

---

## ОБЗОР НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

---

DOI: 10.14515/monitoring.2015.6.12

### Правильная ссылка на статью:

Семенова Т. В. Теоретико-методологические подходы к изучению учебной мотивации : комплексный взгляд // Мониторинг общественного мнения : Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 185—194.

### For citation:

Semenova T. V. Theoretical and methodological approaches towards studying the academic motivation : comprehensive vision // Monitoring of Public Opinion : Economic and Social Changes. 2015. № 6. P. 185—194.

**Т. В. Семенова**

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ: КОМПЛЕКСНЫЙ ВЗГЛЯД

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ УЧЕБНОЙ МО-  
ТИВАЦИИ: КОМПЛЕКСНЫЙ ВЗГЛЯД

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL  
APPROACHES TOWARDS STUDYING THE  
ACADEMIC MOTIVATION: COMPREHEN-  
SIVE VISION

*СЕМЕНОВА Татьяна Вадимовна — аспирант департамента социологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», аналитик Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: tsemenova@hse.ru*

*SEMENOVA Tatiana Vadimovna — Post-graduate student, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tsemenova@hse.ru*

**Аннотация.** Автор предпринимает попытку систематизировать подходы к изучению учебной мотивации, выделить ее ключевые аспекты, посредством которых она концептуализируется. Рассматриваются наиболее популярные теории учебной мотивации: драйва, «ожиданий — ценности», атрибуции, самоэффективности, достиженческих целевых ориентаций и самодетерминации. Показывается, как связаны между собой эти теории, в какую концептуальную схему они укладываются.

**Abstract.** The author makes an attempt to classify the approaches towards studying the academic motivation, to single out its key features though which it is being conceptualized. The most popular theories of the academic motivation such as drive theory, expectancy — value theory, attribution theory, self-efficacy theory, achievement goal theory and self-determination theory are considered by the author. The paper examines how all these theories are linked to each other, what conceptual framework they fit into.

Предлагаемая концептуальная схема поможет исследователям найти нужную теоретическую рамку для измерения учебной мотивации, которая позволит достичь конкретной цели.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, теории драйва, «ожидания — ценность», атрибуция, достиженческие целевые ориентации, самодетерминация.

The conceptual framework proposed by the author can help the researchers to find the theoretical basis to measure academic motivation which will enable them to achieve the goal.

**Keywords:** academic motivation, drive theory, expectancy — value theory, attribution, goal achievement orientation, self-determination.

Мотивация — один из центральных конструктов, с помощью которого пытаются объяснить, «что человек делает и почему он это делает» [Mayer, 2007: 83]. На протяжении 85 лет научных изысканий в данной области количество теорий, направленных на ее изучение, увеличилось [Deci, Ryan, 2000]. Зачастую развитие теоретических подходов к исследованию мотивации происходило в русле концепций, появившихся в психологической науке. Так, в первой половине XX в. в психологии пользовалась популярностью бихевиористская теория, согласно которой поведение человека рассматривается в качестве реакции на стимулы воздействующей на него среды. В соответствии с бихевиористской традицией появились теории драйва, в рамках которых под мотивацией понимается прежде всего биологическая потребность (драйв), заставляющая человека действовать определенным образом для удовлетворения своей потребности [Graham, Weiner, 1996]. К середине XX века в психологии накопились результаты обследований, свидетельствующие о том, что реакция группы людей на один и тот же стимул может быть разной, в зависимости от того, как человек оценивает свои шансы на успех [Graham, Weiner, 1996]. На смену бихевиоризму пришла когнитивная психология, которая учитывает когнитивные способности личности при взаимодействии с внешней средой. В области изучения мотивации этот поворот ознаменовался появлением теорий «ожидания — ценность», согласно которым мотивация является функцией от оценки индивидом своих возможностей достижения цели и ценности самой цели [Weiner, 1990]. Специализация теорий мотивации происходит в двух направлениях: изучающих мотивацию в конкретных сферах деятельности, например, в сфере труда (трудовая мотивация), учебы (учебная мотивация), спорта (спортивная мотивация), ставящих в центр своего анализа конкретный стимул, причину действия.

