

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

Ковалёва Полина Игоревна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154204

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: статья посвящена изучению возрастной динамики учебной мотивации обучающихся 10–17 лет в условиях современной школы. Актуальность исследования обусловлена устойчиво фиксируемым в практике снижением учебной мотивации на этапе основного общего образования при одновременном признании учебной мотивации ключевым фактором успешности и личностного развития. Целью исследования было выявление особенности и статистически значимых различий в структуре учебной мотивации у обучающихся трех уровней общего образования: начального (10–11 лет), основного (12–15 лет) и среднего (16–17 лет). В исследовании приняли участие 99 обучающихся. Для диагностики использовалась методика изучения учебной мотивации А.К. Макаровой и Н.В. Концевой, позволяющая оценивать внешнюю мотивацию, познавательные мотивы, коммуникативные мотивы и мотивацию саморазвития, а также общий уровень мотивации. Статистическая обработка выполнялась в программе SPSS с применением критерия Шапиро-Уилка и непараметрических критериев Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса при $\alpha=0,05$.

Получены следующие результаты: общий уровень мотивации и внешняя мотивация демонстрируют U-образную траекторию с выраженным спадом на основном уровне образования и восстановлением к среднему уровню ($p < 0,01$). Коммуникативная мотивация статистически значимо снижается по мере взросления обучающихся ($p < 0,01$). Познавательная мотивация и моти-

вазия саморазвития остаются стабильно низкими и не обнаруживают значимых возрастных различий ($p > 0,05$), что указывает на системный дефицит внутренних мотивов обучения.

Обсуждаются психологические механизмы «мотивационного провала» подросткового возраста и практические импликации для дифференцированного развития учебной мотивации на различных уровнях образования. Сделан вывод о необходимости реализации программ, ориентированных на формирование смыслообразующих мотивов и создании условий для развития автономии обучающихся при сохранении адекватных внешних регуляторов.

Ключевые слова: учебная мотивация, возрастная динамика, внешняя мотивация, познавательные мотивы, коммуникативные мотивы, саморазвитие, диагностика.

Введение.

Учебная мотивация в педагогической психологии рассматривается как системообразующий регулятор учебной деятельности и один из ключевых предикторов учебной успешности, включенности в обучение и личностного становления обучающегося [2; 8; 15]. В ситуации трансформации образовательной среды и усиления требований к результатам обучения проблема создание условий для развития учебной мотивации приобретает особую значимость, поскольку мотивационная динамика непосредственно определяет устойчивость учебной активности и качество освоения способов действия [6, 21]. В то же время практика образовательных организаций устойчиво фиксирует снижение учебной мотивации на этапе основного общего образования, когда возрастные задачи развития и изменение социальной ситуации обучения обнаруживают расхождение с институциональными требованиями школы.

Разработанность проблемы учебной мотивации в отечественной науке высока. Л.И. Божович, А.К. Марковой, А.Н. Леонтьевым и другими авторами описаны подходы к структуре мотивов, их содержательным и динамическим характеристикам, представлены классификации (познавательные и социальные моти-

вы; внешняя и внутренняя мотивация; смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы) [2; 13; 16]. Н.В. Елфимовой, Г.А. Карповой, Н.Ф. Талызиной и другими исследователями предложены диагностические инструменты и практические рекомендации по формированию мотивации учения на разных возрастных этапах [7; 10; 20]. Однако сохраняется противоречие между признанной ролью учебной мотивации как внутреннего ресурса развития и наблюдаемым «мотивационным провалом» в подростковом возрасте, при том что прикладные решения нередко строятся без учета структурных изменений мотивационного профиля в разные периоды школьного онтогенеза.

Проблемный вопрос, требующий эмпирического исследования, формулируется следующим образом: какова специфика и статистически значимая динамика структуры учебной мотивации у обучающихся при переходе от начального к основному и затем к среднему общему образованию? Предмет исследования – возрастная динамика уровня и структуры учебной мотивации обучающихся 10–17 лет компонентов внешней мотивации, познавательных мотивов, коммуникативных мотивов и мотивации саморазвития.

Обзор литературы.

