

УДК 37.015.3

doi: 10.11621/vsp.2022.02.05

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТОВ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

И.И. Вартанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, iivart@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>

Актуальность. Работа посвящена изучению возрастных и половых особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознание ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок).

Целью исследования было изучение половых и возрастных особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознание ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок).

Материалы. Структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни выявлялась с помощью факторного анализа оценок по методике Семантического дифференциала Ч. Осгуда. Варианты объяснений-мотивировок причин обучения в школе (70 вариантов) выявлялись с помощью специального опросника. Степень взаимосвязи между выделенными факторами эмоционального отношения и мотивировками оценивалась с помощью вычисления коэффициентов корреляции Пирсона.

Выборка. В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8–11 классов (15–17 лет) двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения. По методике 1 (семантический дифференциал) всего опрошено 346 учеников, из них опрошено по методике 2 (опросник) всего 197 учеников. В результате получены данные для четырех групп учеников: 1) младших (8–9 кл.), 2) старших (10–11 кл.) мальчиков, 3) младших (8–9 кл.) и 4) старших (10–11 кл.) девочек.

Результаты. Обнаружено, что у младших и старших девочек выделяется четыре эмоционально-мотивационных фактора, тогда как у младших мальчиков только три, а у старших четыре, т.е. мотивация мальчиков при взрослении становится более дифференцированной. Выявленные взаимосвязи между факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин обучения в школе (мотивировками)

обнаруживают существенные различия между учащимися разного пола и возраста.

Выводы. Степень и характер согласования при развитии в существенной степени определяется типом доминирующей мотивации учебной деятельности. У учащихся с мотивацией достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивацией, эмоциональный и вербальный уровень отношения к ценностям школьной жизни хорошо согласован.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, старшекласники, смысл, возраст, личность, учебная деятельность.

Для цитирования: Вартанова И.И. Возрастная специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов школьной мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 108–127. doi: 10.11621/vsp.2022.02.05

AGE SPECIFICITY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL AND CONCEPTUAL COMPONENTS OF LEARNING MOTIVATION

Irina I. Vartanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, iivart@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>

Background. The work is devoted to the study of age and gender characteristics of the relationship of emotional reflection by high school students of objects-values of school life and their awareness of the reasons for the need for schooling (motivations).

Objective. Of this work was to study the gender and age characteristics of the relationship of emotional reflection by high school students of the objects-values of school life and their awareness of the reasons for the need for schooling (motivations).

Methods. The structure of the emotional attitude to the values of school life was revealed with the help of factor analysis of assessments according to the method of Semantic Differential. Variants of explanations-motivators of the reasons for attending school (70 variants) were identified using a special questionnaire. The degree of relationship between the identified factors of emotional attitude and motivations was assessed by calculating Pearson's correlation coefficients.

Sample. Pupils in grades 8–11 (aged 15–17) of two Moscow schools with a traditional learning paradigm took part in the survey voluntarily (with the consent of their parents). According to method 1 (semantic differential), a total of 346 students were interviewed, of which only 197 students were interviewed

using method 2 (questionnaire). As a result, data were obtained for four groups of students consisting of 1) 46 junior (grades 8–9) and 2) 51 older (grades 10–11) boys, 3) 48 junior (grades 8–9) and 4) 52 older (grades 10–11) girls who underwent both methods simultaneously.

Results. As a result, it was found that in younger and older girls four emotional-motivational factors are distinguished, while in younger boys only three. The motivation of boys becomes more differentiated as they grow up (four factors are distinguished). The revealed interrelations between factors-motives of emotional attitude and variants of conscious explanation of the reasons for studying at school (motivations) reveal significant differences between students of different sex and age.

Conclusion. The degree and nature of coordination during development is largely determined by the type of dominant motivation for learning activity. For students with achievement motivation, self-affirming educational and educational cognitive motivation, the emotional and verbal level of attitude to the values of school life is well coordinated.

Keywords: motivation, emotions, high school students, age, meaning, personality, educational activity.

For citation: Vartanova, I.I. (2022). Age Specificity of the Relationship between the Emotional and Conceptual Components of Learning Motivation. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 108–127. doi: 10.11621/vsp.2022.02.05

Введение

Важным этапом в развитии личности учащихся является переходный период от старшего подросткового возраста к раннему юношескому. Мотивационная сфера при этом претерпевает качественные изменения: происходит ее иерархизация на основе осознания и обобщения мотивов своего поведения (Божович, 2009). Происходит развитие и собственно эмоциональной сферы. Однако при этом важно учитывать изменения в понятийном отражении эмоций, а также возрастные особенности переживания и выражения эмоций (Вартанов, Вартанова, 2004; Пономарева, 2005). В этом отношении изучается эмоциональный интеллект, а также различные параметры эмоционально-личностного благополучия учащихся разного возраста (Глотова, Карапетян, 2018; Панкратова, 2019). Вопросам взаимосвязи эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного и школьного возраста также уделяется большое внимание (Веракса, Белолуцкая, 2019). При этом мотив в качестве регулятора поведения

отражается в сознании разными, но в некоторой степени взаимосвязанными способами: через осознание эмоциональных отношений и систему словесных описаний причин поведения — мотивировок (знаково-опосредованная форма психики). В сенситивном периоде развития — во время школьного обучения подростка — новый сознательный и старый неосознанный опыт активно взаимодействуют. При этом значительную роль играет половая и возрастная специфика социального развития.

