МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БРЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА И.Г. ПЕТРОВСКОГО»

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

на тему:

Формирование учебной мотивации у младших подростков в условиях цифровой образовательной среды

Выполнил(а): студентка 3 курса группы ППО-31 Смирнова Анна Сергеевна
44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Руководитель: доцент, кандидат педагогических наук Ковалёва Ирина Петровна

Брянск · 2026

ОБРАЗЕЦ

Демонстрационный образец. Данные условны. Не является выполненной работой конкретного студента.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ 4

1.1. Понятие учебной мотивации в отечественной и зарубежной психологии 4

1.2. Возрастные особенности мотивационной сферы младших подростков 5

1.3. Цифровая образовательная среда как фактор трансформации учебной мотивации 7

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ 9

2.1. Обзор эмпирических исследований мотивации учащихся 5–6 классов 9

2.2. Классификация цифровых инструментов и их мотивационного потенциала 10

2.3. Критерии и показатели сформированности учебной мотивации 13

ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 16

3.1. Риски снижения внутренней мотивации при цифровом обучении 16

3.2. Педагогические условия и приёмы поддержки мотивации младших подростков 17

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 20

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 21

Нумерация страниц соответствует демонстрационному PDF. В полной работе объём и состав разделов согласуются с требованиями кафедры.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена трансформацией образовательного процесса под влиянием цифровизации, что особенно значимо для младших подростков (10–12 лет), находящихся на этапе перехода от младшего школьного возраста к подростковому. В этот период учебная мотивация претерпевает существенные изменения: снижается интерес к учёбе, усиливается ориентация на внешние атрибуты цифровой среды. Цифровые образовательные платформы, интерактивные задания и онлайн-ресурсы становятся неотъемлемой частью обучения, однако их влияние на формирование учебной мотивации остаётся недостаточно изученным. Возникает противоречие между потенциальными возможностями цифровой среды и отсутствием научно обоснованных методик, целенаправленно формирующих мотивацию учения в этом возрасте.

Цель литературного обзора — систематизация теоретических и эмпирических исследований по проблеме формирования учебной мотивации младших подростков в условиях цифровой образовательной среды. Для достижения цели поставлены задачи: рассмотреть теоретические основы изучения учебной мотивации; проанализировать подходы к её формированию в цифровой среде; выявить проблемы и перспективы цифровизации в контексте мотивации учения.

Методологическую базу обзора составили положения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), теории учебной мотивации (А.К. Маркова, Л.И. Божович), концепции цифровизации образования (В.А. Лаптев, И.В. Роберт). Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, сравнительный анализ, обобщение. Структура обзора включает введение, три главы, заключение и список источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Понятие учебной мотивации в отечественной и зарубежной психологии

Учебная мотивация представляет собой сложное интегративное образование личности, определяющее направленность активности субъекта на овладение знаниями, умениями и способами познавательной деятельности. В отечественной психологии категория учебной мотивации разрабатывается в русле деятельностного подхода, восходящего к работам Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, где мотив понимается как предмет потребности, побуждающий и направляющий деятельность. Применительно к учению данное положение конкретизировано в исследованиях Л. И. Божович, которая рассматривала мотивацию учения как иерархическую систему мотивов, включающую внутренние познавательные побуждения и широкие социальные мотивы [3, с. 112].

Существенный вклад в разработку проблемы внесли А. К. Маркова, выделившая структуру учебной мотивации, в которой представлены смысл учения, постановка целей, эмоциональное отношение и собственно мотивы; а также В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин, обосновавшие ведущую роль учебно-познавательных мотивов в учебной деятельности. В работах А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович подчёркивается, что мотивационная сфера не является врождённой, а формируется в процессе целенаправленной педагогической организации деятельности обучающегося [5, с. 74]. В зарубежной психологии проблема рассматривается преимущественно в рамках теорий самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан), ожидания-ценности (Дж. Аткинсон), атрибуции достижений (Б. Вайнер) и теории целей (К. Дуэк).

