

Научная статья | Original paper

Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования

Даббах Ехия¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ yehiadabbah7@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Академическая мотивация является ключевым фактором успешности обучения и развития личности школьников. Несмотря на наличие исследований, посвященных мотивации младших школьников, возрастная динамика мотивационных характеристик в среднем и старшем школьном звене изучена недостаточно. Комплексный анализ мотивации на разных ступенях общего образования позволяет выявить специфику ее формирования и изменения в различные возрастные периоды. **Цель.** Описать возрастные изменения структуры академической мотивации обучающихся 4-х, 8-х и 10-х классов и определить особенности проявления внутренних, интроецированных и внешних мотивов на разных ступенях школьного обучения. **Гипотеза.** Предполагалось, что академическая мотивация демонстрирует возрастные изменения: у младших школьников ведущую роль играют более простые и менее дифференцированные формы мотивации, тогда как в подростковом и старшем школьном возрасте усиливаются автономные, внутренне осмысленные мотивы (познавательная мотивация, саморазвитие, мотивация достижений). **Методы и материалы.** Для учащихся 4-х классов применялся «Опросник академической саморегуляции» (7 шкал). Для обучающихся 8-х и 10-х классов использовалась «Шкала академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т. Гордеевой (8 шкал), что позволило выявить профиль мотивационных установок. **Результаты.** У младших школьников наиболее выражены мотивация саморазвития и идентифицированная мотивация, а также внутренняя познавательная мотивация, наиболее низкие значения наблюдаются у внешних форм регуляции. В среднем звене структура мотивации становится более однородной: усиливаются внутренние мотивы, сохраняются интроецированные формы, а внешняя мотивация остается умеренной. У старшеклассников наблюдается дальнейшее усиление внутренних мотивов, познавательной мотивации, мотивации саморазвития и мотивации достижений при стабильности внешних и интроецированных форм и низкой выраженности амотивации. **Выводы.**

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

Полученные данные подтверждают наличие выраженной возрастной динамики и последовательного усиления внутренних форм академической мотивации по мере взросления. У младших школьников преобладают автономные и идентифицированные мотивы, у подростков – более структурированные внутренние формы, у старшеклассников – наиболее осмысленные и автономные мотивы, связанные с самоопределением и профессиональными ориентирами. Результаты могут быть использованы при разработке возрастнo-ориентированных программ поддержки учебной мотивации.

Ключевые слова: мотивация, уровень образования, школьники, амотивация, шкала, учитель

Для цитирования: Даббах Е. (2026). Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 85—103. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180104>

Specific features of school students' learning motivation at different levels of general education

Dabbah Yehya¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ yehiadabbah7@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Academic motivation is a key factor contributing to students' learning outcomes and personal development. In Russian educational psychology, the motivation of primary school children has been studied relatively well, whereas age-related changes in academic motivation during middle and high school remain insufficiently explored. Conducting an integrated analysis across different stages of schooling allows for a more comprehensive understanding of how motivational structures evolve with age. **Objective.** To identify age-related changes in the structure of academic motivation among students in Grades 4, 8, and 10, and to examine the specificity of internal, introjected, and external motivational forms at different levels of general education. **Hypothesis.** It was assumed that academic motivation undergoes significant developmental shifts: younger students demonstrate less differentiated motivational patterns, whereas adolescents and high school students exhibit stronger, more autonomous, and internally meaningful motives (cognitive motivation, self-development, achievement motivation). **Methods and materials.** For fourth-grade students, the Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ), comprising seven scales, was used. For eighth- and tenth-grade students, the Academic Motivation Scale for Schoolchildren (S-AMQ / ШАМ-Ш), developed by T. Gordeeva, with eight scales, was applied. This methodological differentiation ensured the comparability of amotivational profiles across the age groups. **Results.** In primary school, the most pronounced components were self-development motivation, identified motivation, and intrinsic cognitive motivation, whereas external forms of regulation showed the lowest

values. In middle school, the motivational structure became more differentiated: internal motives strengthened, introjected motives remained moderate, and external motivation decreased. Among high school students, internal motivation intensified further, particularly cognitive motivation, self-development, and achievement motivation, while external and introjected motives remained stable and amotivation stayed at low levels. **Conclusion.** The findings confirm the presence of distinct age-related dynamics in academic motivation. Younger students demonstrate predominantly autonomous and identified motives; adolescents exhibit more structured internal motivation; and high school students show the highest level of autonomous, internally integrated motives associated with self-determination and emerging professional orientation. These results may inform the development of age-sensitive educational practices aimed at supporting and enhancing students' internal academic motivation.

Keywords: motivation, level of education, students, amotivation, scale, teacher

For citation: Dabbah Y. (2026). Specific features of school students' learning motivation at different levels of general education. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 85—103. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180104>

Введение

Современные социально-экономические трансформации оказывают комплексное влияние на развитие личности, отражаясь не только на взрослой популяции, но и на формирующейся психике детей и подростков. Исследователи фиксируют ряд неблагоприятных последствий этих изменений, включая рост агрессивного поведения, трудности в сфере когнитивного развития и формирование зависимых моделей поведения (Медведева, Крошилин, 2021). Существенные изменения затрагивают и образовательную среду, которая является ключевым пространством социализации школьников. Педагоги и психологи отмечают устойчивую тенденцию к снижению учебной мотивации, рост негативного отношения к школе и уменьшение субъективной значимости образования, что вызывает обеспокоенность специалистов, поскольку в школьные годы формируется система базовых ценностей и жизненных ориентиров (Лысиченкова, 2012).

