

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

**Динамика учебной мотивации
и ориентации на оценки у российских подростков
в период с 1999 по 2020 гг.**

Т.О. Гордеева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Научно-исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

О.А. Сычев

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина
(ФГБОУ ВО АГППУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

А.В. Сухановская

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

Настоящее исследование посвящено анализу динамики учебной мотивации школьников подросткового возраста в 1999 г. и спустя 20 лет. Выборку составили 735 учащихся седьмых и восьмых классов общеобразовательных средних школ г. Москвы (N=242 — в 1999 г. и N=493 — в январе 2020 г.). Результаты проведенного исследования свидетельствуют о снижении всех типов мотивации — как внутренней, так и различных типов внешней, что говорит о значительном изменении места учебной деятельности в жизни современного школьника. При этом характерно, что один из наиболее значимых типов учебной мотивации — учеба ради получения хороших отметок — не подвергся существенным изменениям за исследуемый период. Когнитивные составляющие мотивации также обнаружили негативные тенденции — снизился уровень воспринимаемой контролируемости учебной деятельности и воспринимаемой компетентности, при том, что уровень субъективной трудности учебной деятельности не повысился, а, напротив, несколько снизился. Полученные результаты анализируются с точки зрения образовательных реформ последних десятилетий, связанных с введением ЕГЭ и снижением ценности широкого спектра учебных предметов, а также широким использованием современными подростками социальных сетей.

Ключевые слова: учебная мотивация, внутренняя мотивация, динамика учебной мотивации, образовательные реформы.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, в рамках научного проекта № 22-28-01337.

Для цитаты: 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. Том 18. № 3. С. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>

Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020

Tamara O. Gordeeva

Lomonosov Moscow State University, Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Anna V. Suchanovskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

This study is devoted to the analysis of the dynamics of academic motivation in adolescents in 1999, and again 20 years later. The sample consisted of 735 students of the seventh and eighth grades of comprehensive secondary schools in Moscow (N=242 in 1999 and N=493 in Jan 2020). The results of the study indicate a decrease in all types of motivation, both intrinsic and various types of extrinsic, which indicates a significant change in the place of educational activity in the life of the contemporary student. At the same time, it is characteristic that one of the most significant types of academic motivation — studying for the sake of getting good grades — did not undergo significant changes during the study period. With regard to one of the types of extrinsic motivation — the motivation of parental control — a gender specificity was found: this type of motivation decreased only in girls, while in boys it showed stability, which speaks in favor of parents showing a constant level of control over boys' studies. The cognitive components of motivation also revealed negative trends — the level of perceived controllability of educational activities and perceived competence decreased, despite the fact that the level of subjective difficulty of educational activities did not increase, but, on the contrary, slightly decreased. The results obtained are analyzed from the point of view of the educational reforms of recent decades associated with the introduction of the Unified State Examination and the decrease in the value of a wide range of academic subjects, as well as the widespread use of social networks by contemporary teenagers.

Keywords: academic motivation, intrinsic motivation, dynamics of learning motivation, educational reforms, adolescents.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-28-01337.

For citation: Gordeeva T.O., Sychev O.A., Suchanovskaya A.V. Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>

Введение

Учебная мотивация является ключевым фактором обучения, именно от нее зависит настойчивость и собственно результативность учебной деятельности [5; 6; 12; 14; 15; 20]; при этом именно отсутствие у школьников интереса к учебе рассматривается россиянами как наиболее серьезная проблема средней школы, требующая решения в ближайшие годы [7]. Психологические исследования, проведенные в последние несколько десятилетий, позволили существенным образом продвинуться в понимании различных характерных типов учебной мотивации, регулирующих реализацию учебной деятельности, а также их источников и последствий [19–21]. Изначально присутствовавшее

в психологии противопоставление внутренней и внешней учебной мотивации как, с одной стороны, основанной на интересе к самой учебной деятельности (внутренняя мотивация), а с другой — на стремлении к получению разного рода вознаграждений и поощрений или избеганию негативных последствий (внешняя мотивация), было преодолено в теории самодетерминации [20]. В ее рамках были выделены характерные типы внешней мотивации, отличающиеся разной степенью фрустрации потребности в автономии, т. е. стремления субъекта быть источником своей активности: идентифицированная, интроецированная, экстернальная, а также амотивация. Помимо мотивации внешнего контроля, наград и наказаний (экстернальная), как характерные и существенные

для образовательного процесса и благополучия, были выделены мотивация вторичной ценности выполняемой деятельности (идентифицированная) и мотивация вины, стыда и гордости (интроецированная).

