Вместе с тем, — пишут авторы, — подростки из стран с большей политической и экономической неопределенностью могут развить у себя более сильную мотивацию к поиску выхода из положения, избегая возможных потерь и активнее размышляя о своем будущем, осознанно поддерживая в себе стремление к достижению образовательных целей.

Несмотря на логичность этой позиции, авторы признают ее гипотетической лишь потому, что имеют место и другие мнения:

а) в стабильных социально-экономических системах подростки имеют лучшие карьерные перспективы и более мотивированы для достижения образовательных и карьерных целей, чем их сверстники в турбулентных социально-экономических условиях;

б) на фоне разных социально-экономических и культурных традиций аналогичны уровни вовлечения в цели (вкладывания усилий в достижение), но различны уровни размежевания этих целей (удаления от недостижимых карьерных целей) [29].

Публикации данной направленности немногочисленны, но выделяются глубиной проработки. Цель данного обзора — выявить тренды формирования образовательных мотиваций подросткового возраста.

Образовательное мотивационное подпространство

Пример внимания к образовательной мотивации на государственном уровне — национальная программа STEM education movement (США). Это целенаправленное воспитание интереса к конкретным образователь-

ным ценностям, то есть в заданной области знания: общей грамотности и заведомо востребованным специальностям, объединенным аббревиатурой STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

ДеЛеон Л. Грей (университет Северная Каролина) сформулировал ведущую идею этой стратегии формирования мотивации достижений: чем больше подростки ценят обучение в рамках STEM, тем выше вероятность того, что они будут *по собственному желанию* осваивать дисциплины, значимые для экономического благополучия и национальной безопасности [22]. Движущим фактором мотивации достижений для учащегося является возможность посредством высокой успеваемости удовлетворить свои социальные потребности (заявить о себе и идентифицировать себя, то есть дифференцироваться и ассимилироваться в микросоциуме).

Д.Л. Грей свидетельствует, что потребность в социальной идентичности не часто обсуждается психологами образования. Вместе с тем, академическая успеваемость — средство выражения уникальности для учащихся, которые хотят выделиться, или средство выражения сходства со сверстниками для учеников, которые хотят вписаться в учебный коллектив. Успеваемость же непосредственно зависит от затрат собственных ресурсов в выполнении заданий и осознания связи между усвоением материала и его социальной ценностью. Со своей стороны, раскрывая перед подростками социальные перспективы, заложенные в овладении предметом и соответствующие их природным способностям и интересам, педагог способствует мотивации учащихся на успех.

Такими путями в учебном классе создается *мотивационный климат*: учащиеся не воспринимают обучение как механическую ассимиляцию знаний, а задача педагога — выстроить обучение как структуру целей. Есть мнение, что структура целей внутри учебного класса способствует «социальному сравнению» учащихся, но неясно, негативно оно или позитивно. Кроме того, в реальности мотивация на активное поведение на уроке — на то чтобы делать записи, отвечать на вопросы, работать в группе, выполнять тестовые задания, — нестабильна и может различаться от задания к заданию.

Теоретической основой концепции стратегии целей Gray считает известные Теорию Ожидаемой Ценности (Expectancy Value Theory) и Теорию Оптимальной Выраженной Индивидуальности (Optimal Distinctiveness Theory, ODT).

Впоследствии Грей построил свои позиции в детальный анализ образовательного конструкта SOFT (Standing Out while FiTting in) — «быть как все, выделяясь на их фоне» [21]. Проведенное им эмпирическое лонгитюдное исследование решения задач учащимися последних четырех классов подтвердило связь между личностью и мотивацией. Одновременно удовлетворяя стремления выделиться и адаптироваться в среде сверстников, подростки реализуют адаптивные модели мотивации достижения, укрепляя одновременно личностные позиции. Можно считать эти процессы выработкой психологического адаптивного навыка.

Адаптивные модели достижения цели с использованием мотивационного триггера предлагаются сегодня и другими исследователями в независимых разработках, о чем будет сказано ниже.

Образовательная модель SOFT демонстрирует значение такого личностного качества учащегося, как *идентичность*. Соглашаясь с имеющимися мнениями, Грау постулирует, что «отличительность», как естественное стремление человека, должна поддерживаться в структурированной педагогом образовательной среде, которая «...социально инклюзивна, эмоционально безопасна и поддерживает мотивацию». Иными словами, идентичность учащегося представляет собой ресурс его мотивации на достижения.

Данные Грей привлечены к обсуждению в исследовании Ребекки Лазаридес, Хуанны Вильяранта, Метты Ранга и Катарины Сальмела-Аро (сотрудников университетов Потсдама, Хельсинки, Ювяскюля, Университета Восточной Финляндии [18]. Эта международная группа, опираясь на данные лонгитюда, проведенного в выборке учащихся 15-ти лет, предложила свою концепцию психологических механизмов мотивации достижений, выделив в качестве ключевого понятия мотивации *готовность к переходам от одного образовательного этапа к другому и, в результате, к достижению целевых ориентиров в обучении*.

Готовность включает в себя убежденность в самоэффективности и «прививку против неудач»; следовательно, мотивационными стимулами выступают уверенность подростка в собственных силах и в выборе цели и его психологическая гибкость. Авторы признают, что по существу они транспонировали концепцию адаптации человека к жизненным изменениям на контент школь-

ного обучения с использованием индивидуальных ресурсов самоэффективности и сопротивляемости. К обсуждению они привлекли и такое понятие, как академическая плавучесть (*academic buoyancy*) или энергетический ресурс для преодоления трудностей и поддержания самоэффективности. Академическая мотивация при наличии таких защитных личностных качеств у подростка формируется гораздо успешнее.

Авторы полагают, что целевая образовательная ориентация учащегося, равно как и самоэффективность, является *мотивационной переменной* в модели, демонстрирующей место самоэффективности при достижении целей на примере условного двукратного перехода с одного образовательного этапа на другой (рис. 1).

Авторы полагают, что в условной точке 1 (до начала перехода к этапу обучения) самоэффективность подростков, связанная с образовательным процессом, является *мотивационным предиктором ориентации подростков на достижение цели* в точке 2, то есть на этапе обучения; при этом в точке 1 самоэффективность контролируется «прививкой против неудач».

