

Кандаурова Дарья Владимировна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Богданова Наталья Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

г. Тула, Тульская область

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОР ПАДЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ

***Аннотация:** статья посвящена проблеме снижения учебной мотивации в подростковом возрасте, рассматриваемой сквозь призму субъективного восприятия подростком родительского отношения. В отличие от традиционных подходов, фокусирующихся на объективных стилях воспитания как прямых детерминантах мотивационных изменений, в работе обосновывается необходимость выделения опосредующего звена – когнитивно-аффективной переработки родительских воздействий, результатом которой выступает индивидуальный образ родительского отношения.*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, академическая мотивация, субъективное восприятие родительского отношения, теория самодетерминации, базовые психологические потребности, интернализация, психологический контроль, условное принятие, автономная поддержка, амотивация, когнитивно-аффективная переработка.*

Теоретико-методологической основой исследования является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, согласно которой удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности выступает условием поддержания внутренней учебной мотивации. Методом теоретического анализа отечественных и зарубежных источников выявлены два пер-

вичных механизма влияния воспринимаемого родительского отношения на мотивационную сферу: фрустрация либо удовлетворение базовых потребностей и поддержка либо блокада процессов интернализации учебных ценностей. Показано, что из данных первичных механизмов проистекают вторичные мотивационные эффекты – изменение самооффективности, настойчивости и характера регуляции учебной деятельности. Предложена типология вариантов соотношения объективного родительского поведения и его субъективного восприятия подростком, позволяющая объяснить противоречивость эмпирических данных о связях стилей воспитания с академической мотивацией. Обосновано, что именно воспринимаемый психологический контроль и условное родительское принятие выступают наиболее значимыми предикторами формирования контролируемых форм регуляции и академической амотивации. Практическая значимость работы определяется обоснованием двухвекторной стратегии психолого-педагогических интервенций, направленных как на развитие рефлексивной позиции подростка, так и на повышение родительской чувствительности к субъективной реальности взрослеющего ребенка.

Проблема снижения учебной мотивации в подростковом возрасте остается одной из самых острых в современной психологии образования. Данный феномен имеет многофакторную природу, однако особое место среди детерминант мотивационного спада занимает характер детско-родительских отношений, выступающих первичным контекстом социализации и интериоризации ценностей. Традиционно исследования в этой области фокусировались на объективных стилях воспитания – эмоциональном принятии, контроле, последовательности требований. Однако накопленные к настоящему времени эмпирические данные свидетельствуют о необходимости разграничения двух планов анализа: реальных родительских практик и их субъективной репрезентации в сознании подростка. Одно и то же родительское поведение может получать различную интерпретацию в зависимости от когнитивных схем, эмоционального состояния и прошлого опыта подростка, что делает именно субъективный образ родительского отноше-

ния, а не его объективные параметры, непосредственным регулятором мотивационного поведения в учебной деятельности. Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании роли субъективного восприятия подростком родительского отношения как значимого предиктора падения академической мотивации. В отличие от работ, прямо выводящих мотивационные последствия из объективных воспитательных стилей, мы рассматриваем когнитивно-аффективную переработку родительских воздействий как опосредующее звено, определяющее характер их влияния.

Теоретико-методологическим фундаментом анализа выступает теория самодетерминации, разработанная Э. Деси и Р. Райаном и получившая широкое признание в отечественной психологической науке. Согласно данной концепции, внутренняя мотивация и психологическое благополучие личности обеспечиваются удовлетворением трех базовых потребностей: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Потребность в автономии подразумевает переживание собственного поведения как самостоятельно инициированного и контролируемого, потребность в компетентности – ощущение собственной эффективности при взаимодействии со средой, потребность в связанности – чувство принадлежности и принятия значимыми другими. Применительно к детско-родительским отношениям данный подход позволяет дифференцировать два принципиально различных модуса взаимодействия: поддерживающий автономию и контролирующий. Автономно-поддерживающий стиль операционализируется через такие практики, как предоставление осмысленного выбора в определенных границах, разъяснение причин требований и запретов, признание и валидация чувств ребенка, поощрение инициативы и самостоятельности. Контролирующий стиль, напротив, характеризуется использованием директивного языка, угроз наказания, навязыванием целей и индуцированием чувства вины. В рамках настоящего исследования центральным становится конструкт «воспринимаемое родительское отношение» – субъективная репрезентация подростком характера и качества родительских воздействий, отражающая результат сложной

когнитивно-аффективной переработки реальных воспитательных практик. Данный конструкт операционализируется через три измерения, соответствующих базовым потребностям: воспринимаемое принятие, отражающее субъективное переживание удовлетворения потребности в связанности; воспринимаемая поддержка компетентности; воспринимаемая автономная поддержка.

