

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

*На правах рукописи*

Никитская Мария Геннадьевна

**ЦЕЛИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В МОТИВАЦИОННО-  
ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ ПОДРОСТКОВ**

5.3.7. Возрастная психология

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор

Толстых Наталия Николаевна

Москва, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	15
1.1 Анализ подходов к исследованию мотивационно-потребностной сферы.....	15
1.2 Характеристика социальной ситуации развития в старшем подростковом возрасте	21
1.3. Субъективное благополучие как интегральный показатель личностного развития	28
1.4. Направленность личности и ее роль в учебной мотивации старших подростков .....	30
1.5. Подходы к изучению учебной мотивации в отечественной психологии.....	35
1.6. Подходы к изучению учебной мотивации в зарубежной психологии .....	45
1.7. Цели учебных достижений: история развития и современные исследования конструктора.....	56
1.8. Объект, предмет и гипотезы исследования.....	66
Выводы по 1 главе.....	68
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ (ЦУД).....	70
2.1. Анализ разработанности проблемы .....	70
2.2. Подготовка опросника «Цели учебных достижений».....	71
2.3. Валидизация и апробация методики .....	73
2.4. Исследование специфики целей учебных достижений для учебы в целом и для отдельных предметов.....	80
Выводы по 2 главе.....	83
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ ПОДРОСТКОВ.....	85
3.1. Организация и методики исследования.....	85
3.2. Результаты исследования.....	89
3.2.1. Корреляционное исследование связей между учебной мотивацией, направленностью личности и уровнем субъективного благополучия у старших подростков .....	89
3.2.2. Корреляционное исследование связей между целями учебных достижений, учебной мотивацией, направленностью личности и уровнем субъективного благополучия у старших подростков .....	93
3.2.3 Сравнительное исследование целей учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровня субъективного благополучия в разных группах старших подростков .....	101
3.2.3.1. Сравнительное исследование целей учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровня субъективного благополучия в группах юношей и девушек.....	103
3.2.3.2. Сравнительное исследование целей учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровня субъективного благополучия в группах обучающихся в школах и обучающихся в колледжах.....	104

3.3. Обсуждение результатов исследования.....	108
ВЫВОДЫ .....	116
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	119
Список используемой литературы .....	122
Приложение 1 .....	142
Приложение 2 .....	145
Приложение 3 .....	147
Приложение 4 .....	156
Приложение 5 .....	162
Приложение 6 .....	169
Приложение 7 .....	172

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современный старший подросток сталкивается с выдвигаемым обществом высокими требованиями к уровню образования. Технологический прогресс, высокая конкуренция на рынке труда, нормативные и фактические требования работодателей, ставшее уже общепринятым постоянное обучение во всех возрастах – все это влияет на особенности развития личности и мотивов учения современных подростков.

Уже первые отечественные исследования учебной мотивации содержат два основных вывода: учебная деятельность является деятельностью полимотивированной; знание особенностей развития личности обучающегося является необходимым условием понимания логики развития и характера учебной мотивации (Божович с колл., 1951; Леонтьев, 2009; Толстых, 2019). Для того, чтобы приблизиться к вопросу соотношения развития личности и учебной мотивации, нами был выбран старший подростковый возраст, являющийся уникальным периодом, когда личность считается в достаточной степени сформированной, а учебно-профессиональная деятельность является ведущей, вследствие чего роль учебной мотивации в мотивационно-потребностной сфере остается важной.

Сегодня отечественные и зарубежные исследователи учебной мотивации отмечают сложность и многомерность ее структуры, в которую входят не только собственно мотивы, но и иные конструкты, такие как интерес, субъектная позиция, локус контроля, мастерство, самоэффективность, особенности отношений подростков с учителями и родителями, направленность личности и т.д. (Гордеева с колл., 2014; Толстых с колл., 2021).

Значимым элементом, входящим в состав мотивационной структуры учебной деятельности, признаются цели (Леонтьев А.Н., 1972). В отечественной психологии сфера целей, которые ставит перед собой ученик, является недостаточно изученной. В то же время в зарубежной психологии одной из наиболее разработанных и популярных сегодня теорий, раскрывающих специфику учебной мотивации, является теория целей достижения (Achievement

Goal Theory) (Гордеева, 2013; Эллиот, 2008). В рамках названной теории проведено немало исследований целей достижения, отражающих разные взгляды на этот феномен: одни авторы полагают, что цели отражают не только сознательно представляемый результат, но и причину, часто неосознаваемую, по которой желаемым является именно данный результат (Дуэк, Лэджетт, 1988); другие рассматривают цели достижения только как осознаваемый результат (Эллиот с колл., 2014). При любом из подходов есть основания полагать, что цели, которые ставит перед собой обучающийся, связаны с мотивационно-потребностной сферой и другими характеристиками его личности.

В связи с отсутствием единой модели изучения целей, на достижение или избегание которых ориентированы ученики, уточнение понятия целей достижения, а также рассмотрение связи этого феномена с мотивами учения и особенностями развития личности в старшем подростковом возрасте представляется актуальным.

**Степень разработанности проблемы.** Изучению учебной мотивации посвящено достаточно много исследований отечественных и зарубежных авторов. Анализируется специфика учебной мотивации в разные возрастные периоды (Кулагина, 2015; Данилова, 2019; Вартанова, 2020), в разных культурах (Ремедиос с колл., 2008), в разных образовательных организациях (Гордеева, 2013; Кулагина, 2015; ), у школьников и студентов разного пола (Вартанова, 2019, 2020; Лэфебvre, Хута, 2021). Рассматриваются связи учебной мотивации с разными аспектами личности (Бухарина, Толстых, 2019; Моросанова, 2021; Гордеева, Сычев, 2021), разрабатываются различные методики изучения учебной мотивации (Гордеева с колл., 2014; Кулагина с колл., 2021; Толстых с колл., 2021); анализируется связь учебной мотивацией с такой важной интегральной характеристикой личностного развития, как уровень субъективного благополучия (Леонтьев Д.А. с колл., 2018; Головей с колл., 2019).

При рассмотрении развития учебных мотивов в контексте развития личности, некоторые исследователи обращаются к направленности личности, определяющей строение мотивационно-потребностной сферы человека и его

личность в целом (Божович, 1972; Неймарк, 1972; Вартанова, 2003). На основании того, какая относительно устойчивая группа мотивов преобладает (характеризующая личность с позиции отношения к себе, к обществу или к результату выполняемой деятельности) выделяется три типа направленности личности. Доминирование мотивов, связанных с групповым, общественным интересом, формирует просоциальную (коллективистическую) направленность; мотивов, связанных с личными интересами, – личную; с интересами дела – деловую (Неймарк, 1972). Уже первые экспериментальные исследования направленности личности показали сложность диагностики не просто группы доминирующих мотивов, но устойчивости и выраженности их доминирования (Неймарк, 1972). Сегодня для изучения направленности личности часто применяют ориентационную анкету Б. Басса, которая не делит респондентов по направленности (личной, просоциальной, деловой), но дает возможность определить выраженность их ориентации на себя, на взаимодействие и на задачу, то есть выраженность мотивов, конституирующих направленность личности. В связи со сложившейся традицией перевода слова «orientation» и близости понятий «направленность личности» и «ориентация личности», в современных исследованиях встречаются оба термина (Неймарк, Толстых, 2012).

Несмотря на установленную в упомянутых исследованиях важность роли направленности личности в развитии и специфике учебной мотивации, конструкта, посредством которого можно было бы проследить их связь, в психологической науке не представлено.

Как уже отмечалось, перспективным направлением исследований учебной мотивации в зарубежной психологии является изучение целей достижения (Эллиот, 2008; Пекрун, 2011; Камден с колл., 2020). В рамках названного направления предложен ряд моделей и соответствующих методик диагностики. В отечественной психологии было выполнено несколько исследований целей достижения в учебе, в которых использовались методики, основанные на разработках указанных зарубежных авторов (Гордеева, 2013; Малошонок, Семенова, Терентьев, 2015; Семенова, 2015, Ремедиос, Киселева, Эллиот, 2008),

подтвердивших перспективность исследования данного конструкта, однако дальнейшего развития в России изучение целей учебных достижений не получило. Отметим также, что в настоящее время русскоязычной методики с доказанной валидностью для изучения целей достижений в учебе не существует.

**Проблему исследования** мы видим в наличии известной автономности существования исследований развития личности, с одной стороны, и исследований учебной мотивации, с другой стороны, при изначально постулируемой и всеми поддерживаемой идее о существовании тесной связи этих двух процессов. Напомним слова А.Н. Леонтьева, сказанные еще в 1946 году: «Что же определяет собой развитие мотивов? ... Изменение типа мотивации в целом, выражающее перестройку отношений ребенка к миру, изменение его позиции в обществе, т.е. в сущности переход к новой стадии развития его личности» (Леонтьев, 2009, с. 179).

**Исследовательский вопрос**, формулируемый в этом контексте: может ли такой конструкт, как цели достижения в учебе, явиться связующим звеном между направленностью личности, рассматриваемой в качестве системообразующего элемента структуры личности, и учебной мотивацией?

**Цель исследования:** выявить и проанализировать связь между целями учебных достижений и различными аспектами мотивационно-потребностной сферы старших подростков.

**Объект исследования:** мотивационно-потребностная сфера старших подростков.

**Предмет исследования:** цели учебных достижений как составляющая мотивационно-потребностной сферы старших подростков, включающей учебную мотивацию.

**Основная гипотеза исследования:** у современных старших подростков цели учебных достижений связаны с определенными аспектами их личности и учебной мотивации.

**Частные гипотезы:**

1. Разные типы целей учебных достижений по-разному соотносятся с

направленностью личности у старших подростков.

2. Разные типы целей учебных достижений по-разному соотносятся с различными компонентами учебной мотивации у старших подростков.

3. Существует взаимосвязь между группами мотивов, конституирующих направленность личности, и учебной мотивацией у старших подростков.

4. Цели учебных достижений, направленность личности и учебная мотивация связаны с уровнем субъективного благополучия у старших подростков.

5. Имеются значимые различия между девушками и юношами в целях учебных достижений, направленности личности, в учебной мотивации и в уровне субъективного благополучия.

6. Имеются значимые различия между ровесниками-подростками, обучающимися в школе и в колледже, в целях учебных достижений, направленности личности, в учебной мотивации и в уровне субъективного благополучия.

#### **Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ исследований учебной мотивации и развития личности в старшем подростковом возрасте.

2. Уточнить понятие «цели учебных достижений».

3. Уточнить теоретическую модель целей учебных достижений, представленную в зарубежных исследованиях учебной мотивации.

4. На основании теоретических исследований и имеющихся эмпирических данных разработать план эмпирического исследования целей учебных достижений и их места в структуре мотивационно-потребностной сферы старших подростков.

5. Разработать методику, направленную на диагностику целей учебных достижений у старших подростков.

6. Исследовать цели учебных достижений, направленность личности, учебную мотивацию и уровень субъективного благополучия современных старших подростков.



7. Проанализировать связи целей учебных достижений с различными составляющими учебной мотивации, с направленностью личности и с уровнем субъективного благополучия старших подростков.

**Методологической основой исследования** стали философские и психологические принципы системности (Зинченко В.П., Ломов Б.В.), развития (Асмолов А.Г., Выготский Л.С.), принцип единства аффекта и интеллекта (Выготский Л.С.), положения о социальной ситуации развития, психических новообразованиях и ведущей деятельности как о ключевых характеристиках возраста (Божович Л.И., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б.) и о стадийности психического и личностного развития (Божович Л.И., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б.).

**Теоретической основой исследования** выступают: исследования особенностей развития личности в старшем подростковом возрасте (Божович Л.И., Выготский Л.С., Головей Л.А., Обухова Л.Ф., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Шаповаленко И.В. и др.); отечественные и зарубежные исследования учебной мотивации (Божович Л.И., Гордеева Т.О., Дуэк К., Леонтьев А.Н., Морозова Н.Г., Николлс Д., Славина Л.С., Эллиот Э.); исследования направленности личности (Басс Б., Божович Л.И., Неймарк М.С., Рубинштейн С.Л., Чудновский В.Э.); исследования мотивации достижения и целей учебных достижений (Аткинсон Д., Дуэк К., Левин К., Макклелланд Д., Мураяма К., Пекрун Р., Хекхаузен Х., Эллиот Э.).

#### **Этапы исследования:**

1. **Анализ литературы.** На первом этапе исследования проводился теоретический анализ исследований учебной мотивации и особенностей развития личности в старшем подростковом возрасте. Уточнялась теоретическая модель целей учебных достижений, представленная в зарубежных исследованиях учебной мотивации.

2. **Разработка методики.** На втором этапе исследования велась разработка русскоязычной версии методики Э. Эллиота с колл., направленной на изучение целей учебных достижений.

3. **Проведение основного исследования.** На третьем этапе было проведено исследование целей учебных достижений в контексте мотивационно-потребностной сферы подростков и, в частности, их учебной мотивации.

**Методы исследования:**

**Изучение целей учебных достижений** проводилось на основе как опросниковых («Цели учебных достижений», Эллиот, Мураяма, Пекрун, 2011, адаптация Никитской, Углановой, 2021), так и качественных методик (полуструктурированное интервью в формате когнитивных лабораторий). **Учебная мотивация** исследовалась при помощи методики «Шкалы академической мотивации для школьников» (Гордеева, Сычев, Гижичкий, Гавриченко, 2017) и тест-опросника «Индекс учебного интереса» (Толстых и др., 2021). **Направленность личности** изучалась посредством ориентационной анкеты Б. Басса (Смекал и Кучера, адаптация Верещагиной, 2003). **Уровень субъективного благополучия** определялся с помощью методики «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера (адаптация Осина, Леонтьева, 2020).

Анализ данных, полученных на первом этапе исследования, при адаптации и валидации опросника «Цели учебных достижений», проводился в программе R в пакете lavaan, с применением конфирматорного факторного анализа, с опорой на статистики Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), а также статистики AIC (Akaike's information criterion) и BIC (Bayesian information criterion, Sample-size adjusted Bayesian).

Для математического анализа собранных на втором этапе исследования эмпирических данных была использована компьютерная программа (статистический пакет для социальных наук) SPSS Statistics. В целях обеспечения достоверности полученных результатов применялись критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена, коэффициент альфа Кронбаха.

**Эмпирическая база исследования.** Общая выборка составила 621 человек (276 юношей и 345 девушек).

На втором этапе исследования, при валидации методики диагностики

целей учебных достижений, участие в исследовании приняли 136 юношей и 143 девушки (всего 279 человек): школьники 8-11-х классов.

При проведении основного этапа исследования участие приняли 140 юношей и 202 девушки (всего 342 человека), обучающиеся в 10-11-х классах школ (175 человек) и на 1-2-х курсах колледжей (167 человек).

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Московской области, а также колледжей Москвы и Московской области весной-осенью 2021 года.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов исследования обеспечены методологической проработанностью теоретических исходных позиций, анализом уже проведенных и опубликованных исследований по изучаемой теме, релевантностью применяемых методик целям, задачам и предмету исследования, научностью и валидностью диагностического инструментария, адекватным подбором участников исследования и достаточным объемом выборок, комплексным применением количественного и качественного анализа, использованием адекватных статистических методов, аргументированностью и рациональностью изложенных на основании исследования положений.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Цели учебных достижений, понимаемые как конструкт, который включает сознательное представление желаемого результата и причину, по которой желаемым представляется именно данный результат, определенным образом связаны, с одной стороны, с направленностью личности, а с другой стороны, с учебной мотивацией старших подростков.

2. Разработанная в исследовании русскоязычная версия методики диагностики целей учебных достижений (ЦУД) позволяет выявить выраженность 6 групп целей, дифференцируемых по компетентностной ориентации на три типа (личный стандарт, стандарт выполнения задания и стандарт других), каждый из которых делится по валентности на достижение и избегание. Психометрическая проверка доказывает релевантность методики ЦУД предложенной Э. Эллиотом с

колл. 3x2 модели теории целей достижения.

3. Для различных типов целей учебных достижений характерна различная связь с направленностью личности. В свою очередь, направленность личности связана с особенностями учебной мотивации старших подростков. Направленность личности на задачу характеризуется преобладанием внутренней мотивации, интереса и стремлением справляться с задачами, развиваться. При направленности личности на себя учебная деятельность является полем, где можно проявить свои достижения на фоне других и заслужить уважение окружающих. При направленности личности на взаимодействие значимость учебной деятельности не является выраженной.

4. Связь целей учебных достижений с учебной мотивацией у старших подростков характеризуется тем, что все типы целей учебных достижений имеют положительную связь со всеми элементами учебной мотивации, способствующими вовлечению в учебную деятельность, в отличие от тех составляющих учебной мотивации, которые характеризуют нежелание старших подростков учиться; с последними все типы целей учебных достижений связаны отрицательно.

5. Группы старших подростков, отличных по полу и образовательной организации (школа/колледж), различаясь по выраженности таких конструктов, как направленность личности, учебная мотивация, уровень субъективного благополучия, не различаются по выраженности целей учебных достижений.

**Научная новизна работы** состоит в операционализации конструкта «цели учебных достижений» применительно к выборке российских старших подростков: разработана и психометрически изучена русскоязычная версия опросника для диагностики целей учебных достижений (ЦУД). Получены новые данные о связи направленности личности с особенностями учебной мотивации у старших подростков; эмпирически подтверждена связь учебной мотивации с формированием профессионального самоопределения у современных старших подростков, обучающихся в школе и в колледже.

**Теоретическая значимость исследования.** Уточнено понятие целей

учебных достижений. Обоснована применимость указанного конструкта для исследований с участием российских подростков. Теоретический анализ конструкта «цели учебных достижений» и результаты эмпирического исследования позволяют рассматривать конструкт как определенный медиатор между личностным развитием (направленностью личности) и учебной мотивацией. Полученные в исследовании новые эмпирические данные обосновывают продуктивность ресурсного подхода к анализу связи разных аспектов учебной мотивации и личности старшего подростка. Подтверждена значимость уровня субъективного благополучия как интегрального показателя развития личности в учебной деятельности старших подростков. Выявлена специфика связи учебной мотивации у подростков с выраженностью разных типов мотивов, конституирующих направленность их личности. Продемонстрирована значимость профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте для учебной мотивации.

**Практическая значимость** исследования обусловлена разработкой и валидизацией методики диагностики целей учебных достижений, которая может применяться психологами и педагогами при исследовании особенностей учебной мотивации старших подростков как в практических, так и в научных целях. Выявленная в исследовании роль направленности личности в развитии учебной мотивации важна для научного обоснования разработки программ тренинговых занятий, развивающей и психокоррекционной работы с учащимися старшего подросткового возраста. Обнаруженные различия между юношами и девушками в уровне субъективного благополучия и в учебной мотивации существенны для развития представлений о профилях учебной мотивации для соответствующего пола и о нормативных показателях развития личности.

**Апробация работы.** Материалы исследования были использованы в процессе реализации проекта МГППУ «Разработка методического арсенала для мониторинга учебной мотивации». Основные положения и результаты работы апробировались на *международных и всероссийских научно-практических конференциях*: на VIII всероссийской научно-практической конференции

«Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, 2018 г.); на VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (г. Москва, 2021 г.); на VII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (г. Москва, 2022 г.).

Основные результаты исследования изложены в 7 публикациях, из них 1 статья – в журнале, включенном в международную базу цитирования, 3 статьи – в журналах, входящих в перечень ВАК РФ.

**Структура и объем работы.** Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, библиографического списка и 7 приложений. Основной текст изложен на 120 страницах, проиллюстрирован 21 таблицей и 8 рисунками. Диссертация содержит 7 приложений, включающих в себя 52 таблицы и 5 рисунков. Библиография включает 200 наименования, в том числе 95 на английском языке.

# ГЛАВА 1. МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

## 1.1 Анализ подходов к исследованию мотивационно- потребностной сферы

С древних времен философы и ученые обращались к вопросу внутренних побудителей человеческого поведения. Демокрит основной движущей силой, позволившей человеку развить мышление, речь, трудовую деятельность называл потребность (нужду). Гераклит указывал, что условия жизни определяют потребности и что умеренность в их удовлетворении способствует развитию ума [5]. Сократ и Платон уделяли особое внимание способам контроля и управления потребностями при помощи «разумной и благородной души», а Аристотель отмечал наличие стремлений и целей в форме образов или мыслей, влияющих на поведение человека [85].

Аффекты и желания как основную побудительную силу поведения рассматривал Б. Спиноза [74]. В 18 веке французские материалисты оценивали потребности как тревогу, вызываемую отсутствием чего-то, обеспечивающего удовлетворение. П. Гольбах отмечал, что источник постоянной человеческой активности кроется в его потребностях [74]. В 19 веке К. Маркс писал: «Никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей» [56, с. 243].

Первые психологические исследования потребностей и мотивов можно отнести к трудам ученых Вюрцбургской школы, таким как О. Кюльпе, Н. Ах и др. [9]. В результатах своих экспериментов они впервые указывают на наличие некоторых «детерминирующих тенденций» мышления, зависящих не от внешних раздражителей и других (ассоциативных) влияний, но от задач и намерений субъекта [9].

Дальнейшие экспериментальные исследования психологических причин активности человека можно наблюдать в работах К. Левина и его учеников, изучающих потребности, волю, намерения и установки человека [75]. Однако

исследования потребностей в условиях лабораторного эксперимента позволили изучить только их динамическую составляющую, так как будучи искусственно создаваемы, потребности оказывались лишенными подлинного значения и смысла для испытуемых [9].

Л.И. Божович отмечала, что потребности и мотивы человеческой деятельности не являлись предметом психологических исследований определенное время, ввиду сосредоточенности многих ученых на изучении сознания, познавательных процессов (память, мышление, восприятие). Автор объясняет данный факт особенностями исторического развития: в качестве главных регуляторов поведения человека на смену инстинктам и потребностям пришел разум (сознание). Исследование потребностей и инстинктов перешло в поле изучения зоопсихологов [9].

Н.Ф. Добрынин, в частности, писал, что потребностям не следует быть предметом психологических исследований. Органические потребности относятся к физиологии, а высшие духовные – к социальным наукам [33].

Вместе с тем советские психологи при исследовании личности опирались на марксистский подход, где потребности представлены как движущие силы развития человека и общества [9].

В 1921 году А.Р. Лурия отмечал, что сфера потребностей, рассматриваемых в качестве стимулов человеческого поведения, становится актуальной, начинает привлекать внимание исследователей, так как они (потребности) обуславливают поведение человека, то есть влияют через поступки людей на социальные и исторические процессы. [9].

В дальнейших трудах отечественных психологов мы встречаемся с различиями в понимании потребностей и мотивов.

Потребность как нужду, то есть как определенное состояние субъекта, которое появляется в результате испытываемой нужды в определенных условиях, обеспечивающих развитие и функционирование человека, рассматривали С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др. [38]. Потребность как состояние (переживание изменения состояния организма в связи с отсутствием



удовлетворения) можно найти в трудах В.Н. Мясищева, К. Обуховского [1, 71]. Рассматривалась потребность и как зависимость от определенных объектов, предметов, условий (Василенко В.А., Додонов Б.И.) [1], и как отсутствие блага (Магун В.С.) [38], и как отражение нужды в сознании (Ильин Е.П.) [38], и как отношение субъекта с миром (Леонтьев Д.А.) [50].

При выделенных различиях общим у всех исследователей остается понимание потребности как движущей силы деятельности и поведения человека.

Относительно классификации потребностей в литературе (отечественной и зарубежной) можно встретить не один десяток подходов [7, 38, 52, 83, 165]. Выделяются предметные и функциональные потребности на основании зависимости от каких-либо объектов, либо нужд, которые испытывает субъект (Леонтьев А.Н.) [38]. Представлено деление потребностей по происхождению: естественные, культурные; по предмету: материальные, духовные (Петровский А.В.); по наличию физиологического субстрата в мозге: витальные, социальные, идеальные (Симонов П.В.) [83].

Рассматриваются потребности и как «инстинктоподобные мотивационные диспозиции» (Макдауголл У.) [52]. В зависимости от происхождения потребности делятся на первичные и вторичные, по привлекательности объекта – на позитивные и негативные (Мюррей Г.) [165]. Перечисление можно продолжать долго. Мы отметим еще лишь пару классификаций, получивших широкое распространение в отечественной психологии.

Речь идет о характеристике потребностей как потребностей нужды и потребностей сохранения, которая соответствует общему принципу достижения равновесия путем снижения напряжения, а также о подходе к дифференциации потребностей, включающем потребности нужды, свойственные биологическому индивиду, и потребности роста, свойственные личности (также применяются термины биологические потребности и социальные потребности) [7].

Несмотря на указанное разнообразие подходов и классификаций потребностей, А.Г. Асмолов отмечает, что побуждения субъекта, рассматриваемые как органические предпосылки, задающие поисковую

активность субъекта, изучаются в психологии существенно меньше, чем мотивы [7]. Побудительная сила мотива не вызывает разногласий среди ученых, однако, как и с потребностями, сущность и характеристика мотивов различаются в трудах разных исследователей [9, 15, 16, 39, 47, 76, 77, 98].

Уже в 1971 году А.Н. Леонтьев отмечал невозможность систематизации всех направлений изучения такого понятия, как мотив, сравнивая его с большим мешком, содержащим большое количество различных вещей [47]. Данное обстоятельство В.К. Вилюнас объяснял тем фактом, что мотивационная сфера человека является сложной и многоуровневой, включающей в себя многообразие феноменов, которые описываются ограниченным числом понятий [15].

В психологической литературе можно встретить понимание мотива как потребности (Ковалев В.И., Магун В.С.) [16]; как стремление удовлетворить потребности, причина и движущая сила (Рубинштейн С.Л., Платонов К.К., Имедадзе И.В.) [39, 76, 77]; как условие существования (Вилюнас В.К.) [1]. Х. Хекхаузен отмечает, что понятие мотива призвано не описать что-либо, а объяснить что-либо и включает в себя потребности, склонности, стремления, влечения и т.д. [98]. В зарубежной психологии вообще мотив чаще встречается в понимании некой характеристики, как некоторое явление или состояние внутри субъекта, стимулирующее его активность [13].

Мы в основном опираемся на исследования А.Н. Леонтьева и Л.И. Божович, рассматривавших мотив как результат, ради достижения которого совершается деятельность (Леонтьев А.Н.) [47], и как опосредованные сознанием потребности, в виде моральных чувств, целей, намерений, переживаний и пр. (Божович Л.И.) [9]. Рассмотрим их подробнее.

В отечественной психологии экспериментальное исследование потребностей и мотивов началось в тридцатые годы XX века А.Н. Леонтьевым, Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, а также другими учеными, соратниками и последователями Л.С. Выготского, в Харькове [9].

А.Н. Леонтьев рассматривал потребность, как внутреннее условие деятельности, а также как то, что направляет и регулирует деятельность [47]. На

основании органической предпосылки (потребности) происходит поисковая деятельность субъекта до встречи с объектом ее удовлетворения (предметом потребности), после чего потребность преобразуется в мотив, а деятельность начинает через действия приобретать направленный характер [47].

Формирование потребностей представляется сферой общественной. Так, например, возникающая при переходе от периода новорожденности к младенческому возрасту потребность в новых впечатлениях, связана не со снижением напряжения, как при удовлетворении биологических потребностей: голода или потребности в сне, что приводит к успокоению ребенка, но с возникающими со временем возбуждением, радостью, оживлением [8].

Л.И. Божович указывает, что названная потребность возникает в результате включения в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга, которая развивается и функционально, и морфологически в результате воздействия на нее специфичных раздражителей. В отличие от животных, у которых психическое развитие также связано с наличием раздражителей, человеку нужны не только раздражители, наличествующие в естественной среде обитания (как животным), но специальным образом организованные взрослым человеком, усложняющиеся по мере развития раздражители [9].

Здесь мы можем говорить не о приспособлении психики к окружающей среде путем поиска возможностей снижения напряжения, избавления от фрустрации и страха, но о попытке познать мир и овладеть им, сопровождающейся положительными переживаниями, что является характерным только для человека. Здесь мы видим зарождение сугубо человеческих, духовных, потребностей.

Об этом также писали А.А. Ухтомский и П.В. Симонов. Авторы характеризовали главную тенденцию потребностей и мотивов как освоение среды во всех пространственно-временных масштабах, подчеркивая отличие данной тенденции от тенденции к разрядке внутреннего напряжения, редукции как намерения защититься от среды [7].

Развитие этих потребностей также происходит по неспецифичному для

биологических потребностей сценарию. Ребенок в стремлении продолжить или усилить названные переживания стремится либо усовершенствовать предмет удовлетворения своей потребности, либо искать новые предметы [42].

Следует отметить, что мы рассматриваем развитие мотивационной сферы как изменение по содержанию, находящихся в доминирующем положении мотивов, увеличение роли потребностей, опосредствованных сознанием, развивающуюся иерархизацию данных потребностей и растущую с возрастом устойчивость наличествующей иерархии [9].

Таким образом, в результате удовлетворения первичной потребности (органической), у человека возникает новая психическая форма потребности: не только утолить голод, но с помощью специальных продуктов и специальным способом; не только не мерзнуть при помощи одежды, но при помощи определенным образом созданной одежды и т.д. Л.И. Божович говорит о том, что духовные (психические) потребности становятся ненасыщаемыми, могут развиваться, приобретая способность к самодвижению и саморазвитию [9].

Свойственную исключительно человеку способность действовать не под влиянием наиболее сильной потребности, но даже вопреки ней, Л.И. Божович рассматривает через намерения, поставленные цели и решения [9]. Намерения, сформированные в результате невозможности непосредственного удовлетворения потребности, оказываются фактором, способным препятствовать удовлетворению другой потребности, актуализированной после возникновения такого намерения [84].

Формирование указанной способности – руководствоваться в поведении собственными требованиями, задачами и целями, появляется к старшему подростковому возрасту [11]. В указанный период вся система потребностей, желаний и стремлений организовывается развивающимся и оформляющимся мировоззрением [11]. Если до достижения старшего подросткового возраста действия совершаются под влияние более сильного мотива, непосредственно действующего в данной ситуации, то старшеклассники уже могут владеть своей мотивационной сферой через формирующуюся систему ценностей, взглядов на

себя, на мир, что Л.И. Божович называла слиянием двух планов мотивов: идеального и реального [11].

Таким образом, потребности человека по мере его развития дифференцируются и по содержанию, и по своим динамическим свойствам, и по строению. Развитие мотивационно-потребностной сферы человека происходит путем опосредствования натуральных (естественных) потребностей сознанием. Действия через сознательно поставленные цели, решения, намерения делают их (потребности) неким «нерасторжимым единством потребности и сознания, аффекта и интеллекта» [9, с. 39].

## **1.2 Характеристика социальной ситуации развития в старшем подростковом возрасте**

В соответствии с положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского и периодизации возрастного развития Д.Б. Эльконина возрастные периоды характеризуются определенной социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью ребенка и психическими новообразованиями [102]. Пришедшая на смену интимно-личностному общению учебно-профессиональная деятельность является ведущей в старшем подростковом возрасте, а центральным новообразованием – ориентация на будущее, что можно наблюдать у учащихся старших классов школы [102].

Традиционно подростковый возраст рассматривается как период перехода от детства к взрослости. Детство и взрослость, а также переход от одного к другому являются понятиями социально-историческими, различающимися на протяжении развития истории человечества [70].

При изучении характеристик детского периода с исторической точки зрения Ф. Ариес обращается к памятникам искусства. Исследователь приходит к выводу, что вплоть до 13 века никаких изображений детских фигур (кроме ангелов и младенца Иисуса) в изобразительном искусстве не встречается [6]. Автор объясняет это отсутствием ценности детства и вообще отношения к ребенку как к

личности ввиду высокой рождаемости и высокой смертности того периода. В 16 веке появляются изображения умерших детей, что свидетельствует о возрастании ценности ребенка для семьи, по крайней мере в высокопоставленных кругах. В тот же период впервые появляется первая детская одежда, так как раньше выросших из пеленок детей сразу одевали в одежду взрослых. Относились к ним так же, как к маленьким взрослым [6].

Дальнейшие исследования Ф. Арьеса отображают развитие отношения к детям через игрушки и виды деятельности, характерные для определенных возрастов. В росписи Дворца Дожей 16-19 веков можно видеть деревянные игрушки для малышей, книги и перья для детей школьного возраста, праздничные гулянья для юношей и девушек и т.д. [6]. Вместе с тем Ф. Энгельс отмечал, что в Великобритании первой половины 19 века все дети неимущих рабочих работали с восьми лет по 14-16 часов в день, а в некоторых случаях и с пяти – шести лет [70].

Таким образом, можно видеть, что социальная ситуация развития, определяющая и ведущую деятельность и психические новообразования для детского возраста, напрямую зависит от конкретного исторического периода и социального окружения ребенка. Соответственно и периоды перехода к взрослости будут существенно различны для подростков с различающейся социальной ситуацией развития.

Обозначая границы старшего подросткового возраста, следует отметить отсутствие единого подхода среди ученых [70, 91, 100]. С точки зрения биологического возраста переход к взрослости, а соответственно и окончание старшего подросткового возраста можно связать с окончанием пубертата. С культурно-педагогической позиции уместно говорить о наступлении младшего подросткового возраста при переходе из младшей школы в среднюю, а о старшем подросткового возрасте – при обучении в старших классах школы. В таком случае речь идет о 9-11-х классах современной российской школы, что примерно соответствует паспортному возрасту 15-18 лет.

Определение границ подросткового периода, исходя из культурно-педагогического возраста, а не из психологического, представляется наиболее

оптимальным, пусть и отнюдь не универсальным. Л.С. Выготский связывал окончание подросткового возраста с формированием сознательного жизненного плана [18]. При современной социальной ситуации развития уверенно обозначить единый возрастной рубеж, на котором человек сознательно формирует такой план, крайне сложно. Рассмотрим причины данного обстоятельства.

Говоря об особенностях протекания старшего подросткового возраста в современной действительности, в первую очередь хочется обратиться к исследованиям М. Мид, отмечавшей, что знания и опыт старшего поколения становятся все менее ценными и значимыми для представителей младшего поколения [59]. Размываются границы между взрослостью и детством, так как традиционно взрослые всегда являлись носителями знаний, еще недоступных ребенку, но не наоборот. Сегодня же часто молодые люди адаптируются к совершенно новым и незнакомым старшему поколению вызовам современного мира, что лишает в некоторых ситуациях старших привычного положения более опытных и знающих [59, 91].

Следующая особенность современного подросткового периода хорошо иллюстрируется термином Д. Арнетта – «нарастающая взрослость» (emerging adult), характеризующим существенное удлинение периода перехода от детства к взрослости во многих странах мира [91]. Предложенный Д. Арнеттом термин относится к периоду «безвременья», когда несмотря на окончание подросткового возраста взрослость еще не наступила. Согласно исследованиям ученого, такой период может продолжаться вплоть до достижения тридцатилетнего возраста [91]. Объясняется указанное явление широким спектром возможностей и огромным количеством вариантов развития для подрастающего человека, что создает определенные сложности для обретения идентичности, выбора своего пути, формирования системы ценностей и интересов в современном мире [91]. Следует отметить, что речь идет о представителях западных, индивидуалистических культур с относительно высоким уровнем экономического благополучия [91].

Помимо названных изменений в характере взаимоотношений взрослых и

детей, а также сроках достижения периода взрослости, учеными отмечается изменение и критериев взрослости. Раньше к таким критериям относили объективные внешние признаки, такие как обретение финансовой независимости, создание своей семьи, рождение детей и др. Сегодня все больше акцент смещается на внутреннее, субъективное ощущение своей взрослости [91].

Вариативность критериев взрослости сегодня зависит также и от семейных, религиозных, культурных и иных традиций социума, в котором происходит развитие человека. Названное уже явление «нарождающаяся взрослость» характерно для подростков и юношей, проживающих в США, где еще одним распространенным термином для молодых людей, вышедших из подросткового возраста, но не вступивших в период взрослости, является «твикстер» (от английского *twixt* – между); в Италии – *bamboccioni*, что переводится как большие мальчики-куклы; в Англии – *sponge* (губка) и т.д., что характерно для культур с высокой ценностью личной независимости [70].

В коллективистических культурах сегодня наблюдаются иные процессы. При все еще сильных традициях конфуцианства отношения в обществе скорее характеризуются как иерархия зависимостей, что обуславливается определенным образом выстроенным родительским контролем по отношению к даже уже взрослым детям, с одной стороны, и совершенно четким послушанием и уважением детьми родителей – с другой. Раннее принятие обязательств, отсутствие времени на выбор и пробы себя в различных ролях ведет к тому, что современные китайцы, например, всю жизнь остаются в некотором роде детьми. Раннее взросление скомпенсировано таким явлением, как «кавайность». В переводе с китайского – вызывать улыбку. Возникшее изначально среди эмансипировавшихся женщин это явление теперь распространилось и среди мужчин, что можно трактовать как свидетельство сложностей и противоречий для психического развития при раннем взрослении в коллективистических культурах [91].

