



Научная статья

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-339-352>

Соотношение групп мотивов учения в период подростничества

А. С. Турчин✉

Аннотация. В статье рассматривается проблема детерминации мотивации учения у подростков-школьников, обучающихся в массовой общеобразовательной школе. Уточняется взаимосвязь типов учебной мотивации с невротизацией и самовосприятием своей успешности на фоне достаточно пессимистичной картины, рисуемой в средствах массовой информации, когда период подростничества рассматривается как время потерь, а не открытий и приобретений развивающейся личности. Сделан вывод о необходимости позитивного подкрепления и соответствующего оценивания перспектив учащихся, мотивация учения которых кажется взрослым достаточно благополучной, в то время как внимание акцентируют на нормативных трудностях возрастного развития. Центральным направлением деятельности психолога в этом плане выступает организация освоения содержания учебной деятельности, а также фасилитация раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика. Приоритетными могут выступить следующие направления работы, направленные на процесс развития учебной мотивации: укрепление «открытости к воздействиям» — через укрепление сотрудничества с учителями и другими учениками на основе учебных задач, через поиск путей решения задач; использование ситуации выбора — через предоставление возможностей принимать решения; эмоциональный тренинг, включающий упражнения по снятию тревожности, формирование умения предвидеть трудности, укрепление положительного эмоционального фона процесса учения.

Ключевые слова: мотивация учения, невротизация, тревожность, личностный смысл, учение

The relationship between groups of learning motives during adolescence

A. S. Turchin✉

Abstract. This article discusses the issue of determining the learning motivation in adolescents attending public school. It clarifies the relationship between types of learning motivation and neuroticism, as well as self-perception of success, within the context of a rather pessimistic portrayal of adolescence in the media, where this period is often depicted as one of loss rather than discovery and growth. The article concludes that it is necessary to provide positive reinforcement and appropriate assessment of the prospects of students whose learning motivation appears to be effective, whereas common approaches tend to focus on the typical challenges associated with age-related development. The central focus of the psychologist's work in this regard is the organization of learning and the facilitation of the fulfilment of students' internal motivational potential. The following areas of work aimed at fostering learning motivation may be considered priorities:
— strengthening 'openness to influences' — through enhancing cooperation with teachers and peers within educational tasks and through finding ways to solve problems;
— using situations of choice — through providing opportunities for decision-making;
— emotional training, including exercises to relieve anxiety, forming the ability to anticipate difficulties, and reinforcing the positive emotional background of the learning process.

Keywords: learning motivation, neuroticism, anxiety, personal meaning, learning

Введение

В обширном перечне разделов современной психологической науки изучение школьной мотивации занимает особое место. Это достаточно интенсивно разрабатываемая область педагогической психологии, поскольку нет единства мнений о системе необходимых и достаточных условий ее формирования в различные возрастные периоды развития (Гальперин 1998; Карпова 2007; Коротов 1996; Романенко, Ходырев 2022; Shingaev et al. 2019). Основная идея данного исследования состоит в выявлении отношения подростков-школьников к обучению, а также в оценивании их субъективного восприятия того, как мотивация влияет на их успеваемость.

Теоретическая часть

Общим местом ряда психолого-педагогических работ выступает констатация утраты позитивного отношения у большинства подростков к обучению школьного типа (Давыдов 1996; Маркова 1983; Ames 1989; Denchier 1979; Gotfried et al. 2001; Shingaev et al. 2019). Можно отметить, что большинство авторов ориентируются на эмпирическую картину учебной мотивации, соглашаясь с ее типологией, в соответствии с которой фиксируются пять уровней:

- 1) высокий уровень школьной мотивации, стабильной учебной активности, когда у детей есть познавательный мотив и стремление выполнять все предъявляемые школьные требования наилучшим образом. В эмоциональном плане такие учащиеся испытывают негативные переживания, если получают неудовлетворительные отметки;
- 2) хороший уровень школьной мотивации, характеризующийся достаточной академической успешностью без повышенной аффектации при оценивании собственных успехов;
- 3) условно «средний» уровень, при котором обучение как процесс не выступает отдельным условием стабильного мотивационного отношения к школе, поскольку школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Познавательные мотивы сформированы в меньшей степени;
- 4) уровень, для которого характерна низкая школьная мотивация. Посещая школу и испытывая серьезные затруднения в учебной деятельности, на уроках такие дети часто занимаются посторонними делами, нуждаясь в педагогическом контроле и психолого-педагогической коррекции;

- 5) пятый уровень, характеризуется выраженным негативным отношением к школе, т. е. явной школьной дезадаптацией.

