

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.9.075

DOI: 10.18384/3033-6414-2026-3-88-99

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И ПРОБЛЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Антопольская Т. А.*, **Кравченко В. И.**

Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация

** Корреспондирующий автор, e-mail: antopolskaya@yandex.ru*

Поступила в редакцию 10.02.2026

После доработки 02.03.2026

Принята к публикации 06.03.2026

Аннотация

Цель. Выявить группы подростков с разным уровнем стресса, учебной мотивации, познавательных затруднений и удовлетворённости жизнью и охарактеризовать их с позиций проблемы успеваемости.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 73 подростка (средний возраст – 13 лет). Использованы методики диагностики учебной мотивации, познавательных затруднений, удовлетворённости жизнью (ШУДЖИ), уровня воспринимаемого стресса (ШВС-Д). Статистическая обработка включала корреляционный и кластерный анализы.

Результаты. Выявлены три устойчивые группы подростков, различающиеся по сочетанию мотивационных, эмоциональных и стрессовых характеристик. Для наиболее ресурсной группы характерны высокая мотивация и удовлетворённость жизнью при средних или низких показателях стресса. Наиболее уязвимая группа сочетает низкую мотивацию, высокий стресс и выраженные когнитивные затруднения.

Теоретическая и/или практическая значимость. Психологическая работа с подростками, имеющими проблемы с успеваемостью, должна учитывать их индивидуальные особенности, уровень стресса и характер учебных трудностей. Сочетание продуманной организации образовательной среды способствует повышению учебной мотивации, устойчивости к стрессу и успешной социализации подростков. Применение кластерного анализа позволяет выявить группы риска и выстроить индивидуализированные стратегии помощи, что повышает эффективность психологической работы.

Ключевые слова: подростки, успеваемость, учебная мотивация, удовлетворённость жизнью, стресс, познавательные затруднения, кластерный анализ

© СС ВУ Антопольская Т. А., Кравченко В. И., 2026.

Для цитирования: Антопольская Т. А., Кравченко В. И. Взаимосвязь психологических особенностей подростков и проблем успеваемости // Психологические науки. 2026. № 3. С. 88–99. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-3-88-99>

Original research article

THE LINK BETWEEN ADOLESCENT MENTAL FEATURES AND SCHOOL SUCCESS

T. Antopolskaya*, V. Kravchenko

Kursk State University, Kursk, Russian Federation

* Corresponding author, e-mail: antopolskaya@yandex.ru

Received by the editorial office 10.02.2026

Revised by the author 02.03.2026

Accepted for publication 06.03.2026

Abstract

Aim. To identify groups of adolescents with different levels of stress, academic motivation, cognitive difficulties, and life satisfaction and to characterise them in terms of academic performance.

Methodology. The study involved 73 adolescents (average age: 13 years old). The methods to assess academic motivation, cognitive difficulties, and life satisfaction, and perceived stress level were used. Statistical analysis included correlation and cluster analysis.

Results. Three stable groups of adolescents were identified, differing in their combination of motivational, emotional, and stress characteristics. The most resourceful group is characterised by high motivation and life satisfaction with moderate to low stress levels. The most vulnerable group combines low motivation, high stress, and pronounced cognitive difficulties.

Research implications. Psychological work with adolescents experiencing academic problems should consider their individual characteristics, stress level, and the nature of their academic difficulties. A well-designed educational environment contributes to increased academic motivation, stress resilience, and successful socialisation in adolescents. Cluster analysis helps identify at-risk groups and develop individualised support strategies, thereby increasing the effectiveness of psychological interventions.