С помощью определения мотивации к обучению исследователи стремятся объяснить причину начала, продолжения или завершения учебной деятельности. На эмпирическом уровне доказывается связь учебной мотивации со стратегиями, используемыми учащимся при обучении, а также с их академическими достижениями [Fortier et al., 1995; Busato et al., 2000; Reeve et al., 2012; Zimmerman et al., 1992]. Как аспекты мотивации, выделяемые в специальных теориях, соотносятся между собой? Чтобы ответить на этот вопрос, сначала кратко опишем теории драйва, затем представим теории «ожидания — ценность», сложившиеся в рам-

ках когнитивной психологии, и покажем взаимосвязь этих подходов на основе сопоставления аспектов мотивации.

### **Теории драйва (Drivetheory)**

С. Грахам и Б. Вайнер выделяют два основных тренда в развитии научного подхода к исследованию мотивации: переход от общих теорий, стремящихся охватить все аспекты поведения, к специальным (Грахам и Вайнер называют их мини-теориями), изучающим конкретные аспекты мотивации; переход от механистического определения мотивации, при котором главную роль в поведении личности играет внешняя среда, выступающая стимулом и подкреплением деятельности, к когнитивному, выделяющему в качестве главных детерминант поведения восприятие личностью действительности, его оценку возможностей и полезности деятельности [Graham, Weiner, 1996]. Среди основных теорий драйва, которые принадлежат механистическому подходу, наибольшую распространенность получили теория драйва К. Л. Холла, К. Спенса (*drivetheory*) и теория поля К. Левина (*Lewin's field theory*). В рамках теорий драйва индивид действует только для удовлетворения своих потребностей, поэтому потребность выступает стимулом поведения. При достижении определенного уровня удовлетворения потребности индивид приходит в состояние равновесия, которое означает отсутствие деятельности [Graham, Weiner, 1996]. Соответственно с помощью внешнего стимула, который активизирует потребности, предполагается выведение личности из пассивного состояния в активное. С помощью вознаграждения учащийся может быть настроен на активную учебную деятельность, получение обещанного (в качестве вознаграждения могут выступать высокие оценки, высокий уровень стипендии, иные возможности для студента). При этом он будет действовать в согласии со своей привычкой (по теории Холла) или воспринимаемой психологической дистанцией от намеченной цели (по теории Левина).

### **Теории «ожидания — ценность» (Expectancy — Value theory)**

На смену теориям драйва при изучении учебной мотивации приходят теории «ожидания — ценность», которые заимствовали от них идею внешних стимулов, предложив типы внешней мотивации, и идею потребностей, больше сконцентрировавшись на психологических потребностях (потребности в самоопределении, самоутверждении и т. д.). Среди теорий «ожидания — ценность», сформированных в рамках когнитивного подхода, наибольшую популярность приобрели теория мотивации достижения Дж. В. Аткинсона (*Atkinson's theory of achievement motivation*), социального научения Дж. Роттера (*Rotter's social learning theory*), теория атрибуции Ф. Хейдера, Х. Келли и Б. Вайнера (*Attribution theory*), а также теория самоэффективности А. Бандуры и Д. Шинка (*Self-efficacy theory*), теория самооценки М. В. Ковингтона (*Self-worth theory*), теория достиженческих целевых ориентаций Э. Эллиота, К. Эймса, М. Мэйера, Дж. Николса (*Achievement Goal orientation theory*) и теория самодетерминации Е. Л. Деси и Р. М. Райана (*Self-Determination theory*).