Учебная мотивация является одной из наиболее разработанных тем в психолого-педагогических исследованиях, поскольку ее изучение позволяет понять, *что* побуждает ученика к учебной деятельности и *какие* факторы определяют его включенность, настойчивость и эмоциональное отношение к обучению (Бичерова, Фещенко, 2016). Важность проблемы подчеркивается и историей ее изучения: мотивация как научная категория начала активно разрабатываться в первой половине XX века, что определило современные направления исследований (Горбач, 2021).

Следует отметить, что в российской психологии традиционно основное внимание уделялось изучению учебной мотивации младших школьников, тогда как исследования, посвященные подростковому и старшему школьному возрасту, остаются фрагментарными. Это создает заметный пробел в научных данных, поскольку именно переходы между возрастными ступенями от младшей к средней и далее к старшей школе предполагают значимые изменения в структуре учебной мотивации и могут сопровождаться перестройкой

регуляторных механизмов. Устранение данного пробела и составляет основу актуальности настоящего исследования.

Как подчеркивает Ляшенко (2019), учебная мотивация представляет собой многокомпонентное динамическое образование, характеризующееся изменением структуры и появлением новых побудительных элементов. Формирование мотивации начинается уже в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность становится ведущей. В этом периоде, как отмечает Stirling (2014), ребенок осваивает новые социальные роли и учебные обязанности, что требует формирования устойчивого интереса не только к результатам, но и к самому процессу обучения.

Подход Т.О. Гордеевой также подчеркивает важность различения качественно разных типов мотивации. Автор отмечает, что внешняя экстернализованная и интроецированная мотивации связаны с меньшими учебными достижениями, менее продуктивными стратегиями преодоления трудностей и более низким психологическим благополучием, тогда как идентифицированная и внутренняя мотивации, напротив, являются более автономными и конструктивными формами регуляции. В связи с этим именно качество мотивации, степень ее автономности являются ключевыми критериями в анализе учебной деятельности.

Тем не менее развитие отечественных исследований учебной мотивации осложняется недостатком валидных методик, ориентированных на современные теоретические модели и учитывающих градации внешней регуляции. Многие используемые инструменты отражают лишь общий уровень внутренней и внешней мотивации, без выделения интроецированных или идентифицированных форм, что существенно ограничивает глубину анализа. В то же время современные данные убедительно демонстрируют необходимость дифференцированного подхода к видам внешней мотивации по параметру автономии, поскольку это позволяет точнее описать индивидуальные особенности регуляции учебной деятельности.

Таким образом, несмотря на активное изучение академической мотивации, возрастная динамика мотивационных профилей на разных ступенях общего образования от начальной к средней и старшей школе остается недостаточно изученной. Особенно мало данных о том, как изменяются внутренние, интроецированные и внешние формы учебной мотивации в ходе школьного обучения. Это определяет научную проблему настоящего исследования.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр «Лидер»» (Московская область, Ленинский городской округ). В выборку вошли учащиеся трех возрастных групп: 77 четвероклассников (44 девочки, 33 мальчика), 99 восьмиклассников (50 девочек, 49 мальчиков) и 100 десятиклассников (49 девочек, 51 мальчик).

Критерии включения в исследование: принадлежность учащегося к 4-му, 8-му или 10-му классу, участие в онлайн-опросе и корректное заполнение всех пунктов анкеты. Критерии исключения отсутствовали, так как все участники завершили анкетирование без пропусков и некорректных ответов.

Для диагностики мотивации учащихся 4-х классов использовался «Опросник академической саморегуляции» (ASRQ), адаптированный для школьников 3-7-х классов и включающий семь шкал: познавательную мотивацию, мотивацию саморазвития, позитивную

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

и негативную интроецированную регуляцию, а также две формы экстернальной мотивации (общую и связанную с учителем). Шкала амотивации в версии для начальной школы отсутствует.

Учащимся 8-х и 10-х классов предъявлялась «Шкала академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина (2014), включающая восемь шкал, три шкалы внутренней мотивации (познание, достижения, саморазвитие), три интроецированные и идентифицированные формы регуляции, две формы экстернальной мотивации и шкалу амотивации.

Использование двух разных инструментов обусловлено их возрастной валидностью: ASRQ разработан для младших школьников, в то время как ШАМ-Ш предназначена для подростков и старших школьников. Это позволяет обеспечить корректность диагностики мотивационных профилей на каждом возрастном этапе.

Поскольку структуры методик ASRQ и ШАМ-Ш полностью не совпадают, прямому межвозрастному сопоставлению поддаются только те шкалы, которые концептуально эквивалентны. В связи с этим показатели учащихся 4-х классов включались только в описательный сравнительный анализ, тогда как статистическое межгрупповое сопоставление проводилось лишь между 8-м и 10-м классами.

Поскольку методики для младших и старших школьников различаются по структуре и количеству пунктов, средние значения по шкалам были приведены к процентам от максимального возможного балла. Это обеспечило корректность описательного межвозрастного анализа.

Перед выполнением статистических процедур распределение данных по каждому показателю проверялось с использованием критерия Шапиро-Уилка. Незначительные отклонения от нормальности считались допустимыми ввиду достаточной численности выборок.

Этап 1.

Для каждой возрастной группы (4, 8 и 10 классы) был выполнен однофакторный дисперсионный анализ для связанных выборок (ANOVA) с фактором «шкала мотивации».

- В 4-м классе для уточнения различий между шкалами проводились парные сравнения средних значений с применением поправки Бонферрони, что позволило корректно определить выраженность различий внутри мотивационного профиля.
- В 8-м и 10-м классах однофакторный дисперсионный анализ дополнялся парными сравнениями средних значений с применением поправки Бонферрони, что позволило уточнить различия между отдельными шкалами мотивации и выявить статистически значимые контрасты внутри возрастных групп.