Сегодня есть одна общая для всех стран особенность развития современных старших подростков – глобальная цифровизация. Влекущая за собой цифровую



социализацию. Г.У. Солдатова отмечает, что современные подростки относятся к переходному поколению, находящемуся в непростых и неоднозначных условиях, когда прежняя социальная ситуация развития претерпевает существенные изменения, предоставляя новые формы взаимодействия ребенка с социальной средой и вообще новые виды деятельности [86]. Среди прочего отмечается повышение подростками времени, проводимого в онлайн-контенте, где они могут экспериментировать с различными социальными ролями, последствия чего еще недостаточно изучены; стихийное освоение ресурсов, насыщенных контентом различного содержания; увеличение числа и качества контактов, в том числе с «друзьями», которых никогда не видели в жизни. Осложняются названные явления тем, что при возрастании значимости роли социальных сетей и интернет-пространства и дети, и родители не обладают достаточными знаниями и опытом для безопасного взаимодействия с цифровой средой [86].

Исследования цифровой социализации и влияния на развития когнитивных функций у современных детей и подростков активно ведутся различными учеными [86, 87]. Сегодня имеются исследования, подчеркивающие положительное влияние цифровой среды, при разумном ее использовании, на развитие детей и подростков [87].

Таким образом, независимо от того, рассматривается ли цифровая социализация с позиции негативного или позитивного воздействия на особенности развития личности в современном мире, необходимо учитывать ее существенное влияние на, в том числе, современных старших подростков.

Рассмотрев современные общие тенденции развития личности в старшем подростковом возрасте, характерные для неограниченного числа стран и культур, мы переходим к анализу возрастных особенностей развития старших подростков.

В указанный период происходит повышение значимости сексуальной сферы, акцентирование на изучении и принятии своей внешности и тела или их неприятие. В старшем подростковом возрасте в норме происходит формирование личной структуры гендерного поведения, качественное изменение отношений со сверстниками – в сторону установления более глубоких и близких

связей, а также сепарация от родителей. Начинает происходить деятельная подготовка к выбору профессии и дальнейшей реализации в этом направлении, а также к созданию собственной семьи. Формируется внутренняя система ценностей, предпочтения, гражданская позиция и т.д. [91, 100].

В старшем подростковом возрасте социальная ситуация развития является крайне неоднородной. В этот период происходят такие социально значимые события, как получение паспорта, наступление возраста уголовной ответственности и избирательного права, получение права на трудоустройство и вступление в брак и пр. Наличие таких «взрослых» возможностей вступает в противоречие с все еще зависимым положением старшего подростка в семье, необходимости следовать правилам, устанавливаемым родителями [100].

Центральным новообразованием в старшем подростковом возрасте является ориентация на будущее. Подросток начинает не только размышлять о результатах, которых хочет достичь, но и формулировать цели, выбирать способы их достижения и пр. [11, 91, 100]. Л.И. Божович в этой связи писала, что младший подросток видит будущее из настоящего, а старший подросток анализирует настоящее с позиции будущего [11].

В старшей школе перед учащимся встает выбор: продолжать учебу в школе, переходить в колледж или начинать трудовую деятельность. При выборе колледжа и работы необходимо также определиться с направлением. Образно говоря, социальная ситуация развития в рассматриваемом периоде представляет собой некий «порог» самостоятельной жизни [100]. Это явление Л.И. Божович называла формированием жизненной позиции, с которой человек переходит во взрослую жизнь [12].

Исследуя психоэмоциональное благополучие старших подростков в контексте центрального новообразования – ориентации на будущее и соответствующего профессионального самоопределения, Л.А. Головей с коллегами отмечают, что большая часть сегодняшних старших подростков имеют сниженный уровень психоэмоционального благополучия, а именно сниженный уровень самопринятия, компетентности, доверия к себе, умения анализировать

жизненные ситуации и справляться с ними [20]. В качестве общей тенденции выделяется повышенный уровень тревоги, напряженности при одновременном снижении бодрости и активности [77].

Исследователи объясняют указанную тенденцию высокими требованиями учебной деятельности, высокой конкуренцией и, как следствие, уровнем ожиданий от старшеклассников, а также неопределенностью, связанную с будущим [20].

Сегодня отмечается, что у большинства обучающихся в старших классах школы готовность к выбору профессии находится только в стадии формирования, что существенно затрудняет осуществление выбора и принятие решения касательно дальнейшей образовательной или профессиональной стратегии [34, 81].

К качествам, способствующим развитию готовности к профессиональному самоопределению, Л.А. Головей с коллегами относят чувство осмысленности жизни, принятие себя, общую удовлетворенность жизнью, понимание своих жизненных целей, открытость новому опыту, ориентацию в мире и др. [20].

Препятствующими формированию центрального новообразования в старшем подростковом возрасте признаются повышенный пессимистический фон настроения, тревожность, сниженная жизненная активность и работоспособность [20].

Несмотря на существующие сложности, в старшем подростковом возрасте существенной характеристикой психологической перестройки является формирование устойчивой в определенной степени иерархии мотивов, возникновение доминирующих осознанных стремлений и нравственных представлений, которые подчиняют себе всю систему наличествующих стремлений и представлений, что устраняет характерные в переходном возрастном периоде противоречия разнонаправленных мотивационных тенденций [11]. Старший подросток становится более гармоничным, у него формируется внутренняя позиция, с которой он вступает в жизнь [91].

### **1.3. Субъективное благополучие как интегральный показатель личностного развития**

Сегодня многие исследователи отмечают, что основа для благополучного развития и функционирования личности закладывается непосредственно в период школьного обучения [62, 135, 140, 161]. Современные образовательные программы содержат два направления: компетентностное развитие и обеспечение оптимального уровня психологического благополучия учащихся [62].

Выделяется три условных группы исследований благополучия личности. Психологическое благополучие, связанное с отношением субъекта с миром и собой, рассматриваемое через систему смыслов [20, 60, 181]. Субъективное благополучие как когнитивно-аффективный конструкт, основанный на субъективном восприятии соотношения негативного и позитивного аффектов, общей удовлетворенности жизнью [20, 125]. К третьей группе можно отнести психоэмоциональное благополучие, включающее в себя оба вышеупомянутых конструкта, с большим акцентом на эмоциональной составляющей [20].

В связи с тем, что центральным новообразованием в старшем подростковом возрасте является ориентация на будущее (профессиональное самоопределение), в психологической литературе представлены исследования, анализирующие связь уровня субъективного благополучия с профессиональным самоопределением подростков [17, 22, 51, 93, 96, 146]. Данная тема представляется актуальной в связи с тем, что психологическое благополучие старшеклассника признается основной для решения возрастных задач [17, 51]. Несмотря на обозначенную актуальность, по мнению некоторых исследователей, разработанность указанного направления не представляется достаточной [22].

Отмечается, что для решения центральной задачи в старшем подростковом возрасте необходимо наличие и внешних, и внутренних ресурсов [96]. К внутренним ресурсам относятся такие факторы, как компетентность, автономность, жизнестойкость, позитивные ожидания и др. [93, 146]. К внешним ресурсам относятся социальная ситуация развития, уровень образования, социально-экономический статус семьи и др. [20, 40].

Связь психоэмоционального благополучия с профессиональным самоопределением подтверждена эмпирически [22], так же, как и связь с моральными суждениями подростков [60].

Продолжая рассмотрение психологического благополучия как системы убеждений, С.В. Молчанов с коллегами выделяют три типа благополучия: сбалансированный, эго-центрированный и «фортунный». Для сбалансированного (высокого) типа характерными оказываются позитивный образ я, чувство контроля, восприятие мира как доброжелательного, а также высокий уровень моральных суждений. При эго-центрированном типе образ Я остается позитивным, но мир воспринимается как несправедливый и враждебный, а моральные суждения представлены на низком уровне, будучи ориентированными на удовлетворение личных интересов. При «фортунном» типе психологического благополучия мир воспринимается как доброжелательный, но несправедливый, выражена вера в удачу [60].

Уровень субъективного благополучия как когнитивно-аффективный конструкт, основанный на субъективном восприятии соотношения негативного и позитивного аффектов, общей удовлетворенности жизнью, также рассматривается в связи с центральным новообразованием старшего подросткового возраста и в отечественной, и в зарубежной психологии [72, 105, 153, 183]. Отмечается, что задача профессионального самоопределения оказывает ключевое влияние на уровень субъективного благополучия старшеклассников [72]. При этом, чем выше уровень притязаний в образовании у ученика, тем выше уровень стресса и ниже уровень субъективного благополучия. Данное обстоятельство помогает объяснить тот факт, что в «престижных» школах у детей уровень субъективного благополучия может оказаться столь же низким, как у детей из «непрестижных» школ [72, 166].

Согласно исследованиям Д.А. Леонтьева с коллегами, переживание удовольствия в учебной деятельности имеет значимую корреляцию с уровнем субъективного благополучия [51].

В контексте учебной деятельности установлена связь субъективного

благополучия с самооценкой [182], самоэффективностью [148], самоконтролем [177], внутренней мотивацией [28] и саморегуляцией [95, 189].

Исследуя связь саморегуляции с субъективным благополучием, Л.А. Александрова отмечает, что уровень удовлетворенности жизнью имеет значимое влияние на развитие и поддержание учебной мотивации, а также саморегуляции при осуществлении учебной деятельности [2, 119].

Т.О. Гордеева с коллегами отмечают, что уровень субъективного благополучия поддерживается диалогом с самим собой, базирующимся на собственной автономии [30].

При представленном разнообразии в изучении субъективного благополучия школьников, отмечается недостаточность исследований, посвященных данной тематике, в особенности, лонгитюдных [62]. Но даже имеющиеся немногочисленные исследования подтверждают, что более высокий уровень субъективного благополучия предсказывается развитыми навыками самоконтроля [123, 177].

Подводя итог, можно обозначить, что уровень субъективного благополучия является важным конструктом при исследовании развития личности в старшем подростковом возрасте, а также при анализе специфики учебной деятельности старшеклассников. В нашем исследовании мы опираемся на концептуализацию уровня субъективного благополучия как когнитивно-аффективного конструкта, основанного на субъективном восприятии соотношения негативного и позитивного аффектов и на общей удовлетворенности жизнью [72, 105, 153, 183].

#### **1.4. Направленность личности и ее роль в учебной мотивации старших подростков**

В старшем подростковом возрасте уже можно говорить о такой важной личностной составляющей, как направленность личности. Б.Ф. Ломов, характеризуя направленность личности, отмечал ее выделение в качестве главной личностной характеристики разными психологическими подходами. Автор объяснял данный феномен тем, что направленность личности всегда проявляется

при исследовании совокупной структуры свойств, характеристик, состояний субъекта [46]. Многие исследователи по-разному подходили к анализу данного явления [46, 47, 63, 76, 80].

С.Л. Рубинштейн определял направленность личности как динамическую тенденцию, служащую источником деятельности, в процессе которой входящие в нее мотивы перестраиваются и содержательно изменяются [80]. Включает в себя направленность личности и цели, и потребности, и идеалы, и интересы. В подходе С.Л. Рубинштейна направленность личности рассматривается очень общо, а отличие ее от тех же целей, интересов или идеалов не представляется очевидным.

В.Н. Мясищев рассматривал направленность личности как доминирующее отношение к чему-либо, однако он не рассматривал вопрос того, что именно определяет данное доминирующее отношение [63].

К.К. Платонов относил к направленности личности желания, склонности, идеалы, мировоззрение, интересы и стремления, формирующиеся в ходе воспитания ребенка, через переживание и познание. Рассматривал направленность он как «высший уровень личности, ее первую подструктуру», проявляющуюся в виде моральных черт [76].

Более конкретно направленность личности рассматривал В.С. Мерлин [58]. Он различал направленность личности и ситуативную поведенческую направленность. Последняя является изменчивой в зависимости от обстоятельств. А направленность личности представляет собой относительно стабильную систему, так как определяется не одним единственным мотивом, но несколькими. Для определения направленности личности необходимо, по мнению В.С. Мерлина, обнаружить значение и взаимоотношения различных мотивов: какие являются доминирующими, какие поддерживают деятельность, какие антогонистичны, противоречивы [65].

А.Н. Леонтьев, еще при исследовании мотивации у дошкольников, обнаружил, что мотивы у детей не просто образуются, но выстраиваются в определенную систему. Хоть А.Н. Леонтьев и не применял в своих исследованиях термин «направленность личности», но описание более менее стабильной

иерархической системы мотивов представляется схожим с направленностью [48, 65].

Д.Б. Эльконин отмечал, что выделение некоторой системы, иерархии мотивов начинается у детей после трех лет [102]. А относительная стабильная система мотивов с доминирующими, подчиняющими себе остальные, образуется уже в старшем подростковом возрасте, согласно подходу научной школы Л.И. Божович, отраженного в экспериментальных исследованиях М.С. Неймарк и В.Э. Чудновского, которые основываются на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [11, 32, 37, 64].

Л.С. Выготский отмечал, что любой переход от одного возрастного этапа к другому характеризуется резкой переменной в побуждениях к деятельности [18]. Л.И. Божович при анализе развития названных побуждений описывала появление высших форм мотивации (таких побуждений, которые образуются посредством ценностей, нравственных чувств, убеждений и т.д.) через опосредование первичных потребностей [32]. Развитие мотивационной сферы не только за счет возникновения новых форм мотивации и содержательного изменения мотивов, но и за счет иерархизации мотивов приводит к формированию направленности личности [11].

Понятие «направленность личности» как «возникающая в процессе жизни и воспитания устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, определяют строение мотивационной сферы человека», было центральным в системе представлений Л.И. Божович о личности и ее развитии [66].

В соответствии с обозначенным подходом, направленность личности изначально рассматривается с позиции социальности. Анализируется, какая группа мотивов является более выраженной в мотивационно-потребностной сфере личности: группа мотивов, связанных с общественными интересами, или группа мотивов, обуславливающих первоочередное соблюдение личных интересов. При доминировании первой группы мотивов речь идет о коллективистической направленности (направленности на других), при



доминировании второй – о направленности на себя [32, 37]. Позднее, в экспериментальных исследованиях добавляется деловая направленность личности, при которой доминируют мотивы, связанные со стремлением решить поставленную задачу [64].

С учетом закономерностей развития личности и на основании экспериментальных данных говорить о формировании достаточно устойчивой направленности личности можно, начиная со старшего подросткового возраста [11, 32, 37, 64]. В трудах Л.С. Выготского мы находим объяснение данному обстоятельству с точки зрения возможности формирования морального мировоззрения и самосознания ребенка только через развитое мышление в понятиях. Именно такое мышление позволяет человеку понимать и усваивать культурные и идеологические ценности, формирующие идеологию и убеждения личности [11].

Исследования направленности личности как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне показали, что доминирование определенной группы мотивов проявляется в поведении, независимо от уровня представленности в сознании человека [64]. То есть человек с направленностью личности на себя, предпочитающий на осознаваемом уровне следовать интересам группы, будет действовать способом, в первую очередь удовлетворяющим его личный интерес, не осознавая этого [32].

Л.И. Божович отмечала, что направленность личности определяет такие характеристики, как стремления, цели, переживания, интересы и пр. [11]. Учитывая столь значимую для всей мотивационно-потребностной сферы роль направленности личности, внимание к этой теме, уделяемое исследователями при изучении учебной мотивации, является вполне закономерным [14, 43].

При анализе специфики учебной мотивации в разных группах школьников И.Ю. Кулагина обращалась к предложенному А.Н. Леонтьевым понятию – «психологический профиль личности». Данное понятие соотносимо с такими понятиями, как «доминирующие мотивы» и «направленность личности». Учебную мотивацию И.Ю. Кулагина анализировала, как двухуровневую

структуру, содержащую уровень деятельности и надситуативный уровень (доминирующую мотивацию), к которому относятся эгоцентрическая, духовно-нравственная и гедонистическая мотивация [43].

В исследовании принимали участие три группы обучающихся. К первой группе относились ученики средней общеобразовательной школы и гимназии для одаренных детей, для которых оказалось характерным преобладание духовно-нравственных мотивов. Вторую группу составили обучающиеся из детских домов, для которых наиболее характерной оказалась гедонистическая мотивация. Третья группа – бродяжничающие подростки не продемонстрировали доминирования какой-либо из трех типов мотивации [43].

И.И. Вартанова рассматривала связь направленности личности и характера самоотношения подростков с учебной мотивацией [14]. В своем исследовании И.И. Вартанова опиралась на классификацию видов направленности личности: на себя, на взаимодействие и на задачу, обращаясь к широко применяемому в отечественной психологии опроснику Б. Басса [14, 115].

Примечательно, что исследования проблемы ориентации (направленности) личности Б. Басса и его коллег в США проходили приблизительно в то же время, что и исследования направленности личности в лаборатории Л.И. Божович. Американскими учеными за основу определения вида направленности также были взяты отношение человека к собственным интересам и целям, к окружающим его людям и к задаче (делу). Таким образом, у Б. Басса выделяются тоже три ориентации: ориентация на себя, ориентация на взаимодействие и ориентация на задачу [66, 115].

В названном исследовании И.И. Вартановой отмечается, что с направленностью личности на взаимодействие положительно коррелирует мотивация социальной идентификации. При названной мотивации обучающимся свойственна ориентация на мнение окружающих с целью получения поощрения. У обучающихся с выраженным стремлением к достижению групповой цели, настойчивых и не отступающих перед трудностями, выражена направленность личности на задачу. Устанавливается прямая корреляционная связь

направленности личности на задачу с познавательной мотивацией и мотивацией достижения [14].

Связь направленности личности с успехами в учебе анализировала в своем исследовании М.Е. Каневская [41]. В.Д. Кутейникова рассматривала различия в направленности личности у старшеклассников с различным статусным положением в ученической группе [44].

Таким образом, очевидно, что направленность личности, определяющая строение мотивационно-потребностной сферы человека и строение его личности в целом, влияет на развитие и специфику учебной мотивации.

### **1.5. Подходы к изучению учебной мотивации в отечественной психологии**

Отсчет началу исследований в сфере формирования и развития учебной мотивации в отечественной психологии ведется с 1930-х годов, когда в Харьковском Дворце пионеров и октябрят А.Н. Леонтьевым с коллегами исследовались детские интересы, их возникновение и течение, через отношение ребенка к среде и деятельности. Результаты проведенных в Харькове и других исследований в этой сфере были представлены в 1946 году А.Н. Леонтьевым на Научной сессии АПН СССР [48]. Они также содержатся в совместной работе Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной «Развитие мотивов учения у советских школьников» [12]. В названной работе мотивы учения рассматриваются как «то, что реально побуждает ребенка учиться, ради чего он учится» [12, с. 36]. Мотивы могут быть осознаваемы или неосознаваемы, что наблюдается в ситуациях, когда ребенок называет ведущим один мотив, а в ходе исследования обнаруживается действие иного мотива [12].

Анализируя различия между учебными мотивами и целями, авторы отмечают, что «цель – это то, на что направлена учебная деятельность или отдельное действие ученика; мотив – это то, ради чего он стремится достигнуть этой цели» [12, с. 36]. При выполнении задания учащиеся могут иметь одну цель – выполнить задание, но абсолютно разные мотивы: проявить себя, добиться

поощрения, узнать что-то новое и т.д. В некоторых случаях учебный мотив и цель могут совпадать [12].

Учебные мотивы делятся на две группы: учебный интерес и широкие социальные мотивы. К группе учебного интереса относится все то, что увлекает ученика в процессе учебной деятельности (новые знания, обретение новых умений и т.д.). Широкие социальные мотивы включают такие мотивы, которые определяются внутренней позицией ребенка и его общественным положением. Сами мотивы, принадлежащие к одной из групп, могут быть абсолютно различными: связанные с отношениями с одноклассниками или учителями, с обстановкой в школе, с предпочтением тех или иных учебных дисциплин и т.д. Учебный интерес образует вместе с широкими социальными мотивами единую мотивационную систему, в которой элементы не исключают друг друга [12].

Авторами выделяется на основании результатов исследований пять групп мотивов, которые оказались в определенной мере характерными для разных групп обучающихся.

В первую группу вошли мотивы, характеризующие отношение к учебе, как к полезному и необходимому делу («Учусь, так как образование – это большая сила, а я хочу быть образованным человеком» [12, с.86]).

Во второй группе оказались мотивы, характеризующие отношение к учебе, как к долгу, обязательству («Учусь, так как это долг каждого пионера» [12, с.86]).

Третью группу составили мотивы, характеризующие отношение к учебе, как к ценному для будущей профессии делу («Хочу стать инженером»; «Хочу быть специалистом, полезным своей стране» [12, с.86]).

К четвертой группе относятся собственно учебные мотивы, включающие интерес к знаниям и к учебе («Учусь, потому что интересно учиться»; «Учусь, потому что интересно узнавать, как устроен мир» [12, с.86]).

Пятая группа содержит мотивы родительского побуждения или даже принуждения («Учусь, так как моим родителям приятно иметь хорошего сына», «Учиться заставляют папа и мама» и пр.) [12, с.86].

При рассмотрении мотивов старшеклассников (восьмые-десятые классы

советской школы) отмечается усиленное влияние ориентации подростков на будущее. Это влияние проявляется в связи будущих профессиональных планов с сегодняшним отношением и проявлением себя в учебе. В отличие от младших подростков, тоже отмечающих, что они учатся для того, чтоб стать, например, врачом, но при этом особо не интересующихся ни химией, ни биологией, старшие подростки проявляют прилежность, старательность и заботу о высоких отметках по учебным предметам, необходимым для дальнейшего поступления в высшее учебное заведение и профессиональной реализации. Данное явление подтверждает положения о том, что для младших подростков мотив заботы о будущей профессии является только знаемым, а у старших подростков – и знаемым, и реально действующим [12].

Важно отметить, что отметка у советских старшеклассников перестает быть мотивом учебной деятельности. Ее можно отнести скорее к цели. Потому что теперь успеваемость важна учащимся для поступления в высшее учебное заведение или как показатель растущей компетенции по предметам, необходимым для дальнейшей профессиональной реализации [12].

В учебной деятельности старших подростков, не определившихся с будущей профессией, беспокойство об успеваемости, как и непосредственно учебные мотивы обнаружить не удалось ни на уровне знаемых, ни на уровне реально действующих [12].

Универсальным фактором, оказывающим влияние на мотивы учащихся и старшего, и младшего подросткового возраста, является фигура учителя, его отношение к предмету и ученикам, способность заинтересовать своим предметом обучающихся или стать для них примером [12].

Авторами указывается, что мотивы учения у советских школьников по мере взросления содержательно не меняются. Меняется их место в иерархии мотивов. В частности, мотив получения похвалы от родителей, присущий многим учащимся и во многих случаях являющийся ведущим для учеников начальной школы, к старшему подростковому возрасту не исчезает, но уступает место иным, более значимым, мотивам [12].

При характеристике мотивационной сферы учащихся Л.И. Божович, Н.Г. Морозова и Л.С. Славина отмечают, что для эффективного и гармоничного протекания учебного процесса необходимо сочетание двух групп мотивов, которые авторы, вслед за А.Н. Леонтьевым [48], называют смыслообразующими и непосредственно побуждающими. Многие учащиеся, продемонстрировавшие наличие смыслообразующих мотивов (понимание необходимости образования для дальнейшей жизни, даже беспокойство о своем будущем), не проявляли прилежания и усердия в учебе, имели плохие отметки. Иными словами, только понимания (наличия лишь смыслообразующих мотивов) не являлось достаточным для непосредственного побуждения школьника к совершению учебных действий. Таким образом, для формирования навыка систематической работы (домашней, на уроках и др.) в учебной деятельности необходимо также наличие непосредственно побуждающих мотивов [12].

Относительно смысловой регуляции деятельности Д.А. Леонтьев пишет, что только в случае, когда смысл предмета деятельности включает в себя необходимость каких-либо изменений субъектом деятельности в своем мире, этот предмет становится мотивом деятельности [50]. Этим предметом может быть и идеальный объект, и целое событие (например, поступление в высшее учебное заведение для старшего подростка). Мотив формируется при одновременном наличии потребности субъекта и возможности ее удовлетворения в конкретной ситуации [50]. То есть для того, чтобы беспокойство о будущем побуждало подростка к совершению учебных действий, необходимо, чтобы оно стало актуальной потребностью (в профессиональной реализации, в принятии другими и т.д.), удовлетворение которой возможно через учебную деятельность в школе. Возможность реализации как профессионала должна в таком случае видиться через хорошую учебу в школе и хорошие отметки, а не через просмотр обучающих роликов в интернете или ведения страницы в социальных сетях, например. Возможность удовлетворения потребности в принятии должна быть обнаружена учащимся именно в получении похвалы за хорошую учебу. Лишь в этом случае учеба и школа окажутся условием удовлетворения потребности, а

забота о профессиональном будущем станет непосредственно побуждающим мотивом учебной деятельности.

Д.А. Леонтьев подчеркивает, что чаще всего смысл мотива связан не с одной, а с несколькими потребностями, о чем писал еще в 1946 году А.Н. Леонтьев, раскрывая тему полимотивированности учебной деятельности [48], в которой сходятся множество различных мотивов, что также указывала и Л.И. Божович с коллегами в довольно подробно рассмотренной нами работе 1951 года [12].

Дальнейшее развитие отечественных исследований учебной мотивации представляет немалое количество работ и исследований, проводимых в различных направлениях [10, 36, 49, 54, 57, 88, 104].

Э.Д. Телегина, рассматривающая мотивацию, как и П.М. Якобсон, М.В. Матюхина, в качестве структуры мотивов, отмечала ее иерархический характер и одновременную связь как с личностной структурой, так и с конкретной ситуацией [49, 57, 104]. Д.А. Кикнадзе характеризовал мотивацию как «этап образования мотива из потребности» [49]. В своих исследованиях мотивации В.А. Иванников определял данное явление как психический процесс, характеризующийся оценкой значимости мотива, определением цели, созданием плана, поиском средств, оценкой вероятности успеха и т.д. [36].

Условно можно выделить два подхода к определению мотивации в целом, и учебной мотивации, в частности. При первом речь идет о некой совокупности мотивирующих факторов, вызывающей и направляющей активность субъекта [54]. При втором подходе мотивация представляется как сложная структура мотивов [57, 88, 104].

Что же касается определения самого учебного мотива, наиболее удачным нам представляется определение, которое предлагала Л.И. Божович. Она подчеркивала, что мотив учения является не просто побуждением, но характеризующим личность школьника побуждением. В качестве основной характеристики личности, как мы уже писали, Л.И. Божович рассматривала направленность личности, которая воспитывается у обучающегося и семьей, и школой [10].

Содержание работ, направленных на анализ учебной мотивации, во многом сводится к дифференциации мотивов, выделению разных их групп. Мы касались уже этой темы, предлагая разделение мотивов на познавательные и широкие социальные мотивы, предложенное Л.И. Божович с коллегами [12], а также на смыслообразующие и непосредственно побуждающие, рассматриваемые и Л.И. Божович, и А.Н. Леонтьевым [12, 48].

Предложенная позднее другая классификация мотивов учения П.М. Якобсоном, содержит три группы мотивов [104].

К первой группе относятся собственно мотивы учения, базирующиеся на интересе к учебе, желании изучить предмет.

Ко второй группе относятся мотивы, которые с учебной деятельностью не связаны. Речь идет о мотивах моральных, гражданских, таких как желание быть полезным своей Родине, осознание ответственности перед семьей, близкими и обществом в целом и др. В эту же группу входят узколичностные мотивы. Имеется в виду желание получить признание и похвалу от родителей, учителей, желание произвести впечатление и т.д.

К третьей группе мотивов относятся такие мотивы, главная цель которых – избегание неудачи: не столкнуться с общественным позором, не получить плохую оценку, из-за которой накажут родители и др. [104].

П.М. Якобсон рассматривал мотивацию как динамическую иерархию мотивов, что согласуется с подходом Л.И. Божович. В структуру мотивации включены мотивы трех групп, различной степени выраженности. Как выраженность, так и местоположение мотивов в иерархии могут меняться. Более всего способствующими развитию учебной деятельности признаются гражданские и моральные мотивы. Обучающиеся с доминирующими указанными мотивами более ответственно подходят к учебе, осознавая ее пользу и значимость [104]. Вместе с тем такой подход не объясняет тех случаев, когда учащимся осознается важность образования, но этого осознания не оказывается достаточным для активного включения в учебную деятельность, о чем мы уже писали выше.



М.В. Матюхина предлагала свою классификацию мотивов. Согласно указанной классификации, учебно-познавательные мотивы могут быть представлены мотивами содержательного и процессуального характера. С точки зрения социальности предлагается деление на широкие социальные и узколичностные мотивы. В отдельную категорию попадают мотивы, направленные на избегание неприятностей, – отрицательные мотивы [57]. Проведенное в 1970-х годах исследование мотивов учения у школьников с различной академической успеваемостью продемонстрировало, что ученикам с низкой успеваемостью более свойственны содержательные учебно-познавательные мотивы, чем «успешным» ученикам, для которых более выраженными оказались процессуальные учебно-познавательные мотивы. М.В. Матюхина объяснила полученный результат различным содержанием мотивации. В частности, школьники с плохой успеваемостью отмечали, что получают удовольствие от наблюдения за проведением опытов учителем и слушая интересный рассказ. Учащиеся с хорошей успеваемостью указывали на сильное желание овладеть учебной дисциплиной и сосредоточенность на ее изучении [57].

А.К. Маркова в дальнейшем рассматривала две категории мотивов. Категория познавательных мотивов включала широкие познавательные мотивы, мотивы самообразования и учебно-познавательные мотивы. Категория социальных мотивов содержала мотивы социального сотрудничества, социальные позиционные мотивы и широкие социальные мотивы [54]. В исследованиях А.К. Марковой с коллегами описывались также мотивы, характеризующиеся желанием обучающегося приобрести определенные навыки, обрести знания в процессе осуществления учебной деятельности. К таким навыкам можно отнести новые стратегии выстраивания взаимоотношений со сверстниками, учителями, неприменяемые ранее способы получения и применения знаний и т.д. [55]. Данная группа мотивов включала в себя и познавательные, и социальные мотивы. Называлась она - творческие мотивы [55].

Сравнительное исследование, проведенное в 1980-х годах А.Д. Андреевой, направленное на анализ учебных мотивов подростков, обучающихся в седьмых –

десятих классах, и их ровесников 1940-х – 1950-х годов (данные о мотивах подростков 1940-х – 1950-х годов основывались на рассмотренных нами исследованиях Л.И. Божович с коллегами), показало следующие результаты. Автор выделяет значимые различия в социальных мотивах у подростков разных «времен», отмечая неизменность учебно-познавательных мотивов. Полученные данные интерпретируются А.Д. Андреевой как результат существенных социальных и исторических изменений при одновременной сравнительной стабильности закономерностей развития личности [3].

В частности, среди подростков 1980-х годов отмечается отсутствие мотивов обязанности и долга, которые присутствуют в структуре учебной мотивации обучающихся 1940-х–1950-х годов. Новыми для старшеклассников признаются мотивы самоутверждения и самосовершенствования, выраженные у подростков 1980-х годов, и не обнаруженные у обучающихся в 1940-х–1950-х годах [3].

Указанное исследование является замечательным примером влияния социальной ситуации развития на мотивационно-потребностную сферу подростков при относительной стабильности закономерностей развития личности. В подтверждение последнего можно привести также исследование Н.Н. Толстых, проведенное в 1970-х–1980-х годах, в результате которого были подтверждены выводы, полученные все в той же работе Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной, относительно центрального новообразования старшего подросткового возраста – ориентации на будущее [89]. Автор отмечает связь формирования мотивационной иерархии в старшем подростковом возрасте с особенностями временной перспективы, которая теперь связана не только с настоящим моментом, но и с отдаленным будущим [89].

Следует также отметить, что А.Д. Андреева продолжила сравнительный исторический анализ развития учебной мотивации в подростковом возрасте. В 2021 году было проведено исследование, обнаруживающее характерные особенности учебной мотивации послевоенных подростков, подростков 1980-х годов (о чем мы писали выше) и современных подростков. У последних в результате изменения социальной ситуации развития снова поменялась

мотивационная структура учебной деятельности. Самыми яркими оказались учебно-познавательные мотивы, на втором месте расположились мотивы будущего, на третьем – мотивы комфорта, а на последнем – внешнее влияние [4].

Внешнее влияние, точнее внешняя мотивация, наряду с внутренней и соревновательной, рассматривались П.Я. Гальпериным. Наиболее благоприятной и эффективной для учебной деятельности представлялась внутренняя мотивация. Внутренняя мотивация описывалась как связанная с собственно учебным интересом, в отличие от внешней мотивации, которая основывается на явлениях, не всегда связанных с познавательной, учебной деятельностью. Речь идет об одобрении родителей, отметках и т.д. Основанием соревновательной мотивации определялось стремление проявить себя и свои способности [19].

Для системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова характерна значимость роли познавательной активности. Стимулировать познавательную активность возможно посредством специально организованной среды, что способствует формированию и развитию познавательной мотивации [103]. Названные явления связаны с таким существенным конструктом, оказывающим влияние на развитие учебной мотивации, как интерес.

Роль интереса, как неотъемлемого условия обучения детьми и взрослыми, отмечал С.Л. Рубинштейн [77]. Н.Г. Морозова сравнивала познавательный интерес с источником удовольствия в обучении, с ресурсом для преодоления трудностей и достижения целей [60].

Продолжая исследования учебной мотивации, принимая во внимание роль интереса, Г.И. Щукина отмечала, что наиболее оптимальный уровень функционирования учебной мотивации в контексте вовлеченности в учебный процесс и соответственно достижения положительных результатов, достигается посредством взаимодействия социальных и познавательных мотивов, что, как мы писали выше, также отмечали Л.И. Божович с коллегами [12, 101].

Сегодня влияния интереса на учебную деятельность не вызывает сомнений. Н.Н. Толстых с коллегами, развивая данное направление, разработали опросник, называемый «Индекс учебного интереса», результат апробации которого показал

семифакторную структуру учебного интереса у современных средних подростков и девятифакторную – у старших. К компонентам, входящим в структуру учебного интереса старших подростков, относятся временная и содержательная компетентность, актуальная прагматичность, ценность образования, субъектность в познании, самоэффективность, отношение к школе (обесценивание или же отношение как к инструментальному ресурсу), мотивация достижения. А сам термин «учебный интерес» характеризуется с позиции ресурсного подхода как конструкт, отображающий благоприятные для учебной мотивации составляющие мотивационно-потребностной сферы обучающегося [92].

Н.Н. Толстых с коллегами исходят из установленных А.Н. Леонтьевым положений о полимотивированности учебной деятельности и неразрывной связи учебной мотивации с личностью обучающегося [48]. Как следствие, структура учебной мотивации рассматривается авторами как состоящая из целого ряда элементов, не являющихся мотивами в подлинном смысле, включающая в себя и ценностные ориентации, и направленность личности, и цели, и эмоции и др. [92].

Названную позицию разделяет и Т.О. Гордеева, отмечая многосоставность и сложность структуры учебной мотивации, в которую помимо мотивов входят различные когнитивные составляющие, стратегии совладания с неудачами, цели и т.д. [28]. Разрабатывая структурно-процессуальную модель мотивации учения, Т.О. Гордеева выделяет следующие блоки: мотивационно-смысловой, целевой, интенционально-регуляторный, мотивационно-поведенческий, копинговый, а также когнитивные предикторы [25].

Т.О. Гордеева, как и многие другие исследователи учебной мотивации, выделяют внутреннюю (intrinsic) и внешнюю (extrinsic) учебную мотивацию. Внешняя мотивация всегда основывается на категориях, не связанных непосредственно с учебой (награда, наказание, контроль и т.д.). Так, например, ученик может стремиться к хорошим учебным результатам, потому что родители ему пообещали вознаграждение в виде какой-либо покупки. При внутренней мотивации ученик заинтересован в овладении предметом, приобретении новых знаний и компетенций, то есть цель совпадает с содержанием деятельности [26].

Д.А. Леонтьев отмечает относительность деления мотивации на внутреннюю и внешнюю, так как в чистом виде их встретить невозможно. Даже когда ученик отмечает, как основной мотив обучения материальное вознаграждение, необходимо учитывать, что одновременно будет присутствовать и внутренний мотив (причина, для которой ему нужны деньги) [50].

Здесь, видимо, речь идет о формировании единой мотивационной структуры путем взаимодействия смыслообразующих мотивов и непосредственно побуждающих, о чем писали еще А.Н. Леонтьев и Л.И. Божович с коллегами [12].

Указанные исследования позволяют сделать вывод, что современными отечественными учеными, вслед за «классиками» психологии, признается не только полимотивированность учебной деятельности, но и влияние множества факторов на развитие учебной мотивации. Указанные факторы сегодня исследуются отдельно как не менее значимые конструкты, регулирующие учебную деятельность, чем непосредственно мотивы. Подобный подход мы встречаем и в зарубежных исследованиях учебной мотивации.

### **1.6. Подходы к изучению учебной мотивации в зарубежной психологии**

В данном параграфе представлен обзор наиболее распространенных и авторитетных теорий учебной мотивации, разработанных зарубежными исследователями. На основании содержащихся в англоязычных публикациях последних двадцати лет данных, нами были проанализированы следующие теории: теория контроля и значимости эмоций достижения Р. Пекруна [112, 150, 172, 175, 176, 157, 191], теория самоэффективности А. Бандуры [113, 114, 177], теория атрибуции Б. Вайнера [111, 157, 159, 187, 192, 134, 195], теория ожиданий и ценностей Д. Аткинсона [115, 130, 143, 193, 194, 198], имплицитные теории интеллекта К. Дуэк, теория интереса С. Хайди и Э. Рэннингер, теория возможных Я Д. Ойзерман, теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райна [20, 24, 67, 123, 180]. Теория целей достижения, также являющаяся одной из самых популярных на сегодняшний день, применяемой в зарубежных исследованиях учебной

деятельности, рассматривается нами в отдельной параграфе 1.7.

