



В.И. Панов, Ш.Р. Хисамбаев

## Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования<sup>1</sup>

**Виктор Иванович Панов** — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующий Лабораторией эконсихологии развития Психологического института РАО, лауреат Премии правительства РФ в области образования за 1998 г. Автор книг: «Экологическая психология: Опыт построения методологии» (2004), «Одаренность и одаренные дети: эконсихологический подход» (2005), «Введение в экологическую психологию» (2006), «Психодидактика образовательных систем: теория и практика» (2007).

**Шамиль Раисович Хисамбаев** — кандидат психологических наук, заместитель директора Центра развития творчества детей и юношества «Радужный» (ЮУО Москвы), старший научный сотрудник Лаборатории эконсихологии развития Психологического института РАО.

Характерной чертой современного этапа развития российской системы образования является то, что, наряду с задачами собственно обучения и развития познавательных способностей детей школьного возраста, ставится задача их социализации (Концепция модернизации российского образования, 2003). Применительно к образовательной среде социализация предполагает готовность и способность к выполнению различных социально значимых видов деятельности (игровой, учебной, коммуникативной, профессиональной и др.), которые обеспечивают ребенку его социальную успешность в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями (Д.И.Фельдштейн, 1997). Поэтому мотивация к освоению этих видов деятельности и проживание успеха/неуспеха в ходе их освоения выступают не только в качестве важнейших условий социализации, но и в качестве показателя социальной успешности и индивидуализации детей в тех или иных образовательных условиях (среде).

Учитывая, что школьная образовательная среда ориентирована главным образом на достижение образовательных стандартов, она создает преимущественно условия на овладение учебной деятельностью и, соответственно, ориентирована в основном на формирование мотивации к учению. По этой причине особое значение для социализации подрастающего поколения приобретает дополнительное образование, образовательная среда которого изначально имеет полифункциональный характер и ориентирована на создание условий для включения детей в разнообразные виды деятельности, необходимые для социализации в соответствии с их возрастными особенностями и индивидуальными склонностями и потребностями.

Однако конкретных экспериментальных исследований, посвященных роли мотивации в социализации детей в условиях дополнительного образования, практически нет. Также не проводились исследования типа образовательной среды учреждения дополнительного образования (УДО) и мотивации его учащихся.

Поэтому целью нашего исследования стало экспериментальное изучение мотивации учащихся школьного возраста и обра-

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект 06-06-00405) (Психологический институт РАО, Центр развития творчества детей и юношества «Радужный»)



зовательной среды УДО как условия их социализации.

Анализ литературных данных показывает, что мотивация является сложным образованием, структурными компонентами которого чаще всего называют мотивы. Мотивация изучалась в рамках различных концептуальных подходов, вследствие чего определение мотива и мотивации, структура и связь мотивации с другими психологическими особенностями человеческой деятельности и поведения в разных исследованиях представлены по-разному (Л.И. Божович, 1968; А.Н. Леонтьев, 1975, 1981; А.К. Маркова и др., 1990; А.Б. Орлов, 1990; Ю.М. Орлов, 1984; Б.А. Сосновский, 1993 и др.).

Учитывая это разнообразие точек зрения и исходя из цели исследования, мы принимаем в качестве исходной позиции определение мотива Л.И. Божович (1995) как субъективного переживания побуждения к деятельности, придающего ей направленность и смысл, а мотивации — как сложного многоуровневого объединения мотивов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. В школьном возрасте все мотивы могут быть разделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой (Л.И. Божович, 1995, с.151). Следует подчеркнуть, что развитие мотивации в школьном возрасте не изучалось в зависимости от типа образовательной среды (Маркова А.К., 1990, и др.).

Как известно, для социализации детей школьного возраста наряду с учебной деятельностью существенно важными являются и игровая, и коммуникативная, и профессионально ориентированная деятельности. По этой причине мы оказались перед необходимостью найти такой вид мотивации, который был бы общим для различных видов деятельности и различных типов образовательной среды. Общим для всех видов деятельности в школьном возрасте является субъективное переживание успеха или неудачи. Такое «переживание» успеха или неудачи носит одновременно ситуативный и личностный характер и постоянно сопровождает процесс развития школьника.