Исследования показывают, что снижение внутренней мотивации, при высоких показателях экстеральной регуляции и амотивации, ведет к низким академическим достижениям школьников и неиспользованию учащимися в полной мере своего интеллектуального потенциала [6]. Результаты недавнего метаанализа [15] (344 выборки, N=223209) показывают, что внутренняя мотивация связана с успешностью и благополучием учащихся, тогда как идентифицированная регуляция (личная ценность) наиболее тесно связана с усилиями, настойчивостью, вовлеченностью в учебный процесс. Интроецированная регуляция (мотивы, связанные с чувством вины и стыда) позитивно связана с настойчивостью и достижением целей, но также позитивно коррелирует с показателями неблагополучия. Мотивация, обусловленная желанием получить вознаграждение или избежать наказания (экстеральная регуляция), была связана с тревогой, депрессией и негативными эмоциями и не была связана с результативностью или настойчивостью. Амотивация связана с негативными академическими результатами, такими как низкие учебные достижения, прогулы и высокий уровень тревоги [15].

Исследования динамики психологических переменных у подростков и юношей в последние десятилетия за рубежом касаются динамики психологического благополучия [10; 23; 24], в нашей стране — динамики жизненных ценностей, широких жизненных планов, а также оптимизма и пессимизма [8]. Единственное исследование, посвященное динамике мотивации и отношения к школе и учению, было проведено А.Д. Андреевой (2021) и касается сравнения учебной мотивации российских подростков в послевоенные годы (1945–1950 гг., по данным исследования Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной (2008) [2]), в так называемую эпоху застоя (80-е гг.) и в 2019 году [1]. Была обнаружена существенная динамика учебно-познавательной мотивации — от мало-значимой в послевоенные годы (при преобладании мотива получения профессии) до высокозначимой в 80-е и несколько менее значимой в 2019 г. Было также показано, что сегодняшние школьники в отличие от советских школьников не относятся к учебе как своей обязанности или долгу перед обществом, не рассматривают хорошую успеваемость в качестве средства самоутверждения в коллективе сверстников. По сравнению со школьниками конца 80-х современные школьники-подростки стали испытывать больше негативных эмоций на уроке, что является косвенным свидетельством снижения качества образовательной среды в современных школах. Однако существенным ограничением данного исследования является использование разных инструментов для сбора данных и разных категорий их анализа. Кроме того, неохваченным оказалось состояние мотивации подростков в 90-е годы, когда была осуществлена серия реформ по трансформации российского образования.

Образовательные реформы в России за последние 20 лет

В 1990-е годы после длительного периода «застоя» произошла смена парадигмы российского школьного образования. Закон об образовании 1992 г. создал нормативную базу для внедрения реального разнообразия в образование [9]. Основными принципами стали «свобода и плюрализм в образовании» [9], приспособленность системы образования к возможностям и потребностям учащихся. Образовательные реформы 1990-х годов касались открытия разнообразных учебных заведений, призванных удовлетворить потребности учащихся с разными способностями и интересами: создавались новые лицеи и гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов, частные школы и др., что предполагало возможность свободного выбора профиля обучения; было введено много новых предметов, разрабатывались новые учебники и учебные программы. В целом, есть основания полагать, что это были достаточно конструктивные реформы и прогрессивные образовательные инновации, которые могли оказать позитивное влияние на учебную мотивацию школьников-подростков в конце 1990-х гг.

С другой стороны, за последние 20 лет существенным образом изменились характеристики макросреды образования, что соответствовало ряду новых образовательных реформ, включая повсеместное введение ЕГЭ (с 2009 г.); замену вступительных экзаменов единым государственным тестированием; отмену использования школьных оценок при поступлении в вузы; оптимизацию и объединение школ в крупные образовательные комплексы, что сопровождалось закрытием лицеев и гимназий для школьников, желающих изучать с начальной школы различные предметные области углубленно; снижением социального статуса учителей с одновременным ростом требований к ним. Новые образовательные стандарты вводились вместе с платными услугами в школах, платным обучением в вузах, что привело к восприятию качественного высшего образования как менее доступного [7]. Многие учащиеся стали интересоваться лишь сдачей трех выбранных экзаменов, которые в настоящее время необходимы для поступления в вуз, вместо того, чтобы интересоваться широким образовательным процессом и разными учебными предметами.