Keywords: adolescents, academic performance, academic motivation, life satisfaction, stress, cognitive difficulties, cluster analysis

For citation: Antopolskaya, T. A., Kravchenko, V. I. (2026). The Link Between Adolescent Mental Features and School Success. In: *Psychological Sciences*, 3, 88–99. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-3-88-99>

ВВЕДЕНИЕ

Период подросткового развития представляет собой один из наиболее напряжённых этапов в формировании личности. Он сопровождается эмоциональной неустойчивостью, колебаниями настроения, импульсивными реакциями и частыми изменениями интересов, что нередко отражается на снижении учебной моти-

вации и успеваемости. Эти проявления тесно связаны с внутренним кризисом самоопределения, переоценкой жизненных ориентиров и стремлением найти своё место в социуме. Подростки нередко сталкиваются с тревогой относительно будущего, склонны к конфликтам, проявлениям отстранённости и негативизма в общении как с взрослыми, так и с ровесниками.

Психологическое состояние подростка оказывает непосредственное влияние на его успеваемость, мотивацию к обучению, способность к концентрации и взаимодействию с окружающими. Эмоциональные перегрузки, вызванные внутренними конфликтами, стрессом или внешними обстоятельствами, нередко приводят к снижению академической успеваемости и даже к дезадаптации в школьной среде. Подростки, находящиеся в состоянии эмоциональной нестабильности, чаще сталкиваются с трудностями в освоении новых знаний и выполнении учебных задач, а также испытывают меньшее удовлетворение от процесса обучения [1].

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Проблема стабилизации эмоционального состояния подростков и его влияния на учебную деятельность на протяжении десятилетий находится в центре внимания психологов, педагогов и специалистов в области образования как в нашей стране, так и за рубежом. Современный мир стремительно изменяется, подростки обучаются в условиях тотальной цифровизации и информационных перегрузок, а высокие академические результаты часто сопровождаются выгоранием учащихся, чрезмерным стрессом и перестают быть мерилом качественного образования [2].

Мотивация, являясь ключевым компонентом успешной учебной деятельности, в подростковом возрасте переживает заметную трансформацию, при этом современные исследования фиксируют явное снижение учебной мотивации [3]. На раннем этапе учащиеся ориентируются на внешнюю оценку, однако со временем на первый план выходит внутренний интерес к учебному содержанию. Этот переход от внешних стимулов к внутренней мотивации подробно описан в рамках теории самоопределения, где ключевыми условиями развития выступают автономия, компетентность и сопричастность

[4, р. 69]. У современных подростков всё более начинает проявляться стремление к индивидуализации, утверждение своего уникального «Я» [5]. Особенно важным становится восприятие учебной деятельности как отражение собственных интересов.

На формирование учебной мотивации значительное влияние оказывают личность учителя и характер отношений с учащимися. Доброжелательное, уважительное и поддерживающее поведение педагога способно существенно повысить мотивацию к обучению. Эффект Пигмалиона, или эффект Розенталя, демонстрирует, что ожидания учителя в отношении успехов ученика могут трансформироваться в реальные достижения.

Переход подростка к ведущей деятельности в форме общения со сверстниками также оказывает существенное влияние на успеваемость. Стремление к признанию, принятие в группе и развитие социальной идентичности формируют новые мотивационные ориентиры. Позитивная самооценка и уверенность в себе формируются в значительной степени оценкой со стороны окружающих. Враждебная атмосфера, буллинг или социальная изоляция могут значительно подорвать учебную мотивацию. В то же время поддержка со стороны педагогов, вовлечение в совместную познавательную деятельность, уважительное и справедливое отношение, а также организация групповой работы, отвечающей потребности в принадлежности и самореализации, способствуют повышению интереса к учёбе. Подростки активно стремятся к самовыражению, и, если образовательная среда предоставляет возможности для социальной активности и взаимодействия, это положительно влияет на вовлечённость в учебный процесс [6].

Важнейшим фактором, способствующим учебной успешности подростков, выступает эмоциональный климат в образовательной среде. Гармоничные отношения между учителем, родителями и

учеником способствуют формированию доверительной атмосферы и развитию позитивной самооценки. Международные метааналитические данные демонстрируют, что социально-эмоциональные программы в школах способствуют не только улучшению психологического благополучия учащихся, но и значимому росту их академической успешности [7, p. 413].

