

RU

Удовлетворенность отношением педагогов как предиктор академической мотивации подростков

Ланщикова Д. Н.

Аннотация. В статье представлено исследование взаимодействия учителя с учеником и удовлетворенности подростков различными сферами школьной жизни в формировании академической мотивации. Цель исследования – определение предиктивного значения удовлетворенности подростков отношением учителя и чувства субъектности школьника в системе «учитель – ученик» для формирования компонентов академической мотивации. Научная новизна исследования заключается в эмпирическом обосновании причинно-следственного характера связи между переживанием подростком своего места в системе взаимоотношений «учитель – ученик» и компонентами академической мотивации. На основе регрессионного анализа выявлено, что чувство субъектности школьника выступает значимым предиктором внутренней академической мотивации (познавательной мотивации и мотивации самоуважения), а удовлетворенность отношением учителя является предиктором экстеральной мотивации и общей удовлетворенности школьной жизнью, что позволяет рассматривать характер педагогического взаимодействия как ключевой социально-психологический фактор формирования мотивационной сферы подростков.

EN

Satisfaction with teachers' attitude as a predictor of academic motivation in adolescents

D. N. Lanshchikov

Abstract. The article presents a study on the interaction between teacher and student and adolescents' satisfaction with various aspects of school life in the context of academic motivation formation. The research aims to determine the predictive significance of adolescents' satisfaction with the teacher's attitude and the student's sense of agency within the teacher-student system for the formation of academic motivation components. The scientific novelty of the study lies in the empirical substantiation of the causal nature of the relationship between an adolescent's experience of their place within the teacher-student relationship system and specific components of academic motivation. Based on regression analysis, it was revealed that a student's sense of agency serves as a significant predictor of intrinsic academic motivation (specifically, cognitive motivation and self-esteem motivation). Meanwhile, satisfaction with the teacher's attitude was found to be a predictor of extrinsic motivation and overall satisfaction with school life. These findings allow for the categorization of pedagogical interaction as a key socio-psychological factor in the formation of the motivational sphere in adolescents.

Введение

Актуальность исследования обусловлена рядом причин: снижением внутренних форм учебной мотивации и усилением ориентации подростков на внешние регуляторы учебной деятельности, зафиксированным в ряде отечественных и зарубежных исследований (Гордеева, Сычев, Сухановская, 2022; Bureau, Howard, Chong et al., 2022; Ti, Yi, Chan, Wei et al., 2025); возрастающими требованиями к качеству педагогического взаимодействия, отраженными в Профессиональном стандарте педагога (2013) и Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (2010); потребностью психолого-педагогической науки и практики в выявлении конкретных факторов, определяющих характер академической мотивации подростков для разработки научно обоснованных программ ее поддержки.

Вместе с тем, несмотря на значительное число работ, посвященных учебной мотивации, вопрос о том, каким образом удовлетворенность подростков отношением учителя и переживание собственной субъектности

в системе педагогического взаимодействия связаны с различными компонентами академической мотивации, остается недостаточно изученным. Проблема исследования заключается в определении того, выступают ли удовлетворенность подростков отношением педагога и чувство субъектности школьника значимыми предикторами академической мотивации.

Теоретическая база исследования основывается на положениях культурно-исторической концепции Л. С. Выготского (1984), в рамках которой социальная ситуация развития рассматривается как единица анализа, определяющая характер взаимоотношений ребенка со значимыми взрослыми и их влияние на формирование личности. Существенное значение для нашего исследования имеют идеи И. В. Дубровиной (2016) о психологическом благополучии школьника как условия полноценного развития и обучения, а также положения Л. И. Божович (1972) об иерархической организации мотивов учебной деятельности, включающей познавательные и социальные компоненты, и А. К. Марковой, Т. А. Матис и А. Б. Орлова (1990) о том, что характер педагогического взаимодействия, стиль общения учителя и признание активности учащегося выступают ключевыми условиями формирования внутренней учебной мотивации. Кроме того, важными представляются результаты исследований Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, В. В. Гижицкого, Т. К. Гавриченко (2017), операционализировавших конструкт академической мотивации на основе теории самодетерминации и разработавших диагностический инструмент для его измерения. Для понимания механизмов влияния педагогического взаимодействия на мотивационную сферу подростков ключевыми являются идеи В. И. Панова (2018) о субъектности как процессуальной характеристике развития и положения Р. И. Суннатовой (2023), Д. Н. Ланщиков, О. Б. Крушельницкой (2023), о том, что удовлетворенность подростков отношением значимых взрослых выступает предиктором различных форм поведения школьников.

В соответствии с указанной целью были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию академической мотивации подростков и роли педагогического взаимодействия в ее формировании, а также уточнить теоретическое содержание ключевых конструктов исследования: академическую мотивацию, удовлетворенность подростков отношением учителя и чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик».

2. Выявить уровни академической мотивации и удовлетворенности различными сферами школьной жизни у подростков.

3. Установить связи между компонентами академической мотивации, удовлетворенностью различными сферами школьной жизни и причинами нежелания учиться.