В отечественной психологии учебная мотивация трактуется как интегративная система побуждений, определяющая направленность и устойчивость учебной деятельности, а также личностное отношение к учению [8; 16]. Л.И. Божович подчеркивает, что мотивы учения характеризуют «основную направленность личности», сформированную под влиянием семьи и школы [2]. В деятельностной парадигме мотив понимается как предметная причина активности, включенная в систему «деятельность – сознание – личность», а учебная мотивация – как динамическая структура, изменяющаяся по мере перестройки ведущих видов деятельности и социальной ситуации развития [3; 14].

Содержательно значимо дифференциация познавательных и социальных мотивов. По Л.И. Божович познавательные мотивы связаны с содержанием и организацией учения, тогда как социальные обусловлены отношениями ребенка с окружающими и могут располагаться «за пределами» учебного процесса [2].

А.К. Маркова развивает эту линию, предлагая уровневую дифференциацию познавательных мотивов (широкие познавательные, учебно-познавательные, самообразование) и социальных мотивов (широкие социальные, позиционные, сотрудничество) [16]. Для анализа механизмов включенности в учение принципиально также установление различий смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов с учетом, что первые задают личностный смысл деятельности, вторые – выполняют роль дополнительных регуляторов (поощрение, наказание, оценки) [14].

Другой распространенный подход – дихотомия «внешняя – внутренняя мотивация», где внутренняя мотивация связана с познавательной потребностью и личностной значимостью знания, а внешняя – с утилитарно-прагматическими и социально-нормативными основаниями (оценка, статус, избегание санкций) [18]. Исследования разных авторов показывают, что в школьном возрасте часто доминируют внешние регуляторы, тогда как внутренняя мотивация требует целенаправленного формирования через организацию учебной деятельности, обеспечивающую принятие цели, осознание способов действия и переживание успеха [4; 6; 20 и др.].

В возрастном аспекте исследователи указывают на повышенную уязвимость мотивации в подростковом периоде, что выражается, прежде всего, в смещении интереса к общению со сверстниками и усилении автономизации. А это, в свою очередь, нередко сопровождается падением учебной активности и изменением мотивов учения [9; 21]. В старшем школьном возрасте учебная мотивация часто приобретает инструментальный характер и усиливается за счет задач профессионального самоопределения и подготовки к дальнейшему обучению [15]. Тем самым теоретические данные свидетельствуют о нелинейной динамике учебной мотивации, однако для подтверждения этой закономерности необходима эмпирическая проверка на репрезентативных и целевых выборках.

Материалы и методы.

Нами разработан следующий дизайн исследования. Проведена диагностика и поперечное сравнительное исследование трех возрастных групп обучающихся-

ся, отражающих уровни школьного образования. Выборка составила 99 обучающихся общеобразовательной организации, из них: 32 человека 10–11 лет (уровень начального общего образования), 36 человек 12–15 лет (уровень основного общего образования), 31 человек 16–17 лет (уровень среднего общего образования). Не смотря на то, что уровень начального общего образования включает обучающихся 7–11 лет, в выборку этого уровня нами были включены респонденты только 10–11 лет, что было обусловлено методологическим и возрастным соответствием поставленным задачам. Во-первых, применялась методика диагностики, стандартизированная для возрастного диапазона 10–17 лет. Во-вторых, нижний возрастной порог выборки (10 лет) соответствует периоду формирования устойчивых учебных мотивов. Возраст 10–11 лет отражает завершающий этап начального обучения (4-й класс), когда стабилизируются все компоненты учебной мотивации и формируются предпосылки перехода к основной школе. В-третьих, узкий возрастной диапазон респондентов (10–11 лет) снижает внутригрупповую вариативность (7–11 лет) и повышает сопоставимость межуровневых сравнений.

Участие обучающихся было добровольным. Диагностика проводилась в групповой форме в привычных условиях школы. В описательной статистике использовались средние значения, медианы, стандартные отклонения и межквартильный размах как показатели центральной тенденции и вариативности.

Осуществлена проверка нормальности распределений по шкалам при помощи критерия Шапиро-Уилка и поскольку распределения не соответствовали нормальным ($p < 0,05$), в связи с этим использовались непараметрические критерии. Для сравнения трех независимых групп применялся H-критерий Краскела-Уоллиса, для попарных сравнений – U-критерий Манна-Уитни. Уровень значимости принимался $\alpha = 0,05$.