В формировании учебной мотивации существенную роль играют родители и учителя, а также важен пол и возраст ученика (Самбикина, 2017; Собкин, Калашникова, 2015; Vartanova, 2018; Собкин, Калашникова, Коломиец, 2020; Eccles, Roeser, 2003; Lupart et al., 2004; Walls, Little, 2005; Dotterer et al., 2009; Lepper et al., 2005; Grouzet et al., 2006; Grolnik et al., 1991; Gillet et al., 2009). Во-первых, имеет значение специфика соответствующих полу социальных ролей и обусловленность этим личностных планов, а во-вторых, имеется существенная гетерохронность в физическом и психологическом развитии мальчиков и девочек (психологический возраст), а следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности. Учет таких индивидуальных особенностей учащихся позволяет адекватно организовывать учебную деятельность и тем самым влияет на ее успешность.

Таким образом, изменение системы взаимосвязей эмоционального отношения и осознанного (понятийного) отношения к различным сферам школьной жизнедеятельности для мальчиков и девочек в ходе взросления представляется важной проблемой как для понимания структуры личности, так и механизмов ее развития в ходе школьного обучения.

Целью исследования стало выявление половых и возрастных особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшекласниками объектов-ценностей школьной жизни и осознание ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок).

Структура эмоционального отношения учеников младших (8–9) и старших (10–11) классов выявлялась на основе оценок по методике Семантического дифференциала с помощью факторного анализа отдельно для мальчиков и девочек. Выраженность значений выявленных факторов (интерпретируемых как типы мотивации в индивидуальном мотивационном профиле) в каждой из выделенных групп отдельно количественно сопоставлялись (на основе корреляционного анализа) с оценками степени согласия соответствующих учеников с различными объяснениями-мотивировками причин обучения

в школе. Такая схема исследования позволяет ответить на следующие вопросы (гипотезы):

1) Является ли структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни одинаковой или различной для мальчиков и девочек двух исследуемых возрастных срезов по: а) параметрам размерности числа выделяемых факторов и б) по их содержательному наполнению? Прямая гипотеза — структуры совпадают; альтернативная — различается по числу факторов и/или по их содержательному наполнению.

2) Являются ли структура взаимосвязей между выделенными факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин необходимости учения в школе (мотивировками) сходной или различной для исследуемых групп? Прямая гипотеза — структуры взаимосвязей качественно совпадают; альтернативная — существенно различаются.

Методы

1. Для выявления мотивационного профиля анализировались эмоциональные оценки ценностей школьной жизни по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко (Петренко, 1983). Для этого каждый учащийся должен был оценить числом от -3 (степень соответствия левому прилагательному в паре) до $+3$ (степень соответствия правому прилагательному в паре) каждую из следующих десяти ценностей школьной жизни: самосовершенствование в учебе, общение в школе, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет и Я, успешная учеба, верные и хорошие друзья, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий. К полученным данным применялся факторный анализ аналогично тому, как это было описано в предыдущих исследованиях (Варганова, 2012).

2. Для исследования вариантов мотивировок (мотивации) учебной деятельности был разработан специальный опросник (Vartanova, 2018). В него вошли 70 утверждений, отражающие возможные варианты мотивировок учебы в школе в настоящем и отношения к профессиональному будущему. Оценка осуществлялась по пятибалльной шкале степени согласия с каждым утверждением.

Выборка. В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8–11 классов (15–17 лет) двух школ г. Мо-

сквы с традиционной парадигмой обучения. По методике 1 (семантический дифференциал) всего опрошено 346 учеников, из них опрошено по методике 2 (опросник) всего 197 учеников. В результате получены данные для четырех групп учеников в составе 1) 46 младших (8–9 кл.) и 2) 51 старших (10–11 кл.) мальчиков, 3) 48 младших (8–9 кл.) и 4) 52 старших (10–11 кл.) девочек, прошедших одновременно обе методики.

Результаты

В результате применения факторного анализа к каждой из исследуемых групп отдельно оценена размерность факторного пространства и осуществлена интерпретация полученных после вращения Варимакс факторов. На рис. представлены графики распределения собственных значений.