Теории мотивации достижения Аткинсона и социального научения Роттера, как и теории драйва, содержат в себе попытку определения поведения через математическую формулу. Однако в качестве источника поведения выступает

не только потребность, а ожидания возможности достижения цели и ценности успеха [Atkinson, 1964; Rotter, 1954]. Согласно этим теориям, учащийся вовлекается только в ту учебную деятельность, которая, во-первых, связана с высокими шансами на успех, и, во-вторых, имеет высоко оцененную цель (на достижение которой направлена деятельность).

В теории социального научения, помимо прямых источников поведения (ожидание успеха и ценность успеха), выделяются три фактора, которые оказывают на него косвенное влияние: прошлый опыт, степень сложности задачи и локус контроля [Rotter, 1966]. Косвенное воздействие этих факторов опосредовано восприятием возможности достижения поставленной цели. Так, в зависимости от того, как учащийся оценил свой прошлый опыт, на кого возложил ответственность за свой прошлый успех или провал (локус контроля), а также как он оценивает уровень сложности новой задачи, оценивается возможность достижения им новой цели.

Идею о влиянии оценки прошлого опыта на поведение учащегося развивает теория атрибуции, сформировавшаяся в 1970-х гг. Согласно данной теории, мотивация представляет собой процесс, который начинается с оценки прошедшего события, определения причин успеха или провала и заканчивается выбором стратегии поведения [Weiner, 2001]. Прошлый опыт оценивается по трем измерениям: измерение локуса, с помощью которого определяется «местоположение» причины успеха/провала, принадлежащей или самому актору, или внешним объектам/субъектам; измерение стабильности, которое показывает продолжительность причины; измерение управляемости, через которое определяется степень подконтрольности события [Weiner, 2001]. Два первых измерения связаны с чувственными ощущениями актора. Локус формирует чувство гордости и повышает уверенность в себе при приписывании успеха своим действиям, а не внешним обстоятельствам. В противоположность локусу измерение управляемости формирует чувство стыда или вины. Например, чувство вины возникает в том случае, когда причине провала приписывается внутренний характер (т. е. локус присущ индивиду) и низкий уровень управляемости. Таким образом, теория атрибуции постулирует, что любое учебное поведение — это результат рационального выбора, основанного на оценке прошлого опыта, и чувственных ощущений, возникших на основе анализа успеха или провала.

Сторонники теории самозффективности также указывают на важность оценки прошлого опыта при формировании учебной деятельности, но выделяют в качестве ключевого аспекта мотивации веру в свою способность к достижению поставленной цели. Вера зависит не только от восприятия своего прошлого опыта, но и от оценки косвенного опыта (например, опыта учащихся той же группы при выполнении аналогичного задания), а также психологических индексов, свидетельствующих о том, что человек волнуется (частота пульса, потоотделение), и силы убеждения [Schunk, 1991]. В рамках данной теории подчеркивается, что учебная деятельность является функцией от многих показателей, например, от ожиданий возможности достижения цели с помощью конкретных действий, от оценки ценности цели [Schunk, 1991].

В теории самооценки в качестве ключевой причины учебной деятельности выступает не вера в способность, а потребность в самоуважении. Чувство соб-

ственного достоинства формируется на основе достижения личностных значимых целей (например, получение красного диплома), а также при сравнении себя с другими [Covington, 2000]. Значимость приобретает изучение механизмов самозащиты, которые позволяют личности сохранить чувство собственного достоинства. Выделяются три вида стратегии самозащиты: общая стратегия удержания от выполнения задания с высоким риском неудачи; стратегия выстраивания помех при реализации задач, на которые можно возложить причину неудачи (self-handicapping strategies) (в качестве помех может выступать постановка нереалистичной цели или откладывание выполнения заданий на последний момент); оборонительный пессимизм (defensive pessimism), который выражается в занижении значимости определенной работы (например, студент при получении низкой оценки по конкретной дисциплине может защитить чувство собственного достоинства через приписывание низкой значимости знаниям по данному предмету для своей будущей работы) [Covington, 2000]. В рамках теории самооценки акцент делается на причинах выбора личностью определенной цели, причем любая цель служит только одному — удовлетворению потребности в самоуважении. Поэтому для сторонников данной теории не так важно, какую именно цель преследует индивид.