4. Определить значимые предикторы академической мотивации подростков.

Для решения указанных задач были использованы следующие методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы по проблеме формирования академической мотивации, удовлетворенности подростков различными сферами школьной жизни и причин нежелания учиться; систематизация и обобщение теоретических подходов к пониманию взаимосвязи данных феноменов; психодиагностические методы для выявления уровней академической мотивации и удовлетворенности школьной жизнью; корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена для установления связей между изучаемыми показателями; множественный регрессионный анализ для определения значимых предикторов академической мотивации подростков.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что удовлетворенность подростков отношением учителя и чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик» имеют предиктивное значение для формирования компонентов академической мотивации, при этом характер их влияния различается для внутренних и внешних компонентов мотивации.

Практическая значимость исследования состоит в том, что установленное предиктивное значение удовлетворенности подростков отношением учителя и чувства субъектности школьника в системе «учитель – ученик» для формирования компонентов академической мотивации позволяет определить направления психолого-педагогической работы с педагогами и учащимися. В частности, выявленные регрессионные связи между чувством субъектности и компонентами внутренней мотивации (R^2 – коэффициент детерминации; $R^2 = 0,925$; $R^2 = 0,901$), а также между удовлетворенностью отношением учителя и экстернальной мотивацией ($R^2 = 0,847$) могут быть использованы школьными психологами при разработке программ сопровождения, направленных на профилактику снижения учебной мотивации в подростковом возрасте, а также при подготовке и повышении квалификации педагогов в части формирования субъект-совместного типа взаимодействия с обучающимися.

Обсуждение и результаты

Академическая мотивация и чувство субъектности школьника: теоретические основания исследования

Поскольку настоящее исследование направлено на определение значения удовлетворенности подростков отношением учителя и чувства субъектности школьника, которое является в форме переживания учащимся себя как активного участника образовательного процесса в системе «учитель – ученик», для формирования компонентов академической мотивации, в теоретическом обзоре рассматриваются два взаимосвязанных конструкта: академическая мотивация и субъективные чувства ученика в системе «учитель – ученик». Эмпирическая часть исследования призвана раскрыть причинно-следственный характер связи между феноменами.

В отечественной психологической науке проблема учебной мотивации получила фундаментальное осмысление в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов. Согласно Л. С. Выготскому (1984), мотивация учебной деятельности формируется в процессе социального взаимодействия и опосредуется системой отношений ребенка со значимыми взрослыми, прежде всего с учителем. Учебная деятельность приобретает личностный смысл в том случае, если она включена в систему значимых для учащегося отношений и воспринимается им как пространство собственной активности и развития.

Л. И. Божович (1972) рассматривала учебную мотивацию как сложную и иерархически организованную систему мотивов, включающую как познавательные, так и социальные компоненты. По мнению Л. И. Божович (1972), устойчивость учебной мотивации определяется не столько внешними требованиями, сколько характером отношения школьника к учебной деятельности и тем местом, которое обучение занимает в системе его жизненных смыслов. Важную роль в этом процессе играет эмоциональное отношение к учению и характер переживания ребенком своего места в системе отношений с учителем.

В работе А. К. Марковой, Т. А. Матис и А. Б. Орлова (1990) особое внимание уделяется условиям формирования учебной мотивации в образовательном процессе. Авторы подчеркивают, что характер педагогического взаимодействия, стиль общения учителя и признание активности учащегося выступают ключевыми факторами развития положительного отношения к учению (Маркова, Матис, Орлов, 1990). Поддержка инициативы школьника, уважительное отношение и создание ситуации успеха способствуют формированию внутренней учебной мотивации, тогда как преобладание внешнего контроля и формализованного подхода может приводить к снижению интереса к учебной деятельности.

Ряд современных эмпирических исследований подтверждает положения, сформулированные в классических отечественных концепциях. В частности, в работе Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, В. В. Гижицкого и Т. К. Гавриченко (2017) зафиксировано снижение внутренних форм учебной мотивации подростков и ослабление переживания автономии и компетентности в учебной деятельности, что согласуется с представлениями Л. С. Выготского (1984) о значении социального взаимодействия для становления мотивационной сферы и положениями Л. И. Божович (1972) о связи устойчивости учебной мотивации с характером отношения школьника к учению. Изучения И. Н. Бондаренко и Т. Г. Фоминой (2023) показали, что удовлетворенность жизнью и осознанная саморегуляция выступают значимыми предикторами академической успешности, что подтверждает идеи А. К. Марковой, Т. А. Матис и А. Б. Орлова (1990) об условиях формирования внутренней учебной мотивации.

В исследованиях С. Б. Малых, В. С. Басюка и Л. В. Рычковой (2026) на выборке обучающихся 5-11 классов установлено, что психологическое благополучие школьников связано с успешностью обучения, при этом выявлены различные латентные профили, характеризующиеся специфическим сочетанием показателей благополучия и академических достижений, что подтверждает значимость эмоционального и социального компонентов образовательной среды для учебной деятельности подростков.