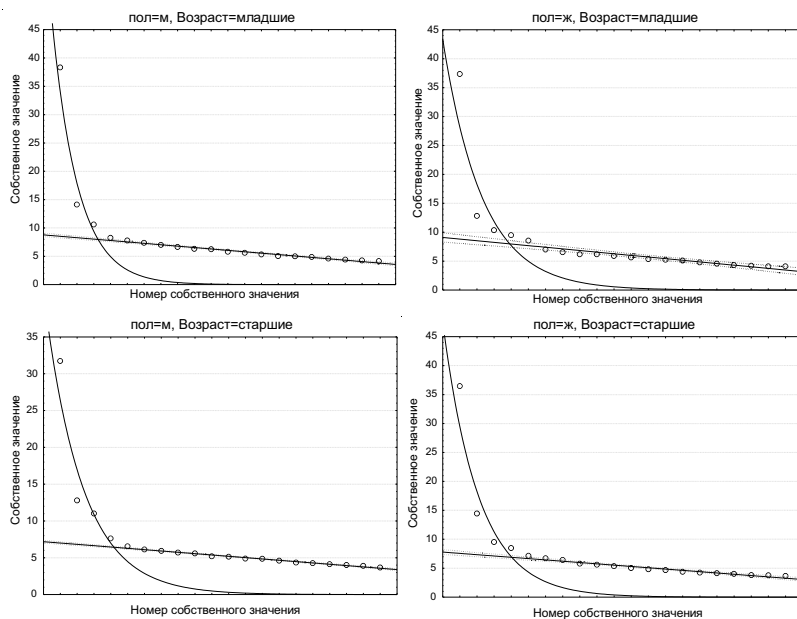


Рисунок. График распределения собственных значений для четырех исследуемых групп учащихся. Слева по группам мальчиков, справа — по группам девочек. Сверху младшие группы (8–9 классы), снизу старшие (10–11 классы). Экспонента аппроксимирует собственные значения, отражающие значимые факторы, прямая линейной регрессии (пунктир отражает 95 % доверительный интервал) характеризуют собственные значения, свойственные для случайного шума в оценках

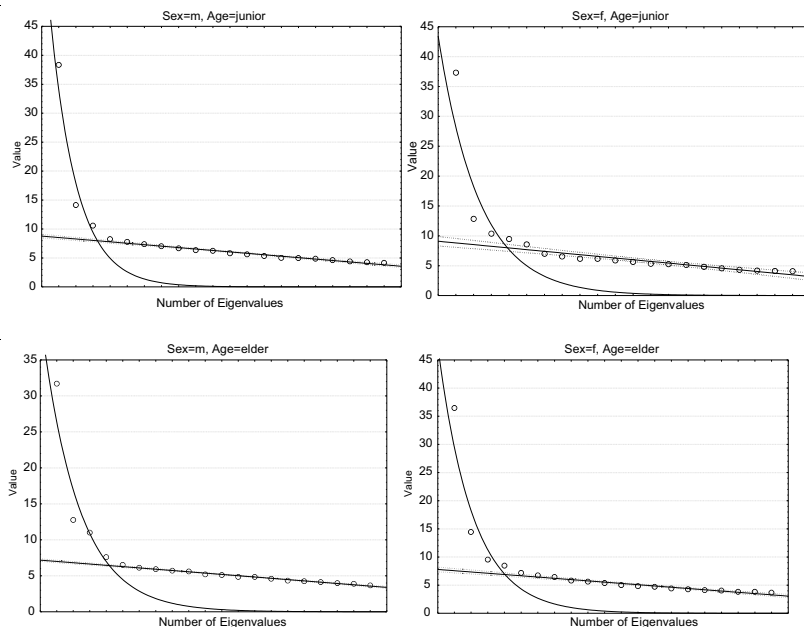


Figure. Graph of the distribution of eigenvalues for four studied groups of students. Boys on the left, girls on the right. Above the younger groups (grades 8–9), below the older ones (grades 10–11). The exponent approximates the eigenvalues that reflect significant factors, the linear regression line (dashed line reflects the 95 % confidence interval) characterizes the eigenvalues characteristic of random noise in the estimates

Из этих графиков следует, что младшие мальчики систематически выделяют три типа эмоционально-мотивационных характеристик (факторов) в предложенном наборе объектов (что в совокупности описывает 27,6 % всей дисперсии оценок), тогда как мальчики старшей группы уже четыре фактора, которые в совокупности описывают 26,3 % общей дисперсии оценок. На основании этих результатов можно заключить, что у мальчиков при взрослении эмоционально-мотивационное отношение к объектам школьной жизни становится более дифференцированным. На выборке девочек по тому же критерию выделяется четыре фактора. Таким образом, по параметру размерности структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни является, различной для мальчиков разного возраста в отличие от девочек. Однако с содержательной стороны первые три фактора

в группе мальчиков и девочек могут быть интерпретированы сходным образом, хотя при этом наблюдается определенная специфика.