Причины низкой школьной мотивации разнообразны, но в качестве основных чаще всего в литературе отмечаются следующие:

- 1) следствие пубертата подросткового возраста — «гормональный взрыв»;
- 2) нечетко сформированное чувство будущего на фоне базовых реакций возраста (эмансипация, группировка со сверстниками, внеучебные увлечения);
- 3) конфликтность в системе отношений «ученик — учитель», «ученик — малая группа»;
- 4) сниженная личная значимость учебного предмета;
- 5) уровень умственного развития ученика (возможно, связанный с перенесенными заболеваниями или гетерохронностью развития);
- 6) низкая продуктивность учебной деятельности, точнее — учебной работы;
- 7) непонимание цели учения в системе жизненных перспектив;
- 8) страх перед школой как следствие учебных неудач, конфликтов и др. (Рахимов 2003; Романенко, Ходырев 2022; Turchin 2013).

Эта типология является весьма условной, недостаточно детализированной. В частности, в работе М. Гариена «Мальчики и девочки учатся по-разному» (Гариен 2004) отмечается, что у девочек в период обучения в 6–7-х классах снижена возрастная восприимчивость к учебной деятельности в связи с интенсивным биологическим процессом полового созревания.

Нами неоднократно в рамках данной проблемы выполнялись исследования школьной мотивации. Так, еще в 1978 г. был выполнен анализ соотношения осознаваемых и действенных мотивов учения подростков (Турчин 1983). Этот вопрос оказывается значимым и для более старших возрастов обучающихся (Турчин 2011, 2022; Vermeer et al. 2000). В данной статье объектом исследования являются подростки, учащиеся 7–8-х классов из разных общеобразовательных школ г. Иваново. Предметом исследования является состояние мотивации учения подростков-школьников на фоне отрицательных ожиданий со стороны педагогов и родителей. Гипотеза исследования: существует особая специфическая структура учебных мотивов в подростковых классах, учет которой необходим для повышения эффективности обучения.

В обыденном, в том числе и педагогическом, сознании существует представление о том, что снижение показателей школьной мотивации в подростковом возрасте неизбежно по самым

разным причинам, одной из которых является трудность учета требований к изучению отдельных школьных предметов из-за субъективности требований педагогов к знаниям и общим учебным умениям. В последнее время к этому добавляются отставание школьных педагогических технологий от возможностей цифровизации, которая в качестве негативного «побочного продукта» порождает клиповое мышление.

Для проверки гипотезы о нестабильности учебной мотивации подростков необходимо было выявить тип школьной мотивации у школьников, уровень ее сформированности и уточнить степень ее зависимости от уровня школьной тревожности и личностной направленности. С этой целью нами использовался ряд диагностических методик.

Материалы и методы

Поскольку школьная мотивация дифференцирована на множество разных типов, и суть данной методики в том, чтобы выявить преобладающий тип мотивации учащегося, т. е. тот мотивационный механизм, который является доминирующим именно для него в его учебной деятельности. Эти типы представлены шкалами опросника «Методика изучения мотивации учения подростков» (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина). Он достаточно известен педагогам-психологам. Следующим инструментом выступила методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Для определения лич-

ностной направленности использована ориентационная анкета, в настоящее время доработанная, В. Смекала — М. Кучера.

Для статистической обработки полученных данных была использована компьютерная программа SPSS 13.0. Был подсчитан коэффициент корреляции Пирсона между факторами: десятью акцентуациями, экстраверсией и нейротизмом, восемнадцатью терминальными и восемнадцатью инструментальными ценностями.

Описание общих результатов исследования

В исследовании принимали участие 29 школьников 7–8-х классов из различных школ г. Иваново.

Первой в эмпирическом исследовании была проведена методика на изучение мотивации учения подростков. Все результаты представлены в таблице 1.

В отношении показателя, обозначаемого как уровень сформированности мотивации как личностного смысла, обнаружено, что сниженный и низкий уровень мотивации как личностного смысла не зафиксирован. Но отсутствует и информация о наличии очень высокого уровня. Можно предположить, что в 7–8-х классах и просто высокий уровень мотивации — это уже достаточно обнадеживающий результат. Оценивая показатель, отражающий способность учеников к целеполаганию, можно отметить, что результаты испытуемых варьируются

Табл. 1. Показатели сформированности мотивации учения подростков

Table 1. Indicators of the level of learning motivation in adolescents

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	22	11	21	21	20
2	20	12	20	22	20
3	22	13	22	23	20
4	20	14	20	24	19
5	19	15	19	25	21
6	21	16	21	26	22
7	19	17	22	27	19
8	24	18	22	28	24
9	20	19	22	29	24
10	22	20	24		

I — очень высокий уровень мотивации учения (27–29 баллов);

II — высокий уровень мотивации учения (24–26);

III — нормальный (средний) уровень мотивации учения (18–23);

IV — сниженный уровень мотивации учения (10–17);

V — низкий уровень мотивации учения (до 9).

в пределах высокого и среднего уровней. Однако в отличие от предыдущего, здесь присутствуют показатели очень высокого уровня (см. табл. 2 и рис. 1).

Анализ данных по каждому из этих показателей мотивации позволит руководителям образовательного учреждения, учителям, школьному психологу сделать вывод об эффективности педагогической работы в плане формирования личностного смысла учения и способности к целеполаганию, а также сформулировать соответствующие коррекционно-развивающие задачи.