В работе Н. А. Рудновой, Т. О. Гордеевой, Д. С. Корниенко и В. А. Егорова (2023) описываются связи учебной мотивации и выбора образовательных траекторий. Показано, что ориентация на высшее образование определяется сочетанием внутренних и внешних мотивов, тогда как амотивация и отчуждение от учения сопряжены с выбором среднего профессионального образования, особенно в ситуациях ограниченной учебной успешности и снижения субъективной значимости образования (Руднова, Гордеева, Корниенко и др., 2023).

В. Н. Шляпников и М. А. Шестова (2026) показали, что мотивационные характеристики выступают значимыми предикторами академической успеваемости, при этом волевые качества обучающихся опосредуют связь мотивации и учебных достижений. Несмотря на то, что обследование выполнено на студенческой выборке, выявленные закономерности предиктивного характера мотивации согласуются с результатами, полученными на подростковой выборке (Шляпников, Шестова, 2026).

Исследования учебной мотивации старших подростков, по мнению М. Г. Никитской и Н. Н. Толстых (2025), показывают, что обучающиеся в разных образовательных средах (школа и колледж) демонстрируют различия в содержании мотивации, целях учебных достижений и связи мотивации с удовлетворенностью жизнью, что подчеркивает значимость специфики образовательной среды и предъявляемых ею требований.

Исследование Н. Hossein-Mohand и Н. Hossein-Mohand (2023) также подтверждают, что мотивация учащихся связана с восприятием качества преподавания, использованием учебных ресурсов и характером взаимодействия с учителем. Работа X. Zhao, M. Liu и Y. Liu (2022), посвященная влиянию стратегий обучения и форм представления учебного материала, показывает, что различные стратегии (повторное изучение, извлекающее воспроизведение, самостоятельное рисование) и учебные форматы по-разному связаны с мотивацией достижения, причем сочетание стратегий и среды обучения способно изменять мотивационную структуру учащихся. Дополнительный вклад в понимание внешних регуляторов мотивации вносит экспериментальная работа R. Hendijani и P. Steel (2022), которая подтвердила, что позитивное вознаграждение может влиять на повышение общей мотивации.

На современном этапе изучения мотивационной сферы школьников Т. О. Гордеевой и соавторами введен термин «академическая мотивация» (Гордеева, Сычев, Гижицкий и др., 2017). В его основе лежит теория самодетерминации: академическая мотивация включает «три тесно взаимосвязанных типа внутренней учебной мотивации (мотивы познания, достижения, саморазвития), четыре характерных типа внешней учебной мотивации (два типа экстернальной регуляции, интроецированная регуляция, мотивы самоуважения) и амотивацию» (Гордеева, Сычев, Гижицкий и др., 2017, с. 65). При этом под двумя типами экстернальной регуляции понимаются именно два вида внешних мотивов учебной деятельности: позитивный экстернальный мотив –

«стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей» за счет старания и хорошей учебы, и негативный – ситуацию вынужденности учения, при которой учащийся следует требованиям социума, чтобы избежать проблем, а его потребность в автономии при этом максимально фрустрируется (Гордеева, Сычев, Гижицкий и др., 2017, с. 68).

Таким образом, в настоящем исследовании под академической мотивацией понимается система побудителей учебной деятельности, включающая три типа внутренней мотивации (познание, достижение, саморазвитие), четыре типа внешней мотивации (два типа экстерналиной регуляции, интроецированная регуляция, мотивы самоуважения) и амотивация (Гордеева, Сычев, Гижицкий и др., 2017). Вместе с тем необходимо учитывать возрастную специфику подростков: в данный период внутренняя мотивация нередко сочетается с выраженной интроецированной регуляцией, обусловленной переживанием долга и стремлением соответствовать ожиданиям значимых взрослых, что отражает незавершенность процесса интериоризации учебных мотивов.

Понятие «удовлетворенность подростка отношением педагога» операционализируется в исследованиях Р. И. Суннатовой (2022), в которых показано, что удовлетворенность отношением значимых взрослых выступает условием учебной активности школьников, а неудовлетворенность блокирует эту активность, являясь одной из ведущих причин нежелания учиться. Удовлетворенность отношением учителя выражается в переживании подростком одобрения, позитивного внимания и уважения к его личности со стороны педагога. Как установлено, наиболее сильные отрицательные связи выявлены между неудовлетворенностью отношением учителей и причинами нежелания учиться ($-0,508$ при $p < 0,001$), что свидетельствует о том, что характер отношения педагога к ученику является существенным фактором, определяющим учебную активность подростков (Суннатова, 2022). Данные результаты согласуются с положениями экпсихологического подхода В. И. Панова (2018), в рамках которого реализация субъект-совместного типа взаимодействия педагога с учащимся рассматривается как условие становления субъектности школьника (Панов, 2018; Суннатова, 2022).

