

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации

И.И. Вартанова*,

ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
iivart@mail.ru

Целью данной работы было изучение половых особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознания ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок). Отдельно для групп мальчиков и девочек выявлялись: 1) структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни с помощью факторного анализа оценок по методике семантического дифференциала; 2) корреляционные взаимосвязи выделенных факторов с различными объяснениями-мотивировками причин обучения в школе (70 вариантов). Исследовались школьники 9–11 классов (15–17 лет) двух школ г. Москвы, всего 253 ученика (132 мальчика и 121 девочка), в том числе по двум методикам одновременно — 110 учеников (58 мальчиков и 52 девочки). В результате обнаружено, что у мальчиков выделяется 3 фактора эмоционального отношения к учебе (познавательная мотивация, избегания и аффилиации), тогда как у девочек — 4. Помимо трех сходных с мальчиками, у них выделяется фактор общения. Выявлены взаимосвязи этих факторов-мотивов с вариантами сознательного объяснения причин необходимости обучения в школе, что позволило обнаружить качественную специфику понятийной сферы учащихся разного пола.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, старшеклассники, пол, смысл.

Specificity of the relationship between emotional and conceptual components of educational motivation

I.I. Vartanova,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
iivart@mail.ru

The purpose of this work was to study the sexual characteristics of the relationship between the emotional reflection of high school students in the objects-values of school life and their awareness of the reasons for the need for schooling (motivation). Separately for groups of boys and girls, the following were revealed: 1) the structure of the emotional attitude to the values of school life by means of factor analysis of estimates

Для цитаты:

Вартанова И.И. Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 77–85. doi:10.17759/chp.2018140208

For citation:

Vartanova I.I. Specificity of the Relationship between Emotional and Conceptual Components of Educational Motivation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 77–85. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140208

* *Вартанова Ирина Ивановна*, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Россия. E-mail: *iivart@mail.ru*
Vartanova Irine Ivanovna, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *iivart@email.ru*

using the method of the Semantic Differential; 2) the correlation of the identified factors with different explanations-motivations of the reasons for schooling (70 options). Schoolchildren of grades 9–11 (15–17 years) of two schools in Moscow were studied, only 253 pupils (132 boys and 121 girls), including 90 students at the same time (48 boys and 42 girls). As a result, it was found that boys have 3 factors of emotional attitude to learning (cognitive motivation, avoidance and affiliation), while girls have 4. In addition to three similar to boys, they have a communication factor. The interrelationships of these factors-motives with the variants of a conscious explanation of the reasons for the need for schooling were revealed, which made it possible to discover the qualitative specifics of the conceptual sphere of students of different sexes.

Keywords: motivation, emotions, high school students, sex, meaning.

Как известно, развитие личности подразумевает не столько развитие интеллекта и накопление человеком знаний и навыков, сколько развитие его мотивационно-эмоциональной сферы. Как отмечал еще Л.С. Выготский [9], существенные стадийные изменения познавательной деятельности, которые происходят в детстве и отрочестве, необходимо связаны с глубокими изменениями мотивационно-эмоциональной сферы личности ребенка. В.В. Рубцов [18] показал важную роль в этом социальных взаимодействий в обучении и развитии детей, в связи с тем, что основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации и деятельности человека, где его интеллект и эмоции находятся во внутреннем единстве. Комплексный анализ всех психологических факторов и детерминант, побуждающих, направляющих и поддерживающих поведение живого существа, приводит к сложной картине многоуровневого взаимодействия в распределенной системе управления поведением и деятельностью. Среди ключевых психологических понятий понятие «мотив» занимает особое место, играет важную объяснительную функцию. Мотив как предмет потребности [15] предполагает наличие двух диалектически единых полюсов — предметности, как движущей силы активности, и пристрастности, определяющей процесс смыслообразования. Если полюс предметности освещает вопрос о движущих силах активности, то полюс пристрастности необходим для интерпретации второго фундаментального положения концепции деятельности, касающегося уже развития мотивационных процессов в конкретной ситуации, — положения о процессах смыслообразования [8]. При этом личностный смысл связан с эмоциями и презентуется в сознании в форме эмоций [14]. Как отмечал А.Н. Леонтьев, даже когда мотивы не осознаются, они все же находят свое психическое отражение, но в особой форме — в форме эмоциональной окраски действий [14]. Давая свое определение мотивации, Л.И. Божович также подчеркивает, что существенной стороной мотива является не цель, а смысл, или иначе — отношение человека к воспринимаемой действительности [3].