Подростковый возраст создает уникальные предпосылки для того, чтобы субъективное восприятие родительского отношения приобрело особую значимость как медиатор мотивационных изменений. Когнитивное развитие, достигающее стадии формальных операций, обеспечивает способность к гипотетико-дедуктивному мышлению, что позволяет подростку выстраивать сложные ментальные модели родительского поведения: сравнивать, обобщать, обнаруживать скрытые мотивы и противоречия между декларируемыми ценностями и реальным поведением родителей. Вследствие этой когнитивной перестройки ранее нерелевантные аспекты семейного взаимодействия становятся предметом осознанного анализа, что зачастую приводит к пересмотру детских идеализированных представлений. Параллельно с когнитивным усложнением разворачиваются процессы личностного развития, центральным содержанием которых является становление чувства взрослости, эго-идентичности и потребности в персонализации. Как отмечает И. С. Кон, новообразования подросткового возраста не сводятся к простому накоплению новых свойств, а представляют собой качественную перестройку всей системы отношений личности к миру и к самой себе [5, с. 212]. Повышение рефлексивности и развитие способности к децентрации делают подростка особенно чувствительным к смысловым нюансам родительского поведения, которые ранее могли игнорироваться или восприниматься некритично.

Ключевой теоретический тезис настоящей работы состоит в том, что снижение академической мотивации вызывается не непосредственно контролирующими практиками родителей как таковыми, а субъективным переживанием фрустрации базовых психологических потребностей, порождаемым тем, как

подросток интерпретирует эти практики. Иными словами, один и тот же родительский контроль может восприниматься одним подростком как проявление заботы и заинтересованности, удовлетворяя потребность в связанности, а другим – как ограничение свободы и обесценивание его собственных целей, фрустрируя потребность в автономии. Соответственно, мотивационные последствия будут принципиально различными. Данный тезис находит эмпирическое подтверждение в исследованиях, проведенных под руководством Т.О. Гордеевой: принятие и уважение родителей, субъективно воспринимаемые подростком, позитивно коррелируют с его эмоциональным благополучием и оказывают значимое влияние на мотивацию достижения, причем связь эта фиксируется именно на уровне восприятия, а не объективных характеристик родительского поведения [4, с. 60]. Аналогичным образом, М.В. Григорьева подчеркивает, что в процессе школьной адаптации подростков взаимодействие с родителями играет ключевую роль, однако степень этого влияния опосредована тем, как подросток субъективно оценивает характер данного взаимодействия и его соответствие собственным возрастным потребностям [3, с. 15].

Одним из центральных механизмов, через которые воспринимаемое родительское отношение воздействует на мотивационную сферу подростка, выступает процесс интернализации учебных ценностей. Автономная поддержка, будучи позитивно воспринятой и интерпретированной подростком как уважение к его самостоятельности, способствует переходу от внешней регуляции учебной деятельности к идентифицированной и внутренней мотивации. Напротив, когда родительские требования воспринимаются как навязанные и лишаящие выбора, процесс интернализации блокируется, и учебная мотивация фиксируется на внешнем полюсе континуума самодетерминации, оставаясь зависимой от оценок, угрозы наказания или обещания награды. Такая внешняя регуляция является крайне неустойчивой и в долгосрочной перспективе закономерно ведет к падению учебной вовлеченности при ослаблении внешнего контроля или утрате новизны подкреплений. Когда же родительские послания интерпретируются подростком как транслирующие условную ценность его личности, определяемую

исключительно учебными достижениями, формируется интроецированная регуляция – мотивация, основанная на стремлении избежать чувства вины или стыда перед родителями. Интроецированная регуляция является хотя и более интернализованной, чем чисто внешняя, но по-прежнему контролируемой формой мотивации, сопряженной с эмоциональным напряжением и также неустойчивой в долгосрочной перспективе.