Исследования в области учебной мотивации убедительно показывают, что характер отношения педагога к ученику имеет принципиальное значение для формирования мотивационной сферы школьника. В. И. Панов (2018) определяет одной из ключевых компетенций педагога рефлексивное понимание того, на какие дидактические принципы и психологические закономерности развития учащихся необходимо опираться в работе. Осознанная реализация педагогом субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия с обучающимися способствует становлению их активной позиции в учебной деятельности (Панов, 2018; Панов, Борисенко, Капцов и др., 2020; Суннатова, 2022). Именно характер этого взаимодействия определяет то, каким образом подросток переживает свое место в системе отношений «учитель – ученик», формируя чувство причастности и субъектности включенности в образовательный процесс.

Во взаимодействии с педагогом у детей формируется чувство субъектности – активного участника образовательного процесса, а не объекта педагогического воздействия. В ряду исследований показано, что авторитарный и излишне опекающий стили взаимодействия не способствуют становлению субъектности учащихся, тогда как направленность педагога на подростка создает условие для активности школьника и удовлетворения потребности в признании собственной личности. Переживание учащимся своего места в системе отношений «учитель – ученик» обозначается как чувство субъектности школьника (Панов, Борисенко, Капцов и др., 2020; Суннатова, 2020; 2022; Ahmadi, Noete, Parker et al., 2022).

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать академическую мотивацию подростков как многокомпонентную систему побудителей учебной деятельности, формирование которой опосредуется характером отношений со значимыми взрослыми, прежде всего с учителем. Удовлетворенность подростков отношением педагога и чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик» выступают ключевыми психологическими условиями, определяющими направленность мотивации – от внешней регуляции к внутренней.

На основе проведенного теоретического анализа в 2025 году было организовано эмпирическое исследование, направленное на проверку выдвинутой гипотезы. В нашем исследовании приняли участие подростки 7-8 классов трех общеобразовательных школ г. Москвы ($N = 493$), в возрасте 12-14 лет. Обучающиеся прошли обследование в условиях естественной школьной среды, в групповой форме, при добровольном участии и информированном согласии педагогов и родителей.

В эмпирическом исследовании, направленном на проверку выдвинутой гипотезы о предиктивном значении удовлетворенности подростков отношением учителя и чувства субъектности школьника для формирования компонентов академической мотивации, были использованы следующие методики:

1. Т. О. Гордеева и др. – методика «Опросник академической мотивации школьников (ШАМ)» для оценки структуры и уровней разных типов академической мотивации.
2. О. А. Сычев, Е. Н. Осин и др. – методика «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», адаптация Е. С. Хюбнер для диагностики удовлетворенности жизнью подростков.
3. Р. И. Суннатова – методика «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» для выявления причин и мотивов отказа от учебной активности.

Методика «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» позволяет дифференцировать внутриличностные причины снижения учебной активности подростков. В рамках настоящего исследования особое значение имеет шкала, направленная на выявление неудовлетворенности подростков отношением учителей, отражающая переживание школьником дефицита одобрения, позитивного внимания и уважения к его личности со стороны педагога (Суннатова, 2022; 2023).

Проверка распределения данных показала отклонение от нормальности, в связи с этим для анализа связей применялись непараметрические методы статистической обработки данных (коэффициент Спирмена).

Выявление уровней академической мотивации и удовлетворенности школьной жизнью подростков

Анализ распределения академической мотивации учащихся в обследуемой выборке демонстрирует преобладание компонентов внутренней мотивации: познавательной мотивации, саморазвития и мотивации самоуважения (Таблица 1). Ведущее место занимает мотивация саморазвития и мотивация самоуважения, что свидетельствует об ориентации подростков на достижение лично значимых результатов и поддержание самооценки через учебную деятельность. Более половины опрошенных подростков воспринимают процесс обучения не как обязанность, а как способ для саморазвития и самоуважения.

Таблица 1. Уровни академической мотивации ($N = 493$, в %)

№	Мотивация	Высокий	Средний	Низкий
1	Познавательная мотивация	52,74	31,03	16,23
2	Мотивация достижения	34,69	37,53	27,79
3	Мотивация саморазвития	56,8	31,24	11,97
4	Мотивация самоуважения	56,39	30,63	12,98
5	Интроецированная мотивация	43,61	41,78	14,6
6	Экстернальная мотивация	33,27	39,96	26,77
7	Амотивация	13,39	27,38	59,23

Высокий уровень демонстрирует шкала «Познавательная мотивация», что свидетельствует об интересе подростков к процессу познания и стремлении к получению новых знаний как самостоятельной ценности. Вместе с тем интроецированная мотивация также имеет высокий уровень, что может указывать на влияние внешних нормативных требований, переживания долга и стремления соответствовать ожиданиям значимых взрослых.

Низкий уровень амотивации у большинства подростков свидетельствует о сохранении общего смысла учебной деятельности и об отсутствии ощущения внешнего контроля. Схожая конфигурация мотивации представлена в работах Т. О. Гордеевой с коллегами (Гордеева, Сычев, Сухановская, 2022).