Таким образом, мотив в качестве регулятора поведения отражается в сознании разными, но в некоторой степени взаимосвязанными способами: через осознание эмоциональных отношений и через систему словесных описаний причин поведения — мотивировок (знаково-опосредованная форма психики). Поэтому, развивающую систему отношений (смысловых образований) и ценностей подростка необходимо диагностировать, как минимум, на двух уровнях. С одной стороны, она

определяется ведущей мотивацией, побуждающей и направляющей деятельность подростка большей частью на неосознанном, эмоциональном уровне, а с другой стороны, подросток выстраивает свою систему суждений и осознанных предпочтений о различных событиях и ситуациях в жизни, а также вариантах поведения на уровне сознательного усвоения социальных норм и правил взаимоотношения. В сенситивном периоде развития — периоде школьного обучения подростка — новый сознательный и старый неосознанный опыт активно взаимодействуют. В этом случае возможно, что сознательно усвоенные ценности становятся личностными убеждениями, трансформируя эмоциональный уровень регуляции. Также возможно, что новые ценности не вписываются в уже имеющуюся систему смысловых образований и не становятся полноценными регуляторами поведения, а остаются только декларируемыми для получения социального одобрения. Поэтому основным индикатором развития личности следует считать степень перехода изначально осознанных ценностей и мотивировок из разряда только «знаемых» в регуляторы поведения, степень интеграции их в общую систему мотивации; т. е. зрелость личности выражается в смысловом единстве мотивационной системы. Поэтому диагностика специфики взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации на том или ином этапе школьного обучения не только представляет теоретический интерес, но и является важной практической задачей, решение которой в значительной степени определяет направление педагогических усилий по обучению и воспитанию.

Как известно, основными новообразованиями старшего школьного возраста являются развитие самосознания, становление личностной идентичности и готовность к личностному самоопределению [22]. При этом наблюдается определенная гетерохронность возникновения этих новообразований. Так, полученные в исследовании данные [13] позволяют судить об основных возрастных тенденциях в развитии мотивации надситуативного уровня. В младшем школьном возрасте интенсивно развивается духовно-нравственная мотивация, в подростковом и юношеском возрасте наряду с духовно-нравственной развиваются все другие виды мотивации.

Мотивация учебной деятельности, от которой зависит эффективность учебного процесса, во многом определяется и полом учеников, особенно старших классов. В исследованиях [12; 10; 5; 19] были получены результаты, свидетельствующие о различиях психологических характеристик у подростков разного пола. По-

казано, что эта половая специфика, распространяется как на когнитивную сферу, так и в еще большей степени на сферу интересов [20]. Эти психологические различия проявляются, в частности, в ценностно-смысловых установках [5]. Поэтому для эффективности школьного обучения необходимо учитывать пол детей, от которого существенно зависит не только специфика соответствующих социальных ролей и обусловленность этим личностных планов, но и психологический возраст: имеется существенная гетерохронность в физическом и психологическом развитии мальчиков и девочек, 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, выявление системы взаимосвязей эмоционального отношения и осознанного (понятийного) отношения к различным сферам школьной жизнедеятельности представляется важной проблемой для понимания как структуры личности, так и механизмов ее развития в ходе школьного обучения. **Целью данной работы** было изучение половых особенностей взаимосвязи эмоционального отражения старшеклассниками объектов-ценностей школьной жизни и осознания ими причин необходимости школьного обучения (мотивировок). Структура эмоционального отношения учеников старших (9–11) классов выявлялась на основе оценок по методике семантического дифференциала с помощью факторного анализа отдельно для групп мальчиков и девочек. Выраженность значений выявленных факторов (интерпретируемых как типы мотивации в индивидуальном мотивационном профиле) отдельно для групп мальчиков и девочек количественно сопоставлялась (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: а) по параметрам размерности — числу выделяемых факторов и б) по их содержательному наполнению? Прямая гипотеза — структуры совпадают; альтернативная — различаются по числу факторов и/или по их содержательному наполнению.

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

Методика

1. Для выявления мотивационного профиля анализировались эмоциональные оценки ценностей школьной жизни по системе шкал, заданных парой прила-

гательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко [17]. 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 [4].