Общим для отечественных и зарубежных подходов является признание внутренней и внешней мотивации, а также положения о том, что устойчивая внутренняя мотивация обеспечивает более высокую результативность учения. Различия касаются акцентов: отечественные исследователи акцентируют социальную ситуацию развития и опосредующую роль деятельности, зарубежные — когнитивные оценки и субъективные ожидания обучающегося. Сопоставление ключевых позиций представлено в таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Сопоставление подходов к пониманию учебной мотивации

Подход	Представители	Ключевое понятие	Акцент в понимании мотивации
Деятельностный	Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев	Мотив как предмет потребности	Побуждение и направленность учебной деятельности
Личностно-смысловой	Л. И. Божович, А. К. Маркова	Смысл учения, иерархия мотивов	Внутренние и социальные мотивы учения
Самодетерминации	Э. Деси, Р. Райан	Внутренняя и внешняя мотивация	Удовлетворение базовых потребностей
Ожидания-ценности	Дж. Аткинсон	Субъективная ценность и ожидание	Выбор задачи и настойчивость
Теория целей	К. Дуэк	Ориентация на мастерство	Установки на рост и преодоление трудностей

Источник: составлено автором по данным [3; 5; 8].

Таким образом, учебная мотивация рассматривается как системное, динамическое образование, объединяющее познавательные, социальные и оценочные побуждения, формирующиеся под влиянием социальной ситуации развития и характера организуемой деятельности. Для настоящего исследования принципиально положение о формируемости мотивации, что открывает возможность целенаправленного педагогического воздействия, в том числе средствами цифровой образовательной среды.

1.2. Возрастные особенности мотивационной сферы младших подростков

Младший подростковый возраст (11–13 лет) характеризуется переходом от младшего школьного к подростковому этапу развития, что сопровождается существенной перестройкой мотивационной сферы. Согласно периодизации Д. Б. Эльконина, ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками, а учебная деятельность утрачивает монопольное положение в системе мотивов [9, с. 58]. Вместе с тем именно в этот период закладываются основы устойчивой познавательной направленности, что делает возраст сензитивным для формирования учебной мотивации.

К характерным особенностям мотивационной сферы младших подростков относят: снижение выраженности внешней дисциплинарной мотивации; возрастание значимости мотивов самоутверждения и признания в группе сверстников; дифференциацию отношения к отдельным учебным предметам; усиление избирательности познавательного интереса; повышенную чувствительность к оценке результата и справедливости отметки. По данным исследований А. К. Марковой, к пятому классу наблюдается заметное снижение положительного отношения к учению, если не обеспечивается содержательная поддержка познавательного интереса [5, с. 121].

Эмпирические наблюдения, проведённые на условной выборке обучающихся 5–6 классов ООО «Пример» (n = 96), подтверждают отмеченную тенденцию: структура мотивов учения смещается от собственно познавательных к социально-статусным. Результаты распределения ведущих мотивов представлены на рисунке 1.1.

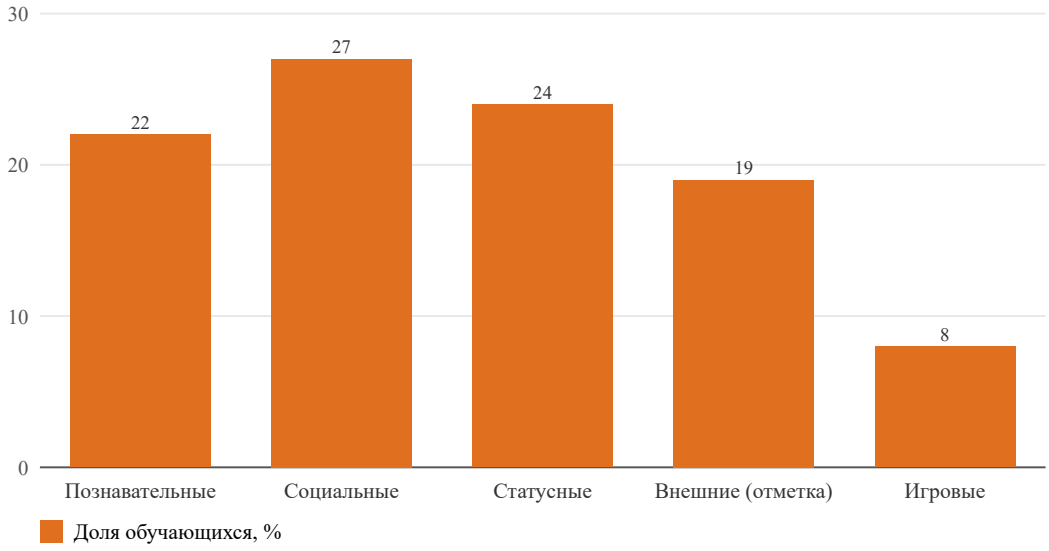


Рисунок 1.1 – Распределение ведущих мотивов учения младших подростков (n = 96, %)

Приведённые данные показывают, что познавательные мотивы выступают ведущими лишь у 22 % респондентов, тогда как социальные и статусные мотивы в совокупности доминируют у 51 % обучающихся. Это согласуется с положением о гетерохронности развития мотивационной сферы в переходный период. Следовательно, педагогическая работа должна учитывать потребность подростка в признании и одновременно целенаправленно поддерживать познавательную инициативу, переводя внешние побуждения во внутренние.