Результаты международных исследований также подтверждают, что эффективность образовательной среды во многом определяется качеством психологической поддержки, встроенной в систему школы. Так, в шести масштабных исследованиях было показано, что «в школах, где консультанты тратили больше времени на деятельность, связанную с академическим развитием учащихся, показатели успеваемости по стандартизированным тестам были значительно выше» [8; 9, p. 148]. Более того, как отмечают Гольберштейн и соавторы, «ранние вмешательства в области психического здоровья, предоставляемые в школьной среде, связаны с более устойчивыми академическими траекториями и более высокими показателями выпуска» [10, p. 258], а «устойчивый доступ к психологической поддержке снижает вероятность образовательных срывов и способствует долгосрочной академической устойчивости» [10, p. 260].

Представители эконпсихологического подхода подчёркивают, что для повышения академической успеваемости образовательная среда должна проектироваться таким образом, чтобы минимизировать факторы риска и обеспечивать условия для психологического благополучия подростков. Построенная на партнёрских и доброжелательных отношениях между учащимися и педагогами образовательная среда способна не только компенсировать учебные трудности, но и стимулировать личностное развитие подростков [11, с. 197]. При этом в проектировании среды обучения важным становится «субъект-порождающий тип взаимодей-

ствия» [12, с. 118], обеспечивающий высокую познавательную активность, тогда как авторитарная модель обучения коррелирует с её снижением.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В задачи исследования входило проведение диагностики учебной мотивации, уровня воспринимаемого стресса, познавательных затруднений и удовлетворённости жизнью у подростков, выделение кластеров подростков по данным показателей, описание психологических особенностей каждой группы с целью оказания эффективной психологической помощи в решении проблемы успеваемости. В исследовании приняли участие 73 подростка: ученики средней образовательной школы № 13 г. Курска, участники клуба «Отражение» Курской общественной общеобразовательной организации «Диалог»; средний возраст респондентов – 13 лет.

Тестирование проводилось с применением валидных психодиагностических методик: «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» [13]; «Изучение познавательных затруднений» [13]; «Многомерная шкала удовлетворённости жизнью школьников» (ШУДЖИ) на основе опросника MSLSS Е. С. Хюбнера [14]; «Шкала воспринимаемого стресса для детей» (ШВС-Д) [15].

Обработка данных проводилась с использованием Python (Google Colab).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЯ

Ниже представлены средние значения, медианы, стандартные отклонения, минимальные и максимальные значения, значения 1-го и 3-го квартилей для каждой из шкал (табл. 1).

Проверка нормальности распределения переменных проводилась с использованием критерия Шапиро-Уилка.

Нормальное распределение продемонстрировали показатели «Познавательные», «Эмоциональные» и «Уровень стресса» ($p > 0,05$).

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика по шкалам методик / Descriptive statistics for method scales

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение	Min	25%	50%	75%	Max
Возраст	12,86	1,35	11	12	13	14	16
Познавательные	5,08	2,01	0	4	5	6	9
Коммуникативные	5,34	2,30	0	3	6	7	9
Эмоциональные	4,77	2,02	0	3	5	6	9
Саморазвитие	5,21	2,49	0	4	6	7	9
Позиция школьника	4,49	2,75	0	3	5	6	9
Достижения	5,60	1,97	1	5	6	7	9
Внешние (поощрения, наказания)	5,27	2,14	0	4	6	6	9
Уровень стресса	17,11	5,21	6	14	17	21	32
Семья	22,55	5,89	6	18	23	28	30
Школа	16,88	6,01	6	12	18	22	29
Учителя	19,60	6,61	6	16	21	24	30
Я сам	22,26	5,56	6	18	23	26	30
Друзья	25,08	5,65	6	24	26	29	30

Источник: данные авторов.

Остальные шкалы («Коммуникативные», «Саморазвитие», «Позиция школьника», «Достижения», «Внешние», а также все показатели удовлетворённости жизнью по отдельным сферам) имеют

распределение, отличное от нормального ($p < 0,05$) (табл. 2).

