

УДК 37.015.3

СРАВНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ

Семенов Андрей Николаевич,

Аспирант,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

г. Москва, Россия

e-mail: scwaer1234@mail.ru

В статье представлены результаты анализа влияния психолого-педагогических факторов на учебную мотивацию нормотипичных подростков, обучающихся в двух образовательных моделях – классической и инклюзивной. В исследовании участвовали 300 нормотипичных обучающихся основной школы (по 150 человек в каждой из образовательных моделей) в возрасте от 11 до 16 лет ($M = 13,29$; $SD = 1,47$), 55,7% – женского пола. В исследовании применялись методики: диагностика отношения к учению В.А. Ясвина, методика диагностики учебной мотивации ШАМ-Ш [3], разработанная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким, Т.К. Гавриченковой. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни, метода множественной линейной регрессии. Выявлены различия между психолого-педагогическими факторами учебной мотивации учащихся в инклюзивной и классической образовательной моделях, а также особенности влияния психолого-педагогических факторов в каждой модели. Полученные результаты могут быть использованы педагогами, специалистами, администрацией школ для разработки и коррекции траектории развития учебной мотивации обучающихся в образовательном процессе.

Ключевые слова: учебная мотивация, психолого-педагогические факторы, основная школа, общеобразовательная модель, инклюзивная образовательная модель, подростковый возраст.

COMPARISON OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INDIFFERENT EDUCATIONAL MODELS FACTORS OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF ADOLESCENTS

Semenov Andrey Nikolaevich,

Graduate student,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia

e-mail: scwaer1234@mail.ru

The article presents the results of the analysis of the influence of psychological and pedagogical factors on the educational motivation of normotypic adolescents studying in two educational models - classical and inclusive. The study involved 300 standard-type primary school students (150 people in each of the educational models) aged 11 to 16 years ($M = 13.29$; $SD = 1.47$), 55.7% were female. The following methods were used in the study: diagnostics of the attitude to the teaching of V.A. The method of SHAM-Sh [3], developed by T.O. Gordeeva, O.A.

Sychev, V.V., was used to diagnose educational motivation. Gizhitsky, T.K. Gavrichenkova. Statistical analysis of the data was carried out using the Mann-Whitney U-test, a method of multiple linear regression. The differences between the psychological and pedagogical factors of students' educational motivation in the inclusive and classical educational models, as well as the peculiarities of the influence of psychological and pedagogical factors in each model, are revealed. The results obtained can be used by teachers, specialists, and school administrators to develop and correct the trajectory of students' learning motivation in the educational process.

Keywords. Educational motivation, psychological and pedagogical factors, primary school, general education model, inclusive educational model, adolescence.

В современном мире учебная мотивация находится под пристальным взглядом исследователей, ученых, педагогов, психологов. Без учебной мотивации систематическое и успешное освоение знаний крайне затруднено, а иногда и просто невозможно. На формирование и развитие учебной мотивации существенное влияние оказывают психолого-педагогические факторы, которые определяют характер и отдельные характеристики образовательного процесса.

Влияние тех или иных психолого-педагогических факторов находится в зависимости от образовательной модели, которая определяется акцентами на тех или иных аспектах учебной деятельности.

Учебная мотивация – сложное и многоплановое понятие, привлекающее внимание исследователей с давних пор. Мотивация учебной деятельности определяет склонность к учебе и наполняет обучающегося энергией в освоении учебных предметов [14]. Учебная мотивация представляет собой комплексную структуру, включающую интересы, ценности, убеждения обучающихся и обеспечивающую достижения и результаты в учебной деятельности [11]. Учебная мотивация представляет собой иерархию учебных мотивов, усложняющуюся в течение всего периода обучения. Учебную деятельность, которая раскрывается благодаря учебной мотивации, следует считать ведущей в течение всего школьного периода обучения [1, с. 23]. Учебная мотивация тесно связана с умственным развитием обучающихся, что впоследствии влияет на исходный уровень мотивации и ее последующее развитие [4, с. 144]. Кроме того, мотивация учебной деятельности взаимосвязана с самооценкой обучающегося, что может сказаться на его успешности в образовательном

процессе [7]. От учебной мотивации сильно зависят академическая успеваемость и обучение обучающихся [17], что может сказаться на будущей профессиональной карьере после окончания школы [9].

Особенности учебной мотивации школьника находятся в зависимости от множества внешних (социальных) и внутренних (субъективных, психологических) факторов, связанных, в частности, со спецификой учебного заведения, в котором происходит обучение учащихся, а также с особенностями личности учащегося. К личностным факторам относятся интерес и увлечение школьников предметом [12], уровень самооценки и уверенности в собственных способностях [8] и др. К внешним факторам можно отнести вовлеченность учителя и разнообразие методов обучения [13], поддержку семьи [18], организованную среду и условия для обучения [15]. Социальные факторы включают в себя: взаимодействие между сверстниками, развитые социальные связи [16], культурные аспекты социума [10]. Все факторы работают в определенной связке между собой, оказывая системное влияние на личность обучающегося [6].

В данной статье мы сконцентрировали свое внимание на оценке влияния факторов школьной образовательной среды на учебную мотивацию нормотипичных учащихся, обучающихся в двух образовательных моделях – классической и инклюзивной. Однако любой фактор школьной жизни начинает оказывать влияние на личность учащегося лишь в том случае, если обучающийся выделяет этот фактор как субъективно значимый для себя. Поэтому силой влияния обладает не сам по себе фактор школьной жизни, а отношение учащегося к образовательной среде учебного заведения. Согласно Л.С. Выготскому [2, с. 59, с. 65–66], развитие воспитанника осуществляется лишь через его личный опыт. При этом обучающийся не только подвергается влиянию среды, но и самостоятельно влияет как на среду, так и на самого себя. Только знание о тех или иных *отношениях* учащихся к разным аспектам школьной жизни позволяет судить о влиянии психолого-педагогических

факторов на обучающихся и, в частности, на их учебную мотивацию. Особенности воздействия школьной социальной среды зависят от реализуемых в учебном заведении образовательных моделей, каждая из которых ориентирована на свои представления о процессах обучения и воспитания.

Цель исследования: выявить различия в психолого-педагогических факторах учебной мотивации нормотипичных подростков в разных образовательных моделях – классической и инклюзивной.

Исследование выполнено на базе инклюзивных школ ОЧУ «Школа-интернат «Абсолют» и ОЧУ «Точка будущего» и общеобразовательной школы МБОУ СОШ № 2 г. Серпухова. В исследовании приняли участие 300 школьников 5–9 классов, обучающихся в школах, реализующих инклюзивную (150 человек) и общеобразовательную (150 человек) модели обучения. Инклюзивная школа представлена девочками и мальчиками в соотношении 50,6% к 49,4%, средний возраст: $M = 13,33$ лет ($SD = 1,48$ лет), а общеобразовательная школа в ином соотношении: мальчиков 39,3% и девочек 60,7%, средний возраст: $M = 13,26$ лет ($SD = 1,47$ лет).

Для оценки значимости для подростков психолого-педагогических факторов образовательной среды учебного заведения использовалась методика диагностика отношения к учению В.А. Ясвина [5, с. 421–428]. Для диагностики учебной мотивации применялась методика ШАМ-Ш [3], разработанная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким, Т.К. Гавриченко.

Анализ по выявлению различий в определяемых факторах осуществлен с помощью U -критерия Манна-Уитни. Для оценки величины (или размера) эффекта между выборками использовался показатель Х. Вендта, представляющий собой коэффициент рангово-бисериальной корреляции, который вычисляется по следующей формуле: $r = 1 - \frac{2U}{n_1 \cdot n_2}$, где U – статистика Манна-Уитни, а n_1, n_2 – объемы сравниваемых выборок. При интерпретации величины размера эффекта мы ориентировались на следующие значения: $r < 0,1$ – слабая величина эффекта; $0,1–0,3$ – умеренная величина

эффекта; > 0.5 – сильная величина эффекта. Чем выше размер (или величина) эффекта, тем сильнее реальные различия между средними рангами сравниваемых выборок. Данная мера используется в дополнение к подходу, основанному на p -уровне статистической значимости.

При обработке эмпирических данных использовался множественный линейный регрессионный анализ, позволяющий ответить на вопрос о том, как несколько переменных влияют на зависимую переменную. Этот метод оценивает силу и направленность связей с учетом всех факторов (независимых переменных), входящих в модель. Множественная линейная регрессия выявляет вклад каждого отдельного фактора в объяснение вариации зависимой переменной. В нашем исследовании в качестве независимых переменных выступали параметры отношения учащихся к образовательной среде учебного заведения (по В.А. Ясвину), а в качестве независимой переменной – учебные мотивы школьников.

U-критерий и множественная линейная регрессия дополняют друг друга. U-критерий Манна-Уитни выявляет общие различия в факторах, а множественная линейная регрессия позволяет понять, как этот фактор влияет на мотивацию обучающихся в каждой образовательной модели. У каждого метода есть преимущества и ограничения, поэтому совместное применение их в работе даст более полное представление о мотивационных структурах учащихся и их зависимости от психолого-педагогических факторов.

Таблица 1. Сравнительный анализ отношения учащихся к школе в инклюзивной и классической моделях образования

№	Показатель отношения к...	M_1	M_2	U	p	r
1.	учителю	191,69	109,31	5071	$<0,001$	0,549
2.	обучающимся	164,96	136,04	9081,5	0,004	0,193
3.	образовательному процессу	189,03	111,97	5471	$<0,001$	0,514
4.	помещениям и оборудованию	195,24	105,76	4539	$<0,001$	0,597

Обозначения: M_1 и M_2 – средние значения рангов показателей обучающихся инклюзивной и общеобразовательной школ соответственно; U – статистика Манна-Уитни, p – уровень значимости, r – размер эффекта Вендта.

В табл. 1 представлены результаты сравнительного анализа отношения учащихся к учителям, другим обучающимся, образовательному процессу в целом, помещениям и оборудованию учебного заведения по методике В.А. Ясвина.

Установлено, что по всем показателям отношение к учителю, другими обучающимся, образовательному процессу, помещениям и оборудованию учебного заведения статистически значимо лучше у школьников, обучающихся по инклюзивной модели, в сравнении с учащимися общеобразовательной модели обучения.

По данным произведенных расчетов между показателями отношения к учителям (0,549), организации образовательного процесса (0,514), оценки помещений и оборудования учебного заведения (0,597) наблюдаются сильные размеры эффектов. Умеренная величина размера эффекта наблюдается по показателю отношения к обучающимся (0,193).

В табл. 2 представлены результаты сравнительного анализа выраженности компонентов отношения к образовательной среде учебного заведения по методике В.А. Ясвина.

Таблица 2. Сравнительный анализ отношения учащихся к школе в инклюзивной и классической моделях образования

	Компоненты отношения к школе	M_1	M_2	U	p	r
1.	Эмоциональный	203,73	97,27	3266	<0,001	0,710
2.	Познавательный	169,65	131,35	8377	<0,001	0,256
3.	Практический	177,63	123,37	7181	<0,001	0,361
4.	Поступочный	164,22	136,78	9192	0,050	0,183

Обозначения: M_1 и M_2 – средние значения рангов показателей обучающихся инклюзивной и общеобразовательной школы соответственно; U – статистика Манна-Уитни, p – уровень значимости, r – размер эффекта Вендта.

По данным проведенного анализа, выраженность эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов отношения к образовательной среде вновь оказалась статистически значимо выше у

учеников, обучающихся в инклюзивной модели, в сравнении с учащимися общеобразовательной модели обучения.

Высокий показатель размера эффекта был зафиксирован для эмоционального компонента отношения к учебному заведению ($r = 0,710$), что указывает на значительные различия между группами в этом аспекте. Средним размером эффекта можно считать показатель $0,361$, полученный для практического компонента отношения к учебному заведению. Умеренные величины эффектов характерны для познавательного ($0,256$) и поступочного компонентов ($r = 0.183$).

Для установления зависимости учебной мотивации учащихся от психолого-педагогических факторов образовательной среды был использован множественный регрессионный анализ, общие результаты которого представлены в таблице 3.

Анализируя результаты регрессионного анализа в целом, можно сделать вывод о том, что модели 1–8, построенные для классической образовательной модели, характеризуются высокой объяснительной силой в отличие от регрессионных моделей 9–16, построенных для инклюзивных школ. Данное обстоятельство может указывать на существование дополнительных факторов учебной мотивации учащихся инклюзивных образовательных моделей, которые не были учтены в дизайне нашего исследования. Основные показатели моделей R-квадрат, скорректированный R-квадрат, F-статистика указывают, что модели достаточно адекватно описывают данные, кроме моделей 13–15 интроецированной мотивации и экстерналиных мотивов в инклюзивной школе, что указывает на важность изучения этих аспектов в контексте инклюзивного образования. Показатели Дарбина-Уотсона свидетельствуют об отсутствии автокорреляции остатков, за исключением модели 16 амотивации в инклюзивной школе, где наблюдается некоторая вероятность.

Таблица 3. Результаты моделей множественной линейной регрессии

Классическая модель образования					
Зависимые переменные (номер модели)	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	F-статистика (p-value)	Дарбин-Уотсон
Познавательная мотивация (1)	0,641	0,410	0,394	25,219 (<0,001)	2,168
Мотивация достижения (2)	0,560	0,313	0,294	16,544 (<0,001)	1,934
Мотивация саморазвития (3)	0,509	0,259	0,234	10,089 (<0,001)	1,809
Мотивация самоуважения (4)	0,529	0,280	0,255	11,208 (<0,001)	1,896
Интроецированная мотивация (5)	0,451	0,203	0,192	18,732 (<0,001)	2,066
Позитивные экстернальные мотивы (6)	0,425	0,180	0,169	16,184 (<0,001)	1,975
Негативные экстернальные мотивы (7)	0,227	0,051	0,045	8,026 (0,05)	2,212
Амотивация (8)	0,500	0,250	0,229	12,081 (<0,001)	2,217
Инклюзивная модель образования					
Зависимые переменные (номер модели)	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	F-статистика (p-value)	Дарбин-Уотсон
Познавательная мотивация (9)	0,418	0,175	0,164	15,597 (<0,001)	2,093
Мотивация достижения (10)	0,460	0,212	0,196	13,089 (<0,001)	2,124
Мотивация саморазвития (11)	0,410	0,168	0,156	14,810 (<0,001)	1,980
Мотивация самоуважения (12)	0,330	0,109	0,97	8,9987 (<0,001)	1,998
Интроецированная мотивация (13)	0,000	0,000	0,000	0,000	-
Позитивные экстернальные мотивы (14)	0,000	0,000	0,000	0,000	-
Негативные экстернальные мотивы (15)	0,000	0,000	0,000	0,000	-
Амотивация (16)	0,354	0,126	0,120	21,253 (<0,001)	1,650

В таблице 4 представлены регрессионные коэффициенты моделей. В контексте анализа результатов важно сконцентрироваться на оценке влияния коэффициентов в моделях.

Таблица 4. Регрессионные коэффициенты моделей множественной линейной регрессии

Общеобразовательная школа					
Независимые переменные	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	p-value
	B	Станд. ошибка	β		
Модель 1. Зависимая переменная: «Познавательная мотивация»					
Константа	1,934	0,164		11,769	<0,001
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,076	0,022	-0,274	-3,399	<0,001
Эмоциональный компонент	0,065	0,014	0,330	4,565	<0,001
Познавательный компонент	0,079	0,019	0,325	4,185	<0,001
Практический компонент	0,125	0,019	0,473	6,597	<0,001
Модель 2. Зависимая переменная: «Мотивация достижения»					
(Константа)	1,419	0,196		7,228	<0,001
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,078	0,027	-0,255	-2,925	0,004
Эмоциональный компонент	0,076	0,017	0,350	4,478	<0,001
Познавательный компонент	0,052	0,022	0,194	2,321	0,022
Практический компонент	0,129	0,023	0,440	5,692	<0,001
Модель 3. Зависимая переменная: «Мотивация саморазвития»					
(Константа)	2,426	0,192		12,618	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	0,058	0,027	0,180	2,130	,0350
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,104	0,024	-0,392	-4,275	<0,001
Эмоциональный компонент	0,046	0,016	0,247	2,893	,004
Познавательный компонент	0,063	0,021	0,272	2,971	,003
Практический компонент	0,060	0,021	0,235	2,781	,006

Модель 4. Зависимая переменная: «Мотивация самоуважения»					
(Константа)	2,798	0,212		13,189	<0,001
Интенсивность отношения (обучающиеся)	-0,067	0,027	-0,245	-2,533	0,012
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,150	0,030	-0,475	-5,061	<0,001
Эмоциональный компонент	0,058	0,021	0,260	2,807	0,006
Познавательный компонент	0,076	0,025	0,275	2,977	0,003
Практический компонент	0,163	0,027	0,539	6,000	<0,001
Модель 5. Зависимая переменная: «Интроецированная мотивация»					
(Константа)	2,684	0,157		17,115	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	0,126	0,024	0,398	5,241	<0,001
Эмоциональный компонент	-0,061	0,014	-0,329	-4,336	<0,001
Модель 6. Зависимая переменная: «Позитивные экстернальные мотивы»					
(Константа)	1,768	0,255		6,942	<0,001
Познавательный компонент	0,091	0,028	0,260	3,178	0,002
Практический компонент	0,093	0,031	0,245	2,989	0,003
Модель 7. Зависимая переменная: «Негативные экстернальные мотивы»					
(Константа)	3,201	0,112		28,581	<0,001
Эмоциональный компонент	-0,049	0,017	-0,227	-2,833	0,005
Модель 8. Зависимая переменная: «Амотивация»					
(Константа)	2,046	0,233		8,791	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	-0,107	0,028	-0,297	-3,856	<0,001
Интенсивность отношения (обучающиеся)	-0,098	0,021	-0,381	-4,642	<0,001
Интенсивность отношения (оборудование)	0,075	0,022	0,253	3,344	0,001
Поступочный компонент	0,132	0,027	0,426	4,916	<0,001
Инклюзивная школа					
Независимые переменные	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	p-value
	B	Станд.ошибка	β		
Модель 9. Зависимая переменная: «Познавательная мотивация»					
(Константа)	2,371	0,221		10,705	<0,001
Практический	0,071	0,021	0,279	3,421	<0,001

компонент					
Поступочный компонент	0,051	0,019	0,220	2,692	0,008
Модель 10. Зависимая переменная: «Мотивация достижения»					
(Константа)	1,992	0,258		7,718	<0,001
Интенсивность отношения (образовательный процесс)	-0,069	0,033	-0,225	-2,079	0,039
Практический компонент	0,109	0,030	0,370	3,629	<0,001
Поступочный компонент	0,092	0,023	0,341	4,001	<0,001
Модель 11. Зависимая переменная: «Мотивация саморазвития»					
(Константа)	2,442	0,232		10,511	<0,001
Практический компонент	0,065	0,022	0,244	2,976	0,003
Поступочный компонент	0,060	0,020	0,246	2,998	0,003
Модель 12. Зависимая переменная: «Мотивация самоуважения»					
(Константа)	2,508	0,253		9,907	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	0,059	0,024	0,207	2,463	0,015
Интенсивность отношения (обучающиеся)	0,055	0,025	0,190	2,258	0,025
Модель 13. Зависимая переменная: «Интроецированная мотивация»					
(Константа)	3,348	0,069		48,474	<0,001
Модель 14. Зависимая переменная: «Позитивные экстерналиные мотивы»					
(Константа)	3,263	0,082		39,993	<0,001
Модель 15. Зависимая переменная: «Негативные экстерналиные мотивы»					
(Константа)	3,168	0,076		41,844	<0,001
Модель 16. Зависимая переменная: «Амотивация»					
(Константа)	3,374	0,245		13,768	<0,001
Практический компонент	-0,102	0,022	-0,354	-4,610	<0,001

Независимая переменная «Отношение к учителям» оказалась статистически значимой в регрессионных моделях 3, 5 и 8 для классической образовательной модели (в них в качестве зависимой переменной выступили: мотивация саморазвития, интроецированная мотивация, амотивация) и в модели 12 для инклюзивной школы (зависимая переменная – «мотивация самоуважения»). По данным проведенного анализа, отрицательное влияние данной независимой переменной наблюдается только в модели 8

«Амотивация». В других моделях фактор «Отношение к учителям» положительно сказывается на мотивации саморазвития, интроецированной мотивации и мотивации самоуважения.

Независимая переменная «Интенсивность отношения к обучающимся» присутствует в модели «Мотивация самоуважения», модели «Амотивация» в моделях общеобразовательной школы, в модели инклюзивной школы «Мотивация самоуважения». Данный предиктор отрицательно влияет на мотивацию самоуважения и амотивацию в общеобразовательных школах, что согласуется с низкими показателями по результатам Манна-Уитни, которые ниже, чем у обучающихся инклюзивной школы, и умеренным различием по величине эффекта. В инклюзивных школах этот предиктор оказывает положительное влияние, что указывает на важность социального взаимодействия.

Независимая переменная «Интенсивность отношения к образовательному процессу» представлена только в модели инклюзивной школы «Мотивация достижения», что указывает на отрицательное влияние в контексте мотивации достижений у обучающихся инклюзивных школ и незначительное влияние на учебную мотивацию в рамках исследования в общеобразовательной школе.

В широком пласте моделей общеобразовательных школ (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Амотивация») представлен предиктор «Интенсивность отношения к школьному оборудованию». В инклюзивных школах данная независимая переменная отсутствует. Как видно из результатов практически во всех моделях, данный предиктор входит в модель с отрицательным коэффициентом, а отсутствие какого-либо влияния на учебную мотивацию обучающихся в инклюзивных школах может свидетельствовать о совершенно разном восприятии материально-технических условий, что подкрепляется значениями U-критерия.

Эмоциональный компонент как предиктор находит отражение в ряде моделей общеобразовательной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Интроецированная мотивация», модель «Негативные экстернальные мотивы»). В моделях инклюзивной школы данный предиктор не демонстрирует влияния, указывая на роль психолого-педагогических факторов и мотивационной поддержки этих учащихся. Данный фактор оказывает как отрицательное, так и положительное влияние на учебную мотивацию обучающихся. Различные влияния, выявленные в регрессии, показывают, что этот компонент может как поддерживать, так и подавлять мотивацию, в зависимости от контекста.

Присутствие познавательного компонента отмечено в моделях общеобразовательной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Позитивные экстернальные мотивы»), в моделях инклюзивной школы это предиктор не оказывает никакого влияния. Данный фактор влияет сугубо положительно на многие аспекты учебной мотивации обучающихся. Различное отношение к познавательному компоненту, согласно U-критерию, может быть объяснено влиянием иных психолого-педагогических факторов, которые не были рассмотрены в исследовании.

Практический компонент как фактор присутствует в моделях как общеобразовательной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Позитивные экстернальные мотивы», модель «Амотивация»), так и инклюзивной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Амотивация»). Отрицательное влияние отмечается только в модели инклюзивной школы «Амотивация». Практический компонент

является ключевым фактором, положительно влияющим на мотивацию в общеобразовательных школах и поддерживающим различные типы мотивации. В инклюзивных школах он также важен, однако его основное влияние заключается в снижении амотивации, что подчеркивает значение практического подхода в образовательных процессах.

Поступочный компонент более представлен в моделях инклюзивной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития»). В моделях общеобразовательной школы данный предиктор присутствует только в модели «Амотивация». Данный фактор имеет только положительное влияние на модели, а соответственно на составляющие учебной мотивации обучающихся.

Полученные результаты при комплексной оценке позволяют сделать следующие выводы:

1. Более высокие результаты по U-критерию у обучающихся инклюзивной школы, но при этом наличие большего количества коэффициентов в общеобразовательной школе, которые влияют на учебную мотивацию, указывают на более стабильную и предсказуемую мотивационную структуру в общеобразовательных школах. В инклюзивной же школе отсутствие таких результатов может указывать на большую вариативность индивидуальных факторов в образовательном процессе и разнородность комплексного влияния большинства факторов на обучающихся, поэтому нет возможности на основе одной методики выявить психолого-педагогические факторы, которые оказывают систематическое влияние на обучающихся. А также возможное отличающее восприятие данных факторов, которые могут быть как отношениями другого порядка или взаимодействия иного содержательного характера, что приводит к снижению влияния факторов и что наблюдается в моделях инклюзивной школы. В данном случае требуется проведение дальнейших исследований, которые позволят выявить иные психолого-

педагогические факторы и глубже осмыслить мотивационную структуру обучающихся инклюзивной школы.

2. В общеобразовательных школах интенсивность отношения к оборудованию в большинстве моделей оказывает отрицательное влияние на мотивацию, что может говорить о неудовлетворенности школьников техническими аспектами учебного процесса. Полученный результат может означать недостаток современных технологий, неудовлетворительное состояние учебных материалов или отсутствие доступа к ним.

3. Оба статистических метода (U-критерий и множественная регрессия) подчеркивают важность эмоционального компонента как предиктора учебной мотивации учащихся, особенно в общеобразовательных школах. Данный компонент оказывает значительное влияние на учебную мотивацию вне зависимости от образовательной модели. В общеобразовательных школах эмоциональный компонент оказывает смешанное влияние на мотивацию (как положительное, так и отрицательное), что указывает на сложные эмоциональные переживания обучающихся в классической образовательной модели.

4. Поступочный компонент оказывает значимое положительное влияние на учебную мотивацию учащихся в инклюзивной школе. Данное обстоятельство указывает на включенность в изменение внешнего окружения обучающимися и их активность. Безусловно, в общеобразовательной школе крайне сложно повлиять на изменения окружения из-за сверхнормативного характера взаимодействия.

Таким образом, комплексный анализ данных, проведенный с использованием двух статистических методов, показал, что мотивационные процессы в общеобразовательных и инклюзивных школах существенно различаются. Эти различия требуют индивидуализированного подхода к организации учебного процесса и поддержки учащихся, что позволит

оптимизировать образовательные результаты и удовлетворенность учебным процессом в обеих группах школ.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации поведения детей и подростков. М. : Педагогика, 1972. С. 7–44.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.
4. Матюхина. М.В. Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика, 1984. 114 с.
5. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.
6. Boström L., Bostedt G., Eriksson V., Stenberg I. Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 8 (1). P. 100505. Doi: 10/1016/j.ssaho.2023.100505
7. Datu J.A. D., Yang W. Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students // Current Psychology. 2021. Vol. 40 (8). P. 3958–3965. Doi: 10.1007/s12144-019-00358-y
8. Halawah I. Factors Influencing College Students' Motivation to Learn from Students' Perspective // Education, Psychology. 2011. V.132 (2). P. 379.
9. Koyuncuoglu O. An Investigation of Academic Motivation and Career Decidedness among University Students // International Journal of Research in Education and Science. 2021. Vol. 7 (1). P. 125–143.
10. Mcinerney D. Motivation // Educational Psychology. 2019. Vol. 39 (4). P. 427–429.
11. Pryima L., Sherstiuk N., Kolomiets B. Psychological nature and structure of motivation // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник української медичної стоматологічної академії. 2020. Vol. 2 (70). P. 240–244.
12. Reamen I. Motivational Factors that Enhance Students Learning/Achievement // Journal of Teaching and Education. 2015. Vol.4 (2). P. 323–332.
13. Bostrom L., Bostedt G. Student conceptions of motivation to study in upper secondary school in Sweden revealed through phenomenography // Journal of Pedagogical Research. 2022. Vol. 6 (1). P. 214–230.

14. Martin A. J., Ginns P., Anderson M., Gibson R., Bishop M. Motivation and engagement among indigenous (aboriginal Australian) and non-indigenous students // *Educational Psychology*, 2021. Vol. 41. P. 424–445
15. Supratno Y.H. The Influence of Student Motivation, School Environment, on Student Learning Achievement // *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1823. P. 1–7.
16. Sylvester M., Garcia P. Influences of teachers on the learning motivation of senior high school students // *International Journal of Advanced Research*. 2021. Vol. 9 (5). P. 634–646.
17. Vu T., Magis-Weinberg L., Jansen B. R., van Atteveldt N., Janssen T. W., Lee N. C., Meeter M. Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda // *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34 (1). P. 39–71.
18. Zhang J. Learning Motivation and Its Related Factors in Chinese Classes in Senior High Schools // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022. Vol. 615. P. 883–887.

References:

1. Bozhovich L.I. Problemy razvitiya motivacionnoj sfery rebenka: izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov. M. : Pedagogika, 1972. P. 7–44.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija. M. : AST Astrel' Hranitel', 2008. 671 p.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhickij V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennej i vneshnej akademicheskij motivacii shkol'nikov. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2017. Vol. 22. No 2. P. 65–74.
4. Matjuhina. M.V. Motivacija uchenija mladshih shkol'nikov. M. : Pedagogika, 1984. 114 p.
5. Jasvin V.A. Shkol'naja sreda kak predmet izmerenija: jekspertiza, proektirovanie, upravlenie. M. : Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p.
6. Boström L., Bostedt G., Eriksson V., Stenberg I. Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students. *Social Sciences & Humanities Open*. 2023. Vol. 8 (1). P. 100505. Doi: 10/1016/j.ssaho.2023.100505
7. Datu J.A. D., Yang W. Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*. 2021. Vol. 40 (8). P. 3958–3965. Doi: 10.1007/s12144-019-00358-y
8. Halawah I. Factors Influencing College Students' Motivation to Learn from Students' Perspective. *Education, Psychology*. 2011. V.132 (2). P. 379.
9. Koyuncuoglu O. An Investigation of Academic Motivation and Career Decidedness among University Students. *International Journal of Research in Education and Science*. 2021. Vol. 7 (1). P. 125–143.
10. Mcinerney D. Motivation. *Educational Psychology*. 2019. Vol. 39 (4). P. 427–429.

11. Pryima L., Sherstiuk N., Kolomiets B. Psychological nature and structure of motivation. *Aktual'ni problemi suchasnoï medicini: Visnik ukraïns'koï medicinoï stomatologichnoï akademii*. 2020. Vol. 2 (70). P. 240–244.
12. Reamen I. Motivational Factors that Enhance Students Learning/Achievement. *Journal of Teaching and Education*. 2015. Vol. 4 (2). P. 323–332.
13. Bostrom L., Bostedt G. Student conceptions of motivation to study in upper secondary school in Sweden revealed through phenomenography. *Journal of Pedagogical Research*. 2022. Vol. 6 (1). P. 214–230.
14. Martin A. J., Ginns P., Anderson M., Gibson R., Bishop M. Motivation and engagement among indigenous (aboriginal Australian) and non-indigenous students. *Educational Psychology*, 2021. Vol. 41. P. 424–445.
15. Supratno Y.H. The Influence of Student Motivation, School Environment, on Student Learning Achievement. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1823. P. 1–7.
16. Sylvester M., Garcia P. Influences of teachers on the learning motivation of senior high school students. *International Journal of Advanced Research*. 2021. Vol. 9 (5). P. 634–646.
17. Vu T., Magis-Weinberg L., Jansen B. R., van Atteveldt N., Janssen T. W., Lee N. C., Meeter M. Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34 (1). P. 39–71.
18. Zhang J. Learning Motivation and Its Related Factors in Chinese Classes in Senior High Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022. Vol. 615. P. 883–887.