Следующий показатель — иные мотивы. По полученным данным, можно считать, что

преобладающее большинство иных мотивов составляют позиционные и игровые. В подростковом возрасте игровой мотив вполне нормативен. Если просмотреть анкеты, то почти все испытуемые, выбравшие этот мотив, на вопрос «самое интересное на уроке» отмечали различные игры по изучаемой теме и общение с друзьями. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в учении в этом возрасте привлекательно то, что интересно. То, что у подростков на первый план выходит общение, соответствует положению о ведущем типе возраста. На третьем месте по популярности стоит мотив получения отметки (позиционный). Все данные представлены в таблице 3.

Табл. 2. Показатель способности к целеполаганию подростков-школьников

Table 2. Indicator of goal-setting ability in school-aged adolescents

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	25	11	24	21	18
2	22	12	18	22	9
3	20	13	20	23	22
4	9	14	23	24	15
5	21	15	21	25	24
6	24	16	24	26	25
7	15	17	20	27	20
8	26	18	20	28	24
9	18	19	20	29	22
10	20	20	26		

I — очень высокий уровень мотивации учения (25–29 баллов);

II — высокий уровень мотивации учения (24–20);

V — нормальный (средний) уровень мотивации учения (19–13);

VI — сниженный уровень мотивации учения (12–6);

V — низкий уровень мотивации учения (до 5).

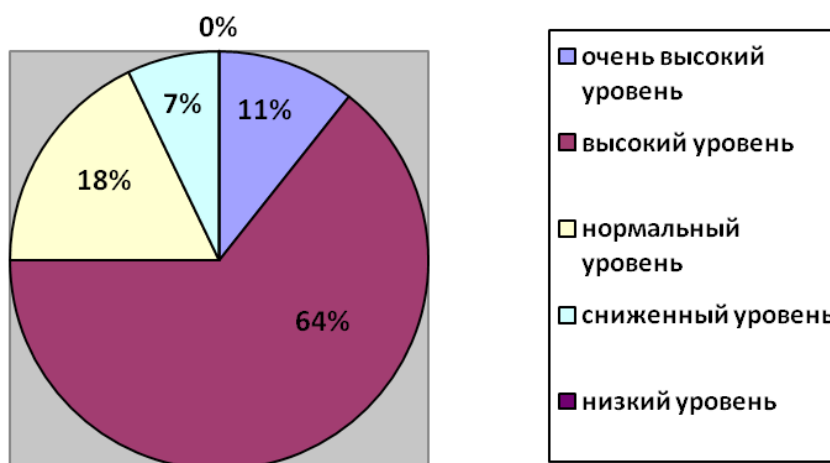


Рис. 1. Уровень сформированности способности к целеполаганию

Fig. 1. The level of goal-setting ability

Табл. 3. Предпочтительные группы мотивов

Table 3. Preferred groups of motives

NN	Внешний мотив	Игровой мотив	Мотив получения отметки	Позиционный мотив	Социальный мотив	Учебный мотив
1	0	2	0	4	0	0
2	0	0	2	3	1	0
3	1	2	2	2	0	0
4	0	1	1	0	1	0
5	0	1	3	2	0	0
6	0	1	1	1	0	1
7	0	3	2	1	0	0
8	0	2	1	1	0	2
9	0	3	1	2	0	0
10	1	2	2	2	0	0
11	0	1	0	3	1	1
12	0	3	1	2	0	0
13	1	2	2	2	0	0
14	0	2	0	4	0	0
15	0	2	2	2	0	0
16	0	1	1	1	0	1
17	1	2	2	2	0	0
18	1	2	2	2	0	0
19	1	2	2	2	0	0
20	0	2	1	1	0	2
21	0	3	1	2	0	0
22	0	1	1	0	1	0
23	0	0	2	3	1	0
24	0	3	2	1	0	0
25	0	1	0	3	1	1
26	0	2	0	4	0	0
27	0	2	3	1	0	0
28	0	0	2	1	0	2
29	0	2	1	1	0	2
Σ	6	50	40	55	6	12

Если представить результаты в диаграмме (рис. 2), то на ней отчетливо видны мотивы, которые предпочтительны для школьников в этом возрасте.

Также данная методика дает возможность определить общий показатель итогового уровня мотивации по предыдущим параметрам (см. табл. 4).

Если представить данные в диаграмме (рис. 3), то видно, что у преобладающего большинства высокий и нормальный (средний) уровень мотивации. Это дает возможность судить об эффективности образовательного процесса на дан-

ном этапе тестирования. И по полученным результатам можно отметить, что в подростковом возрасте обучение довольно эффективно, и прежде всего потому, что оно уже внутренне мотивированно.