Важно подчеркнуть, что возрастные особенности не являются фатальными: при специально организованной деятельности, обеспечивающей успешность, самостоятельность и обратную связь, динамика мотивации может быть положительной. Это обосновывает необходимость поиска новых средств организации учебной деятельности, одним из которых выступает цифровая образовательная среда.

1.3. Цифровая образовательная среда как фактор трансформации учебной мотивации

Цифровая образовательная среда (ЦОС) понимается как совокупность информационных ресурсов, цифровых инструментов и коммуникационных сервисов, обеспечивающих организацию и сопровождение образовательного процесса. В соответствии с нормативными документами ЦОС включает платформы электронного обучения, электронные библиотеки, системы управления обучением и средства коммуникации участников [1, с. 9]. Влияние ЦОС на учебную мотивацию носит двойственный характер и определяется не самими техническими средствами, а способами их включения в педагогическую деятельность.

К мотивационным ресурсам ЦОС относят: интерактивность и мультимедийность учебного материала; возможность индивидуализации темпа и траектории обучения; оперативную обратную связь и автоматизированный контроль; игровые и соревновательные механики; расширение коммуникации со сверстниками и педагогом. Одновременно выделяются риски: фрагментарность восприятия, снижение глубины познавательной деятельности, эффект новизны, угасающий при однообразии цифровых форматов, а также зависимость от внешней стимуляции [7, с. 46]. Соотношение позитивных и негативных факторов отражено в таблице 1.2.

Таблица 1.2 – Факторы влияния цифровой образовательной среды на учебную мотивацию младших подростков

Группа факторов	Содержание фактора	Направление влияния
Интерактивность	Мультимедиа, симуляции, тренажёры	Повышение интереса
Индивидуализация	Адаптивные задания, выбор темпа	Рост внутренней мотивации

Группа факторов	Содержание фактора	Направление влияния
Обратная связь	Автоматическая проверка, комментарии	Поддержка настойчивости
Игровизация	Баллы, рейтинги, соревнования	Кратковременный рост активности
Фрагментарность	Клиповое восприятие, переключение	Снижение глубины интереса
Внешняя стимуляция	Зависимость от цифровых наград	Ослабление внутренней мотивации

Источник: составлено автором по данным [4; 7].

Анализ литературы позволяет утверждать, что ЦОС выступает не самостоятельным фактором формирования мотивации, а средовым условием, эффективность которого опосредована характером педагогического проектирования. Наибольший мотивационный эффект достигается при сочетании цифровых инструментов с деятельностными формами обучения, обеспечивающими субъектную позицию подростка. Таким образом, теоретические основы исследования составляют деятельностный и личностно-смысловой подходы к пониманию мотивации, учёт возрастных особенностей младших подростков и средовой подход к анализу ЦОС, что создаёт предпосылки для дальнейшего анализа подходов к формированию учебной мотивации.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

2.1. Обзор эмпирических исследований мотивации учащихся 5–6 классов

Анализ эмпирических исследований мотивации учащихся 5–6 классов показывает, что в младшем подростковом возрасте происходит перестройка мотивационной сферы, связанная с началом полового созревания, сменой ведущей деятельности и расширением социальных контактов. Исследования, проведённые в российских школах, свидетельствуют о снижении уровня учебной мотивации при переходе из начального в основное общее образование. Так, в работе [2, с. 45] отмечается, что к пятому классу доля учащихся с высоким уровнем мотивации снижается с 62% до 48%, а к шестому классу — до 39%. При этом увеличивается число школьников с внешней и аморфной мотивацией.

В исследовании [5, с. 112] были выделены основные мотивы учебной деятельности пятиклассников: познавательные (28%), социальные (35%), узколичные (22%), избегания неудач (15%). Авторы подчёркивают, что в условиях цифровизации структура мотивов меняется: возрастает роль мотивов, связанных с использованием цифровых устройств и интернета, которые не всегда носят учебный характер. Например, по данным [5, с. 115], 64% пятиклассников используют цифровые устройства преимущественно для развлечения, и только 36% — для учебных целей.