Важность рассмотрения данного фактора, как оказывающего влияние на учебную мотивацию, подтверждается предыдущими исследованиями, показавшими, что особенности образовательной среды и стили преподавания являются важным источником учебной мотивации школьников [3; 4; 11; 13; 18].

Еще один тип существенных изменений, потенциально оказывающих влияние на отношение к учебе и учебную мотивацию школьников-подростков, — это широкое распространение Интернета, мобильных телефонов, смартфонов и социальных сетей, набравших высокую популярность среди современных подростков.

*Рост распространения смартфонов
и социальных сетей как источник
изменения отношения к учебе*

В последнее десятилетие имеет место взрывной рост использования онлайн-коммуникаций [22]. Социальные сети оказывают значительное влияние не только на онлайн-активность, но и на офлайн-поведение и жизнь в целом; цифровая деятельность вытесняет альтернативные виды деятельности, такие как чтение книг, общение со сверстниками и семьей, занятия спортом. Современные дети в возрасте 8–12 лет проводят в соцсетях в среднем 6 часов в день, а подростки 13–18 лет — 9 часов в день, не считая времени, которое они тратят на использование смартфонов в школе или дома [17]. Активное использование онлайн-коммуникаций исследователи связывают со снижением показателей психологического благополучия, которое стали демонстрировать современные подростки [23]. Негативное влияние социальных сетей на учебный процесс может быть связано как с сокращением объема времени, ему уделяемому, так и с качеством такого рода времяпровождения, задающего во многом ценности непознавательного характера, мешающего концентрации на учебном процессе и поощряющего поверхностный подход к анализу информации.

Основная гипотеза исследования состояла в предположении о том, что внутренняя учебная мотивация обнаружит снижение вследствие двух основных факторов: связанных с образовательной средой, порожденной циклом реформ последних двух десятилетий, и связанных с общемировыми тенденциями, включающими активную вовлеченность современных подростков в социальные сети, как в свободное время, так и на уроках. Мы также предполагаем, что один из наиболее значимых типов внешней учебной мотивации — учеба ради получения хороших отметок — не подвергнется существенным изменениям за исследуемый период, поскольку оценки неизменно используются в наших школах в качестве основного средства воздействия на мотивацию учащихся [4].

Методы

Выборку составили 735 учащихся 7–8-х классов общеобразовательных школ г. Москвы. В 1999 году в исследовании участвовали 242 ученика, из них 108 (45%) мальчиков и 134 (55%) девочек, средний возраст $M = 13,74$; $SD = 0,98$. В 2020 году в исследовании приняли участие 493 ребенка, из них 270 (55%) мальчиков и 223 (45%) девочек ($M = 13,61$; $SD = 0,66$). В 1999 году исследование проводилось в рамках проекта, включавшего ряд опросников о школьной жизни и психологическом благополучии подростков. В 2020 году школьники заполняли те же опросники по просьбе школьного психолога, пригласившего их к участию в опросе о том, как учатся и чем интересуются школьники их возраста. Опрос проводился в январе 2020 года, до начала пандемии COVID-19 в России.

Для оценки мотивации использовался опросник Multi-CAM, оценивающий мотивы и когнитивные составляющие мотивации в соответствии с теорией самодетерминации и теорией самооффективности [16]. Он включает 51 задание, из которых образовано 16 шкал (см. описание шкал в табл. 1). Эти шкалы позволяют оценить внутреннюю, идентифицированную, интроецированную, экстернализованную позитивную и негативную мотивацию, а также ряд когнитивных составляющих мотивации: ожидаемую контролируемость учебной деятельности, самооффективность и субъективную трудность учебы. Опросник образован из трех блоков заданий, каждый из которых объединяет разные варианты ответа на вопрос, например: «Подумай, ПОЧЕМУ ты учишь в школе новый материал. Потому что...». Каждый из предложенных вариантов необходимо оценить по шкале от «почти никогда» (1 балл) до «почти всегда» (4 балла). Структура опросника из 16 коррелирующих факторов подтверждается результатами факторного анализа: $\chi^2 = 2174,11$; $df = 1104$; $p < 0,001$; CFI = 0,953; TLI = 0,946; SRMR = 0,033; RMSEA = 0,036; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,034–0,039; PCLOSE = 1; $N = 735$ (метод взвешенных наименьших квадратов, WLSMV).