Выделенные в каждой группе факторы получили следующую интерпретацию.

Фактор 1 обнаруживается во всех исследуемых группах школьников и имеет сходную интерпретацию с определенными нюансами. В целом его можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое аффилиативно-статусной мотивацией. Так, во всех выделенных группах учащихся имеются такие объекты, как «одобрение окружающих людей», «мой авторитет и Я» (которые характеризуются прилагательными: радостный, любимый, жизнерадостный). Различие между группами характеризуется следующими нюансами:

1) В группе младших мальчиков дополнительно имеются конструкторы «общение в школе», «признание в коллективе», «быть лучше других» (характеризуются прилагательными: сильный, хороший, светлый), тогда как в группе старших мальчиков, помимо конструкторов «общения» и «признания в коллективе», включается конструктор «хорошие и верные друзья» (светлый, радостный). То есть у старших мальчиков по мере взросления мотивация приобретает более широкий аффилиативный смысл (включаются общение, одобрение, друзья).

2) В группе младших и старших девочек в этом типе мотивации, помимо конструкторов «одобрения окружающих» и «мой авторитет», также содержится конструктор «признание в коллективе» (радостный, большой, активный). У старших девочек этот тип мотивации дополняется еще ценностью «быть лучше других». Следовательно, аффилиативно-статусная мотивация старших девочек, по сравнению с младшими, дополняется ценностью превосходства над другими и приобретает смысл межличностной конкуренции.

Фактор 2 — самоутверждающе-учебная мотивация — также присутствует и у мальчиков, и у девочек, но претерпевает изменение с возрастом. В группе младших мальчиков в этом типе мотивации имеются конструкторы «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «одобрение окружающих». С взрослением у мальчиков самоутверждающе-учебная мотивация разделяется на два фактора: 1) собственно познавательную, которые включают конструкторы «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «самосовершенствование в учебе», характеризующиеся прилагательными светлый, активный, жизнерадостный, умный, и 2) мотивацию самоутверждения через успешную учебу (выделяется

в отдельный фактор 4), в которую входят конструкторы «быть лучше других» и «успешная учеба» (умный, радостный, приятный).

У младших девочек, в отличие от мальчиков, в самоутверждающе-учебную мотивацию, помимо конструкторов «успешная учеба», «глубокие и прочные знания», «мой авторитет», включаются дополнительно ценности «признание в коллективе», «быть лучше других» (активный, светлый, приятный, радостный). Они стремятся самоутвердиться через успех в учебе, а также признание их собственного авторитета и превосходства над другими. С взрослением у девочек самоутверждающе-учебная мотивация трансформируется в мотивацию достижения: авторитет и признание в коллективе уходят на второй план и остается конкретный набор ценностей, которые являются средством достижения успеха и превосходства (ценности «самосовершенствования в учебе», «успешной учебы», «быть лучше других» характеризуются прилагательными активный, умный и приятный).

Фактор 3 — учеба как необходимость и тяжелый труд (мотивация избегания). У мальчиков и девочек в этот тип мотивации входят конструкторы: «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», «быть лучше других» (напряженный, сложный, тяжелый) и с взрослением у большинства из них мотивация избегания содержательно остается без существенных изменений.

Фактор 4 имеет разное содержание для старших мальчиков и девочек всех возрастов. Для старших и младших девочек это мотивация общения, которая является самостоятельной внеучебной ценностью («общение в школе» — светлый, любимый, жизнерадостный). Для старших мальчиков это мотивация самоутверждения через успех в учебе, которая ограничена только ценностями успеха и конкуренции («быть лучше других» и «успешная учеба» — умный, радостный, приятный).

Таким образом, проведенный анализ позволил определить не только основные направления (варианты или типы) в индивидуальном эмоциональном отношении обследованной группы старшеклассников в сфере школьной жизни, но и соответствующие индивидуальные мотивационные профили каждого учащегося. Это позволило далее провести сопоставление выраженности в индивидуальном профиле соответствующей мотивации с показателями другой методики — опросника — с помощью корреляционного анализа. Далее анализируются только значимые ($p < 0.05$) коэффициенты корреляции.

Оказалось, что эмоциональный компонент учебно-познавательной мотивации (выделенные факторы) для мальчиков и девочек исследуемых возрастов связан большей частью с различными утверждениями (мотивировками). Степень и характер согласования эмоционального и вербального компонентов мотивации в существенной степени определяется типом доминирующей мотивации учебной деятельности.