Этап 2.

Для выявления различий между учащимися 8-х и 10-х классов по каждой шкале ШАМ-Ш применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для учета множественных сравнений использовалась поправка Бонферрони, а также рассчитывалась частичная η^2 как мера величины эффекта.

Все участники принимали участие добровольно, анонимность и конфиденциальность данных были обеспечены.

Результаты

Для анализа возрастной динамики учебной мотивации и обеспечения корректного межинструментального сопоставления было проведено соотнесение шкал двух диагностических методик «Шкалы академической мотивации для школьников» (ШАМ-Ш) и «Опросника академической саморегуляции» (ASRQ) (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Соотношение шкал опросников «Шкалы академической мотивации для школьников» и «Шкалы академической саморегуляции»
Correspondence between the scales of the questionnaires “Academic Motivation Scales for Schoolchildren” and “Academic Self-Regulation Scales”

Шкалы академической мотивации для школьников, ШАМ-Ш / S-AMQ: Scales of academic motivation for schoolchildren	Шкалы академической саморегуляции / ASRQ: Scales of academic self-regulation
1. Познавательная мотивация (стремление узнавать новое, понимать учебный материал и получать удовольствие от процесса познания) / Cognitive motivation (the desire to learn new things, understand academic content, and experience enjoyment and interest in learning)	1. Внутренняя познавательная мотивация (измеряет стремление узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживания интереса, радости и удовольствия от познания) / Intrinsic cognitive motivation (assesses the tendency to learn new things, understand the subject matter, and experience interest, joy, and pleasure from learning)
2. Мотивация достижения (стремление добиваться высоких результатов и учиться как можно лучше, прикладывая интеллектуальные усилия) / Achievement motivation (the tendency to strive for high performance and study as well as possible by investing intellectual effort)	2. Внутренняя мотивация саморазвития (стремление к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности) / Intrinsic self-development motivation (the tendency to develop one's abilities within the framework of learning activities and to attain mastery and competence)
3. Мотивация саморазвития (стремление развивать свои способности и повышать компетентность в учебной деятельности) / Self-development motivation (the motivation to develop one's abilities and increase competence within academic activities)	3. Идентифицированная мотивация (понимание важности учебы для себя лично, осознание учебной деятельности как основанной на личном выборе) / Identified motivation (understanding the personal importance of learning, perceiving learning activities as based on one's own choice)
4. Мотивация самоуважения (желание учиться, чтобы повысить самооценку и ощущение собственной значимости через достижения) / Self-respect motivation (the	4. Позитивная интроецированная мотивация (стремление гордиться своими достижениями в учебе) / Positive introjected motivation (the

desire to study in order to enhance self-esteem and one's sense of personal significance through achievement)	tendency to feel proud of one's academic achievements)
5. Интроецированная мотивация (учебная активность, обусловленная чувством долга, вины или стыда, а не внутренним интересом) / Introjected motivation (engagement in learning driven by feelings of guilt, duty, or shame rather than genuine internal interest)	5. Негативная интроецированная мотивация (стремление избежать чувства вины и стыда за неудачи в учебе) / Negative introjected motivation (the tendency to avoid feelings of guilt and shame for failures in learning)
6. Позитивные экстернальные мотивы (стремление учиться ради одобрения и поддержки со стороны родителей или других значимых людей) / Positive external motives (the motivation to study in order to receive approval and support from parents or other significant people)	6. Общая экстернальная мотивация (переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям, стремление избежать проблем) / General external motivation (the experience of learning as something imposed, due to the need to comply with external demands and avoid problems)
7. Негативные экстернальные мотивы (выполнение учебных требований из-за внешнего давления или стремления избежать неприятностей) / Negative external motives (performing academic tasks due to external pressure or the desire to avoid negative consequences)	7. Экстернальная мотивация, связанная с учителями (мотивация, основанная на стремлении соответствовать требованиям учителя, избегать его неодобрения) / External motivation related to teachers (motivation based on the desire to meet the teacher's expectations and avoid their disapproval)
8. Амотивация (отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности) / Amotivation (a lack of interest in and perceived meaning of learning activities)	Прямого соответствия в ASRQ нет / No direct counterpart in ASRQ

Примечание. Проведенный анализ содержательной структуры обеих методик выявил четкие зоны концептуального совпадения. Наиболее устойчивые соответствия между шкалами S-AMQ и ASRQ прослеживаются в следующих парах: 1-1, 4-4, 5-5. Эти шкалы отражают близкие по содержанию формы учебной мотивации и могут использоваться для сопоставительного анализа профилей учащихся разных возрастных групп. Пара 3-3 демонстрирует частичное соответствие, поскольку идентифицированная регуляция в ASRQ представляет собой более автономный уровень интериоризации учебных целей по сравнению с саморазвивающей мотивацией в S-AMQ. Такое различие подчеркивает иерархическую структуру учебной мотивации и позволяет корректно учитывать степень ее автономности при межгрупповом сравнении.

Note. Content analysis of both instruments revealed clear areas of conceptual overlap. The most robust correspondences between the S-AMQ and ASRQ scales are observed for the following pairs: 1–1, 4–4, and 5–5. These scales capture similar forms of academic motivation and can be used for

comparative analysis of motivational profiles across different age groups. The pair 3–3 shows only partial correspondence, because identified regulation in the ASRQ reflects a more autonomous level of internalization of academic goals compared to self-development motivation in the S-AMQ. This difference highlights the hierarchical organization of academic motivation and should be taken into account when interpreting between-group comparisons.