Поэтому интересующий нас тип мотивации, определяющий взаимодействие ребенка школьного возраста с окружающей средой, имеет в своей основе идею достижения и представлен в психологии так называемой «мотивацией достижения», которую ввел в качестве объекта исследования Д. Макклелланд (D.C. McClelland et al., 1953, D.C. McClelland, 1971). По определению данного автора, мотивация достижения — это переживание стремления достичь успеха (или по возможности сохранить достигнутое) и избежать неуспеха. Поведение, направ-

ленное на достижение, начинается с актуализации мотива достижения и сопровождается ожиданием успеха или неудачи. Стремление повысить свои качества или реакция на неудачу ведут к различной инструментальной активности и, соответственно, к различным результатам.

Следует подчеркнуть, что мотивация достижения присутствует во всех видах деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности, где выполнение подобной деятельности может привести к успеху или неудаче.

Первые исследования мотивации достижения в учебной деятельности проводились Д. Макклелландом и Х. Хекхаузенем со студентами, затем в общеобразовательной школе. Были предприняты неоднократные попытки обнаружить связь мотивации достижения с академической успеваемостью, однако этой связи обнаружить не удалось (D.C. McClelland, 1971; Х. Хекхаузен, 1986, 2001 и др.). Противоречивые данные были получены в корреляционных исследованиях, где сопоставлялись мотивация достижения и различные когнитивные функции (внимание, память, мышление) школьников, а также спортивные достижения.

Согласно исследованиям Х. Шмальта (H.-D. Schmalz, 1976), мотивация достижения включает в себя три тенденции: «надежда на успех» — НУ (стремление к ситуациям достижения); «боязнь неудачи в связи с ощущением собственной неспособности» — БН1 (что может проявиться в избегании ситуаций достижения), «боязнь социальных последствий неудачи» — БН2 (ребенок мотивирован ожиданием негативной оценки взрослого).

По мнению Л. Росса и Р. Нисбетта (1999), преобладание одной из тенденций меняет всю стратегию поведения личности. Мотивированные на успех, в противоположность мотивированным на неудачу, сводят успех скорее к способности (таланту) и большому старанию. Неудача, с другой стороны, списывается мотивированными на успех на недостаточность приложенных усилий, а у мотивированных на неудачу — на недостаток способностей. Это выглядит так, как будто бы мотивированные на успех оценивают вообще свои способности выше, чем мотивированные на неудачу (то, что Дж. Келли называет личностной атрибуцией).

Поэтому мы полагаем, что социализация как самоутверждение и личностное самоопределение через систему мотивов, которая соответствует возрастным периодам развития и данной образовательной среде, где сосуществуют разные виды деятельности (учебная, игровая, коммуникативная и др.), проявляет себя как психологический феномен в форме мотивации достижения.

Исходя из этого, возникает следующая задача: найти модель образовательной среды, наиболее адекватной для проявления мотивации достижения как исследуемого феномена.

По нашему мнению, такой моделью может служить образовательная среда учреждения дополнительного



образования детей, куда дети школьного возраста приходят добровольно для удовлетворения потребности в освоении социально значимых видов деятельности. Действительно, именно для дополнительного образования характерно, наряду с разнообразием направлений учебной деятельности, также сочетание игровой, учебной, коммуникативной деятельности в полипредметной и разновозрастной образовательной среде.

Добровольная учебная деятельность, сопровождающаяся успешным и продуктивным «проживанием», переживанием себя в учебных и творческих достижениях, позволяет создать предпосылки интеграции, социализации и индивидуализации личности, что в результате выражается в ее самоопределении и развитии. Личность понимается здесь не как сумма качеств, а как система мотивационно-смысловых отношений к окружающему миру (Б.А. Сосновский, 1993).

Для того, чтобы процесс развития способностей происходил достаточно благоприятно, необходимо предоставить подростку возможности для опробования самых разных видов деятельности, то есть создать возможности для свободного выбора деятельности, позволяющей пережить успех, что и ведет к расширению, углублению и индивидуализации процесса социализации.

Особенность современных детей школьного возраста — устремленность к успеху, временная перспектива преуспевающего во всех сферах жизни человека (П.Б. Кодесс 2003).

Еще одно принципиальное отличие дополнительного образования заключается в том, что, благодаря отсутствию жестких стандартов, работающие в его системе педагоги имеют возможность трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (ЗУН) из цели обучения в средство развития способностей учащихся — телесных, познавательных, личностных, духовно-нравственных (В.И. Панов, 2000).