Для оценки учебной мотивации применялась методика изучения учебной мотивации, разработанная А.К. Макаровой и Н.В. Концевой, предназначенная для возраста 10–17 лет и позволяющая комплексно оценить структуру мотивации по четырем шкалам: внешняя мотивация, познавательные мотивы, комму-

никативные мотивы, мотивация саморазвития, а также суммарный показатель общего уровня мотивации [17]. Каждая шкала интерпретировалась по диапазону баллов (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий уровень), что обеспечило сопоставимость профилей между возрастными группами.

Процедура тестирования занимала 20–30 минут и включала инструктаж, ориентированный на снижение эффекта социальной желательности, после чего обучающиеся самостоятельно заполняли бланки. Первичная обработка велась в Excel, статистическая – в SPSS Statistics 23.

Результаты и обсуждение исследования

В таблице 1 отражены статистические данные исследования.

Таблица 1

Описательная картина мотивационного профиля по возрастным группам

| Шкалы учебной мотивации | Описательная статистика | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| | Среднее (\bar{x}) | Медиана (M) | Среднеквадратическое отклонение (S) | Межквартильный размах (IQR) |
| | Группа 1 (10–11 лет) | | | |
| Внешние | 19,58 | 20,00 | 3,04 | 4,00 |
| Познавательные | 10,32 | 10,00 | 2,61 | 2,00 |
| Коммуникативные | 20,23 | 22,00 | 4,65 | 8,00 |
| Саморазвитие | 10,77 | 9,00 | 5,54 | 3,00 |
| Общий уровень мотивации | 61,03 | 61,00 | 11,56 | 7,00 |
| | Группа 2 (12–15 лет) | | | |
| Внешние | 13,56 | 13,00 | 2,80 | 4,50 |
| Познавательные | 11,72 | 10,00 | 4,86 | 6,00 |
| Коммуникативные | 16,00 | 16,00 | 3,36 | 3,75 |
| Саморазвитие | 11,36 | 10,00 | 5,35 | 8,00 |
| Общий уровень мотивации | 52,64 | 55,00 | 11,12 | 17,00 |
| | Группа 3 (16–17 лет) | | | |
| Внешние | 19,58 | 20,00 | 3,04 | 4,00 |
| Познавательные | 10,32 | 10,00 | 2,61 | 2,00 |
| Коммуникативные | 20,23 | 22,00 | 4,65 | 8,00 |
| Саморазвитие | 10,77 | 9,00 | 5,54 | 3,00 |
| Общий уровень мотивации | 61,03 | 61,00 | 11,56 | 6,00 |

Полученные данные, представленные в таблице 1, обнаружили выраженную возрастную изменчивость учебной мотивации, прежде всего по общему

уровню и внешним регуляторам. В группе 1 общий уровень мотивации оказался наиболее высоким ($\bar{x} = 61,03$, $M = 61,00$; $IQR = 7,00$), что соответствует уровню «выше среднего» и отражает высокую учебную включенность младших школьников. Структурно профиль данной группы характеризуется сочетанием высокой внешней мотивации ($\bar{x} = 19,58$; $M = 20,00$) и высоких коммуникативных мотивов ($\bar{x} = 20,23$; $M = 22,00$), тогда как познавательные мотивы и мотивация саморазвития были существенно ниже ($\bar{x} = 10,32$ и $\bar{x} = 10,77$ соответственно). Такая конфигурация согласуется с представлениями о доминировании социальных и нормативных оснований обучения на начальном уровне школьного пути, когда значимыми выступают позиция «школьника», одобрение учителя и успех в рамках заданных требований [12]. Коммуникативный компонент в младшем школьном возрасте также закономерен. Для четвероклассников школа является центральным пространством социализации и получения признания через учебные достижения [1].

В группе 2 зафиксирован минимум общего уровня мотивации ($\bar{x} = 52,64$, $M = 55,00$; $IQR = 17,00$), причем межквартильный размах здесь максимален по сравнению с другими группами, что свидетельствует о высокой неоднородности респондентов в мотивационном отношении. Внешняя мотивация в этой группе снижается ($\bar{x} = 13,56$, $M = 13,00$), коммуникативные мотивы также ниже, чем у респондентов группы 1 ($\bar{x} = 16,00$, $M = 16,00$). На этом фоне познавательная мотивация демонстрирует номинальный рост среднего значения ($\bar{x} = 11,72$), однако остается в зоне низко-средних показателей и характеризуется существенной вариативностью ($S = 4,86$, $IQR = 6,00$). Мотивация саморазвития остается низкой ($\bar{x} = 11,36$, $M = 10,00$) и также вариативной ($IQR = 8,00$). Полученное сочетание – спад общего уровня при повышенной дисперсии – соответствует предположению о кризисной перестройке мотивационной сферы в подростковом возрасте. Так как часть обучающихся переориентируется на новые личностные смыслы, другая часть демонстрирует отчуждение от учения и формализацию учебной активности [21].