Далее приведены результаты корреляционного анализа по Спирмену между показателями мотивации, уровнем стресса

Таблица 2 / Table 2

Показатели нормальности распределения переменных / Normality statistics for key study variables

Показатель	Статистика	p-value	Нормально распределено
Познавательные	0,969	0,070	Да
Коммуникативные	0,958	0,017	Нет
Эмоциональные	0,970	0,082	Да
Саморазвитие	0,930	0,000591	Нет
Позиция школьника	0,931	0,000618	Нет
Достижения	0,949	0,00533	Нет
Внешние (поощрения, наказания)	0,949	0,00525	Нет
Семья	0,934	0,000852	Нет
Школа	0,959	0,0189	Нет
Учителя	0,964	0,0343	Нет
Я сам	0,947	0,00385	Нет
Друзья	0,784	0,00000000540	Нет
Уровень стресса	0,990	0,844	Да

Источник: данные авторов

са, удовлетворённостью жизнью и возрастом (табл. 3).

Корреляционный анализ позволил выявить ряд статистически значимых связей между учебной мотивацией, удовлетворённостью жизнью и уровнем стресса у подростков.

Сильные положительные корреляции ($r \geq 0,5$) обнаружены между саморазвитием и познавательными интересами, между позицией школьника и саморазвитием. Это указывает на то, что стремление к личностному росту тесно связано как с познавательной активностью, так и с восприятием себя успешным учеником. Также сильные взаимосвязи выявлены между познавательными интересами и позицией школьника, между коммуникативными мотивами и внешними стимулами (поощрения, наказания), что отражает значимость социальных факторов для учебной активности подростков. Высокие

положительные связи установлены и в сфере удовлетворённости школьной средой: отношение к учителям коррелирует с восприятием школы, семьи и собственного «Я». Позитивное восприятие педагогов, таким образом, связано не только с образовательной средой, но и с личностным восприятием и отношениями в семье. Выявлена взаимосвязь удовлетворённости семьей и отношениями с друзьями. Положительные корреляции обнаружены между учебными достижениями и позицией школьника. Так положительная связь наблюдается между саморазвитием и достижениями, между позицией школьника и коммуникативными мотивами.

Отрицательные корреляции фиксируются между стрессом и удовлетворённостью ключевыми сферами жизни: «Семья», «Друзья», «Учителя» и «Школа». Это свидетельствует о том, что рост стрессовой нагрузки сопровождается

Таблица 3 / Table 3

**Коэффициенты корреляции Спирмена между исследуемыми переменными /
Spearman's correlation coefficients between the studied variables**

Пара переменных	ρ (Спирмена)	Сила и направление связи
Саморазвитие / Познавательные	0,70	Сильная положительная
Позиция школьника / Саморазвитие	0,70	Сильная положительная
Позиция школьника / Познавательные	0,62	Сильная положительная
Коммуникативные / Внешние (поощрения, наказания)	0,62	Сильная положительная
Учителя / Школа	0,62	Сильная положительная
Учителя / Семья	0,60	Сильная положительная
Семья / Друзья	0,57	Сильная положительная
Учителя / Я сам	0,57	Сильная положительная
Достижения / Позиция школьника	0,57	Сильная положительная
Позиция школьника / Коммуникативные	0,47	Положительная
Саморазвитие / Достижения	0,49	Положительная
Стресс / Семья	-0,41	Отрицательная
Стресс / Друзья	-0,42	Отрицательная
Стресс / Учителя	-0,37	Отрицательная
Стресс / Школа	-0,34	Отрицательная
Возраст / Коммуникативные	-0,27	Слабая отрицательная
Возраст / Достижения	-0,21	Слабая отрицательная
Возраст / Позиция школьника	-0,17	Не значима

Источник: данные авторов

снижением субъективного благополучия подростков.

Влияние возраста выражено слабо: коммуникативные мотивы и достижения могут незначительно снижаться с возрастом, а связь с позицией школьника статистически незначима. Эти результаты могут отражать тенденцию к ослаблению учебной и коммуникативной мотивации в более старшем возрасте.