Последний показатель в данной методике позволяет выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения. Получены результаты, свидетельствующие о том, что у большинства школьников преобладают внутренние мотивы и лишь у четырех испытуемых преобладающими остаются мотивы внешние. Примерно в равной степени соотношение

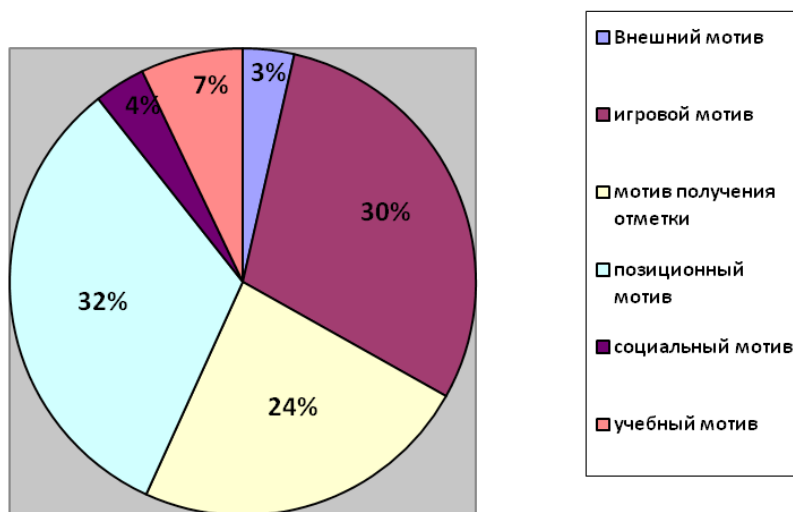


Рис. 2. Иные мотивы

Fig. 2. Other motives

Табл. 4. Общие показатели итогового уровня мотивации

Table 4. Overall indicators of the final level of motivation

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	61	11	64	21	49
2	61	12	49	22	36
3	59	13	59	23	61
4	36	14	55	24	46
5	54	15	54	25	64
6	58	16	58	26	61
7	46	17	59	27	56
8	62	18	59	28	65
9	49	19	59	29	57
10	59	20	62		

I — очень высокий уровень мотивации учения (70–81 баллов);

II — высокий уровень мотивации учения (58–69);

VII — нормальный (средний) уровень мотивации учения (39–57);

VIII — сниженный уровень мотивации учения (18–38);

V — низкий уровень мотивации учения (до 17).

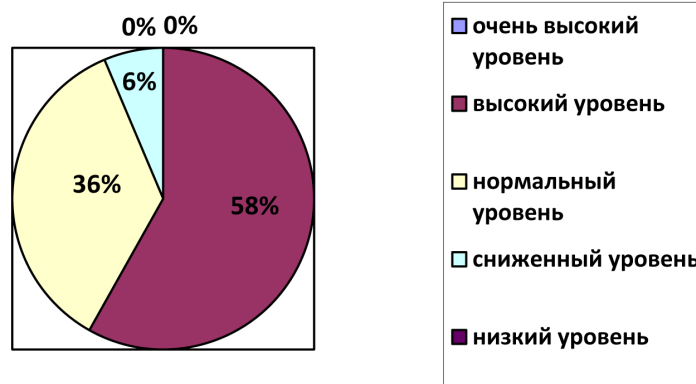


Рис. 3. Общий показатель сформированности мотивации учения

Fig. 3. Overall indicator of the level of learning motivation

этих мотивов наблюдается у двух испытуемых (табл. 5).

Проанализировав полученные результаты, можно сказать, что для большинства испытуемых данного возраста мотивация учения становится осознанной, внутренней, но по-прежнему лидирующее положение занимает игровой мотив. Последнее можно использовать в учебном процессе, например, применяя геймификацию, но нужно помнить, что и злоупотреблять этим нельзя. Также для среднего школьного возраста важен позиционный мотив, который тоже нужно учитывать на уроках.

Показатели школьной тревожности выявлялись на основе теста Филлипса. Во-первых, эта методика дает возможность определить общий уровень тревожности, а во-вторых, дифференцирует восемь факторов тревожности, которые уточняют наличие тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количество.

Полученные результаты свидетельствуют о вполне нормальной тревожности испытуемых. В таблице 6 видно, что 50 % несовпадений нет ни у кого из них.

Если рассмотреть показатели тревожности по отдельным факторам, то можно выделить те сферы учебной деятельности, которые вызывают у ребят наибольшее волнение и страх. Опишем содержательную характеристику каждого синдрома (фактора):

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон,

Табл. 5. Соотношение групп мотивов у учащихся-подростков

Table 5. Distribution of motive groups in adolescent students

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	10	11	30	21	0
2	15	12	0	22	-10
3	30	13	30	23	15
4	-10	14	10	24	-10
5	20	15	20	25	30
6	20	16	20	26	10
7	-10	17	30	27	10
8	30	18	30	28	20
9	0	19	30	29	30
10	30	20	30		

Табл. 6. Показатели общей тревожности

Table 6. Indicators of general anxiety

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	39,6	11	37,9	21	18,9
2	20,7	12	18,9	22	32,7
3	29,3	13	29,3	23	20,7
4	32,7	14	39,6	24	46,5
5	27,6	15	27,6	25	37,9
6	34,5	16	34,5	26	39,6
7	46,5	17	29,3	27	46,5
8	18,9	18	29,3	28	34,5
9	18,9	19	29,3	29	18,9
10	29,3	20	18,9		