Таблица 2 / Table 2

Средние показатели учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (4, 8 и 10 классы)

Results of Primary, Middle, and High School Students (Grades 4, 8, and 10th)

Классы / Classes	Шкалы / Scales	1	2	3	4	5	6	7	
4 класс / Grade 4	М	3,07	3,46	3,38	3,25	2,96	2,59	2,50	
	Ст. откл. / Standard deviation	0,69 3	0,481	0,503	0,79 4	0,77 2	0,860	0,85 4	
	% от максимального балла / % of the maximum possible score	76,7 %	86,6%	84,5 %	81,2 %	74,1 %	64,9 %	62,5 %	
8 класс / Grade 8	Шкалы / Scales	1	2	3	4	5	6	7	8
	М	3,62	2,98	3,66	3,72	3,37	3,26	2,94	2,04
	Ст. откл. / Standard Deviation	0,80 6	0,973	0,769	0,82 1	0,80 0	1,061	0,91 1	0,968
	% от максимального балла / % of the maximum possible score	72,4 %	59,6%	73,2 %	74,4 %	67,4 %	65,2 %	58,8 %	40,8%
10 класс / Grade 10	М	3,99	3,57	4,03	3,89	3,40	3,18	2,93	2,08
	Ст. откл. / Standard deviation	0,87 6	1,052	0,845	0,90 5	0,77 9	1,12	0,89 6	0,964
	% от максимального балла / % of the maximum possible score	79,8 %	71,4%	80,6 %	77,8 %	68,0 %	63,6 %	58,6 %	41,6%

	ного балла / % of the maximum possible score								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Примечания. Наименования шкал опросника «Шкалы академической саморегуляции» (ASRQ, 4 класс): 1-7. Наименования шкал опросника «Шкалы академической мотивации для школьников» (S-AMQ, 8 и 10 классы): 1-8. Поскольку в ASRQ количество пунктов в шкалах варьируется, а в опроснике ШАМ-Ш каждая шкала содержит по четыре пункта, прямое сравнение абсолютных средних значений между возрастными группами некорректно. В связи с этим данные 4-х классов были приведены к процентам от максимального балла. Использование единой процентной метрики обеспечивает сопоставимость уровней выраженности мотивационных показателей и корректность межвозрастной интерпретации. На основе нормированных средних значений были построены мотивационные профили (см. рис. 1).

Notes. Scale names for the Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ, Grade 4): scales 1-7. Scale names for the Academic Motivation Scale for Schoolchildren (S-AMQ, Grades 8 and 10): scales 1-8. Since the ASRQ includes a different number of items across scales, whereas the S-AMQ contains four items per scale, raw means cannot be compared directly across age groups. Therefore, Grade 4 results were converted into percentages of the maximum possible score. The use of a unified percentage metric provides comparability across instruments and supports accurate interpretation of age-related differences in motivational profiles. Motivational profiles were constructed based on normalized mean values (see Fig. 1).

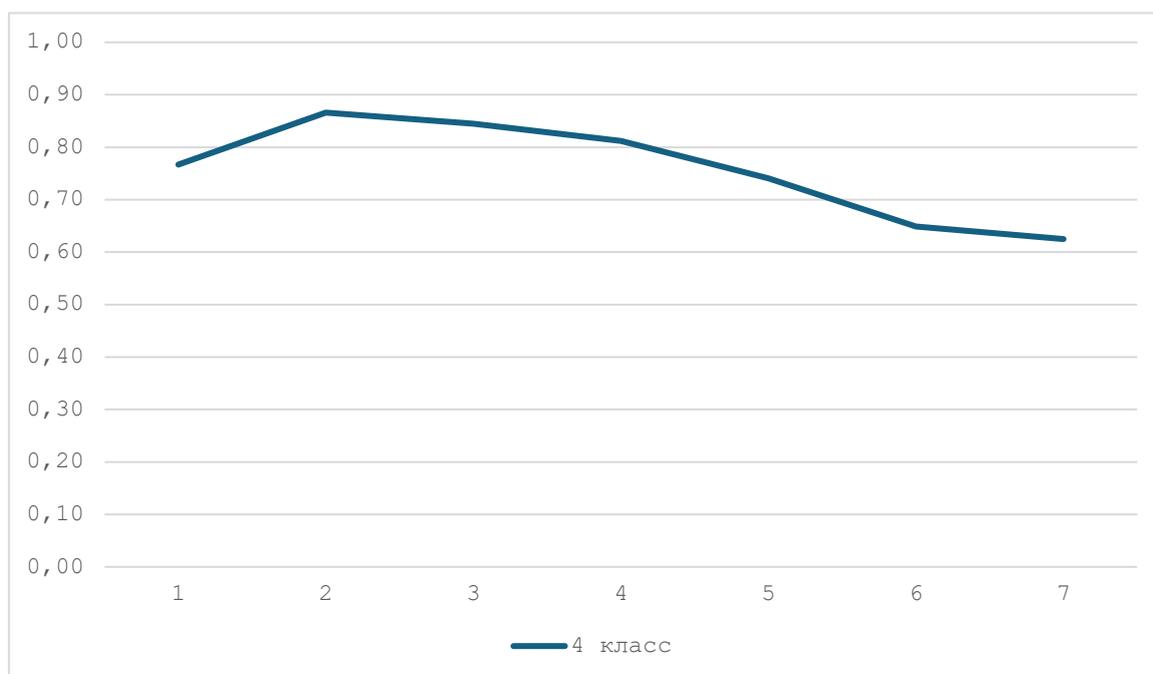


Рис. 1. Соотношение мотивов учения младших школьников (4 классы)
Fig. 1. Relative proportions of learning motives among primary school students (Grade 4)

Результаты однофакторного дисперсионного анализа для связанных выборок, проведенного для учащихся 4-х классов, показали наличие статистически значимых различий между шкалами мотивации ($p < 0,05$). Однако последующие парные сравнения средних значений с применением поправки Бонферрони не выявили статистически значимых различий между большинством шкал ($p > 0,05$). Нормированные средние значения представлены на рис. 1. Наиболее высокие значения наблюдаются по шкалам внутренней мотивации саморазвития (86,6%), идентифицированной мотивации (84,5%) и позитивной интроецированной мотивации (81,2%). Несколько более низкие показатели отмечаются по шкалам внутренней познавательной мотивации (76,7%) и негативной интроецированной мотивации (74,1%). Минимальные средние значения выявлены по шкалам экстернальной мотивации общей (64,9%) и связанной с учителем (62,5%).