Содержание цели, к которой стремится личность, имеет важное значение для теории *достиженческих целевых ориентаций*, определяющей учебную мотивацию через целевую ориентацию учащегося. Под целью, как правило, понимается не только желаемый результат, к достижению которого стремится учащийся, но и причина его поведения [Pintrich, 2000; Urdan, Maehr, 1995]. Исследователи выделили несколько видов целевых ориентаций, ключевые среди них — цель мастерства (mastery goal) и результативная цель (performance goal). Цель мастерства означает стремление учащегося к получению знаний и навыков, повышению уровня компетентности как для своего профессионального, так и для личностного развития. Студенту, придерживающемуся такой целевой установки, свойственны высокая академическая успеваемость, высокий уровень развития когнитивных способностей и более усердная работа во время учебы [Kaplan, Maehr, 2007]. Под результативной целью понимается ориентация студента на демонстрацию своих способностей окружающим, чтобы получить от них нужную оценку своим умениям и знаниям.

При исследовании характеристик обучения студентов с данной целевой ориентацией была установлена неоднозначная связь с уровнем успеваемости, выбором стратегии и эмоциональным настроением [Wolters, 2004]. Поэтому к дихотомии представленных целей добавились еще две: приближения (approach orientation) и избегания (avoidance orientation). Согласно Эллиоту, можно выделить следующую концептуальную рамку 2 × 2: цель мастерства-приближения (mastery-approach), цель мастерства-избегания (mastery-avoidance), результативная цель приближения (performance-approach) и результативная цель избегания (performance-avoidance) [Elliot, Thrash, 2001]. Первая означает стремление учащегося к развитию своей компетенции, к выполнению трудных заданий; вторая предполагает ориентацию учащегося на сохранение тех знаний и навыков, которые он уже получил; третья означает стремление студента показать свои способности окру-

жающим, выполнить задания лучше, чем другие, и, наконец, четвертая связана с намерением студента сделать не хуже других, уклоняясь от демонстрации своей некомпетентности. Эмпирические исследования показали сходство цели мастерства с результативной целью приближения по положительным результатам, которые получают учащиеся: например, студенты, ориентированные на обе цели, имеют высокие академические достижения, испытывая при этом положительные эмоции [Kaplan, Maehr, 2007]. Однако для студентов с результативной целевой ориентацией на приближение характерна установка на получение поверхностных знаний. В свою очередь, учащимся, придерживающимся результативной цели избегания, свойственно получение негативных результатов от учебной деятельности (низкий уровень успеваемости, отрицательные эмоции) [Kaplan, Maehr, 2007]. Исследователи выделяют и другие целевые ориентации: социальные цели (social goal) [Urduan, Maehr, 1995; Patrick et al., 2002], внешние цели (extrinsic goal) [Midgley et al., 1998] и академическое отчуждение (academic alienation) [Archer, 1994].