Таким образом, учебная мотивация подростков оказывается тесно связанной с познавательными интересами, внутренними стремлениями к развитию, поддержкой семьи и школы, тогда как стресс выступает фактором, подрывающим удовлетворённость жизнью и восприятие значимых социальных отношений.

Для выявления однородных групп испытуемых применён метод k-means, минимизирующий внутригрупповое расстояние. По результатам оптимального деления выделено 3 кластера (табл. 4).

Кластер 0. Учащиеся со стабильной высокой учебной мотивацией во всех сферах, сильной зависимостью от внешних стимулов и высокой удовлетворённостью жизнью. Уровень стресса средний.

Кластер 1. Средний уровень мотивации и низкий уровень стресса, при этом высокая удовлетворённость жизнью, особенно в сфере дружеских отношений.

Кластер 2. Наименее мотивированная и наиболее стрессоуязвимая группа с низкой удовлетворённостью жизнью и слабой чувствительностью к стимулам.

Для анализа данных, полученных по методике «Изучение познавательных затруднений», исходные ответы учащихся были приведены к бинарному формату (0 – отсутствие выбора варианта, 1 – наличие выбора варианта). Это позволило унифицировать ответы и провести количественную обработку.

Далее для каждого пункта методики была рассчитана частота его выбора в процентах от общего числа участников. Полученные процентные значения использовались для выявления наиболее распространённых внешних и внутренних затруднений, а также запросов на помощь.

После расчёта частот данные были соотнесены с ранее выделенными кластерами учащихся. Это позволило выявить, какие типы затруднений и запросов на по-

Таблица 4 / Table 4

**Характеристики трёх кластеров подростков, выделенных методом k-means /
Characteristics of three clusters of adolescents identified using the k-means method**

Показатель	Кластер 0	Кластер 1	Кластер 2
Возраст	12,6	12,7	13,3
Познавательные	7,06	4,95	3,58
Коммуникативные	8,12	4,78	3,95
Эмоциональные	6,47	4,51	3,74
Саморазвитие	7,35	5,75	2,21
Позиция школьника	7,00	5,08	1,10
Достижения	7,06	6,11	3,32
Внешние	7,29	5,19	3,63
Стресс	16,88	15,51	20,42
Семья	25,12	24,11	17,21
Учителя	21,82	22,13	12,68
Я сам	25,12	23,51	17,26
Друзья	26,12	27,32	19,79

Источник: данные авторов

мощь наиболее характерны для каждой группы школьников, а также проследить взаимосвязь между уровнем мотивации, стрессом и особенностями учебных трудностей (табл. 5).

Школьники, относящиеся к кластеру 0, в качестве основных внешних трудностей отмечают скучные уроки (37,5%), остальные затруднения выражены незначительно (по 12,5). Среди внутренних трудностей наиболее часто встречаются непонимание материала и проблемы с вниманием (по 38%). В запросах на помощь доминирует интерес к развитию собственных способностей (38%), а также отмечается потребность в организации дня и дополнительной занятости через кружки (по 25%). Таким образом, для данной группы характерна мотивация к развитию, но при этом наблюдаются базовые когнитивные трудности, связанные с вниманием и усвоением материала.

Ученики из кластера 1 демонстрируют более широкий спектр трудностей. Здесь на первый план выходят внешние препятствия учебной деятельности: скучные уроки (38%), отсутствие порядка и дис-

циплины (33%), дополнительно учащиеся указывают на усталость (29%). Во внутренних затруднениях ключевой проблемой становится непонимание учебного материала (67%), при этом треть участников (33%) отмечает проблемы с памятью. Запросы на помощь отражают выраженную потребность в преодолении учебных трудностей (48%) и в обучении навыкам организации дня (33%). Данный кластер объединяет подростков, чьи основные сложности связаны с учебной деятельностью и когнитивными процессами, а также с организацией учебного процесса в школе.