*Теорию контроля и значимости эмоций достижения (Control-value theory of achievement emotions)* развил Р. Пекрун [112, 150, 172, 175, 176, 157, 191].

На основании исследований эмоций, которые испытывает обучающийся в ситуациях достижений в учебной деятельности, автор выделяет две категории эмоций. К первой относятся эмоции, которые сопровождают осуществление деятельности. Они характеризуют внутреннюю ценность (intrinsic value). К этой категории относятся скука, удовольствие, фрустрация. Во вторую категорию входят эмоции, возникающие на основании результатов достиженческой деятельности (как успеха, так и неудачи), характеризуя внешнюю ценность (extrinsic value). Этой категории соответствуют надежда, гордость, злость, стыд, безнадежность, радость [172].

Характеризуя контроль, Р. Пекрун рассматривает его как субъективный процесс управления направленной на достижение какого-либо конкретного результата деятельностью. К контролю в том числе относится предвосхищение результата (например, ожидание высокой оценки, то есть ситуации успеха, на основании тщательной подготовки к контрольной работе). К значимости эмоций достижения относится субъективное значение последствий деятельности (например, конкретная ценность успешного написания контрольной работы) [157, 172].

Основанный на рассматриваемой теории опросник был разработан Р. Пекруном с коллегами. В нем содержится 24 шкалы, отражающие те или иные эмоции обучающихся, возникающие в ситуациях достижения (при экзаменах, тестах и т.д.) [163].

Р. Пекрун обозначает, что эмоции, испытываемые обучающимися, существенно влияют не только на академическую успеваемость, но и на личностное развитие, психологическое и физическое здоровье учеников [176]. При этом влияние может быть разнообразным. Связь положительных эмоций с положительными результатами не всегда прямая. Хотя чаще негативные эмоции все же оказывают отрицательное влияние на учебу и состояние ученика, а

положительные эмоции – позитивное [176].

В качестве рекомендаций Р. Пекрун указывает целесообразность уделения внимания педагогами эмоциям учащихся. По мнению автора, учителям следует способствовать развитию у учеников уверенности в себе, интереса и внутренней ценности знаний. Такой подход будет обеспечивать преобладание положительных эмоций над отрицательными, что будет приводить к улучшению качества жизни учащихся и вовлеченности в учебный процесс. Отмечается, что реализация данного подхода доступна только для высоко квалифицированных преподавателей, которые сами испытывают позитивные эмоции и создают соответствующий психологический климат в классе, подкрепляя успех учеников, способствуя глубокому изучению своего предмета [176].

На сегодняшний день представлено немало исследований не только самого автора, но и других ученых, в основе которых лежит теория, разработанная Р. Пекруном [112; 150; 191]. Для нашего обзора отдельно следует рассмотреть исследование, проведенное Р. Пекруном совместно с автором теории целей достижения Э. Эллиотом (которую мы подробно рассмотрим позже) и М. Майером среди студентов, устанавливающее связь между целями достижений и эмоциями достижений в учебе. В данном исследовании эмоции рассматриваются как посредники между целями достижения и результатами в учебной деятельности; приводится исчерпывающий перечень эмоций достижения: скука, надежда, гнев, удовольствие, стыд, гордость, безнадежность и тревожность [175].

Следует отметить, что теория достаточно новая и исследования самой модели еще продолжаются. Так, например, при рассмотрении трех конструктов: внутренняя ценность, внешняя ценность и удовольствие, установлено, что удовольствие является отдельным, самостоятельным конструктом, связанным с внутренней ценностью, однако в него не входящим [150].

Для нашего исследования эта теория представляет особый интерес, так как Р. Пекруном совместно с Э. Эллиотом разработана 3x2 модель целей учебных достижений, на которой основывается наше эмпирическое исследование целей учебных достижений у российских старших подростков. Подробнее мы будем

говорить об этом в параграфе 1.7.

В теории самоэффективности (*Self-efficacy theory*), разработанной А. Бандурой, ключевая роль в особенностях развития мотивации отводится вере человека в свои возможности успешно справляться со сложными ситуациями. Применительно к учебной деятельности, речь идет о вере обучающегося в свои возможности справляться с возникающими трудностями и задачами, что сказывается на мотивации и на академических результатах [113, 114].

Отмечается, что ученики с высокой самоэффективностью придумывают и пробуют различные альтернативные способы решения задач, повышают вовлеченность и готовность справляться с возникающими трудностями в случае, если уже совершенные действия не привели к ожидаемому результату [177].

К источникам самоэффективности относятся навык выстраивания поведения (связь предыдущего опыта, завершившегося успехом или неудачей, с ожиданиями от последующих ситуаций достижения), косвенный опыт (ожидания, основанные на чужом примере), вербальное убеждение (чье-либо вербальное убеждение, что ученик справится, может оказать влияние на его веру в себя) и эмоциональный подъем (сравнение уровня эффективности с уровнем напряжения перед значимой ситуацией) [113].

Говоря о вербальном убеждении, А. Бандура отмечает, что в ситуациях, когда родители убеждают ребенка в его способности справиться с какой-либо задачей, крайне важно, чтобы такие убеждения соответствовали объективным возможностям и способностям ребенка. В противном случае самоэффективность будет не расти, а снижаться, а вера в родителей подрываться [99].

Согласно теории самоэффективности, моделирование проблемных ситуаций, а также поддержка значимых других имеют важное влияние на когнитивные и эмоциональные реакции в ситуациях, в которых нужно проявить себя. Важным фактором достижения успехов в учебе является также идентификация учащимся себя с кем-то из окружающих людей [114, 177].

Другая уважаемая западная теория, в рамках которой проводятся многие исследования учебной мотивации, – это *теория атрибуции Б. Вайнера (Attribution*



*theory*), согласно которой причины, приписываемые событиям людьми, имеют существенное влияние на их будущие когнитивные, поведенческие и эмоциональные проявления [192].

В качестве оснований для рассмотрения названных причин выделяются локус контроля, стабильность причинных элементов и контролируемость. Причины предлагаются следующие: сложность задачи, старание, случай (везение), физическое и психологическое состояние, помощь или пристрастное отношение учителя, получаемая от других помощь, способности, отношение к учебе [27].

Особенное значение для учебной деятельности имеет субъективный контроль поведения, определяющий отношение обучающегося к случившейся или потенциальной неудаче и давлению [159]. Одним из источников возникновения и развития субъективного контроля является обратная связь от людей, чье мнение является значимым для обучающегося (от родителей, учителей). [136; 192].

Чувство контроля или чувство беспомощности возникают не только при взаимодействии и получении обратной связи, но также, когда обучающийся наблюдает паттерны поведения окружающих его значимых людей. В названных процессах крайне важным является соответствие обратной связи и подкрепления от учителей и родителей реальной успеваемости и реальным способностям обучающегося [187].

Различные аспекты межличностных отношений часто рассматриваются с позиции их связи с мотивами учения. Так, влияние особенностей взаимоотношений с окружающими на учебную мотивацию студентов установлено в проведенном Э. Мартином и М. Доусоном исследовании. Теоретической базой названного исследования стал ряд авторитетных зарубежных теорий. В частности, теория самодетерминации, самооэффективности, атрибуции и др. [158].

Исследования, проводимые на основании теории атрибуции, содержат результаты анализа влияния приписывания учебных трудностей недостаткам обучающегося или отсутствию прикладываемых в должном объеме усилий в

учебной деятельности [111].

В частности, проводилось исследование, в котором обучающимся экспериментальной группы предлагались сведения о том, как повышалась учебная успеваемость у учеников, преодолевающих возникающие в процессе обучения сложности. В результате эксперимента обучающиеся экспериментальной группы в сравнении с обучающимися контрольной группы продемонстрировали рост академической успеваемости и сокращение случаев оставления учебы [197].

*Теория ожиданий и ценностей (Expectancy value theory)*, в 1957 году разрабатываемая Д. Аткинсоном, сегодня существенно дополнена исследованиями таких ученых, как Ж. Эклс, А. Вигфилд, К. Халлеман и другие [109, 130, 143].

Много исследований в рамках теории ожиданий и ценностей проведено с целью изучить влияние на формирование и развитие учебной мотивации понимания обучающимися: зачем им нужны получаемые знания и как именно они им могут пригодиться. В одном из таких исследований учеников экспериментальной группы просили выполнять письменные задания, в которых они описывали, какое отношение к их жизни может иметь что-либо из изучаемых дисциплин. В результате эксперимента те обучающиеся, у которых было низкое ожидание успеха, но которые выполняли названные задания, улучшили свои показатели успеваемости, в отличие от обучающихся с низким уровнем ожидания успеха, не выполнявших письменные задания [143].

В контексте рассматриваемой теории проводились исследования, подтверждающие влияние взглядов представителей значимого для ребенка окружения на учебную мотивацию обучающихся [193, 194, 200].

В частности, Ж. Эклс провела двенадцатилетнее лонгитюдное исследование, направленное на анализ влияния взглядов матерей на особенности развития учебной мотивации детей [115]. Первоначально фиксировалось отношение матерей к музыке, чтению, спорту и математике. Спустя несколько лет замерялось количество часов, посвящаемых названным направлениям, их детьми.

В результате были установлены прямые корреляционные связи между взглядами матерей и вовлеченностью детей в учебную деятельность по всем исследуемым сферам, кроме чтения [122].

В 2020 году Ж. Экклс и А. Вигфилд предложили новое название теории – контекстуальная или ситуационная теория ожиданий и ценностей (Situating expectancy value theory) [130].

Авторы отмечают, что предложенная модель представляет широкую теоретическую платформу как для долгосрочных исследований происхождения и развития верований, убеждений и воспоминаний, лежащих в основе мотивационных выборов, связанных с достижениями, так и для исследований психологических процессов, наблюдаемых в ограниченных временных рамках [130].

Основным своим вкладом в исследования, относящиеся к теории ожиданий и ценностей, Ж. Экклс и А. Вигфилд видят, во-первых, в разработке конструкторов и процессов, лежащих в основе дифференцированной оценки задач и ожиданий успеха как для самого человека, так и между людьми. Во-вторых, в подтверждении важности социо-когнитивных концепций, происходящих из теорий мотивации и теорий личности, которые объясняют индивидуальные различия в результатах принятия решений [130].

Авторами отмечается иерархический характер убеждений, а также их связь как с предыдущим опытом, так и с последующим мотивированным выбором. Подчеркивается важность индивидуальных относительно стабильных характеристик субъекта, переживаний, опыта, лежащих в основе внутриличностных и межличностных различий в когнитивных, аффективных и поведенческих аспектах модели [130].

Все процессы, лежащие в основе теории ожиданий и ценностей, во многом зависят от непосредственной ситуации, в которой делается как осознаваемый, так и неосознаваемый выбор. Кроме того, диапазон вариантов выбора ограничен культурными ценностями, нормами и характеристиками, окружающими людей по мере их развития и движения [130].

Таким образом, согласно последним исследованиям, в рассматриваемой теории существенная роль в процессе формирования учебной мотивации придается специфическим личностным характеристикам, условиям развития личности, специфике настоящей ситуации, а также социальному окружению и особенностям взаимодействия с социумом [130].

Другая теория, внесшая существенный вклад в изучение учебной мотивации, была разработана в 1980-1990-х гг. К. Дуэк и носит название «*ИмPLICITные теории интеллекта*» (*Implicit theories of intelligence*) [126]. Исследуя цели учебных достижений, направленные на мастерство (Mastery), К. Дуэк обнаружила, что на их формирование оказывает влияние представление ученика о своем интеллекте. Выделяется два типа представлений (две имPLICITные теории). Согласно первому типу представлений, интеллект может меняться и развиваться – «прибыльная теория интеллекта». Согласно второму, представления отражают неизменную, фиксированную природу интеллекта, развить который невозможно – «данностьная теория интеллекта» [126, 129].

На основании теории проводятся интервенции, целью которых является информирование учеников о возможностях развития интеллекта путем решения учебных задач и сложностей [109]. В частности, в одном из экспериментальных исследований среди учащихся седьмых классов, детей разделили на две группы. Контрольная группа посещала дополнительные занятия, в которых им рассказывали о строении и функциях мозга. Учащиеся экспериментальной группы посещали занятия, на которых им предоставлялась информация о возможностях развития интеллекта в обучении и о пластичности мозга. Спустя два года обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали значительное повышение уровня учебной мотивации и академической успеваемости. У обучающихся контрольной группы уровень академических достижений снизился [118].

Вместе с тем сегодня есть исследования, не отрицающие влияние имPLICITных теорий интеллекта, однако устанавливающие более значимые факторы, влияющие на отношение к учебе. В частности, при сравнении влияния

культурных ценностей и представлений об интеллекте в рамках имплицитных теорий, существенным предиктором формирования ценности учения оказались именно культурные ценности [126].

Исследуя особенности формирования ценности учения, С. Хайди и Э. Рэннингер рассматривали роль интереса в указанном процессе. Ученые разработали *четырёхфазную модель формирования интереса*: 1) возникновение ситуационного интереса к предмету; 2) поддержание ситуационного интереса; 3) зарождение индивидуального интереса; 4) развитие индивидуального интереса [67, 142].

Проводя экспериментальные исследования, целью которых являлось развитие и поддержание долгосрочного интереса, Д. Газри с коллегами анализировали влияние специальных мероприятий, проводимых педагогами на уроках литературы. В двух экспериментальных классах проводились конструирование, рисование, лепка и пр. На уроках в двух других классах педагоги никаких дополнительных мероприятий не осуществляли. Впоследствии у учеников из экспериментальной группы был зафиксирован существенный рост мотивации к чтению и пониманию текста, в сравнении с учениками из контрольной группы [145].

Высокий уровень интереса к такому многоаспектному конструкту, как интерес, порождает различные (не только экспериментальные) исследования. Так, например, было проведено большое теоретическое исследование, направленное на формирование теоретической и методологической базы для исследования интереса к науке в таких масштабных программах, как, в частности, PISA [67, 151].

В других западных исследованиях рассматриваются чувства, входящие в структуру интереса к науке [116]. В частности, благоговение, трепет (awe) перед наукой, рассматриваемый как часть структуры, включающей в себя и когнитивную составляющую, которая может, по мнению исследователей, влиять на развитие интереса и трепета перед наукой на ранних стадиях обучения [192].

Обобщая тему исследований интереса, можно сказать, что независимо от

направления, в котором работают исследователи, анализируя конструкт интереса к науке и к учебе, единодушно признается его положительное влияние на долгосрочную внутреннюю мотивацию, а также на готовность не отступать перед трудностями, но продолжать решать поставленную задачу [137, 155].

Другой конструкт, рассматриваемый в зарубежной психологии с позиции связи с учебной мотивацией, – это *возможные Я (Possible selves)*. Указанный конструкт включает в себя идеи и убеждения человека о том, каким он является и может являться в данный момент, а также каким для него возможно быть в будущем. Такие идеи и убеждения оказывают значимое влияние на постановку целей и на мотивы учения [170]. Д. Ойзерман отмечает, что Я-концепция содержит представления о себе сегодняшнем, а возможные Я сосредоточены на образе себя в будущем (как негативном, так и позитивном), что направляет личностное и мотивационное развитие в том или ином направлении [157, 170].

Возможные Я могут представлять довольно конкретные образы и ожидания (например, успешно написать контрольную, хорошо окончить учебный год) или же достаточно общие (стать образованным человеком) [187, 172].

Для старшего подросткового возраста характерно одновременное наличие множество конкурирующих возможных Я. На них влияют как индивидуальные факторы, так и социальный контекст (пример окружающих людей, ожидания родителей и учителей) [170].

Прошлый опыт успеха или неудач также имеет большое влияние. В ряде исследований было установлено, что несовершеннолетние правонарушители, а также дети из малообеспеченных семей, не имевшие хороших учебных результатов, с наименьшей вероятностью формируют возможные Я, направленные на учебу и на получение образования [169, 170, 171].

При наличии ориентированного на учебу возможного Я существенное влияние на учебную деятельность оказывает четкая постановка целей и формулирование стратегии. В одном из исследований ученики с направленными на учебу возможными Я, которым были предложены конкретные стратегии для достижения их целей, продемонстрировали улучшение результатов в сравнении с

обучающимися, не имеющими четких стратегий [166, 172].

Можно сказать, самой авторитетной и разработанной на сегодня западной теорией, рассматривающей вопросы мотивации, в том числе, учебной, является *теория самодетерминации (Self-determination theory)* Э. Деси и Р. Райана, изначально сформулированная еще в 1985 г., однако не прекращающая развиваться [123].

Основные принципы теории коротко можно сформулировать так: для оптимального уровня мотивации и функционирования должны быть удовлетворены конкретные потребности: в компетентности (competence), в автономии (autonomy) и во взаимосвязи с другими людьми (relatedness) [67, 123].

Российским исследователям теория самодетерминации хорошо знакома из трудов Т.О. Гордеевой [20, 24].

В одной из последних публикаций авторов теории говорится, что теория самодетерминации представляет собой широкую основу для понимания факторов, которые формируют или подрывают внутреннюю мотивацию, автономную внешнюю мотивацию и психологическое благополучие – вопросы, имеющие непосредственное отношение к образовательной среде. Внутренняя мотивация и хорошо усвоенные (следовательно, автономные) формы внешней мотивации предсказывают множество положительных результатов в различных образовательных ситуациях, а также подкрепляются поддержкой основных психологических потребностей учащихся в компетентности, автономии и взаимосвязи с другими людьми [180].

В указанной работе подчеркивается динамическая связь между мотивацией учителя и ученика, поскольку учителя также испытывают контроль и давление со стороны руководства. Авторы отмечают необходимость устранять разрыв между наукой и политикой, так как, несмотря на большое количество исследований относительно важности удовлетворения психологических потребностей в контексте обучения, многие текущие образовательные программы и тенденции во всем мире по-прежнему основаны на традиционных мотивационных моделях, не способных, по мнению Э. Деси и Р. Райана, удовлетворить потребности учителей и

учеников [180].

Таким образом, очевидно, что большая часть западных теорий, в той или иной степени рассматривающих учебную мотивацию, испытывают влияние социо-когнитивного подхода. Вместе с тем существенное значение придается изучению различных конструктов, влияющих на мотивы учебной деятельности: эмоции, убеждения, интерес, цели, взаимоотношения с педагогом и родителями, пример значимых других и т.д. Изучение одного из них – целей, на достижение или избегание которых ориентирован ученик в процессе учебной деятельности – отражено в *теории целей достижения (Achievement Goal Theory)*, которую мы подробно рассматриваем в следующем параграфе.

### **1.7. Цели учебных достижений: история развития и современные исследования конструкта**

Цели учебных достижений – конструкт, относящийся к исследованиям мотивации достижения. Существует мнение, что анализ мотивов достижения и избегания берет свое начало еще в трудах древних философов, таких как Демокрит, Эпикур, Сократ, формулирующих принципы этического гедонизма [132]. Идеи о том, что человек стремится к радости, стараясь избегать страданий, встречаются в трудах философов 18-19-х веков. В частности, Т. Бентам, характеризуя психологический гедонизм, отмечает, что страдания и радость определяют выбор и поведение человека [117].

В психологической науке анализ влияния удовольствия и боли с позиции их отображения в сознании встречаем уже в работах В. Вундта, с позиции побудительного характера – у У. Джемса [68, 132]. У З. Фрейда можно видеть отнесение стремлений к удовольствию и избеганию неудовольствия с позиции базовых мотивационных импульсов, а К.Г. Юнг отмечает стремление одних людей к достижению социальных объектов и избегание их другими людьми [132, 146].

В дальнейших исследованиях психологов и физиологов часто можно встретить направленности на достижение и избегание в том или ином виде (у И.П.



Павлова – рефлексы, направленные на достижение положительного стимула и избегание отрицательного стимула; «Закон эффекта» у Э.Л. Торндайка и т.д.) [67, 132], однако для нашего исследования более подробного рассмотрения заслуживает теория поля Курта Левина [45].

Развивая теорию поля, К. Левин выделяет одно из ключевых понятий теории – понятие валентности. Она описывается, как некий побудительный характер психологических сил поля (векторов). Источником психологических сил поля, оказывающих влияние на поведение человека, являются объекты окружающего мира. Занимаясь исследованием результирующей валентности, К. Левин экспериментально продемонстрировал связь возникновения чувства успеха или чувства неудачи с уровнем притязаний субъекта. Чувство успеха возникает при результате, превосходящем ожидания, а чувство неудачи – при недостижении ожидаемого результата. Таким образом, по мнению К. Левина, уровень притязаний может иметь две направленности: добиться успеха или избежать неудачи. Положительная валентность характерна для желаемого результата, достичь которого стремится субъект. Отрицательная – для нежелательного результата, который субъект стремится избегать.

Для валентности значимым элементом является субъективная вероятность успеха. Так, например, чем ниже уровень сложности какого-либо задания, тем ниже будет положительная валентность успеха и выше отрицательная валентность неудачи, так как чем проще задание, тем больше шансов успешно с ним справиться [45, 67]. То есть цели, которые ставит перед собой субъект для удовлетворения соответствующих потребностей, направлены либо на достижение желаемого, либо на избегание нежелательного.

Г. Мюррей, анализируя мотивацию и потребности, также выделял потребность в достижении успеха и потребность в избегании неудачи [165]. Д. Макклеланд с коллегами, продолжая исследования в русле мотивации достижения, определяли мотив, как приобретенный, воссоздаваемый на основании полученного опыта конструкт. При первом столкновении с определенной ситуацией, субъект ощущает некоторое рассогласование между

ожиданиями и восприятием. В результате образуется первичный (ненаучаемый), негативный или позитивный по своему характеру аффект. В дальнейшем, при считывании ассоциирующихся с таким аффектом ключевых признаков, становится возможным воссоздание максимально схожего, но не идентичного предыдущему, состояния субъекта. Таким образом, «мотив представляет собой воссоздание по ключевым признакам изменений в аффективной ситуации» [188, с. 28]. Ситуации, в которых человек испытал стыд, в будущем могут вызывать предвосхищающее чувство страха (например, неудачный ответ у доски может спровоцировать дальнейший страх и нежелание снова выходить к доске). Ситуация успеха, напротив, может вызывать предвосхищающее чувство радости. Иными словами, аффективные реакции определяют последующую тенденцию либо к достижению, либо к избеганию [188].

В дальнейшем Д. Аткинсон конкретизировал компонент ожидания, назвав его субъективной вероятностью успеха. А валентность, заимствованную из теории К. Левина, определил как мотив достижения успеха/избегание неудачи и привлекательность/непривлекательность цели. Сложив, таким образом, эти три компонента, Д. Аткинсон создал свою формулу вероятности успеха и побуждения к нему (модель выбора риска) [110]. На основании данной модели можно предсказать мотивационную тенденцию к достижению успеха или избеганию неудачи в случае, если известны названные три компонента: мотив, привлекательность цели и вероятность успеха.

Дальнейшие исследования мотивации достижения отражены в трудах Х. Хекхаузена с коллегами [95]. Мы будем обращаться к ним дальше, анализируя конструктор целей учебных достижений, изучение которого началось в 1980-х гг.

К. Дуэк с коллегами, исследуя реакцию детей на учебные неудачи, обнаружили, что некоторые дети начинают больше стараться, веря, что, приложив больше усилий, они добьются успеха, так как видят причину неудачи в недостаточном собственном усердии. Другая реакция сводится к избеганию заданий и снижению уровня прикладываемых усилий. Дети с этим типом реакции видят причину неудачи в своих недостаточно хороших способностях. Основание

для различных реакций К. Дуэк видит в типе целей, на достижение которых ориентированы дети в учебной деятельности. Первый тип – цели обучения, при которых желаемый результат заключается в приобретении знаний и повышении собственных компетенций. Ко второму типу относятся цели, направленные на демонстрацию результата, при которых желанным результатом является произведение впечатления хорошего ученика [132, 172].

Восприятие детьми способностей изучал также Д. Николлс. В его исследованиях представлено два подхода. Недифференцированный подход, характерный для детей пяти лет, подразумевает наличие ощущения собственной компетентности уже в результате выполнения задания. К двенадцати-тринадцати годам развивается дифференцированный подход к восприятию способностей как самостоятельного явления [196].

Д. Николлс отмечает, что для взрослых и подростков характерны оба вида подходов: недифференцированный – в нейтральных ситуациях, дифференцированный – в ситуациях конкуренции. Стремление развивать способности в недифференцированном понимании (через вовлеченность, погружение в предмет) Д. Николлс обозначил как направленность на задачу (task-orientation), а стремление к развитию способностей в дифференцированном понимании (соответствие общественным стандартам, переживание о своем положении) – направленность на себя (ego-orientation) [67, 132, 196].

Рассмотренные подходы, разрабатываемые К. Дуэк и Д. Николлсом, выделяют два очень схожих типа целей достижения: направленные на овладение предметом, вовлеченность в учебу (внутренний стандарт компетентности), и направленные на то, чтоб выглядеть компетентным в глазах окружающих (внешний стандарт компетентности, задающийся окружением). С. Эймс и Д. Арчер предложили провести теоретическую интеграцию указанных схожих конструкций, назвав два типа целей целями мастерства (Mastery) и целями демонстрации результата (Performance) [105, 108, 132]. Указанная интеграция способствовала дальнейшим исследованиям целей учебных достижений, созданию и развитию дихотомической, трихотомической, 2x2, 3x2 моделей целей

достижений в учебе [132, 133, 134].

*Дихотомическая модель* целей достижения базируется на трудах К. Дуэк и Д. Николлса, которые не выделяли валентность в своих концепциях. Обе группы целей, направленные и на мастерство, и на демонстрацию результата, рассматривались исключительно как цели, направленные на достижение результата [67, 132, 172, 196].

Позже К. Дуэк с Э. Леджет провели исследования, результаты которых показали неоднородность рассматриваемого конструкта. Была выявлена направленность на достижение и на избегание внутри целей демонстрации результата [129]. Таким образом, имеющаяся дихотомическая модель была расширена.

Расширенная версия модели целей учебных достижений получила название *трихотомической модели* на основании содержания уже не двух, но трех групп целей: рассмотренные уже цели мастерства, а точнее, цели, ориентированные на достижение мастерства (Mastery-Approach Goals); цели, ориентированные на достижение при демонстрации результата (Performance-Approach Goals); цели, ориентированные на избегание при демонстрации результата (Performance-Avoidance Goals) [67, 132]. Однако в дальнейших исследованиях была выявлена необходимость выделения целей, ориентированных на избегание в мастерстве [198]. Так появилась 2x2 модель целей достижения.

*2x2 модель* разрабатывалась Э.Эллиотом с коллегами в рамках *теории целей достижения (Achievement Goal Theory)*. В 2x2 модели уже рассматривается четыре группы целей: цели достижения в мастерстве (Mastery-Approach Goals); цели избегания в мастерстве (Mastery-Avoidance Goals); цели достижения при демонстрации результата (Performance-Approach Goals); цели избегания при демонстрации результата (Performance-Avoidance Goals) [133].

Прежде, чем мы перейдем к описанию последней на сегодняшний день модели (3x2 модель), имеет смысл остановиться на некоторых важных моментах для понимания природы конструкта целей учебных достижений.

Э. Эллиот описывал цели достижения как когнитивно-динамические

конструкты, фокусирующиеся на компетентности. Компетентность имеет две составляющие: валентность и определение. Феномен валентности мы уже рассмотрели выше, упоминая исследования К. Левина, Д. Маклелланда, Д. Аткинсона, Х. Хекхаузена и др. Резюмируя историю исследований валентности в мотивации достижения, можно еще раз отметить, что выражается она в направленности на достижение успеха и направленности на избегание неудачи.

Направленные на достижение цели (Approach-based Goals), обеспечивают движение, преодоление, вовлеченность в учебный процесс. Для них характерны надежда, энтузиазм, интерес. Направленные на избегание цели (Avoidance-based Goals), сконцентрированы на неудаче. Для них характерны настороженность, тревожность, нежелание включаться в процесс из страха неудачи и отстранение [132].

Второй компонент компетентности в теории целей достижения Э. Эллиота – определение – также не является новым для мотивации достижения. Здесь уместно упомянуть определение мотивов Х. Хекхаузена как «содержательные классы целей действия, которые существуют в форме устойчивых и относительно постоянных ценностных диспозиций» [95, с. 39]. Характеризуя такие цели действий, Х. Хекхаузен отмечал, что успешность или неуспешность результата оценивается на основании определенной меры совершенства, которую Д. Маклелланд, Д. Аткинсон и др. определяли как «озабоченность стандартом совершенства» [95]. В теории целей достижения Э. Эллиота такой стандарт совершенства рассматривается как внутренний, ориентированный на восприятие своих возможностей и качества погружения в изучаемый предмет – цели мастерства; или как внешний, ориентированный на уровень достижений, основанный на стандартах, принятых в окружении, и на проявления себя с тем, чтобы быть лучше (при валентности успеха) или быть не хуже (при валентности неудачи) других – цели демонстрации результата [69, 95, 134].

Э. Эллиот отмечал, что определение целей достижения может быть двояким: цель как причина вовлечения в ту или иную деятельность (можно сказать, в понимании мотива) и цель как преднамеренный, желаемый, сознательно

представляемый результат, окончание действий (схожая с целью действия в теории А.Н. Леонтьева) [47, 134]. В дихотомической модели теории целей достижения цели рассматриваются как содержащие оба эти аспекта: и причину, и преднамеренный, осознаваемый результат. Э. Эллиот подчеркивает, что причина вовлечения в деятельность содержит не только отношение к компетентности, но и «некоторое иное наполнение», в частности, при демонстрации результата – стремление к принятию, самопрезентация и т.д., что не связано непосредственно с компетентностью [132, 134].

Э. Эллиот решил, что целесообразно не рассматривать компонент причины, по которой субъект вовлекается в достиженческую деятельность, а сосредоточиться на предвосхищаемом, ожидаемом результате, содержание которого относится только лишь к компетентности. Как в 2x2 модели, это отношение к компетентности с внутренней позиции (мастерства) или внешней позиции (демонстрация результата). При внутренней позиции оценка компетентности происходит на основании восприятия результатов задания и самого себя (сделал ли я все, что мог; справился ли лучше, чем обычно, и т.д.); при внешней – на основании стандартов, принятых в окружении [134].

Такие же три стандарта описывал Х. Хекхаузен, продолжая исследования Д. Маклелланда и Д. Аткинсона [95, 110]. Рассматривались они в контексте описания взаимодействия личности со средой, а точнее, достиженческого аспекта такого взаимодействия, включающего в себя соревнование с некоторыми установленными, жесткими критериями, стандартами успешности. В весьма упрощенном виде критерий успешности выглядит как пара противоположностей успех-неудача (валентность). Ориентированы данные критерии могут быть на задачу (совершенствование мастерства), на себя (собственное развитие) и на других (сравнение с чужими результатами) [95].

Учитывая сказанное, появление последней модели теории целей достижения (3x2 модели) является совершенно закономерным. В этой модели стандарты для оценки компетентности видоизменяются. Стандарт мастерства распадается на два: ориентированный на себя и ориентированный на задачу; стандарт

демонстрации результата не меняется, оставаясь внешним стандартом, ориентированным на других. С учетом валентности (деление на достижение и избегание) образуется шесть групп целей (рис. 1).

1. Цели, направленные на личное достижение (Self-Approach Goals), при которых учащийся стремится развиваться, видеть, как растут его умения и компетентность («На контрольных работах показывать более высокий результат, чем был у меня раньше»).

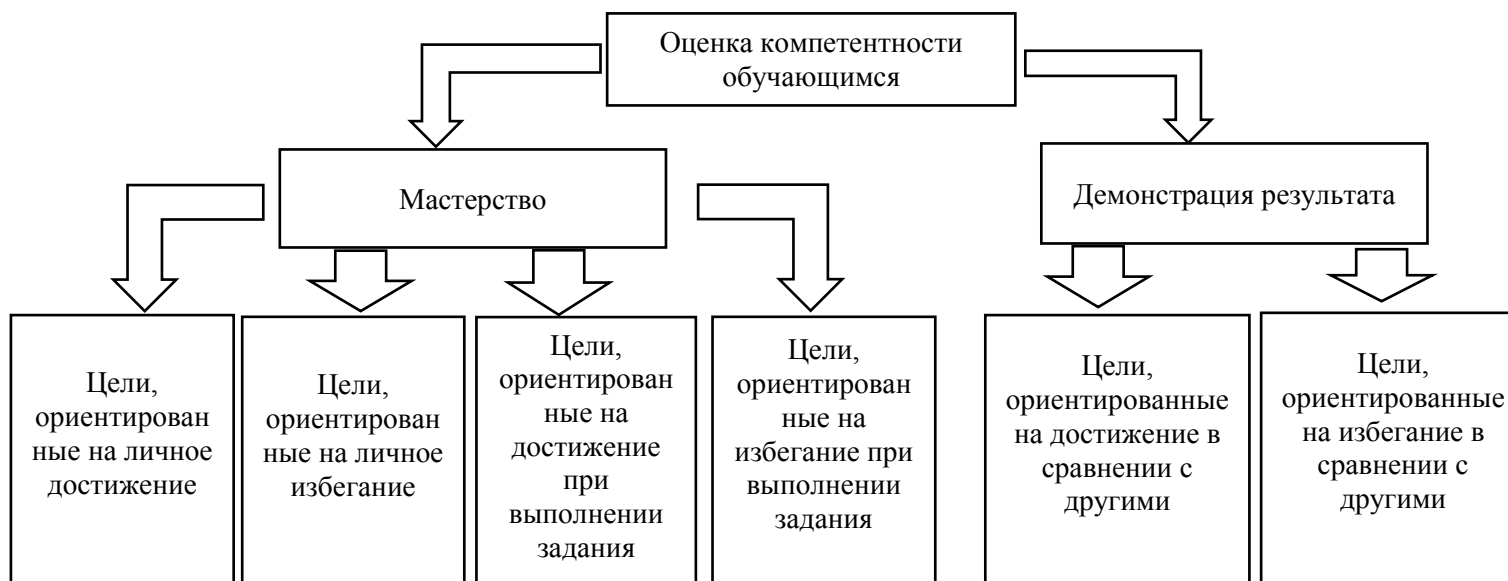
2. Цели, направленные на личное избегание (Self-Avoidance Goals). Для этой группы целей характерно стремление не допустить ухудшения своих собственных результатов («Не получать на контрольных работах более низкие результаты по сравнению с предыдущими»).

3. Цели, направленные на достижение при выполнении задания (Task-Approach Goals). При данной группе целей основное стремление в учебном процессе сводится к качественному выполнению заданий, а ощущение собственной компетентности напрямую связано с уровнем выполняемых задач («На контрольных работах хорошо справляться с заданиями»).

4. Цели, направленные на избегание при выполнении задания (Task-Avoidance Goals), характерны для учащихся, фокус внимания и переживания которых главным образом связаны с нежеланием допустить ошибку при выполнении задания («Не ошибаться при решении заданий на контрольных работах»).

5. Цели, направленные на достижение в сравнении с другими (Other-Approach Goals), определяющие соревновательный настрой в учебной деятельности, стремление превосходить других учеников («На контрольных работах выполнять задания лучше одноклассников»).

6. Цели, направленные на избегание в сравнении с другими (Other-Avoidance Goals). Данная группа направляет основные стремления учащегося на то, чтоб не уступать другим, не выглядеть слабее, глупее окружающих («Не выполнять контрольные работы хуже других учеников») [69, 134].



*Рис. 1. Цели учебных достижений в 3x2 модели*



В настоящее время зарубежными исследователями широко используется опросник, разработанный на основании 3x2 модели теории целей достижения Э. Эллиотом, К. Мураяма и Р. Пекруном, который и мы взяли за основу для нашего исследования [69, 134]. Процесс адаптации, модификации и валидации указанного опросника подробно описывается в главе 2.

Сегодня появляются исследования, ставящие под сомнение шестифакторную 3x2 модель теории целей достижения. В таких исследованиях трехфакторная модель, представляющая только три группы целей: направленные на себя, на других и на задачу, без деления по валентности на достижение и избегание, демонстрирует большую надежность и валидность, нежели шестифакторная модель [144]. Исследователи допускают наличие двух возможных причин данного явления. Во-первых, шкалы не всегда четко отображают валентность целей для разных обучающихся и различного контекста обучения. Во-вторых, различия в валентности целей в разных контекстах обучения не всегда может осознаваться или сообщаться учащимися [144].

Хотя в исследованиях учебной мотивации сегодня применяются и опросник 2x2 модели целей достижения, и основанный на 3x2 модели целей достижения опросник, модель теории целей достижения, выделяющая шесть групп целей (3x2), во многих западных исследованиях показала наибольшую надежность в сравнении с другими моделями [127, 138, 160].