Таблица 1

Характеристики шкал методики Multi-CAM

Типы мотивации и шкалы	Число заданий	α Кронбаха	Примеры вопросов (с вводным вопросом к блоку)
<i>Внутренняя мотивация</i>			
1. Мотив удовольствия от учебы	6	0,93	Почему ты учишь в школе новый материал? Потому что тебе нравится это делать?
<i>Идентифицированная мотивация</i>			
2. Мотив учебы для себя	3	0,86	Ты хочешь это делать сам(а) для себя?
3. Личностная важность	3	0,76	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это важно?
<i>Интроецированная мотивация</i>			
4. Долженствование	3	0,73	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это то, что тебе положено делать?
<i>Экстернализованная позитивная мотивация</i>			

Типы мотивации и шкалы	Число заданий	α Кронбаха	Примеры вопросов (с вводным вопросом к блоку)
5. Мотив получения хороших оценок	3	0,85	Почему ты понимаешь новый урок? Потому что ты хочешь получать хорошие оценки?
6. Мотив демонстрации своих умений	3	0,88	Потому что ты хочешь показать окружающим, что можешь это делать лучше других?
7. Мотив демонстрации легкости учебы	3	0,82	Потому что ты хочешь показать, что тебе это легко дается?
8. Мотив заслужить любовь одноклассников	3	0,89	Потому что ты хочешь, чтобы тебя любили одноклассники?
9. Мотив сделать приятное родителям	3	0,88	Потому что ты хочешь сделать приятное своим родителям?
10. Мотив понравиться учителю	3	0,83	Потому что ты хочешь, чтобы твой учитель хорошо к тебе относился?
<i>Экстернальная негативная мотивация</i>			
11. Мотив избежать насмешек одноклассников	3	0,85	Потому что ты не хочешь, чтобы одноклассники смеялись над тобой?
12. Мотив избежать неодобрения родителей	3	0,83	Потому что ты не хочешь, чтобы родители сердились на тебя?
13. Мотив избежать неодобрение учителя	3	0,84	Потому что ты не хочешь, чтобы учительница думала, что ты плохой ученик (ученица)?
<i>Дополнительные мотивационные показатели</i>			
14. Ожидаемая контролируемость	3	0,87	Если ты хочешь выучить в школе новый материал, ты сможешь это сделать?
15. Академическая самооффективность	3	0,68	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это то, что ты можешь сделать, если захочешь?
16. Субъективная трудность	3	0,75	Ты думаешь, что учить в школе новый материал — это трудно?

Для анализа различий в показателях мотивации использовался t -критерий Уэлча. Ввиду большого числа попарных сравнений, для усиления надежности выводов в качестве достоверных рассматривались только те различия, которые показали высокий уровень статистической значимости ($p < 0,001$). Для анализа взаимодействия факторов применялся двухфакторный дисперсионный анализ. Вычисления проводились в среде статистического анализа R.

Результаты

Результаты сравнения показателей мотивации между выборками школьников разных лет (табл. 2) свидетельствуют о том, что у школьников 2020 года ниже показатели внутренней (шкала «Мотив удовольствия от учебы»), идентифицированной (шкалы «Мотив учебы для себя» и «Личностная важность») и интроецированной (шкала «Долженствование») мотивации; при этом размер эффекта (d Коэна) лежит в пределах от слабого до умеренного. Умеренные по величине различия выявлены по показателям экстернальной мотивации, связанной с мотивами заслужить любовь одноклассников и не вызывать насмешки с их стороны, не сердить родителей и не вызывать неодобрение учителя. По всем этим показателям школьники 1999 года также превосходят школьников 2020 года. У современных школьников также статистически значимо ниже ожидаемая контролируемость учебы и самооффективность.

Сравнение мальчиков и девочек по шкалам мотивации в выборке 1999 года позволяет сделать вывод об отсутствии значимых различий. В выборке 2020 года обнаружилось статистически значимые различия по показателям внешней мотивации, отражающим позитивные и негативные мотивы, связанные с отношением к родителям: сделать приятное родителям ($t(453)=4,05$; $p \leq 0,001$; d Коэна = 0,37) и избежать неодобрения родителей ($t(474)=3,41$; $p \leq 0,001$; d Коэна = 0,31). Кроме того, выявлено различие по шкале, измеряющей мотив демонстрации легкости учебы ($t(491)=4,39$; $p \leq 0,001$; d Коэна = 0,39). По всем этим показателям у девочек в выборке 2020 года средние значения ниже, чем у мальчиков.

Результаты анализа взаимодействия факторов пола и года опроса с помощью двухфакторного дисперсионного анализа показали отсутствие высокозначимых эффектов взаимодействия. Вместе с тем обнаружилось тенденции, статистически значимые при $p \leq 0,05$, указывающие на взаимодействии этих факторов для мотивов сделать приятное родителям ($F(1;730)=5,6$; $p \leq 0,05$) и избежать неодобрения родителей ($F(1;730)=4,4$; $p \leq 0,05$). Эти тенденции отражают тот факт, что у девочек в 2020 году средние значения ниже, чем в 1999, в то время как у мальчиков подобных различий не наблюдается (см. рисунок).

Обнаруженные тенденции к взаимодействию факторов пола и года опроса по шкалам мотивации, связанной с родителями, соответствуют описанным выше статистически значимым различиям

Сравнение показателей академической мотивации в группах школьников, опрошенных в 1999 и 2020 годах

Показатели мотивации	1999 год (N = 242)		2020 год (N = 493)		t	df	p-уровень	d Коэна
	M	SD	M	SD				
<i>Внутренняя мотивация</i>								
1. Мотив удовольствия от учебы	2,7	0,81	2,31	0,77	6,28	456	< 0,001	0,5
<i>Идентифицированная мотивация</i>								
2. Мотив учебы для себя	3,19	0,73	2,92	0,83	4,45	533	< 0,001	0,34
3. Личностная важность	3,38	0,58	3,14	0,68	4,95	554	< 0,001	0,37
<i>Интроецированная мотивация</i>								
4. Долженствование	3,15	0,68	3	0,67	2,92	473	< 0,01	0,23
<i>Экстерналичная позитивная мотивация</i>								
5. Мотив получения хороших оценок	3,36	0,67	3,32	0,71	0,74	502	незначим	0,06
6. Мотив демонстрации своих умений	2,23	0,83	2,09	0,92	2,13	517	< 0,05	0,16
7. Мотив демонстрации легкости учебы	2,13	0,84	1,94	0,76	3,01	437	< 0,01	0,24
8. Мотив заслужить любовь одноклассников	2,41	0,9	1,91	0,89	7,12	472	< 0,001	0,56
9. Мотив сделать приятное родителям	3,1	0,82	2,99	0,85	1,7	496	незначим	0,13
10. Мотив понравиться учителю	2,69	0,83	2,6	0,86	1,4	490	незначим	0,11
<i>Экстерналичная негативная мотивация</i>								
11. Мотив избежать насмешек одноклассников	2,24	0,9	1,68	0,81	8,21	437	< 0,001	0,67
12. Мотив избежать неодобрения родителей	2,69	0,9	2,33	0,94	4,99	499	< 0,001	0,39
13. Мотив избежать неодобрение учителя	2,54	0,89	2,28	0,92	3,7	491	< 0,001	0,29
<i>Дополнительные мотивационные показатели</i>								
14. Ожидаемая контролируемость	3,34	0,66	2,91	0,69	8,1	498	< 0,001	0,63
15. Академическая самооффективность	3,05	0,74	2,81	0,7	4,26	451	< 0,001	0,34
16. Субъективная трудность	2,4	0,72	2,29	0,63	1,98	424	< 0,05	0,16

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; t – значение критерия Уэлча; df – число степеней свободы.

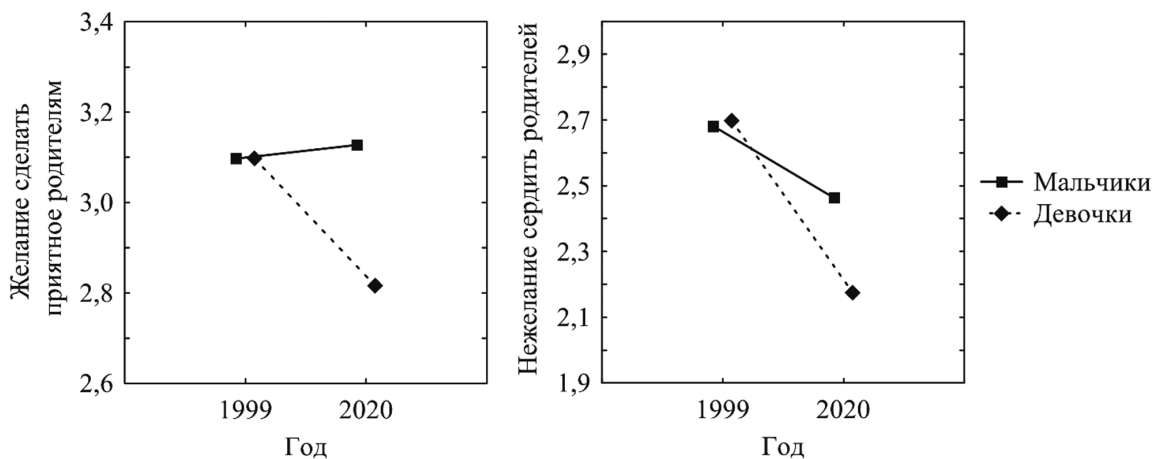


Рис. Взаимодействие факторов года опроса и пола по шкалам «Мотив сделать приятное родителям» и «Мотив избежать неодобрения родителей»

по этим шкалам между мальчиками и девочками в 2020 году при отсутствии аналогичных различий в 1999 году.

Обсуждение результатов

Полученные результаты хорошо соответствуют основной гипотезе исследования, в соответствии с

которой ожидалось снижение внутренней учебной мотивации, что предположительно связано с серией образовательных реформ последних десятилетий, включавших введение ЕГЭ и снижение ценности широкого спектра учебных предметов, а также с широким использованием современными подростками социальных сетей. Опираясь на полученные результаты, можно также предположить, что последние образовательные инновации, включающие введение ЕГЭ

и концентрацию школьников на его сдаче, привели к снижению внутренней мотивации за счет роста тревожности и снижения потребности в компетентности.

Кроме того, анализ динамики учебной мотивации школьников подросткового возраста в 1999 году и спустя 20 лет свидетельствует о снижении всех типов мотивации, не только внутренней, но и различных типов внешней, что говорит о значительном изменении места учебной деятельности в жизни современного школьника. При этом один из наиболее значимых типов учебной мотивации — учеба ради получения хороших отметок — не подвергся существенным изменениям за исследуемый период, что хорошо соотносится с неизменным использованием оценок в наших школах в качестве основного средства воздействия на мотивацию учащихся [4].

В отношении одного из типов внешней мотивации — мотивации контроля со стороны родителей — обнаружена гендерная специфика: этот тип мотивации снизился только у девочек, показав стабильность у мальчиков, что говорит в пользу неизменного уровня внешнего контроля учебы мальчиков со стороны родителей и большего доверия родителей к девочкам, что соотносится с более высокими академическими достижениями последних.

Литература

1. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84–92. DOI:10.17759/chp.2021170112
2. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Психология в вузе. 2008. Том 36. № 5. С. 36–120.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 51–65. DOI:10.17759/pse.2021260103
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 213–236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236
5. 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:10.17759/pse.2021260501
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Шепелева Е.А. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15–26.
7. Дубин Б.В., Зоркая Н.А. Система российского образования в оценках населения: проблема уровня и качества // Вестник общественного мнения. 2009. № 3. С. 44–70.
8. Собкин В.С., Калашикова Е.А. Особенности межпоколенных различий в жизненной позиции подростков // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 3. С. 19–39. DOI:10.17759/sps.2019100302

Когнитивные составляющие мотивации также обнаружили негативные тенденции — снизился уровень воспринимаемой контролируемости учебной деятельности, а также воспринимаемой компетентности и самоофективности, при том, что уровень субъективной трудности учебной деятельности не повысился, а, напротив, несколько снизился.

Сопоставление наших результатов с данными А.Д. Андреевой [1] показывает, что они достаточно хорошо согласуются друг с другом — современные подростки стали менее заинтересованными учебной деятельностью; стремление к познанию у них представлено в меньшей мере, чем это было в 80-е [см.: 1] и 90-е годы (наши данные).

Наше исследование является уникальным в отношении анализа временной динамики учебной мотивации в последние 20 лет и имеет широкие перспективы. Обнаруженная негативная динамика учебной мотивации связана с нарастающей потерей смыслов в учебной деятельности у современных школьников подросткового возраста и свидетельствует о необходимости принятия мер по ее поддержке, как на уровне работы учителя, так и на уровне более продуктивных образовательных реформ, поддерживающих ценности познания, образования и учебных усилий.

References

1. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84–92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
2. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [The development of learning motives among Soviet schoolchildren]. *Psikhologiya v vuze = Psychology in University*, 2008. Vol. 36, no. 5, pp. 36–120. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Diagnostika motiviruyushchego i demotiviruyushchego stilei uchitelei: metodika "Situatsii v shkole" [Diagnostics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: "Situations-in-School" Questionnaire]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 51–65. DOI:10.17759/pse.2021260103 (In Russ.).
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N. Otsenivanie dostizhenii shkol'nikov v traditsionnoi i razvivayushchei sistemakh obucheniya: psikhologo-pedagogicheskii analiz [Assessment of School Student Achievement in Traditional vs Developmental Education: Psychological and Pedagogical Analysis]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2021, no. 1, pp. 213–236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236 (In Russ.).
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Strategii samomotivatsii: kachestvo vnutrennego dialoga vazhno dlya blagopoluchiya i akademicheskoi uspehnosti [Self-Motivation Strategies: The Quality of Internal Dialogue Is Important for Well-Being and Academic Success]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 6–16. DOI:10.17759/pse.2021260501 (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Shepeleva E.A. Intellect, motivatsiya i koping-strategii kak usloviya akademicheskikh

9. Чередниченко Г.А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. 1999. № 1–2. С. 5–22.

10. Brailovskaia J., Margraf J. Decrease of well-being and increase of online media use: Cohort trends in German university freshmen between 2016 and 2019 // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 290. P. 1–5. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113110

11. Bureau J., Gareau A., Guay F., Mageau G. Investigating how autonomy-supportive teaching moderates the relation between student honesty and premeditated cheating // *British Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 92. P. 175–193. DOI:10.1111/bjep.12444

12. Gordeeva T., Sheldon K., Sychev O. Linking academic performance to optimistic attributional style: attributions following positive events matter most // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. Vol. 35. P. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

13. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11(4). P. 22–39. DOI:10.11621/pir.2018.0402

14. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13(3). P. 16–34. DOI:10.11621/pir.2020.0308

15. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory // *Perspectives on Psychological Science*. 2021. Vol. 16(6). P. 1300–1323. DOI:10.1177/1745691620966789

16. Little T.D., Wanner B. The Multi-CAM: A multidimensional instrument to assess children's action-control motives, beliefs, and behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1997. 202 p.

17. Odgers C., Robb M.B. Tweens, teens, tech, and mental health: Coming of age in an increasingly digital, uncertain, and unequal world [Электронный ресурс] // *Common Sense Media*. URL: <https://www.common sense media.org/research/tweens-teens-tech-and-mental-health> (дата обращения: 05.03.2022).

18. Reeve J., Cheon S.H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice // *Educational Psychologist*. 2021. Vol. 56(1). P. 54–77. DOI:10.1080/00461520.2020.1862657

19. 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. P. 1–11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860

20. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *The American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68–78. DOI:10.1037/0003-066x.55.1.68

21. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Publications, 2017. 756 p.