В группе 3 общий уровень мотивации вновь возрастает ($\bar{x} = 61,03$, $M = 61,00$, $IQR = 6,00$). Внешняя мотивация возвращается к высоким значениям ($\bar{x} = 19,58$, $M = 20,00$), между тем коммуникативная мотивация оказывается существенно ниже ($\bar{x} = 10,77$), а познавательная мотивация и мотивация саморазвития остаются низкими ($\bar{x} = 10,32$ и $\bar{x} = 10,77$). Данный профиль может отражать усиление инструментально-прагматической ориентации на уровне среднего общего образования. Вероятно, обучение становится средством достижения внешне значимых целей (образовательная траектория, итоговая аттестация, поступление в вузы и средние профессиональные образовательные организации), при этом коммуникация в школе утрачивает прежний статус ведущего источника признания. Однако важной особенностью является то, что восстановление общего уровня учебной мотивации происходит преимущественно за счет внешней мотивации, а не за счет роста познавательных мотивов и мотива саморазвития, что указывает на ограниченную «внутреннюю перестройку» мотивации.

Сравнение трех групп Н-критерием Краскела-Уоллиса выявило значимые различия по шкале внешней мотивации ($\chi^2 = 41,82$, $p = 0,00$), коммуникативной мотивации ($\chi^2 = 19,70$, $p = 0,00$) и общему уровню мотивации ($\chi^2 = 12,01$, $p = 0,00$). По шкалам познавательной мотивации ($p = 0,27$) и мотивации саморазвития ($p = 0,90$) различия отсутствовали. Эти результаты принципиальны, так как изменения на различных уровнях обучения в школе затрагивают, прежде всего, те компоненты, которые сильнее связаны с социальными регуляторами и образовательной ситуацией, тогда как внутренние компоненты оказываются «инертными» и в целом низкими.

Попарные сравнения U-критерием Манна-Уитни уточнили характер динамики. Для внешней мотивации обнаружены значимые различия между респондентами групп 1 и 2 ($U = 173,00$, $p = 0,00$) и между респондентами групп 2 и 3 ($U = 88,00$, $p = 0,00$), при отсутствии различий между респондентами групп 1 и 3 ($p = 0,24$). Следовательно, мы установили статистическую фиксацию U-образного паттерна, то есть высокий уровень внешних регуляторов на уровне начального общего образования, спад на уровне основного общего образования

и восстановление на уровне среднего общего образования. Аналогичная логика проявляется по общему уровню мотивации: существенное восстановление после спада подтверждается значимыми различиями между группами 2 и 3 ($U = 270,50$, $p = 0,00$), а динамика «от младших школьников к старшим» оказывается в целом менее выраженной.

Психологическая интерпретация U-образной кривой внешней мотивации и общего уровня учебной мотивации может быть следующая. Высокая внешняя мотивация у обучающихся 10–11 лет может быть интерпретирована как закономерный эффект социальной ситуации развития в контексте школьного образования, в которой ключевыми детерминантами выступают требования значимого взрослого (в первую очередь учителя), система оценивания и позитивного подкрепления, а также формированием устойчивой внутренней позиции школьника как новой социальной роли [3, 12]. Внешние мотивы в этом возрасте не обязательно являются «негативными». В связи с тем, что они выполняют функцию включения ребенка в учебную деятельность и обеспечивают организацию поведения до тех пор, пока не сформированы устойчивые внутренние основания обучения [4; 21].