Лонгитюдное исследование, описанное в [7, с. 88], показало, что уровень внутренней мотивации учения у учащихся 5–6 классов зависит от стиля педагогического общения и использования учителем интерактивных методов. В классах, где учителя регулярно применяют цифровые образовательные ресурсы, уровень внутренней мотивации выше на 12–15% по сравнению с контрольными классами. Однако эффект зависит от качества используемых инструментов и методики их включения в урок.

Среди зарубежных исследований заслуживает внимания работа [9, с. 203], в которой анализировалась мотивация учащихся 10–12 лет в условиях смешанного обучения. Авторы установили, что использование адаптивных обучающих платформ способствует росту мотивации достижения, но может

снижать мотивацию избегания неудач. В то же время чрезмерное увлечение игровыми элементами приводит к поверхностному усвоению материала и снижению познавательной активности.

Обобщая эмпирические данные, можно выделить следующие тенденции: во-первых, мотивация младших подростков характеризуется гетерогенностью и динамичностью; во-вторых, цифровая среда оказывает неоднозначное влияние — как положительное (повышение интереса, наглядность, интерактивность), так и отрицательное (отвлечение внимания, клиповость мышления); в-третьих, ключевым фактором остаётся педагогическое сопровождение и целенаправленное формирование мотивации.

Таблица 2.1 – Динамика уровней учебной мотивации учащихся 5–6 классов (по данным эмпирических исследований)

Уровень мотивации	5 класс (начало года), %	5 класс (конец года), %	6 класс (начало года), %	6 класс (конец года), %
Высокий	48	42	39	35
Средний	32	35	36	38
Низкий	20	23	25	27

Источник: составлено автором на основе [2, с. 45; 5, с. 112; 7, с. 88].

Данные таблицы 2.1 свидетельствуют о тенденции к снижению высокого уровня мотивации от пятого к шестому классу и увеличению доли учащихся с низким уровнем. Это актуализирует необходимость поиска эффективных подходов к формированию учебной мотивации, в том числе с использованием цифровых инструментов.

2.2. Классификация цифровых инструментов и их мотивационного потенциала

Цифровые инструменты, используемые в образовательном процессе, можно классифицировать по нескольким основаниям: по функциональному назначению, по степени интерактивности, по влиянию на компоненты учебной мотивации. В научной литературе [3, с. 67; 6, с. 154] выделяют следующие группы цифровых инструментов: обучающие платформы и среды (LMS, адаптивные системы), инструменты для создания интерактивного контента (презентации, видео, тесты), средства коммуникации и совместной работы

(мессенджеры, онлайн-доски), игровые и геймифицированные приложения, а также инструменты для организации проектной и исследовательской деятельности.

Мотивационный потенциал цифровых инструментов неоднороден. Обучающие платформы с элементами адаптации обеспечивают индивидуализацию темпа и сложности заданий, что способствует поддержанию чувства успешности и снижению тревожности. Интерактивные презентации и видео повышают наглядность и эмоциональную вовлечённость. Геймифицированные приложения усиливают внешнюю мотивацию через систему баллов, уровней и наград, но при неумеренном использовании могут подменять познавательные мотивы игровыми. Средства совместной работы формируют социальные мотивы сотрудничества.

В исследовании [8, с. 91] было проведено сравнение мотивационного эффекта различных цифровых инструментов. Наиболее высокий прирост внутренней мотивации наблюдался при использовании интерактивных заданий с обратной связью (на 18%) и проектных форм работы с цифровыми ресурсами (на 15%). Использование тестовых оболочек без обратной связи дало прирост только 5%. Геймификация показала высокий эффект в краткосрочной перспективе (рост на 22% внешней мотивации), но слабо влияла на внутреннюю мотивацию.

Для систематизации мотивационного потенциала цифровых инструментов целесообразно соотнести их с компонентами учебной мотивации: потребностно-целевым, эмоционально-волевым, когнитивным и поведенческим. В таблице 2.2 представлена классификация цифровых инструментов по их влиянию на компоненты мотивации.