Для анализа образовательной среды нами взята типология В.А. Ясвина (1997), выделяющего догматический, карьерный, безмятежный и творческий типы образовательной среды.

При этом характерной особенностью социализации в образовательной среде учреждения дополнительного образования является индивидуально-пси-

хологическая разнородность контингента обучающихся детей. В первую очередь, различие по виду и уровню развития проявленных и потенциальных возможностей учащихся к развитию своих способностей в широком диапазоне — от телесной сферы (физическое развитие) до подлинных образцов художественного творчества. Это предъявляет к образовательной среде процесса в учреждении дополнительного образования особые требования: учебные программы и методы педагогической работы, за небольшим исключением, уже не могут быть ориентированы строго на определенный вид и уровень развития способностей учащихся. Напротив, они должны создавать условия для обучения и развития детей как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и детей со скрытыми способностями, которые еще «не нашли себя». Иначе говоря, речь идет о необходимости создания в учреждении дополнительного образования *развивающей* образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нем от природы творческое начало и сформировать у себя способность быть *субъектом развития* своих способностей и субъектом процесса своей социализации (В.И. Панов, 2004, 2007; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования, 2000).

Неотъемлемой частью образовательной среды учреждения дополнительного образования является ориентация на участие детей в различных мероприятиях (соревнованиях, концертах, фестивалях, выставках и т.п.). Поэтому одним из важнейших критериев оценки деятельности учреждения дополнительного образования в настоящее время служит количество призовых мест, занимаемых его учащимися и коллективами в указанных мероприятиях. Психологическим аспектом этой стороны деятельности учреждения дополнительного образования является ориентация образовательной среды на формирование потребности ее субъектов на социальную успешность (признание) их деятельности и на создание возможности для реализации этой потребности. Иными словами, речь идет о создании условий для «карьерного» роста (в хорошем смысле этого слова) в том виде деятельности, который выбран данным учащимся (сознательно или случайно).