Резкое снижение внешней мотивации в 12–15 лет можно объяснить комплексно. Во-первых, в подростковом периоде усиливается автономизация личности, возрастает значение самоуважения и независимости, что делает прямые внешние регуляторы (наказание, контроль, «надо») менее эффективными и даже провоцирующими сопротивление [9; 11]. Во-вторых, меняется ведущая деятельность. У подростков возрастает роль общения со сверстниками и позиционных мотивов, что изменяет и структуру школьной мотивации – обучение все чаще оценивается через призму статуса и отношений, а не через требования учителя [15; 21]. В-третьих, усложнение программного содержания и рост учебной нагрузки увеличивают вероятность переживания неуспеха; если у подростка недостаточно сформированы учебно-познавательные мотивы и произвольная регуляция, то внешние стимулы перестают «компенсировать» трудности, формируя риск «учебного отчуждения» [6].

Восстановление внешней мотивации к 16–17 годам в наших данных вероятнее всего связано с усилением прагматического давления и структурированием целей ближайшего будущего. В старших классах внешние мотивы меняют «качество», то есть они все еще внешние по происхождению (экзамен, конкурс, требования), но могут переживаться как субъективно значимые и принятые, если встроены в жизненный план старшеклассника [13]. Тем не менее, тот факт, что одновременно не растут познавательные мотивы и саморазвитие, означает, что восстановление может носить преимущественно инструментальный характер. Иными словами, «учусь, потому что нужно для результата», но не «учусь, потому что интересно» и не «учусь, чтобы развиваться». С точки зрения теории деятельности, данная конфигурация может трактоваться как преобладание мотивов-стимулов над смыслообразующими мотивами [14]. Если сильными остаются стимулы (оценки, экзамены, внешние ожидания), то общий уровень учебной активности повышается, но устойчивость учебной мотивации при изменении внешних условий (например, после завершения школы) может быть слабой.

По коммуникативной мотивации значимые различия выявлены между респондентами групп 1 и 3 ($U = 209,00$, $p = 0,00$) и между респондентами групп 2 и 3 ($U = 260,50$, $p = 0,00$), при отсутствии различий между респондентами групп 1 и 2 ($p = 0,89$). Это означает, что снижение коммуникативных мотивов проявляется не столько как резкий «провал» в подростковом возрасте, сколько как отсроченная тенденция, достигающая статистической определенности к старшему школьному возрасту. Следовательно, снижение коммуникативной мотивации от 10–11 лет к 16–17 годам можно рассматривать как изменение роли школы в социальном опыте обучающегося. В младшем школьном возрасте учебная деятельность тесно связана с признанием в группе и контактом со значимым взрослым, а школьный класс является центральной социальной средой [1]. По мере взросления коммуникативные потребности не исчезают, но их удовлетворение все чаще происходит вне учебного контекста. Это ведет к тому, что учение перестает восприниматься как средство общения и признания. В старшем школьном возрасте коммуникативные связи могут смещаться в сферу внеучеб-

ной жизни, а в школе коммуникация приобретает прагматический оттенок (координация подготовки к экзаменам, проектам и тому подобное), что может снижать ее субъективную мотивационную ценность.

В рамках нашей выборки тенденция проявилась особенно отчетливо у респондентов среднего общего образования, где коммуникативная мотивация достигла минимумов по сравнению с начальным и основным уровнем общего образования. Этот результат также косвенно указывает на риск эмоционального «охлаждения» школьной среды для старшеклассника. Мы имеем в виду, что если школа воспринимается главным образом как место достижения результата, а не как пространство принадлежности, то повышается значимость внешнего контроля и снижается ресурс поддержки, что может объяснять выявленную поляризацию самооценки и мотивации в группе респондентов 16–17 лет.

Наиболее содержательно значимым результатом является отсутствие возрастного роста познавательной мотивации и мотивации саморазвития. По познавательной мотивации и мотивации саморазвития значимых различий не обнаружено ($p > 0,05$), что подтверждает их устойчиво низкий фон и слабую чувствительность к уровню образования в рамках нашей выборки. Дело в том, что в классических моделях ожидается, что по мере взросления, при благоприятных условиях, внутренние мотивы должны усиливаться и тогда обучающийся начинает лучше понимать смыслы знания, овладевать способами самостоятельной работы, начинать соотносить обучение с личными целями и мировоззрением [13; 16]. Респонденты нашей выборки демонстрирует иной сценарий: внутренние компоненты остаются низкими на всех уровнях общего образования. Возможное объяснение связано с доминированием в образовательной практике моделей, ориентированных на оценочно-результативные показатели, где индивидуальная познавательная инициатива недостаточно поддерживается. С позиции развивающего обучения важным условием становления познавательных мотивов является организация учебной деятельности как освоения способов действия через постановку учебной задачи, моделирование и рефлексия, а не только через воспроизведение и контроль [4; 6; 21]. Если обучающийся системати-

чески не переживает опыт «понимания» как лично значимого достижения, то познавательная мотивация остается ситуативной и нестабильной.