Таким образом, в нашем исследовании мы опираемся на подход к анализу мотивации достижения как к стараниям субъекта сохранять или увеличивать свои способности к разным направлениям деятельности на максимально высоком уровне. При условии, что результаты этих направлений деятельности могут быть успешными или неудачными, то есть к ним применима сама категория успешности [95].

Определение целей учебных достижений представляется как «система доминирующих целей, на достижение либо избегание которых ориентированы ученики в процессе учебной деятельности, определяющая выбор тех или иных когнитивных, аффективных и поведенческих проявлений учащихся» [69, 172].

Указанное определение не раскрывает в полной мере понимание природы и свойств конструкта целей учебных достижений. В частности, являются ли цели учебных достижений всегда осознаваемыми, то есть представляемым конечным результатом – как обозначает это Э. Эллиот [134], или же содержат в себе компонент причины вовлечения в деятельность, как это указывалось К. Дуэк [129, 132]?

Примечательно также, что сами авторы 2x2 и 3x2 моделей теории целей достижения отмечают, что для анализа мотивационной стороны учебной деятельности необходимо комплексное рассмотрение различных ее составляющих, таких как мотивы, ценности, эмоции и пр. [133].

Такой комплексный подход уже встречается в исследованиях. В частности, при анализе связи самооффективности и отношения к оценкам с целями учебных достижений была установлена прямая связь целей мастерства с самооффективностью и прямая связь целей демонстрации результата с отметками [152]. В другом исследовании в отношении к оценкам были обнаружены значимые различия у обучающихся с целями мастерства, в сравнении с обучающимися с целями демонстрации результата [148]. Уровень субъективного благополучия оказался, согласно исследованиям, ниже всего у учащихся с целями учебных достижений, направленными на избегание при демонстрации результата [186].

### **1.8. Объект, предмет и гипотезы исследования**

На основании анализа многочисленных отечественных и зарубежных исследований учебной мотивации можно сделать два значимых вывода: во-первых, учебная деятельность является полимотивированной, во-вторых, учебная мотивация связана с особенностями развития личности и с социальным контекстом обучающегося [12, 25, 48, 50, 55, 69, 90, 129, 132, 179]. Отдельным фактором, связанным с личностными особенностями ученика и влияющим на учебную деятельность, являются цели, которые ставит перед собой ученик [53, 82, 177]. Т.О. Гордеева, исследуя мотивационную структуру учебной деятельности,

отмечает, что «цели – ядро учебной мотивации, непосредственно направляющее и запускающее учебную активность школьника, и их изучение крайне важно» [25, с. 213].

Происходящая в старшем подростковом возрасте психологическая перестройка, завершается формированием устойчивой в определенной степени иерархии мотивов, возникновением доминирующих осознанных стремлений и нравственных представлений, которые подчиняют себе всю систему наличествующих стремлений и представлений, то есть формированием направленности личности, определяющей структуру мотивационно-потребностной сферы и личности в целом, что находит отражение в том числе и в развитии учебной мотивации [11, 12, 14, 37, 43, 58, 64, 66].

Связь учебной мотивации и сформированности ориентации на будущее (профессионального определения), как центрального новообразования, в старшем подростковом возрасте с уровнем субъективного благополучия также подтверждена эмпирически [17, 22, 51, 93, 96, 146]. Все это позволяет нам выделить объект и предмет исследования, а также определить гипотезу.

**Объект исследования:** мотивационно-потребностная сфера старших подростков.

**Предмет исследования:** цели учебных достижений как составляющая мотивационно-потребностной сферы старших подростков, включающей учебную мотивацию.

**Основная гипотеза исследования:** у современных старших подростков цели учебных достижений связаны с определенными аспектами их личности и учебной мотивации.

**Частные гипотезы:**

1. Разные типы целей учебных достижений по-разному соотносятся с направленностью личности у старших подростков.
2. Разные типы целей учебных достижений по-разному соотносятся с различными компонентами учебной мотивации у старших подростков.
3. Существует взаимосвязь между группами мотивов, конституирующих

направленность личности, и учебной мотивацией у старших подростков.

4. Цели учебных достижений, направленность личности и учебная мотивация связаны с уровнем субъективного благополучия у старших подростков.

5. Имеются значимые различия между девушками и юношами в целях учебных достижений, направленности личности, в учебной мотивации и в уровне субъективного благополучия.

6. Имеются значимые различия между ровесниками-подростками, обучающимися в школе и в колледже, в целях учебных достижений, направленности личности, в учебной мотивации и в уровне субъективного благополучия.

### **Выводы по 1 главе**

1. Развитие мотивационно-потребностной сферы человека происходит путем опосредования натуральных (естественных) потребностей сознанием. В старшем подростковом возрасте развивается способность руководствоваться в поведении собственными требованиями, задачами, ценностями, целями, основанными на формирующемся мировоззрении.

2. Социальная ситуация развития в старшем подростковом возрасте характеризуется формированием ориентации на будущее (профессиональным самоопределением). Несформированность центрального возрастного новообразования связана с повышенным пессимистическим фоном настроения, тревожностью, сниженной жизненной активностью и работоспособностью.

3. Происходящая в старшем подростковом возрасте психологическая перестройка, завершается формированием устойчивой в определенной степени иерархии мотивов, возникновением доминирующих осознанных стремлений и нравственных представлений, которые подчиняют себе всю систему наличествующих стремлений и представлений, то есть формированием направленности личности.

4. Направленность личности в старшем подростковом возрасте

оказывает влияние на все сферы жизни старшеклассника, в том числе и на учебную деятельность.

5. Отечественные и зарубежные исследования в сфере учебной мотивации включают в себя анализ не только мотивов, но и иных конструктов: интереса, субъектной позиции, локуса контроля, мастерства, самооффективности, особенностей отношений подростков с учителями и родителями, целями и т.д.

6. Цели учебных достижений в последней из разработанных моделей рассматриваются как сознательно представляемый результат учебных действий, на достижение или избегание которого направлена активность ученика. Вместе с тем в предыдущих моделях теории целей достижения цели включали в себя и неосознаваемый компонент – причину, по которой ученик вовлекается в достиженческую деятельность.

## **ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ (ЦУД)**

### **2.1. Анализ разработанности проблемы**

При анализе русскоязычных исследований учебной мотивации было обнаружено отсутствие единой методики диагностики учебных целей опросникового типа. Вместе с тем в имеющихся исследованиях, направленных на анализ учебных целей, авторы опирались на теорию целей достижения Э.Эллиота, описанную в параграфе 1.7 и взятую нами за основу при модификации опросника [25, 53, 82].

Следует также отметить, что апробация на российской выборке опросника, разработанного в рамках теории целей достижения, уже проводилась отечественными и зарубежными исследователями [25, 53, 82, 177]. В кросс-культурном исследовании, направленном на обнаружение сходств и различий в целях, на достижение или избегание которых ориентированы английские и российские студенты, была подтверждена применимость заложенных в опросник конструкторов на российской выборке [177]. Неоднозначными оказались только результаты по шкале «направленность на избегание при демонстрации результата», что объяснялось семантическими различиями в некоторых формулировках [177].

В указанном исследовании применялся опросник 2x2 модели теории целей достижения, содержащий четыре группы целей (или направленностей): направленных на достижение в мастерстве, на избегание в мастерстве, на достижение при демонстрации результата, на избегание при демонстрации результата [133, 177].

Позже отечественные исследователи учебной мотивации опирались на этот же опросник, однако с одним существенным отличием, которое заключается в том, что зарубежные исследователи всегда изучали цели учебных достижений в отношении конкретного предмета [67, 132, 172, 196]. Отечественные ученые в имеющихся исследованиях изучали цели в учебе в целом, неспецифично

учебному предмету [25, 53, 82].

Обозначенное различие легко обнаруживается в формулировках утверждений опросника. В англоязычных исследованиях мы встречаем формулировки, подобные следующим: «В тестах по этому предмету мне важно продемонстрировать более высокие результаты, чем у других», «Я стремлюсь узнавать как можно больше на уроках по этому предмету» и т.д. [133, 134, 161].

В отечественных исследованиях утверждения сформулированы иначе. Т.О. Гордеева и В.А. Баранова предлагали участникам исследования опросник с такими утверждениями, как «В учебе для меня важно показать лучшие результаты, чем у других ребят в моем классе», «В учебе я хочу узнать как можно больше» [25].

В исследовании Н.Г. Малошонок с коллегами применялся метод неформализованного интервью, основанный на 2x2 модели теории целей достижений. Респондентам предлагались вопросы, касающиеся учебы в целом («Ты стремишься хорошо учиться?», «Тебе бы хотелось, чтоб однокурсники знали, что ты тут самая умная?») [53].

Нами с И.Л. Углановой было проведено исследование, направленное на модификацию, апробацию и валидизацию методики, а также на рассмотрение функциональности применения опросника: для учебы в целом, либо для конкретных предметов [69]. Для указанных целей был выполнен ряд задач.

1. Подготовка опросника «Цели учебных достижений».
2. Валидизация методики.
3. Исследование специфики целей учебных достижений для учебы в целом и для отдельных предметов.

## **2.2. Подготовка опросника «Цели учебных достижений»**

За основу нами был взят опросник 3x2 модели теории целей достижения, авторами которого являются Э. Эллиот, К. Мураяма и Р. Пекрун [134]. В рамках указанной модели предлагается шесть групп целей учебных достижений (направленностей): три направленности по компетентности (на себя, на задание,

на других) и две по валентности (на достижение и на избегание). Опросник, разработанный на основании 3x2 модели, таким образом, предлагает шесть групп целей, направленных на:

1. на личное достижение (Self-Approach Goals), при которых учащийся стремится развиваться, видеть, как растут его умения и компетентность («На контрольных работах показывать более высокий результат, чем был у меня раньше»).

2. на личное избегание (Self-Avoidance Goals). Для этой группы целей характерно стремление не допустить ухудшения своих собственных результатов («Не получать на контрольных работах более низкие результаты по сравнению с предыдущими»).

3. на достижение при выполнении задания (Task-Approach Goals). При данной группе целей основное стремление в учебном процессе сводится к качественному выполнению заданий, а ощущение собственной компетентности напрямую связано с уровнем выполняемых задач («На контрольных работах хорошо справляться с заданиями»).

4. на избегание при выполнении задания (Task-Avoidance Goals), характерны для учащихся, фокус внимания и переживания которых главным образом связаны с нежеланием допустить ошибку при выполнении задания («Не ошибаться при решении заданий на контрольных работах»).

5. на достижение в сравнении с другими (Other-Approach Goals), определяющие соревновательный настрой в учебной деятельности, стремление превосходить других учеников («На контрольных работах выполнять задания лучше одноклассников»).

6. на избегание в сравнении с другими (Other-Avoidance Goals). Данная группа целей направляет основные стремления учащегося на то, чтоб не уступать другим, не выглядеть слабее, глупее окружающих («Не выполнять контрольные работы хуже других учеников») [69, 134].

Выбор опросника обусловлен его доказанной надежностью при применении в зарубежных исследованиях, а также наличием трех стандартов компетентности



(личный, деловой, сравнение с другими), вместе предыдущих двух. Данное обстоятельство особенно является значимым в контексте основного этапа нашего исследования, при котором мы изучали направленность личности старшеклассников, применяя ориентационную анкету Б.Басса, подразумевающую три вида направленности личности: на себя, на задачу, на других [115].

Для решения первой задачи исследования (подготовка опросника «Цели учебных достижений») был осуществлен перевод опросника 3x2 модели теории целей достижения двумя независимыми переводчиками. Финальный вариант был сведен тремя специалистами – психологами.

В связи с планируемой проверкой не только валидности опросника, но и функциональности его применения (специфично или неспецифично учебному предмету), а также на основании международных стандартов разработки методик [105], нами была расширена область примеров поведенческих проявлений конструкта. В оригинале опросника поведенческие примеры ограничиваются контрольными работами. Мы добавили ситуации ответа у доски, работы на уроке и выполнения домашнего задания.

Первоначально модифицированный вариант опросника содержал 7 утверждений для 6 шкал (всего 42 утверждения). Утверждения были сгруппированы в три блока на основании компетентностной направленности: цели, основанные на качестве выполнения задания, на личном стандарте (саморазвитии) и на сравнении с другими. В итоговом варианте планировалось оставить по 5 утверждений на каждую шкалу. Таким образом, наличие 7 утверждений позволяло нам на основании качественной апробации методики выявить и убрать «лишние».

### **2.3. Валидизация и апробация методики**

Реализация второй задачи (валидизации методики) осуществлялась первоначально путем качественной апробации опросника в формате полуструктурированного интервью. Для указанной цели нами проводились индивидуальные беседы с учащимися 8-х, 9-х, 10-х и 11-х классов. На основании

предварительных бесед с учителями, школьным психологом и социальным педагогом нами были выбраны ученики, различающиеся по успеваемости, полу и вовлеченности в школьную жизнь (всего 12 человек).

Для проверки соответствия понимания утверждений факторной структуре опросника мы просили учеников зачитывать каждое утверждение и комментировать его: насколько оно понятно, удачно сформулировано, что оно означает и т.д. Предварительно мы предупреждали респондентов, что они участвуют в создании новой методики и что их замечания очень важны.

Результаты серий бесед в формате полуструктурированного интервью оказались следующими.

По первому блоку (цели, направленные на выполнение задания) 9 из 12 учеников продемонстрировали понимание утверждений, соответствующее заложенному конструкту, а 3 учеников интерпретировали этот блок, как отражающий отношение к отметкам.

Утверждения из второго и третьего блоков все 12 участников исследования характеризовали соответственно конструктам, заложенным в них. Примеры высказываний учащихся представлены ниже (табл. 1).

**Таблица 1**  
**Характеристика утверждений участниками исследования**

<b>Цели выполнения задания (блок 1)</b>	<b>Цели саморазвития (блок 2)</b>	<b>Цели сравнения с другими (блок 3)</b>
«Главное – внимательно, качественно выполнить задание».	«Главное — делать не хуже, чем было раньше, поддерживать планку».	«Главное — не ударить в грязь лицом перед другими».
«Главное – сосредоточиться на нужном, делать дело».	«Главное – не лениться и показывать результаты, которых могу достичь».	«Это про самолюбие и сравнение с другими».
«Главное – получать хорошие отметки».	«Надо все время идти вперед, двигаться»	«Нужно быть лучше остальных, чтоб они бесились».
«Главное – получить не низкий балл».		

Как видно из высказываний учащихся, представленных в табл. 1, во время беседы старшеклассники характеризовали утверждения, проявляя направленность на достижение или направленность на избегание, хотя не были осведомлены о существовании таковых: «быть лучше» - «не ударить в грязь лицом», «делать не хуже, чем раньше» - «идти вперед», «получать хорошие оценки» - «получить не низкий балл».

При работе с отдельными утверждениями основная сложность заключалась в невысоком уровне обобщения и фиксации на отдельных словах. Так, в частности, утверждение «Для меня в учебе главное — при написании контрольных работ сосредотачиваться на правильном выполнении задания» пришлось переформулировать в «Для меня в учебе главное — на контрольных работах хорошо справляться с заданиями». Данное решение было обусловлено фиксацией участников исследования на слове «сосредотачиваться», прочитав которое, они начинали рассуждать на тему своей внимательности («да, у меня плохо с внимательностью», «сосредотачиваться мне вообще сложно»).

Помимо названного утверждения мы переформулировали утверждения из первого блока, которые воспринимались учащимися как связанные с отметками.

Утверждения, связанные с работой на уроке (не у доски), мы убрали из всех трех блоков, так как все респонденты охарактеризовали их исключительно как направленные на конкуренцию и демонстрацию результата во всех трех блоках.

Мы также предлагали два варианта расположения утверждений: по блокам или смешанно. Все респонденты указали, что расположение утверждений по блокам кажется им удобнее для восприятия и ответов («так легче думать», «когда все смешано, голова устает и лень вникать»).

Важно отметить, что мы предлагали утверждения, относящиеся к учебе в целом, а затем те же самые утверждения, но относящиеся к конкретным предметам. Нами было выбрано два предположительно максимально различающихся по учебным целям предмета: русский язык и ОБЖ. Основанием для нашего предположения было то, что единый государственный экзамен по русскому языку сдают все ученики, независимо от выбора дальнейшего обучения

или профессии, а по ОБЖ единого государственного экзамена не предусмотрено.

На основании бесед относительно целей учебных достижений применительно к указанным предметам сложно провести какое-либо обобщение. Все ответы были очень индивидуальны и ситуативны: «Сейчас я отвечаю так, потому что мне нужно подтянуть балл по русскому. Как только улучшу, ответы будут другими». «Здесь для меня развитие важно, так как я занимаюсь с репетитором. Иначе зачем тратить время?». «Если б нас нормально учили, я бы переживала за результат, а раз учительница сама толком не объясняет, то и мне это не нужно».

Здесь можно видеть отношение к цели не просто как к осознаваемому, желаемому результату, а как к конструкту, испытывающему влияние причин, связанных с личностными особенностями учащихся. Для кого-то определяющим является отметка, для кого-то интерес, а для кого-то отношение к учителю. Указанные особенности оказывали влияние на выбор цели и при проведении полуструктурированного интервью с 12 учениками, и впоследствии, при проведении исследования на большой выборке. При заполнении опросника многие ученики задавали подобные вопросы и давали схожие комментарии.

На основании полученных данных мы оставили по 3 оригинальных (переведенных) утверждения для каждой шкалы, а также добавили по два утверждения с целью расширения сферы проявления целей учебных достижений: при ответе у доски и при выполнении домашней работы. Таким образом, опросник, содержащий по 5 утверждений для каждой из 6 шкал (всего 30 утверждений) был подготовлен к количественной апробации на большой выборке.

**Характеристика выборки.** Исследование проводилось с участием обучающиеся 8-х – 11-х классов. Возраст участников исследования составил 14 – 18 лет (табл. 2).

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Московской области весной 2021 года.

**Таблица 2**  
**Характеристика выборки**

Пол	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	Общее количество
Юноши	52	63	15	6	136
Девушки	62	59	14	8	143
<b>Общее количество</b>	114	122	29	14	<b>279</b>

Тестирование проводилось во время уроков в компьютерном классе. Каждый учащийся заполнял индивидуальную анкету, содержащую 30 утверждений, характеризующих цели достижения для учебы в целом, затем те же 30 утверждений, характеризующих цели достижения по отношению к русскому языку, и затем те же 30 утверждений по отношению к ОБЖ, в системе гугл-формы. Участникам исследования предлагалось выразить степень согласия с утверждением при помощи четырехбалльной шкалы Ликерта. Время тестирования было ограничено временем урока (45 минут), но в основном занимало не более 15-20 минут.

*Анализ данных* включал в себя оценку описательных статистик, определение психометрических свойств опросника и исследование факторной структуры в зависимости от специфики целей учебных достижений и учебного предмета. Для последних двух целей был выбран метод конфирматорного факторного анализа (КФА) [198].

На этапе количественной валидизации был проведен анализ проверки факторов компетентностной направленности целей (задание/сам/другие) и валентности (достижение/избегание), а также характера отношений между ними. Проверялась факторная структура опросника для целей в учебе в целом и для двух предметов: русский язык и ОБЖ. Для этого строились и сравнивались следующие модели:

Модель А. Трехфакторная структура. Не учитываются факторы валентности (достижение/избегание). Выделяются факторы компетентностной направленности (задание/сам/другие).

Модель Б. Шестифакторная структура. Учитывает и компетентностную

направленность (задание/сам/другие), и валентность (достижение/избегание). Соответствует оригинальному опроснику, указанным шести группам целей: направленным на достижение при выполнении задания, на избегание при выполнении задания, на личное достижение (саморазвитие), на личное избегание, на достижение в сравнении с другими, на избегание в сравнении с другими.

Модель В. Модель второго порядка. Три компетентностные направленности (задание/сам/другие) выступают факторами второго порядка, включающими в себя факторы валентности (достижени/избегание).

Исследование проводилось с опорой на статистики Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (считается удовлетворительной при значении  $< 0.8$ , хорошей при значении  $< 0.6$ ), Tucker-Lewis Index (TLI) (считается удовлетворительной при значении  $> 0.90$ , хорошей при значении  $> 0.95$ ) и Comparative Fit Index (CFI) (считается удовлетворительной при значении  $> 0.90$ , хорошей при значении  $> 0.95$ ) [120].

Сравнение моделей между собой происходило с опорой на статистики Akaike's information criterion (AIC) и Bayesian information criterion, Sample-size adjusted Bayesian (BIC). Меньшее значение названных статистик свидетельствует о большей согласии модели и данных, а разница  $> 10$  при соотношении статистик свидетельствует о наличии статистически значимых различий [121, 167].

**Таблица 3**  
**Статистики согласия трехфакторной модели (Модели А),  
шестифакторной модели (Модели Б), модели второго порядка (Модели В)  
целей учебных достижений по отношению к учебе в целом**  
Цели учебных достижений в учебе в целом

Статистика согласия	Модель А	Модель Б	Модель В
Количество параметров	99	111	105
LL	-7738.392	-7597.607	-7611.506
CFI	0.885	<b>0.933</b>	0.929
TLI	0.874	<b>0.924</b>	0.921
RMSEA	0.075	<b>0.058</b>	0.059

AIC	15674.784	<b>15417.214</b>	15433.012
BIC	16034.628	15820.676	<b>15814.665</b>
Sample-size adjusted Bayesian	15720.705	<b>15468.702</b>	15481.716

*Таблица 4*

*Статистики согласия трехфакторной модели (Модели А), шестифакторной модели (Модели Б), модели второго порядка (Модели В) целей учебных достижений по отношению к русскому языку*

<b>Цели учебных достижений в русском языке</b>			
<b>Статистика согласия</b>	<b>Модель А</b>	<b>Модель Б</b>	<b>Модель В</b>
<b>Количество параметров</b>	99	111	105
<b>LL</b>	-6831.452	-6555.975	-6568.746
<b>CFI</b>	0.867	<b>0.937</b>	0.935
<b>TLI</b>	0.854	<b>0.929</b>	0.927
<b>RMSEA</b>	0.095	<b>0.066</b>	0.067
<b>AIC</b>	13860.904	<b>13333.950</b>	13347.491
<b>BIC</b>	14220.749	13737.412	<b>13729.144</b>
<b>Sample-size adjusted Bayesian</b>	13906.826	<b>13385.438</b>	13396.196

*Таблица 5*

*Статистики согласия трехфакторной модели (Модели А), шестифакторной модели (Модели Б), модели второго порядка (Модели В) целей учебных достижений по отношению к ОБЖ*

<b>Цели учебных достижений в ОБЖ</b>			
<b>Статистика согласия</b>	<b>Модель А</b>	<b>Модель Б</b>	<b>Модель В</b>
<b>Количество параметров</b>	99	111	105
<b>LL</b>	-6105.550	-5738.838	-5776.236
<b>CFI</b>	0.883	<b>0.950</b>	0.943
<b>TLI</b>	0.871	<b>0.943</b>	0.937
<b>RMSEA</b>	0.105	<b>0.070</b>	0.074
<b>AIC</b>	12409.100	<b>11699.676</b>	11762.473
<b>BIC</b>	12768.235	<b>12102.342</b>	12143.373
<b>Sample-size adjusted Bayesian</b>	12454.317	<b>11750.374</b>	11810.430

Как можно видеть из результатов, представленных в табл. 3, табл. 4, табл. 5, Модель А с трехфакторной структурой демонстрирует неудовлетворительное

согласие. Она может быть отвергнута. Модель В демонстрирует существенно меньшее согласие (только в статистике ВИС по отношению к учебе в целом и к русскому языку) в сравнении с Моделью Б.

Таким образом, можно говорить о выделении 6 факторов. Демонстрируется большая согласованность и предпочтительность шестифакторной модели целей учебных достижений, содержащей и компетентностную направленность (задание/сам/другие) и валентность (достижение/избегание), вне зависимости от предмета, что является доказательством валидности переведенных и адаптированных шкал.

#### **2.4. Исследование специфики целей учебных достижений для учебы в целом и для отдельных предметов**

Для реализации третьей задачи (исследование специфики целей учебных достижений для учебы в целом и для отдельных предметов) нами сравнивались две модели.

Модель 1. Однофакторная. С единственным фактором самого конструкта целей учебных достижений.

Модель 2. Трехфакторная. Факторами выступали учеба в целом, русский язык и ОБЖ.

*Таблица 6*  
*Статистики согласия однофакторной модели (Модели 1) и*  
*трехфакторной модели (Модели 2) целей достижения и избегания при*  
*выполнении задания по отношению к учебе в целом, к русскому языку и к*  
*ОБЖ*

Статистики согласия	Цели достижения при выполнении задания		Цели избегания при выполнении задания	
	Модель 1	Модель 2	Модель 1	Модель 2
<b>CFI</b>	0.670	0.942	0.630	0.915
<b>TLI</b>	0.602	0.927	0.553	0.894
<b>RMSEA</b>	0.183	0.078	0.195	0.095
<b>AIC</b>	8061.380	7387.705	8697.303	7982.274
<b>BIC</b>	8235.850	7573.079	8871.773	8167.649



*Таблица 7*

*Статистики согласия однофакторной модели (Модели 1) и трехфакторной модели (Модели 2) целей личного достижения и личного избегания по отношению к учебе в целом, к русскому языку и к ОБЖ*

Статистики согласия	Цели личного достижения		Цели личного избегания	
	Модель 1	Модель 2	Модель 1	Модель 2
<b>CFI</b>	0.683	0.976	0.671	0.972
<b>TLI</b>	0.618	0.970	0.602	0.965
<b>RMSEA</b>	0.220	0.060	0.214	0.064
<b>AIC</b>	7803.348	7070.546	7900.633	6885.810
<b>BIC</b>	7921.851	7255.738	8074.932	7071.002

*Таблица 8*

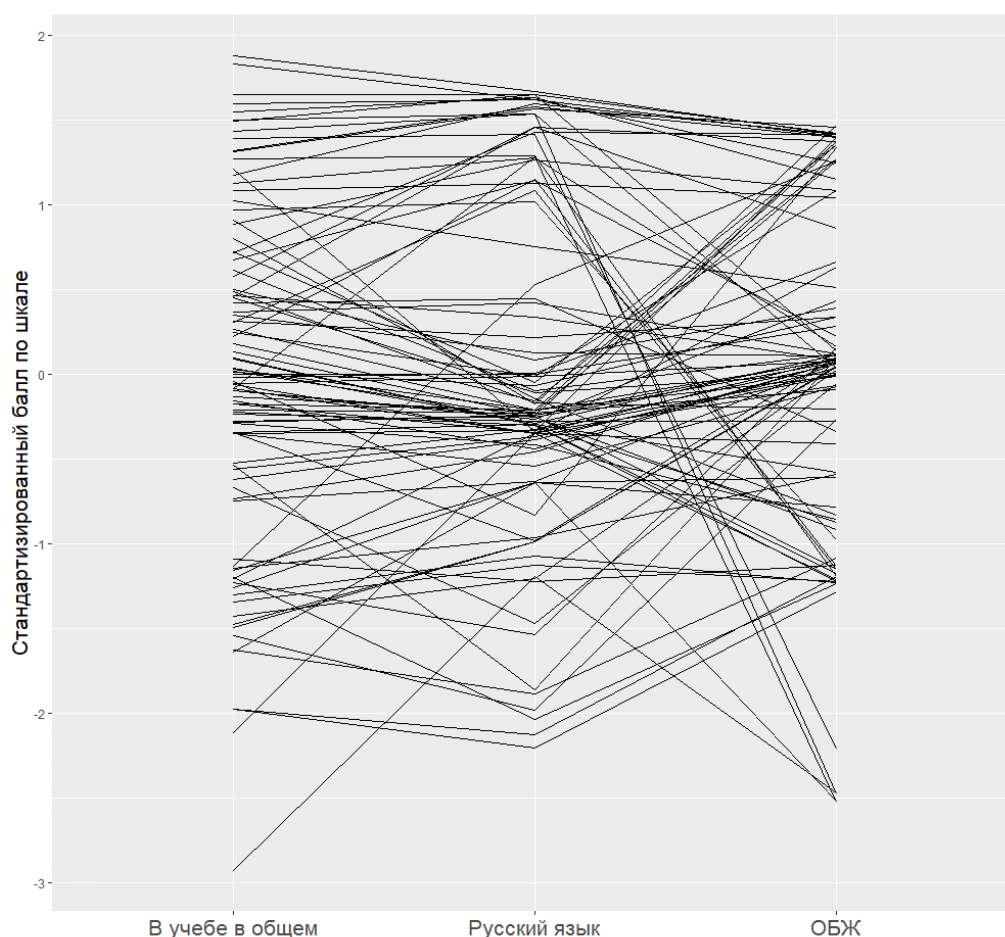
*Статистики согласия однофакторной модели (Модели 1) и трехфакторной модели (Модели 2) целей достижения и избегания в сравнении с другими по отношению к учебе в целом, к русскому языку и к ОБЖ*

Статистики согласия	Цели достижения в сравнении с другими		Цели избегания в сравнении с другими	
	Модель 1	Модель 2	Модель 1	Модель 2
<b>CFI</b>	0.677	0.947	0.721	0.923
<b>TLI</b>	0.610	0.934	0.664	0.904
<b>RMSEA</b>	0.246	0.101	0.202	0.108
<b>AIC</b>	7909.516	6678.078	8111.186	7378.685
<b>BIC</b>	8083.814	6863.270	8285.484	7563.877

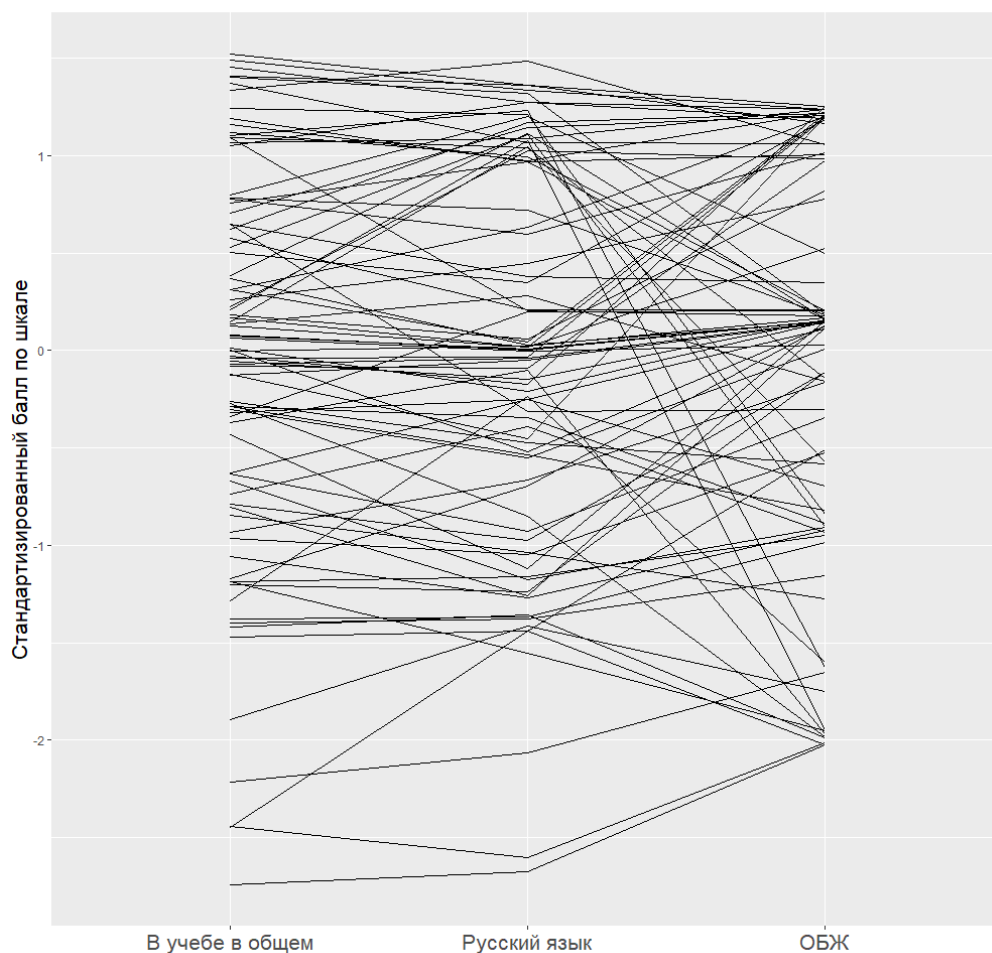
Как видно из результатов, представленных в табл. 6, табл. 7, табл. 8, большую согласованность продемонстрировала трехфакторная Модель 2 (меньшие значения статистик RMSEA, большие значения статистик TLI, CFI). Это позволяет сделать вывод о зависимости целей учебных достижений от контекста. Цели учебных достижений будут отличаться в зависимости от того, относятся они к учебе в целом или к какому-либо конкретному предмету.

Указанный вывод подтверждает и дополнительно проведенный анализ, а именно построение индивидуальных профилей ответов участников исследования, демонстрирующий проявление конструкта (в нашем случае группы целей) в зависимости от предмета. Указанный анализ проводился в программе R в пакете Iavaan с применением метода оценки параметров MLR (maximum likelihood restricted) [179].

Анализ проводился на случайной подвыборке из 100 человек. На рис. 2 и на рис. 3 представлены примеры распределения по предметам (для учебы в целом, для русского языка, для ОБЖ) показателей (баллов) для группы целей, направленных на достижение при выполнении задания, и для группы целей, направленных на личное избегание.



***Рис. 2. Распределение баллов по целям, направленным на достижение при выполнении задания для учебы в целом, русского языка и ОБЖ***



***Рис. 3. Распределение баллов по целям, направленным на личное избегание для учебы в целом, русского языка и ОБЖ***

Представленный на рисунках материал позволяет наглядно увидеть, как степень согласия с утверждением у одного и того же участника исследования различается в зависимости от того, относится ли это утверждение к учебе в целом, к русскому языку или к ОБЖ.

Внутренняя согласованность опросника была подтверждена посчитанным показателем альфа Кронбаха ( $\alpha=0,901$ ). Полученный результат свидетельствует о хорошей внутренней согласованности опросника.

### **Выводы по 2 главе**

Обозначенные цели второго этапа исследования были выполнены: на основании процедур перевода, согласования и качественной проверки (полуструктурированного интервью) была подготовлена адаптированная

русскоязычная версия опросника «Цели учебных достижений». Последующая количественная апробация подтвердила соответствие опросника психометрическим требованиям, что позволило нам рекомендовать опросник к применению отечественными исследователями, а также применить опросник самим в следующем, основном этапе исследования.

Удалось установить, что цели учебных достижений различаются для учебы в целом и для разных предметов. Соответственно, применять методику можно как при изучении отношения к учебе в целом, так и при изучении отношения к конкретному предмету.

Данный результат, совокупно с теоретическим анализом и с результатом индивидуальных бесед с учениками, позволяет рассматривать конструкт «цели учебных достижений», как отображающий не только сознательно представляемый результат определенных действий, но и причину, по которой желаемым представляется именно такой результат, что являлось положением в дихотомической и трихотомической моделях теории целей достижения, до того, как Э. Эллиот с коллегами решили концептуализировать цели учебных достижений как исключительно осознаваемый, желанный результат действия в 2x2 и 3x2 моделях теории [132, 134].

## **ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ ПОДРОСТКОВ**

### **3.1. Организация и методики исследования**

Для анализа мотивационно-потребностной сферы старших подростков нами были выбраны конструкты, которые отражают характеристику мотивационно-потребностной сферы, успешно операционализированы и имеют валидизированные, проверенные методики для их изучения и диагностики. К таким конструктам нами были отнесены направленность личности, уровень субъективного благополучия и учебная мотивация.

Направленность личности изучалась при помощи методики диагностики направленности личности – «Ориентационной анкеты», разработанной Б. Бассом [115], модифицированной В. Смекалом и М. Кучера, адаптированной для отечественных исследований Л.А. Верещагиной [79]. Опросник состоит из 30 вопросов. Позволяет определить уровень выраженности мотивов, конституирующих тип направленности личности: на взаимодействие, на себя и на задачу. Рассчитывается балл для каждой направленности отдельно. Общий балл не суммируется [79, 115].

Уровень субъективного благополучия, который можно рассматривать как интегральную характеристику развития личности и ее мотивационно-потребностной сферы, изучался посредством методики «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУЖ), разработанной Э. Динером, адаптированной Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым [72]. Опросник направлен на выявление уровня субъективного благополучия через оценку жизненных условий (удовлетворенность базовых психологических потребностей, социальное благополучие), а также показателей конструктивного мышления (самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм). В опроснике 5 утверждений. Максимальная оценка по каждому утверждению равна 7 баллам. Рассчитывается общий балл. На основании эмпирических данных можно говорить об общем

показателе ниже 16 баллов как о низком уровне субъективного благополучия. При общем балле выше 25 – о высоком уровне субъективного благополучия [72].