Таким образом, средние значения шкал демонстрируют разную степень выраженности показателей мотивации, однако эти различия не достигают статистической значимости после применения поправки Бонферрони.

Для анализа межвозрастных различий средние значения по опроснику ШАМ-Ш учащихся 8-х и 10-х классов приведены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Сравнение средних показателей по опроснику ШАМ-Ш восьмиклассников и десятиклассников
Comparison of mean S-AMQ scores between 8th- and 10th-grade students

Шкалы / Scales	8 класс / Grade 8 (M±SD)	10 класс / Grade 10 (M±SD)	Т- критерий Стьюдента / Student's t	Значимость / p-value	Частичная η^2 / Partial η^2
Познавательная мотивация / Cognitive motivation	3,62±0,81	3,99±0,88	-3,09	0,002	0,05
Мотивация достижения / Achievement motivation	2,98±0,97	3,57±1,05	-4,09	<0,001	0,08
Мотивация саморазвития / Self- development motivation	3,66±0,77	4,03±0,85	-3,22	0,002	0,05
Мотивация самоуважения / Self-respect motivation	3,72±0,82	3,89±0,91	-1,33	0,186	0,01

Интроецированная мотивация / Introjected motivation	3,37±0,80	3,40±0,78	-0,28	0,781	<0,001
Уважения родителями / Parents respect motivation	3,26±1,06	3,18±1,12	0,55	0,583	0,002
Экстернальная мотивация / External motivation	2,94±0,91	2,93±0,90	0,11	0,910	<0,001
Амотивация / Amotivation	2,04±0,97	2,08±0,96	-0,34	0,731	<0,001

Сравнение средних значений по шкалам методики ШАМ-Ш между учащимися 8-х и 10-х классов представлено в табл. 3. Анализ с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок выявил статистически значимые различия по ряду внутренних форм академической мотивации. У учащихся 10-х классов значительно выше показатели по шкалам познавательной мотивации ($t = -3,09$; $p = 0,002$; $\eta^2_p = 0,05$), мотивации достижения ($t = -4,09$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,08$) и мотивации саморазвития ($t = -3,22$; $p = 0,002$; $\eta^2_p = 0,05$). По шкалам мотивации самоуважения ($p = 0,186$), интроецированной мотивации ($p = 0,781$), мотивации уважения родителями ($p = 0,583$), экстернальной мотивации ($p = 0,910$) и амотивации ($p = 0,731$) значимых различий между восьмиклассниками и десятиклассниками не выявлено.

Дополнительное сравнение показало, что у учащихся 8-х классов уровни познавательной и интроецированной мотивации статистически не различаются ($p = 0,394$), тогда как у учащихся 10-х классов разница между этими показателями достигает значимости ($p < 0,001$). Средние значения по всем шкалам приведены в табл. 3.

Графическое сравнение распределения значений представлено на рис. 2.

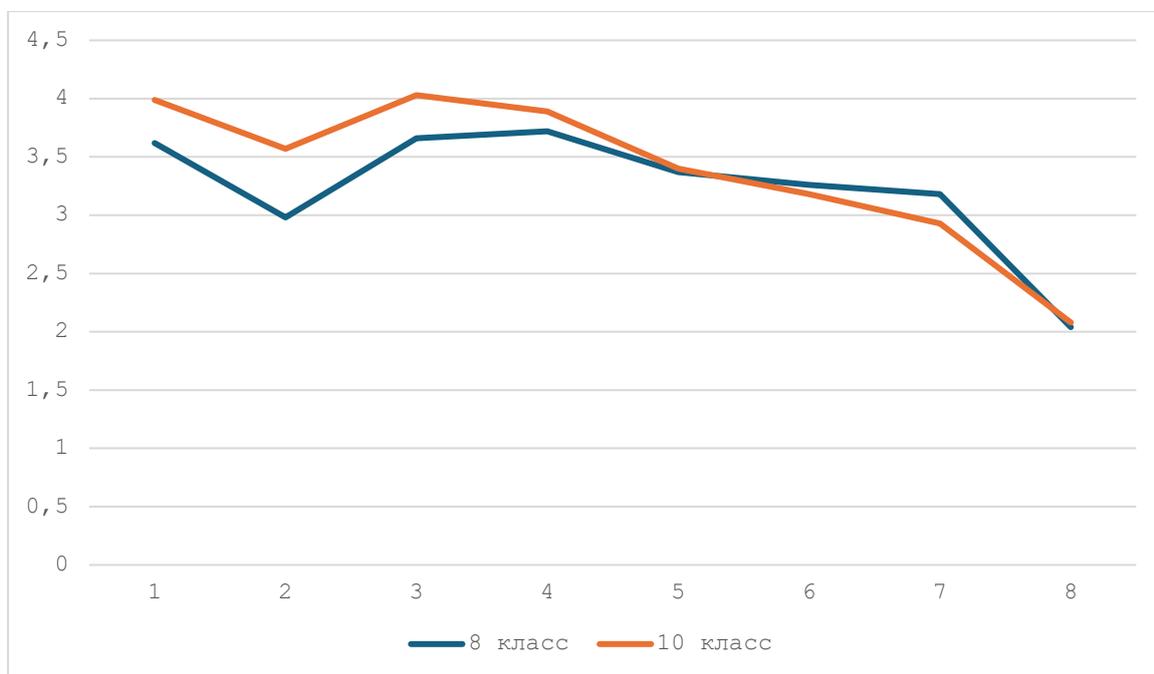


Рис. 2. Соотношение мотивов учения обучающихся среднего и старшего школьного возраста (8 и 10 классы)