Для мотивации саморазвития значимым условием является включение обучающегося в процесс целеполагания, ориентированный на личностный рост и автономию. Этот процесс предполагает развитие следующих компетенций: самооценки учебных качеств, умения ставить цели и оценивать продвижение, опыта саморегуляции [19]. Кроме того, несмотря на то, что методика, примененная в исследовании, выделяет саморазвитие как отдельную шкалу, отсутствие ее роста может свидетельствовать о том, что образовательная среда недостаточно предлагает подросткам и старшеклассникам инструменты самоопределения в обучении и практик рефлексивного самооценивания. В этом контексте показательно, что в научной литературе подчеркивается роль самооценки и самосознания в регуляции учебной активности, особенно в подростковом возрасте [5; 11]. Следовательно, низкая мотивация саморазвития может быть связана не только с «низкой инициативностью» ученика, но и с дефицитом условий, где эта инициатива становится психологически оправданной и социально поддержанной.

Особое внимание заслуживает факт повышенной вариативности познавательной мотивации и мотивации саморазвития в группе 2 (12–15 лет). Это согласуется с идеей о том, что подростковый возраст является «точкой неустойчивости»: у части обучающихся формируются новые интересы и личностные смыслы, у других – происходит отчуждение от обучения [15]. Практически это означает необходимость адресных, а не универсальных программ психолого-педагогического сопровождения. В первом случае – создание условий для развития познавательной инициативы, во втором – восстановление базовой включенности и переживания успеха.

Итак, статистический анализ параметров учебной мотивации позволяет сделать три ключевых вывода:

1) внешний компонент и общий уровень мотивации имеют нелинейную динамику с кризисным спадом на уровне основного общего образования;

2) коммуникативный компонент учебной мотивации снижается по мере взросления и достигает минимальных значений на уровне среднего общего образования;

3) внутренние компоненты учебной мотивации (познавательный интерес и саморазвитие в образовательном процессе) в изучаемой выборке не демонстрируют возрастного «созревания».

Полученная структура результатов задает логичную стратегию психолого-педагогического сопровождения. Для возраста 10–11 лет на уровне начального общего образования задача состоит не в «борьбе с внешней мотивацией», а в ее постепенной трансформации во внутренние основания через поддержку познавательного интереса, организацию учебного сотрудничества и развитие способности понимать «зачем» и «как» учиться. Здесь внешние регуляторы могут быть конструктивными, если становятся опорой для самостоятельности, а не заменяют ее.

Для обучающихся основного общего образования (12–15 лет) необходима работа с кризисом мотивации. Она может включать в себя уменьшение давления и усиление автономии, предоставление выбора, проектные и проблемные формы обучения, создающие лично значимые смыслы и возвращающие подростку субъектность. Важно учитывать неоднородность группы: часть подростков обладает потенциалом для роста познавательной мотивации, и его следует поддерживать; другая часть нуждается в снижении тревожности, восстановлении уверенности и корректировке учебных затруднений.

Для обучающихся среднего общего образования (16–17 лет) при доминировании внешней мотивации важно предотвращать ее «выгорание» и узкую инструментализацию. Эффективными могут быть практики самооценивания и саморефлексии образовательных достижений, позволяющие укреплять внутренние регуляторы и связь учения с ценностями и профессиональным самоопределением. Это особенно актуально, поскольку коммуникативный ресурс школы в этом возрасте снижается, и старшекласснику требуется иная форма поддержки – когнитивная и смысловая.

Заключение и выводы.

Проведенное исследование позволило эмпирически описать и статистически подтвердить возрастную динамику учебной мотивации обучающихся 10–17 лет на трех уровнях общего образования. Установлено, что общий уровень учебной мотивации имеет нелинейный характер: он высок в 10–11 лет на уровне начального общего образования, снижается в 12–15 лет на уровне основного общего образования и вновь возрастает к 16–17 годам на уровне среднего общего образования. Аналогичный U-образный паттерн выявлен для внешней мотивации. Различия по внешней мотивации и общему уровню мотивации статистически значимы, что подтверждает наличие «кризисного спада» в подростковом возрасте и последующего восстановления в старшей школе.