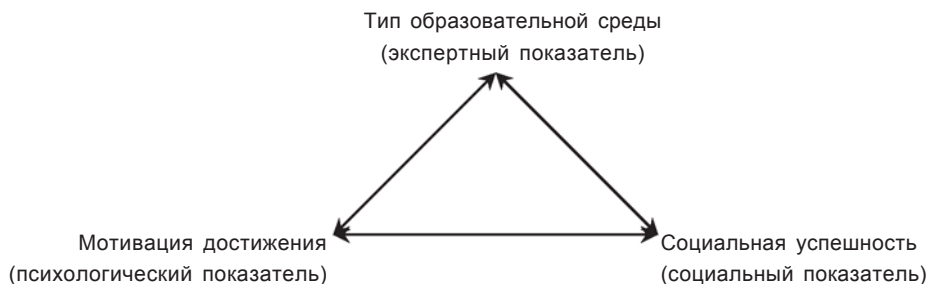


Рис.1. Схема взаимосвязи объектов исследования





## Прикладные исследования

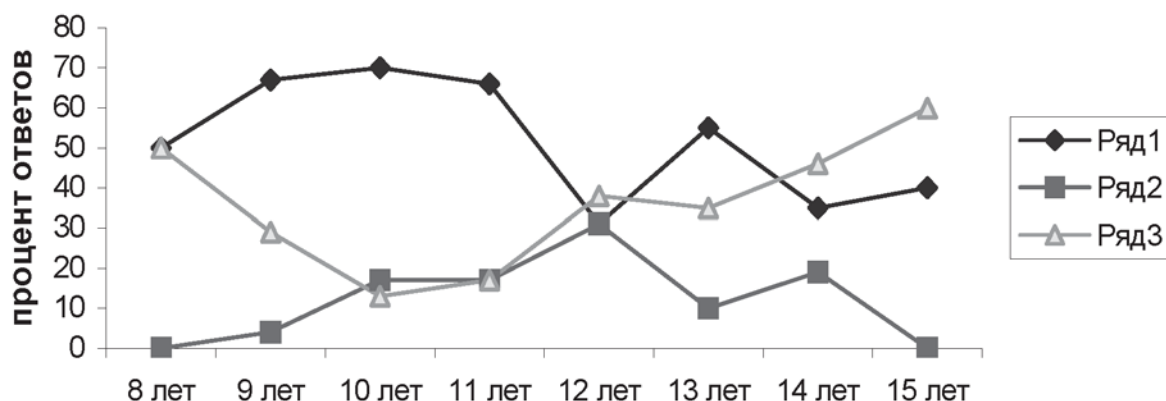


Рис. 2. Распределение экспертных оценок учащимися типа образовательной среды УДО (в процентах), где «Ряд 1» обозначает карьерный тип образовательной среды, «Ряд 2» — безмятежный тип и «Ряд 3» — творческий тип образовательной среды

Из этого следует, что:

- 1) чтобы обеспечивать возможность социализации, образовательная среда учреждения дополнительного образования должна иметь по преимуществу «карьерный» тип среды (по В.А. Ясвину, 1997);
- 2) наибольшую социальную успешность должны обеспечивать (по классификации того же автора) смешанные «карьерно-творческий» и «творчески-карьерный» подтипы образовательной среды;
- 3) в качестве психологического критерия для экспертной оценки социализирующего эффекта образовательной среды учреждения дополнительного образования выступает мотивация достижения как наиболее показательная для характеристики социализации детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования.

В соответствии с вышеизложенным, экспериментальная часть настоящего исследования включала решение следующих задач:

- 1) эмпирическое обоснование правомерности использования образовательной среды учреждения дополнительного образования в качестве модели для исследования мотивации достижения;
- 2) исследование типа образовательной среды учреждения дополнительного образования;
- 3) сравнительное исследование мотивации достижения учащихся учреждения дополнительного образования и детей, обучающихся только в общеобразовательной школе;
- 4) сравнительное исследование мотивации достижения учащихся учреждения дополнительного образования с различной социальной успешностью.

Исходя из этого было проведено четыре экспериментальные серии:

в первой, пилотажной серии участвовали 80 учащихся Центра развития творчества детей и юноше-

ства «Радужный»<sup>2</sup> (далее – УДО) в возрасте 14–15 лет, которым был предъявлен опросник Ю.М. Орлова — Б.А. Сосновского, направленный на исследование социальных мотивационно-смысловых конструкторов подростков;

во второй серии с помощью методики векторного моделирования образовательной среды по В.А. Ясвину была произведена экспертиза типа образовательной среды того же УДО, в качестве экспертов выступили 100 учащихся, занимающихся в разных кружках и студиях этого УДО;

в третьей серии участвовали 190 детей, обучающихся в этом УДО (экспериментальная группа), и 210 учащихся московских школ, не занимающихся в системе дополнительного образования (контрольная группа). В соответствии с принятой периодизацией психического развития школьников (Д.И. Фельдштейн, 1997) все испытуемые были разбиты на 3 возрастные группы: 8–9, 10–14 и 15 лет. Процедура эксперимента во всех группах была идентичной и состояла в заполнении испытуемыми бланков теста «МД-решетка» Х. Шмальта и последующей их обработке.

четвертая серия представляла собой оценку социальной успешности учащихся УДО путем анализа документов (грамот, свидетельств и т.п.) и использование этих данных для анализа экспериментальных данных по мотивации достижения, полученных в предыдущей серии (Ш.Р. Хисамбеев, 2002, 2003, 2005).

### Полученные результаты

Из данных опросника Ю.М. Орлова — Б.А. Сосновского, который был использован нами для оценки потребностей, стоящих за мотивацией достижения у детей старшей возрастной группы (14–15 лет), следует, что наиболее актуальными оказались потребности принадлежности и любви. Учитывая социальную нестабильность в обществе, неудивительно,

<sup>2</sup> Южный учебный округ г. Москва, директор Л.М. Богатырева.



Рис. 3. Векторная схема моделирования типов образовательной среды в УДО

Векторами обозначены средние оценки детьми образовательной среды своих учебных коллективов

что на второе место у обследованных подростков выступают *потребности безопасности*. Следующими по значимости являются *потребности самоактуализации*, т.е. желание подростка стать тем, кем он может стать, добиться полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Достаточно высокие показатели были отмечены также по шкале *потребностей в самоуважении*.