Fig. 2. Distribution of learning motives among middle and high school students (Grades 8 and 10)

Графическое представление распределения средних значений по шкалам методики ШАМ-Ш у учащихся 8-х и 10-х классов приведено на рис. 2. Видно, что показатели по внутренним формам мотивации (познавательная мотивация, мотивация достижения и мотивация саморазвития) у десятиклассников несколько выше по сравнению с учащимися 8-х классов. По шкалам интроецированной мотивации, мотивации уважения родителями, экстернальной мотивации и амотивации значения двух групп остаются сопоставимыми. Графическая динамика соответствует данным, представленным в табл. 3.

Обсуждение результатов

Полученные данные демонстрируют выраженную возрастную динамику академической мотивации и указывают на усложнение мотивационной системы учащихся по мере перехода от младшего школьного возраста к подростковому и старшему школьному периоду. Эти тенденции согласуются с теоретическими положениями теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017), согласно которой развитие учебной мотивации связано с постепенной интериоризацией учебных целей и усилением автономных форм регуляции.

Анализ данных, полученных с использованием методики ASRQ, показал, что структура учебной мотивации младших школьников отличается относительной однородностью и преобладанием автономных форм мотивации. Наиболее выраженными оказались внутренняя познавательная мотивация, мотивация саморазвития, идентифицированная мотивация и позитивная интроецированная регуляция. Подобное сочетание мотивов соответствует

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

представлениям о высокой эмоциональной поддержке учебной деятельности на ранних этапах обучения и согласуется с результатами исследований Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина (2014), подчеркивающих важность личностной вовлеченности младших школьников. Низкие показатели по шкалам внешней регуляции свидетельствуют о том, что контролируемые формы мотивации в этом возрасте еще не занимают центрального положения.

В среднем школьном возрасте мотивационная система становится более дифференцированной. По данным методики ШАМ-Ш, учащиеся 8-х классов демонстрируют повышенную выраженность внутренних мотивов, познавательной мотивации, мотивации саморазвития и мотивации самоуважения. Интроецированные мотивы сохраняют средний уровень, тогда как внешняя регуляция остается на периферии. Полученные результаты отражают общий возрастной тренд, заключающийся в усилении личностной значимости учебных целей и постепенном росте автономных форм регуляции по мере перехода к подростковому возрасту.

Учащиеся старшей школы демонстрируют дальнейшее усиление автономных видов учебной мотивации. Наиболее выраженные показатели наблюдаются по шкалам мотивации саморазвития, познавательной мотивации, мотивации самоуважения и мотивации достижения. Интроецированные формы регуляции сохраняют умеренную выраженность, а внешняя регуляция остается на низком уровне. Такая структура мотивации согласуется с данными исследований, указывающих на рост личностной независимости и интеграции внутренних мотивов в старшем школьном возрасте (Niemiec, Ryan, 2009), и подтверждается результатами работы М.А. Мериковой (2025), выявившей усиление автономных мотивов у старших школьников.

Несмотря на различия между диагностическими инструментами (ASRQ и ШАМ-Ш), четыре шкалы «внутренняя познавательная мотивация», «мотивация саморазвития», «идентифицированная мотивация» и «позитивная интроецированная мотивация» являются концептуально сопоставимыми. Это позволяет осуществить качественное межвозрастное сравнение. Результаты показывают, что уже к окончанию начальной школы автономные мотивы достигают достаточно высокого уровня, а в подростковом и старшем школьном возрасте их выраженность последовательно возрастает. Такой рост соответствует процессу интериоризации учебных целей, описанному в теории самодетерминации.

Контролируемые формы регуляции – внешняя и интроецированная – остаются относительно стабильными в течение всего школьного периода, что подтверждается отсутствием выраженных межвозрастных различий. Более четкая дифференциация мотивационной структуры у старших школьников, включая усиление различий между познавательной и интроецированной мотивацией, свидетельствует о дальнейшей структурной перестройке мотивационной сферы в старшем школьном возрасте.

Таким образом, возрастное развитие учебной мотивации проявляется как на уровне изменения выраженности отдельных мотивов, так и в усложнении общей структуры мотивационного профиля. Центральной линией развития выступает усиление автономных форм мотивации, рост личностной интеграции и интериоризация учебных целей. Полученные результаты согласуются с ключевыми положениями теории самодетерминации и

подтверждаются данными отечественных и зарубежных исследований, подчеркивая важную роль автономной регуляции в возрастном развитии школьной мотивации.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на выявление возрастной специфики учебной мотивации и ее структурных характеристик у младших школьников, подростков и старших школьников, а также на уточнение соотношения внутренних и внешних регуляторов учебной деятельности на различных этапах школьного обучения. Эмпирическая база включала данные, полученные с использованием опросника академической саморегуляции (ASRQ) у учащихся 4-х классов и Шкал академической мотивации школьников (ШАМ-Ш) у учащихся 8-х и 10-х классов, что обеспечило корректность межвозрастных сопоставлений.