Учебная мотивация изучалась с применением двух методик. Первая – опросник «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш), разработанный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким, Т.К. Гавриченко [30]. Полная версия опросника содержит 32 вопроса: по 4 вопроса на каждую из 8 шкал. Выделяются шкалы, характеризующие внутреннюю мотивацию (познавательная мотивация, мотивация достижения и мотивация саморазвития), внешнюю мотивацию (мотивы самоуважения, интроецированная регуляция), два типа экстернальной регуляции – (позитивная (уважение родителями) и негативная). Отдельно выделяется шкала амотивации. Для выявления доминирующих типов мотивации у школьника баллы по каждой шкале рассчитываются как среднее арифметическое. Общий балл не суммируется. Вторая методика – «Индекс учебного интереса» (ИУИ), разработанный Н.Н. Толстых с коллегами [92]. Тест-опросник направлен на диагностику мотивационно-ценностных и личностных компонентов, оказывающих влияние на процесс и результат учебной деятельности подростков. Для старших подростков опросник содержит 9 шкал: временная и содержательная компетентность, актуальная прагматичность, ценность образования, субъектность в познании, самоэффективность, положительное отношение к школе, мотивация достижения, школа как инструментальный ресурс, обесценивание школы и учебы. Тест-опросник содержит 75 утверждений, прямых и обратных. Расчет производится для каждой шкалы отдельно, а также суммируется в общий балл – индекс учебного интереса.

Цели учебных достижений изучались посредством опросника «Цели учебных достижений» (ЦУД), разработанного Э. Эллиотом, К. Мураяма и Р. Пекруном, адаптированного М.Г. Никитской и И.Л. Углановой [69, 134]. Процедура разработки русскоязычной версии опросника ЦУД описана во второй главе диссертации.

Опросник направлен на выявление уровня выраженности целей, на

достижение или избегание которых ориентированы ученики в процессе учебной деятельности. Содержит 6 шкал, по 5 вопросов для каждой (всего 30 вопросов). Шкалы соответствуют группам целей: цели достижения при выполнении задания; цели избегания при выполнении задания; цели достижения в сравнении с другими; цели избегания в сравнении с другими; цели личного достижения; цели личного избегания. Общие баллы подсчитываются по каждой шкале, не суммируясь.

Эмпирическое исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Московской области, а также колледжей Москвы и Московской области весной-осенью 2021 года.

**Характеристика выборки.** Исследование проводилось с участием учеников 10 и 11 классов школ и студентов 1 и 2 курсов колледжей. Возраст участников исследования составил 16 – 18 лет (табл. 9).

**Таблица 9**  
**Характеристика выборки**

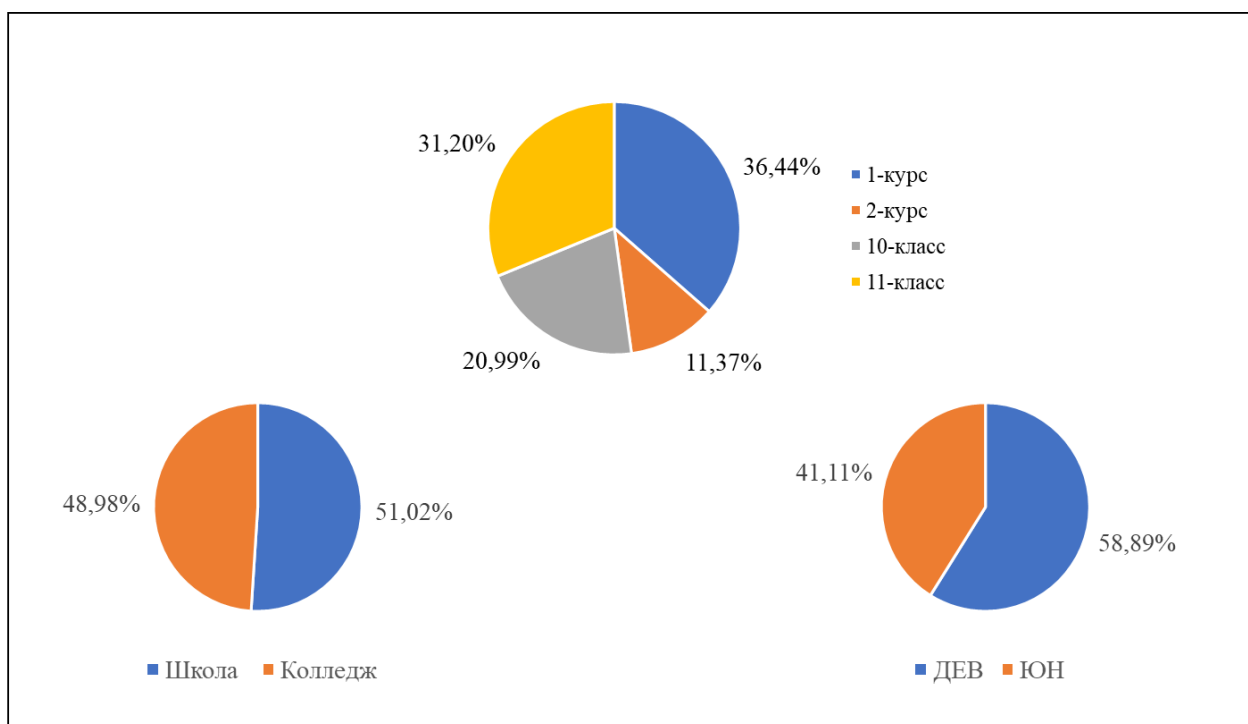
Пол	10 класс	11 класс	1 курс	2 курс	Общее количество
Юноши	52	35	26	27	140
Девушки	51	37	100	14	202
<b>Общее количество</b>	103	72	126	41	<b>342</b>

Всего в ходе исследования было обследовано четыре группы учащихся.

1. Группа старших подростков, обучающихся в 10-х классах средних общеобразовательных школ Московской области, в возрасте 16-17 лет (N=103).
2. Группа старших подростков, обучающихся в 11-х классах средних общеобразовательных школ Московской области, в возрасте 17-18 лет (N=72).
3. Группа старших подростков, обучающихся в Московском колледже по направлениям «дизайн» и «архитектура», в возрасте 16-18 лет (N= 127). Все участники настоящей группы поступили в колледж на базе 9 классов, имея высокую успеваемость в школе и сдав вступительное испытание, требовавшее сложной и продолжительной подготовки.
4. Группа старших подростков, обучающихся в колледже Московской

области по направлениям «повар» и «мастер автомобильного дела». Участники настоящей группы поступили в колледж на базе 9 классов, имея низкую успеваемость в школе. Проходной балл при поступлении на указанные направления является очень низким, что объясняет общий уровень школьной успеваемости учащихся данной группы (N= 40).

Визуально распределение по полу и по классу/курсу представлено на рис. 4.



**Рис. 4. Соотношение групп юношей и девушек; учеников школы и студентов колледжа; учащихся 10-х, 11-х классов, 1-х, 2-х курсов**

Исследование проводилось в два дня. В первый день участники заполняли опросники «Цели учебных достижений (ЦУД)», «Шкалы академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)», «Шкала удовлетворенности жизнью (ШУЖ)» и «Ориентационная анкета» Б. Басса.

На второй день исследования испытуемым предлагалось заполнить опросник «Индекс учебного интереса (ИУИ)».

С целью обеспечения анонимности и конфиденциальности участникам исследования предлагалось указывать вымышленное имя. Всем желающим по окончании проведения исследования предоставлялась обратная связь.

Заполнение опросников проводилось во время урока либо в компьютерном классе (на компьютере), либо в обычном классе (через телефоны). Стимульный



материал представлялся в формате гугл-формы, что позволяло каждому участнику открыть и заполнить опросники при помощи собственного смартфона.

В связи с тем, что методика ИУИ заполнялась в другой день, не все респонденты, прошедшие тестирование в первый день исследования, присутствовали во второй день. В связи с определенными ограничениями, связанными с эпидемиологической ситуацией (COVID-19), два класса не удалось протестировать во второй день. Таким образом, опросник ИУИ заполнили 212 человек. Из них только 168 человек указали то же имя, что в первый день исследования.

### 3.2. Результаты исследования

#### 3.2.1. Корреляционное исследование связей между учебной мотивацией, направленностью личности и уровнем субъективного благополучия у старших подростков

Для изучения взаимосвязи характеризующих в нашей работе мотивационно-потребностную сферу старших подростков конструктов (направленности личности, уровня субъективного благополучия, учебной мотивации) было проведено эмпирическое исследование с применением коэффициента корреляции Спирмена (табл. 10 и табл. 22, 23 Приложения 2).

**Таблица 10**  
**Показатели корреляций между направленностью личности (Б. Басс), уровнем субъективного благополучия (ШУЖ) и учебной мотивацией (ШАМ-Ш)**

ШКАЛЫ	Направ-ть на себя		Направ-ть на взаимодействие		Направ-ть на задачу	
	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$
Уровень субъективного благополучия	-0,035	0,522	-0,067	0,219	0,086	0,113
Познавательная м-я	-0,096	0,076	-0,099	0,066	0,176**	0,001
М-я достижения	-0,029	0,599	-0,181**	0,001	0,215**	0,001

<b>М-я саморазвития</b>	0,014	0,803	-0,206**	0,001	0,204**	0,001
<b>М-я самоуважения</b>	0,052	0,337	-0,092	0,091	0,056	0,304
<b>Интроецированная м-я</b>	0,056	0,301	0,008	0,878	-0,066	0,224
<b>М-я уваж-я родителями</b>	0,124*	0,022	0,027	0,620	-0,132*	0,014
<b>Экстернальная м-я</b>	0,058	0,288	0,086	0,111	-0,152**	0,005
<b>Амотивация</b>	0,113*	0,036	0,084	0,120	-0,182**	0,001

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Направленность личности на задачу продемонстрировала статистически значимые прямые связи с познавательной мотивацией ( $r=0,176$ ;  $p\leq 0,01$ ), мотивацией достижения ( $r= 0,215$ ;  $p\leq 0,01$ ) мотивацией саморазвития ( $r=0,204$ ;  $p\leq 0,01$ ) (ШАМ-Ш), с временной и содержательной компетентностью (фактор 1 ИУИ) ( $r= 0,168$ ;  $p\leq 0,05$ ), ценностью образования (фактор 3 ИУИ) ( $r= 0,155$ ;  $p\leq 0,05$ ), субъектностью в познании (фактор 4 ИУИ) ( $r= 0,250$ ;  $p\leq 0,01$ ), и индексом учебного интереса (ИУИ) ( $r= 0,211$ ;  $p\leq 0,01$ ), а также прямую корреляционную связь на уровне тенденции с самооэффективностью (фактор 5 ИУИ) ( $p \leq 0,11$ ). Обратные статистически значимые связи направленность личности на задачу показала с мотивацией уважения родителями ( $r= -0,132$ ;  $p\leq 0,05$ ), экстернальной мотивацией ( $r= -0,152$ ;  $p\leq 0,01$ ), амотивацией ( $r= -0,182$ ;  $p\leq 0,01$ ) (ШАМ-Ш) и актуальной прагматичностью (фактор 2 ИУИ) ( $r= -0,165$ ;  $p\leq 0,05$ ). Слабую, но все же значимую обратную связь направленность личности на задачу показала с обесцениванием школы и учебы (фактор 9 ИУИ) ( $p \leq -0,11$ ).

Направленность личности на себя показала связи с мотивацией уважения родителями ( $r= 0,124$ ;  $p\leq 0,05$ ), амотивацией ( $r= 0,113$ ;  $p\leq 0,05$ ) (ШАМ-Ш) и с мотивацией достижения (фактор 7 ИУИ) ( $r= 0,238$ ;  $p\leq 0,01$ ), а также обратную связь с положительным отношением к школе (фактором 6 ИУИ) ( $r= -0,219$ ;

$p \leq 0,01$ ). Слабую, но все же значимую обратную связь направленность личности на себя показала с познавательной мотивацией ( $p \leq -0,11$ ) (ШАМ-Ш).

Связь направленности личности на взаимодействие с учебной мотивацией выражена отрицательными корреляционными связями с мотивацией достижения ( $r = -0,181$ ;  $p \leq 0,01$ ), мотивацией саморазвития ( $r = -0,206$ ;  $p \leq 0,01$ ) (ШАМ-Ш), с временной и содержательной компетентностью (фактор 1 ИУИ) ( $r = -0,217$ ;  $p \leq 0,01$ ), с ценностью образования (фактор 3 ИУИ) ( $r = -0,251$ ;  $p \leq 0,01$ ), с субъектностью в познании (фактор 4 ИУИ) ( $r = -0,275$ ;  $p \leq 0,01$ ), с самоэффективностью (фактор 5 ИУИ) ( $r = -0,214$ ;  $p \leq 0,01$ ), с мотивацией достижения (фактор 7 ИУИ) ( $r = -0,314$ ;  $p \leq 0,01$ ) и с индексом учебного интереса (ИУИ) ( $r = -0,246$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также отрицательной связью на уровне тенденции с познавательной мотивацией ( $p \leq -0,11$ ) (ШАМ-Ш).

Таким образом, предположение о связи направленности личности с учебной мотивацией у старших подростков (частная гипотеза № 3) подтвердилось.

При исследовании связей уровня субъективного благополучия с направленностью личности и учебной мотивацией у старших подростков были получены данные, обнаруживающие отсутствие статистически значимых связей между направленностью личности и уровнем субъективного благополучия у старших подростков (табл. 10).

Вместе с тем статистически значимые взаимосвязи были выявлены между уровнем субъективного благополучия и учебной мотивацией (табл. 11 и табл. 22, 23 Приложения 2).

**Таблица 11**  
**Показатели корреляций между уровнем субъективного благополучия (ШУЖ) и учебной мотивацией (ШАМ-Ш)**

ШКАЛЫ	Уровень субъективного благополучия	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Познавательная м-я	0,298 <sup>**</sup>	0,001
М-я достижения	0,295 <sup>**</sup>	0,001

<b>М-я саморазвития</b>	0,273 <sup>**</sup>	0,001
<b>М-я самоуважения</b>	0,168 <sup>**</sup>	0,002
<b>Интроецированная м-я</b>	0,124 <sup>*</sup>	0,022
<b>М-я уваж-я родителями</b>	0,037	0,490
<b>Экстернальная м-я</b>	-0,176 <sup>**</sup>	0,001
<b>Амотивация</b>	-0,199 <sup>**</sup>	0,001
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).		
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).		

Уровень субъективного благополучия продемонстрировал прямые связи с мотивацией достижения ( $r= 0,295$ ;  $p \leq 0,01$ ), познавательной мотивацией ( $r= 0,298$ ;  $p \leq 0,01$ ), мотивацией самоуважения ( $r= 0,168$ ;  $p \leq 0,01$ ), мотивацией саморазвития ( $r= 0,273$ ;  $p \leq 0,01$ ), интроецированной мотивацией ( $r= 0,124$ ;  $p \leq 0,05$ ) (ШАМ-Ш), а также с временной и содержательной компетентностью (фактор 1 ИУИ) ( $r= 0,196$ ;  $p \leq 0,05$ ), субъектностью в познании (фактор 4 ИУИ) ( $r= 0,264$ ;  $p \leq 0,01$ ), с самоэффективностью (фактор 5 ИУИ) ( $r= 0,178$ ;  $p \leq 0,05$ ), с положительным отношением к школе (фактором 6 ИУИ) ( $r= 0,196$ ;  $p \leq 0,05$ ), с отношением к школе как к инструментальному ресурсу развития (фактор 8 ИУИ) ( $r= 0,169$ ;  $p \leq 0,05$ ), и с индексом учебного интереса (ИУИ) ( $r= 0,203$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Обратные корреляционные связи уровень субъективного благополучия продемонстрировал с экстернальной мотивацией ( $r= -0,176$ ;  $p \leq 0,01$ ) и амотивацией ( $r= -0,199$ ;  $p \leq 0,01$ ) (ШАМ-Ш), а также обратные связи на уровне тенденции с актуальной прагматичностью (фактор 2 ИУИ) ( $p \leq -0,14$ ) и с обесцениванием школы и учебы (фактор 9 ИУИ) ( $p \leq -0,14$ ).

Таким образом, предположение о наличии связи уровня субъективного благополучия с учебной мотивацией у старших подростков (частная гипотеза № 4) подтвердилось.

Мы видим, что параметры мотивационно-потребностной сферы старших подростков неслучайным образом взаимосвязаны между собой. Рассмотрим теперь, как с данными параметрами соотносятся цели учебных достижений.

### 3.2.2. Корреляционное исследование связей между целями учебных достижений, учебной мотивацией, направленностью личности и уровнем субъективного благополучия у старших подростков

С целью выявления связи между разными типами целей учебных достижений и направленностью личности был проведен корреляционный анализ данных, полученных по методике диагностики целей учебных достижений (ЦУД) и по методике диагностики направленности личности Б. Басса (табл. 12).

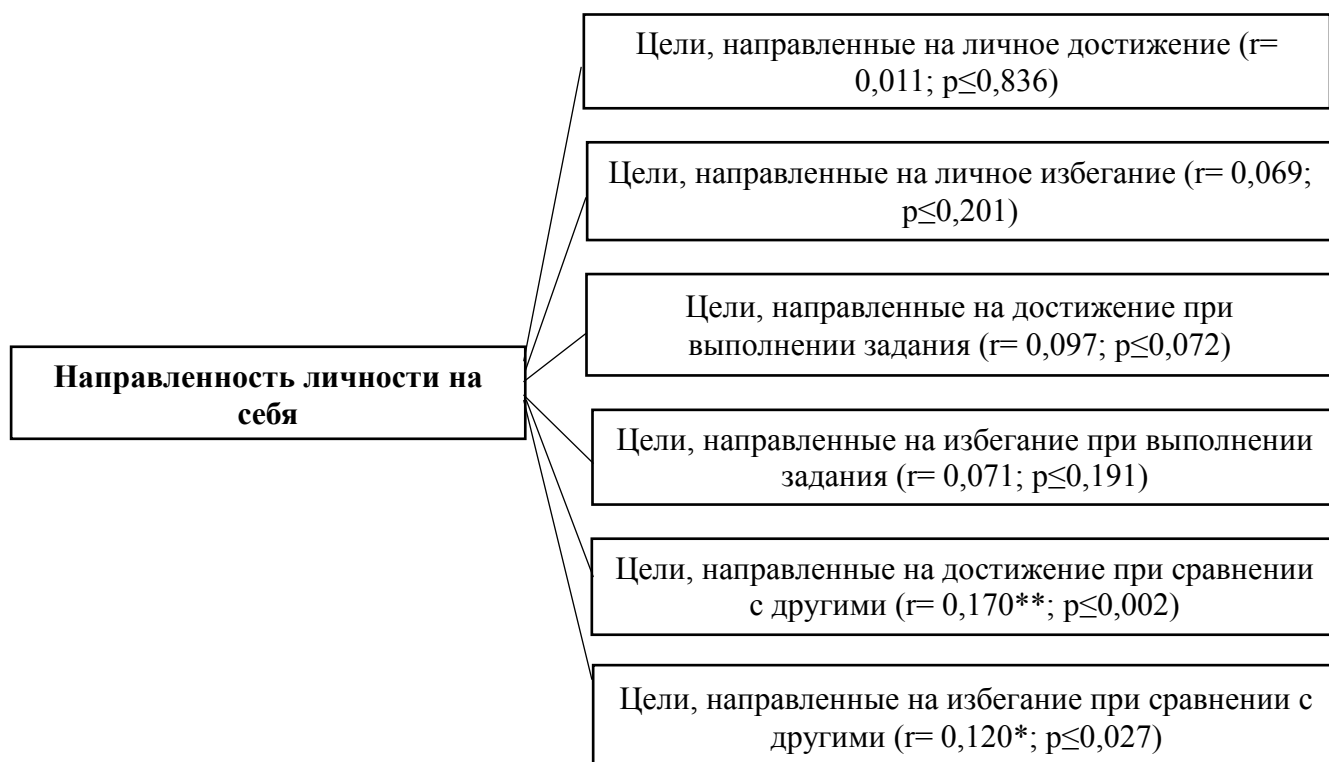
**Таблица 12**  
**Показатели корреляций между целями учебных достижений (ЦУД) и направленностью личности (Б. Басс)**

	Направленность личности на себя		Направленность личности на взаимодействие		Направленность личности на задачу	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Цели личного достижения</b>	0,011	0,836	-0,102	0,059	0,095	0,078
<b>Цели личного избегания</b>	0,069	0,201	-0,026	0,634	-0,046	0,395
<b>Цели достижения при выполнении задания</b>	0,097	0,072	-0,170**	0,002	0,100	0,064
<b>Цели избегания при выполнении задания</b>	0,071	0,191	-0,194**	0,001	0,141**	0,009
<b>Цели достижения в сравнении с другими</b>	0,170**	0,002	-0,158**	0,003	-0,012	0,831
<b>Цели избегания в сравнении с другими</b>	0,120*	0,027	-0,133*	0,014	0,014	0,797

\*\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$  (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$  (двухсторонняя).

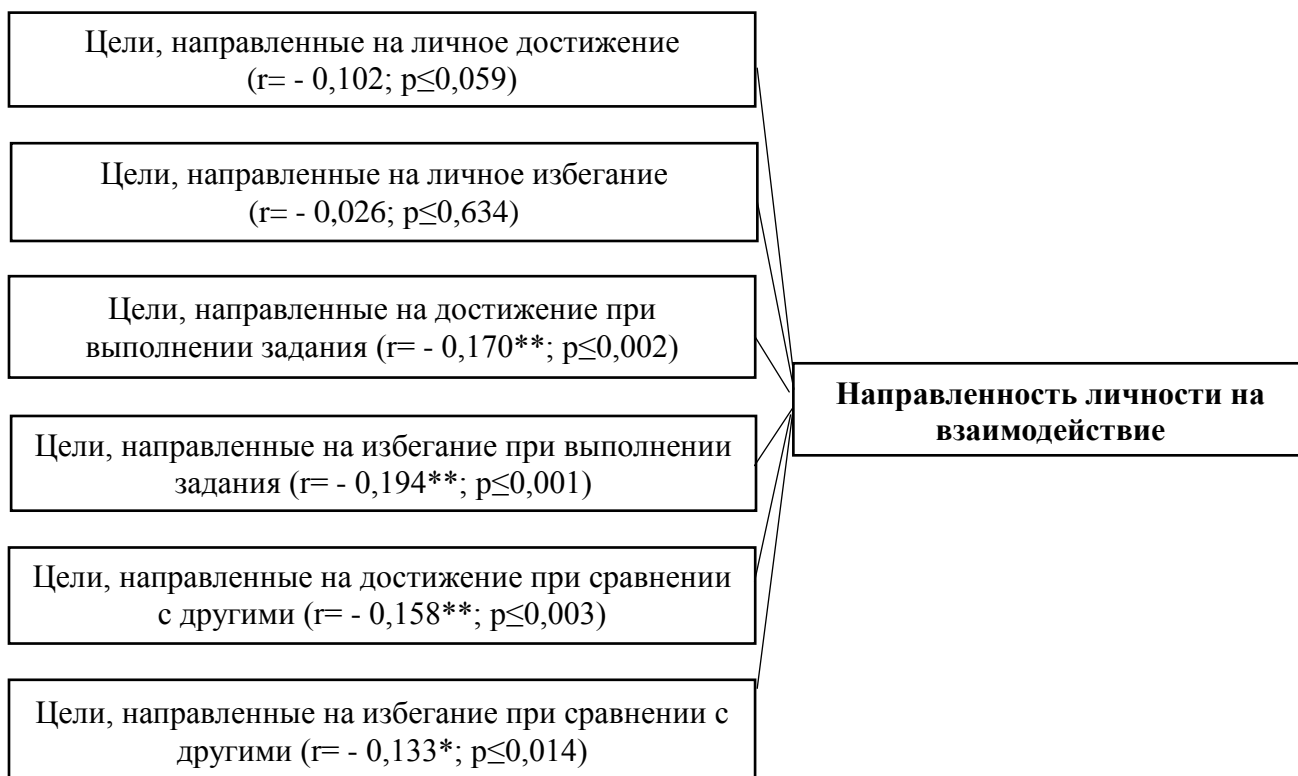
Более наглядно полученные результаты представлены на рис. 5-7.



\*\* . Корреляция значима на уровне  $p\leq 0,01$  (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне  $p\leq 0,05$  (двухсторонняя).

**Рис. 5. Связь направленности личности на себя (Б. Басс) с целями учебных достижений (ЦУД)**



\*\* . Корреляция значима на уровне  $p\leq 0,01$  (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне  $p\leq 0,05$  (двухсторонняя).

*Рис.6. Связь направленности личности на взаимодействие (Б. Басс) с целями учебных достижений (ЦУД)*



\*\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$  (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$  (двухсторонняя).

**Рис. 7. Связь направленности личности на задачу (Б. Басс) с целями учебных достижений (ЦУД)**



Направленность личности на задачу продемонстрировала статистически значимые прямые связи с целями, направленными на избегание при выполнении задания ( $r=0,141$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также связи на уровне тенденции с целями, направленными на достижение при выполнении задания ( $p \leq 0,11$ ), и с целями, направленными на личное достижение ( $p \leq 0,11$ ).

Направленность личности на себя показала связи с целями, направленными на достижение в сравнении с другими ( $r=0,170$ ;  $p \leq 0,01$ ), и с целями, направленными на избегание в сравнении с другими ( $r=0,120$ ;  $p \leq 0,05$ ), а также связь на уровне тенденции с целями, направленными на достижение при выполнении задания ( $p \leq 0,11$ ).

Связь направленности личности на взаимодействие с целями учебных достижений выражена отрицательными корреляционными связями с целями, направленными на достижение при выполнении задания ( $r= -0,170$ ;  $p \leq 0,01$ ), целями, направленными на избегание при выполнении задания ( $r= -0,194$ ;  $p \leq 0,01$ ), целями, направленными на достижение в сравнении с другими ( $r= -0,158$ ;  $p \leq 0,01$ ), целями, направленными на избегание в сравнении с другими ( $r= -0,133$ ;  $p \leq 0,05$ ). На уровне тенденции проявилась отрицательная связь направленности личности на взаимодействие с целями, направленными на личное достижение ( $p \leq -0,11$ ).

Таким образом, предположение о том, что цели учебных достижений по-разному соотносятся с направленностью личности старших подростков (частная гипотеза № 1) подтвердилось.

Далее рассмотрим связь разных типов целей учебных достижений и учебной мотивации.

Результаты проведенного корреляционного анализа данных, полученных по методике диагностики целей учебных достижений (ЦУД) и по методике диагностики учебной мотивации старших подростков (ШАМ-Ш) представлены в табл. 13.

**Таблица 13**

**Показатели корреляций между целями учебных достижений (ЦУД) и учебной мотивацией (ШАМ-Ш)**

	Цели личного достижения		Цели личного избегани		Цели достижения в задании		Цели избегания в задании		Цели достижения в сравнении с другими		Цели избегания в сравнении с другими	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Познавательная м-я</b>	0,404**	0,001	0,224**	0,001	0,408**	0,001	0,304**	0,001	0,275* *	0,001	0,231**	0,001
<b>М-я достижения</b>	0,438**	0,001	0,274**	0,001	0,452**	0,001	0,311**	0,001	0,354* *	0,001	0,274**	0,001
<b>М-я саморазвития</b>	0,391**	0,001	0,253**	0,001	0,492**	0,001	0,340**	0,001	0,409* *	0,001	0,359**	0,001
<b>М-я самоуважения</b>	0,342**	0,001	0,212**	0,001	0,385**	0,001	0,248**	0,001	0,459* *	0,001	0,388**	0,001
<b>Интроецированная м-я</b>	0,207**	0,001	0,204**	0,001	0,206**	0,001	0,110*	0,043	0,300* *	0,001	0,256**	0,001
<b>М-я уваж-я родителями</b>	0,110*	0,041	0,172**	0,001	0,142**	0,009	0,089	0,100	0,273* *	0,001	0,253**	0,001
<b>Экстернальная м-я</b>	-0,030	0,580	-0,002	0,967	-0,114*	0,036	-0,106*	0,049	0,029	0,595	0,066	0,222
<b>Амотивация</b>	-0,256**	0,001	-0,111*	0,041	-0,237**	0,001	-0,299**	0,001	-0,135* *	0,012	-0,108* *	0,045

\*\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$  (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$  (двухсторонняя).

Все цели учебных достижений продемонстрировали прямую связь с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией саморазвития, интроецированной мотивацией, мотивацией уважения родителями ( $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,05$ ). Цели, направленные на избегание при выполнении задания, показали менее выраженную, но все же присутствующую, связь с мотивацией уважения родителями ( $p \leq 0,11$ ).

Обратную связь все цели учебных достижений продемонстрировали с амотивацией ( $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,05$ ).

В дополнение к названным связям, обнаружена обратная связь с экстернальной мотивацией у целей, направленных на достижение при выполнении задания ( $r = -0,114$ ;  $p \leq 0,05$ ), и целей, направленных на избегание при выполнении задания ( $r = -0,106$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Для изучения соотношения целей учебных достижений с учебной мотивацией старших подростков нами также был проведен корреляционный анализ данных, полученных по методике диагностики целей учебных достижений (ЦУД) и по методике диагностики учебного интереса старших подростков (ИУИ). Результаты представлены в табл. 22, 23 в Приложении 2.

Связь целей учебных достижений с индексом учебного интереса и входящими в его состав элементами, выражена прямой связью всех типов целей учебных достижений, за исключением целей, направленных на личное избегание, со всеми факторами, входящими в индекс учебного интереса, кроме фактора обесценивания школы и учебы (фактор 9) ( $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,05$ ). С фактором 9 все цели учебных достижений связаны отрицательно ( $p \leq 0,01$ ).

Отличие целей, направленных на личное избегание, от остальных типов целей заключается в отсутствии связи с положительным отношением к школе (фактор 6) и с отношением к школе как к инструментальному ресурсу развития (фактор 8). Данные факторы, хоть и являются связанными с учебной мотивацией, все же в первую очередь характеризуют отношение к школе старших подростков.

Таким образом, предположение о том, что разные типы целей учебных достижений по-разному соотносятся с учебной мотивацией (частная гипотеза №

2) подтвердилось частично, так как почти все связи целей учебных достижений с учебной мотивацией оказались недифференцированными по типам целей. Исключение составили цели, направленные на достижение и избегание при выполнении задания, продемонстрировавшие дополнительно к связям, обнаруженным у всех других типов целей учебных достижений, обратную связь с экстернальной мотивацией, и цели, направленные на личное избегание, показавшие иное отношение к школе, в сравнении с остальными типами целей учебных достижений.

Для проверки предположения о связи целей учебных достижений с уровнем субъективного благополучия у старших подростков нами был проведен корреляционный анализ данных, полученных по методике диагностики целей учебных достижений (ЦУД) и по методике диагностики уровня субъективного благополучия (ШУЖ) (табл. 14).

**Таблица 14**  
**Показатели корреляций между целями учебных достижений (ЦУД)**  
**и уровнем субъективного благополучия (ШУЖ)**

<b>Уровень субъективного благополучия</b>	<b>Цели, направленные на личное достижение</b>		<b>Цели, направленные на личное избегание</b>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
	0,237**	0,001	0,228**	0,001
	<b>Цели, направленные на достижение при выполнении задания задании</b>		<b>Цели, направленные на избегание при выполнении задания</b>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
	0,297**	0,001	0,210**	0,001
	<b>Цели, направленные на достижение в сравнении с другими</b>		<b>Цели, направленные на избегание в сравнении с другими</b>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
	0,196**	0,001	0,175**	0,001

\*\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$  (двухсторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$  (двухсторонняя).

Представленные в табл. 14 коэффициенты корреляции свидетельствуют о наличии прямой связи всех целей учебных достижений с уровнем субъективного благополучия старших подростков ( $p \leq 0,01$ ). Таким образом, предположение о

связи целей учебных достижений с уровнем субъективного благополучия у старших подростков (частная гипотеза № 4) подтвердилось.

Мы рассмотрели корреляции разных параметров мотивационно-потребностной сферы старших подростков, а также их связь с целями учебных достижений. Рассмотрим теперь различия в выраженности названных показателей между разными группами участников исследования.

### 3.2.3 Сравнительное исследование целей учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровня субъективного благополучия в разных группах старших подростков

В связи с тем, что эмпирическое исследование проводилось не в один день, выборки испытуемых различаются для некоторых методик. Опросник «Цели учебных достижений» (ЦУД) заполнили 621 человек, методику определения направленности личности Б. Басса (Б. Басс), «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) и «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУЖ) – 342 человека, «Индекс учебного интереса» (ИУИ) заполнили 212 человек (табл. 15-17).

**Таблица 15**  
**Характеристика выборки по исследованию целей учебных достижений (ЦУД)**

ПОЛ	8 КЛАСС	9 КЛАСС	10 КЛАСС	11 КЛАСС	1 КУРС	2 КУРС	ВСЕГО (N)
<b>ЮНОШИ</b>	52	63	67	41	26	27	276
<b>ДЕВУШКИ</b>	62	59	65	45	100	14	345
<b>ВСЕГО (N)</b>	114	122	132	86	126	41	<b>621</b>

**Таблица 16**  
**Характеристика выборки по исследованию направленности личности (Б. Басс), учебной мотивации (ШАМ-Ш) и уровня субъективного благополучия (ШУЖ)**

ПОЛ	10 КЛАСС	11 КЛАСС	1 КУРС	2 КУРС	ВСЕГО (N)
<b>ЮНОШИ</b>	52	35	26	27	140

<b>ДЕВУШКИ</b>	51	37	100	14	202
<b>ВСЕГО (N)</b>	103	72	126	41	<b>342</b>

***Таблица 17***  
***Характеристика выборки по исследованию индекса учебного интереса (ИУИ)***

<b>ПОЛ</b>	<b>10 КЛАСС</b>	<b>11 КЛАСС</b>	<b>1 КУРС</b>	<b>2 КУРС</b>	<b>ВСЕГО (N)</b>
<b>ЮНОШИ</b>	33	15	14	26	88
<b>ДЕВУШКИ</b>	35	16	61	12	124
<b>ВСЕГО (N)</b>	68	31	75	38	<b>212</b>

Расчет описательных статистик, а также анализ различий, проводились для следующих групп участников исследования:

- группы юношей и девушек,
- группы обучающихся в школах и студентов колледжей,
- группы юношей и девушек, обучающихся в школах,
- группы юношей и девушек, обучающихся в колледжах,
- группы обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей,
- группы юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей,
- группы девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей.

Мы рассмотрим подробнее полученные результаты анализа различий между группами юношей и девушек, а также между группами учеников школ и студентов колледжей, как наиболее существенные с точки зрения замысла работы, выдвинутых гипотез и поставленных задач. Таблицы и графики, отображающие результаты проведенного анализа для остальных групп участников исследования, представлены в Приложениях 3 – 7, табл. 24 – 73, рис. 9 – 13.

3.2.3.1. Сравнительное исследование целей учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровня субъективного благополучия в группах юношей и девушек

Для проверки предположения о наличии значимых различий между девушками и юношами в целях учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровне субъективного благополучия нами был проведен анализ различий (критерий U-Манна-Уитни) между группами юношей и девушек по результатам, полученным по методикам: «Цели учебных достижений» (ЦУД), ориентационная анкета Б. Басса, «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш), «Индекс учебного интереса» (ИУИ), «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУЖ).

**Таблица 18**  
**Различия между группами юношей и девушек в учебной мотивации (ШАМ-Ш)**

ШАМ-Ш	Юноши		Девушки		Критерий U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Познавательная м-я	3,429	1,084	3,644	1,058	12471,0	0,062
М-я достижения	3,216	1,133	3,225	1,103	13990,5	0,868
М-я саморазвития	3,446	1,100	3,558	1,030	13362,0	0,385
М-я самоуважения	3,184	1,074	3,468	1,105	11667,0	0,006**
Интроецированная м-я	2,870	1,042	2,923	0,966	13717,0	0,637
М-я уваж-я родителями	2,896	1,204	2,819	1,227	13578,0	0,530
Экстернальная м-я	2,825	1,169	2,671	1,109	13064,5	0,230
Амотивация	2,275	1,181	1,936	1,065	11481,0	0,003**
** . Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
* . Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

Девушки в сравнении с юношами показали более высокий уровень мотивации самоуважения по методике ШАМ-Ш ( $U=11667,0$ ;  $p\leq 0,01$ ), в то время как юноши проявили более высокий уровень амотивации ( $U=11481,0$ ;  $p\leq 0,01$ ) по методике ШАМ-Ш, актуальной прагматичности по методике ИУИ ( $U=4367,0$ ;  $p\leq 0,05$ ) и субъективного благополучия по методике ШУЖ ( $U=10517,0$ ;  $p\leq 0,01$ ) (табл. 18, табл. 19).

**Таблица 19**  
**Различия между группами юношей и девушек в уровне субъективного благополучия (ШУЖ)**

Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)	Юноши		Девушки		Критерий U- Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U- Манна- Уитни	$\alpha$
Уровень субъективного благополучия	24,529	6,347	21,871	5,875	10517,0	0,001

Статистически значимых различий между группами юношей и девушек по данным, полученным по методике Б. Басса и по методике ЦУД обнаружить не удалось (табл. 25 в Приложении 3, табл. 36 в Приложении 4).

Таким образом, частная гипотеза № 5 подтвердилась частично: предположение о наличии значимых различий между юношами и девушками в учебной мотивации и уровне субъективного благополучия подтвердилось, а предположение о наличии значимых различий в направленности личности и целях учебных достижений подтверждения не нашло.