Сопоставление типа образовательной среды (по результатам опроса учащихся по методике векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина) с возрастными группами учащихся учреждения дополнительного образования показало наличие в УДО *трех из четырех* основных типов образовательной среды: карьерного, безмятежного и творческого за исключением догматического, причем доминирующее место среди указанных трех типов занимает карьерный тип образовательной среды (см. рис. 2).

Как видно из рис. 2, воспринимают образовательную среду как «творческую» главным образом учащиеся младшей и старшей возрастной групп. При этом, если для учащихся младшего возраста (8—9 лет) такая оценка может объясняться своеобразным «эффектом новизны», поскольку чаще всего именно в этом возрасте дети приходят на занятия в учреждение дополнительного образования, то для старшей возрастной группы оценка образовательной среды как творческой отражает контраст с привычной школьной средой и возросший интерес к будущей профессиональной деятельности. В средней возрастной группе (особенно в возрастной когорте 12 лет) наиболее высока потребность в «безмятежной» среде и отвержение «карьерной» среды, что связано, по-видимому, с переходом к общению как ведущему типу деятельности.

На рис.3 представлено распределение учащихся различных направлений дополнительного образова-

ния по типам образовательной среды. Как видно из рисунка, различные направления дополнительного образования тяготеют к локальной области, названной нами *зоной активного проявления и развития творческого потенциала*.

Сравнение показателей мотивации достижения экспериментальной и контрольной групп показывает статистически значимое превышение в экспериментальной группе показателей мотивации достижения — «надежда на успех», «боязнь неудачи», «боязнь социальных последствий неудачи» (см. рис.4), а также вторичных показателей — «общая индивидуальная мотивация», «общая социальная мотивация», «индивидуальная чистая надежда», «социальная чистая надежда».

Введение дополнительных агентов социализации стимулирует не только показатель «надежды на успех», что вполне естественно, но также «боязнь неудачи», что можно объяснить осознанием недостаточности имеющихся у него знаний, навыков и умений в связи с ощущением собственной неспособности, и «боязнь социальных последствий неудачи» — возможно, в связи с соревновательным характером демонстрации продуктов деятельности на конкурсах, выставках, смотрах и т.п. (рис. 4)

При этом в экспериментальной группе выделены подгруппы различного уровня успешности.

Учащиеся, добившиеся реальных успехов, подтвержденных документально (грамоты, призы и т.п.), значительно превосходят по показателям мотивации достижений «неуспешных» (рис. 5). Различия статистически достоверны ( $p < 0,05$ ).

Причины этого представляются достаточно очевидными: социально санкционированный успех служит сильным подкреплением имеющихся мотивационных установок и стимулирует к продолжению выбранного вида деятельности в условиях состязательности.



### ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

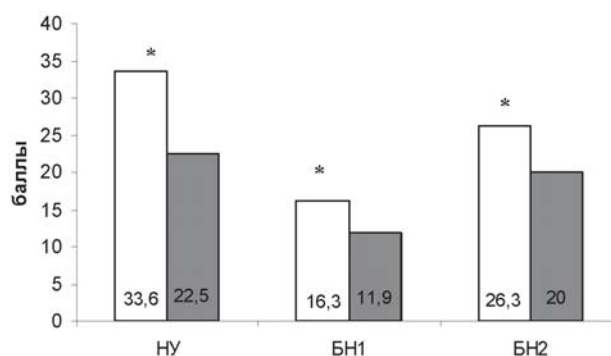


Рис. 4. Сравнение основных показателей мотивации достижения у экспериментальной (□) и контрольной (■) групп.  
 НУ — надежда на успех, БН1 — боязнь неудачи, БН2 — боязнь социальных последствий неудачи. Звездочкой обозначено значимость различий ( $p < 0,05$ )

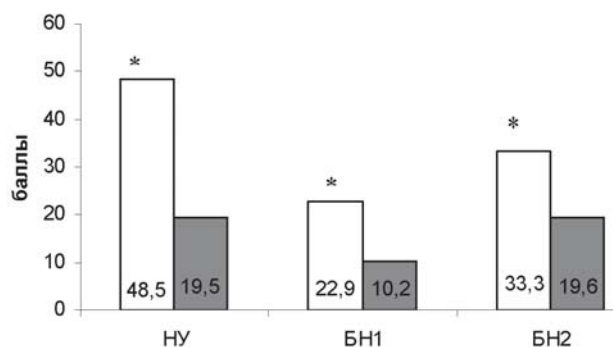


Рис. 5. Показатели «Надежда на успех» (НУ), «Боязнь неудачи» (БН1) и «Боязнь социальных последствий неудачи» (БН2) у добившихся социальной успешности (□) и не добившихся таковой (■). Звездочкой обозначено значимость различий ( $p < 0,05$ )