2. Для исследования вариантов мотивировок (мотивации) учебной деятельности был разработан специальный опросник [6]. В него вошли 70 утверждений, отражающих 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 9–11 (15–17 лет) классов двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения, по методике 1 (семантический дифференциал) всего 253 ученика, в том числе мальчиков 132, девочек 121; из них опрошено по методике 2 (опросник) всего 110 учеников, в том числе 58 мальчиков и 52 девочки, прошедших одновременно обе методики.

Результаты

Для выявления мотивационного профиля был проведен факторный анализ полученных оценок шкалирования десяти объектов школьной жизни по методике семантического дифференциала. На выборке мальчиков было выделено (на основании графика распределения собственных значений по критерию Кэттела — каменной осыпи) три наиболее выраженных фактора. На выборке девочек по тому же критерию выделено четыре фактора. Таким образом, по параметру размерности структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни является различной для мальчиков и девочек старших классов. Однако с содержательной стороны первые три фактора в группе мальчиков и девочек могут быть интерпретированы сходным образом, хотя при этом наблюдается определенная специфика.

Выделенные факторы получили следующую интерпретацию в соответствии с эмоциональными оценочными характеристиками шкалированных объектов:

Фактор 1. Учебно-познавательная мотивация. У мальчиков наибольший вес получили следующие конструкты: «глубокие и прочные знания» (характеризуются прилагательными: умный, светлый); «успешная

учеба» (умный, хороший, светлый), а также «самосовершенствование в учебе» (характеризуются прилагательными: умный, любимый). У девочек в этот фактор вошли объекты: «самосовершенствование в учебе» (хороший, светлый, активный), «глубокие и прочные знания» (радостный, светлый, умный), «успешная учеба» (радостный, приятный, жизнерадостный).

Фактор 2. Мотивация долженствования — когда учеба воспринимается как необходимый, но тяжелый труд. У мальчиков наибольший вес обнаруживается в следующих конструктах: «самосовершенствование в учебе» (сложный), «глубокие и прочные знания» (напряженный), «успешная учеба (тяжелый, сложный, напряженный), «преодоление препятствий» (тяжелый, сложный, твердый), «быть лучше других» (напряженный, твердый). У девочек в этот фактор вошли конструкты: «признание в коллективе» (сложный), «глубокие и прочные знания» (тяжелый, сложный, напряженный), «успешная учеба» (тяжелый, сложный, напряженный, медленный), «преодоление препятствий» (тяжелый, сложный), «быть лучше других» (сложный), «одобрение окружающих людей» (сложный, напряженный), «самосовершенствование в учебе» (сложный).

Фактор 3. Мотивация аффилиации. У мальчиков наибольшие веса оказались у конструктов: «признание в коллективе» (светлый, приятный, радостный), «мой авторитет и Я» (радостный, любимый, жизнерадост-

ный), «общение в школе» (радостный, светлый, активный), «одобрение окружающих людей» (радостный, активный, приятный). Для девочек этот фактор характеризуется только тремя конструктами: «признание в коллективе» (большой, умный), «мой авторитет и Я» (жизнерадостный, приятный, любимый), а также «быть лучше других» (активный, жизнерадостный, приятный).

Фактор 4. Мотивация общения — выделяется только для группы девочек. Эта мотивация характеризуется такими конструктами, как «общение в школе» (радостный, светлый, жизнерадостный, любимый) и «верные и хорошие друзья» (радостный, жизнерадостный, любимый).

Таким образом, проведенный анализ позволил определить не только основные направления (варианты или типы) в индивидуальном эмоциональном отношении у обследованной группы старшеклассников в сфере школьной жизни, но и определить соответствующие индивидуальные мотивационные профили каждого учащегося. Это позволило далее проводить сопоставление выраженности в индивидуальном профиле соответствующей мотивации с показателями другой методики — опросника — с помощью корреляционного анализа. Результаты этого анализа представлены в табл. 1, где представлены высказывания, значимо коррелирующие с соответствующим эмоциональным отношением.