22. Twenge J.M., Campbell W.K. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study // *Preventive Medicine Reports*. 2018. Vol. 12. P. 271–283. DOI:10.1016/j.pmedr.2018.10.003

23. Twenge J.M. Increases in Depression, Self-Harm, and Suicide Among U.S. Adolescents After 2012 and Links to Technology Use: Possible Mechanisms // *Psychiatric*

disorders [Intelligence, motivation and coping as factors of schoolchildren's academic achievements]. *Voprosy psikhologii*, 2015, no. 1, pp. 15–26. (In Russ.).

7. Dubin B.V., Zorkaya N.A. Sistema Rossiiskogo obrazovaniya v otsenkakh naseleniya: problema urovnya i kachestva [Russian education system in population evaluations]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya [The Russian Public Opinion Herald]*, 2009, no. 3, pp. 44–70. (In Russ.).

8. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Osobennosti mezhpokolennykh razlichii v zhiznennoi pozitsii podrostkov [Features of intergenerational differences in the life position of adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 3, pp. 19–39. DOI:10.17759/sps.2019100302 (In Russ.).

9. Cherednichenko G.A. Shkol'naya reforma 90-kh godov: novovvedeniya i sotsial'naya selektsiya [School reform in the 1990s: Innovation and social selection]. *Sotsiologicheskii zhurnal [Sociological Journal]*, 1999, no. 1–2, pp. 5–22. (In Russ.).

10. Brailovskaia J., Margraf J. Decrease of well-being and increase of online media use: Cohort trends in German university freshmen between 2016 and 2019. *Psychiatry Research*, 2020. Vol. 290, pp. 1–5. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113110

11. Bureau J., Gareau A., Guay F., Mageau G. Investigating how autonomy-supportive teaching moderates the relation between student honesty and premeditated cheating. *British Journal of Educational Psychology*, 2022. Vol. 92, pp. 175–193. DOI:10.1111/bjep.12444

12. Gordeeva T., Sheldon K., Sychev O. Linking academic performance to optimistic attributional style: attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 2020, no. 35, pp. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

13. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, no. 4, pp. 22–39. DOI:10.11621/pir.2018.0402

14. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 16–34. DOI:10.11621/pir.2020.0308

15. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021. Vol. 16, no. 6, pp. 1300–1323. DOI:10.1177/1745691620966789

16. Little T.D., Wanner B. The Multi-CAM: A multidimensional instrument to assess children's action-control motives, beliefs, and behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1997. 202 p.

17. Odgers C., Robb M.B. Tweens, teens, tech, and mental health: Coming of age in an increasingly digital, uncertain, and unequal world. *Common Sense Media*. Available at: <https://www.common sense media.org/research/tweens-teens-tech-and-mental-health> (Accessed: 05.03.2022)

18. Reeve J., Cheon S.H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 2021. Vol. 56, no. 1, pp. 54–77. DOI:10.1080/00461520.2020.1862657

19. 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, pp. 1–11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Research and Clinical Practice. 2020. Vol. 2(1). P. 19–25. DOI:10.1176/appi.prcp.20190015

24. Twenge J.M., Haidt J., Blake A.B., McAllister C., Lemon H., Le Roy A. Worldwide increases in adolescent loneliness // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 93. P. 257–269. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.06.006

20. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78. DOI:10.1037/0003-066x.55.1.68

21. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. New York, NY: Guilford Publications, 2017. 756 p.

22. Twenge J.M., Campbell W.K. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 2018. Vol. 12, pp. 271–283. DOI:10.1016/j.pmedr.2018.10.003

23. Twenge J.M. Increases in Depression, Self-Harm, and Suicide Among U.S. Adolescents After 2012 and Links to Technology Use: Possible Mechanisms. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2020. Vol. 2, no. 1, pp. 19–25. DOI:10.1176/appi.prcp.20190015

24. Twenge J.M., Haidt J., Blake A.B., McAllister C., Lemon H., Le Roy A. Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 2021. Vol. 93, pp. 257–269. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.06.006

Информация об авторах

Гордеева Тамара Олеговна, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, доктор психологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Сухановская Анна Владимировна, аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, Lomonosov Moscow State University, Lead Researcher, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, Senior Researcher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Anna V. Suchanovskaya, PhD student, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1761-4271>, e-mail: anna.suhanovskaya@gmail.com

Получена 24.03.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 24.03.2022

Accepted 25.08.2022