Установление связей между компонентами академической мотивации, удовлетворенностью школьной жизнью и причинами нежелания учиться

Анализ полученных результатов по удовлетворенности жизнью подростками разными сферами жизни установил, что с наиболее высоким уровнем удовлетворенности представлены сферы «Семья» (78,09%) и «Я сам» (63,08%). Результаты позволяют предполагать наличие эмоциональной поддержки в ближайшем окружении и позитивное самоотношение подростка к самому себе. Полученные нами результаты согласуются с положениями о том, что удовлетворенность семейными отношениями вносит существенный вклад в общее благополучие ребенка, а удовлетворенность собой выступает компонентом позитивной самооценки (Сычев, Гордеева, Лункина и др., 2018). В то же время показатель «Школа» составил лишь 17,04%, и практически 60% учащихся испытывают дефицит удовлетворенности отношением учителей.

Анализ причин нежелания учиться у подростков показал, что доминирующей причиной выступает педагогическая запущенность (59,63%), которая может свидетельствовать о наличии учебных затруднений, связанных не с отсутствием мотивации как таковой, а с дефицитом своевременной педагогической поддержки при пропусках занятий по уважительной причине, болезни или пробелах при освоении сложного учебного материала. По шкале «Чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик»» высокий уровень выявлен у 38,95% подростков, что свидетельствует о том, что значительная часть учащихся воспринимает себя как объект педагогического воздействия, а не как активного участника образовательного процесса. Вера в собственные возможности хорошо учиться у школьников составляет 28,19%, что существенно затрудняет полноценное включение учащихся в образовательный процесс, поскольку низкая вера в собственные учебные возможности снижает готовность предпринимать активные усилия при возникновении учебных затруднений и усиливает избегание сложных учебных задач (Суннатова, 2023).

Для выявления связей между причинами нежелания учиться с преобладающими типами академической мотивации подростков был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена (Таблица 2).

Как видно из данных Таблицы 2, большинство полученных корреляций имеют высокую степень значимости. Выявлены значимые отрицательные связи показателей познавательной мотивации, мотивации достижения и саморазвития со шкалами «Чувство субъектности в системе «учитель – ученик»» (от $-0,461^{**}$ до $-0,529^{**}$) и «Особенности самочувствия» (от $-0,410^{**}$ до $-0,493^{**}$). Это может свидетельствовать о том, что при отношении учителя к ученику как к «объекту», на которого направлены педагогические воздействия, и при низком уровне самочувствия учащегося блокируется возможность развития у учащегося внутренней мотивации. И, наоборот, наиболее сильная положительная связь обнаружена между шкалами «Чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик»» и «Особенности самочувствия» с амотивацией (от $0,603^{**}$ до $0,648^{**}$) и экстернальной мотивацией (от $0,391^{**}$ до $0,467^{**}$). Полученные результаты показывают, что утрата смысла учебной деятельности и внешнее воздействие на подростка увеличивают восприятие подростка себя как «объекта» педагогического воздействия. Схожие выводы представлены в работах О. А. Сычева, Т. О. Гордеевой, М. В. Лункиной, Е. Н. Осина,

А. Н. Сидневой (2018), а также в зарубежных исследованиях F. An, J. Yu., L. Xi (2022) и Y. Shao, Y. Feng, X. Zhao, G. Liu, L. Zhang (2025), в которых показано, что удовлетворенность школьной жизнью в значительной степени определяется характером отношений с учителями.

Таблица 2. Связи видов академической мотивации и причин нежелания учиться ($N = 493$, Спирмен)

№	Причины нежелания учиться	Виды академической мотивации						
		Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация	Амотивация
1	Понимание значимости обучения	-0,166*	-0,190*	-0,071	0,011	0,038	0,268**	0,262**
2	Вера в свои возможности	0,268**	-0,252**	-0,127*	0,017	0,190*	0,402**	0,398**
3	Чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик»	-0,529**	-0,494**	-0,461**	-0,253**	-0,042	0,391**	0,648**
4	Особенности самочувствия	-0,493**	-0,484**	-0,410**	-0,205**	0,023	0,467**	0,603**
5	Отношение к преодолению трудностей	-0,026	-0,012	0,051	0,037	0,049	0,110*	0,144*
6	Оценка отношения педагогов	-0,315**	-0,311**	-0,207**	-0,072	0,009	0,388**	0,400**
7	Инфантильно-гедонистическая позиция	0,140*	0,140*	0,128*	0,062	0,047	0,121*	0,107*
8	Педагогическая запущенность	-0,136*	-0,161*	-0,010	0,104*	0,107*	0,326**	0,200**
9	Уровень развития познавательной потребности	-0,133*	-0,125*	-0,030	0,020	0,084	0,178*	0,211**

Примечание: * – уровень значимости при $p < 0,05$;
** – уровень значимости при $p < 0,001$.

Для выявления связей между удовлетворенностью жизнью подростков в различных областях и академической мотивацией подростков был проведен корреляционный анализ (Таблица 3).