Кроме того, выявлены различия показателей мотивации достижения по областям достижений (видам деятельности): предметно-манипулятивная деятельность, музыкальная, учебная деятельность, самоутверждение, деятельность по оказанию помощи, спортивная деятельность (рис. 6). У испытуемых экспериментальной группы показатели мотивации достижения выше по всем 6 исследованным областям достижений ( $p < 0,05$ ).

Сравнение возрастных групп 8—9, 10—14 и 15 лет по основным показателям мотивации достижения («надежда на успех», «боязнь неудачи», «боязнь социальных последствий неудачи») показало, что для младшей группы учащихся характерно статистически значимое превышение возрастной нормы ( $p < 0,05$ ) по показателям как надежды на успех (по-видимому, под воздействием ожиданий родителей), так и боязни неудачи в связи с ощущением собственной неспо-

собности (учащийся осознает недостаточность имеющихся у него знаний, навыков и умений) и боязни социальных последствий неудачи.

Младшая группа заметно отличается от остальных; все основные показатели мотивации достижения у детей 8—9 лет заметно выше (рис. 7). Возможно, повышенное значение показателя «Надежда на успех» отражает повышенные ожидания педагогов и родителей, а также наличие старших товарищей, чьи успехи производят впечатление на начинающих (а дети 8—9 лет, как правило, начинающие). «Боязнь неудачи», по-видимому, связана с ощущением собственной неспособности по контрасту со своими старшими товарищами. «Боязнь социальных последствий неудачи» следует отнести за счет рефлексии ситуации соревнования, конкурса. Логично связать эти факты с формированием ведущей для указанного возраста учебной деятельности.

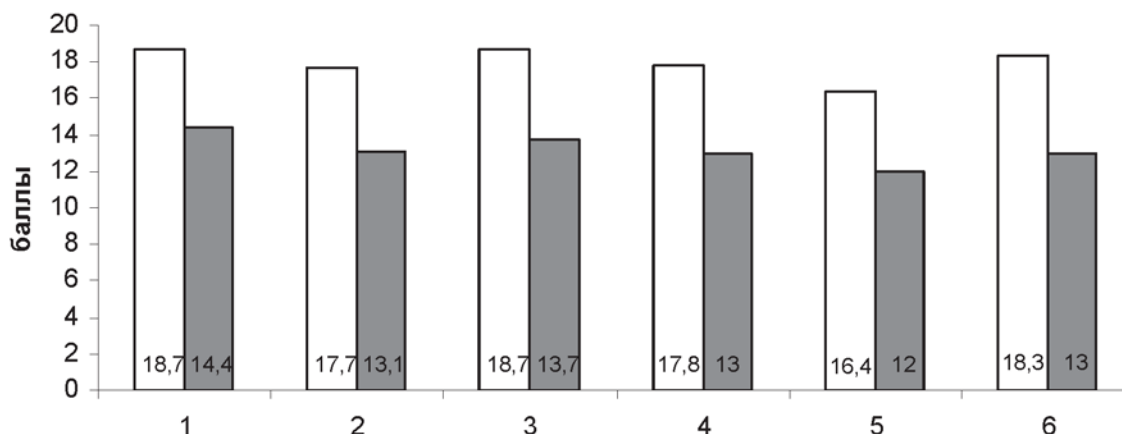


Рис. 6. Сравнение основных показателей мотивации достижения у экспериментальной (□) и контрольной (■) групп по направлениям деятельности: 1 — предметно-манипулятивная, 2 — музыкальная, 3 — учебная деятельность, 4 — самоутверждение, 5 — деятельность по оказанию помощи, 6 — спортивная деятельность.