В условной точке 2 (первый год после восходящего перехода на следующий этап обучения) ориентация на достижение цели может служить предиктором как системы ценности школьной среды, так и усилий, связанных с целями, в точке 3 (второй год после перехода), когда контролируется результат — знание предмета.

Катарина Салмело-Ара из этой группы участвовала в аналогичной разработке совместно с финскими и американской коллегами, где была выдвинута на обсуждение концепция *мотивационного контекста образовательной среды для подростков разного возраста (10—12 и 15—17 лет)* [20].

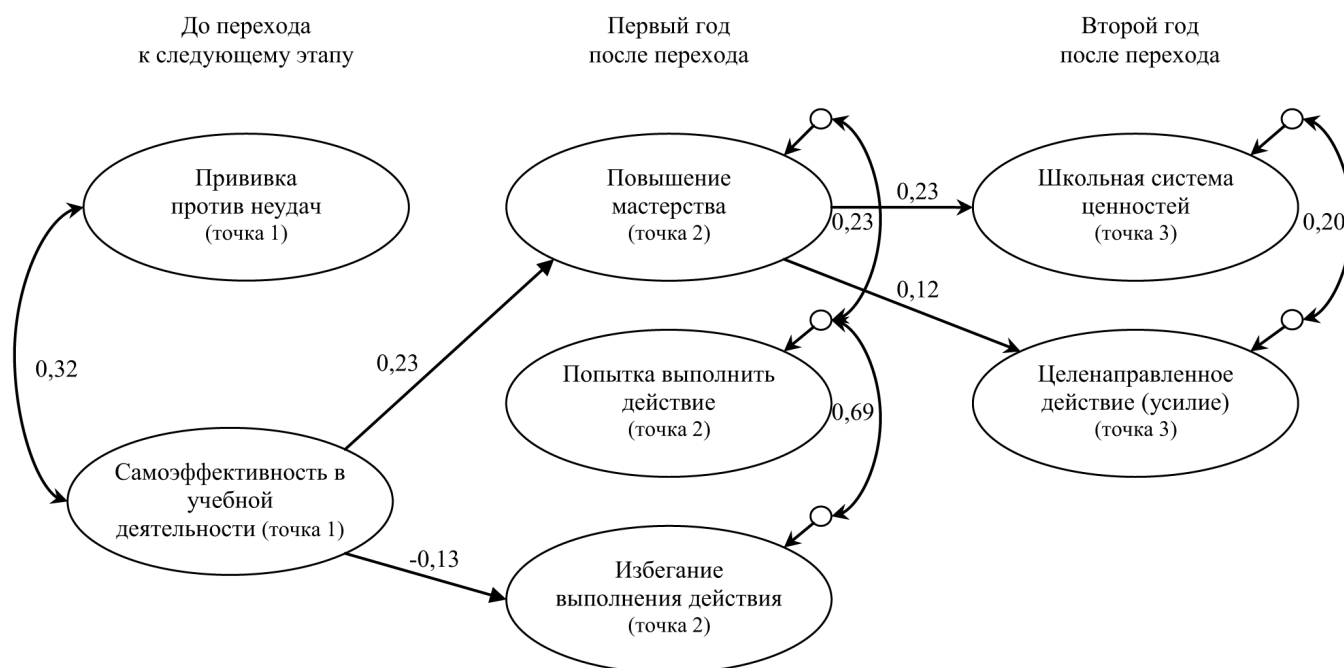


Рис. 1. Взаимосвязь между убежденностью в самоэффективности и страхом неуспешности в учебной деятельности (точка 1 до перехода к следующему этапу), в достижении поставленных целей (точка 2, первый год после перехода) и школьной системой ценностей и успеваемостью (точка 3, второй год после перехода) [18]

В этом понятии объединены формы активного вовлечения в школьную жизнь, способствующего приобретению навыков, знаний, ценностей и социального капитала для перехода во взрослость. От качества мотивационного контекста зависят преодоление трудностей обучения, шансы на высокую успеваемость в старших классах и взаимодействие с социумом.

Основной задачей педагогов в работе с младшими подростками авторы видят удержание учащихся в школе. В связи с этим качество «сетей дружбы» расценивается ими как поддерживающий фактор воздействия на мотивацию образовательных достижений. Авторы полагают, что высокие достижения в обучении таят в себе и риски, а именно необходимость постоянного поддержания статуса успевающих и боязнь будущего несоответствия заданным социальным нормам. Учащиеся, мотивированные на успех, стремятся сохранить «прошлогоднее» мнение о себе и под давлением учебной нагрузки испытывают постоянное психологическое напряжение, что провоцирует высокий уровень школьного выгорания. Они ищут сочувствия среди одноклассников с тем же уровнем эмоциональной вовлеченности, однако последствия таких контактов могут быть и позитивными, и негативными.

Мотивационные личностные качества подростка эффективно работают в условиях, искусственно препятствующих достижению цели. Так, сильная душевная потребность быть равными по уровню знаний и быть принятыми в среду сверстников, мощный психологический ресурс сопротивляемости, стремление получить равноценное образование — эффективные триггеры мотивированного обучения подростков с ограниченными возможностями здоровья. Однако педиатры Медицинской школы Гарварда Лорен И. Виск и Элисса Витцман Laugen указывают на вынужденное отставание таких подростков в образовательных ожиданиях и достижении целей и на их болезненно повышенную восприимчивость к мыслям о будущем, о здоровье и благополучии [36]. Авторы пришли к выводу о чувстве заведомой обреченности низкому уровню образования у молодежи с сахарным диабетом и астмой, несмотря на их столь же высокие устремления к образованию, как у здоровых сверстников. Очевидно, мотиватором достижений для таких подростков должна быть целевая государственная политика.