У младших мальчиков с самоутверждающе-учебной мотивацией эмоционально положительно воспринимаемые учебные ценности на понятийном уровне связаны со следующими утверждениями: «мне часто хочется узнать как можно больше, понять материал как можно лучше» (0,38), «я понимаю, что мой долг как ученика — хорошо учиться» (0,44), «мне важно быть культурным, образованным человеком» (0,44), «мне хочется, чтобы окружающие были хорошего обо мне мнения» (0,43).

Старшие мальчики с познавательной мотивацией объясняют свое желание учиться следующими утверждениями: «мне доставляет удовольствие находить разные решения задачи» (0,40), «мне очень важно хорошо учиться. Ради высокой отметки прилагаю усилия и старания» (0,38), «после окончания школы хочу продолжить учебу» (0,38).

Младшие девочки с самоутверждающе-учебной мотивацией свое положительное отношение к учебе объясняют следующими утверждениями: «мне просто нравится учиться, хотелось бы, чтобы учеба продолжалась как можно дольше» (0,47), «я учусь для того, чтобы все знать и найти для всего объяснение» (0,48), «мне нравится находить новые способы решения задач» (0,56), «мне хотелось бы быть лучшей ученицей в классе» (0,61), «мне хотелось бы иметь среди одноклассников большой авторитет» (0,70), «мне важно доказать самой себе, что я способна хорошо учиться» (0,52).

Старшие девочки с мотивацией достижения объясняют свое стремление хорошо учиться следующими утверждениями: «мне нравится придумывать новые способы решения задач» (0,33), «мне важно доказать самой себе, что я способна хорошо учиться» (0,45), «успехи в учебе позволяют мне почувствовать собственную значимость и достоинство» (0,36), «после окончания школы я хочу продолжить учебу» (0,30).

Таким образом, у большинства учащихся с мотивацией достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивацией, эмоциональный и вербальный уровень отношения к ценностям школьной жизни хорошо согласован.

Мальчики с мотивацией аффилиации объясняют свое отношение к школе следующим образом: «хотелось бы учиться хорошо, не отставая от сверстников, быть не хуже других» (0,35), «я люблю участвовать в различных олимпиадах и викторинах в школе, потому что это способ заявить о себе» (0,34). Хотя в младшей группе мальчиков наблюдается большой разброс мнений в отношении к учебе, но в старшей группе отношение к аффилиативно-статусным ценностям становится более осознанным и согласованным.

Для девочек с мотивацией аффилиации, по сравнению с мальчиками, в большей степени характерна потребность в признании и стремлении быть лучше других: «я хочу занять достойное место среди моих товарищей» (0,34), «мне хочется, чтобы окружающие были хорошего обо мне мнения» (0,45), «я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее» (0,64), «я хочу быть лучшей в своем классе» (0,39).

Для мальчиков с мотивацией избегания эмоционально отрицательно воспринимаемые учебные ценности связаны с утверждениями об учебе как необходимости, от которой невозможно отказаться: «если бы меня не заставляли, я бы не учился» (0,35). Однако в группе старших мальчиков на вербальном уровне уже нет такого множества согласованных ответов, отрицающих учебу, по сравнению с младшими. Можно предположить, что некоторые из них начинают осознавать важность и необходимость учебы в школе.

Девочки же с амбивалентным эмоциональным отношением к учебе считают, что «успешная учеба и хорошее образование дает возможность иметь подходящую работу в будущем» (0,45), и они «уже сейчас задумываются о том, какие знания им понадобятся для поступления в вуз» (0,38). Таким образом, девочки с мотивацией избегания, в отличие от мальчиков, в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего.

Девочки с доминирующей мотивацией общения не стремятся «узнавать что-то новое на уроках» (-0,32), «знать больше других» (-0,41), «получать хорошие отметки» (-0,48) и «всегда радуются, когда отменяется урок и можно пообщаться с одноклассниками вне урока» (0,47). При этом они не связывают необходимость учиться с будущей перспективой и не согласны с тем, что «хорошее образование дает возможность выбора престижной специальности» (-0,38).

Таким образом, у девочек с мотивацией аффилиации и общения, в отличие от мальчиков, эмоциональный и вербальный уровень отношения к учебе хорошо согласован.