Наряду с теорией достиженческих целевых ориентаций при изучении учебной мотивации популярностью у исследователей пользуется теория самодетерминации, в основу которой заложен принцип разделения мотивации на внутреннюю (intrinsic), внешнюю (extrinsic) и амотивацию (amotivation). Первая сводится к совершению действия ради него самого, т. е. действие выступает в качестве самоцели. При этом локус инициации действия полностью принадлежит студенту, который занимается учебой ради удовольствия и интереса к ней. Внешняя мотивация определяется совершением действия для достижения внешней цели. Ей свойственна своя внутренняя неоднородность, которая связана со степенью фрустрации потребности в автономии [Deci et al., 1991; Deci, Ryan, 2002]. В теории самодетерминации выделяют четыре типа внешней мотивации: экстернальный (external), интроецированный (introjected), идентифицированный (identified) и интегрированный (integrated). При экстернальном типе локус инициации действия принадлежит внешнему объекту или субъекту [Deci, Ryan, 2000; Deci, Ryan, 2002]. Например, учащийся выполняет задание не ради интереса к нему, а ради получения хорошей оценки или одобрения со стороны родителей. При интроецированном типе действия учащегося опосредованы социальными нормами, которые проходят процесс интернализации и воспринимаются им как свои собственные [Deci, Ryan, 2000; Deci, Ryan, 2002]. Примером данного типа является выполнение студентом задания совместно с другими одногруппниками, поскольку это принято в их студенческой среде. При идентифицированном типе локус инициации принадлежит студенту, который с помощью своих действий стремится к достижению внешней цели [Deci, Ryan, 2000; Deci, Ryan, 2002]. Это, например, выполнение учащимся задания ради повышения уровня своей компетентности, получения необходимых знаний, которые могут понадобиться при трудоустройстве на работу. При интегрированном типе локус инициации также принадлежит студенту, однако внешние цели, опосредующие учебную деятельность, включаются в его ценностную систему [Deci, Ryan, 2000; Deci, Ryan, 2002]. Примером данного типа внешней мотивации выступает стремление учащегося к получению красного диплома, который является «мечтой всей жизни».

Таким образом, типы внешней мотивации выстраиваются в общую шкалу от экстернального, которому свойственна самая низкая степень свободы личности,

до интегрированного типа, которому свойственно слияние внешней цели с ценностной системой личности. При амотивации локус инициации лежит вне студента, который никак не связывает деятельность с ее возможными результатами [Deci, Ryan, 2002].

В теории самодетерминации (помимо потребности в автономии) описываются еще две базовых потребности: в компетентности и связанности с другими [Deci et al., 1991]. Однако типы мотивации разделяются и выстраиваются только на основе потребности в автономии. Кроме того, типы мотивации дополнены уровнями своего функционирования, к которым относятся глобальный, контекстуальный и ситуативный [Deci, Ryan, 2002]. На глобальном уровне представлена общая учебная мотивация личности, на контекстуальном — учебная мотивация в сфере образования, а на ситуативном — мотивация к обучению по конкретной дисциплине. Каждый из этих уровней характеризуется, во-первых, своим типом учебной мотивации, который находится под воздействием определенных социальных факторов, влияющих на него через базовые потребности, и, во-вторых, своими последствиями в виде когнитивных, поведенческих и аффективных практик [Vallerand, 1997].

### **Схема, связывающая аспекты учебной мотивации друг с другом**

В представленных нами теориях учебной мотивации выделен определенный аспект мотивации в качестве главной причины учебной деятельности. Так, в общей теории «ожидания — ценность» (теория Аткинсона и Роттера) стимулом к действию служит ожидание успеха, оценка сложности выполнения задания, в теории атрибуции — восприятие прошлого опыта, в теории самоэффективности — восприятие своих возможностей для достижения цели, в теории самооценки — потребность в самоуважении, в теории достиженческих целевых ориентаций — цель мастерства/результативная цель, в теории самодетерминации — внутренняя/внешняя мотивация. Несмотря на различия между данными аспектами, все они сопряжены между собой причинно-следственными связями.

Схема, демонстрирующая связь аспектов учебной мотивации друг с другом, представлена на рис. 1. Прямым источником учебной деятельности выступают, во-первых, ожидания успеха (т. е. возможность достичь поставленной цели) и, во-вторых, сам мотив или цель, к которой стремится учащийся (в качестве цели могут выступать, например, цель мастерства/результативная цель, а в качестве мотива — внутренний/внешний мотив). Ожидание успеха формируется на основе восприятия учащимся своей способности к достижению цели, веры в собственные силы, а также восприятия уровня сложности задания. В свою очередь, восприятие своих способностей зависит от оценки прошлого опыта, который показывает, насколько студент готов к выполнению задания в схожих условиях.