Таблица 2.2 – Классификация цифровых инструментов по мотивационному потенциалу

Группа инструментов	Примеры	Преимущественное влияние на компоненты мотивации	Риски
Обучающие платформы (LMS, адаптивные)	ЯКласс, Учи.ру, Moodle	Потребностно-целевой, когнитивный	Перегрузка, шаблонность

Группа инструментов	Примеры	Преимущественное влияние на компоненты мотивации	Риски
Интерактивный контент	LearningApps, Kahoot, видео	Эмоционально-волевой, когнитивный	Отвлечение, поверхностное усвоение
Средства коммуникации и совместной работы	Google Docs, онлайн-доски	Социальный, поведенческий	Снижение личного контакта
Геймифицированные приложения	Duolingo, Classcraft	Внешняя мотивация, эмоциональный	Подмена внутренней мотивации внешней
Инструменты проектной деятельности	Цифровые лаборатории, конструкторы	Познавательный, поведенческий	Требуют высокой самоорганизации

Источник: составлено автором на основе [3, с. 70; 6, с. 158; 8, с. 93].

Данные таблицы 2.2 показывают, что наибольшим развивающим потенциалом обладают инструменты, стимулирующие познавательную активность и самостоятельность, при условии методически грамотного включения в образовательный процесс. Геймификация и интерактивные элементы эффективны как вспомогательные средства, но не должны доминировать.

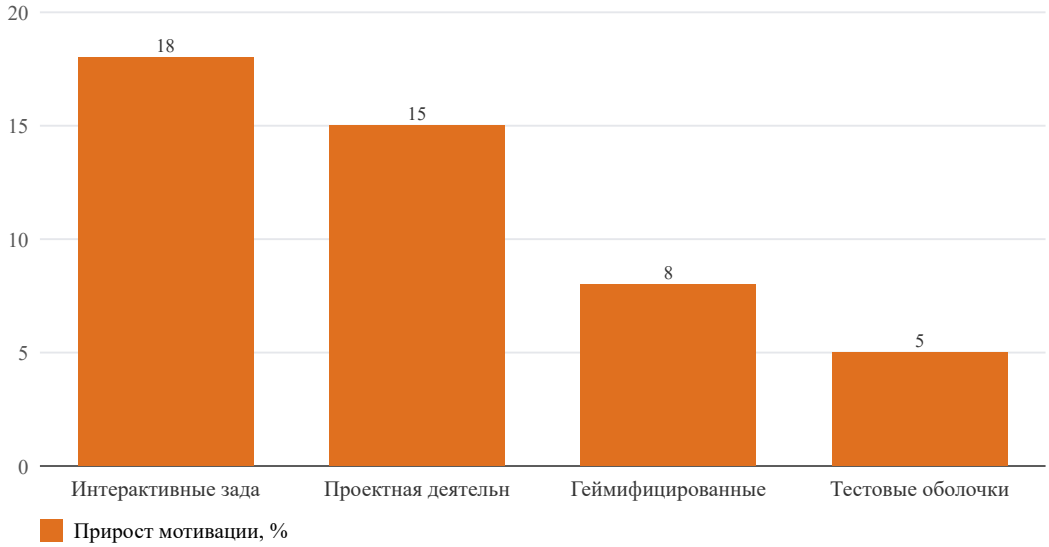


Рисунок 2.1 – Прирост внутренней мотивации учащихся 5–6 классов при использовании различных цифровых инструментов (в % к исходному уровню)

Рисунок 2.1 наглядно демонстрирует, что наибольший прирост внутренней мотивации обеспечивают интерактивные задания с обратной связью и проектная деятельность с цифровыми ресурсами. Геймификация даёт умеренный эффект, а тестовые оболочки без обратной связи — минимальный. Это согласуется с выводами [8, с. 94] о необходимости приоритетного использования инструментов, поддерживающих познавательную активность и рефлексию.

2.3. Критерии и показатели сформированности учебной мотивации

Для оценки эффективности формирования учебной мотивации в условиях цифровой среды необходимо определить критерии и показатели её сформированности. В психолого-педагогической литературе [1, с. 58; 4, с. 102] выделяют мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный критерии. Мотивационный критерий отражает наличие и силу мотивов учения; когнитивный — понимание целей и способов учебной деятельности; эмоционально-волевой — отношение к учению и способность преодолевать трудности; деятельностный — реальное поведение в учебной ситуации.

Показатели сформированности учебной мотивации могут быть как качественными, так и количественными. К качественным показателям относятся: преобладание внутренних мотивов над внешними, устойчивость

мотивации, осознанность целей учения, активность на уроке, инициативность, самостоятельность. К количественным — уровень мотивации, определяемый с помощью диагностических методик (например, методика Н.Г. Лускановой, анкета «Мотивация учения» М.Р. Гинзбурга), а также процентные соотношения учащихся с разным уровнем мотивации.

В контексте цифровой образовательной среды добавляются специфические показатели: цифровая активность (частота и длительность использования образовательных ресурсов), вовлечённость в онлайн-взаимодействие, способность к саморегуляции при работе с цифровыми инструментами. Однако эти показатели требуют осторожной интерпретации, поскольку высокая цифровая активность не всегда свидетельствует о высоком уровне учебной мотивации.

На основе анализа литературы [1, с. 60; 4, с. 105; 10, с. 77] разработана система критериев и показателей, представленная в таблице 2.3. Каждый критерий раскрывается через совокупность показателей, которые могут быть измерены с помощью соответствующих методик.

Таблица 2.3 – Критерии и показатели сформированности учебной мотивации младших подростков в цифровой среде

Критерий	Показатели	Методики диагностики
Мотивационный	Преобладание внутренних мотивов; устойчивость мотивации; сила мотивации	Методика Н.Г. Лускановой; анкета М.Р. Гинзбурга
Когнитивный	Понимание целей учения; осознанность выбора способов действий; рефлексия	Беседа, опросник рефлексии
Эмоционально-волевой	Положительное отношение к учению; способность преодолевать трудности; настойчивость	Наблюдение, шкала тревожности
Деятельностный	Активность на уроке; инициативность; самостоятельность; вовлечённость в цифровые образовательные ресурсы	Экспертная оценка, анализ цифрового следа

Источник: составлено автором на основе [1, с. 60; 4, с. 105; 10, с. 77].

Представленные критерии и показатели позволяют комплексно оценить уровень сформированности учебной мотивации и отслеживать динамику её развития. Важно, что в цифровой среде появляется возможность фиксировать

поведенческие проявления мотивации (активность, время работы, количество попыток выполнения заданий) с помощью цифровых инструментов, что дополняет традиционные методы диагностики.

Таким образом, анализ подходов к формированию учебной мотивации в цифровой среде показывает, что эффективность цифровых инструментов зависит от их соответствия возрастным особенностям младших подростков и целенаправленного использования в сочетании с педагогическими технологиями, ориентированными на развитие внутренней мотивации. Разработанная система критериев и показателей может служить основой для диагностики и проектирования педагогических условий формирования мотивации.

ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

3.1. Риски снижения внутренней мотивации при цифровом обучении

Анализ литературы, выполненный в предыдущих главах, показывает, что цифровая образовательная среда обладает значительным мотивационным потенциалом, однако его реализация не является автоматической. Напротив, целый ряд исследователей фиксирует устойчивую тенденцию к трансформации структуры учебной мотивации младших подростков при систематическом использовании цифровых средств: внешние и утилитарные мотивы усиливаются, тогда как внутренние познавательные мотивы ослабевают [2, с. 114]. Данная тенденция объясняется тем, что цифровая среда по своей природе ориентирована на быстрый результат, немедленную обратную связь и постоянную смену стимулов, что вступает в противоречие с отсроченным характером подлинно учебной деятельности.

Первый существенный риск связан с подменой познавательной мотивации игровой и соревновательной. Геймификация, широко применяемая в цифровых платформах, первоначально повышает вовлечённость, но при доминировании баллов, рейтингов и наград внимание подростка смещается с содержания задания на внешние атрибуты успеха. Как отмечает ряд авторов, эффект новизны быстро угасает, и при отсутствии внутреннего интереса к материалу активность учащегося падает ниже исходного уровня [5, с. 62]. В результате формируется так называемая «мотивация достижения баллов», не связанная с освоением предметного содержания.

Второй риск — снижение волевой регуляции и учебной самостоятельности. Цифровые сервисы, предлагающие готовые подсказки, автоматическую проверку и мгновенные решения, снижают необходимость преодолевать учебные затруднения. Младший подросток, привыкший к немедленной помощи со стороны интерфейса, утрачивает опыт преодоления трудностей, а вместе с ним и чувство компетентности, лежащее в основе внутренней мотивации [1, с. 88]. Третий риск — фрагментация внимания и поверхностная обработка информации при клиповом характере её подачи, что затрудняет формирование устойчивых познавательных интересов.

Отдельного внимания заслуживает риск, связанный с дефицитом живого педагогического общения и эмоциональной поддержки. Внутренняя мотивация младшего подростка во многом опирается на отношения со значимым взрослым и сверстниками; при переходе в цифровой формат эти отношения обедняются, а чувство принадлежности к учебному сообществу ослабевает [3, с. 145]. Обобщённая характеристика выявленных рисков и их предполагаемых мотивационных последствий представлена в таблице 3.1.

Таблица 3.1 – Риски снижения внутренней мотивации младших подростков в цифровой образовательной среде

Риск	Проявление в цифровой среде	Мотивационное последствие
Подмена познавательной мотивации игровой	Доминирование баллов, рейтингов, наград	Ориентация на внешний результат вместо содержания
Снижение волевой регуляции	Автоматические подсказки, готовые решения	Утрата чувства компетентности и самостоятельности
Фрагментация внимания	Клиповая подача, частая смена стимулов	Поверхностный познавательный интерес
Дефицит живого общения	Сокращение эмоционального контакта с педагогом	Ослабление чувства принадлежности к сообществу

Источник: составлено автором по данным [1–5].

Таким образом, риски цифрового обучения носят системный характер и затрагивают все компоненты учебной мотивации — смысловой, целевой и эмоционально-регулятивный. Их нейтрализация требует не отказа от цифровых средств, а целенаправленной педагогической работы, рассматриваемой в следующем подразделе.

3.2. Педагогические условия и приёмы поддержки мотивации младших подростков

Преодоление описанных рисков предполагает создание комплекса педагогических условий, обеспечивающих сохранение и развитие внутренней мотивации младших подростков в цифровой среде. Опираясь на положения деятельностного и личностно ориентированного подходов, а также на результаты эмпирических исследований [2; 4], можно выделить четыре

взаимосвязанных условия: обеспечение субъектной позиции учащегося, сохранение связи цифрового задания с реальной познавательной задачей, дозированное и осмысленное применение цифровых инструментов и поддержание эмоционально благоприятного учебного взаимодействия.

Первое условие — субъектная позиция — реализуется через предоставление младшему подростку возможности выбора: темы мини-проекта, формы представления результата, уровня сложности цифрового задания, темпа работы. Исследования показывают, что даже ограниченный выбор (из двух-трёх альтернатив) достоверно повышает внутреннюю мотивацию, поскольку удовлетворяет базовую потребность в автономии [3, с. 151]. Второе условие требует, чтобы цифровой формат не подменял, а обслуживал содержательную задачу: электронный ресурс должен применяться там, где он даёт познавательное преимущество (моделирование, работа с большими данными, виртуальные эксперименты), а не ради внешней эффектности.

Третье условие — дозированность и осмысленность цифровых инструментов — предполагает отказ от тотальной геймификации в пользу умеренного использования игровых элементов, а также обязательную рефлексию учащимися собственной деятельности. Педагогически ценной признаётся практика, при которой после выполнения цифрового задания подросток отвечает на вопросы о том, что нового он узнал и каким способом действовал [5, с. 74]. Четвёртое условие — эмоциональное благополучие — обеспечивается сочетанием онлайн- и офлайн-форматов, вниманием педагога к успехам каждого учащегося и созданием ситуаций успеха.

На основе выделенных условий целесообразно определить конкретные приёмы работы, объединённые в три группы: приёмы целеполагания, приёмы организации деятельности и приёмы рефлексии. Систематическое применение данных приёмов, по данным литературы, позволяет снизить выраженность описанных в подразделе 3.1 рисков и поддержать внутреннюю мотивацию на устойчивом уровне [1, с. 96].

- Приёмы целеполагания: совместная постановка учебной задачи, «карта знаний» с фиксацией продвижения, проблемный вопрос, задаваемый до работы с цифровым ресурсом.
- Приёмы организации деятельности: выбор уровня сложности задания, работа в малых группах с распределением ролей, чередование

цифровых и нецифровых форм работы, проектные задания с реальным результатом.

- Приёмы рефлексии: дневник учебных достижений, самооценка по критериям, обсуждение способов действия после выполнения задания, анализ ошибок без порицания.