- не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.
4. Страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
 5. Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадек-

ватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Рисунок 4 позволяет наглядно отобразить соотношение значимости всех факторов в данном возрасте (отражено количество испытуемых с повышенной тревожностью по данному фактору, 45 % несовпадений уже принимается за значимую тревожность). Таким образом, при количественном анализе видно, что наибольшее количество школьников испытывают страх по поводу самовыражения и ситуации проверки знаний, третье место занимает страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

При качественном анализе данных таблицы видно, что наибольший страх у подростков вызывает несоответствие ожиданиям окружающих. Это единственная шкала, набравшая по 80 % несовпадений, тогда как все остальные

Табл. 7. Сводная таблица показателей тревожности подростков

Table 7. Summary table of anxiety indicators in adolescents

№	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствия ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
1	50	9,1	46,2	33,3	50	80	50	33,3
2	18,2	18,2	23,1	33,3	33,3	0	37,5	20
3	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
4	40,9	45,4	23	33,3	0	40	40	12,5
5	22,7	27,2	38,5	16,7	16,6	0	20	50
6	45,4	9,1	38,5	33,3	50	20	40	50
7	54,5	36,4	23,1	83,3	50	60	60	37,5
8	18,2	9,1	23,1	33,3	33,3	20	0	37,5
9	13,6	27,3	15,4	16,7	20	40	20	12,5
10	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
11	27,2	45,5	30,1	50	50	20	40	25
12	13,6	27,3	15,4	16,7	20	40	20	12,5
13	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
14	50	9,1	46,2	33,3	50	40	20	33,3
15	22,7	27,2	23,1	16,7	16,6	0	20	50
16	45,4	9,1	38,5	33,3	50	20	40	50
17	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
18	22,7	36,4	30,8	50	0	20	0	33,3
19	22,7	36,4	30,8	50	0	40	0	12,5

Табл. 7. Продолжение

№	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствия ожиданиям окружающих	Низкая физическая логическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
20	18,2	9,1	23,1	33,3	33,3	20	0	37,5
21	13,6	27,3	15,4	16,7	20	40	20	12,5
22	40,9	45,4	23	33,3	0	40	40	12,5
23	18,2	18,2	23,1	33,3	33,3	0	37,5	20
24	54,5	36,4	23,1	83,3	50	60	60	37,5
25	27,2	45,5	30,1	50	50	20	40	25
26	50	9,1	46,2	33,3	50	80	50	33,3
27	22,7	36,4	23,1	50	33,3	40	40	37,5
28	22,7	18,2	38,5	33,3	50	20	40	25
29	18,2	9,1	38,5	33,3	50	20	40	33,3

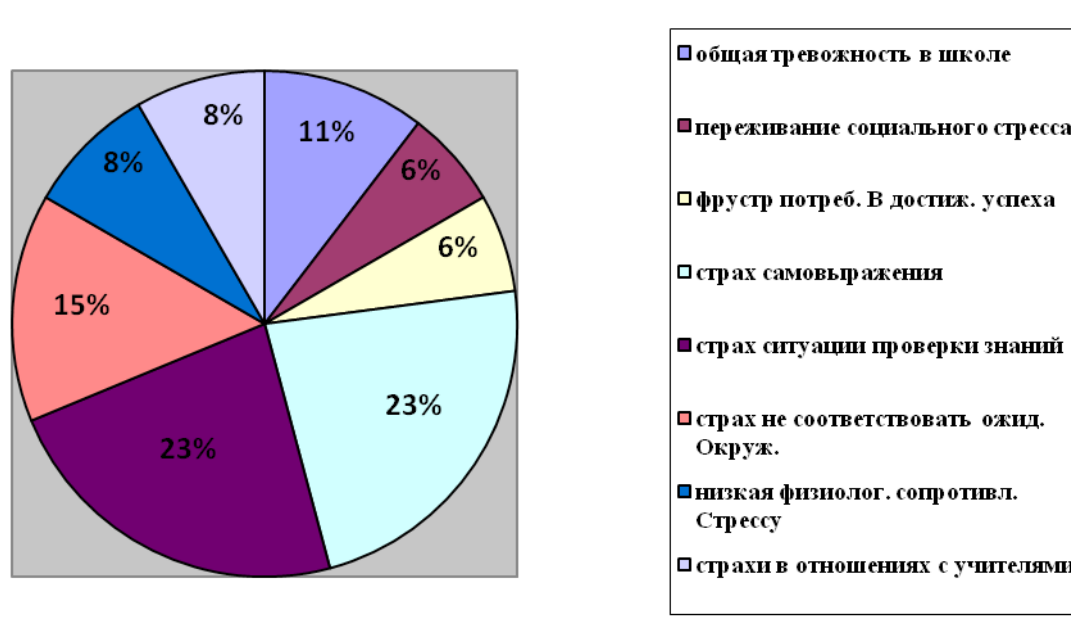


Рис. 4. Соотношение факторов школьной тревожности

Fig. 4. Distribution of school anxiety factors

не превышали 60%. Данные этой методики позволили сделать вывод о том, что любая тревожность, превышающая норму, отрицательно влияет на успеваемость подростков и их взаимоотношения с одноклассниками. Однако страх ситуации проверки знаний все же стимулирует их на более качественное изучение материала, урока. И если этот страх в пределах нормы, то он только благоприятно воздействует на обучения.