Вернувшись ненадолго к самоэффективности как мотивационному предиктору успеваемости, дополним этот момент транснациональным исследованием С. Рой, М. Мортон, С. Бхаттачарья (университет Чикаго; отделение Всемирного Банка в Нью-Дели; Королевский колледж Лондона). В контексте проблем женского образования в Индии авторы эмпирически подтвердили, что самоэффективность, как скрытая форма человеческого капитала, является «ключевым коррелятом» образовательных и трудовых устремлений девочек 15 лет [30]. При этом, как только стремление к образованию падает, фактор самоэффективности теряет силу.

Говоря о состоянии проблемы мотивации достижений, нельзя игнорировать новейшие сопредельные

исследования с ведущей темой адаптации подростков к школьной среде.

Так, бельгийская научно-исследовательская группа Лёвенского католического университета М.С. Энгельс, Х. Колпин, К. Ван Лиувен, П. Бийтебьер и др., работая с учащимися 7—11 классов в лонгитюде, изучала траектории вовлеченности подростков в школьную жизнь в связи с факторами их статуса в среде сверстников — привлекательностью (умением нравиться, симпатичностью likeability и популярностью popularity) [31]. Оказалось, что учащиеся, нравящиеся сверстникам, глубже вовлечены в школьную жизнь, активнее в обучении, на уроках открыто выражают позитивные эмоции — интерес, радость, энтузиазм. Это соответствует мнению о связи привлекательности с развитой самооценкой, которая в свою очередь обеспечивает инициативность и поведенческую вовлеченность в жизнь класса, укрепляет ощущение принадлежности к микросоциуму.

В отличие от привлекательности, популярность не связана с динамикой вовлеченности. Высокая популярность может считаться предиктором снижения усилий и внимания в обучении и повышения пассивности, отвлеченности и неподготовленности, начиная с 7 класса. Авторы полагают, что в средней школе учащиеся начинают выстраивать свою репутацию и демонстрировать способствующее ей поведение. Следовательно, можно наблюдать ситуацию, когда более популярные в своей среде учащиеся демонстрируют сниженную поведенческую вовлеченность и намеренно выраженную неприязнь (недовольство, недружелюбие), с тем чтобы повысить свой статус популярности. Может быть и так, что популярные студенты, выбирая себе «более отстраненных» друзей, менее вовлечены в жизнь школы.

Было также установлено, что для вовлеченности в школьную жизнь значимо подростковое агрессивное поведение, эмоционально окрашенное в недружелюбную тональность. Удалось показать, что, начиная с 7 класса, имеет место постепенное снижение поведенческой и эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс (снижаются энтузиазм и удовольствие); это снижение замещается на скрытую агрессивность, неподготовленность и пассивность на уроках.

Эти авторы полагают, что в 7—11 классах у учащихся происходит не столько усиление эмоционального состояния, отражающего неадаптивную мотивацию (эмоциональную неприязнь), сколько — в гораздо большей степени — снижение позитивных эмоций, связанных с пребыванием в школьной среде, то есть школа начинает их тяготить.

Есть и другие мнения, более обтекаемо расставляющие приоритеты подростковых этапов формирования мотивации достижений. Например, согласно рабочей гипотезе А. Виес, Дж.-Л. Кастейон, П. Минано, Р. Гилар (университет Аликанте, Испания) у младших подростков 12 лет ведущими предикторами академической успеваемости служат отношение к педагогам (attitudes toward teachers) и к школе как таковой (attitudes toward

school) по сравнению с другими мотивационными конструктами, такими как ценность учебных задач (goal valuation) и мотивационная саморегуляция (motivation self-regulation), «подключающимися» позднее [17].

Действительно, М. Сенкбейл, специалист Университета г. Киль, Германия (входящем в структуру университета институте Лейбница, ориентированном на образовательные стратегии в сфере математических наук) полагает, что в младшем подростковом возрасте (по его мнению, это период 10—15 лет) мотивация пользования информационными технологиями относится не столько к познавательной, сколько к коммуникативной сфере (общению в сетях). Подросток этого возраста не мотивирован на обучающую работу с информацией, поскольку у него, как правило, не развита способность ставить цели, вести мониторинг информации и оценивать ее, применять предшествующее знание, делать логические выводы презентаций, работать с текстами и таблицами. В результате поиск информации для школьного задания вытесняется неконструктивным поведением и отвлекает от ожидаемой цели. Возникает конфликт мотивации пользователя: на овладение инструментом и на социальное взаимодействие [32]. Автор предложил шкалу мотивации использования цифровых технологий в обучении подростков разного возраста, учитывающую различный навык пользования.

Одно из недавних исследований прямо указывает на нередкую неопределенность стремлений в отношении образования среди учащихся средней школы и необходимость взвешенного подхода к их мотивированию. Л.М. Гутман и И. Шон (Университетский колледж Лондона, Центр социальных наук Берлина) полагают, что в возрасте 14—16 лет, когда принимается решение о дальнейшем обучении в старшей школе, риски неопределенных образовательных устремлений должны смягчаться эмоциональной вовлеченностью в школьную среду, прежде всего в работе с мальчиками; иными словами, школа может и поддержать, и подорвать стремление продолжить образование, например среди этнических меньшинств [23]. Это исследование, помимо практической направленности, связывает воедино две характеристики подросткового периода — способность видеть перспективы своего обучения (forethought in educational aspirations) и самореактивность в форме эмоциональной вовлеченности (self-reactiveness as emotional engagement).

Внимание научной общественности привлечено и к другим аспектам мотивации учащихся на успеваемость. Так, небольшая публикация американских авторов посвящена мотивированию подростков из этнических меньшинств [27]. Специалисты частного университета Карлоса Альбизу-Сан-Хуан и крупного университета Суффолк полагают, что в конструкте современной модели интеграции учащихся из этнических меньшинств отсутствует мотивация к обучению в сложных образовательных условиях. Более того, эта научная тема неактуальна. Проблемам внутришкольного климата и культуры адаптации иноязычных носителей посвящены

соответственно 35 и 15 процентов публикаций от общего объема публикаций в сфере образования, хотя публикации по проблемам компетенций развития (успеваемость по математике, посещаемость, отношение к обучению) занимают до половины объема.