### *3.2.3.2. Сравнительное исследование целей учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровня субъективного благополучия в группах обучающихся в школах и обучающихся в колледжах*

Для проверки предположения о наличии значимых различий между обучающимися в школах и обучающимися в колледжах в целях учебных достижений, направленности личности, учебной мотивации и уровне субъективного благополучия нами был проведен анализ различий (критерий U-



Манна-Уитни), результаты которого представлены в табл. 24 – 72 в Приложениях 3 – 7.

Анализ различий по результатам, полученным по методике определения направленности личности Б. Басса и по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУЖ) показал, что у школьников больше, чем у студентов колледжей, выражена направленность личности на себя ( $U=9560,5$ ;  $p\leq 0,05$ ) и выше уровень субъективного благополучия ( $U=9622,5$ ;  $p\leq 0,05$ ) (табл. 20).

**Таблица 20**  
**Различия между группами школьников и студентов колледжей в уровне субъективного благополучия (ШУЖ)**

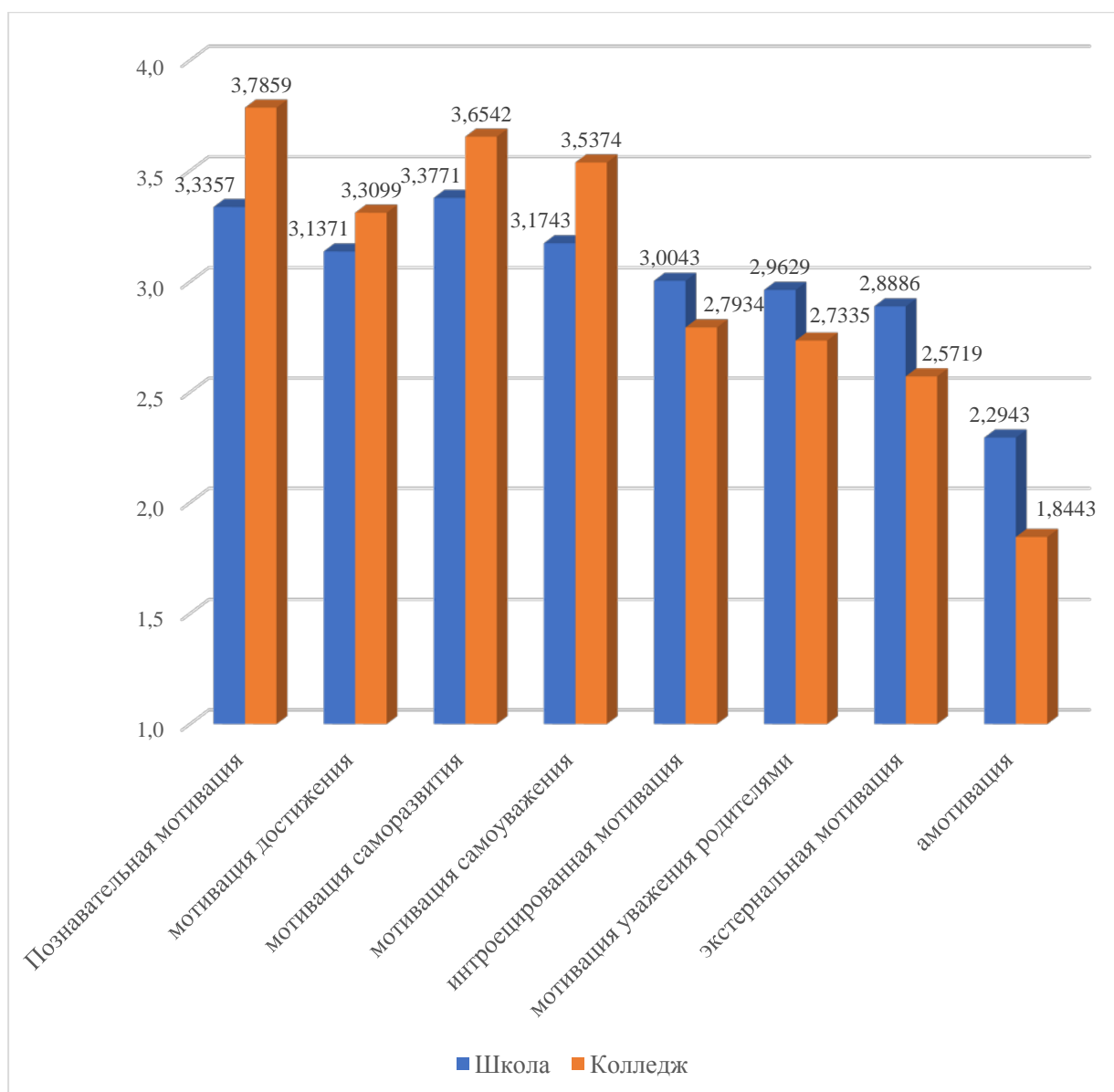
Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)	Школа		Колледж		Критерий U- Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U- Манна- Уитни	$\alpha$
Уровень субъективного благополучия	23,520	6,051	22,371	6,323	9622,5	0,021

При анализе различий между группами школьников и студентов колледжей по результатам, полученным по методике «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш), было обнаружено, что у студентов колледжей более высокий уровень мотивации достижения ( $U=7891,5$ ;  $p\leq 0,01$ ), мотивации саморазвития ( $U=9070,0$ ;  $p\leq 0,01$ ) и мотивации самоуважения ( $U=8900,5$ ;  $p\leq 0,01$ ), а у школьников выше уровень интроецированной мотивации ( $U=9194,5$ ;  $p\leq 0,01$ ), мотивации уважения родителями ( $U=9574,0$ ;  $p\leq 0,05$ ), экстернальной мотивации ( $U=8963,5$ ;  $p\leq 0,01$ ) и амотивации ( $U=7040,5$ ;  $p\leq 0,01$ ) (табл. 21).

**Таблица 21**  
**Различия между группами школьников и студентов колледжей в учебной мотивации (ШАМ-Ш)**

ШАМ-Ш	Школа		Колледж		Критерий U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Познавательная м-я	3,336	1,073	3,786	1,026	7891,5	0,001**
М-я достижения	3,137	1,154	3,310	1,066	10560,5	0,283
М-я саморазвития	3,377	1,084	3,654	1,017	9070,0	0,002**
М-я самоуважения	3,174	1,080	3,537	1,092	8900,5	0,001**
Интроецированная м-я	3,004	0,981	2,793	1,005	9194,5	0,004**
М-я уваж-я родителями	2,963	1,170	2,734	1,256	9574,0	0,018*
Экстернальная м-я	2,889	1,105	2,572	1,146	8963,5	0,002**
Амотивация	2,294	1,114	1,844	1,093	7040,5	0,001**
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

Более наглядно полученные данные представлены в графике (рис. 4).



**Рис. 8. Показатели учебной мотивации у школьников и студентов колледжа (методика ШАМ-Ш)**

Согласно результатам сравнительного анализа данных, полученных по методике «Индекс учебного интереса» (ИУИ), у студентов колледжей выше уровень положительного отношения к школе ( $U=899,0; p \leq 0,01$ ) и общего индекса учебного интереса ( $U=961,0; p \leq 0,01$ ), в то время как у школьников выше уровень временной и содержательной компетентности ( $U=1048,0; p \leq 0,05$ ), актуальной прагматичности ( $U=740,0; p \leq 0,01$ ) и обесценивания школы и учебы ( $U= 848,0; p \leq 0,01$ ) (табл. 65 в Приложении 7).

Статистически значимых различий между учениками школ и студентами колледжей на основании данных, полученных по методике «Цели учебных

достижений» (ЦУД), обнаружить не удалось (табл. 26 в Приложении 3).

Таким образом, частная гипотеза № 6 подтвердилась частично: предположение о наличии значимых различий между учениками школ и студентами колледжей по направленности личности, учебной мотивации и уровню субъективного благополучия подтвердилось, а предположение о наличии значимых различий в целях учебных достижений между школьниками и студентами колледжей подтверждения не нашло.

### **3.3. Обсуждение результатов исследования**

Исследование, проведенное на выборке старших подростков одного возраста – школьниках, обучающихся в 8-х-10-х классах, и студентах 1-х и 2-х курсов колледжей с различными направлениями подготовки, показало, что такие параметры мотивационно-потребностной сферы старших подростков, как направленность личности, уровень субъективного благополучия и учебная мотивация, неслучайным образом взаимосвязаны друг с другом. А именно, были выявлены следующие закономерности.

Направленность личности на задачу оказалась связана с внутренней мотивацией, интересом к учебе, стремлением справляться с задачами и развиваться, при обратной связи с внешними мотивами, обусловленными давлением или принуждением.

Направленность личности на себя продемонстрировала связь с беспокойством о своем положении и статусе среди окружающих (сверстников, родителей и т.д.), при обратной связи с познавательной мотивацией и положительным отношением к школе.

Направленность личности на взаимодействие показала обратную связь с желанием учиться, развиваться и стремиться к достижениям.

Полученные результаты встраиваются в возобновившиеся в 21 веке исследования направленности личности при изучении учебной мотивации [14, 41, 43, 44], а также вполне соотносятся с уже имеющимися данными. В частности, прямая связь направленности личности на задачу с мотивацией достижения и

обратная связь направленности личности на взаимодействие с познавательной мотивацией отмечалась И.И. Варгановой [14].

При анализе связей между различными параметрами мотивационно-потребностной сферы старших подростков была также обнаружена прямая связь уровня субъективного благополучия с внутренней мотивацией учения, с положительным отношением к школе и интересом к учебе, при обратной связи с амотивацией, обесцениванием школы и учебы и с экстернальной мотивацией.

Данный результат соотносится с исследованиями, устанавливающими связь уровня субъективного благополучия с развитием и поддержанием учебной мотивации [119], с внутренней мотивацией [28], с самоэффективностью [148], а также с исследованиями, демонстрирующими, что переживание удовольствия в учебной деятельности имеет значимую корреляцию с уровнем субъективного благополучия [51].

Таким образом, проанализировав взаимосвязь таких конструктов, характеризующих мотивационно-потребностную сферу старших подростков, как направленность личности, уровень субъективного благополучия и учебная мотивация, мы перешли к реализации основной цели исследования – изучению связей между целями учебных достижений и мотивационно-потребностной сферой старших подростков.

При рассмотрении связи целей учебных достижений с направленностью личности старших подростков были обнаружены значимые закономерности.

Обнаруженная связь целей, направленных на достижение при выполнении задания, целей, направленных на избегание при выполнении задания, и целей, направленных на личное достижение, с направленностью личности на задачу говорит о том, что указанные типы целей преимущественно характерны для школьников и студентов колледжей, в мотивационной структуре которых ведущими являются мотивы, связанные с достижением результата деятельности, решением поставленных задач.

Установленная связь целей, направленных на достижение в сравнении с другими и целей, направленных на избегание в сравнении с другими, с

направленностью личности на себя позволяет утверждать, что свойственный названным типам целей внешний стандарт компетентности (основанный не на собственных представлениях, но на нормах, принятых в окружении, с одновременным стремлением не показаться другим хуже, чем они, или даже с выраженным стремлением продемонстрировать свое превосходство), связан с доминированием в мотивационной иерархии личности мотивов, направленных на удовлетворение личных интересов.

Связь целей, направленных на достижение при выполнении задания, с направленностью личности на себя может объясняться соединением для разных учащихся в конкретном результате – выполненном задании – разнонаправленных мотивационных тенденций. Если при направленности личности на задание стремление хорошо решить задачу обусловлено желанием получить удовлетворение от результата проделанной работы, то при направленности личности на себя хорошее решение задания – возможный способ проявить себя, получить признание со стороны окружающих. Данный результат не является неожиданным, так как различные причины значимости одних и тех же учебных результатов неоднократно описывались [12, 25, 48, 50].

Обратная корреляционная связь всех целей учебных достижений, за исключением целей, направленных на личное избегание, с направленностью личности на взаимодействие говорит об отсутствии целей достижения в учебе у учеников с доминирующими мотивами, связанными с интересами окружающих людей.

Таким образом, подтвердив предположение о том, что разные типы целей учебных достижений по-разному соотносятся с направленностью личности старших подростков, мы перешли к рассмотрению связи целей учебных достижений с уровнем субъективного благополучия и с учебной мотивацией.

Полученная прямая связь уровня субъективного благополучия со всеми типами целей учебных достижений логичным образом встраивается в приведенные выше исследования, подтверждающие, что качество и характер учебной деятельности связаны с уровнем субъективного благополучия [28, 51,

119, 148].

Основной особенностью связи учебной мотивации с целями учебных достижений является то, что она практически идентична для всех типов целей учебных достижений. Все цели учебных достижений оказались прямо связаны с внутренней мотивацией, интересом к учебе, стремлением к достижению и саморазвитию, и обратно связаны с амотивацией и обесцениванием школы и учебы.

Единственное различие было обнаружено в дополнительной (то есть в дополнение ко всем вышеназванным связям) обратной связи целей, направленных на достижение при выполнении задания, и целей, направленных на избегание при выполнении задания, с экстернальной мотивацией, что позволяет говорить о более ярком для данных типов целей учебных достижений внутреннем, не навязанным извне, стремлении к выполнению задания.

Указанная особенность связей для всех типов целей учебных достижений с учебной мотивацией говорит о том, что изучаемый конструкт выражает причину вовлечения в достиженческую деятельность в учебе, то есть подсвечивает характеристики, способствующие вовлечению обучающегося в учебную деятельность.

Так, предположение о том, что разные типы целей учебных достижений по-разному соотносятся с элементами учебной мотивации старших подростков, подтвердилось частично.

С учетом того, что цели учебных достижений содержат в себе как причину вовлечения в достиженческую деятельность, так и сознательно представляемый результат, в совокупности со значительно более дифференцированной связью целей учебных достижений с направленностью личности, нежели с учебной мотивацией, можно выдвинуть предположение об их «промежуточном положении», о роли некоторого медиатора этого конструкта между направленностью личности и учебной мотивацией у старших подростков.

Рассмотренные результаты корреляционного анализа целей учебных достижений с конструктами мотивационно-потребностной сферы старших

подростков продемонстрировали связи между данными новой методики – «Цели учебных достижений» (ЦУД) – и данными методик с уже доказанной валидностью, измеряющих теоретически близкие конструкты, что является подтверждением внешней валидности опросника.

Рассмотрев соотношение целей учебных достижений с мотивационно-потребностной сферой старших подростков, мы перешли к сравнению результатов, полученных по всем рассматриваемым конструктам между группами юношей и девушек.

Результаты проведенного эмпирического исследования показали более высокий уровень субъективного благополучия у юношей, чем у девушек, что в определенной мере соотносится с исследованиями особенностей депрессивных проявлений и суицидального риска среди подростков [20, 78]. Согласно данным, представленным в исследовании Ж.Р. Гардановой с коллегами, уровень личностной и ситуативной тревожности, выраженность депрессивной симптоматики, а также риск суицидальных мыслей и намерений, безусловно связанные с уровнем субъективного благополучия, выше у девушек, чем у юношей [20].

Обнаруженный более высокий уровень мотивации самоуважения у девушек при более высоком уровне амотивации и актуальной прагматичности у юношей, вполне согласуется с имеющимися данными относительно гендерных различий в учебной мотивации и с данными о более высоких учебных достижениях девушек, в сравнении с юношами [29].

Не обнаружив существенных различий между юношами и девушками в направленности личности и целях учебных достижений, можем говорить только о подтверждении предположения о наличии существенных различий между юношами и девушками в учебной мотивации и уровне субъективного благополучия.

Таким образом, мы перешли к проверке последней из частных гипотез, заключающейся в предположении о наличии значимых различий между обучающимися в школе и обучающимися в колледже в целях учебных



достижений, направленности личности, в учебной мотивации и в уровне субъективного благополучия.

Многие исследователи сегодня отмечают связь уровня субъективного благополучия с формированием профессионального самоопределения (ориентации на будущее), являющимся центральным новообразованием в старшем подростковом возрасте [2, 72, 119, 166]. Однако результат нашего исследования демонстрирует недостаточность наличия профессионального самоопределения для высокого уровня субъективного благополучия.

При сравнительном анализе обнаружилось, что уровень субъективного благополучия у старшеклассников существенно выше, чем у студентов колледжей. Хотя как раз у студентов колледжей мы предполагаем профессиональное самоопределение сформированным, в отличие от учеников 10-х и 11-х классов, многие из которых еще не определились со своим профессиональным будущим.

Таким образом, мы склонны предположить, что профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте не является определяющим фактором уровня субъективного благополучия. В отличие от влияния сформированности профессионального самоопределения на учебную мотивацию старших подростков, рассмотренного далее.

Результаты сравнительного анализа учебной мотивации между школьниками и студентами колледжей демонстрируют существенно большую выраженность познавательной мотивации, интереса и положительного отношения к учебе, желая развиваться у студентов колледжей. Школьники же продемонстрировали более высокие показатели в отсутствии собственного желания учиться, интереса к учебе, при более высокой выраженности амотивации и обесценивании школы и учебы в сравнении с обучающимися в колледже.

Данную особенность мы склонны объяснять тем, что большинство студентов колледжа в той или иной мере определились с профессиональным будущим, возможно даже с жизненным планом, что позволяет говорить об отсутствии конфликта между центральным возрастным новообразованием и внешним миром

[11, 12]. Можно также предположить, что знаемые и для студентов колледжа, и для школьников мотивы (необходимость учиться и развиваться для обеспечения себе благополучного будущего) приобретают для студентов колледжа конкретный смысл, осуществляющийся уже сейчас, делая указанные мотивы смыслообразующими. Вместе с тем, можно также предположить, что многие студенты колледжей выбрали направление подготовки, которое им интересно, что отражается в большей выраженности в сравнении со школьниками познавательных мотивов, которые выступают в качестве мотивов-стимулов, обеспечивая тем самым более оптимальное функционирование мотивационной сферы в учебной деятельности студентов колледжей [12, 48].

При сравнительном анализе данных по направленности личности было обнаружено, что направленность личности на себя ярче выражена у школьников, чем у студентов колледжей. Природа указанного различия не совсем понятна и требует дальнейшего изучения. Вместе с тем само понимание существования названного различия может внести определенный вклад в разработку программ психологической коррекционной работы в учебных заведениях

При обозначенных различиях между обучающимися в школах и в колледжах в направленности личности, учебной мотивации и в уровне субъективного благополучия, существенных различий между школьниками и студентами колледжей в целях учебных достижений обнаружено не было.

Отсутствие существенных различий между разными группами участников исследования в целях учебных достижений может свидетельствовать об универсальности конструкта и возможности его применения без учета таких дополнительных факторов, как пол, класс (курс) и учебное заведение.

Таким образом, предположение о наличии существенных различий между обучающимися в школах и обучающимися в колледжах в направленности личности, в учебной мотивации и уровне субъективного благополучия подтвердилось, а предположение о наличии существенных различий в целях учебных достижений подтверждения не нашло.

С учетом подтверждения (полного или частичного) выдвинутых в начале

исследования частных гипотез, общая его гипотеза о наличии связи целей учебных достижений с определенными аспектами личности и с учебной мотивацией у современных старших подростков получила свое подтверждение.

## ВЫВОДЫ

1. Теоретический анализ существующих исследований позволяет заключить, что к старшему подростковому возрасту завершается формирование достаточно устойчивой иерархии мотивов, осознанных стремлений, нравственных ценностей, подчиняющих себе остальные представления и стремления. Это находит свое отражение и в структуре учебной мотивации старших подростков.

2. В настоящее время учеными признается не только полимотивированность учебной деятельности, но и влияние на развитие учебной мотивации множества факторов, главным из которых является развитие личности обучающегося. Эти факторы исследуются как не менее значимые конструкты, регулирующие учебную деятельность, чем непосредственно учебные мотивы.

3. Разработанная в исследовании русскоязычная версия методики диагностики целей учебных достижений (ЦУД) позволяет выявить выраженность 6 групп целей, дифференцируемых по компетентностной ориентации на три типа (личный стандарт, стандарт выполнения задания и стандарт других), каждый из которых делится по валентности на достижение и избегание. Психометрическая проверка доказывает релевантность методики ЦУД предложенной Э. Эллиотом с колл. 3x2 модели теории целей достижения. Выявляемые с помощью методики ЦУД цели учебных достижений различаются для учебы в целом и для конкретных учебных предметов.

4. Методика ЦУД продемонстрировала высокую степень согласованности, надежности и валидности, что позволяет рекомендовать ее для дальнейших психологических и педагогических исследований.

5. Теоретический анализ и эмпирическое исследование позволили уточнить понятие «цели учебных достижений» и обосновать следующие положения.

5.1. Цели учебных достижений связаны с группами мотивов, конституирующими направленность личности, следующим образом: установлена прямая связь направленности личности на себя с целями, ориентированными на достижение и на избегание в сравнении с

другими, и с целями, ориентированными на личное достижение; обнаружена обратная связь направленности личности на взаимодействие с целями, ориентированными на достижение и на избегание в задании, а также с целями, ориентированными на достижение и избегание в сравнении с другими; получена прямая связь направленности личности на задачу с целями, ориентированными на достижение и на избегание при выполнении задания, а также с целями, ориентированными на личное достижение.

- 5.2. Связь целей учебных достижений с учебной мотивацией у старших подростков характеризуется тем, что все типы целей учебных достижений имеют положительную связь со всеми элементами учебной мотивации, способствующими вовлечению в учебную деятельность, в отличие от тех составляющих учебной мотивации, которые характеризуют нежелание старших подростков учиться; с последними все типы целей учебных достижений связаны отрицательно.
- 5.3. На основании теоретического анализа и того, что цели учебных достижений продемонстрировали существенные связи как с направленностью личности, так и с учебной мотивацией, мы склонны делать вывод об их «промежуточном положении», о роли этого конструкта как определенного медиатора между направленностью личности и учебной мотивацией у старших подростков.
6. Взаимосвязь направленности личности, уровня субъективного благополучия, учебной мотивации проявилась следующим образом.
  - 6.1. Направленность личности на задачу связана с внутренней мотивацией, интересом и стремлением справляться с задачами, развиваться; мотивы, относящиеся к внешним, обусловленные давлением или принуждением, для данной направленности не свойственны. Наименее благоприятной для учебы является направленность личности на взаимодействие, для которой не

характерно наличие интереса к учебе, мотивов достижения и саморазвития. При направленности личности на себя учеба как таковая значения и ценности не имеет, важность представляют достижения на фоне других и уважение окружающими (сверстниками, родителями и т.д.).

6.2. Уровень субъективного благополучия прямо связан с конструктами, оказывающими благоприятное воздействие на учебную мотивацию старших подростков (в том числе со всеми типами целей учебных достижений), и отрицательно - с конструктами, демонстрирующими отсутствие у подростков смысла и желания учиться.

7. Выявлены различия между группами юношей и девушек, а также между группами школьников и студентов колледжа, а именно:

7.1. Уровень субъективного благополучия выше у юношей, чем у девушек.

7.2. Мотивы самоуважения ярче выражены у девушек, а амотивация и актуальная прагматичность – у юношей.

7.3. У студентов колледжей, в сравнении со школьниками, существенно выше уровень познавательной мотивации, интереса, положительного отношения к учебе и желания развиваться.

7.4. Школьники в сравнении со студентами колледжей в большей степени продемонстрировали нежелание учиться, отсутствие интереса к учебе, амотивацию и обесценивание школы и учебы.

7.5. Уровень субъективного благополучия у старшеклассников выше, чем у студентов колледжей.

8. Подтверждение (полное или частичное) выдвинутых в начале исследования частных гипотез позволяет сделать заключение о подтверждении общей гипотезы исследования, состоящей в предположении о наличии связи целей учебных достижений с определенными аспектами личности и с учебной мотивацией у современных старших подростков.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование было проведено с целью исследовать связь между целями учебных достижений и мотивационно-потребностной сферой подростков.

Для достижения названной цели был проведен теоретический анализ психологических исследований, посвященных изучению особенностей мотивационно-потребностной сферы старших подростков, в частности характеристик развития личности и учебной мотивации; уточнена теоретическая модель целей учебных достижений, представленная в зарубежных исследованиях учебной мотивации; разработана русскоязычная версия методики диагностики целей учебных достижений, продемонстрировавшая высокую степень согласованности, надежности и валидности, что позволяет рекомендовать ее для дальнейших психологических и педагогических исследований.

В качестве элементов мотивационно-потребностной сферы были рассмотрены: направленность личности, учебная мотивация и уровень субъективного благополучия старших подростков. Полученные результаты позволяют констатировать, что указанные конструкты мотивационно-потребностной сферы старших подростков неслучайным образом взаимосвязаны между собой.

В частности, было установлено, что у старших подростков наиболее благоприятной для обучения, обеспечивающей учебный интерес и стремление к саморазвитию, оказывается направленность личности на задачу. Направленность личности на взаимодействие является наименее благоприятной, так как для нее не характерно наличие учебного интереса, мотивов достижения и саморазвития. Направленность личности на себя предполагает отсутствие ориентации на учебу и желания учиться наряду с выраженной мотивацией достижения и заботой о собственном положении и репутации.

Полученные результаты вместе с данными о различиях между разными группами старших подростков (юношами и девушками; школьниками и студентами колледжей) в уровне субъективного благополучия и в учебной мотивации позволяют предположить перспективность дальнейших исследований

в таких направлениях, как исследование особенностей учебной мотивации у подростков с разной направленностью личности; исследование специфики показателей уровня субъективного благополучия у разных групп старших подростков (юношей и девушек; школьников и студентов колледжей); изучение специфики учебной мотивации в зависимости от сформированности профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте. Разработка названных направлений будет способствовать выработке соответствующих рекомендаций по развивающей и коррекционной работе педагогов-психологов и психологов, работающих в образовательных организациях, с педагогами, с учениками и с их родителями.

Было установлено, что цели учебных достижений, будучи по-разному связанными с направленностью личности, обладают мотивирующим потенциалом. Одновременно с этим прямая связь абсолютно всех целей учебных достижений с элементами учебной мотивации, обеспечивающими ту или иную причину вовлечения в учебную деятельность, при обратной связи всех целей учебных достижений с элементами учебной мотивации, характеризующими отсутствие желания учиться у современных старших подростков, позволили определить роль целей учебных достижений как определенного медиатора между направленностью личности и учебной мотивацией.

Для целей учебных достижений значимых различий при сравнении групп подростков, различающихся по полу или по типу учебного заведения, обнаружено не было, что продемонстрировало универсальность конструкта и возможность его применения без учета таких дополнительных факторов, как пол, класс (курс) и образовательная организация.

Указанные результаты позволяют определить дальнейшие направления исследований целей учебных достижений, в частности, изучение целей учебных достижений в иных группах обучающихся (например, в группах младших подростков, студентов высших учебных заведений и др.); подтверждение роли медиатора целей учебных достижений между направленностью личности и учебной мотивацией на большей выборке и в других группах обучающихся;



выработка рекомендаций относительно возможностей применения методики «Цели учебных достижений» при проведении коррекционно-развивающей работы педагогами-психологами и психологами, работающими в образовательных организациях.

Принимая во внимание специфику процедуры разработки методики «Цели учебных достижений» (а именно совместное со старшими подростками формулирование утверждений, что позволило обеспечить соответствие понимаемого участниками исследования смысла утверждений заложенному в них конструкту, и наличие формулировок, написанных понятным старшим подросткам языком), а также сравнительно небольшое количество утверждений в опроснике, опора на цели учебных достижений как на определенный медиатор между направленностью личности и учебной мотивацией в коррекционно-развивающей работе представляется перспективной.

Таким образом, нами были выполнены поставленные в начале исследования задачи, подтверждены общая и частные гипотезы исследования, а также намечены перспективы дальнейших исследований целей учебных достижений в мотивационно-потребностной сфере подростков.

## Список используемой литературы

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Александрова Л.А. Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19—21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 372–378.
3. Андреева А.Д. Сравнительное изучение мотивов учения современных школьников и их сверстников 50-60-х годов // Формирование личности в онтогенезе. Сб. науч. тр. М., АПН СССР, 1991. С. 62-73.
4. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84—92. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170112>
5. Антология мировой философии. В 4-х т.Т. 1. Ч. I. – М.: Мысль, 1969. – 576с.
6. Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 5-е изд. М.: Смысл, 2019. – 448 с.
8. Бабаева Е.С. Особенности учебной мотивации школьников в современных условиях: дисс. ...канд. психол. наук. М., 2012. 240 с.
9. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божовичи и Л.В.Благонадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7—44.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., Воронеж, 1995. – 352 с.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. – 400с.

12. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Вопросы психологии школьника. Известия АПН РСФСР, 1951. Вып. 36.
13. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. - 672 с.
14. Вартанова И.И. Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 8-14.
15. Вилюнас, В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. - СПб. : Речь, 2006.-457 с.
16. Виндекер О.С. Структура и психологические корреляты мотивации достижения: дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010. 206 с.
17. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—119.
18. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо-Пресс, 2006. С. 200—223.
19. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие. М., 2007. – 400 с.
20. Гарданова Ж.Р., Есаулов В.И., Седова Е.О., Ильгов В.И., Вепренцова С.Ю., Калина С.А., Фетисова Л.Н., Матрешин И.М. Гендерные особенности факторов риска суицидального поведения у подростков // Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2020. Т. 16, № 4. С. 131–150. doi: 10.33029/1816-2134-2020-16-4-131-150
21. Головей Л. А., Манукян В. Р., Рыкман Л. В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. — СПб. : Нестор-История, 2015. — 336 с.
22. Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А. Психоэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному

самоопределению // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 63—73. doi: 10.17759/pse.2019240606

23. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (дата обращения: 29.02.2020).

24. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html> (дата обращения: 29.02.2020).

25. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 444 с.

26. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель. // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. №3. С. 63-78.

27. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.

28. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35—45.

29. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации»// Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 96—109.

30. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Гижицкий В. В., Гавриченкова Т. К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74. doi: 10.17759/pse.2017220206

31. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности //

Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 6—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260501>

32. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116—128.

33. Добрынин Н.Ф. О воспитании интереса // Педагогическое образование. 1937. №6.

34. Долгова В.И., Луткова А.М. Психологопедагогическая фасилитация профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 113—119.

35. Ермолаев О.Ю. «Математическая статистика для психологов: Учебник», – 3-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 2004. – 226 с.].

36. Иванников В.А. Мотивация как процесс построения побуждения. // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. Тематический сборник научных работ. Москва – 1988. С. 30-33.

37. Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под. ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.

38. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. – 512с.

39. Имедадзе, И.В. К проблеме побуждения деятельности / И.В. Имедадзе // Вопр. психологии - 1986. - № 6. - С. 124-131.

40. Иченко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ichenko.phtml> (дата обращения: 30.11.2021).

41. Каневская М.Е. О роли направленности личности в успешности учения детей // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 64-70.

42. Кистяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни // Вопросы психологии. 1965. - № 2. С. 129-140.

43. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100-109.
44. Кутейникова В.Д. Взаимосвязь системы ценностных ориентаций старших подростков со статусным положением в ученической группе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 2. С. 68–80. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n2/61312.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61312.shtml) (дата обращения: 05.02.2022)
45. Левин К. Теория поля в социальных науках. Академический проект, 2019. 314 с.
46. Левитов Н.Д. Направленность подростков. – Москва- 1969. С. 5-21.
47. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1972.
48. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.
49. Леонтьев В.Г. Мотивация, активность личности: Сборник научных трудов. Часть I. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – 149 с.
50. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
51. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 55—66. doi: 10.17759/pse.2018230605
52. Мак-Дугалл Уильям. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / под ред. А. М. Прохорова — 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1969.
53. Малошенок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92—121. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-92-121
54. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., Просвещение, 1983.

55. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., Педагогика, 1983.
56. Маркс К., Энгельс Ф. Святой Макс // Полн. собр. соч. Т. 3. С. 103-452.
57. Матюхина М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости. - В сб.: Мотивация учения. Волгоград, 1976. С. 5-15.
58. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности (главы из монографии) // Проблемы экспериментальной психологии личности / Уральское отделение Общества психологов при АПН СССР; Учёные записки Перм. гос. пед. ин-та; отв. за вып. В.С. Мерлин. – Пермь, 1968-а. – Т. 59, вып. 5. – С. 3–160.
59. Мид, М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид. М.: Наука, 1988. – 429 с.
60. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 22—35. doi: 10.17759/pse.2019240402
61. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М., «Знание», 1979. - 48 с.
62. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 5—21. doi: 10.17759/ pse.2019240401
63. Мясищев В.Н. Личность и отношения человека // Проблемы личности / Под ред. Л.И. Анцифировой. М.: 1969. – С. 63-73.
64. Неймарк М.С. Изучение подростков с разной направленностью личности // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 147—248.
65. Неймарк М.С. Психологическое изучение направленности личности подростка: дисс. ... докт. психол. наук. М., 1972.

66. Неймарк М.С., Толстых Н.Н. Направленность личности: взгляд из 2012 года [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 1. С. 5—13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-lichnosti-vzglyad-iz-2012-goda> (дата обращения: 29.02.2020).
67. Никитская М.Г. Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. №2. С. 26—35. doi: 10.17759/jmfr.2019080203
68. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 100—113. doi:10.17759/jmfr.2018070210
69. Никитская М.Г., Угланова И.Л. Русскоязычная версия опросника целей учебных достижений: разработка, валидизация и исследование функциональных возможностей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 67—84. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260506>
70. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2017. – 460 с.
71. Обуховский К. Психология влечений человека. М., Прогресс, 1971. - 132 с.
72. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117 – 142. <http://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
73. Павленко К.В., Бочавер А.А. Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 51—62. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250605>
74. Петров И. Ф., Петров Л. И. Личность в контексте культурных потребностей. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2012. – 150с.
75. Петяева Е.Ю., Леонтьев Д.А. Курт Левин. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. – 572 с.



76. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва – 1986. - 256 с.
77. Подольский А.И., Карабанова О.А., Идобаева О.А., Хейманс П. Психоземotionalное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 9—20.
78. Попов Ю.В., Пичиков А.А. Особенности суицидального поведения у подростков (обзор литературы) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2011. № 4. С. 4–8.
79. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель) Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
80. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. - 720 с.
81. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и вуза как фактор повышения результативности профориентационной работы: дисс.... канд. пед. наук. Самара, 2013. 177 с.
82. Семенова Т.В. Теоретико-методологические подходы к изучению учебной мотивации: комплексный взгляд // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 185—194.
83. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Личность. Характер. М., 1984. - 84 с.
84. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 45-80.
85. Сократ. Платон /Е. Н. Орлов; Аристотель / Е. Ф. Литвинова; Сенека / П. Л. Краснов; Бруно / Ю.М. Антоновский: биогр. очерки. – СПб.: ЛИО Редактор, 1994. – 326 с.

86. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. № 3. С. 73.
87. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 97—118. doi: 10.17759/cpp.2019270307
88. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.
89. Толстых Н.Н. Изучение временной перспективы в контексте развития мотивационной сферы в подростковом и раннем юношеском возрасте. // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. Тематический сборник научных работ. Москва – 1988. С. 164 - 169.
90. Толстых Н.Н. Введение [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 5—6. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2019/n2/Tolstykh.shtml> (дата обращения: 28.12.2021).
91. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. - 408 с.
92. Толстых Н.Н., Федоров В.В., Харченко М.А., Погодина А.В., Бабанин П.А. «Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 54—66. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260505>
93. Уварова С.Я. Психологическая готовность старшеклассников к принятию жизненно важных решений // Ярославский педагогический вестник — Том II (Психолого-педагогические науки). 2010. № 3. С. 229—233.
94. Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований. М.– Воронеж: МОДЭК, 2006.
95. Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у

учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206

96. Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л. Социальнопсихологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 105—113. doi: 10.17759/psyedu.2016080110 (дата обращения: 30.11.2021)

97. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 256 с.

98. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

99. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

100. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

101. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

102. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 66-86.

103. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 315 с.

104. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М., Просвещение, 1969. — 317 с.

105. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). 2014. Standards for educational and psychological testing.

106. American Psychological Association et al. Stress in America survey. Washington, DC: APA, 2014. 38 p. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf> (дата обращения: 17.12.2021)

107. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation // *Journal of Educational Psychology*. 1992. Vol. 84. № 3. P. 261—271. 6.
108. Archer J. Achievement goals as a measure of motivation in university students // *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. № 4. P. 430—446. doi:10.1006/ceps.1994.1031
109. Aronson J., Fried C.B., Good C. Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2002. Vol. 38. № 2. P. 113—125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
110. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk taking behavior // *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. № 6. P. 359— 372. doi:10.1037/h0043445
111. Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions / N.C. Hall [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2007. Vol. 17. № 3. P. 280—290. doi:10.1016/j.lindif.2007.04.002
112. Balaz B., Markovic I.H., Brajsa-Zganec, A. The Exploration of the relationship between positive achievement emotions and academic success: testing the assumptions of the control-value theory of achievement emotions // *Educational and Developmental Psychologist*. 2021. Vol.38. No. 1. P. 77-87. doi:10.1080/20590776.2020.1856623
113. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall. 1986, 617 p.
114. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. 1997. 604 p.
115. Bass B. M. Social Behavior and the Orientation Inventory: a Review // *Psychol. Bull.* 1967. Vol. 68. №. 4.
116. Berlyne D.E. 'Interest' as a psychological concept // *The British Journal of Psychology*. 1949. Vol. 39. № 4. P. 184—195. doi:10.1111/j.2044-8295.1949.tb00219.x
117. Bentham J. *An introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford: Clarendon Press, 1876. 336 p.

118. Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention // *Child Development*. 2007. Vol. 78. № 1. P. 246—263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
119. Bortes C., Ragnarsson S., Strandh M., Petersen S. The Bidirectional Relationship Between Subjective Well-Being and Academic Achievement in Adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*, 2021. Vol. 50, no. 5. P. 992-1002. doi:10.1007/s10964-021-01413-3
120. Brown T.A. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* // First Edition. NY: Guilford, 2008. 462 p.
121. Burnham K.P., Anderson D.R. Multimodel Inference: Understanding AIC and BIC in Model Selection // *Sociological Methods & Research*. 2004. Vol. 33. № 2. P. 261—304. doi:10.1177/0049124104268644
122. Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence / S.D. Simpkins [et al.] // *Development psychology*. 2012. Vol. 48. № 4. P. 1019—1032. doi:10.1037/a0027468
123. Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes // *Journal of Research in Personality*. 2018. Vol. 73. P. 82—92. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.002
124. Deci E.L., Ryan R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co, 1985. 45 p.
125. Diener E., Oishi S., Lucas R.E. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 2003. Vol. 54 (1), pp. 403—425. doi: 10.1146/annurev. psych.54.101601.145056
126. Donohue, D. Culture, cognition, and college: How do cultural values and theories of intelligence predict students' intrinsic value for learning? // *Journal of Culture and Values in Education*. 2020. Vol. 4. No. 1. P. 1-14. doi:10.46303/jcve.2020.3
127. Durmic A. Achievement Goals: Conceptual Models and Results of Researching the Outcomes // *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*. 2020. Vol. 22. № 1. P. 115-141. DOI:10.15516/cje.v22i1.3517

128. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. № 10. P. 1040—1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
129. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological Review*. 1988. Vol. 95. № 2. P. 256—273.
130. Eccles J. S., Wigfield A. From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61:101859. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101859
131. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // *Educational Psychologist*. 1999. Vol. 34. № 3. P. 169—189. doi:10.1207/s15326985ep3403\_3
132. Elliot A.J. *Handbook of approach and avoidance motivation*. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
133. Elliot A.J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100. № 3. P. 613—628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
134. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model // *Journal of Educational Psychology*. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632—648 doi:10.1037/a0023952
135. Eryilmaz A. A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living // *Social Indicators Research*. 2012. Vol. 107 (3). P. 561—574. doi: 10.1007/s11205-011-9863-0
136. Fabricius W.V., Hagen J.W. Use of causal attributions about recall performance to assess meta-memory and predict strategic memory behavior in young children // *Developmental Psychology*. 1984. Vol. 20. № 5. P. 975—987.
137. Fryer L.K. & Bovee H.N. Teaching for course interest // *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46. No. 11. P. 2122-2133. doi: 10.1080/03075079.2020.1712692
138. Garcia-Romero C., Mendez-Gimenez, A., Cecchini-Estrada, J.A. Predictive role of 3x2 achievement goals on the need for autonomy in Physical Education. *Sportis-*

Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity. 2020. Vol. 6. №. 1. P. 2-17. DOI:10.17979/sportis.2020.6.1.5799

139. Guthrie J.T. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. № 4. P. 232—246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246

140. Hampson S.E. Mechanisms by which childhood personality traits influence adult well-being // *Current Directions in Psychological Science*. 2008. Vol. 17 (4). P. 264—268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00587.x

141. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation // *Educational Psychologist*. 2002. Vol. 37. № 3. P. 183—193. doi:10.1207/S15326985EP3703\_4

142. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111—127. doi:10.1207/s15326985ep4102\_4

143. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // *Science*. 2009. Vol. 326. № 5958. P. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067

144. Hunsu N., Oje A.V., Jackson A., Olaogan O.P. Examining Approach and Avoidance Valences of the 3x2 Achievement Goal Types on an Engineering Student Sample: A Validity Approach // *Front Psychol*. 2021. Vol. 12:628004. P. 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2021.628004

145. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension / J.T. Guthrie [et al.] // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. № 4. P. 232—246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246

146. Jullisson E.A., Karlsson N., Garling T. Weighing the past and the future in decision making // *European Journal of Cognitive Psychology*. 2005. Vol. 17 (4). Pp. 561—575. doi: 10.1080/09541440440000159

147. Jung C. Psychological types. London: Routledge, 2016. 568 p, doi:10.4324/9781315512334

148. Karademas E.C. Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism // *Personality and individual differences*, 2006. Vol. 40 (6). P. 1281—1290. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.019
149. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 3, pp. 461—472. doi:10.1080/02602938.2017.1359818
150. Kelly L. Simonton, Alex C. Garn. Control–value theory of achievement emotions: A closer look at student value appraisals and enjoyment // *Learning and Individual Differences*. 2020. Vol. 81. doi:10.1016/j.lindif.2020.101910
151. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings // *International Journal of Science Education*. 2011. Vol. 33. № 1. P. 27—50. doi:10.1080/09500693.2011.518645
152. Kool A., Mainhard T., Brekelmans M., Beukelen P. V., Jaarsma D. Goal orientations of health profession students throughout the undergraduate program: a multilevel study // *BMC Medical Education*. 2016. Vol. 16:100. 9 p, doi:10.1186/s12909-016-0621-5
153. Lauren D.F., Shusterman A. Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools // *Journal of Adolescence*. 2015. Vol. 41. P. 31—42. doi:10.1016/j.adolescence.2015.02.003
154. Lewis S.E. Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework // *Chemistry Education Research and Practice*. 2018. Vol. 19. P. 199—212. doi:10.1039/c7rp00148g
155. Li R. Educational Writings in Chicago Years. In: *Rediscovering John Dewey*. Palgrave Macmillan, Singapore. 2020. P. 199-235. doi:10.1007/978-981-15-7941-7\_9
156. Locke E. A., Latham G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey // *American Psychologist*. 2002. Vol. 57. № 9. P. 705-717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705



157. Markus H.R., Nurius P. Possible selves // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41. № 9. P. 954—969. doi:10.1037/0003-066X.41.9.954
158. Martin A.J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice // *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79. № 1. P. 327—365. doi:10.3102/0034654308325583
159. Martin A.J., Marsh H.W., Debus R.L. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93. № 1. P. 87—102. doi:10.1037/0022-0663.93.1.87
160. Mascret N., Elliot A.J., Cury F. The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. *Educational Psychology*. 2017. Vol. 37, № 3. P. 346-361. doi:10.1080/01443410.2015.1096324
161. Mazzaferro R. Achievement goals, positive and negative performance feedback, and novel task performance. Dissertation. Fordham University. New York, 2019. 75 p.
162. McCabe K., Bray M.A., Kehle T.J., Theodore L.A., Gelbar N.W. Promoting happiness and life satisfaction in school children // *Canadian journal of school psychology*. 2011. Vol. 26 (3). P. 177—192. doi:10.1177/0829573511419089
163. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) / R.Pekrun [et al.] // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol.36. №1. P.36—48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
164. Morisano D., Hirsh J.B., Peterson J.B., Pihl R.O., Shore B.M. Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance // *Journal of Applied Psychology*. 2010. Vol. 95. № 2. P. 255—264. doi:10.1037/a0018478
165. Murray, H. A. *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, 1938.

166. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Vibrant and Healthy Kids: Aligning Science, Practice, and Policy to Advance Health Equity*. Washington, DC: The National Academies Press, 2019. 598 p. doi:10.17226/25466
167. Neath A.A., Cavanaugh J.E. The Bayesian information criterion: Background, derivation, and applications // *WIREs Computational Statistics*. 2012. Vol. 4. № 2. P. 199—203. doi:10.1002/wics.199
168. Oyserman D., Brickman D., Rhodes M. School success, possible selves and parent school involvement // *Family Relations*. 2007. Vol. 56. № 5. P. 479—489. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x
169. Oyserman D., Fryberg S.A. The possible selves of diverse adolescents: content and function across gender, race and national origin // *Possible selves: Theory, research, and applications* / J. Kerpelman, C. Dunkel (Eds.). Huntington, NY: Nova, 2006. P. 17—39.
170. Oyserman D., James L. Possible selves: From content to process // *The Handbook of Imagination and Mental Stimulation* / Klein Markman, J.A. Suhr (Eds.). Psychology Press, 2009. P. 373—394.
171. Oyserman D., Markus H.R. Possible selves and delinquency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. № 1. P. 112—125. doi:10.1037/0022-3514.59.1.112
172. Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. Possible selves as roadmaps // *Journal of Research in Personality*. 2004. Vol. 38. № 2. P. 130—149. doi:10.1016/S0092-6566(03)00057-6
173. Pedditzi M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School // *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 2014. 1: 114 p, doi: 10.4172/2469-9837.1000114
174. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice // *Educational Psychology Review*. 2006. Vol. 18. № 4. P. 315—341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9

175. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. №1. P. 115—135. doi:10.1037/a0013383
176. Pekrun R. Emotions and Learning [Электронный ресурс] // *Educational Practices*. 2014. № 24. P. 6—29. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.691.9950&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 29.12.2021).
177. Remedios R., Kiseleva Z., Elliott J. Goal orientations in Russian university students: from mastery to performance? *Educational Psychology*, 2008. Vol. 28, no. 6, pp. 677—691. doi:10.1080/01443410802200257
178. Ronen T., Hamama L., Rosenbaum M., MishelyYarlap A. Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis // *Journal of Happiness Studies*, 2016. Vol. 17 (1). P. 81—104. doi:10.1007/s10902-014-9585-5
179. Rosseel Y. The lavaan tutorial // *Department of Data Analysis: Ghent University*, 2014.
180. Ryan, R. M., Deci, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61:101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
181. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57 (6). P. 1069—1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
182. Schimmack U., Diener E. Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being // *Journal of Research in personality*, 2003. Vol. 37 (2). P. 100—106. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9
183. Schraml K. Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem // *Journal of adolescence*, 2011. Vol. 34. № 5. P. 987—996. doi:10.1016/j.adolescence.2010.11.010

184. Schunk D.H., Miller S.D. Self-efficacy and adolescents' motivation // Academic motivation of adolescents / F. Pajares, T. Urdan (Eds.). Greenwich, CT: Information Age, 2002. P. 29—52.
185. Simpkins S.D., Fredricks J.A., Eccles J.S. Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence // Development psychology. 2012. Vol. 48. № 4. P. 1019—1032. doi:10.1037/a0027468
186. Sosik J.J., Chun J.U., Koul R. Relationships between psychological wellbeing of Thai college students, goal orientations, and gender. Psychology in the Schools, 2017, vol. 54, no. 7, pp. 703—717. doi:10.1002/pits.22024
187. Tabak B.Y., Yenel K., Tabak H., Sahin F. Prospective Teachers' Expectations and Concerns About the Future: Using Possible Selves Theory // Journal of Education. 2020. Vol. 201. No. 2. P/ 71-85. doi:10.1177/0022067420903260
188. The achievement motive / D.C. McClelland [et al.]. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. 384 p.
189. Tian L., Yu T., Huebner E.S. Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions // Frontiers in psychology, 2017. Vol. 8. P. 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037
190. Thompson T. Self-worth protection: Review and implications for the classroom // Educational Review. 1994. Vol. 46. № 3. P. 259—274. doi:10.1080/0013191940460304
191. Tze V., Parker P., Sukovieff A. Control-Value Theory of Achievement Emotions and its Relevance to School Psychology // Canadian Journal of School Psychology. 2021. doi: 10.1177/08295735211053962
192. Valdesolo P., Shtulman A., Baron A.S. Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning // Emotion Review. 2017. Vol. 9. № 3. P. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
193. Wan Z.H. Exploring the Effects of Intrinsic Motive, Utilitarian Motive, and Self-Efficacy on Students' Science Learning in the Classroom Using the Expectancy-

Value Theory // Research in Science Education. 2021. Vol. 51 P. 647–659.  
doi:10.1007/s11165-018-9811-y

194. Wang M.T., Eccles J.S. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School // Child development. 2012. Vol. 83. № 3. P. 877—895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

195. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion // Behaviorism. 1988. Vol. 16. № 2. P. 167—173.

196. Wentzel K.R., Miele D.B. Handbook of motivation at school. Edition: 2nd. New York: Routledge, 2016. 532 p, doi: 10.4324/9781315773384

197. Wilson T.D., Linville P.W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 49. № 1. P. 287—293. doi:10.1037/0022-3514.49.1.287

198. Yen W.M. Scaling Performance Assessments: Strategies for Managing Local Item Dependence. Journal of Educational Measurement, 1993. Vol. 30, no. 3, pp. 187—213.

199. Yperen N.W.V. A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals // Personality and Social Psychology Bulletin. 2006. Vol. 32. № 11. P. 1432—1445. doi:10.1177/0146167206292093

200. Zucker T.A., Montroy J., Master A., Assel M., McCallum C., Yeomans-Maldonado G. Expectancy-value theory & preschool parental involvement in informal STEM learning // Journal of Applied Developmental Psychology. 2021. Vol. 7. doi:10.1016/j.appdev.2021.101320

**Опросник «Цели учебных достижений»**

(Никитская М.Г., Угланова И.Л.)

Инструкция.

Ниже приведены утверждения, которые описывают типы целей, которые у Вас могут возникать [в учебе/на этом предмете] \_\_\_\_\_. Для каждого утверждения обведите в кружок число, максимально соответствующее Вашим взглядам. Все данные собираются анонимно и конфиденциально. Здесь нет правильных и неправильных ответов – пожалуйста, будьте честны и открыты.

Вы увидите, что вопросы похожи. Старайтесь относиться к ним по-отдельности.

очень НЕ похоже на меня – 1;

НЕ похоже на меня – 2;

похоже на меня – 3;

очень похоже на меня – 4.

<b>На уроках по _____ /в учебе для меня главное:</b>				
	1	2	3	4
1. Правильно понимать вопросы в контрольных.	1	2	3	4
2. При ответе у доски думать в первую очередь о решении задания.	1	2	3	4
3. На контрольных работах хорошо справляться с заданиями.	1	2	3	4
4. Отвечать правильно на вопросы в контрольных.	1	2	3	4
5. Хорошо справляться с заданиями в домашней работе.	1	2	3	4
6. Не ошибаться при решении заданий на контрольных работах.	1	2	3	4
7. Не совершать ошибок в заданиях домашней работы.	1	2	3	4
8. Не давать неверных ответов в контрольных работах.	1	2	3	4
9. Отвечая у доски, в первую очередь не ошибиться в решении задания.	1	2	3	4
10. Не пропускать вопросов в контрольной.	1	2	3	4
<b>На уроках по _____ /в учебе для меня главное:</b>				
11. На контрольных работах показывать более высокий результат, чем был у меня раньше.	1	2	3	4
12. Делать домашнюю работу с каждым разом лучше, чем раньше.	1	2	3	4

13. Лучше проявлять себя на контрольных по сравнению со своими предыдущими результатами.	1	2	3	4
14. Чтобы каждый мой ответ у доски был лучше предыдущего.	1	2	3	4
15. На контрольных работах выполнять задания лучше, чем обычно.	1	2	3	4
16. Не выполнять контрольные работы хуже предыдущих.	1	2	3	4
17. Делать домашнее задание не хуже, чем я мог бы.	1	2	3	4
18. Не получать на контрольных более низкие результаты по сравнению с предыдущими.	1	2	3	4
19. Отвечать у доски не хуже, чем я обычно могу.	1	2	3	4
20. На контрольных работах выполнять задания не хуже, чем обычно.	1	2	3	4
<b>На уроках по _____ /в учебе для меня главное:</b>				
21. На контрольных работах достигать результата лучше, чем у одноклассников.	1	2	3	4
22. Выполнять домашнее задание лучше всех в классе.	1	2	3	4
23. На контрольных работах выполнять задания лучше одноклассников.	1	2	3	4
24. Отвечать у доски лучше остальных одноклассников.	1	2	3	4
25. Превзойти других учеников при выполнении контрольных работ.	1	2	3	4
26. На контрольных работах показывать результат не хуже, чем у одноклассников.	1	2	3	4
27. Не уступать одноклассникам в результатах по контрольным работам.	1	2	3	4
28. Справляться с домашней работой не хуже одноклассников.	1	2	3	4
29. Не выполнять контрольные работы хуже других учеников.	1	2	3	4
30. Отвечать у доски не хуже остальных учеников в классе.	1	2	3	4

## «Цели учебных достижений»

(ключ)

Шкала	Номера утверждений	Общий балл
Цели, направленные на достижение при выполнении задания	1,2,3,4,5	5-20
Цели, направленные на избегание при выполнении задания	6,7,8,9,10	5-20
Цели, направленные на личное достижение	11,12,13,14,15	5-20
Цели, направленные на личное избегание	16,17,18,19,20	5-20
Цели, направленные на достижение в сравнении с другими	21,22,23,24,25	5-20
Цели, направленные на избегание в сравнении с	26,27,28,29,30	5-20

Баллы за ответы:

- очень НЕ похоже на меня – 1 балл;
- НЕ похоже на меня – 2 балла;
- похоже на меня – 3 балла;
- очень похоже на меня – 4 балла.



Таблицы корреляций

**Таблица 22**  
**Показатели корреляций по первым пяти факторам Индекса**  
**учебного интереса с целями учебных достижений (ЦУД), уровнем**  
**субъективного благополучия (ШУЖ), учебной мотивацией (ШАМ-Ш),**  
**направленностью личности (Б.Басс)**

ШКАЛЫ	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3		Фактор 4		Фактор 5	
	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$
Уровень субъективного благополучия	0,196*	0,011	-0,138	0,076	0,112	0,148	0,264**	0,001	0,178*	0,022
Личное достижение	0,404**	0,001	-0,327**	0,001	0,283**	0,001	0,405**	0,001	0,233**	0,002
Личное избегание	0,219**	0,004	-0,176*	0,023	0,135	0,081	0,282**	0,001	0,171*	0,028
Достижение в задании	0,471**	0,001	-0,329**	0,001	0,309**	0,001	0,482**	0,001	0,331**	0,000
Избегание в задании	0,404**	0,001	-0,375**	0,001	0,267**	0,001	0,344**	0,001	0,178*	0,021
Достижение с другими	0,363**	0,001	-0,290**	0,001	0,353**	0,001	0,326**	0,001	0,218**	0,005
Избегание с другими	0,377**	0,001	-0,290**	0,001	0,309**	0,001	0,334**	0,001	0,278**	0,001
Направленность на себя	0,039	0,618	0,112	0,150	0,094	0,225	0,005	0,952	0,068	0,384
Направленность на взаимодействие	-0,217**	0,005	0,104	0,179	-0,251**	0,001	-0,275**	0,001	-0,214**	0,005
Направленность на задачу	0,168*	0,030	-0,165*	0,033	0,155*	0,046	0,250**	0,001	0,145	0,061
Познавательная м-я	0,546**	0,001	-0,434**	0,001	0,355**	0,001	0,567**	0,001	0,269**	0,001
М-я достижения	0,543**	0,001	-0,416**	0,001	0,383**	0,001	0,662**	0,001	0,367**	0,001
М-я саморазвития	0,572**	0,001	-0,417**	0,001	0,458**	0,001	0,576**	0,001	0,403**	0,001
М-я самоуважения	0,527**	0,001	-0,353**	0,001	0,462**	0,001	0,450**	0,001	0,294**	0,001
Интроецированная м-я	0,262**	0,001	-0,041	0,601	0,317**	0,001	0,179*	0,021	0,018	0,813
М-я уваж-я родителями	0,178*	0,022	0,026	0,742	0,278**	0,001	0,115	0,140	-0,038	0,622
Экстернальная м-я	-0,093	0,233	0,265**	0,001	0,016	0,834	-0,145	0,061	-0,155*	0,046
Амотивация	-0,392**	0,001	0,492**	0,001	-0,265**	0,001	-0,295**	0,001	-0,066	0,397
**. Корреляция значима на уровне 0,01										
*. Корреляция значима на уровне 0,05										

Таблица 23

*Показатели корреляций по 6, 7, 8, 9 факторам Индекса учебного интереса и общего уровня индекса учебного интереса с целями учебных достижений (ЦУД), уровнем субъективного благополучия (ШУЖ), учебной мотивацией (ШАМ-Ш), направленностью личности (Б.Басс)*

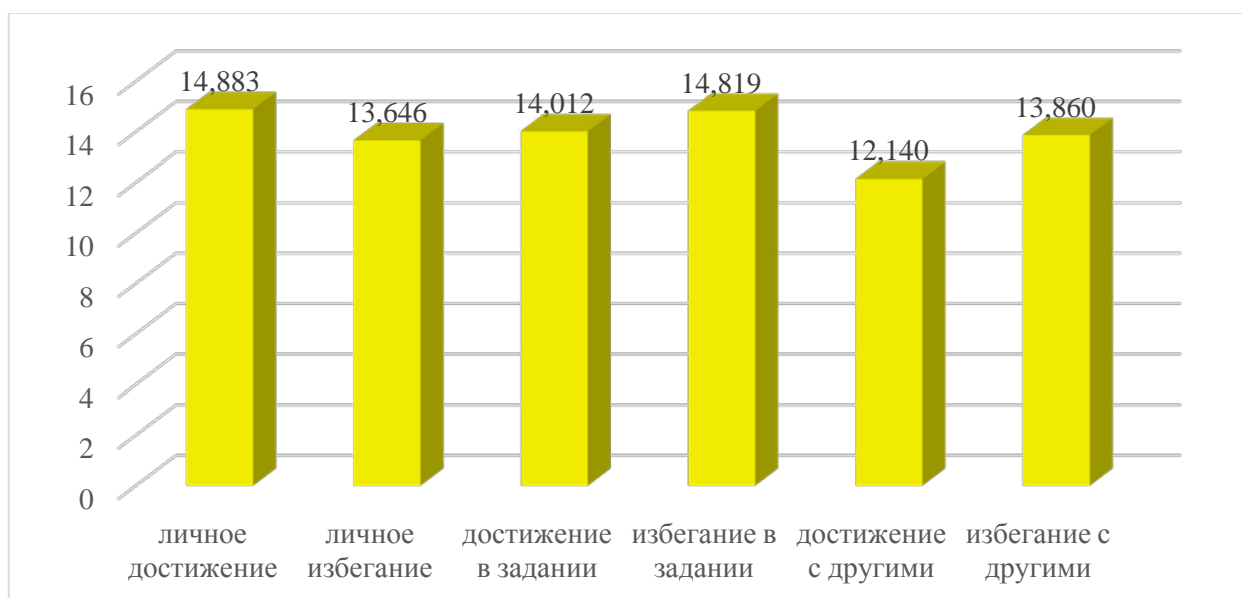
ШКАЛЫ	Фактор 6		Фактор 7		Фактор 8		Фактор 9		ИУИ	
	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$	$\rho_{xy}$	$\alpha$
Уровень субъективного благополучия	0,196*	0,011	0,144	0,063	0,169*	0,029	-0,131	0,091	0,203**	0,009
Личное достижение	0,268**	0,001	0,327**	0,001	0,204**	0,008	-0,339**	0,001	0,412**	0,001
Личное избегание	0,093	0,234	0,287**	0,001	0,068	0,381	-0,152	0,050	0,226**	0,003
Достижение в задании	0,245**	0,001	0,469**	0,001	0,269**	0,001	-0,306**	0,001	0,471**	0,001
Избегание в задании	0,233**	0,002	0,327**	0,001	0,250**	0,001	-0,328**	0,001	0,403**	0,001
Достижение с другими	0,163*	0,035	0,563**	0,001	0,248**	0,001	-0,229**	0,003	0,405**	0,001
Избегание с другими	0,186*	0,016	0,449**	0,001	0,241**	0,002	-0,309**	0,001	0,402**	0,001
Направленность на себя	-0,219**	0,005	0,238**	0,002	0,092	0,235	0,079	0,313	0,014	0,857
Направленность на взаимодействие	0,112	0,151	-0,314**	0,000	-0,121	0,119	0,103	0,184	-0,246**	0,001
Направленность на задачу	0,066	0,397	0,096	0,216	0,032	0,681	-0,132	0,090	0,211**	0,006
Познавательная м-я	0,404**	0,001	0,307**	0,001	0,419**	0,001	-0,361**	0,001	0,538**	0,001
М-я достижения	0,340**	0,001	0,363**	0,001	0,349**	0,001	-0,380**	0,001	0,568**	0,001
М-я саморазвития	0,363**	0,001	0,483**	0,001	0,434**	0,001	-0,385**	0,001	0,608**	0,001
М-я самоуважения	0,325**	0,001	0,471**	0,001	0,450**	0,001	-0,358**	0,001	0,539**	0,001
Интроецированная м-я	0,004	0,958	0,233**	0,002	0,194*	0,012	-0,126	0,104	0,198*	0,010
М-я уваж-я родителями	-0,052	0,507	0,249**	0,001	0,158*	0,041	-0,073	0,352	0,129	0,096
Экстернальная м-я	-0,193*	0,012	-0,051	0,516	-0,075	0,338	0,102	0,190	-0,173*	0,026
Амотивация	-0,392**	0,001	-0,194*	0,012	-0,316**	0,001	0,395**	0,001	-0,441**	0,001
**. Корреляция значима на уровне 0,01										
*. Корреляция значима на уровне 0,05										

**Описательная статистика и различия по шкалам опросника «Цели учебных достижений» (ЦУД), разработанной Э. Эллиотом, К. Мураяма и Р. Пекруном, адаптированной М.Г. Никитской и И.Л. Углановой**

**Таблица 24**  
**Описательная статистика по шкалам методики ЦУД для старших подростков**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Среднее	Стандартное отклонение
Направленные на личное достижение	14,883	2,498
Направленные на личное избегание	13,646	2,759
Направленные на достижение в задании	14,012	3,143
Направленные на избегание в задании	14,819	2,678
Направленные на достижение в сравнении с другими	12,140	3,542
Направленные на избегание в сравнении с другими	13,860	3,515

Более наглядно полученные данные представлены в графике (рис. 9).



**Рис. 9. Типы целей учебных достижений у старших подростков (ЦУД)**

**Различия между группами юношей и девушек в целях учебных достижений (ЦУД)**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Юноши		Девушки		Критерий U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Направленные на личное достижение	14,621	2,571	15,064	2,435	12749,5	0,118
Направленные на личное избегание	13,850	2,611	13,505	2,855	12860,5	0,151
Направленные на достижение в задании	13,836	2,910	14,134	3,295	13604,5	0,547
Направленные на избегание в задании	14,600	2,577	14,970	2,740	13191,5	0,281
Направленные на достижение в сравнении с другими	12,086	3,595	12,178	3,513	14073,0	0,940
Направленные на избегание в сравнении с другими	13,607	3,529	14,035	3,503	13747,5	0,659
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

**Таблица 26**  
**Различия между группами школьников и студентов колледжей в целях учебных достижений (ЦУД)**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Школа		Колледж		Критерий U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Направленные на личное достижение	14,920	2,673	14,844	2,308	11291,0	0,911
Направленные на	13,846	2,866	13,437	2,636	9994,5	0,068

личное избегание						
Направленные на достижение в задании	14,246	3,282	13,766	2,980	10375,0	0,185
Направленные на избегание в задании	14,943	2,850	14,689	2,486	10910,0	0,533
Направленные на достижение в сравнении с другими	12,189	3,747	12,090	3,325	10974,0	0,596
Направленные на избегание в сравнении с другими	13,760	3,661	13,964	3,363	11053,5	0,670
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

**Таблица 27**  
**Описательная статистика по шкалам методики ЦУД для групп юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Школа				Колледж			
	Юноши		Девушки		Юноши		Девушки	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Направленные на личное достижение	14,663	2,664	15,169	2,672	14,556	2,439	14,982	2,240
Направленные на личное избегание	13,942	2,498	13,753	3,191	13,704	2,799	13,310	2,556
Направленные на достижение в задании	13,988	2,875	14,494	3,631	13,593	2,974	13,850	2,991
Направленные на избегание в задании	14,767	2,588	15,112	3,087	14,333	2,562	14,858	2,441

Направленные на достижение в сравнении с другими	11,837	3,681	12,528	3,799	12,481	3,451	11,903	3,262
Направленные на избегание в сравнении с другими	13,430	3,699	14,079	3,615	13,889	3,254	14,000	3,427

**Таблица 28**  
**Различия между группами юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах, в целях учебных достижений (ЦУД)**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Школа		Колледж	
	Юноши-Девушки		Юноши-Девушки	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Направленные на личное достижение	3412,5	0,210	2588,0	0,284
Направленные на личное избегание	3654,5	0,604	2679,0	0,457
Направленные на достижение в задании	3539,5	0,387	2681,0	0,460
Направленные на избегание в задании	3569,5	0,434	2523,0	0,184
Направленные на достижение в сравнении с другими	3468,5	0,281	2607,0	0,316
Направленные на избегание в сравнении с другими	3566,0	0,431	2884,5	0,996
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 29**

**Описательная статистика по шкалам методики ЦУД для  
у групп обучающихся в 10-х и 11-х классах школ и на 1-х и 2-х курсах  
колледжей**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Школа				Колледж			
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Направленные на личное достижение	14,750	2,726	15,169	2,591	15,008	2,273	14,368	2,476
Направленные на личное избегание	13,702	2,872	14,056	2,863	13,312	2,707	13,789	2,417
Направленные на достижение в задании	13,981	3,300	14,634	3,239	13,872	2,994	13,289	2,976
Направленные на избегание в задании	14,875	2,729	15,042	3,035	14,848	2,453	14,158	2,656
Направленные на достижение в сравнении с другими	12,173	3,693	12,211	3,850	11,960	3,370	12,342	3,156
Направленные на избегание в сравнении с другими	13,760	3,600	13,761	3,773	14,016	3,400	13,632	3,291

**Таблица 30**  
**Различия между группами учеников 10-х и 11-х классов школ, и группами студентов 1-х и 2-х курсов колледжей в целях учебных достижений (ЦУД)**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Школа		Колледж	
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Направленные на личное достижение	3515,0	0,585	2066,0	0,221
Направленные на личное избегание	3548,5	0,660	2147,0	0,367
Направленные на достижение в задании	3348,5	0,292	2146,0	0,363
Направленные на избегание в задании	3675,0	0,958	2040,0	0,176
Направленные на достижение в сравнении с другими	3670,5	0,948	2223,0	0,547
Направленные на избегание в сравнении с другими	3652,5	0,903	2269,0	0,673
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 31**  
**Описательная статистика по шкалам методики ЦУД для групп юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Юноши							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Направленные на личное достижение	14,760	2,222	14,407	2,721	14,434	2,476	14,971	2,874
Направленные на личное избегание	13,400	2,915	13,815	2,746	13,887	2,399	14,143	2,658
Направленные на достижение	13,760	2,712	13,333	3,316	13,604	2,755	14,629	2,911



в задании								
Направленные на избегание в задании	14,800	2,101	13,815	2,948	14,453	2,398	15,286	2,750
Направленные на достижение в сравнении с другими	11,920	3,353	12,704	3,439	12,019	3,739	11,829	3,753
Направленные на избегание в сравнении с другими	14,000	2,828	13,519	3,545	13,528	3,719	13,514	3,791

**Таблица 32**  
**Различия между группами юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ и на 1-х, 2-х курсах колледжей, в целях учебных достижений (ЦУД)**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Юноши			
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Направленные на личное достижение	870,0	0,619	335,0	0,963
Направленные на личное избегание	926,0	0,990	314,5	0,671
Направленные на достижение в задании	758,0	0,142	321,0	0,758
Направленные на избегание в задании	836,0	0,425	268,5	0,194
Направленные на достижение в сравнении с другими	858,0	0,551	292,5	0,406
Направленные на избегание в сравнении с другими	926,0	0,990	317,5	0,708
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				

**Таблица 33**  
**Описательная статистика по шкалам методики ЦУД**  
**для групп девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х**  
**курсах колледжей**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Девушки							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Направленные на личное достижение	15,070	2,293	14,273	1,848	15,019	2,884	15,351	2,275
Направленные на личное избегание	13,290	2,667	13,727	1,420	13,519	3,266	14,000	3,045
Направленные на достижение в задании	13,900	3,073	13,182	2,040	14,407	3,713	14,649	3,521
Направленные на избегание в задании	14,860	2,542	15,000	1,549	15,278	2,929	14,811	3,264
Направленные на достижение в сравнении с другими	11,970	3,391	11,455	2,207	12,407	3,693	12,622	3,911
Направленные на избегание в сравнении с другими	14,020	3,541	13,909	2,700	14,093	3,492	14,027	3,745

**Таблица 34**  
**Различия между группами девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах**  
**школ и на 1-х, 2-х курсах колледжей, в целях учебных достижений (ЦУД)**

Цели учебных достижений (ЦУД)	Девушки			
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Направленные на личное достижение	961,5	0,759	418,0	0,189
Направленные на личное избегание	908,0	0,460	470,5	0,429

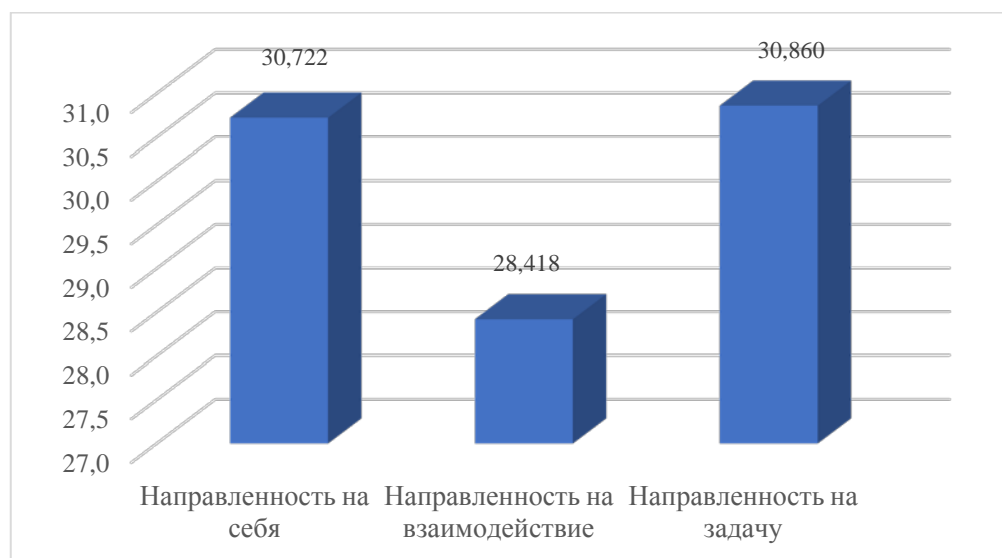
Направленные на достижение в задании	976,0	0,852	475,5	0,457
Направленные на избегание в задании	919,0	0,512	535,5	0,883
Направленные на достижение в сравнении с другими	938,0	0,619	484,0	0,510
Направленные на избегание в сравнении с другими	968,5	0,803	519,0	0,757
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Анализ данных, полученных по методике диагностики направленности личности Б. Басса (опросник В. Смекала – М. Кучера в адаптации Л.А. Верещагиной)**

*Таблица 35  
Описательная статистика по шкалам методики Б. Басса для старших подростков*

<b>Направ-ть личности</b>	<b>Среднее</b>	<b>Стандартное отклонение</b>
На себя	30,722	4,037
На взаимодействие	28,418	5,642
На задачу	30,860	5,037

Более наглядно полученные данные представлены в графике (рис. 10).