Применение методики, направленной на изучение направленности личности (Изучение

направленности личности (Методика В. Смекала и М. Кучера)), дало следующие результаты (табл. 8).

Оценивая количество испытуемых с той или иной преобладающей направленностью, можно отметить, что большинство из них направлены на взаимодействие и наименьшее количество — на задачу. Это хорошо видно на диаграмме (рис. 5).

Полученные данные свидетельствуют о наличии типичных проблем подросткового

Табл. 8. Показатели направленности личности

Table 8. Indicators of personality orientation

NN	НС	ВД	НЗ	NN	НС	ВД	НЗ
1	36	30	24	16	35	38	17
2	25	34	31	17	31	31	28
3	31	31	28	18	31	37	35
4	29	32	29	19	30	30	30
5	38	28	24	20	25	35	30
6	35	38	17	21	22	37	31
7	30	36	24	22	29	32	29
8	25	35	30	23	25	34	31
9	22	37	31	24	30	36	24
10	31	31	28	25	26	29	35
11	26	29	35	26	36	30	24
12	22	37	31	27	30	36	24
13	31	31	28	28	35	38	17
14	36	30	24	29	25	35	30
15	38	28	24				

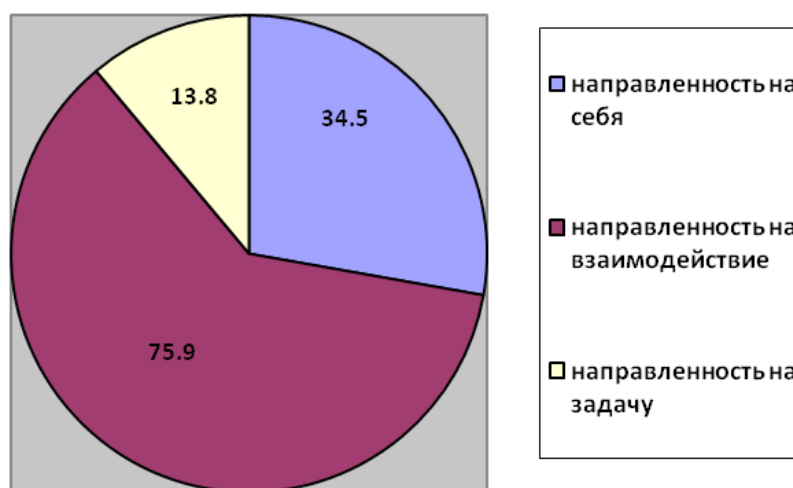


Рис. 5. Соотношение типов направленности личности

Fig. 5. Distribution of personality orientation types

возраста. Их учет может помочь избежать педагогических конфликтов при организации учебного процесса. Так как в подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение, то его нужно использовать как можно чаще на уроках в качестве дидактического средства. Организованное конструктивное общение хорошо проявит себя на школьных дебатах, «круглых столах», в игровых ситуациях и т. д., тем самым повышая интерес к учебе, стимулируя общение одноклассников на школьные темы.

Обсуждение результатов корреляционного анализа взаимосвязи мотивации учения со школьной тревожностью и личностной направленностью

Учитывая данные исследования, можно предположить, что мотивация учения в подростковом возрасте детерминирована в значительной степени рядом личностных характеристик. Для того чтобы найти и доказать связь между ними, необходимо было провести анализ

корреляционной связи между этими показателями. С этой целью данный этап исследования был осуществлен с применением программы SPSS. В результате были уточнены следующие зависимости:

1. Выявлена положительная корреляционная связь между мотивацией как личностным смыслом и способностью к целеполаганию. Показатель корреляции равен 0,517, т. е. чем выше уровень мотивации учения, как имеющего личностный смысл, тем выше степень развитости у учащихся способности к целеполаганию, и наоборот.
2. Также мотивация как личностный смысл положительно коррелирует с учебным мотивом (0,705). При условии, если ведущими в школе становятся мотив учебный и тенденции к его повышению, то тем сильнее для школьника будет выступать и личностный смысл обучения.
3. Мотивация как личностный смысл также напрямую зависит от преобладания внутреннего мотива. Корреляция отмечена на уровне 0,645, т. е. чем сильнее внутренний мотив, тем выше уровень мотивации как личностного смысла у испытуемого.
4. Положительная корреляционная связь обнаруживает зависимость иных мотивов от способности к целеполаганию (0,526). Это означает, что чем больше иных мотивов влияет на человека, тем больше его способность к целеполаганию, а также способность к целеполаганию положительно коррелирует с позиционным мотивом (0,518), учебным мотивом (0,517) и внутренним мотивом учения (0,694).
5. Отрицательная корреляционная связь между способностью к целеполаганию и переживанием социального стресса в школе свидетельствует о том, что чем выше способность к целеполаганию, тем хуже эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками). Корреляция равна $-0,650$. Но, однако, положительная корреляционная связь наблюдается и между способностью к целеполаганию и фрустрацией потребности в достижении успеха (0,498), т. е. чем выше эта способность, тем ниже неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе. Положительная связь между способностью к целеполаганию и страхом ситуации проверки знаний (0,507) позволяет считать, что чем выше данная способность, тем ниже негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Также наблюдается положительная корреляционная связь между иными мотивами с позиционным мотивом (0,499). То есть чем шире спектр мотивов, влияющих на учение, тем выше уровень позиционного мотива. Также иные мотивы положительно взаимосвязаны с внутренней мотивацией (0,647) и страхом несоответствия ожиданиям окружающих (0,491). То есть чем выраженной преобладание у школьника иных мотивов в учении, тем меньше ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
7. Отмечена отрицательная корреляционная связь внешнего мотива со страхом проверки знаний ($-0,696$) и внешнего мотива с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($-0,698$).
8. Игровой мотив положительно коррелирует со страхом несоответствия ожиданиям окружающих (0,517) и отрицательно с социальным мотивом ($-0,623$).
9. Отрицательная корреляционная связь позиционного мотива с направленностью личности на взаимодействие ($-0,489$). То есть чем выше уровень позиционного мотива, тем ниже стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.
10. Последней значимой отрицательной корреляционной связью является взаимозависимость внутреннего мотива с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу. Она равна $-0,593$. Это значит, что чем выше уровень внутренней мотивации учения, тем хуже особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Заключение

Рассматривая данные, полученные в исследовании проблемы мотивации учения подростков-школьников, можно сделать вывод, что мотивация учения в среднем периоде подростничества часто зависит от тревожности, которая соответственно неблагоприятно влияет на успеваемость школьников. Взаимосвязь мотивации с направленностью, так или иначе, есть, но корреляционная связь практически не значима, скорее отмечаемая на уровне тенденции.

Предположения о наличии взаимосвязи между мотивацией и школьной тревожностью, личностной направленностью подтвердились, поскольку удалось выявить ряд факторов, которые положительно и отрицательно влияют на мотивацию учения. Эти положения необходимо учитывать в работе в подростковых классах, что позволит создать такие условия, при которых должна снизиться школьная тревожность, а наиболее интересная для этого возраста сфера деятельности — общение — выйти на первый план в соответствии с задачами возраста. Для педагогов оно должно выступать как дидактическое средство. При этом, учитывая состояние школьной мотивации, следует

обращать внимание на ведущие мотивы и выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы все положительные мотивы были в нем задействованы.

На формирование учебной мотивации также влияет продуманная система стимулирования учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности. Поощрения должны соответствовать реальным успехам и отражать не столько способности учащихся, сколько прилагаемые ими усилия. Наказания должны играть стимулирующую роль, т. е. затрагивать и активизировать важные мотивы учебной деятельности, направленные на достижение успехов, а не на избежание неудач.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Литература

- Гальперин, П. Я. (1998) *Психология как объективная наука*. М., Воронеж: Изд-во Института практической психологии; МОДЭК, 480 с.
- Гарриен, М. (2004) *Мальчики и девочки учатся по-разному*. М.: Астрель, 304 с.
- Давыдов, В. В. (1996) *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР, 544 с.
- Карпова, Е. В. (2007) *Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности*. Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 570 с.
- Коротов, В. М. (1996) *Главное на уроке*. Иваново: Изд-во Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, 106 с.
- Маркова, А. К. (1983) *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. М.: Просвещение, 96 с.
- Рахимов, А. З. (2003) *Психодидактика*. Уфа: Творчество, 400 с.
- Романенко, И. Б., Ходырев, Г. А. (2022) Мотивационный кризис в современном профессиональном образовании: историко-эпистемологический анализ. *Научное мнение*, № 1–2, с. 10–16. https://doi.org/10.25807/22224378_2022_1-2_10
- Турчин, А. С. (1983) Осознаваемые и действенные мотивы в учении подростков. В кн.: *Коммуникативные и гностицистские компоненты в структуре педагогического мастерства*. Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, с. 38–45.
- Турчин, А. С. (2011) Мотивационный компонент в структуре образовательной подготовки иностранных студентов. В кн.: *Материалы международной научно-практической конференции «Академическая мобильность в вузах Республики Казахстан: Опыт и перспективы»*. Уральск: Изд-во Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утемисова, с. 15–17.
- Турчин, А. С. (2022) Влияние освоения учебно-профессиональной деятельности на мотивацию учения курсантов вуза войск Росгвардии. *Человеческий фактор. Социальный психолог*, № 1 (43), с. 311–312.
- Ames, C. (1989) *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. New York: Academic Press., 346 p.
- Denchiere, G. (1979) Die Schulkinder Information ans Eralterten verschiedene und in Gedachtnis verarbeiten. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, no. 68, pp. 31–46.

- Gotfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W. (2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 1, pp. 3–13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Shingaev, S. M., Vlasova, G. I., Turchin, A. S. (2019) Psychological features of the teachers burnout prevention. In: S. A. Glebovich (ed.). *Pedagogical Education — History, Present Time, Perspectives*, vol. 87. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. London: European Publ., pp. 214–220.
- Turchin, A. S. (2013) Psychological analysis of a teacher's activity in class *Journal of Education, Technology and Computer Science*, vol. 7, no. 1, pp. 137–140.
- Vermeer, H. I., Boekaerts, M., Seegers, G. (2000) Motivational and Gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, no. 2, pp. 308–315. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.308>

References

- Ames, C. (1989) *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. New York: Academic Press., 346 p. (In English)
- Davydov, V. V. (1996) *Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]*. Moscow: INTOR Publ., 544 p. (In Russian)
- Denchiere, G. (1979) Die Schulkinder Information ans Eralterten verschiedene und in Gedachtnis verarbeiten. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, no. 68, pp. 31–46. (In English)
- Gal'perin, P. Ya. (1998) *Psikhologiya kak obektivnaya nauka [Psychology as an objective science]*. Moscow, Voronezh: Institute of Practical Psychology Publ.; MODEK Publ., 480 p. (In Russian)
- Garrien, M. (2004) *Mal'chiki i devochki uchatsya po-raznomu [Boys and girls learn differently]*. Moscow: Astrel' Publ., 304 p. (In Russian)
- Gotfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W. (2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 1, pp. 3–13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.1.3> (In English)
- Karpova, E. V. (2007) *Struktura i genezis motivatsionnoj sfery lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti [The structure and genesis of the motivational sphere of personality in educational activities]*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., 570 p. (In Russian)
- Korotov, V. M. (1996) *Glavnoe na uroke [The Main Thing in the Lesson]*. Ivanovo: Institute for Advanced Training and Professional Retraining Publ., 106 p. (In Russian)
- Markova, A. K. (1983) *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste [Formation of motivation for learning at school age]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 96 p. (In Russian)
- Rakhimov, A. Z. (2003) *Psikhodidaktika [Psychodidactics]*. Ufa: Tvorchestvo Publ., 400 p. (In Russian)
- Romanenko, I. B., Khodyrev, G. A. (2022) Motivatsionnyj krizis v sovremennom professional'nom obrazovanii: istoriko-epistemologicheskij analiz [Motivational crisis in modern professional education: Historical and epistemological analysis]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 1–2, pp. 10–16. https://doi.org/10.25807/22224378_2022_1-2_10 (In Russian)
- Shingaev, S. M., Vlasova, G. I., Turchin, A. S. (2019) Psychological features of the teacher's burnout prevention. In: S. A. Glebovich (ed.). *Pedagogical Education — History, Present Time, Perspectives*, vol. 87. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. London: European Publ., pp. 214–220. (In English)
- Turchin, A. S. (1983) Osoznavaemye i dejstvennye motivy v uchenii podrostkov [Conscious and effective motives in the learning of adolescents]. In: *Kommunikativnye i gnosticheskie komponenty v strukture pedagogicheskogo masterstva [Communicative and gnostic components in the structure of pedagogical skill]*. Izhevsk: Udmurt State University Publ., pp. 38–45. (In Russian)
- Turchin, A. S. (2011) Motivatsionnyj komponent v strukture obrazovatel'noj podgotovki inostrannykh studentov [Motivational component in the structure of educational training of foreign students]. In: *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Akademicheskaya mobil'nost' v vuzakh Respubliki Kazakhstan: Opyt i perspektivy" [Proceedings of the international scientific and practical conference "Academic mobility in universities of the Republic of Kazakhstan: Experience and prospects"]*. Uralsk: Makhambet Utemisov West Kazakhstan University Publ., pp. 15–17. (In Russian)
- Turchin, A. S. (2013) Psychological analysis of a teacher's activity in class *Journal of Education, Technology and Computer Science*, vol. 7, no. 1, pp. 137–140. (In English)
- Turchin, A. S. (2022) Vliyanie osvoeniya uchebno-professional'noj deyatel'nosti na motivatsiyu ucheniya kursantov vuza vojsk Rosgvardii [The impact of mastering educational and professional activities on the motivation of cadets of the academy of the Russian guard troops]. *Chelovecheskij faktor. Sotsial'nyj psikholog*, no. 1 (43), pp. 311–312. (In Russian)
- Vermeer, H. I., Boekaerts, M., Seegers, G. (2000) Motivational and Gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, no. 2, pp. 308–315. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.308>

Сведения об авторе

ТУРЧИН Анатолий Степанович — *Anatoly S. Turchin*

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия.

Saint Petersburg Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [2366-1186](#), ORCID: [0000-0001-7973-2017](#), e-mail: ast55@mail.ru

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии научно-исследовательского центра Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации.