

Макарова Алсу Ильнарвна,
студентка 4 курса психолого-педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

Научный руководитель:
Бахтина Светлана Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

АМОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР НИЗКОЙ УЧЕБНОЙ ВОВЛЕЧЁННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается феномен амотивации у учащихся выпускных классов в контексте теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Анализируется связь амотивации с тремя компонентами учебной вовлечённости – энергичностью, преданностью и поглощённостью. Описывается психологический портрет учащегося с выраженной амотивацией. Выделены механизмы её формирования в условиях выпускных классов. Представлен психологический анализ и направления коррекционной работы.

Ключевые слова: Амотивация, учебная вовлечённость, теория самодетерминации, выпускники, старшеклассники, школьная психологическая служба, коррекционная работа.

Среди множества вызовов, с которыми сталкивается современная школа, одним из наиболее острых остаётся проблема учащихся, которые формально присутствуют в образовательном процессе, но фактически выключены из него. Они сидят на уроках, получают оценки, сдают контрольные работы – и при этом не испытывают ни малейшего побуждения к тому, чем занимаются. В психологии образования это состояние обозначается понятием амотивации – полного отсутствия каких-либо внутренних или внешних побуждений к учебной деятельности. Особую остроту эта проблема приобретает в выпускных классах. Одиннадцатиклассники находятся на завершающем этапе школьного обучения, готовятся к государственным экзаменам и стоят перед важными жизненными выборами. Казалось бы, именно сейчас мотивация к учёбе должна быть максимальной. Однако практика показывает обратное: именно в этот период у части учащихся наблюдается выраженное снижение интереса к образованию, нарастание безразличия и ощущения бессмысленности происходящего.

Теоретической рамкой настоящего исследования служит теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана – одна из наиболее авторитетных современных концепций мотивации. Согласно этой теории, мотивация представляет собой не единое явление, а соотношение качественно различных состояний, упорядоченных по степени интернализации – то есть по тому, насколько глубоко внешние требования усвоены и приняты человеком как собственные. На одном полюсе этого соотношения располагается внутренняя мотивация – деятельность ради неё самой, ради интереса, удовольствия и личностного роста. На другом полюсе находится амотивация – состояние, при котором человек не испытывает ни внутренних, ни внешних побуждений к деятельности, не понимает её смысла и не видит связи между своими усилиями и какими-либо значимыми для него результатами [1].

Принципиально важно, что амотивация – это не просто «слабая мотивация» или «недостаточная мотивация». Это качественно иное состояние, характеризующееся переживанием бессмысленности деятельности, беспомощности перед лицом учебных требований и отчуждения от образовательного процесса. Учащийся с выраженной



амотивацией не просто не хочет учиться – он не понимает, зачем это нужно, и не верит, что его усилия могут что-либо изменить. В рамках используемой в исследовании Шкалы академической мотивации (Т. О. Гордеева, О. А. Сычѳв, Е. Н. Осин) амотивация операционализируется через вопросы, выявляющие ощущение бессмысленности учёбы, непонимание её целей и отсутствие каких-либо побуждений к учебной деятельности. Характерный пример утверждения данной шкалы: «Честно говоря, я не знаю, зачем хожу в школу» [2].

Понятие учебной вовлечѳнности используемое в настоящем исследовании, операционализируется посредством «Опросника учебной вовлечѳнности» (У. Шауфели в адаптации Д. А. Кутузовой). Мы три компонента вовлечѳнности.

Энергичность отражает готовность учащегося прилагать значительные усилия в учёбе, его настойчивость при столкновении с трудностями и общий уровень активности в образовательном процессе. Это поведенческое измерение вовлечѳнности: насколько учащийся деятелен, упорен и готов вкладываться в учёбу.

Преданность характеризует ощущение значимости и смысла обучения, чувство гордости и воодушевления, связанное с учёбой, а также степень личностной идентификации с ролью ученика. Это эмоционально-смысловое измерение: насколько учёба переживается как важное и значимое занятие.

Поглощѳнность описывает способность учащегося полностью погружаться в учебный процесс, концентрироваться на задаче и испытывать состояние «потока» в ходе выполнения учебных заданий. Это когнитивное измерение: насколько учащийся способен быть «здесь и сейчас» в учебной деятельности [4].

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы. В нём приняли участие 60 учащихся 11-х классов в возрасте 16-17 лет (28 юношей и 32 девушки). Для оценки взаимосвязей между показателями учебной мотивации и общим индексом вовлечѳнности применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Амотивация является наиболее сильным отрицательным предиктором учебной вовлечѳнности. В нашем исследовании амотивация обнаружила наиболее сильную отрицательную корреляцию с общим индексом вовлечѳнности среди всех исследованных мотивационных переменных. Это означает, что чем выше показатель амотивации у учащегося, тем ниже его вовлечѳнность в образовательный процесс – и эта закономерность является статистически устойчивой. Примечательно, что амотивация оказалась более сильным отрицательным предиктором вовлечѳнности, чем экстерналиная регуляция. Иными словами, обучающийся, который учится исключительно под внешним давлением, всё же демонстрирует несколько более высокую вовлечѳнность, чем учащийся, не имеющий вообще никаких побуждений к учёбе. Даже инструментальная, внешне регулируемая деятельность предполагает хотя бы минимальную активность, тогда как амотивация означает её полное отсутствие.

Группа учащихся с низким уровнем вовлечѳнности, в которой показатели амотивации значимо выше, чем в двух других группах, характеризуется следующим психологическим профилем. На уровне энергичности такие учащиеся демонстрируют минимальную готовность прилагать усилия в учёбе. Они нередко избегают сложных заданий, откладывают выполнение учебных задач, быстро сдаются при столкновении с трудностями. Общий уровень активности в образовательном процессе крайне низок. На уровне преданности эти школьники не ощущают ни значимости, ни смысла в том, чем занимаются. Учёба не вызывает у них ни гордости, ни воодушевления – напротив, она воспринимается как обременительная обязанность, лишѳнная какого-либо личностного смысла. Многие из этих учащихся не связывают учёбу с личными целями и не видят в ней ценности за пределами формального выполнения требований. На уровне поглощѳнности такие учащиеся практически не способны



погружаться в учебный процесс. Концентрация внимания на учебных задачах даётся им с большим трудом, состояние «потока» в учёбе им практически незнакомо. На уроках они нередко отвлекаются, думают о постороннем, мысленно «отсутствуют». В целом учащиеся с выраженной амотивацией воспринимают учёбу как нечто чуждое, навязанное извне и не имеющее отношения к тому, что для них действительно важно. Они испытывают усталость и безразличие по отношению к учебному процессу, а нередко – и более глубокое ощущение беспомощности: убеждённость в том, что их усилия всё равно ни на что не влияют.

Понимание механизмов, порождающих амотивацию, необходимо для выстраивания эффективной коррекционной работы. Применительно к учащимся выпускных классов можно выделить несколько ключевых факторов.

– Накопленный опыт неудач и ощущение некомпетентности. Если на протяжении многих лет учащийся получал сигналы о том, что его усилия не приводят к успеху, постепенно формируется убеждение в собственной неспособности справляться с учебными задачами. Это убеждение подавляет любые побуждения к деятельности: зачем стараться, если всё равно ничего не получится?

– Отсутствие смысловой связи между учёбой и будущим. Выпускник, не имеющий представления о том, чем он хочет заниматься после школы, нередко не понимает, зачем ему нужны те или иные знания. Когда учёба не связана ни с какими личными целями и ценностями, она утрачивает субъективный смысл.

– Хроническое внешнее давление, подавляющее автономию. Парадоксально, но длительное обучение в условиях жёсткого внешнего контроля – постоянных требований, угроз, сравнений с другими – может приводить не к повышению мотивации, а к её полному угасанию. Когда учащийся годами ощущает, что учёба – это то, что с ним делают, а не то, что он делает сам, внутренние побуждения постепенно атрофируются.

– Эмоциональное истощение в период подготовки к экзаменам. Интенсивная подготовка к ЕГЭ, сопровождающаяся высоким уровнем тревоги и хроническим стрессом, может приводить к состоянию эмоционального истощения, при котором любая учебная деятельность начинает восприниматься как непосильная нагрузка. В этом случае амотивация выступает своеобразной психологической защитой – способом дистанцироваться от источника стресса.

– Несоответствие между интересами учащегося и содержанием обучения. Если учащийся на протяжении многих лет вынужден изучать предметы, которые его не интересуют и не соответствуют его склонностям, постепенно формируется устойчивое отчуждение от образовательного процесса в целом.

Данные исследования указывают на то, что амотивация является серьёзным психологическим феноменом, требующим целенаправленной профессиональной работы. Ниже предлагаются конкретные направления коррекционной работы, реализуемые средствами школьной психологической службы.

Первым и необходимым шагом является систематическая диагностика учебной мотивации и вовлечённости учащихся выпускных классов. Школьному психологу рекомендуется проводить диагностические срезы в начале учебного года, а также в середине и в конце каждого полугодия. Это позволяет своевременно выявлять учащихся с признаками нарастающей амотивации и организовывать с ними адресную работу до того, как ситуация приобретёт критический характер. Важно, чтобы диагностика не воспринималась учащимися как очередная формальная процедура. Психологу необходимо объяснить её цель доступным языком и подчеркнуть, что результаты используются исключительно для оказания помощи, а не для оценки или контроля.



Центральным направлением работы с амотивированными учащимися являются индивидуальные психологические консультации, ориентированные на исследование жизненных смыслов, ценностей и целей школьника. Ключевая задача таких встреч – помочь учащемуся ответить на вопрос «для чего?»: для чего я хожу в школу, что для меня важно в жизни, как то, чем я занимаюсь сейчас, связано с тем, чего я хочу в будущем. Важно, чтобы этот разговор носил не поучительный и не директивный характер, а был подлинно исследовательским: психолог выступает не как человек, знающий правильные ответы, а как партнёр в совместном поиске. В ходе консультаций могут использоваться техники ценностного прояснения: упражнения, помогающие подростку осознать, что для него действительно важно, чего он хочет от жизни, каким он видит себя через несколько лет. На основе этого материала выстраивается разговор о том, как образование соотносится с этими стремлениями – не в абстрактном смысле («образование важно для всех»), а применительно к конкретному человеку с его конкретными интересами и планами. Параллельно важно работать с убеждением о собственной некомпетентности, которое нередко лежит в основе амотивации. Психолог помогает учащемуся вспомнить и осмыслить ситуации, в которых он был успешен, переосмыслить опыт неудач и сформировать более реалистичное и поддерживающее представление о собственных возможностях.

Одной из характерных черт амотивированного учащегося является горизонт планирования, сжатый до минимума: он не видит смысла в долгосрочных целях, поскольку не верит в их достижимость. Поэтому важным направлением коррекционной работы является обучение краткосрочному целеполаганию.

Психолог помогает учащемуся сформулировать небольшие, конкретные и достижимые цели на ближайшую неделю или две – цели, успех в достижении которых он сможет реально пережить. Постепенное накопление опыта успеха, пусть даже в небольших делах, восстанавливает веру в собственную эффективность и создаёт основу для более долгосрочного планирования. Важно, чтобы эти цели были подлинно значимыми для самого учащегося, а не навязанными извне. Только в этом случае их достижение будет переживаться как личный успех, а не как выполнение чужих требований.

Наряду с индивидуальными консультациями эффективным инструментом работы с амотивацией являются групповые занятия, ориентированные на решение нескольких задач одновременно.

Во-первых, групповой формат позволяет задействовать потребность в принадлежности – одну из базовых психологических потребностей, выделяемых теорией самодетерминации. Для учащихся, у которых интерес к содержанию учёбы угас, ощущение себя частью группы, принятости и значимости для других может стать важным ресурсом включённости.

Во-вторых, групповые занятия могут быть направлены на профориентационную работу: совместное исследование различных профессий, обсуждение интересов и склонностей, встречи с представителями разных специальностей. Конкретизация образа будущего нередко становится тем импульсом, который возвращает учащегося ощущение смысла в настоящем.

В-третьих, в рамках групповой работы можно развивать метакогнитивные умения: навыки планирования, управления временем, преодоления прокрастинации. Амотивированные учащиеся нередко не умеют организовывать свою учебную деятельность, что порождает порочный круг: неорганизованность приводит к неудачам, неудачи усиливают ощущение беспомощности, беспомощность углубляет амотивацию.

Коррекционная работа с амотивированными учащимися не может быть эффективной, если она ограничивается только кабинетом психолога. Необходима согласованная работа всех участников образовательного процесса. Психологу рекомендуется проводить просветительские



беседы с педагогами, объясняя, как амотивация проявляется в поведении учащегося на уроке и какие педагогические стратегии способны её усилить, а какие – ослабить. В частности, важно донести до учителей, что постоянный внешний контроль, публичная критика и акцент на негативных последствиях плохих оценок не повышают мотивацию, а напротив – подавляют её.

Работа с родителями амотивированных учащихся направлена на то, чтобы помочь им перейти от контролирующей позиции к поддерживающей. Исследование показывает, что преобладание экстерналистской регуляции – учёбы под давлением внешних требований – связано с низкой вовлечённостью. Это означает, что постоянный контроль, угрозы и сравнение с другими детьми не только не помогают, но и активно препятствуют развитию внутренней мотивации. Родителям важно понять: их задача состоит не в том, чтобы заставить ребёнка учиться, а в том, чтобы создать дома атмосферу принятия и эмоциональной безопасности, в которой подросток сможет самостоятельно обрести смысл в образовании.

Проведённое эмпирическое исследование позволяет сформулировать ряд значимых выводов относительно феномена амотивации у учащихся выпускных классов.

Первое. Амотивация является наиболее сильным отрицательным предиктором учебной вовлечённости среди всех исследованных мотивационных переменных. Это означает, что отсутствие каких-либо побуждений к учёбе сопряжено с минимальными показателями энергичности, преданности и поглощённости – то есть со всеми тремя компонентами вовлечённости одновременно.

Второе. Амотивация – это не просто «слабая мотивация», а качественно особое психологическое состояние, характеризующееся переживанием бессмысленности учебной деятельности, ощущением беспомощности и отчуждением от образовательного процесса. Именно поэтому она требует не стимулирующих, а прежде всего смыслообразующих и поддерживающих психологических интервенций.

Третье. Амотивация у выпускников формируется под влиянием комплекса факторов: накопленного опыта неудач, отсутствия связи между учёбой и жизненными целями, хронического внешнего давления, эмоционального истощения в период подготовки к экзаменам. Понимание этих механизмов необходимо для выстраивания адресной коррекционной работы.

Четвёртое. Эффективная работа с амотивацией требует согласованных усилий школьного психолога, педагогов и родителей. Центральными направлениями психологической работы являются: своевременная диагностика, индивидуальные консультации, ориентированные на исследование жизненных смыслов и целей, обучение краткосрочному целеполаганию, групповая профориентационная и метакогнитивная работа, а также просветительская деятельность с педагогами и родителями.

Пятое. Преодоление амотивации – это не быстрый процесс. Оно требует систематической, терпеливой и уважительной работы, в центре которой стоит не учебный результат, а сам учащийся – его ценности, потребности и представления о собственном будущем. Только в этом случае возможно подлинное восстановление мотивации, а не её имитация под давлением внешних требований.

Список литературы:

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
2. Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Гижицкий, В. В., Гавриченко, Т. К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65-74.



3. Руднова, Н. А. и др. (2023). Учебная мотивация и отчуждение от учения как предикторы выбора образовательных траекторий. Психологическая наука и образование, 28(3).

4. Кутузова, Д. А. (2006). Утрехтская шкала увлечённости работой (UWES): русскоязычная адаптация опросника W. Schaufeli & A. Bakker.