В этом контексте особую значимость для понимания генезиса академической амотивации – состояния, характеризующегося утратой субъективного смысла учебной деятельности и переживанием ее бессмысленности, – приобретает феномен воспринимаемого психологического контроля. Психологический контроль представляет собой родительскую практику, направленную на регуляцию мыслей, чувств и поведения ребенка через манипуляцию эмоциональной привязанностью. В отличие от поведенческого контроля, который касается установления границ и правил и может восприниматься подростком как легитимный компонент родительской заботы, психологический контроль затрагивает ядро личности. К его проявлениям относят индуцирование чувства вины, демонстрацию разочарования в ребенке, вербальную враждебность, а также непоследовательность в проявлении любви и принятия в зависимости от успехов – так называемое условное принятие. Т.П. Авдулова и А.Н. Горожанкина, исследуя взаимосвязь детско-родительских отношений и саморазрушающего поведения у подростков, показали, что «родительско-детские отношения изучались в представлениях подростков о стиле родительского воспитания, характере родительского отношения», и именно субъективный образ такого отношения оказывает наиболее выраженное влияние на поведенческие и мотивационные паттерны [2, с. 140]. Хроническое переживание психологического контроля и условного принятия ведет к фрустрации всех трех базовых потребностей одновременно: потребности в автономии – через лишение инициативы, потребности в компетентности – через формирование страха ошибки и перфекционистских установок, по-

требности в связанности – через переживание отвержения и безусловности родительской любви. Итогом этой множественной фрустрации становится мотивационное истощение, крайней формой которого выступает амотивация.

Рассматривая более детально механизмы, связывающие воспринимаемое родительское отношение со снижением академической мотивации, следует выделить два первичных процесса, из которых проистекают остальные мотивационные изменения. Первый из них – фрустрация базовых психологических потребностей, выступающая непосредственной реакцией на негативно интерпретированное родительское поведение. Когда подросток воспринимает родительские воздействия как контролирующие, отвергающие или условно-принимаящие, фрустрируются потребности в автономии, компетентности и связанности, что создает дефицитарную основу для любых форм целенаправленной активности. Второй первичный механизм – нарушение процессов интернализации учебных ценностей, при котором внешние академические требования, предъявляемые родителями, не интериоризируются, а остаются чужеродными для личности подростка, что делает их соблюдение энергозатратным и неустойчивым. Из этих двух первичных механизмов проистекают вторичные мотивационные эффекты, в частности снижение самоэффективности и настойчивости: позитивное восприятие родительского принятия и уважения способствует формированию у подростка уверенности в собственных силах и готовности прилагать усилия при столкновении с академическими трудностями, тогда как воспринимаемая условность принятия порождает страх ошибки, перфекционистские установки и избегание сложных задач. Еще одним вторичным следствием выступает нарушение регуляции конкретных аспектов учебной деятельности, в частности выполнения домашних заданий. Исследования показывают, что участие родителей в учебном процессе, воспринимаемое подростком как поддерживающее автономию, связано с более эффективным использованием времени, большей настойчивостью и снижением отвлекаемости, тогда как участие, интерпретируемое как контролирующее, провоцирует прокрастинацию и сопротивление [1, с. 5].

Принципиально важно, что эффекты воспринимаемого родительского отношения обнаруживают устойчивость во времени и могут прослеживаться на более поздних этапах социализации, в частности в период формирующейся взрослости. Так, данные, полученные на выборках российских студентов, свидетельствуют о том, что родительская автономная поддержка, какой она субъективно воспринималась в детстве и подростковом возрасте, позитивно связана с академическими достижениями в вузе, и эта связь опосредована внутренней академической мотивацией [4, с. 74]. Воспринимавшийся в подростковом возрасте контролирующий родительский стиль выступает предиктором внешней мотивации и амотивации в студенческие годы, что негативно сказывается на всех типах внутренней мотивации и академической успешности. Эти результаты подтверждают, что субъективно пережитое качество родительского отношения в сензитивный подростковый период формирует относительно устойчивый мотивационный профиль, который впоследствии воспроизводится в иных социальных контекстах.