Таблица 3. Связи видов мотиваций и удовлетворенности жизнью подростков ($N = 493$, Спирмен)

1	Виды мотиваций	Удовлетворенность жизнью				
		Семья	Школа	Учителя	Я сам	Одно-классники
2	Познавательная мотивация	0,359**	0,486**	0,599**	0,314**	0,310**
3	Мотивация достижения	0,324**	0,405**	0,520**	0,266**	0,248**
4	Мотивация саморазвития	0,335**	0,410**	0,535**	0,332**	0,311**
5	Мотивация самоуважения	0,253**	0,283**	0,380**	0,262**	0,239**
6	Интроецированная мотивация	0,035	0,078	0,149*	-0,020	0,065
7	Экстернальная мотивация	-0,310**	-0,207**	-0,322**	-0,253**	-0,222**
8	Амотивация	-0,383**	-0,321**	-0,536**	-0,290**	-0,340**

Примечание: * – уровень значимости при $p < 0,05$;
** – уровень значимости при $p < 0,001$.

Результаты корреляционного анализа, представленные в Таблице 3, демонстрируют, что удовлетворенность отношением учителя имеет наиболее сильные положительные связи со всеми видами внутренней мотивации: познавательной (0,599**), достижения (0,520**) и саморазвития (0,535**). Выявлены значимые отрицательные связи амотивации со всеми сферами удовлетворенности жизнью подростка, особенно с удовлетворенностью отношением учителей (-0,536**). Это может указывать на то, что учитель является одним из ключевых элементов, обеспечивающим переход от внешней мотивации к внутренней. Аналогичные результаты представлены в исследованиях Т. О. Гордеевой и О. А. Сычева с коллегами (2017; 2022), а также в работах S. Zaccoletti, A. Camacho, N. Correia et al. (2020), J. S. Bureau, J. L. Howard, J. X. Y. Chong, F. Guay (2022), D. Martinot, A. M. Beaton, V. Ferrières, D. Gilibert, T. Caza (2022), O. M. Simşek, N. Gümüşçü, O. Koçak et. al. (2025), подчеркивающих роль поддерживающего педагогического взаимодействия в формировании автономной мотивации учащихся.

Для выявления связей между удовлетворенностью в различных сферах жизни и причинами нежелания учащегося учиться был проведен корреляционный анализ (Таблица 4).

Выявленная отрицательная связь между чувством субъектности школьника и удовлетворенностью отношением учителя (-0,503**) подтверждает: чем ниже удовлетворенность подростка отношением педагога, тем в большей степени он воспринимает себя как объект педагогического воздействия, что блокирует его учебную активность и способствует формированию амотивации. Шкала «Вера в свои возможности» имеет отрицательные связи с удовлетворенностью отношением семьи (-0,282**), одноклассниками (-0,270**) и самооотношением (-0,273**). Таким образом, полученные корреляционные связи указывают на то, что показатели веры в собственные учебные возможности школьника связаны с поддержкой со стороны семьи и сверстников. Снижение уважения к личности ученика со стороны одноклассников и семьи, возможно, создает почву для формирования отказа от преодоления трудностей, поскольку поддержка значимых близких важна для подростков. Схожие выводы представлены в исследованиях J. Chen и соавторов (Chen, Feleppa, Sun et al., 2024),

а также в работах, посвященных анализу взаимосвязи эмоционального неблагополучия, дефицита поддерживающих отношений и снижения учебной вовлеченности в подростковом возрасте (Hossein-Mohand, Hossein-Mohand, 2023; Bureau, Howard, Chong et al., 2022; Ti, Yi, Chan et al., 2025).

Таблица 4. Связи причин нежелания учиться и удовлетворенности жизнью подростков ($N = 493$, Спирмен)

№	Причины нежелания учиться	Удовлетворенность жизнью				
		Семья	Школа	Учителя	Я сам	Одно классники
1	Понимание значимости обучения	-0,016	-0,092*	-0,116*	0,110*	-0,027
2	Вера в свои возможности	-0,282**	-0,051	-0,250**	-0,273**	-0,270**
3	Чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик»	-0,289**	-0,308**	-0,503**	-0,204**	-0,275**
4	Особенности самочувствия	-0,298**	-0,284**	-0,466**	-0,176*	-0,263**
5	Отношение к преодолению трудностей	0,128*	-0,044	0,018	0,172*	0,028
6	Оценка отношения педагогов	-0,227**	-0,302**	-0,390**	-0,094*	-0,196*
7	Инфантильно-гедонистическая позиция	0,052	0,106*	0,059	0,087	-0,010
8	Педагогическая запущенность	-0,049	-0,171*	-0,138*	-0,026	-0,119*
9	Уровень развития познавательной потребности	-0,038	-0,141*	-0,099*	-0,002	-0,093

Примечание: * – уровень значимости при $p < 0,05$;
** – уровень значимости при $p < 0,001$.