Следует сказать и об исследовательском тренде *антимотивации достижения образовательных целей*. К нему относится, например, совместная работа специалистов Нью-Йоркского университета в Шанхае, университета Борнмут (Великобритания) и Национального университета Тайваня по романтическим отношениям учащихся подростков [26]. Это пилотное исследование — первая попытка выявить взаимосвязь романтической вовлеченности с академической успеваемостью и психосоциальным статусом на фоне патриархальных традиций воспитания и вмешательства родителей. Романтика отношений рассматривается родителями и учителями как отвлекающий фактор и насильственно пресекается ими. Авторы полагают, что такая высокая тревожность оправдана жесткой конкуренцией за место в региональной системе образования на этапах поступления в среднюю школу и в колледж. При этом причиной тревожности родителей и школы является не раннее сексуально окрашенное поведение, — оно само по себе не считается предосудительным, — а его тормозящее влияние на мотивацию обучения. Авторы выделяют также поведенческую тенденцию неуспешных в обучении подростков: они скрываются в «тесных» (2—3 раза в неделю) романтических отношениях, чтобы отсрочить наказание за низкую успеваемость.

Далее, группа исследований академического характера ориентирована на поиск способов *«искусственного» развития мотивации* у индивидов через активизацию мышления, прежде всего математического.

Так, Э. Биттенгер, С. Людвигсен, М. Ридж, И.Ф. Солли, Д. Йигер, специалисты двух норвежских (Ставангер, Осло) и двух американских (Стэнфорд, Техас-Остин) университетов, представили первый опыт «поведенческой тренировки», выявившей корреляционные связи уровней академической успеваемости и «наведенной» мотивации на успех, и предложили «неинвазивную технологию «информационной обработки» учащихся» [25]. В перспективе авторы предлагают общеобразовательным учреждениям свою технологию «раскачивания» учеников с фиксированным (статичным) мышлением и/или с низкой успеваемостью. Данная технология основана на новом понимании настойчивости (не как постоянной, однажды заданной способности, а как цепи выбора) и на принципе последовательного изменения убеждений учащегося в результативности настойчивых повторяющихся усилий по освоению учебного материала.

Наконец, в самостоятельную проблему оформился малоизученный вопрос о *субъективных психологических «препятствиях»*, мешающих учителю мотивировать конкретного учащегося на успех в обучении. Остается неясным, как восприятие учителями — родителями и

родителями — учителей влияют на мотивацию учащихся к обучению. Попытку пролить свет предприняли психологи восточно-азиатского происхождения Ф. Хо и Хуа-Ю С. Ченг, работающие в американских университетах Пенсильвания и Нью-Йорк [24]. Ими показано, что восприятие учителем вовлеченности родителей в обучение различается не только в зависимости от этнической принадлежности и места рождения учащихся, но и в зависимости от того, какой предмет он преподает. Учителя английского языка менее склонны воспринимать родителей учеников азиатских и латинских иммигрантов первого поколения, как вовлеченных в образование своих детей. Учителя математики реже воспринимают родителей первого и даже третьего поколения латиноамериканских эмигрантов, как вовлеченных в мотивацию детей на обучение. Соответственно преимущество в мотивировании обучения и в положительной итоговой оценке знаний к окончанию школы имеют ученики из семей, субъективно оцененных учителями как «перспективные». При этом не имеет значения реальный высокий уровень успеваемости у субъективно признанных «неперспективными». Авторы полагают, что мнение учителей о родительском мотивировании обучения складывается под влиянием стереотипа о расовых и этнических различиях академических способностей.

Семейное мотивационное подпространство

Выделение семьи в самостоятельный мотивационный блок условно, так как семья — активный и равноправный участник образовательного процесса.

Семейные традиции получения высшего образования выступают мотивационным стимулом для подростка. Так, в совместном исследовании специалиста южнокорейского университета Ханнам Юи-Хуан Мун и представителя департамента образования Вермонта (США) Хитер А. Бучи [28] показано, что родителей следует обучать тому, как передавать детям свои представления о ценности образования. Подростки в семьях, где родители менее компетентны в этом, — например, в сельских семьях без традиций перехода в колледж после школы, в социально неблагополучных сельских общинах, — однозначно нуждаются в индивидуальном психологическом сопровождении (коучинге) педагогов, передающих ученикам свои ценности и убеждения. Концепция авторов строится на том, что в сельской местности планы поступления в колледж значительно сильнее ассоциированы с ощущением собственной самостоятельности (*feelings of self-competence*) у подростков, чьи родители не имеют высшего образования, по сравнению с подростками, имеющими образованных родителей.

Авторы соглашаются с мнением других исследователей о том, что подростки могут быть мотивированы на оправдание ожиданий родителей, в свое время не получивших образования; иными словами, они могут

«переводить ожидания» родителей в свои собственные образовательные успехи. К обсуждению здесь привлечены концепции 70—80-х годов прошлого столетия о пассивном следовании семейным традициям в определенных социальных группах, когда образование наследуется поколениями, считается само собой разумеющимся и не подразумевает ни какого-либо самостоятельного выбора подростком, ни психологически полноценного проживания им взросления.

Специалисты университета Амстердам (Нидерланды) Л. Андреа, А. ван Вянен, Т. Пиитсма в эмпирическом исследовании большой выборки старших подростков (16 лет) и их семей развили представление научной общественности о том, что корни мотивации образования находятся в семье [19]. В их исследовании впервые обобщены две коммуникативные теории — теория регулирующего фокуса *Regulatory focus theory (RF)* и теория перспективы будущего *Future time perspective (FTP)*, применительно к семье с подростками и к гипотезе о поддерживающей роли родителей в самоопределении детей.

Ранее установлено, что FTP — это мотиватор позитивного отношения к обучению. Авторы транспонировали этот тезис на семью и предположили, что FTP, понимаемая как 1) ориентация на перспективные цели с раннего возраста и 2) обсуждение возможных результатов достижения этих целей в семье, — это эффективный мотиватор образования и выбора будущей профессии.

Считая поддержку родителей регуляторным фактором продвижения подростка к достижению образовательной и/или трудовой цели, авторы предложили модель такого процесса (рис. 2). Как видно, поддержка родителей дифференцирована на два блока — в отношении усилий (рвения) и в отношении бдительности (осторожности), параллельно формируя эти же представления о сочетании риска и благоразумия у взрослеющих детей. Помимо параллельного, может функционировать прямой путь воздействия родительской поддержки на перспективы будущего в школьном обучении и профессиональной ориентации.