Анализ современных отечественных публикаций позволяет выделить несколько типов воспринимаемого родительского отношения, различающихся по своему влиянию на мотивационное развитие подростков. Первый тип – субъективно переживаемая автономная поддержка, при которой родительские воздействия интерпретируются подростком как уважительные к его самостоятельности, что способствует удовлетворению базовых потребностей и формированию внутренней учебной мотивации. Второй тип – воспринимаемый психологический контроль, при котором родительское поведение интерпретируется как манипулятивное и условно-принимающее, что ведет к фрустрации потребностей и формированию контролируемых форм мотивации. Третий, внутренне противоречивый тип возникает при рассогласовании объективного родительского поведения и его субъективной интерпретации. Данный тип возможен в двух вариантах: родители объективно реализуют поддерживающие практики, однако подросток в силу индивидуальных когнитивных схем или предшествующего негативного опыта интерпретирует их как контролирующие; либо, напротив, родители

объективно используют контролирующие практики, но подросток в силу культурных установок или особенностей детско-родительской привязанности воспринимает их как приемлемую форму заботы. В первом случае мотивационные последствия будут негативными несмотря на объективно благоприятное родительское поведение, во втором – возможно сохранение мотивации несмотря на объективно контролирующей стиль. Данная типология позволяет объяснить противоречивые результаты эмпирических исследований, в которых связи между объективными стилями воспитания и академической мотивацией подростков не всегда воспроизводятся. О.А. Карабанова, описывая трансформации современного родительства, отмечает рост требовательности родителей к образовательным достижениям детей при одновременном снижении эмоциональной вовлеченности в их повседневную жизнь [6, с. 88]. В этих условиях именно то, как подросток интерпретирует высокие родительские ожидания – как проявление веры в его способности или как обесценивание его личности вне академических успехов, – становится критическим фактором, определяющим дальнейшую динамику учебной мотивации.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что субъективное восприятие подростком родительского отношения является значимым предиктором изменений академической мотивации, опосредующим влияние объективных воспитательных практик. Данный эффект реализуется через первичные механизмы фрустрации либо удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности, а также через поддержку или, напротив, блокаду процессов интернализации учебных ценностей. Наиболее деструктивным для мотивационной сферы оказывается воспринимаемый психологический контроль и условное родительское принятие, ведущие к формированию контролируемых форм регуляции учебной деятельности и в пределе – к академической амотивации. Практическая значимость представленных выводов носит двухвекторный характер. С одной стороны, необходимо развивать у подростков рефлексивную позицию, позволяющую более дифференцированно анализировать родительские воздействия и отделять реальное содержание

родительских посланий от их негативных интерпретаций, порожденных когнитивными искажениями, свойственными данному возрасту. С другой стороны, не менее важной остается просветительская работа с родителями, направленная на осознание ими того факта, что их воспитательные усилия всегда проходят через фильтр подросткового восприятия, и на формирование у них готовности не только транслировать поддерживающие практики, но и активно интересоваться тем, как эти практики понимаются и переживаются самим подростком. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенной типологии рассогласования объективного родительского поведения и его субъективного восприятия, а также с разработкой и апробацией интервенционных программ, адресованных как подросткам – в части коррекции дисфункциональных интерпретативных схем, так и их родителям – в части повышения чувствительности к субъективной реальности взрослеющего ребенка.

Список литературы

1. Бухарова А.А. Влияние родительского участия в выполнении домашних заданий на академическую мотивацию подростков в контексте теории самодетерминации / А.А. Бухарова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. №4. – С. 5–18.
2. Авдулова Т.П. Взаимосвязь детско-родительских отношений и саморазрушающее поведение у подростков / Т.П. Авдулова, А.Н. Горожанкина // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2024. – №1. – С. 138–154. DOI 10.28995/2073-6398-2024-1-138-154. EDN PUTNQE
3. Григорьева М.В. Взаимосвязь характеристик школьной адаптации и типов детско-родительских отношений в подростковом возрасте / М.В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. №1. – С. 12–17.

4. Гордеева Т.О. Родительский контроль и поддержка автономии в детстве как предикторы академической мотивации и успешности студентов / Т.О. Гордеева, Д.М. Нечаева, О.А. Сычев // Новые исследования в психологии и педагогике. – 2023. – №3–4. – С. 55–78.

5. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. EDN VXLCUH

6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с. EDN QXLPKJ