Выбор цели, преследуемой студентом, зависит как от потребностей, на удовлетворение которых направлена учебная деятельность (например, потребность в самоуважении, в компетентности), так и от восприятия своих возможностей и веры в собственные силы. Выделенные исследователями аспекты учебной мотивации составляют единое целое, которое дает комплексный взгляд на причину и регулятор учебной активности. При этом не все аспекты мотивации напрямую

стимулируют учебную деятельность, часть из них оказывает опосредованное влияние на ее формирование.

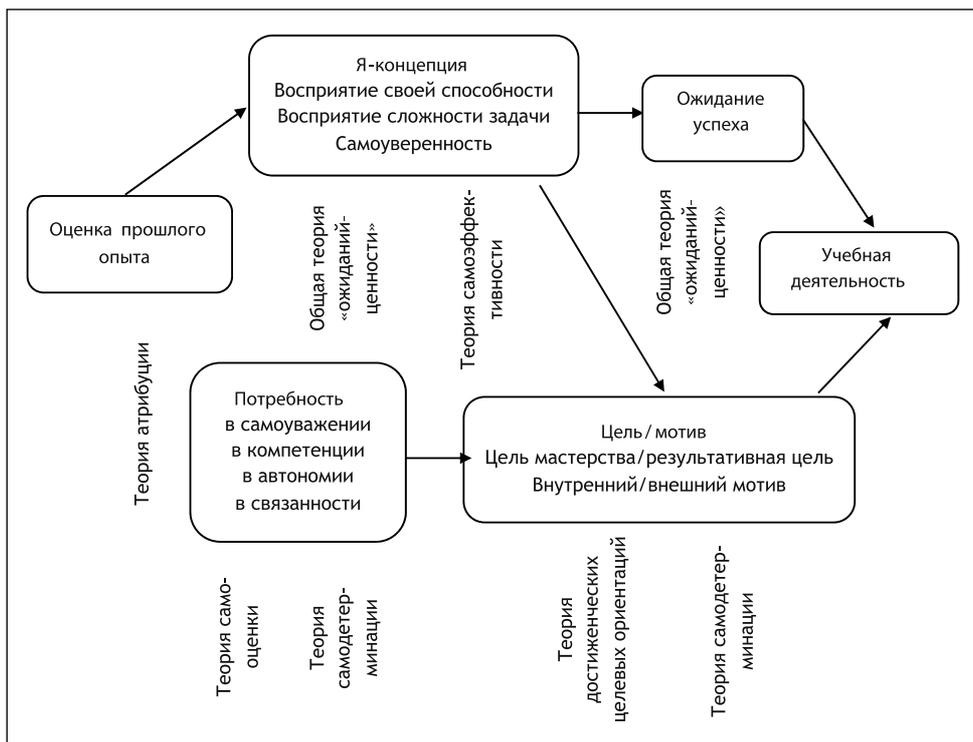


Рисунок 1. Концептуальная схема аспектов учебной мотивации

### Комплексный подход к изучению учебной мотивации

За последние 85 лет научных изысканий возникли различные подходы к изучению мотивации. Например, появились теория атрибуции, выделяющая оценку прошлого опыта в качестве ключевого стимула к деятельности, теория самодетерминации, делающая акцент на внутреннем и внешнем мотивах. Теории учебной мотивации в свою основу закладывают, как правило, определенный аспект мотивации, указывая на его исключительную важность при формировании учебной деятельности. Подобный подход позволяет измерить мотивацию на эмпирическом уровне, однако вместе с тем порождает плюрализм концептуальных моделей, каждая из которых описывает один и тот же конструкт с разных сторон. Плюрализм теоретических моделей, в свою очередь, ведет к различиям в исследовательском инструментарии, применяемом для измерения мотивации, и результатам, на основе которых трудно построить целостную картину изучаемого конструкта. Поэтому важно выявить определенные взаимосвязи между всеми аспектами учебной мотивации.