Таблица 1

Значимые коэффициенты корреляции соответствующей мотивировки с факторами мотивации, выделяемыми по методике семантического дифференциала

| Мальчики | | Девочки | |
|---|------|---|------|
| Фактор 1. СД, учебно-познавательная мотивация | | | |
| Те, кто хорошо учатся, это организованные, умные ребята, умеющие добиваться успеха | 0.39 | Мне важно доказать самому себе, что я способен хорошо учиться | 0.47 |
| Я уже сейчас задумываюсь о том, в какой вуз я буду поступать и какие знания мне для этого понадобятся | 0.33 | Я стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя | 0.46 |
| Мне нравится придумывать новые способы решения задач | 0.29 | Я понимаю, что мой долг как ученика — хорошо учиться | 0.42 |
| | | Только те, кто много знают и умеют, полезны нашему обществу. | 0.42 |
| | | Мне нравится узнавать что-то новое. | 0.40 |
| | | Хочу знать больше других | 0.39 |
| | | Я хочу, чтобы одноклассники считали меня хорошим учеником | 0.38 |
| | | Я стараюсь учиться лучше, чтобы завоевать уважение друзей | 0.38 |
| | | После окончания школы я хочу продолжить учебу | 0.37 |
| | | Мне хочется, чтобы окружающие были хорошего обо мне мнения | 0.35 |
| | | Я стараюсь учиться, потому что только знающий человек нужен людям | 0.35 |
| | | Мне хотелось бы быть лучшим учеником в классе | 0.34 |
| | | Мне важно вырасти культурным, образованным человеком | 0.34 |
| | | Успехи в учебе позволяют мне почувствовать собственную значимость и достоинство | 0.33 |
| | | Без глубоких знаний и умений трудно рассчитывать на хорошую работу | 0.33 |

| Мальчики | | Девочки | |
|---|-------|---|-------|
| | | Я учусь для того, чтобы все знать и найти для всего объяснение | 0.32 |
| | | В учебе я хочу узнать как можно больше | 0.30 |
| | | Я привык хорошо работать на уроках, готовить задания, просто иначе не могу | 0.30 |
| | | Мне хотелось бы, чтобы другие ученики заметили, что я знаю и умею намного больше их | 0.30 |
| | | Я люблю браться за сложные задания и преодолевать трудности | 0.29 |
| Фактор 2. СД, избегание | | | |
| Я не хотел(а) бы много тратить сил на учебу, но этого требуют; приходится учиться | 0.38 | Учиться в школе необходимо, поэтому я часто работаю вопреки желанию | 0.38 |
| Я стараюсь хорошо учиться, чтобы оправдать ожидания учителя; его оценка и мнение для меня много значат | -0.29 | Я уже сейчас задумываюсь о том, в какой вуз я буду поступать и какие знания мне для этого понадобятся | 0.33 |
| Мне нравится участвовать в различных школьных мероприятиях, и было бы здорово не тратить в школе столько времени на уроки | -0.29 | Я привык хорошо работать на уроках, готовить задания, просто иначе не могу | 0.29 |
| Успехи в учебе позволяют мне почувствовать собственную значимость и достоинство | -0.31 | | |
| Я стараюсь учиться лучше, чтобы завоевать уважение друзей | -0.32 | | |
| Мне хотелось бы, чтобы другие ученики заметили, что я знаю и умею намного больше их | -0.34 | | |
| Мне просто нравится учиться. Хотел(а) бы, чтобы это продолжалось как можно дольше | -0.35 | | |
| Те, кто хорошо учатся, пользуются уважением и имеют большой авторитет | -0.40 | | |
| Я люблю участвовать в различных олимпиадах и викторинах в школе, потому что для меня это способ заявить о себе | -0.45 | | |
| Фактор 3. СД, аффилиация | | | |
| Мне важно доказать самому себе, что я способен хорошо учиться | 0.30 | Я стараюсь учиться, чтобы не потерять уважение в глазах учителя | 0.36 |
| Я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее | 0.44 | Я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее | 0.30 |
| | | Я хочу занять достойное место среди моих товарищей | 0.29 |
| | | Только те, кто много знают и умеют, полезны нашему обществу | -0.31 |
| | | Я люблю участвовать в различных олимпиадах и викторинах в школе, потому что для меня это способ заявить о себе | -0.31 |
| | | Я люблю находить новые решения задач | -0.34 |
| | | Мне нравится проводить самостоятельные исследования, делать какие-то открытия | -0.37 |
| | | Без глубоких знаний и умений трудно рассчитывать на хорошую работу | -0.37 |
| | | Мне доставляет удовольствие находить разные решения задачи | -0.41 |
| Фактор 4. СД, общение | | | |
| | | Я всегда очень радуюсь, когда отменяют урок и можно пообщаться с одноклассниками | 0.34 |
| | | Мне нравится участвовать в различных школьных мероприятиях, и было бы здорово не тратить в школе столько времени на уроки | 0.33 |
| | | Если бы меня не заставляли, я бы не училась | 0.29 |
| | | Мне просто нравится учиться. Хотела бы, чтобы это продолжалось как можно дольше | -0.29 |
| | | Только те, кто много знают и умеют, полезны нашему обществу | -0.29 |