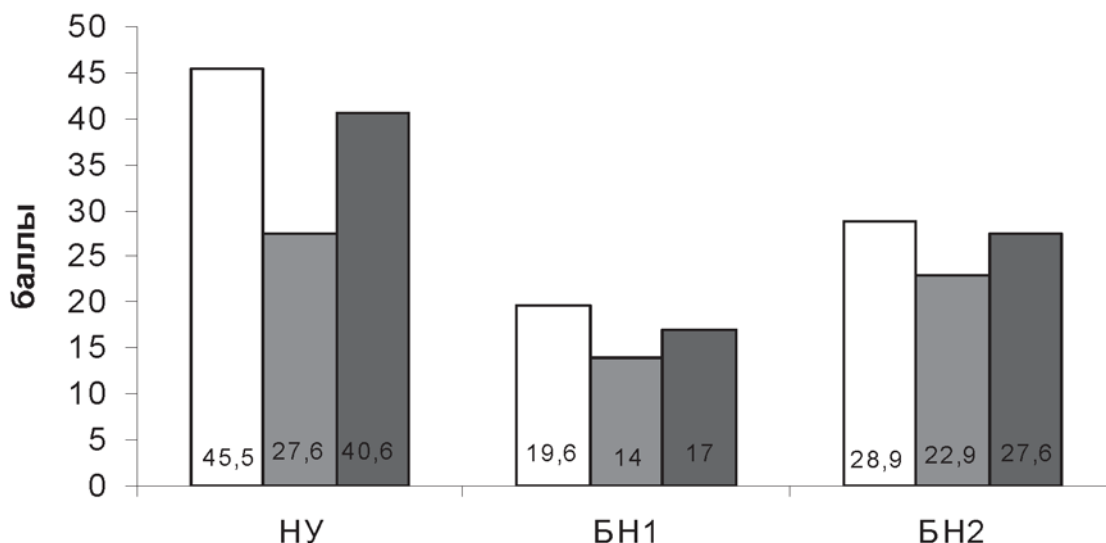


Рис.7. Сравнение показателей «Надежда на успех» (НУ) «Боязнь неудачи» (БН1) «Боязнь социальных последствий неудачи» (БН2) в возрастных группах: 8—9 лет (□), 10—14 лет (■); 15 лет (■)

Повышение показателя «надежда на успех» в старшей возрастной группе, по-видимому, отражает переход подростка к новому этапу социализации, когда на первый план выдвигаются вопросы развития способностей, выработки умений и навыков, «обеспечивающих ему возможность достойного вхождения во взрослый мир» (Фельдштейн Д.И., 1997, с.123).

Вместе с тем, сходство показателей мотивации достижения в остальных возрастных группах, по-видимому, связано с адаптацией детей к требованиям, предъявляемым соответствующей образовательной средой студии (секции).

Сравнение гендерных различий (рис.8) не выявило статистически значимых различий по всем показателям мотивации достижения ( $p > 0,05$ ), что косвенно подтверждает положение о детерминации мотивации достижения особенностями развития

личности в школьном возрасте во взаимодействии с окружающей средой, а не половозрастными и социально-половыми факторами.

#### Заключение и выводы

1. Полипредметный и полифункциональный характер образовательной среды УДО, удовлетворяя индивидуальные потребности детей в овладении не только учебной, но и другими значимыми для них видами деятельности (игровой, коммуникативной, допрофессиональной), создает условия для их социализации в виде приобретения личного опыта социальной успешности.

2. Для исследования мотивации учащихся УДО целесообразно использовать метод оценки «мотивации достижения» (Д. Макклеланд и др.), т.к. он позволяет оценивать мотивацию детей в разновоз-

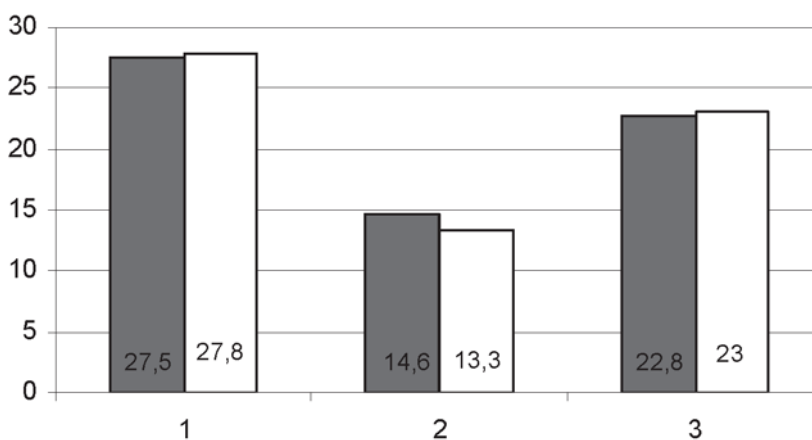


Рис. 8. Сравнение показателей мотивации достижения у мальчиков (■) и девочек (□), где 1 — «надежда на успех», 2 — «боязнь неудачи», 3 — «боязнь социальных последствий неудачи»