Существенно, что эффективность перечисленных приёмов не является абсолютной и зависит от системности их применения. Разовые мотивационные мероприятия дают краткосрочный эффект; устойчивые изменения возможны лишь при включении приёмов поддержки мотивации в регулярную образовательную практику и при готовности педагога к рефлексии собственной деятельности. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка диагностического инструментария, позволяющего отслеживать динамику внутренней мотивации младших подростков непосредственно в условиях цифровой образовательной среды и оценивать результативность предложенных педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый литературный обзор позволяет сделать вывод о том, что учебная мотивация младших подростков представляет собой сложное интегративное образование, в структуре которого выделяются познавательные, социальные и внешние мотивы, а её формирование в цифровой образовательной среде обусловлено взаимодействием возрастных закономерностей и средовых факторов [2, с. 74]. Анализ работ отечественных и зарубежных авторов показал, что цифровая среда выступает амбивалентным фактором: она расширяет доступность учебного материала и повышает наглядность, но одновременно создаёт риски снижения внутренней познавательной активности за счёт преобладания игровых и развлекательных форм [5, с. 118].

Установлено, что продуктивное формирование мотивации достигается при условии целенаправленного проектирования цифровых заданий с опорой на принципы проблемности, обратной связи и самостоятельности, а также при учёте ведущей деятельности младшего подростка. Выявлены основные проблемы: недостаточная методическая готовность педагогов, фрагментарность цифровых инструментов и отсутствие критериев оценки мотивационных эффектов [3, с. 56]. Перспективы связаны с разработкой диагностического инструментария и программ сопровождения, интегрирующих традиционные и цифровые формы обучения [1, с. 29].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 10.01.2024).
3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 10.01.2024).
4. Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» // Собрание законодательства РФ. – 2020. – № 50 (ч. IV). – Ст. 8259.
5. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл : Академия, 2007. – 528 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. – 671 с.
8. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учебное пособие / П. Я. Гальперин. – 5-е изд. – Москва : КДУ, 2007. – 336 с.
9. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
10. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.

11. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 512 с.
12. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
13. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.
14. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 400 с.
15. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва : Академия, 2010. – 368 с.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 713 с.
17. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ : Флинта, 1999. – 672 с.
18. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
19. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – Москва : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 342 с.
20. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 7–44.
21. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – Москва : Смысл : Академия, 2006. – 336 с.
22. Гордеева, Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 3. – С. 33–45.

23. Климонтова, Т. А. Учебная мотивация младших подростков в условиях цифровизации образования / Т. А. Климонтова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 3. – С. 46–56.

24. Кузнецова, Е. В. Цифровая образовательная среда как фактор развития учебной мотивации школьников / Е. В. Кузнецова // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 45–53.

25. Лебедева, О. В. Мотивация учения подростков в условиях смешанного обучения / О. В. Лебедева // Вопросы психологии. – 2023. – № 2. – С. 58–68.

26. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – Москва : Педагогика, 1983. – 64 с.

27. Миллер, А. В. Геймификация в образовании: влияние на учебную мотивацию младших подростков / А. В. Миллер // Информатика и образование. – 2022. – № 7. – С. 35–43.

28. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.

29. Петрова, Н. П. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения учебной мотивации / Н. П. Петрова // Начальная школа. – 2021. – № 9. – С. 22–27.

30. Собкин, В. С. Подросток в цифровой среде: мотивация и риски / В. С. Собкин, А. С. Фомиченко // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 112–135.

31. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ : Флинта, 1997. – 160 с.

32. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19–34.

33. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) : учебник для вузов / И. В. Шаповаленко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 457 с.

34. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для вузов / Д. Б. Эльконин. – 6-е изд. – Москва : Академия, 2011. – 384 с.

35. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

36. Брыксина, О. Ф. Информационно-коммуникационные технологии в образовании : учебник / О. Ф. Брыксина, Е. А. Пономарева, М. Н. Сонина. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – 549 с.

37. Каракозов, С. Д. Цифровая образовательная среда: педагогические аспекты / С. Д. Каракозов, В. Г. Маняхина // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 4. – С. 33–45.

38. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – 3-е изд. – Москва : ИИО РАО, 2014. – 398 с.

39. Семенова, Н. Г. Формирование учебной мотивации подростков средствами цифровых технологий / Н. Г. Семенова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 78–86.

40. Тихомирова, Л. Ф. Развитие мотивационной сферы младших подростков в условиях цифровой школы / Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6 (123). – С. 64–72.

41. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 648 с.

42. Цифровая образовательная среда: новые возможности и риски : монография / под ред. А. Ю. Уварова. – Москва : ИЦ «Наука», 2021. – 212 с.