Определение значимых предикторов академической мотивации подростков

Для выявления причинно-следственных связей между изучаемыми феноменами был проведен множественный регрессионный анализ. Результаты представлены в двух таблицах: Таблица 5 содержит регрессионные модели для компонентов академической мотивации, Таблица 6 – для причин нежелания учиться и удовлетворенности сферами жизни подростков.

Таблица 5. Предикторы компонентов академической мотивации подростков ($N = 493$)

Зависимая переменная	R ²	Значимые предикторы	p
Познавательная мотивация	0,925	Мотивация достижения	0,002
		Мотивация саморазвития	0,031
		Амотивация	0,012
		Чувство субъектности школьника	0,007
Мотивация самоуважения	0,901	Интроецированная мотивация	0,040
		Экстернальная мотивация	0,001
		Чувство субъектности школьника	0,011
Экстернальная мотивация	0,847	Удовлетворенность отношением учителей	0,025
		Интроецированная мотивация	0,011
		Амотивация	0,003

Примечание: в таблице представлены только статистически значимые предикторы ($p < 0,05$).

Таблица 6. Предикторы причин нежелания учиться и удовлетворенности сферами жизни подростков ($N = 493$)

Зависимая переменная	R ²	Значимые предикторы	p
Познавательная потребность	0,869	Удовлетворенность отношением семьи	0,004
		Мотивация достижения	0,001
		Амотивация	0,009
Понимание значимости школьного обучения	0,877	Интроецированная мотивация	0,025
		Мотивация саморазвития	0,022
Удовлетворенность отношением учителей	0,896	Вера в собственные учебные возможности	0,007
		Мотивация саморазвития	0,004
Удовлетворенность собой	0,861	Чувство субъектности школьника	0,024
		Интроецированная мотивация	0,042
Удовлетворенность отношениями в школе	0,869	Чувство субъектности школьника	0,006
		Удовлетворенность собой	0,038

Примечание: в таблице представлены только статистически значимые предикторы ($p < 0,05$).

Регрессионный анализ показал, что чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик» выступает значимым предиктором компонентов внутренней академической мотивации. Для познавательной мотивации ($R^2 = 0,925$) данный показатель является предиктором наряду с мотивацией достижения, мотивацией саморазвития и амотивацией. Для мотивации самоуважения ($R^2 = 0,901$) чувство субъектности также выступает предиктором наряду с интроецированной и экстернальной мотивацией.

Удовлетворенность отношением учителя является значимым предиктором экстернальной мотивации ($R^2 = 0,847$), что указывает на связь характера педагогического взаимодействия с внешними формами регуляции учебной деятельности подростков. Предикторами экстернальной мотивации также выступают интроецированная мотивация и амотивация.

Анализ предикторов причин нежелания учиться выявил следующее. Для познавательной потребности ($R^2 = 0,869$) значимыми предикторами являются удовлетворенность отношением семьи, мотивация достижения и амотивация. Для понимания учащимся значимости школьного обучения ($R^2 = 0,877$) предикторами выступают интроецированная мотивация и мотивация саморазвития.

Регрессионный анализ удовлетворенности сферами жизни показал, что для удовлетворенности отношением учителей ($R^2 = 0,896$) предикторами являются вера в собственные учебные возможности и мотивация саморазвития. Чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик» выступает предиктором удовлетворенности собой ($R^2 = 0,861$) и удовлетворенности отношениями в школе ($R^2 = 0,869$).

Таким образом, регрессионный анализ позволяет заключить, что чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик» является предиктором внутренних компонентов академической мотивации, а удовлетворенность отношением учителя – предиктором экстернальной мотивации и общей удовлетворенности школьной жизнью.

Заключение

По результатам проведенного исследования сформулированы следующие выводы.

В соответствии с первой задачей анализ структуры академической мотивации показал преобладание компонентов внутренней мотивации (саморазвитие, самоуважение) у чуть более половины подростков, а при выраженной интроецированной мотивации – менее половины подростков.

В соответствии со второй задачей корреляционный анализ выявил значимые связи между компонентами академической мотивации, удовлетворенностью школьной жизнью и причинами нежелания учиться. Наиболее выраженные связи зафиксированы между удовлетворенностью отношением учителя и внутренней мотивацией, а также между чувством субъектности школьника и амотивацией.

В соответствии с третьей задачей множественный регрессионный анализ определил значимые предикторы академической мотивации: чувство субъектности школьника в системе «учитель – ученик» является предиктором компонентов внутренней мотивации, тогда как удовлетворенность отношением учителя – предиктором экстернальной мотивации и общей удовлетворенности школьной жизнью.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является разработка и проведение специально разработанного тренинга для учителей, направленного на формирование навыков субъект-совместного взаимодействия с подростками, а также оценка его эффективности в контексте динамики академической мотивации учащихся.