Стоит отметить, что во всех рассмотренных нами подходах студент выступает в качестве рациональной личности, которая принимает решения на основе просчета возможностей с учетом альтернативных издержек, определяет вероятность успеха с помощью оценки прошлого опыта. Такой принцип рациональности свойственен моделям, пытающимся спрогнозировать поведение индивида в определенных условиях. Однако личность не может просчитать все свои шаги, зачастую она действует неосознанно, на основе социальных норм или чувств. Поэтому при изучении учебной мотивации крайне важно учитывать социальный и аффективный характер деятельности, влияние социальной среды на формирование целей и мотивов обучения.

### **Список литературы**

*Archer J.* Achievement goals as a measure of motivation in university students // *Contemporary educational psychology*. 1994. Vol. 19. № 4. P. 430—446.

*Atkinson J. W.* An introduction to motivation. Oxford, England: Van Nostrand, 1964.

*Busato V. V., Prins F. J., Elshout J. J., Hamaker C.* Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education // *Personality and Individual differences*. 2000. Vol. 29. № 6. P. 1057—1068.

*Covington M. V.* Goal theory, motivation, and school achievement : an integrative review // *Annual review of psychology*. 2000. Vol. 51. № 1. P. 171—200.

*Deci E. L., Ryan R. M.* Handbook of self-determination research. University Rochester Press, 2002.

*Deci E., Vallerand R. J., Pelletier L. G., Ryan R.* Motivation and education : The Self-determination perspective // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26. № 3—4. P. 325—346.

*Elliot A. J., Thrash T. M.* Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation // *Educational Psychology Review*. 2001. Vol. 13. № 2. P. 139—156.

*Fortier M. S., Vallerand R., Guay F.* Academic motivation and school performance : Toward a structural model // *Contemporary educational psychology*. 1995. Vol. 20. № 3. P. 257—274.

*Graham S., Weiner B.* Theories and principles of motivation // *Handbook of educational psychology*. 1996. Vol. 4. P. 63—84.

*Kaplan A., Maehr M. L.* The Contributions and prospects of goal orientation theory // *Educational psychology review*. 2007. Vol. 19. № 2. P. 141—184.

*Mayer J. D., Faber M. A., Xu X.* Seventy-five years of motivation measures (1930—2005) : A descriptive analysis // *Motivation and Emotion*. 2007. Vol. 31. № 2. P. 83—103.

*Midgley C., Kaplan A., Middleton M., Maehr M. L., Urdan T., Hicks Anderman L.* The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations // *Contemporary educational psychology*. 1998. Vol. 23. № 2. P. 113—131.

- Patrick H., Anderman L. H., Ryan A. M.* Social motivation and the classroom social environment // Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. 2002. P. 85—108.
- Pintrich P. R.* An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research // Contemporary educational psychology. 2000. Vol. 25. № 1. P. 92—104.
- Reeve J., Jang H., Kim E. J.* Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № 4. P. 1175.
- Rotter J. B.* Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, NJ, US : Prentice-Hall, Inc, 1954.
- Rotter J. B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological monographs : General and applied. 1966. Vol. 80. № 1. P. 1—28.
- Ryan R. M., Deci E. L.* Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions // Contemporary educational psychology. 2000. Vol. 25. № 1. P. 54—67.
- Schunk D.* Self-efficacy and Academic Motivation // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26. P. 207—232.
- Urdan T. C., Maehr M. L.* Beyond a two-goal theory of motivation and achievement : A case for social goals // Review of educational research. 1995. Vol. 65. № 3. P. 213—243.
- Vallerand R. J.* Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation // Advances in Experimental Social Psychology. 1997. Vol. 29. P. 271—360.
- Weiner B.* Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective // Student Motivation. Springer US, 2001. P. 17—30.
- Weiner B.* History of motivational research in education // Journal of educational Psychology. 1990. Vol. 82. № 4. P. 616.
- Wolters C. A.* Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement // Journal of educational psychology. 2004. Vol. 96. P. 236—250.
- Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M.* Self-motivation for academic attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting // American educational research journal. 1992. Vol. 29. № 3. P. 663—676.