Обсуждение результатов

Полученные результаты демонстрируют как сходство, так и различие учащихся разного пола и возраста в эмоциональном и понятийном уровне отношения к учебе в школе. В отличие от мальчиков, для девочек с мотивацией самоутверждения и достижения, помимо желания узнавать новое, обнаруживается еще и стремление заметно отличаться от остальных. В то же время младшие мальчики, наряду с ценностями познания, самосовершенствования и успешной учебы, предпочитают также аффилиативные ценности (признание и одобрение среди ближайшего окружения). Это соответствует известным представлениям о сложной структуре мотива аффилиции (Божович, 2000): с одной стороны, потребность в признании может проявляться в стремлении к взаимопониманию с другими, в уважении окружающих и интересу с их стороны. Но при этом потребность в самоутверждении может реализоваться в желании заметно отличаться от других, привлекать к себе особое внимание. По нашим данным также оказалось, что у девочек младшей группы в одном типе аффилиативной мотивации, наряду с уважением и признанием, включен и мотив самоутверждения и превосходства. У мальчиков, в отличие от девочек, в мотивации аффилиации преобладает мотив признания, принятия и одобрения ближайшим окружением. В группе старших девочек с мотивацией достижения эмоционально положительное отношение к ценностям познания и успешной учебы обусловлено не только собственно мотивацией достижения, но и стремлением к превосходству, желанием продемонстрировать окружающим свои достижения. В то же время у мальчиков к старшим классам самоутверждающе-учебная мотивация на эмоциональном уровне становится более дифференцированной и разделяется на собственно познавательную мотивацию и отдельно на мотивацию самоутверждения через успех в учебе.

Для мальчиков с мотивацией самоутверждения успех в учебе является средством получения признания со стороны ближайшего окружения. При этом в исследовании (Собкин, Калашникова, 2015) отмечается, что у юношей довольно часто отношение к учебе обусловлено внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить одобрение и уважение). В работе (Галимзянова, Касьяник, Романова, 2016) показано также, что для мужчин характерно выдвигать высокие требования по отношению к самим себе, а также им свойственна ориентация на мнение других, стремление соответствовать их требованиям.

По степени согласования эмоционального и понятийного уровней у учащихся разного пола и типа мотивации также имеются как сходство, так и различия. При сравнении различных типов мотивации можно увидеть, что наиболее благополучной по согласованию различных уровней регуляции является группа подростков с преобладанием мотивации достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивации, что является условием для формирования смыслового единства и внутренней гармонии мотивационной системы. Для группы младших мальчиков эмоционально положительный интерес к учебе хорошо согласуется на вербальном уровне с познавательным интересом, а также потребностью в одобрении. При этом в группе младших девочек эмоционально положительное отношение к успешной учебе хорошо согласуется на вербальном уровне с потребностью в самоутверждении собственного авторитета и превосходства над другими.

В группе мальчиков старшего возраста с познавательной мотивацией учеба на понятийном уровне также связана с самостоятельным получением новых знаний. Это подтверждается социально-психологическим исследованием (Собкин, Калашникова, 2015), где также отмечается, что мальчики чаще проявляют мотивацию, связанную с развитием способности к самостоятельному получению новых знаний.

Мальчики как младшего, так и старшего возраста с эмоционально отрицательным отношением к учебе, и на понятийном уровне воспринимают учебу как неотвратимую действительность. И только некоторые из них, как показывают результаты исследования, с взрослением начинают осознавать важность и необходимость учебы в школе. В исследовании (Собкин, Калашникова, 2015) также отмечается, что среди мальчиков выше доля тех, кто вообще не мотивирован к учебе. Это можно объяснить разными социальными требованиями к мальчикам и девочкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых. Обнаружено, что юноши в меньшей степени, чем девушки, удовлетворены своими взаимоотношениями с родителями, у них чаще возникают конфликты с взрослым окружением по поводу учебы (Самбикина, 2017; Собкин, Калашникова, Коломиец, 2020). Зарубежные исследования поло-ролевых стереотипов также показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания и атрибуты влияют на самовосприятие и учебные стремления ребенка (Берн, 2004; Dweck, Davidson, 1978; Dweck, Bush, 1978; Grolnick, Ryan, 1989; Lazarides et al., 2016; Reeve, Jang, 2006).

Девочки младшего возраста с эмоционально-отрицательным отношением к учебе тяготятся совместной работой с одноклассниками, но менее категоричны в своих суждениях по поводу школьного обучения. При этом, как показано в работе (Собкин, Калашникова, Коломиец, 2020), в отношениях с одноклассниками конфликты из-за различия характеров у девочек возникают чаще, чем у мальчиков. Однако уже старшие девочки с амбивалентным отношением к школе в большей степени, чем мальчики, осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего. В исследовании (Собкин, Калашникова, 2015) показано также, что девочки чаще, чем мальчики, рассматривают учебную деятельность как важный фактор, определяющий профессиональную и социальную успешность.

У младших и старших девочек обнаружен более сложный тип ориентировки в аффилиативных ценностях: на эмоциональном уровне выделяется четвертый фактор, который дополнительно описывает потребность общения с друзьями в школе. Таким образом, у девочек аффилиативно-статусная мотивация имеет смысл самоутверждения своего авторитета, а конструкты «друзья» и «общение» выделяются в отдельный фактор мотивации общения. Для младших мальчиков, в отличие от девочек, общение с ближайшим окружением связано с самоутверждением и принятием в учебе, в то время как для девочек общение с друзьями больше связано с внеурочной деятельностью и является самостоятельной внеучебной ценностью.