Коммуникативная мотивация обнаруживает иную траекторию: она последовательно снижается и достигает статистически значимого минимума на уровне среднего общего образования. Это указывает на уменьшение роли учебы как средства социального признания и общения к старшему школьному возрасту и, вероятно, отражает сдвиг коммуникации в иные социальные пространства.

Принципиально важным результатом является стабильное отсутствие значимых возрастных различий по познавательной мотивации и мотивации саморазвития при их в целом низких значениях на всех уровнях общего образования. Данный факт может интерпретироваться как индикатор системного дефицита внутренних, смыслообразующих мотивов учения, когда рост учебной активности на уровне среднего общего образования обеспечивается преимущественно внешними регуляторами, а не усилением познавательного интереса и ориентации на личностное развитие.

На основании результатов сформулированы выводы.

Подростковый возраст (12–15 лет) является наиболее уязвимым периодом для учебной мотивации и характеризуется высокой неоднородностью мотивационных профилей.

Внешние мотивы доминируют в начальной и средней школе, но в подростковом возрасте резко снижаются, что требует иной модели психолого-педагогической регуляции.

Для всех уровней общего образования актуальна целенаправленная работа по формированию внутренних мотивов учения через организацию учебной деятельности, поддерживающую субъектность, понимание и рефлексию.

Практическая перспектива – внедрение дифференцированных программ развития учебной мотивации с учетом возрастных задач и структуры мотивов.

Список литературы

1. Белинская Е.П. Проблемы социализации: история и современность: учеб. пособие для вузов / Е.П. Белинская. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2022. – 141 с. – ISBN 978-5-534-13434-6.

2. Божович Л.И. О мотивации учения / Л.И. Божович // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4 (33). – С. 65–67.

3. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 281 с. – ISBN 978-5-534-07290-7.

4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие в детском возрасте / П.Я. Гальперин // Психология: предмет и метод: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского университета, 2023. – С. 582–610.

5. Губанова Г.Ф. Особенности развития самооценки подростков в процессе межличностного общения / Г.Ф. Губанова, Е.А. Денисова, В.М. Кильнесов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–2. – С. 347–350. EDN BOXSAO

6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с. – ISBN 5-7695-1598-8. EDN QTHMKZ

7. Елфимова Н.В. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности / Н.В. Елфимова // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 82–88.

8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. – ISBN 5-272-00028-5. EDN RXZGQH
9. Карабанова О.А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками / О.А. Карабанова, Н.Н. Поскребышева // Вестник Московского университета. – 2011. – №2. – С. 36–47.
10. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников: метод. рекомендации для классных руководителей / сост. Г.А. Карпова; М-во образования РФ, Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1996. – 68 с.
11. Кон И.С. Проблема «Я» в психологии / И.С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2007. – С. 45–96.
12. Коростелева Н.А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Н.А. Коростелева // Наука и практика в образовании : электрон. науч. журн. – 2023. – Т. 4. №2. – С. 52–68. DOI 10.54158/27132838_2023_4_2_52. EDN ATWBAV
13. Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А.Н. Леонтьев. – URL: [https://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-0052.htm#\\$p5](https://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-0052.htm#$p5) (дата обращения: 03.04.2025).
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с. – ISBN 5-89357-153-3.
15. Маркова А.К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрасте / А.К. Маркова // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4 (33). – С. 104–106.
16. Маркова А.К. Общие подходы к изучению мотивации учения в ходе ее формирования и к формированию под контролем изучения / А.К. Маркова // Педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие / сост. Б.Б. Айсмонтас. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – С. 131–135.

17. Методика изучения учебной мотивации, разработанная А.К. Макаровой и Н.В. Концевой. – 2022. – URL: https://1school-dudinka.gosuslugi.ru/netcat_files/177/3035/Methodika_izucheniya_motivatsii.pdf (дата обращения: 10.10.2025).

18. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 129–138.

19. Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие / О.Н. Молчанова. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта, 2021. – 392 с. – ISBN 978-5-9765-0945-0.

20. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников: учеб. пособие для вузов / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2022. – 172 с. – ISBN 978-5-534-06218-2.

21. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 219–222.