Результаты показали, что уже на этапе начальной школы учебная мотивация не определяется доминированием внешних форм регуляции. Наиболее высокие значения наблюдаются по шкалам внутренней мотивации саморазвития, внутренней познавательной мотивации и идентифицированной мотивации, тогда как общая экстернальная мотивация и мотивация, связанная с учителем, занимают наиболее низкие позиции. Это свидетельствует о наличии сформированного «каркаса» позитивной и преимущественно автономной учебной мотивации уже в младшем школьном возрасте.

При переходе к подростковому и раннему юношескому возрасту выявляется закономерная динамика усиления автономных форм регуляции. Сравнение результатов восьмиклассников и десятиклассников показало статистически значимое повышение познавательной мотивации, мотивации саморазвития и мотивации достижения при отсутствии различий по шкалам самоуважения, интроецированной мотивации, мотивации уважения родителями, внешней мотивации и амотивации. Низкие показатели амотивации в обеих группах подтверждают устойчивую значимость учебной деятельности.

Анализ структурных характеристик мотивационных профилей показал, что во всех возрастных группах наиболее высокую выраженность сохраняют внутренние компоненты мотивации, тогда как внешние и амотивированные формы устойчиво занимают периферическое положение. Профиль младших школьников отличается меньшей дифференцированностью, однако уже демонстрирует преимущество внутренних и идентифицированных мотивов. В 8-10-х классах профиль становится более структурированным: познавательная мотивация, саморазвитие и самоуважение формируют устойчивый верхний уровень, а амотивация стабильно остается на минимальных значениях. Важной особенностью является постепенное смещение мотивации достижения: если на более ранних этапах она ближе к контролируемым формам регуляции, то к 10-му классу статистически отделяется от внешних регуляторов и сближается с внутренними и интериоризованными формами, что отражает возрастающую личностную осмысленность учебной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении возрастной динамики учебной мотивации в русле теории самодетерминации и современных подходов к академической саморегуляции. Показано, что учебная мотивация может носить преимущественно автономный характер уже в начале школьного обучения, а ее дальнейшее развитие связано не столько с замещением внешних мотивов внутренними, сколько с

углублением интериоризации и усложнением структуры регуляции. Полученные данные расширяют современные представления о соотношении внутренних, интроецированных, идентифицированных и внешних мотивов в разные возрастные периоды.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты позволяют сформулировать научно обоснованные ориентиры для проектирования развивающей образовательной среды. Они подчеркивают важность педагогических стратегий, направленных на перевод внешних требований во внутренне осмысленные цели, поддержку самостоятельного и совместного целеполагания, обеспечение прозрачности и справедливости оценивания, а также акцент на индивидуальной учебной динамике. Поддерживающий стиль взаимодействия учителя и партнерское сотрудничество с семьей являются ключевыми условиями сохранения автономной мотивации. С учетом нарастающей индивидуальной вариативности мотивационных профилей у подростков возрастает потребность в гибкой психологической и педагогической поддержке – как для учащихся с устойчивой автономной мотивацией, так и для тех, чья мотивационная структура продолжает формироваться.

Перспективы дальнейших исследований связаны с лонгитюдным отслеживанием мотивационных траекторий на ключевых переходах (с 4-го на 5-й и с 9-го на 10-й класс), проверкой инвариантности и калибровкой шкал, включая возможное введение шкалы амотивации в инструментарий для начальной школы. Значимыми направлениями являются применение многоуровневых моделей анализа данных (ученик-класс-школа) с учетом предметной специфики, использование квазиэкспериментальных и рандомизированных дизайнов для проверки причинных механизмов (включая медирующие и модераторные эффекты), а также внедрение интенсивных методов (дневниковые и ЕМА-дизайны, персонцентрированные модели), позволяющих фиксировать внутриличностную динамику мотивации. Внешняя валидизация мотивов через сопоставление их с образовательными результатами и показателями психологического благополучия создает основу для разработки масштабируемых и эмпирически обоснованных педагогических интервенций, направленных на поддержку и развитие автономной учебной мотивации на разных этапах школьного образования.

Ограничения. Результаты следует интерпретировать с учетом ряда методологических ограничений. Исследование имеет поперечный характер: сравнивались независимые выборки учащихся 4-х, 8-х и 10-х классов, что не позволяет проследить индивидуальные мотивационные траектории во времени. Для разных возрастных групп использовались различные диагностические инструменты (ASRQ и ШАМ-Ш), что ограничивает полноту межвозрастных сопоставлений и требует осторожности при интерпретации различий. Кроме того, данные основаны на самоотчетах учащихся из ограниченного числа образовательных организаций, без включения внешних оценок или объективных показателей, что снижает обобщаемость и внешнюю валидность выявленных закономерностей.

Limitations. The findings should be interpreted with several methodological limitations in mind. The study employed a cross-sectional design, comparing independent samples of 4th-, 8th-, and 10th-grade students, which does not allow for tracking individual motivational trajectories over time. Different diagnostic instruments were used for different age groups (ASRQ and S-AMQ), which limits the completeness of age-group comparisons and requires caution when interpreting between-group differences. In addition, the data were based on student self-reports from a limited number of

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

educational institutions and did not include external evaluations or objective indicators, which reduces the generalizability and external validity of the findings.