| Мальчики | Девочки | |
|----------|---|-------|
| | Я хочу занять достойное место среди моих товарищей | -0.33 |
| | Отметки для меня не главное. Важнее узнать что-то новое и интересное | -0.34 |
| | Я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее | -0.36 |
| | Мои ответы на уроках должны быть лучше ответов всех остальных | -0.37 |
| | Я люблю браться за сложные задания и преодолевать трудности | -0.37 |
| | Мне нравится проводить самостоятельные исследования, делать какие-то открытия | -0.37 |
| | Я очень люблю узнавать что-то новое | -0.38 |
| | Хочу знать больше других | -0.39 |
| | Я считаю, что знания мне очень понадобятся в будущем | -0.42 |
| | Я стараюсь учиться, потому что только знающий человек нужен людям | -0.43 |
| | Мне важно вырасти культурным, образованным человеком | -0.44 |
| | Я хочу быть культурным и развитым человеком | -0.44 |
| | Мне нравится, когда на уроках нужно думать и рассуждать | -0.49 |

Как видно из таблицы, эмоциональный компонент учебно-познавательной мотивации (фактор 1) для мальчиков и девочек связан большей частью с различными утверждениями (мотивировками). Для мальчиков эмоционально положительно воспринимаемые учебные ценности на понятийном уровне связаны с познавательной потребностью (поиском новых способов решения задач), а также с ответственностью за свое будущее (быть организованным, в дальнейшем устроиться на хорошую работу).

Для девочек эмоционально положительно воспринимаемые ценности познания и успешной учебы на сознательном (понятийном) уровне связаны с морально-нормативным аспектом регуляции учебной деятельности (долг ученика хорошо учиться). Смысловая позиция у девочек также фактически связана с мотивацией достижения в познании и самоутверждения (все знать и найти для всего объяснение, преодолевать трудности, доказать самому себе свою способность, быть лучшим учеником в классе). Но при этом для девочек помимо желания узнавать новое, в отличие от мальчиков, обнаруживается стремление заметно отличаться от остальных и продемонстрировать окружающим свои достижения.

Эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 2 (учеба как необходимость) для мальчиков и девочек также связан большей частью с различными утверждениями (мотивировками). Для мальчиков эмоционально отрицательно воспринимаемые ценности достижения в учебной деятельности связаны с утверждениями об учебе как необходимости, от которой невозможно отказаться. У них также нет желания добиваться уважения сверстников посредством успешной учебы, их не интересует мнение учителя. Девочки же с амбивалентным эмоциональным отношением к учебе связывают ее с необходимостью приобретения знаний для дальнейшего образования. Таким

образом, девочки с противоречивым эмоциональным отношением к школе, в отличие от мальчиков, в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего.

Эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 3 — аффилиация, для мальчиков и девочек также связан с различными утверждениями, отражающими их смысловую позицию в процессе учебной деятельности. Для мальчиков эмоционально положительно воспринимаемые аффилиативные и статусные ценности согласуются на смысловом уровне в основном с потребностью в самоутверждении (желание отстаивать свою точку зрения, доказать себе свою способность хорошо учиться). Для девочек с мотивацией аффилиации потребность в признании, авторитете и стремлении быть лучше других имеют смысл признания и одобрения ближайшим окружением (занять достойное место среди товарищей, добиться уважения учителя). Но при этом у них нет стремления к познанию.

Ценности общения и верных друзей, выделенные только у девочек в отдельный фактор 4, связаны с потребностью в общении с друзьями в процессе учебы в школе. При этом они не испытывают потребности в познании и не связывают необходимость учиться с будущей перспективой.

Обсуждение

Полученные результаты демонстрируют как сходство, так и различие учащихся разного пола в эмоциональном и понятийном уровне отношения к учебе в школе.