**Рис. 10. Показатели направленности личности у старших подростков (методика Б. Басса)**

**Таблица 36**  
**Различия между группами юношей и девушек в направленности личности (Б.Басс)**

Направленность личности	Юноши		Девушки		Критерий U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
На себя	31,000	3,822	30,530	4,179	13179,0	0,284
На взаимодействие	28,007	5,369	28,703	5,820	12877,5	0,159
На задачу	30,993	5,288	30,767	4,867	13899,0	0,788
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

**Таблица 37**  
**Различия между группами обучающихся в школах и учащихся колледжей в направленности личности (Б. Басс)**

Направленность личности	Школа		Колледж		Критерий U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
На себя	31,171	3,745	30,251	4,283	9560,5	0,017
На взаимодействие	28,086	5,896	28,766	5,358	10605,5	0,312
На задачу	30,743	5,085	30,982	4,999	10275,0	0,148
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

**Таблица 38**

**Описательная статистика по шкалам методики Б. Басса для групп юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах**

Направленность личности	Школа				Колледж			
	Юноши		Девушки		Юноши		Девушки	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
На себя	30,733	3,698	31,596	3,762	31,426	4,007	29,690	4,313
На взаимодействие	27,663	5,551	28,494	6,216	28,556	5,068	28,867	5,510
На задачу	31,605	4,973	29,910	5,080	30,019	5,665	31,442	4,603

**Таблица 39**

**Различия между группами юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах, в направленности личности (Б. Басс)**

Направленность личности	Школа		Колледж	
	Юноши-Девушки		Юноши-Девушки	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
На себя	3406,0	0,207	2209,5	0,016
На взаимодействие	3398,0	0,199	2704,0	0,516
На задачу	3104,0	0,031	2457,0	0,126
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 40**

**Описательная статистика по шкалам методики Б. Басса для групп обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

Направленность личности	Школа				Колледж			
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
На себя	31,471	3,699	30,732	3,794	30,040	4,316	31,026	4,296
На взаимодействие	27,981	5,563	28,239	6,390	28,688	5,521	29,053	5,050
На задачу	30,548	4,434	31,028	5,932	31,272	4,850	29,921	5,484

**Таблица 41**

**Различия между группами обучающихся в 10-х, 11х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей в направленности личности (Б. Басс)**

Направленность личности	Школа		Колледж	
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
На себя	3230,5	0,159	2054,0	0,206
На взаимодействие	3653,5	0,907	2271,0	0,682
На задачу	3575,0	0,722	1962,5	0,105
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 42**  
**Описательная статистика по шкалам методики Б. Басса для групп юношей, обучающихся в 10-х, 11х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

Направленность личности	Юноши							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
На себя	31,040	4,087	31,889	4,088	31,396	3,633	29,686	3,504
На взаимодействие	28,200	5,115	28,667	5,233	27,585	5,216	28,000	6,014
На задачу	30,760	5,348	29,444	6,160	31,019	4,431	32,314	5,598

**Таблица 43**  
**Различия между группами юношей, обучающихся в 10-х, 11х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей, в направленности личности (Б. Басс)**

Направленность личности	Юноши			
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
На себя	668,5	0,027	288,5	0,367
На взаимодействие	912,5	0,898	293,5	0,418
На задачу	793,0	0,250	278,0	0,275
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				



**Таблица 44**  
**Описательная статистика по шкалам методики Б. Басса для групп**  
**девушек, обучающихся в 10-х, 11х классах школ, на 1-х, 2-х курсах**  
**колледжей**

Направленность личности	Девушки							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
На себя	29,790	4,356	28,909	4,229	31,407	3,784	31,730	3,783
На взаимодействие	28,810	5,636	30,000	4,669	28,352	5,805	28,541	6,731
На задачу	31,400	4,737	31,091	3,239	30,241	4,455	29,730	5,979

**Таблица 45**  
**Различия между группами девушек, обучающихся в 10-х, 11х классах**  
**школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей (Б. Басс)**

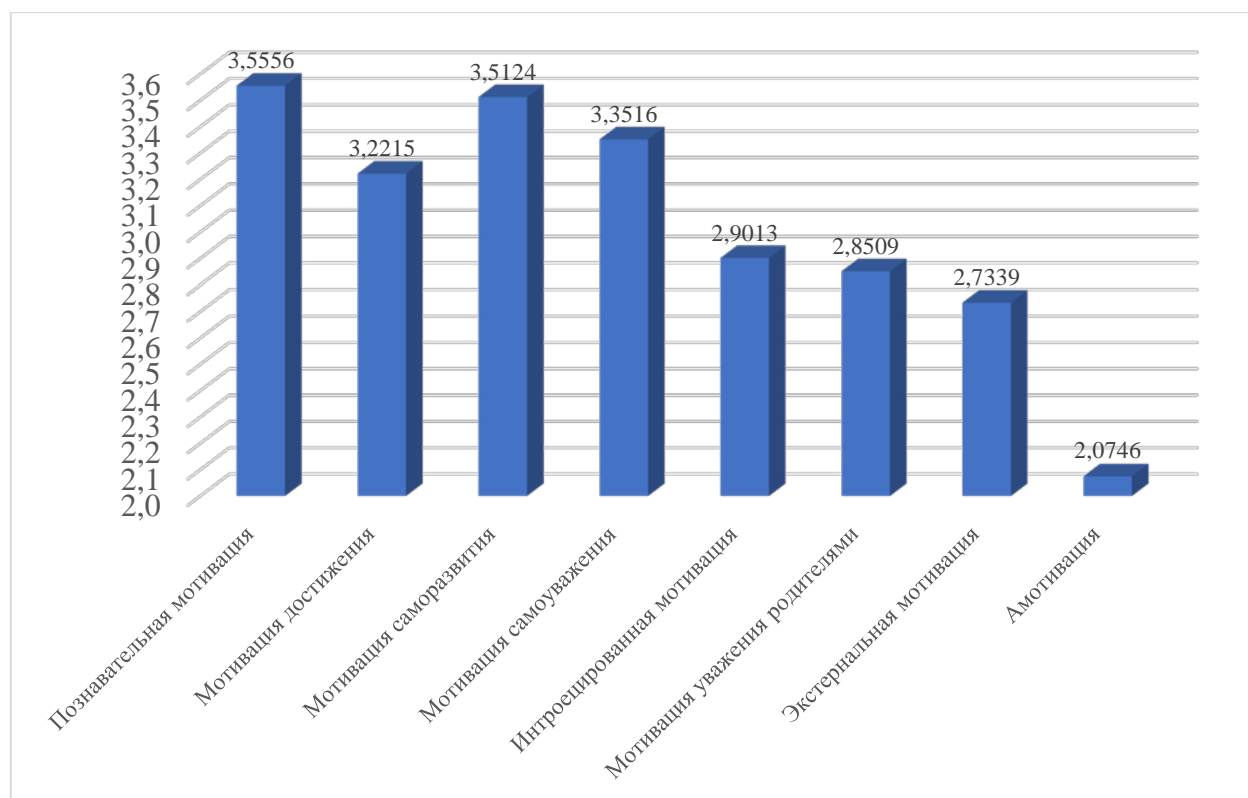
Направленность личности	Девушки			
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
На себя	968,0	0,802	486,5	0,530
На взаимодействие	978,0	0,865	505,5	0,660
На задачу	894,0	0,395	511,0	0,700
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Анализ данных, полученных по методике «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш), разработанной Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким, Т.К. Гавриченко**

**Таблица 46**  
**Описательная статистика по шкалам методики ШАМ-Ш для старших подростков**

ШАМ-Ш	Среднее	Стандартное отклонение
Познавательная м-я	3,556	1,073
М-я достижения	3,221	1,114
М-я саморазвития	3,512	1,059
М-я самоуважения	3,352	1,100
Интроецированная м-я	2,901	0,997
М-я уваж-я родителями	2,851	1,217
Экстернальная м-я	2,734	1,135
Амотивация	2,075	1,125

Более наглядно полученные данные представлены в графике (рис. 11).



**Рис. 11. Показатели учебной мотивации у старших подростков (методика «Шкалы академической мотивации школьников»)**

**Таблица 47**  
**Описательная статистика по шкалам методики ШАМ-Ш для групп юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах**

ШАМ-Ш	Школа				Колледж			
	Юноши		Девушки		Юноши		Девушки	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
<b>Познавательная м-я</b>	3,334	1,000	3,337	1,144	3,578	1,200	3,885	0,920
<b>М-я достижения</b>	3,174	1,110	3,101	1,200	3,282	1,174	3,323	1,014
<b>М-я саморазвития</b>	3,389	1,075	3,365	1,097	3,537	1,141	3,710	0,951
<b>М-я самоуважения</b>	3,061	0,988	3,283	1,157	3,379	1,180	3,612	1,044
<b>Интроецированная м-я</b>	2,918	0,962	3,087	0,996	2,791	1,161	2,794	0,925
<b>М-я уваж-я родителями</b>	2,883	1,136	3,039	1,203	2,916	1,315	2,646	1,222
<b>Экстернальная м-я</b>	2,956	1,127	2,823	1,085	2,615	1,213	2,550	1,117
<b>Амотивация</b>	2,302	1,126	2,286	1,107	2,231	1,272	1,659	0,946

**Таблица 48**  
**Различия между группами юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах, в учебной мотивации (ШАМ-Ш)**

ШАМ-Ш	Школа		Колледж	
	Юноши-Девушки		Юноши-Девушки	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
<b>Познавательная м-я</b>	3721,5	0,752	2605,5	0,315
<b>М-я достижения</b>	3671,0	0,640	2794,0	0,742

<b>М-я саморазвития</b>	3816,0	0,974	2744,0	0,611
<b>М-я самоуважения</b>	3175,5	0,051	2631,0	0,362
<b>Интроецированная м-я</b>	3431,0	0,236	2837,5	0,862
<b>М-я уваж-я родителями</b>	3492,5	0,316	2474,5	0,141
<b>Экстернальная м-я</b>	3588,0	0,474	2734,5	0,589
<b>Амотивация</b>	3799,0	0,933	2043,5	0,002
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 49**

**Описательная статистика по шкалам методики ШАМ-Ш для групп обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

<b>ШАМ-Ш</b>	<b>Школа</b>				<b>Колледж</b>			
	<b>10-Класс</b>		<b>11-Класс</b>		<b>1-Курс</b>		<b>2-Курс</b>	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
<b>Познавательная м-я</b>	3,427	1,115	3,200	1,001	3,884	0,915	3,467	1,311
<b>М-я достижения</b>	3,211	1,194	3,028	1,091	3,322	1,009	3,276	1,267
<b>М-я саморазвития</b>	3,454	1,132	3,264	1,005	3,740	0,939	3,368	1,240
<b>М-я самоуважения</b>	3,216	1,060	3,112	1,113	3,586	1,038	3,381	1,281
<b>Интроецированная м-я</b>	3,048	1,039	2,940	,890	2,738	0,942	3,046	1,175
<b>М-я уваж-я родителями</b>	3,108	1,156	2,750	1,165	2,672	1,230	3,006	1,360
<b>Экстернальная м-я</b>	2,968	1,177	2,771	0,986	2,518	1,080	2,855	1,324
<b>Амотивация</b>	2,223	1,173	2,397	1,019	1,656	0,917	2,532	1,367

**Таблица 50**  
**Различия между группами обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей в учебной мотивации (ШАМ-Ш)**

ШАМ-Ш	Школа		Колледж	
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	У-Манна-Уитни	$\alpha$	У-Манна-Уитни	$\alpha$
Познавательная м-я	3151,0	0,099	2027,0	0,170
М-я достижения	3343,0	0,287	2349,0	0,918
М-я саморазвития	3155,0	0,101	1963,0	0,104
М-я самоуважения	3502,0	0,562	2181,0	0,445
Интроецированная м-я	3424,0	0,414	1989,0	0,129
М-я уваж-я родителями	3045,5	0,049	2051,5	0,202
Экстернальная м-я	3298,0	0,230	2050,5	0,202
Амотивация	3183,5	0,120	1446,5	0,001
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 51**  
**Описательная статистика по шкалам методики ШАМ-Ш для групп юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

ШАМ-Ш	Юноши							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Познавательная м-я	3,730	0,889	3,463	1,455	3,415	0,981	3,207	1,017
М-я достижения	3,210	0,937	3,407	1,388	3,259	1,080	3,007	1,133
М-я саморазвития	3,740	0,855	3,370	1,378	3,434	1,085	3,314	1,042

<b>М-я самоуважения</b>	3,460	0,942	3,351	1,407	3,160	0,963	2,892	0,991
<b>Интроецированная м-я</b>	2,650	0,986	2,972	1,305	3,070	0,998	2,642	0,872
<b>М-я уваж-я родителями</b>	2,840	1,129	3,074	1,486	3,080	1,153	2,521	1,038
<b>Экстернальная м-я</b>	2,460	0,948	2,870	1,382	3,103	1,164	2,628	1,075
<b>Амотивация</b>	1,980	0,984	2,527	1,479	2,330	1,204	2,207	1,001

**Таблица 52**  
*Различия между группами юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей, в учебной мотивации (ШАМ-Ш)*

<b>ШАМ-Ш</b>	<b>Юноши</b>			
	<b>10-Класс-11-Класс</b>		<b>1-Курс-2-Курс</b>	
	<b>U-Манна-Уитни</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>U-Манна-Уитни</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Познавательная м-я</b>	808,0	0,306	331,5	0,912
<b>М-я достижения</b>	817,0	0,344	286,5	0,349
<b>М-я саморазвития</b>	835,5	0,431	289,0	0,371
<b>М-я самоуважения</b>	785,5	0,224	334,0	0,949
<b>Интроецированная м-я</b>	671,0	0,028	290,0	0,383
<b>М-я уваж-я родителями</b>	675,5	0,031	304,0	0,537
<b>Экстернальная м-я</b>	689,5	0,042	287,5	0,358
<b>Амотивация</b>	898,5	0,804	281,5	0,300
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

*Таблица 53*  
*Описательная статистика по шкалам методики ШАМ-Ш для*  
*групп девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах*  
*колледжей*

ШАМ-Ш	Девушки							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
<b>Познавательная м-я</b>	3,922	0,921	3,477	0,925	3,481	1,224	3,175	0,991
<b>М-я достижения</b>	3,350	1,029	2,954	0,879	3,185	1,285	3,027	1,058
<b>М-я саморазвития</b>	3,740	0,963	3,363	0,868	3,500	1,164	3,209	0,967
<b>М-я самоуважения</b>	3,617	1,063	3,454	0,954	3,300	1,145	3,310	1,182
<b>Интроецированная м-я</b>	2,760	0,935	3,227	0,794	2,958	1,099	3,223	0,809
<b>М-я уважения родителями</b>	2,630	1,256	2,840	1,026	3,078	1,166	2,945	1,244
<b>Экстернальная м-я</b>	2,532	1,114	2,818	1,235	2,763	1,188	2,864	0,914
<b>Амотивация</b>	1,575	0,887	2,545	1,105	2,050	1,137	2,560	1,012

**Таблица 54**  
**Различия между группами девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей, в учебной мотивации (ШАМ-Ш)**

ШАМ-Ш	Девушки			
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U- Манна- Уитни	$\alpha$	U- Манна- Уитни	$\alpha$
Познавательная м-я	788,0	0,087	382,5	0,096
М-я достижения	913,0	0,486	399,0	0,135
М-я саморазвития	774,5	0,069	396,5	0,128
М-я самоуважения	992,0	0,955	470,5	0,431
Интроецированная м-я	840,0	0,197	383,0	0,098
М-я уваж-я родителями	938,5	0,624	494,5	0,582
Экстернальная м-я	928,0	0,565	475,0	0,458
Амотивация	692,5	0,012	233,0	0,001
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				



Анализ данных, полученных по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУЖ), разработанной Э. Динером, адаптированной Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым

**Таблица 55**  
*Описательная статистика по шкале ШУЖ для старших подростков*

Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)	Среднее	Стандартное отклонение
Уровень субъективного благополучия	22,959	6,203

**Таблица 56**  
*Описательная статистика по шкале ШУЖ для групп юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах*

Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)	Школа				Колледж			
	Юноши		Девушки		Юноши		Девушки	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Уровень субъективного благополучия	24,605	5,8797	22,472	6,0623	24,407	7,0831	21,398	5,7064

**Таблица 57**  
*Различия между группами юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах, в уровне субъективного благополучия (ШУЖ)*

ШУЖ	Школа		Колледж	
	Юн-Дев		Юн-Дев	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Уровень субъективного благополучия	3010,5	0,015	2112,5	0,006
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 58**

**Описательная статистика по шкале ШУЖ для групп юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)	Юноши							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Уровень субъективного благополучия	24,120	7,0434	24,667	7,3485	24,623	6,0231	24,571	5,7204

**Таблица 59**

**Различия между группами юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей, в уровне субъективного благополучия (ШУЖ)**

Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)	Юноши			
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Уровень субъективного благополучия	917,5	0,932	317,5	0,713
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 60**

**Описательная статистика по шкале ШУЖ для групп девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)	Девушки							
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Уровень субъективного благополучия	21,470	5,7339	20,545	6,1378	22,037	6,7236	23,108	4,7655

**Таблица 61**

**Различия между группами девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей, в уровне субъективного благополучия (ШУЖ)**

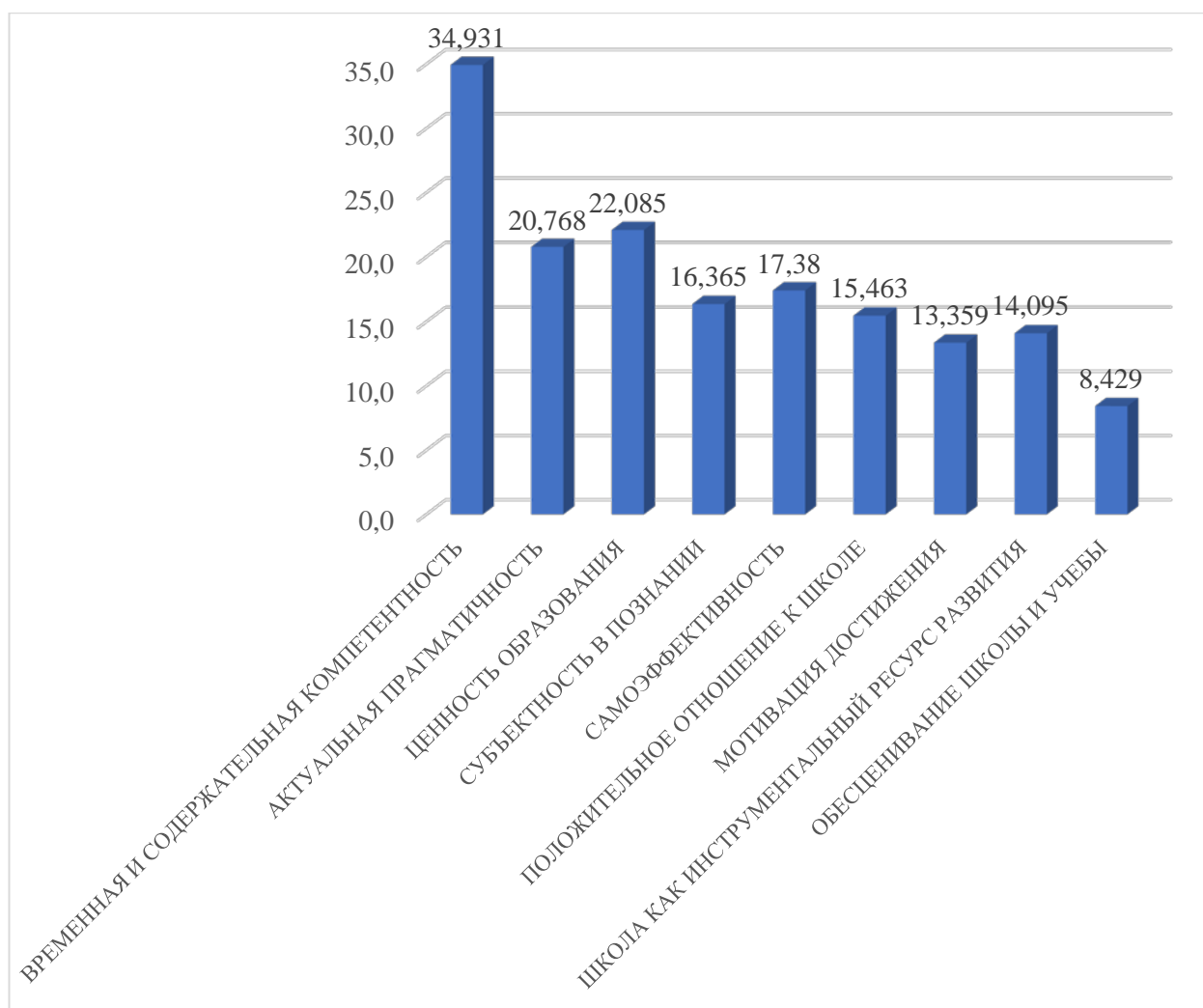
<b>Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер)</b>	<b>Девушки</b>			
	<b>10-Класс-11-Класс</b>		<b>1-Курс-2-Курс</b>	
	<b>U- Манна- Уитни</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>U- Манна- Уитни</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Уровень субъективного благополучия	925,0	0,549	487,5	0,536
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Анализ данных, полученных по методике «Индекс учебного интереса» (ИУИ), разработанной Н.Н. Толстых с коллегами**

**Таблица 62**  
**Описательная статистика по шкалам методики ИУИ для всех участников исследования**

<b>Индекс учебного интереса</b>	<b>Среднее</b>	<b>Стандартное отклонение</b>
Фактор1 – Временная и содержательная компетентность	34,931	5,630
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	20,768	4,134
Фактор 3 – Ценность образования	22,085	4,06
Фактор 4 – Субъектность в познании	16,365	2,970
Фактор 5 - Самоэффективность	17,380	2,527
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	15,463	2,295
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,359	2,906
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	14,095	2,505
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	8,429	1,779
Индекс учебного интереса	104,482	22,167

Более наглядно полученные данные (за исключением общего индекса учебного интереса) представлены в графике (рис.12).



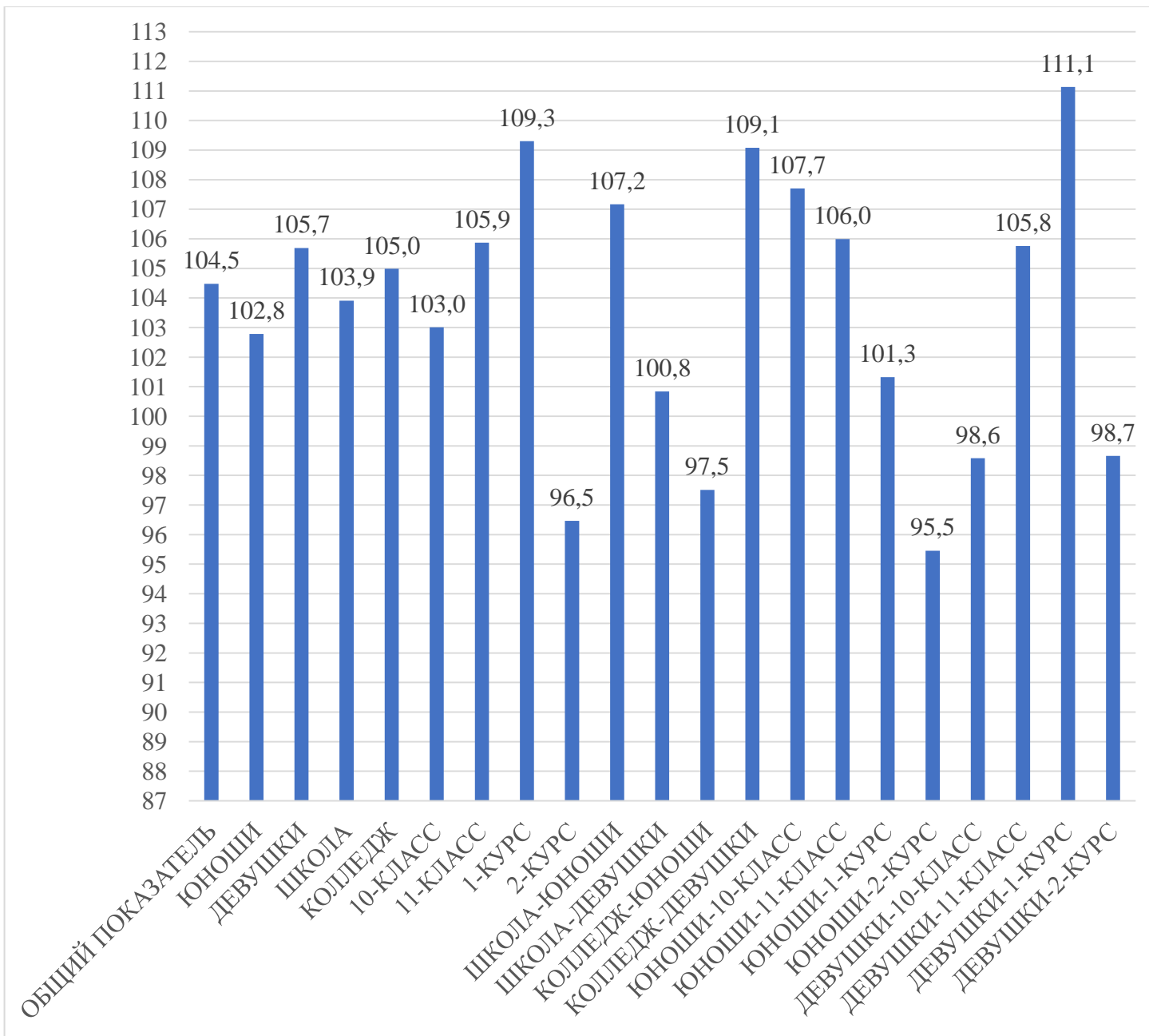
**Рис. 12. Показатели выраженности факторов, полученные по методике Индекс учебного интереса у всех участников исследования**

**Таблица 63  
Описательная статистика по шкалам методики ИУИ (общий индекс учебного интереса) для разных групп участников исследования**

Индекс учебного интереса	Среднее	Стандартное отклонение
ОБЩИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ	104,482	22,167
ЮНОШИ	102,780	23,987
ДЕВУШКИ	105,690	20,795
ШКОЛА	103,907	22,294
КОЛЛЕДЖ	104,986	22,143
10-КЛАСС	103,011	23,535
11-КЛАСС	105,872	19,514

1-КУРС	109,301	18,788
2-КУРС	96,468	25,806
ШКОЛА-ЮНОШИ	107,170	21,793
ШКОЛА-ДЕВУШКИ	100,836	22,536
КОЛЛЕДЖ-ЮНОШИ	97,511	25,670
КОЛЛЕДЖ-ДЕВУШКИ	109,081	18,914
ЮНОШИ-10-КЛАСС	107,706	22,632
ЮНОШИ-11-КЛАСС	105,992	20,530
ЮНОШИ-1-КУРС	101,326	22,198
ЮНОШИ-2-КУРС	95,457	27,554
ДЕВУШКИ-10-КЛАСС	98,585	23,829
ДЕВУШКИ-11-КЛАСС	105,760	19,189
ДЕВУШКИ-1-КУРС	111,131	17,617
ДЕВУШКИ-2-КУРС	98,658	22,513

Более наглядно полученные данные представлены в графике (рис. 13).



*Рис. 13. Показатели выраженности факторов, полученные по методике ИУИ, у разных групп подростков*

**Таблица 64**  
**Различия между группами юношей и девушек в показателях**  
**индекса учебного интереса (ИУИ)**

Индекс учебного интереса	Юноши		Девушки		U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Фактор1 – Временная и содержательная компетентность	34,331	6,476	35,356	4,926	5156,0	0,495
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	21,587	4,444	20,187	3,811	4367,0	0,013
Фактор 3 – Ценность образования	21,782	4,459	22,299	3,761	5005,0	0,305
Фактор 4 – Субъектность в познании	16,442	3,148	16,311	2,849	5257,0	0,651
Фактор 5 - Самозффективность	17,649	2,629	17,189	2,445	4969,0	0,268
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	15,160	2,401	15,678	2,201	4706,5	0,089
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,606	3,137	13,183	2,730	4877,0	0,188



Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	13,981	2,694	14,176	2,370	5060,0	0,368
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	8,584	1,925	8,318	1,666	5135,0	0,466
Индекс учебного интереса	102,779	23,987	105,689	20,795	5070,5	0,381
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

**Таблица 65**  
**Различия между группами школьников и студентов колледжей в показателях индекса учебного интереса (ИУИ)**

Индекс учебного интереса	Школа		Колледж		U-Манна-Уитни	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Фактор 1 – Временная и содержательная компетентность	35,112	5,465	34,772	5,789	5480,5	0,800
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	21,214	3,973	20,377	4,248	4789,0	0,071
Фактор 3 – Ценность образования	22,302	4,401	21,894	3,752	5298,0	0,507
Фактор 4 – Субъектность в	16,274	3,044	16,445	2,915	5266,0	0,462

познании						
Фактор 5 - Самоэффективность	17,642	2,477	17,150	2,558	5014,0	0,193
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	15,164	2,293	15,724	2,274	4609,5	0,027
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,556	2,931	13,186	2,886	5158,5	0,329
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	13,558	2,575	14,566	2,355	4284,5	0,003
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	8,488	1,686	8,376	1,862	5293,5	0,501
Индекс учебного интереса	103,907	22,294	104,985	22,143	5375,5	0,625
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .						
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .						

**Таблица 66**  
**Описательная статистика по шкалам методики ИУИ для групп  
юношей и девушек, обучающихся в школах**

Индекс учебного интереса	Школа			
	Юноши		Девушки	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Фактор 1 – Временная и содержательная компетентность	35,485	5,529	34,761	5,436

Фактор 2 – Актуальная прагматичность	20,958	4,077	21,456	3,897
Фактор 3 – Ценность образования	22,613	4,547	22,010	4,284
Фактор 4 – Субъектность в познании	16,814	2,852	15,765	3,157
Фактор 5 - Самоэффективность	18,134	2,425	17,180	2,459
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	15,539	2,165	14,812	2,375
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,878	2,872	13,252	2,982
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	13,783	2,723	13,346	2,436
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	8,120	1,616	8,835	1,693
Индекс учебного интереса	107,170	21,793	100,836	22,536

**Таблица 67**  
**Описательная статистика по шкалам методики ИУИ для групп юношей и девушек, обучающихся в колледжах**

Индекс учебного интереса	Колледж			
	Юноши		Девушки	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Фактор1 – Временная и содержательная компетентность	32,947	7,288	35,772	4,528
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	22,34	4,791	19,300	3,510

Фактор 3 – Ценность образования	20,786	4,193	22,502	3,365
Фактор 4 – Субъектность в познании	15,995	3,453	16,692	2,567
Фактор 5 - Самоэффективность	17,066	2,772	17,196	2,451
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	14,704	2,611	16,283	1,859
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,279	3,436	13,136	2,559
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	14,218	2,675	14,756	2,155
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	9,140	2,131	7,957	1,559
Индекс учебного интереса	97,511	25,670	109,081	18,914

**Таблица 68**  
*Различия между группами юношей и девушек, обучающихся в школах и в колледжах, в показателях индекса учебного интереса (ИУИ)*

Индекс учебного интереса	Школа		Колледж	
	Юноши-Девушки		Юноши-Девушки	
	U- Манна- Уитни	$\alpha$	U- Манна- Уитни	$\alpha$
Фактор 1 – Временная и содержательная компетентность	1077,0	0,303	1124,0	0,044
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	1119,0	0,462	824,5	0,001
Фактор 3 – Ценность образования	1110,5	0,427	1051,0	0,014

Фактор 4 – Субъектность в познании	979,0	0,086	1300,	0,337
Фактор 5 - Самоэффективность	964,0	0,069	1373,5	0,604
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	946,5	0,052	886,0	0,001
Фактор 7 – Мотивация достижения	1045,0	0,210	1427,0	0,843
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	1100,0	0,385	1207,0	0,129
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	870,0	0,013	917,5	0,001
Индекс учебного интереса	1003,0	0,122	1005,0	0,006
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 69**  
**Описательная статистика по шкалам методики ИУИ для групп обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

Индекс учебного интереса	Школа				Колледж			
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Фактор 1 – Временная и содержательная компетентность	34,890	5,918	35,598	4,359	35,777	4,759	32,790	7,077
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	21,437	4,144	20,725	3,584	19,115	3,367	22,869	4,728
Фактор 3 – Ценность образования	22,301	4,680	22,305	3,790	22,364	3,170	20,967	4,603

Фактор 4 – Субъектность в познании	16,216	3,348	16,401	2,283	16,685	2,679	15,972	3,321
Фактор 5 - Самоэффективность	17,597	2,588	17,741	2,253	17,109	2,665	17,232	2,364
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	15,001	2,288	15,522	2,303	16,235	1,899	14,716	2,620
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,475	2,746	13,733	3,344	13,308	2,783	12,947	3,102
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	13,640	2,694	13,379	2,325	14,837	1,995	14,031	2,895
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	8,673	1,754	8,083	1,472	7,898	1,515	9,319	2,127
Индекс учебного интереса	103,01 1	23,535	105,87 2	19,514	109,30 1	18,788	96,468	25,806

**Таблица 70**

**Различия между группами обучающихся в 10-х и 11-х классах школ, и между группами обучающихся на 1-х и 2-х курсах колледжей в показателях индекса учебного интереса (ИУИ)**

Индекс учебного интереса	Школа		Колледж	
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U- Манна- Уитни	$\alpha$	U- Манна- Уитни	$\alpha$
Фактор1 – Временная и содержательная компетентность	1050,0	0,976	1048,0	0,022
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	969,0	0,521	740,0	0,001
Фактор 3 – Ценность образования	1012,5	0,754	1107,5	0,054

Фактор 4 – Субъектность в познании	1007,0	0,723	1223,0	0,220
Фактор 5 - Самоэффективность	1020,5	0,800	1385,0	0,808
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	884,5	0,201	899,0	0,001
Фактор 7 – Мотивация достижения	1004,0	0,706	1274,0	0,359
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	985,0	0,603	1190,0	0,153
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	849,5	0,123	848,0	0,001
Индекс учебного интереса	1010,0	0,740	961,0	0,005
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .				
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .				

**Таблица 71**  
**Описательная статистика по шкалам методики ИУИ для групп юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей**

Индекс учебного интереса	Юноши				Юноши			
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Средние	Стандартное отклонение	Средние	Стандартное отклонение	Средние	Стандартное отклонение	Средние	Стандартное отклонение
Фактор1 – Временная и содержательная компетентность	35,498	5,990	35,456	4,541	33,782	6,738	32,498	7,658
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	20,988	4,259	20,891	3,786	20,654	3,677	23,253	5,130

Фактор 3 – Ценность образования	22,838	4,758	22,117	4,157	20,858	3,551	20,747	4,568
Фактор 4 – Субъектность в познании	16,960	3,106	16,494	2,258	15,785	3,253	16,108	3,615
Фактор 5 – Самоэффективность	18,171	2,260	18,051	2,839	17,044	3,516	17,078	2,358
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	15,563	1,884	15,485	2,761	14,911	2,309	14,593	2,798
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,863	2,409	13,912	3,798	13,645	3,331	13,082	3,540
Фактор 8 – Школа как инструментальный ресурс развития	13,975	2,824	13,360	2,526	14,520	2,337	14,055	2,871
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	8,178	1,838	7,994	1,008	8,561	1,567	9,452	2,349
Индекс учебного интереса	107,705	22,632	105,992	20,530	101,326	22,198	95,457	27,554

**Таблица 72**  
**Описательная статистика по шкалам методики ИУИ для групп**  
**девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах**  
**колледжей**

Индекс учебного интереса	Девушки				Девушки			
	10-Класс		11-Класс		1-Курс		2-Курс	
	Средние	Стандартное отклонение	Средние	Стандартное отклонение	Средние	Стандартное отклонение	Средние	Стандартное отклонение
Фактор1 – Временная и содержательна	34,317	5,878	35,732	4,327	36,234	4,117	33,424	5,875



я компетентност ь								
Фактор 2 – Актуальная прагматичност ь	21,861	4,048	20,570	3,502	18,761	3,221	22,037	3,779
Фактор 3 – Ценность образования	21,794	4,616	22,481	3,539	22,710	3,002	21,444	4,846
Фактор 4 – Субъектность в познании	15,515	3,459	16,313	2,377	16,892	2,515	15,676	2,696
Фактор 5 - Самоэффектив ность	17,056	2,787	17,450	1,564	17,123	2,466	17,565	2,447
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	14,471	2,525	15,556	1,868	16,539	1,670	14,982	2,280
Фактор 7 – Мотивация достижения	13,108	3,018	13,566	2,974	13,230	2,668	12,653	1,935
Фактор 8 – Школа как инструменталь ный ресурс развития	13,323	2,565	13,396	2,203	14,909	1,923	13,978	3,073
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	9,141	1,556	8,166	1,837	7,746	1,475	9,030	1,596
Индекс учебного интереса	98,585	23,829	105,760	19,189	111,131	17,617	98,658	22,513

**Таблица 73**

**Различия между группами девушек, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей, и между группами юношей, обучающихся в 10-х, 11-х классах школ, на 1-х, 2-х курсах колледжей в показателях индекса учебного интереса (ИУИ)**

Индекс учебного интереса	Юноши				Девушки			
	10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс		10-Класс-11-Класс		1-Курс-2-Курс	
	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$	U-Манна-Уитни	$\alpha$
Фактор 1 – Временная и содержательная компетентность	221,0	0,556	160,0	0,533	242,0	0,440	246,0	0,074
Фактор 2 – Актуальная прагматичность	247,0	0,991	135,0	0,183	233,0	0,340	182,0	0,006
Фактор 3 – Ценность образования	209,0	0,392	172,0	0,777	258,0	0,655	304,5	0,360
Фактор 4 – Субъектность в познании	213,5	0,449	162,0	0,571	224,5	0,260	245,0	0,072
Фактор 5 – Самоэффективность	241,0	0,885	171,0	0,755	261,0	0,700	336,0	0,655
Фактор 6 – Положительное отношение к школе	231,0	0,714	176,0	0,865	199,0	0,100	215,0	0,025
Фактор 7 – Мотивация достижения	237,0	0,815	158,0	0,496	261,5	0,707	321,0	0,503

Фактор 8 – Школа как инструментальн ый ресурс развития	219,0	0,526	170,0	0,734	278,0	0,968	311,0	0,413
Фактор 9 – Обесценивание школы и учебы	239,0	0,850	142,0	0,257	190,0	0,068	198,0	0,012
Индекс учебного интереса	226,0	0,632	162,0	0,571	233,0	0,340	231,0	0,045
**. Уровень значимости $p \leq 0,01$ .								
*. Уровень значимости $p \leq 0,05$ .								