В итоге представления о цели и мотивации формируются в микросоциуме образовательного учреждения и опираются на три независимые траектории родительской поддержки. Регулирующий фокус RF выступает при этом как предшественник подросткового FTP.

Оказывается, что роль отца и матери в формировании мотивации на успешное обучение различна. Есть мнение, что отцы больше контролируют риск спортивного выгорания (антимотивации) у подростков, совмещающих спорт и школу, тогда как матери больше вовлечены непосредственно в обучение. Высокий уровень привязанности к матери может защитить от школьного выгорания, если мать не переходит определенных границ психологического контроля. Особенно нуждается в «дозированно-охранных» стратегиях матери ребенок, выходящий из младшего школьного возраста [33]. К таким выводам пришли К. Онола, М. Сорккила, Х. Вильяранта, А. Толванен, Т.М. Рибба в

университете Ювяскюла и университете Восточной Финляндии.

Группа К. Васалампи, Н. Кюри, К. Салмела-Аро (университеты Ювяскюла и Хельсинки) эмпирически доказала, что высокий уровень теплоты и принятия со стороны родителей, как важнейший «критический ресурс», стимулирует собственную образовательную мотивацию подростка, то есть автономную мотивацию достижений как несомненно высокую ценность. При этом влияние матери на индивидуальные мотивационные ресурсы ребенка гораздо сильнее выражено в силу эмоциональности и продолжительности погружения в контакт (контакты с отцами больше сосредоточены на конкретных навыках и достижениях). Оба родителя могут косвенно влиять на отказ подростка от намерения бросить школу в старших классах (отцы — в большей степени). Сильный момент этой публикации — применение теории автономной и контролируемой мотивации достижений к трактовке данных [34].

Особого внимания заслуживает исследование, выполненное в Университете Питтсбург (США) специалистами по психологии образования Дж.Л. Дегол, М. Тэ Ванг, Ф.Е.К. Жанг [35]. Эти авторы ввели математические компоненты (траектории успеваемости подростков по математике и интерсепт-константу уравнений регрессии) в свою рабочую гипотезу о том, что вероятность будущего зачисления учащегося 8—12 класса в колледж может быть спрогнозирована начиная с 7-летнего возраста по четырем показателям участия родителей в образовательном процессе совместно со школой: 1) образовательные ценности в семье, 2) поведение, ориентированное на успех обучения, 3) соблюдение установленного домашнего режима с ограничениями и обязанностями, 4) вовлеченность в жизнь школы. Оказалось, что траектории математических достижений опосредуют эти ассоциативные связи. Начальные уров-

ни математических достижений опосредуют связь между начальными уровнями родительского участия по всем четырем показателям, и, соответственно более высокие начальные уровни всех четырех аспектов воспитания в средней школе связаны с большей вероятностью будущего зачисления в колледж.

Динамика изменений показателей в течение образовательного процесса была следующей. Все четыре показателя вовлеченности родителей снижались в старших классах средней школы по сравнению с младшим классом. Единственное исключение составила вовлеченность в жизнь школы, со временем возрастающая, как и математические достижения, с 8 по 12 класс.

Показатели успеваемости учащихся с высокого уровня в 7-м классе снижались вплоть до 9-го класса, а затем резко снижались до 12-го класса. Поведение, способствующее будущему образовательному успеху, было отличным в 8 классе, затем снижалось до 10 класса и постепенно улучшалось с 10 до 12 класса. Соблюдение домашнего режима, начиная с 8 класса, резко снижалось до выпуска из школы. Вовлеченность в жизнь школы начиная с 7-го класса линейно увеличивалась до 11-го класса. Наконец, успеваемость по математике резко возростала в двух точках между 8 и 9 классами и между 9 и 10 классами, прежде чем выйти на плато вплоть до окончания школы.

Со своей стороны, учащиеся могут испытывать большее чувство гордости за свои заслуженные достижения и могут поощрять родителей участвовать в своих успехах, что с течением времени (периода обучения в школе) приводит к повышению вовлеченности родителей в жизнь школы.

В целом, авторы подтвердили, что средняя ступень обучения очень важна для поступления в колледж, создавая прецедент стимулирования высокими оценками (мотивацию на успех), ориентируя подростка в образо-

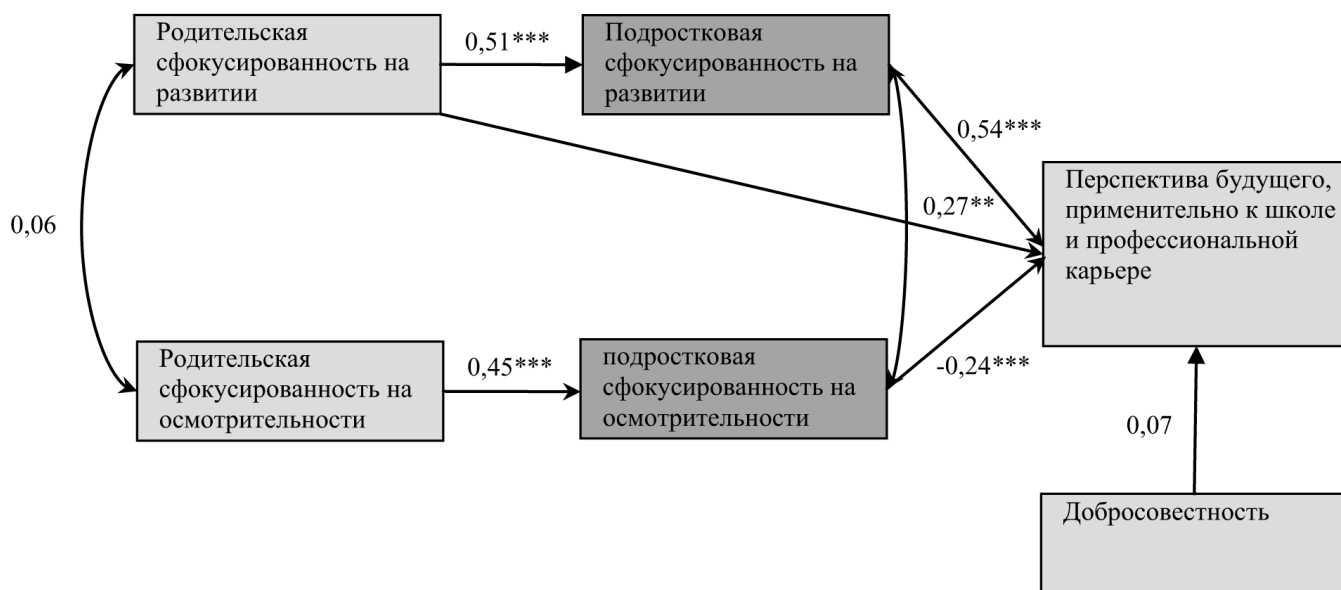


Рис. 2. Модель прямого пути от регуляторного фактора в форме родительской поддержки к достижению цели в образовательной или трудовой карьере [19]

вательных перспективах и снижая вероятность необходимого поиска каких-то других жизненных ориентиров, помимо продолжения обучения. Основным выводом состоит в том, что раннее подключение родителей к образованию детей стимулировать, моделировать, укреплять и мотивировать учащихся на оптимизацию поведения в отношении образования.

Заключение

На данный момент финская научная школа занимает лидирующую позицию в исследовании мотивационных процессов, ответственных за образование подростков, и возможностей управления ими. Ведущие тренды в этой области знания — разработка концепций стимулирующего и поддерживающего мотивационного климата образовательной среды. Идентичность, самоэффективность, саморегуляция, эмоциональная вовлеченность в обучение выделяются как триггеры мотивации достижений. Расширены знания о роли матери в формировании данной мотивации. Начинают просматриваться профили неинвазивного создания «наведенной» мотивации к обучению и целевой мотивации к обучению заведомо востребованным дисциплинам.

Отечественные психологи и педагоги проявляют огромный интерес к зарубежным исследованиям учебной мотивации, поскольку и в российской науке раз-

личные аспекты учебной мотивации традиционно являлись и являются предметом исследований и практического применения в школе. Интерес вызывают и обзоры зарубежных публикаций [11], и современные исследования, посвященные отдельным видам и факторам учебной мотивации, затронутым в настоящей статье. Назовем, в частности, исследования мотивации достижения [4; 5; 6], соотношения внешней и внутренней мотивации [16], возрастным и гендерным аспектам мотивации [3; 9; 10], связи учебной мотивации и тревожности [1], различным социокультурным и социально-психологическим проблемам учебной мотивации. Упомянем в этой связи проблему временной перспективы будущего (ФТР) подростков, которая, как показывают исследования, зависит от широкого социокультурного контекста становления личности [14], изучение новых аспектов проблематики становления идентичности и субъектности в современном контексте взросления [13; 15], связи учебной мотивации с интрагрупповым статусом подростка, с его популярностью в подростковой группе [7; 8; 12] и др.

Сказанное свидетельствует о существовании единого поля исследований учебной мотивации, где свои усилия вкладывают ученые из разных стран мира. Это позволяет выявлять как общие закономерности развития и функционирования учебных мотивов, так и ту специфику, которая определяется конкретным социокультурным контекстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22—28. doi:10.17759/pse.2018230503
2. Варенова О.А., Расходчикова М.Н. К вопросу об особенностях статусной позиции и мотивации подростков // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы III Ежегодной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева (10—11 мая 2018 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 129—131.
3. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 63—70. doi:10.17759/pse.2017220307
4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Дисс. ... д-ра психол. наук. Москва, 2013. 444 с.
5. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл, 2015. 334 с.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Шепелева Е.А. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. №1. С. 15—26.
7. Графодатская А.Г., Орлов В.А. Социально-психологические аспекты взаимосвязи мотивации учебной деятельности и сплоченности ученической группы // Социальная психология в образовательном пространстве. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (24—25 октября 2017 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 217—219.
8. Крушельницкая О.Б. Социально-психологические факторы мотивации учения // Социальная психология образования. Учебное пособие / ред. О.Б. Крушельницкая, М.Е. Сачкова, Л.Б. Шнейдер. М.: Вузовский учебник: Инфра-М, 2017. С. 230—241.
9. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100—109. doi:10.17759/chp.2015110309
10. Кулагина И.Ю. Становление мотивации в средних классах гимназии для одаренных детей // Психология обучения. 2015. № 11. С. 32—42.
11. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210
12. Социальная психология развития: В 2-х ч. Часть 2: учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. Н.Н. Толстых. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 395 с.

13. Толстых Н.Н. Современное взросление [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7—24. URL: http://psyjournals.ru/files/79933/krip_2015_n4_tolstykh.pdf (дата обращения: 15.04.2019).
14. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. Монография. Москва: Универсум, 2018. 292 с.
15. Толстых Н.Н., Углова И.Л. Отрочество: идентичность и субъектность // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15—26.
16. Шкала внутренней и внешней мотивации школьников / Т.О. Гордеева [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65—74. doi:10.17759/pse.2017220206
17. Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico / A. Veas [et al.] // Revista Psicodidáctica. 2018. Vol. 24. № 1. P. 71—77. doi:10.1016/j.psicod.2018.11.001
18. Adolescents' preparedness and motivation across the transition to post-comprehensive education / R. Lazarides [et al.] // Contemporary Educational Psychology. 2017. Vol. 49. P.151—159. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.01.008
19. Andre L., van Vianen A.E.M., Peetsma T.T.D. Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 59. P. 34—42. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.010
20. Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects / Ming-Te Wang // Learning and Instruction. 2018. Vol. 58, P. 148—160. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
21. Gray De Leon L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 61. P. 103—121. doi:10.1016/j.jsp.2017.02.001
22. Gray De Leon L. Understanding STEM-focused high school students' perceptions of task importance: The role of «standing out» and »fitting in» in mathematics class // Contemporary Educational Psychology. 2014. Vol. 39. № 1. P. 29—41. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.001
23. Gutman L.M., Schoon I. Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 67. P. 109—119. doi:10.1016/j.adolescence.2018.05.014
24. Ho Ph., Cherng Hua-Yu Seb. How far can the apple fall? Differences in teacher perceptions of minority and immigrant parents and their impact on academic outcomes // Social Science Research. 2018. Vol. 74. P. 132—145. doi:10.1016/j.ssresearch.2018.05.001
25. Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway / E. Bettinger [et al.] // Journal of Economic Behavior and Organization. 2018. Vol. 146. P. 1—15. doi:10.1016/j.jebo.2017.11.032
26. Li X., Huang Ching-Yu Soar, Chiung-Tao Shen A. Romantic involvement and adolescents' academic and psychosocial functioning in Chinese societies // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 96. P. 108—117. doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.036
27. Marks A.K., Coll C.G. Education and developmental competencies of ethnic minority children: Recent theoretical and methodological advances // Developmental Review. 2018. Vol. 50. Part A. P. 90—98. doi:10.1016/j.dr.2018.05.004
28. Moon U.J., Bouchey H.A. Effects of perceived parents' and teachers' values and beliefs on rural adolescents' college plans // The Social Science Journal. 2018. doi:10.1016/j.soscij.2018.08.016
29. Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning / L. Andre [et al.] // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 110. Part A. P. 168—185. doi:10.1016/j.jvb.2018.11.015
30. Roy S., Morton M., Bhattacharya Shr. Hidden human capital: Self-efficacy, aspirations and achievements of adolescent and young women in India // World Development. 2018. Vol. 111. P. 161—180. doi:10.1016/j.worlddev.2018.07.002
31. School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity / M.C. Engels [et al.] // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 64. P. 61—75. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.006
32. Senkbeil M. Development and validation of the ICT motivation scale for young adolescents. Results of the international school assessment study ICILS 2013 in Germany // Learning and Individual Differences. 2018. Vol. 67. P. 167—176. doi:10.1016/j.lindif.2018.08.007
33. The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school / K. Aunola [et al.] // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 69. P. 140—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.001
34. Vasalampi K., Kiuru N., Salmela-Aro K. The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 55. P. 110—119. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.09.001
35. Who makes the cut? Parental involvement and math trajectories predicting college enrollment / J.L. Degol [et al.] // Journal of Applied Developmental Psychology. 2017. Vol. 50. P. 60—70. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.007
36. Wisk L.E., Weitzman E.R. Expectancy and Achievement Gaps in Educational Attainment and Subsequent Adverse Health Effects Among Adolescents With and Without Chronic Medical Conditions // Journal of Adolescent Health. 2017. Vol. 61. № 4. P. 461—470. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.04.006

Formation of Adolescents' Achievement Motivation in Modern Educational Space

Ermolova T.V.,

*Candidate of Psychological Science, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
yermolova@mail.ru*

Litvinov A.V.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
alial01@yandex.ru*

Balygina E.A.,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
balygina@nextmail.ru*

Guzova A.V.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
sashenka_0879@mail.ru*

Analyzing studies on motivation carried out by foreign scholars in 2017—2019 one can identify the following trends in search of motivational factors of achievements at school level and family microcommunity: the desire to stand out and assimilate, attractiveness and popularity, family tradition of education, relationships with parents, self-image, resilience. These studies distinctly show the value of motivational climate and suspended individual supporting strategies focused on life goals, including emotional involvement. Deep involvement in school life and the authority of the teacher can be regarded as predictors of high achievement motivation of junior adolescents. The review analyzes the reasons of reduction in learning motivation of high schoolers. The article discusses the models that demonstrate the role of belief in self-efficacy and role of mother and father in the formation of school achievement motivation. The authors show that scientists gradually shift the emphasis in the direction of non-invasive ways of shaping the «induced» learning motivation and targeted motivation for learning of particular top-requested disciplines.

Keywords: achievement motivation, adolescents, motivational climate, identity, desire to stand out, maternal support, self-efficacy, induced motivation.

REFERENCES

1. Borisova I.V. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti na etape adaptatsii k obucheniyu v 5-kh klassakh [The relationship of school anxiety and motivation of educational activities at the stage of adaptation to learning in 5th grade]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, vol. 23, no. 5. pp. 22—28. doi:10.17759/pse.2018230503 (In Russ.; abstr in Engl.).
2. Varenova O.A., Raskhodchikova M.N. K voprosu ob osobennostyakh statusnoi pozitsii i motivatsii podrostkov [On the issue of the characteristics of the status position and the motivation of adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki. Materialy III Ezhegodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii pamyati M.Yu. Kondrat'eva (10—11 maya 2018 g.) [Social Psychology: Theory and Practice. Materials of the III Annual Scientific-Practical Conference in Memory of M.Yu. Kondratieff (May 10—11, 2018)]*. Moscow: MSUPE, 2018, pp. 129—131. (In Russ.).
3. Vartanova I.I. Psikhologicheskie osobennosti motivatsii i tsennostei u starsheklassnikov raznogo pola [Psychological features of motivation and values for high school students of different sexes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 63—70. doi:10.17759/pse.2017220307 (In Russ.; abstr in Engl.).
4. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya: Diss. dokt. psikhol. nauk. [Motivation of educational activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions for development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p. (In Russ.).
5. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Shepeleva E.A. Intellekt, motivatsiya i koping-strategii kak usloviya akademicheskikh dostizhenii shkol'nikov [Intellect, Motivation, and Coping Strategies as Conditions for Academic Achievements of Schoolchildren]. *Voprosy psikhologii [Psychological Issues]*, 2015, no. 1, pp. 15—26. (In Russ.; abstr in Engl.).

7. Grafodatskaya A.G., Orlov V.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty vzaimosvyazi motivatsii uchebnoi deyatel'nosti i splochnosti uchenicheskoi gruppy [Socio-psychological aspects of the relationship of motivation of educational activities and cohesion of the student group]. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovatel'nom prostranstve. Materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (24—25 oktyabrya 2017 g.) [Social Psychology in the educational space. Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (October 24—25, 2017)]*. Moscow: MSUPE, 2017, pp. 217—219. (In Russ.).
8. Krushel'nitskaya O.B. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory motivatsii ucheniya. Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya. Uchebnoe posobie [Socio-psychological factors of learning motivation. Social psychology of education. Tutorial]. In Krushel'nitskaya O.B., Sachkova M.E., Shneider L.B. (eds.). Moscow: Vuzovskii uchebnik: Infra-M, 2017, pp. 230—241. (In Russ.).
9. Kulagina I.Yu. Dominiruyushchaya motivatsiya shkol'nikov: vozrastnye tendentsii i usloviya razvitiya [The dominant motivation of schoolchildren: age trends and conditions for development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 100—109. doi:10.17759/chp.2015110309 (In Russ.; abstr in Engl.).
10. Kulagina I.Yu. Stanovlenie motivatsii v srednikh klassakh gimnazii dlya odarenykh detei [Formation of motivation in middle classes of a gymnasium for gifted children]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of education]*, 2015, no. 11, pp. 32—42. (In Russ.; abstr in Engl.).
11. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Zarubezhnye issledovaniya uchebnoi motivatsii [Foreign studies of educational motivation]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.; abstr in Engl.).
12. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: V 2-kh ch. Chast' 2: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury [Social psychology of development: In 2 hours. Part 2: textbook for undergraduate and graduate]. In Tolstykh N.N. (ed.). Moscow: Izdatel'stvo Yurait, 2017. 395 p. (In Russ.).
13. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Elektronnyi resurs] [Modern maturation]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2015, no. 4, pp. 7—24. URL: http://psyjournals.ru/files/79933/kpip_2015_n4_tolstykh.pdf (Accessed 15.04.2019). (In Russ.; abstr in Engl.).
14. Tolstykh N.N. Khronotop: kul'tura i ontogenez. Monografiya [Chronotop: culture and ontogeny. Monograph]. Moskva: Universum, 2018. 292 p. (In Russ.).
15. Tolstykh N.N., Uglanova I.L. Otrochestvo: identichnost' i sub'ektnost' [Adolescence: Identity and Subjectivity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 1, pp. 15—26. (In Russ.; abstr in Engl.).
16. Gordeeva T.O. et al. Shkala vnutrennei i vnesnei motivatsii shkol'nikov [Scale of internal and external motivation of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 65—74. doi:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.; abstr in Engl.).
17. Veas A. et al. Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista Psicodidáctica*, 2018. Vol. 24. № 1. P. 71—77. doi:10.1016/j.psicod.2018.11.001
18. Lazarides R. et al. Adolescents' preparedness and motivation across the transition to post-comprehensive education. *Contemporary Educational Psychology*, 2017, vol. 49, pp.151—159. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.01.008
19. Andre L., van Vianen A.E.M., Peetsma T.T.D. Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career. *Learning and Individual Differences*, 2017, vol. 59, pp. 34—42. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.010
20. Wang Ming-Te Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 2018, vol. 58, pp. 148—160. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
21. Gray De Leon L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions. *Journal of School Psychology*, 2017, vol. 61, pp. 103—121. doi:10.1016/j.jsp.2017.02.001
22. Gray De Leon L. Understanding STEM-focused high school students' perceptions of task importance: The role of «standing out» and «fitting in» in mathematics class. *Contemporary Educational Psychology*, 2014, vol. 39, no. 1, pp. 29—41. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.001
23. Gutman L.M., Schoon I. Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 67, pp. 109—119. doi:10.1016/j.adolescence.2018.05.014
24. Ho Ph., Cherng Hua-Yu Seb. How far can the apple fall? Differences in teacher perceptions of minority and immigrant parents and their impact on academic outcomes. *Social Science Research*, 2018, vol. 74, pp.132—145. doi:10.1016/j.ssresearch.2018.05.001
25. Bettinger E. et al. Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 2018, vol. 146, pp. 1—15. doi:10.1016/j.jebo.2017.11.032
26. Li X., Huang Ching-Yu Soar, Chiung-Tao Shen A. Romantic involvement and adolescents' academic and psychosocial functioning in Chinese societies. *Children and Youth Services Review*, 2019, vol. 96, pp. 108—117. doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.036

27. Marks A.K., Coll C.G. Education and developmental competencies of ethnic minority children: Recent theoretical and methodological advances. *Developmental Review*, 2018, vol. 50, part A, pp. 90—98. doi:10.1016/j.dr.2018.05.004
28. Moon U.J., Bouchey H.A. Effects of perceived parents' and teachers' values and beliefs on rural adolescents' college plans. *The Social Science Journal*, 2018. doi:10.1016/j.soscij.2018.08.016
29. Andre L. et al. Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning. *Journal of Vocational Behavior*, 2019, vol. 110, part A, pp. 168—185. doi:10.1016/j.jvb.2018.11.015
30. Roy S., Morton M., Bhattacharya Shr. Hidden human capital: Self-efficacy, aspirations and achievements of adolescent and young women in India. *World Development*, 2018, vol. 111, pp. 161—180. doi:10.1016/j.worlddev.2018.07.002
31. Engels M.C. et al. School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 2017, vol. 64, pp. 61—75. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.006
32. Senkbeil M. Development and validation of the ICT motivation scale for young adolescents. Results of the international school assessment study ICILS 2013 in Germany. *Learning and Individual Differences*, 2018, vol. 67, pp. 167—176. doi:10.1016/j.lindif.2018.08.007
33. Aunola K. et al. The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 69, pp. 140—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.001
34. Vasalampi K., Kiuru N., Salmela-Aro K. The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 2018, vol. 55, pp. 110—119. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.09.001
35. Degol J.L. et al. Who makes the cut? Parental involvement and math trajectories predicting college enrollment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2017, vol. 50, pp. 60—70. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.007
36. Wisk L.E., Weitzman E.R. Expectancy and Achievement Gaps in Educational Attainment and Subsequent Adverse Health Effects Among Adolescents With and Without Chronic Medical Conditions. *Journal of Adolescent Health*, 2017, vol. 61, no. 4, pp. 461—470. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.04.006