По первому фактору в эмоциональной сфере (учебно-познавательная мотивация) наблюдается полное

совпадение между ними по содержанию учебных ценностей. Существенные же различия между учащимися наблюдаются в смысловой позиции, на уровне утверждений-мотивировок. Для мальчиков познавательная потребность связана с самостоятельным получением новых знаний (поиском новых способов решения задач). В работе [21] также показано, что мальчики чаще проявляют мотивацию, связанную с развитием способности к самостоятельному получению новых знаний. В нашем исследовании в сознании девочек такие ценности, как успешная учеба, прочные знания, самосовершенствование, имеют смысл мотивации достижения и превосходства. Для девочек, помимо желания узнавать новое и преодолевать препятствия, обнаруживается еще и стремление заметно отличаться от остальных и демонстрировать окружающим свои достижения. Как отмечается в исследовании [7], женщинам присуща способность к эмоциональному, привлекающему внимание окружающих, выразительному самопредъявлению [7]. В предыдущем нашем исследовании [5] результаты ранжирования ценностей показывают, что у девочек успех в учебе часто связан с потребностью заметно отличаться от остальных.

Во втором факторе, выделяемом по методике СД, у девочек общие для всех учащихся ценности должностования (учеба как необходимость) на эмоциональном уровне, в отличие от мальчиков, дополняются аффилиативными ценностями признания в коллективе и одобрения окружающих («хорошие ученики пользуются уважением»). Мальчики же с эмоционально отрицательным отношением к учебе на смысловом уровне воспринимают учебу как неотвратимую действительность, они подчеркивают свое безразличие к мнению окружающих по поводу учебы. В исследовании [21] отмечается, что среди мальчиков выше доля тех, кто вообще не мотивирован к учебе. Таким образом, девочки с амбивалентным эмоциональным отношением к школе, в отличие от мальчиков, более позитивно оценивают необходимость учиться в школе, а также в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего. В том же исследовании показано, что девочки чаще, чем мальчики, рассматривают учебную деятельность как важный фактор, определяющий профессиональную и социальную успешность.

Для мальчиков эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 3 (аффилиативные ценности), на смысловом уровне соотносится с потребностью в самоутверждении и достижении. В предшествующем нашем исследовании [5] также показано, что для мальчиков успешная учеба является средством повышения собственного самоуважения, уверенности в себе, а также получения признания со стороны ближайшего окружения. При этом в литературе отмечается, что у юношей довольно часто отношение к учебе обусловлено внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить одобрение и уважение) [21]. Это можно объяснить разными социальными требованиями (установками и стереотипами) к мальчикам и девочкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых, в частности, большим давлением, оказываемым родителями и учителя-

ми на мальчиков [1; 11]. В работе [19] обнаружено, что юноши в меньшей степени, чем девушки, удовлетворены своими взаимоотношениями с родителями. Они более склонны оценивать отношение родителей к себе как более строгое и жесткое и в меньшей степени, чем девушки, ощущают эмоциональную близость, принятие и партнерство с их стороны. Зарубежные исследования полоролевых стереотипов также показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания влияют на самовосприятие ребенка [2; 23].

Далее, у девочек с мотивацией аффилиации наблюдается достаточно хорошее согласование эмоционального и смыслового уровней отношения к учебе. Однако у них обнаружен более сложный тип ориентировки в аффилиативных ценностях: на эмоциональном уровне выделяется четвертый фактор, который не обнаруживается в группе мальчиков. Этот фактор дополнительно описывает потребность общения с друзьями в школе, он хорошо согласован с их смысловой позицией (стремление общаться с одноклассниками вместо уроков). В работе [21] отмечается также, что девочки чаще указывают на значимость для них коммуникативного аспекта (возможность общаться в школе). Таким образом, и в данной группе девочек наблюдается достаточно хорошее согласование эмоционального и смыслового уровней отношения к учебе. В предыдущем исследовании [5] также показано, что девочки осознанно связывают аффилиативные, познавательные и прагматические мотивы с соответствующими им ценностями, что свидетельствует о смысловом единстве мотивационной системы.

Таким образом, и с точки зрения эмоционального отношения, и, в еще большей степени, на смысловом уровне объяснений собственного поведения девочки данного возраста проявляют более зрелое и содержательное осознание процесса учения в школе, чем мальчики. Как полагает К. Обуховский [16], именно в данном школьном возрасте формируется ценностно-смысловой вектор развития, связанный с осмыслением собственной жизни. Он считает это следующим этапом развития после фазы осмысления эмоциональных контактов [16]. Можно предположить, что большая часть обследованных нами девочек, в отличие от большинства мальчиков этого возраста, уже прошли стадию идентификации, у них зарождается собственная концепция жизни. Таким образом, выявленная половая специфика и обусловленность этим личностных планов могут свидетельствовать также о психологическом возрасте учащихся: полученные результаты характеризуют существенную гетерохронность в психологическом развитии мальчиков и девочек, а, следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности. Тем не менее, и сама по себе потребность в самодетерминации («быть субъектом собственной жизни») для мальчиков и девочек имеет различный смысл, который может быть обусловлен половыми ролями.