Подростки, которые по своим показателям попали в кластер 2, главным образом внешние проблемы определяют, как скучные уроки (67%), а также грубое отношение учителей, усталость и физические недомогания (по 22%). Во внутренних затруднениях доминируют непонимание материала и недостаток трудолюбия/терпения (по 56%), встречаются трудности с памятью и вниманием (по 22%). В запросах на помощь учащиеся чаще всего указывают потребность в организации дня,

Таблица 5 / Table 5

Основные показатели затруднений и запросов на помощь в исследуемых группах подростков / Key indicators of difficulties and requests for help in the studied groups of adolescents

Параметр	Кластер 0	Кластер 1	Кластер 2
Внешние затруднения	Скучные уроки 37,5% Прочие трудности по 12,5%	Скучные уроки 38% Отсутствие порядка 33% Усталость 29%	Скучные уроки 67% Грубость учителей 22% Усталость 22% Боли 22%
Внутренние затруднения	Непонимание материала 38% Внимание 38%	Понимание 67% Память 33%	Непонимание материала 56% Недостаток трудолюбия и терпения 56% Память 22% Внимание 22%
Запросы на помощь	Развитие способностей 38% Организация дня 25% Кружки 25%	Преодоление учебных трудностей 48% Организация дня 33%	Организация дня 33% Развитие способностей 33% Практическое дело 33% Помощь по трудным предметам 22%

Источник: данные авторов

развитии способностей и освоении полезного практического дела (по 33%), а также помощь при изучении трудных предметов (22%). Таким образом, эта группа отличается сочетанием учебных трудностей с выраженным влиянием личностных и мотивационных факторов, а также частыми соматическими жалобами и неблагоприятными отношения с педагогами.

Проведённый корреляционный анализ показал, что высокая учебная мотивация подростков тесно связана с их внутренними познавательными интересами, саморазвитием и позитивной позицией школьника. Удовлетворённость жизнью (особенно в сферах «Семья», «Учителя» и «Школа») положительно коррелирует с мотивационными показателями, тогда как высокий уровень стресса демонстрирует выраженные отрицательные связи с большинством показателей удовлетворённости. Полученные результаты подтверждают значимость комплексного учёта эмоционального и социального благополучия в работе с учащимися, имеющими проблемы с успеваемостью.

Кластерный анализ позволил выделить три устойчивые группы подростков с разным сочетанием мотивационных, эмоциональных и стрессовых характеристик.

Кластер 0. Учащиеся с высокой мотивацией, относительно высоким уровнем удовлетворённости жизнью и средними показателями стресса. Внешние затруднения в этой группе чаще связаны со «скучными уроками», внутренние – с непониманием материала и трудностями с вниманием. Запросы отражают стремление к развитию способностей и организации учебного времени. Консультативная помощь может быть направлена на поддержку уже сформированной мотивации и развитие навыков саморегуляции.

Кластер 1. Подростки со средним уровнем мотивации и минимальными показателями стресса. Для них характерны отдельные когнитивные трудности (преимущественно непонимание материала и

проблемы с памятью), при этом сохраняется высокий уровень удовлетворённости жизнью. Запросы касаются помощи в преодолении учебных затруднений и организации дня. Данная группа является наиболее ресурсной и может нуждаться в профилактической поддержке для укрепления учебной мотивации и развития учебных стратегий.

Кластер 2. Учащиеся с низкой мотивацией, высоким уровнем стресса и низкой удовлетворённостью жизнью по всем сферам. Для них характерны как внешние (скучные уроки, трудности во взаимодействии с учителями), так и внутренние затруднения (непонимание материала, недостаток трудолюбия, слабое внимание и память). Запросы более разнородны и охватывают как академическую, так и личностную сферу. Это наиболее уязвимая группа, для которой необходима комплексная психологическая помощь, включающая снижение стресса, формирование положительного отношения к учёбе и развитие навыков саморегуляции.

Соотнесение выявленных внешних и внутренних познавательных затруднений с кластерами показало, что характер и выраженность трудностей существенно различаются, что определяет необходимость дифференцированного подхода в психологической работе с подростками. Взаимодействуя с подростками из кластера 2, целесообразно снижать стрессовую нагрузку и формировать опыт личной эффективности, тогда как в кластерах 0 и 1 акцент может быть сделан на развитии целеполагания, планирования и поддержании позитивного отношения к учебной деятельности.

ВЫВОДЫ

1. Проведённый теоретический анализ показал, что на успеваемость подростков влияет множество факторов – личностных, эмоциональных, когнитивных и социальных. Каждый конкретный случай неуспеваемости имеет индивидуальный характер и связан с уникальным сочетанием

нием трудностей, проявляющихся в учебной, эмоциональной и межличностной сферах.

2. Результаты исследования демонстрируют, что работа с подростками в процессе повышения их успеваемости должна учитывать их мотивационные, эмоциональные и социальные особенности, а также уровень стресса.

3. Учебная мотивация подростков оказывается тесно связанной с познавательными интересами, внутренними стремлениями к развитию, поддержкой семьи и школы, тогда как стресс выступает фактором, подрывающим удовлетворённость жизнью и восприятие значимых социальных отношений.

4. Сочетание продуманной организации образовательной среды и системной

психологической помощи создаёт условия для повышения учебной мотивации, устойчивости к стрессу и успешной социализации подростков, испытывающих трудности с успеваемостью. Применение кластерного анализа позволяет выявить группы риска и выстроить индивидуализированные стратегии помощи, что повышает эффективность психологической работы.

5. В то же время необходимо учитывать и ряд ограничений. Исследование проведено на относительно небольшой выборке подростков, что сужает возможности для широких обобщений. В перспективе важным является анализ влияния качества школьных психологических служб и образовательной среды на решение проблемы успеваемости подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева О. П., Никифорова И. Н., Чесновицкая Е. А. Теоретические подходы к изучению проблемы успешности учебной деятельности подростков в современной общеобразовательной школе // Преподаватель XXI век. 2022. № 3. Ч. 1. С. 81–88. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-81-88
2. Мурадымова Л. Р., Бочавер А. А. Выгорание старшеклассников в контексте подготовки к ЕГЭ: роль образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2025. № 30 (2). С. 47–60.
3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 371 с.
4. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
5. Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23, № 4. С. 7–24. doi:10.17759/cpr.2015230402
6. Михайлова М. С., Шамовская Т. В. Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 1 (17). С. 11–20. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-11-20>
7. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // Child Development. 2011. Vol. 82, № 1. P. 405–432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
8. Sanchez A. L., Cornacchio D., Poznanski B. et al. The effectiveness of school-based mental health services for elementary-aged children: A meta-analysis // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2018. Vol. 57, № 3. P. 153–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.11.022>.
9. Carey J., Dimmitt C. School counseling and student outcomes: Summary of six statewide studies // Professional School Counseling. 2012. Vol. 16, № 2. P. 146–153. DOI: <https://doi.org/10.1177/2156759X1201600206>.
10. Reader M. The infant health effects of starting universal child benefits in pregnancy: Evidence from England and Wales // Journal of Health Economics. 2023. № 89. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article> (дата обращения: 21.01.2026). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2023.102751>.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 347 с.
12. Панов В. И., Плаксина И. В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экпсихологических типов взаимодействия с образовательной средой // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 3. С. 118–135. doi:10.17759/sps.2023140308

13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 488 с.
14. Многомерная шкала удовлетворённости жизнью школьников / О. А. Сычев, Т. О. Гордеева, М. В. Лункина, Е. Н. Осин, А. Н. Сиднева // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 6. С. 5–15.
15. Опросник «Шкала воспринимаемого стресса для детей» (ШВС-Д): адаптация и психометрические показатели / Н. Е. Харламенкова, Н. Н. Казымова, Д. А. Никитина, Е. Н. Дымова, Н. Н. Шаталова, Т. А. Гурьнова // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 2. С. 178–198. doi:10.17759/exppsy.2024170211