Материалы исследования | Research materials

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) // КонсультантПлюс. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) // ФГОС. <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>

Источники | References

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоняжиной. М.: Педагогика, 1972.
2. Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 3.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Гижицкий В. В., Гавриченко Т. К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
5. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сухановская А. В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 3. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>
6. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: учебное пособие. СПб.: Нестор-История, 2016.
7. Ланщиков Д. Н., Крушельницкая О. Б. Исследование склонности к девиантному поведению у старшеклассников // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева (г. Москва, 11-12 мая 2023 г.). М.: Московский государственный психолого-психологический университет, 2023.

8. Малых С. Б., Басюк В. С., Рычкова Л. В. Психологическое благополучие и успешность обучения обучающихся 5-11 классов: анализ латентных профилей // Психологическая наука и образование. 2026. Т. 31. № 1. <https://doi.org/10.17759/pse.2026000003>
9. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990.
10. Никитская М. Г., Толстых Н. Н. Учебная мотивация старших подростков в разных образовательных средах // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 2. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300203>
11. Панов В. И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Институт психологии РАН, 2018.
12. Панов В. И., Борисенко Н. А., Капцов А. В., Колесникова Е. И., Патраков Э. В., Плаксина И. В., Суннатова Р. И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9.
13. Руднова Н. А., Гордеева Т. О., Корниенко Д. С., Егоров В. А. Учебная мотивация и отчуждение от учения как предикторы выбора образовательных траекторий // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 3. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280302>
14. Суннатова Р. И. Особенности личностного ресурса школьников: предикторы ненормативного поведения и причины учебной лени // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований: гуманитарные и общественные науки. 2023. № 4 (115). <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2023-115-04-126-137>
15. Суннатова Р. И. Субъектность педагога как условие субъект-совместного взаимодействия в образовательной среде // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / отв. ред. В. И. Панов. М. – Курск: Психологический институт РАО; Университетская книга, 2020.
16. Суннатова Р. И. Феномен учебной лени старшекласников и удовлетворенность отношением значимых близких // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.26>
17. Сычев О. А., Гордеева Т. О., Лункина М. В., Осин Е. Н., Сиднева А. Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
18. Шляпников В. Н., Шестова М. А. Мотивационные и волевые предикторы академической успеваемости у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2026. Т. 31. № 1. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310107>
19. Ahmadi A., Noete M., Parker P. et al. A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions // Journal of Educational Psychology. 2022. Vol. 115. No. 8. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
20. An F., Yu J., Xi L. Relationship between perceived teacher support and learning engagement among adolescents: Mediation role of technology acceptance and learning motivation // Frontiers in Psychology. 2022. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992464>
21. Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X. Y., Guay F. Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations // Review of Educational Research. 2022. Vol. 92. No. 1. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
22. Chen J., Feleppa C., Sun T., Sasagawa S., Smithson M., Leach L. School refusal behaviors: The roles of adolescent and parental factors // Behavior Modification. 2024. Vol. 48. No. 5-6. <https://doi.org/10.1177/01454455241276414>
23. Hendijani R., Steel P. Reward Salience and Choice in a Controlling Context: A Lab Experiment // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 862152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862152>
24. Hossein-Mohand H., Hossein-Mohand H. Influence of motivation on the perception of mathematics by secondary school students // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 13. Article 1111600. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1111600>
25. Martinot D., Beaton A. M., Ferrières V., Gilibert D., Caza T. Classroom peer influence and academic engagement: Students' implicit theories about peer intelligence matter // Social Psychology of Education. 2022. Vol. 25. No. 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958286>
26. Shao Y., Feng Y., Zhao X., Liu G., Zhang L. Teacher support and secondary school students' learning engagement: A moderated mediation model // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Article 2974. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87366-0>
27. Simşek O. M., Gümüşçü N., Koçak O., Alkhulayfi A. M. A., Gómez-Salgado J., Yıldırım M. Learning and performance orientation, life satisfaction and problematic social media use in high school and university students: A moderated mediation // Acta Psychologica. 2025. Vol. 258. Article 105224. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105224>
28. Ti Y., Yi C., Chan S.-L., Wei J., Liu Y. Transitions in academic motivation and engagement profiles among middle school students: Basic psychological needs satisfaction as predictors // Journal of Research on Adolescence. 2025. Vol. 35. No. 4. Article e70101. <https://doi.org/10.1111/jora.70101>
29. Zaccoletti S., Camacho A., Correia N., Aguiar C., Mason L., Alves R. A., Daniel J. R. Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. Article 592670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
30. Zhao X., Liu M., Liu Y. The Influence of Different Learning Strategies on Pupils' Learning Motivation: Is Augmented Reality Multimedia Learning Consistent With Traditional Text Learning? // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 810345. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810345>

Информация об авторах | Author information



Ланщикова Дмитрий Николаевич¹

¹ Московский городской педагогический университет



Dmitrii Nikolaevich Lanshchikov¹

¹ Moscow City University

¹ LanschikovDN@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 04.03.2026; опубликовано online (published online): 10.04.2026.

Ключевые слова (keywords): академическая мотивация; удовлетворенность отношением учителя; чувство субъектности; причины нежелания учиться; academic motivation; satisfaction with the teacher's attitude; sense of agency; reasons for reluctance to study.