растных учебных коллективах и с различной предметной направленностью (художественной, спортивной, музыкальной и др.) по таким общим для различных видов деятельности показателям, как «надежда на успех», «боязнь неудачи» и «боязнь социальных последствий неудачи».

3. Для УДО характерно сосуществование «творческого», «карьерного» и «безмятежного» типов образовательной среды (по В.А. Ясвину), причем по внешним показателям наибольшую социальную успешность обеспечивают смешанные «карьерно-творческий» и «творчески-карьерный» подтипы образовательной среды.

4. Образовательная среда УДО, в отличие от школьной, характеризуется более широкими возможностями для приобретения личного опыта социальной успешности вне учебной деятельности, что подтверждается статистически достоверным превышением таких показателей «мотивации достижения» учащихся УДО по сравнению с учащимися общеобразовательной школы, как «надежда на успех», «боязнь неудачи», «боязнь социальных последствий неудачи».

5. Установлена статистически достоверная положительная корреляция между уровнем мотивации достижения учащихся УДО и внешними показателями их социальной успешности по итогам участия в конкурсах, фестивалях, соревнованиях и выставках.

6. Выявлены возрастные особенности развития мотивации достижения. Для младшей группы учащихся характерно статистически значимое превышение возрастной нормы как по показателям надежды на успех (по-видимому, под воздействием ожиданий родителей), так и боязнь неудачи в связи с ощущением собственной неспособности (учащийся осознает недостаточность имеющихся у него знаний, навыков и умений) и боязнь социальных последствий неудачи. Показатели остальных возрастных групп статистически не различаются. Это позволяет предположить существование сензитивного периода развития мотивации достижения в возрасте 8—9 лет.

7. Сравнение гендерных различий не выявило статистически значимых различий по всем показателям мотивации достижения, что косвенно подтверждает положение о детерминации мотивации достижения особенностями развития личности в школьном возрасте, а не поло-возрастными и социально-половыми факторами.

### Литература

- Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М., 1995.
- Кодекс П.Б. Влияние образовательной среды на формирование жизненных стратегий старшеклассников / тезисы 3-1 Российской конф. по экологической психологии (Москва, 15—17 сент. 2003 г.) — М., 2003. — С.121—124.
- Концепция модернизации российского образования, 2003
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981.
- Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.
- Маслоу А. Мотивация и личность /пер. с англ. — СПб., Евразия, 1999.
- Орлов А.Б. Экспериментальные и прикладные исследования мотивационных образований в зарубежной когнитивной психологии // Психологический ж-л, 1990, т.11, №6. — С.16—27
- Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. Дисс. докт. психол. наук — М., 1984.
- Панов В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. — М., 2004.
- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
- Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. — М.: Аспект-Пресс, 1999.
- Сосновский Б.А. Мотив и смысл. — М.: Прометей, 1993.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность, т. 1,2 — М., 1986.
- Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. — СПб., 2001.
- Хисамбеев Ш.Р. Психолого-педагогический мониторинг развития способностей учащихся // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12—14 апреля 2000 г.). — М., 2002. — С. 213—214.
- Хисамбеев Ш.Р. Мотивация достижения учащихся учреждения дополнительного образования // 3-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 17—19 сент.2003 г.). — М., 2003. — С.172.
- Хисамбеев Ш.Р. Мотивация достижения учащихся в условиях дополнительного образования. Диссертация канд. психол. н. М.: Психологический институт РАО, 2005.
- Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию — М.: ЦКФЛ РАО, 1997.
- McClelland D.C. The Achievement Motive // Current Perspective in Social Psychology. — Oxford, 1971.
- McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowel E.L. The Achievement Motive. — N.Y., 1953.
- Schmalt H.-D. Das LM-GITTER. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. — Zurich, 1976.