Заключение

1. Выявлена половая специфика эмоционального отношения к ценностям школьной жизни, выражающаяся

в том, что у девочек выделяется 4 фактора, тогда как у мальчиков только 3. При этом первые три фактора содержательно достаточно сходны по составу входящих ценностей, хотя у девочек фактор 2 (долженствование) расширяется на affiliативные ценности — признание и одобрение окружающих, а у мальчиков фактор 3 (аффилиация и самоутверждение) дополняется ценностями общения. Эти ценности общения у девочек образуют самостоятельный фактор 4 и обособлены от ценностей аффилиации. Таким образом, общение с ближайшим окружением для мальчиков связано с самоутверждением в учебе, а для девочек общение с друзьями является самостоятельной внеучебной ценностью.

2. Выявлены взаимосвязи между выделенными факторами-мотивами эмоционального отношения и вариантами сознательного объяснения причин обучения в школе (мотивировками). В понятийной сфере, на уровне утверждений-мотивировок, обнаружены существенные различия между учащимися разного пола. В сознании девочек, в отличие от мальчиков, такие ценности фактора 1, как успешная учеба, прочные

знания, самосовершенствование, имеют смысл мотивации достижения и превосходства. Для девочек, помимо желания узнавать новое и преодолевать препятствия, обнаруживается еще и стремление заметно отличаться от остальных и демонстрировать окружающим свои достижения. Девочки с амбивалентным эмоциональным отношением к школе (фактор 2 —долженствование), в отличие от мальчиков, более позитивно оценивают необходимость учиться в школе, а также в большей степени осознают объективную необходимость получения знаний для успешного будущего. Для мальчиков эмоциональный компонент мотивации, который обозначен как фактор 3 (аффилиативные ценности признания, одобрения, авторитета и общения), соотносится на понятийном уровне с потребностью в самоутверждении и достижении («доказать себе»), тогда как у девочек акцент ставится на статусные ценности («доказать другим»). При этом у девочек обнаружен более сложный тип ориентировки в аффилиативных ценностях — выделяется четвертый фактор, который дополнительно описывает потребность в общении с друзьями.

Литература

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74—82.
2. Берн Ш. Гендерная психология: пер. с англ. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
4. Вартанова И.И. Мотивация и внутренние конфликты старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53544.shtml (дата обращения: 16.04.2017).
5. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. Т. 22. № 3. 2017. С. 63—70. doi: 10.17759/pse.2017220307
6. Вартанова И.И., Юдина А.В. Особенности взаимосвязей учебной мотивации и локуса контроля в гимназии и школе // Аняевские чтения-2015 (20—22 октября 2015 г.) / Отв. ред. В.М. Аллахвердов. СПб.: СПбГУ. Скифия-принт, 2015. С. 159—160.
7. Визгина А.В., Пантлеев С.Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 91—100.
8. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко и др. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 191—200.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 367 с.
10. Каган В.Е. Стереотипы мужественности—женственности и образ Я у подростков // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 53—62.
11. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., Гардарики, 2007. 240 с.
12. Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 26—36.

References

1. Aleshina Yu.E., Volovich A.S. Problemy usvoyeniya roley muzhchiny i zhenshchiny [Role of mastering problems of men and women]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 4, pp. 74—82. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Bern Sh. *Gendernaya psikhologiya: Per. s angl.* [Gender Psychology]. Moscow: Praym-Evroznak, 2004. 320 p. (In Russ.).
3. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 400 p. (In Russ.).
4. Vartanova I.I. *Motivatsiya i vnutrennie konflikty starsheklassnikov* [Elektronnyi resurs]. [Motivation and internal conflicts of high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no 2. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/n2/53544.shtml> (Accessed 16.04.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Vartanova I.I. Psychological Features of Motivation and Values in High School Students of Different Sexes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 63—70. doi: 10.17759/pse.2017220307 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Vartanova I.I., Judina A.V. *Osobennosti vzaimosvyezey uchebnoi motivatsii i lokusa kontrolya v gimnazii i shkole* [Features of the interrelationships of educational motivation and locus in the gymnasium and school]. In V.M. Allahverdiv (ed.), *Anan'evskie chteniya — 2015* [Ananiev Readings — 2015] (20—22 October 2015 g). Saint-Petersburg: SPbGU. Skifiya-print Publ., 2015, pp. 159—160. (In Russ.).
7. Vizgina A.V., Pantileev S.R. *Proyavleniye lichnostnykh osobennostey v samoopisaniyakh muzhchin i zhenshchin* [The manifestation of personal characteristics in the self-description of men and women]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2001, no. 3, pp. 91—100.
8. Vilyunas V.K. *Teoriya deyatel'nosti i problemy motivatsii* [The theory of activity and motivation problems]. In Zaporozhts A.V. (eds.), *A.N. Leont'ev i sovremennaya psikhologiya* [Leontiev and modern psychology]. Moscow: MGU Publ., 1983, pp. 191—200.
9. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.

13. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100–109. doi: 10.17759/chp.2015110309
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
15. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 511 с.
16. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Изд-во «Речь», 2003. 296 с.
17. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983. 175с.
18. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301
19. Самбикина О.С. Детско-родительские отношения как фактор формирования стиля учебной деятельности подростков разного пола // XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность: материалы всероссийской научно-практической конференции (г. Пермь, 20–21 октября 2017 г.) / Ред. А.А. Фихман. Пермь: ПГПУ, 2017. С. 150–153.
20. Саулina Е.Б. Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (дата обращения: 23.03.2017).
21. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3–15.
22. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
23. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators // *Developmental Psychology*. 1978. Vol. 11. P. 147–156.
10. Kagan V.E. Stereotypy mužestvennosti-zhenstvennosti i obraz Ya u podrostkov [Stereotypes of masculinity-femininity and the image of self in adolescents]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1989, no.3, pp. 53–62.
11. Karabanova O.A. Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniya [Family psychology and basics of family counseling]. Moscow: Gardariki Publ., 2007. 240 p.
12. Kudinov S.I. Polorolevye aspekty lyuboznatel'nosti podrostkov [Sexual aspects of the curiosity of adolescents]. *Psikhologicheskyy zhurnal [Psychological journal]*, 1998. Vol. 19, no. 1, pp. 26–36.
13. Kulagina I.Yu. Dominiruyushchaya motivatsiya shkol'nikov: vozrastnyetendentsii usloviya razvitiya [Dominant Motivation in Schoolchildren: Age Trends and Conditions of Development]. *Kul'turno/istoricheskaya psikhologiya = Cultural/historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 100–109. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110309
14. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
15. Leont'ev A.N. Lektsii po obshchei psikhologii [Lectures on general psychology]. Moscow: Smysl, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2010. 511 p.
16. Obukhovskii K. Galaktika potrebnosti. Psikhologiya vlechenii cheloveka [The galaxy needs. Psychology of human drives]. Saint Petersburg: «Rech'» Publ., 2003. 296 p.
17. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiку. Issledovanie form reprezentatsii v obydennom soznanii. [Introduction to experimental psychosemantics. Study forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU Publ., 1983. 175 p.
18. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno/istoricheskaya psikhologiya = Cultural/historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ.; abstr. in Engl.).
19. Sambikina O.S. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor formirovaniya stilya uchebnoi deyatel'nosti podrostkov raznogo pola [Child-parent relations as a factor in the formation of the style of educational activity of adolescents of different sexes]. In A.A.Fikhman (ed.), *Tridt'at' vtoroe Merlinskoe chteniya: Sposobnosti. Odarennost'. Individual'nost': materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Thirty second Merlin readings: Abilities. Giftedness. Individuality: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conferenc] (Perm, October 20–21, 2017)*. Perm': Permskii gosudarstvennyi humanitarno-pedagogicheskii universitet Publ., 2017, pp. 150–153.
20. Saulina E.B. Osobennosti polovogo dimorfizma kognitivnykh sposobnostei i struktury interesov podrostkov s vysokim urovnem intellekta [Elektronnyi resurs] [Features of sexual dimorphism in cognitive abilities and structures of interests in teenagers with high level of intelligence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015. Vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (Accessed 23.03.2017). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
21. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Dinamika motivatsionno-tselevykh transformatsii uchebnoi deyatel'nosti u uchashchikhsya osnovnoi shkoly [Dynamics of motivational-targeted transformation of educational activity of students of basic school]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 3, pp. 3–15.
22. Dubrovina I.V. (eds.), *Formirovanie lichnosti v perekhodnyi period: Ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu [Personality formation in the transition period: From adolescence to adolescence]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1987, 184 p.
23. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 1978. Vol. 11, pp. 147–156.