Список источников / References

1. Бичерова, Е.Н., Фещенко, Е.М. (2016). Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам. *Российский психологический журнал*, 13(4), 117—136. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.7>
Bicherova, E.N., Feshchenko, E.M. (2016). Features of educational motivation of younger students studying in various educational programs. *Russian Psychological Journal*, 13(4), 117—136. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.7>
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Пшеничнук, Д.В., Сиднева, А.Н. (2018). Академическая мотивация младших школьников в двух образовательных подходах — инновационном и традиционном. *Психология в России: современное состояние*, 11(4), 19—36. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0402>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Pshenichnuk, D.V., Sidneva, A.N. (2018). Academic motivation of elementary school children in two educational approaches — Innovative and traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 19—36. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0402>
3. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Линч, М.Ф. (2020). Конструктивная валидность русской версии модифицированного опросника учебной саморегуляции (SRQ-A) среди младших и средних школьников. *Психология в России: современное состояние*, 13(3), 113—131. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0302>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lynch, M.F. (2020). 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*, 13(3), 113—131. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0302>
4. Гордеева, Т.О., Осин, Е.Н., Иванова, Т.Ю. (2021). Внутренняя и внешняя мотивация в школьном обучении: возрастные и гендерные различия. *Вопросы психологии*, (5), 36—50.
Gordeeva, T.O., Osin, E.N., Ivanova, T.Yu. (2021). Intrinsic and extrinsic motivation in school education: Age and gender differences. *Voprosy Psichologii*, (5), 36—50. (In Russ.).
5. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Шкала удовлетворения базовых психологических потребностей в школе: проверка валидности на российской выборке. Экспериментальная психология / Experimental Psychology. Advance online publication.
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024). Basic Psychological Needs at School Scale: Validity evidence in Russian schoolchildren. *Experimental Psychology*. Advance online publication. (In Russ.).
6. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Степанова, М.А. (2022). Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 46—56. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270604>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Stepanova, M.A. (2022). Attitude of schoolchildren towards emergency distance learning: Relations with intrinsic motivation and school satisfaction.

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

Psychological Science and Education, 27(6), 46—56. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/pse.2022270604>

7. Ляшенко, М.В. (2019). Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, 11(1), 53—73.
Lyashenko, M.V. (2019). Motivation of educational activities: Basic concepts and problems. *SUSU Bulletin. Series Education. Pedagogical Sciences*, 11(1), 53—73. (In Russ.).
8. Медведева, Е.И., Крошилин, С.В. (2021). Современное детство и социально-экономические вызовы. *Уровень жизни населения регионов России*, 17(3), 358—371.
<https://doi.org/10.19181/lspr.2021.17.3.6>
Medvedeva, E.I., Kroshilin, S.V. (2021). Modern childhood and socio-economic challenges. *The Standard of Living of the Population of the Regions of Russia*, 17(3), 358—371. (In Russ.).
<https://doi.org/10.19181/lspr.2021.17.3.6>
9. Мерикова, М.А. (2025). Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения. *Вестник практической психологии образования*, 22(1), 21—32. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220103>
Merikova, M.A. (2025). Age-related changes in academic motivation of adolescents across different forms of learning. *Bulletin of Practical Educational Psychology*, 22(1), 21—32. (In Russ.).
10. Моросанова, В.И. и др. (2022). Осознанная саморегуляция, мотивационные факторы и академическая успеваемость: данные структурного моделирования у российских школьников (5—11 классы). *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 170—187.
<https://doi.org/10.11621/pir.2022.0410>
Morosanova, V.I. et al. (2022). Conscious self-regulation, motivational factors, and academic achievement: Evidence from Russian school students (Grades 5—11). *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 170—187. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0410>
11. Цой, Л.В., Кулагина, И.Ю. (2022). Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников. *Психолого-педагогические исследования*, 14(1), 3—16. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
Tsoi, L.V., Kulagina, I.Yu. (2022). The ratio of external motivation and subject position in the educational activities of younger students. *Psychological-Educational Studies*, 14(1), 3—16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
12. Bureau, J.S., Howard, J.L., Guay, F., Ryan, R.M. (2021). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Educational Psychology Review*, 33, 1391—1419. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09565-9>
13. Celik, O. et al. (2024). Academic motivation in adolescents: The role of parental autonomy support and basic psychological needs. *Frontiers in Psychology*, 15, e11116802.
14. Howard, J.L., Slemp, G.R., Wang, X. (2024a). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness — supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Advance online publication.

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

15. Howard, J.L., Gagné, M., Van den Broeck, A. et al. (2024b). Need support and need thwarting: A meta-analysis. *Motivation and Emotion*. Advance online publication.
16. Kramer, A.W., van der Werf, G., Lubbers, M. (2024). Do I want to learn today? Day-to-day variations in academic motivation among secondary school students. *Learning and Motivation*, 87, 102015.
17. Mammadov, S., Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Educational Research Review*, 38, 100512. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100512>
18. Osin, E.N., Gordeeva, T.O. (2020). Motivation, meaning, and well-being: A comparative study of basic psychological needs in Russian schoolchildren. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(2), 3—20. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0201>
19. Patzak, A. et al. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. Advance online publication.
20. Reeve, J. et al. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher. *Teaching and Teacher Education*. Advance online publication.
21. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
22. Smith, Z.R., Langberg, J.M., Evans, S.W., Becker, S.P. (2023). Academic motivation decreases across adolescence for youth with and without ADHD: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(12), 2240—2250. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13815>
23. Wang, Y., Wang, J.C.K. et al. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination theory-based interventions in academic settings. *Contemporary Educational Psychology*, 72, 102226. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102226>

Информация об авторах

Даббах Ехия, аспирант, кафедра Юнеско «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9613-267X>, e-mail: yehiadabbah7@gmail.com

Information about the authors

Dabbah Yehya, Postgraduate Student, UNESCO Department of "Cultural and Historical Psychology of Childhood", Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9613-267X>, e-mail: yehiadabbah7@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 12.09.2025
Поступила после рецензирования 09.12.2025
Принята к публикации 01.03.2026
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.09.12
Revised 2025.12.09
Accepted 2025.03.01
Published 2026.03.30