REFERENCES

1. Afanasyeva, O. P., Nikiforova, I. N. & Chesnovitskaya, E. A. (2022). Theoretical Approaches to Study the Problems of Academic Success of Adolescents in a Modern Comprehensive School. In: *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 3 (1), 81–88 (in Russ.). DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-81-88
2. Muradymova, L. R., Bocharov, A. A. (2025). Burnout of High School Students in Secondary Preparation for the Unified State Exam: The Role of the Educational Environment. In: *Psychological Science and Education*, 30 (2), 47–60 (in Russ.).
3. Gordeeva, T. O. (2015). *Psychology of Achievement Motivation*. Moscow: Smysl publ. (in Russ.).
4. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Promotion of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55, 1, 68–78. DOI: <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
5. Tolstykh, N. N. (2015). Modern Growing Up. In: *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 23 (4), 7–24 (in Russ.). doi:10.17759/cpp.2015230402
6. Mikhailova, M. S. & Shamovskaya, T. V. (2021). Development of the Motivational Sphere of Students in Late Adolescence. In: *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 1 (17), 11–20 (in Russ.). <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-11-20>
7. Durlak, Yu. A., Weisberg, R. P. & Dymnitsky, A. B. et al. (2011). The Impact of Improving Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of Universal School-Based Interventions. In: *Child Development*, 82, 1, 405–432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
8. Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznansky, B., et al. (2018). The Effectiveness of School-Based Mental Health Services for Young School-Aged Children: A Meta-Analysis. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57 (3), 153–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.11.022>.
9. Carey, J. & Dimmitt, K. (2012). School Counseling and Student Learning Outcomes: A Summary of Six Statewide Studies. In: *Professional School Counseling*, 16, 2, 146–153. DOI: <https://doi.org/10.1177/2156759X1201600206>.
10. Reader, M. (2023). The Infant Health Effects of Starting Universal Child Benefits in Pregnancy: Evidence from England and Wales. In: *Journal of Health Economics*, 89. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article> (accessed: 21.01.2026). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2023.102751>.
11. Panov, V. I. (2007). *Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice*. St. Petersburg: Piter publ. (in Russ.).
12. Panov, V. I. & Plaksina, I. V. (2023). Interrelation of the Stages of Subjectivity of Schoolchildren in Grades 8–11 and Eco-Psychological Types of Interaction with the Formative Form. In: *Social Psychology and Society*, 14 (3), 118–135 (in Russ.). doi:10.17759/sps.2023140308
13. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. & Manuilov, G. M. (2002). *Social and Psychological Diagnostics of Personality and Small Group Development*. Moscow: Institute of Psychotherapy publ. (in Russ.).
14. Sychev, O. A., Gordeeva, T. O., Lunkina, M. V., Osin, E. N. & Sidneva, A. N. (2018). Multidimensional School of Life Satisfaction of Schoolchildren. In: *Psychological Science and Education*, 23 (6), 5–15 (in Russ.).
15. Kharlamenkova, N. E., Kazymova, N. N., Nikitina, D. A., Dymova, E. N., Shatalova, N. N. & Gurnova, T. A. (2024). The Questionnaire “Scale of Perceived Stress for Children”: Adaptation and Psychometric Indicators. In: *Experimental Psychology (Russia)*, 17 (2), 178–198 (in Russ.). doi:10.17759/exppsy.2024170211

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Антопольская Татьяна Аникеевна (г. Курск) – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Курского государственного университета;
ORCID: 0000-0001-9250-7666; e-mail: antopolskaya@yandex.ru

Кравченко Вероника Игоревна (г. Курск) – независимый исследователь;
e-mail: so_elixir@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana A. Antopolskaya (Kursk) – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Psychology), Prof., Department of Psychology, Kursk State University;
ORCID: 0000-0001-9250-7666; e-mail: antopolskaya@yandex.ru

Veronika I. Kravchenko (Kursk) – Independent Researcher;
e-mail: so_elixir@mail.ru