В работе показано, что девочки с мотивацией аффилиации, в отличие от мальчиков, хорошо осознают свое отношение к школе (эмоциональный и понятийный уровни достаточно хорошо согласованы).

Таким образом, выявленная половая специфика и обусловленность этих личностных планов может свидетельствовать и о психологическом возрасте учащихся: полученные результаты характеризуют существенную гетерохронность в психологическом развитии мальчиков и девочек, а следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности.

Выводы

1. Обнаружено, что возрастные изменения эмоционально-мотивационного отношения имеют выраженную половую специфику. С возрастом наблюдаются тенденции к дифференциации и трансформации смыслового содержания некоторых мотивов:

а) У младших и старших девочек выделяется четыре эмоционально-мотивационных фактора, тогда как у младших мальчиков только три.

б) Мотивация мальчиков при взрослении становится более дифференцированной (выделяются четыре фактора).

в) При этом самоутверждающе-учебная мотивация у мальчиков трансформируется и разделяется на два независимых мотивационных фактора (собственно учебную мотивацию познания и самосовершенствования и мотивацию самоутверждения).

г) С взрослением мотивация аффилиации и избегания у большинства старших мальчиков остается без существенных изменений.

2. Выявлены взаимосвязи между выделенными факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин обучения в школе (мотивировками), при этом на уровне утверждений-мотивировок обнаружены существенные различия между учащимися разного пола и возраста:

а) Хорошее согласование эмоционального и вербального уровней отношения к ценностям школьной жизни обнаруживается для всех учащихся с мотивацией достижения, самоутверждающе-учебной и учебно-познавательной мотивацией, а также, хотя и в меньшей степени, для младших мальчиков и девочек с эмоционально-отрицательным отношением к учебе.

б) Но уже у младших мальчиков с мотивацией аффилиации, а также для мальчиков и девочек старшего возраста с эмоционально-отрицательным отношением к учебе на понятийном уровне наблюдается существенный разброс индивидуальных мнений в отношении учебы в школе, что свидетельствует о рассогласовании уровней регуляции мотивационного отношения к учебе в школе.

в) У старших девочек при переходе от подросткового к юношескому возрасту аффилиативно-статусные ценности в школе имеют смысл признания их авторитета ближайшим окружением. У девочек с доминирующей мотивацией общения при взрослении наблюдается дальнейшая девальвация значимости успешной учебы.

Ограничения

Возможно, на специфику учебной мотивации влияют также и другие факторы — личностные и психологические особенности, они не были предметом исследования данной статьи.

Литература

Берн Ш. Гендерная психология. М.: Прайм-Еврознак, 2004.

Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения: Дидактическое пособие. Воронеж: МОДЭК; М.: МПСИ, 2000.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009.

Вартанов А.В., Вартанова И.И. Онтогенез восприятия и категоризации эмоций // Вестник РГНФ. 2004. № 3. С. 197–207.

Вартанова И.И. Мотивация и внутренние конфликты старшеклассников // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. [Электронный ресурс] // URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53544.shtml (дата обращения: 16.04.2017).

Веракса Н.Е., Белолуцкая А.К. Взаимосвязь эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного и школьного возраста: обзор исследований // Вопросы психологии. 2019. № 5. С. 132–142.

Галимзянова М.В., Касьяник П.М., Романова, Е.В. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов функционирования схем у мужчин и женщин в период ранней, средней и поздней взрослости // Вестник С.-Петербурга. ун-та. Серия 16. Психология. 2016. № 3. С. 109–125. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.310>

Карапетын Л.В., Глотова Г.А. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2018. № 2. С. 76–88.

Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: модели способностей и обзор методик диагностики // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 54–68.

Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983.

Пономарева М.С. Возрастно-половые особенности эмоциональности школьников 9–17 лет и ее восприятие учителями: дисс... канд. психол. наук. СПб., 2005.

Самбикина О.С. Детско-родительские отношения как фактор формирования стиля учебной деятельности подростков разного пола. Сборник XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность: мат. Всеросс. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 20–21 октября 2017 г.) / Под ред. А.А. Фихман. Пермь: ПГПУ, 2017. С. 150–153.

Собкин В.С., Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3–15.

Собкин В.С., Калашникова Е.А., Коломиец Ю.О. Причины конфликтов подростков с учителями, родителями, одноклассниками и социальная ситуация развития // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 5. С. 13–25.

Dotterer, A., McHale, S., Crouter, A. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 509–519.

Dweck, C., Bush, E. (1978). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 11, 147–156.

Dweck, C., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268–276. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.3.268>

Eccles, J.S., Roeser, R.W. (2003). Schools as Developmental Contexts. Blackwell Handbook of Adolescence. Blackwell Publishing.

Gillet, N., Vallerand, R., Lafrenière M. (2009). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 15 (1), 77–95.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.

Grouzet, F.M., Otis, N., & Pelletier, L.G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13, 73–98. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_4

Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., Nurmi, J. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>

Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *The Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Lupart, J.L., Cannon, E., Telfer, J.A. (2004). Gender differences in adolescents academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Abilities Studies*, 15 (1), 28–39.

Reeve, J., Jang H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.

Vartanova, I.I. (2018). Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11 (3), 209–224.

Walls, T.A., Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 23–31.

References

- Bern, Sh. (2004). Gender Psychology. Moscow: Praym-Evroznak. (In Russ.).
Bozhovich, L.I. (2009). Personality and its formation in childhood. Saint-Petersburg: Piter. (In Russ.).

Bozhovich, E.D. (2000). Psycho-pedagogical problems of the development of the student as a subject of teaching: Didactic manual. Voronezh: MODEK. Moscow: MPSI. (In Russ.).

Vartanov, A.V., Vartanova, I.I. (2004). Ontogenesis of perception and categorization of emotions. *Vestnik RGNF (Bulletin of the Russian Humanitarian Science Foundation)*, 3, 197–207.

Vartanova, I.I. (2012). Motivation and internal conflicts of high school students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru (Psychological Science and Education PSYEDU.ru)*, 2. (Retrieved from <http://psyedu.ru/journal/2012/n2/53544.shtml>) (review date: 16.04.2017). (In Russ.).

Galimzianova, M.V., Kas'ianik, P.M., Romanova, E.V. (2016). The severity of early maladaptive schemes and modes of functioning of schemes in men and women in the period of early, middle and late adulthood. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiiia (Bulletin of St. Petersburg University. Series. 16. Psychology)*, 3, 109–125. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.310> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Belolutsкая, A.K. (2019). The relationship of emotional and cognitive development of children of preschool and school age: a review of research. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 5, 132–142. (In Russ.).

Karapetyan, L.V., Glotova, G.A. (2018). Study of the parameters of emotional and personal well-being of Russian students. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14. Psikhologiya. (Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology)*, 2, 76–88. (In Russ.).

Pankratova, A.A. (2009). Emotional intelligence: abilities and a review of diagnostic methods. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 6, 54–68. (In Russ.).

Ponomareva, M.S. (2005). *Vozrastno-polovye osobennosti emotsional'nosti shkol'nikov 9–17 let i ee vospriyatие uchitelyami: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Age and sex characteristics of emotionality of schoolchildren of 9–17 years old and its perception by teachers: dissertation). Ph.D. (Psychology). Saint-Petersburg. (In Russ.).*

Petrenko, V.F. (1983). Introduction to experimental psychosemantics. Study forms of representation in ordinary consciousness. Moscow: MGU Publ. (In Russ.).

Sambikina, O.S. (2017). Child-parent relations as a factor in the formation of the style of educational activity of adolescents of different sexes. In A.A. Fikhman (Eds.), XXXII Merlin readings: Abilities. Giftedness. Individuality: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conferenc (Perm, October 20–21, 2017) (pp. 150–153). Perm: Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet Publ. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2015). Dynamics of motivational-targeted transformation of educational activity of students of basic school. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 3–15. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A., Kolomiets, Iu.O. (2020). Causes of conflicts between teenagers and teachers, parents, classmates and the social situation of development. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 66 (5), 13–25. (In Russ.).

Dotterer, A.M., McHale, S.M., & Crouter, A.C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 509–519.

Dweck, C.S., Bush, E.S. (1978). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 11, 147–156.

Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 6. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.3.268>

Eccles, J.S., Roeser, R.W. (2003). *Schools as Developmental Contexts*. Blackwell Handbook of Adolescents. Blackwell Publishing.

Gillet, N., Vallerand, R., Lafrenière M. (2009). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15 (1), 77–95.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.

Grolnik, W.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.

Grouzet, F.M., Otis, N., & Pelletier, L.G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13, 73–98. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_4

Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., Nurmi, J. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>

Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *The Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Lupart, J.L., Cannon, E., Telfer, J.A. (2004). Gender differences in adolescents academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Abilities Studies*, 15 (1), 28–39.

Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.

Vartanova, I.I. (2018). Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11 (3), 209–224.

Walls, T.A., Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 23–31.

Статья получена: 15.04.2022;
принята: 10.05.2022;
отредактирована: 01.06.2022.

Received: 15.04.2022;
accepted: 10.05.2022;
revised: 01.06.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ирина Ивановна Вартанова — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, iivart@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>

ABOUT AUTHOR

Irina I. Vartanova — PhD in Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, iivart@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>