

DOI 10.31483/r- 149893

Глотова Галина Анатольевна

Шуилова Эрика Сергеевна

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДВУХ ПОДХОДОВ К УЧЕНИЮ И ДИАГНОСТИКЕ МОТИВОВ УЧЕНИЯ

Аннотация: исследование посвящено сравнительному анализу положений культурно-деятельностного подхода и теории самодетерминации, связанных с учением и диагностикой мотивов учения. Наряду с теоретическим анализом, рассмотрены результаты эмпирического исследования представлений старших подростков о мотивах учения, проведенного на основе добровольного, анонимного онлайн-опроса в Google-форме. Выборку составили 107 учащихся 9–11 классов и студентов колледжей в возрасте 14–19 лет. Использовались четыре методики: «Диагностика мотивации учения студентов (и старшеклассников)» (ДМУС) (Бадмаева, 2004), «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), «Комплексная оценка мотивации учебной деятельности» (КОМ) (Вартанова, 2000), а также «КОМ – пилотные шкалы» (КПШ), включающая шесть шкал, выделенных из опросника КОМ (Глотова, Шуилова, 2025). При обработке данных использовались корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ с вращением Varimax. В результате исследования получены множественные корреляции между шкалами четырех методик; факторный анализ выявил в представлениях старших подростков действие фактора мотивов учения «социального спектра» и трех факторов мотивов учения «деятельностного спектра»; показано, что различия в распределении шкал четырех методик по выделенным факторам в значительной мере обусловлены теоретико-методологическими различиями между культурно-деятельностным подходом и теорией самодетерминации, лежащими в основе методик диагностики мотивации учения и технологий обучения, связанных с этими подходами.

Ключевые слова: культурно-деятельностный подход, теория самоопределения, диагностика мотивов учения, образовательные технологии, старшие подростки.

Abstract: *the study focuses on a comparative analysis of the cultural-activity approach and the theory of self-determination related to learning and the diagnostics of learning motives. In addition to the theoretical analysis, the study presents the results of an empirical study of the perceptions of high school students and college students regarding learning motives, which was conducted using a voluntary, anonymous online survey conducted on a Google form. The sample consisted of 107 9th-11th grade students and college students aged 14–19 years. Four methods were used: «Diagnostics of University Students’ (and High School Students’) Learning Motivation» (Badmaeva, 2004), «Academic Motivation Scales» (Gordeeva, Sychev, Osin, 2014), «Comprehensive Assessment of Learning Motivation» (Vartanova, 2000), and «Comprehensive Assessment of Learning Motivation – Pilot Scales», which includes six scales derived from this questionnaire (Glotova, Shipilova, 2025). Correlation analysis (according to Spearman) and factor analysis with Varimax rotation were used to process the data. As a result of the study, multiple correlations were obtained between the scales of the four methods; factor analysis revealed the influence of the «social spectrum» learning motive factor and the three «activity spectrum» learning motive factors in the perceptions of high school students; it was shown that the differences in the distribution of the scales of the four methods relative to the identified factors are largely due to the theoretical and methodological differences between the cultural-activity approach and the theory of self-determination, which underlie the methods of diagnosing learning motivation and the learning technologies associated with these approaches.*

Keywords: *cultural-activity approach, self-determination theory, diagnostics of learning motives, educational technologies, high school students.*

Наличие мотива, побуждающего к учению, признается важным в любых теориях и технологиях обучения от традиционной до инновационных. Учение,

рассматриваемое с точки зрения его внешних проявлений, сугубо эмпирически – это учение как внешне наблюдаемое поведение, активность. На уровне же теоретических конструктов учение может рассматриваться по-разному в зависимости от того, какая из теорий взята за основу [6, 7].

Каждая теория представляет собой особый научный язык, причем нередко для описания одной и той же изучаемой реальности разными научными школами создаются различные научные языки. Создание языка научной теории начинается с разработки её базовых положений, идей, постулатов, принимаемых как самоочевидные, не требующие доказательств [7, с. 146].

Остановимся на некоторых основополагающих идеях двух подходов к проблеме учения и его мотивов – отечественном культурно-деятельностном подходе [6, 7; 18, 19] и разработанной американскими психологами теории самодетерминации [28, 29; 31], оставив в стороне как несущественный, вопрос о соотношении понятия «мотива» как побуждения к деятельности и более широкого по содержанию понятия «мотивация» [11, с. 17].

Проблема мотивации учения в культурно-деятельностном подходе

Для анализа учения с позиции отечественного культурно-деятельностного подхода значима идея А.Н. Леонтьева о соотношении деятельности с мотивом, действия – с целью, операции – с условиями, в которых действия и деятельность осуществляются [18, с. 110]. Кроме того, важна идея о том, что предмет деятельности является ее действительным мотивом, а также, что возможен сдвиг мотива на цель [19, с. 217].

А.Н. Леонтьев писал: «Деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и тогда она превратится в действие, реализующее, может быть, совсем другое отношение к миру, другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию, способную реализовывать различные действия» [18, с. 110]. Соответственно, в культурно-деятельностном подходе учение как эмпирически

наблюдаемая активность, поведение может рассматриваться по-разному: как деятельность учения, учение как действие и учение как операция [6, с. 97–98].

Если учение побуждается и направляется собственно учебным мотивом, проявляющимся в стремлении к качественному присвоению, распределению разнообразных исторически сложившихся механизмов практической деятельности, познания и общения, то учение является «деятельностью». Учение может выступать в качестве «действия» учения, если оно осуществляется на основе любого неучебного мотива, но при этом регулируется учебной целью, смысл которой для обучающегося обусловлен отношением данной учебной цели к неучебному мотиву, что дает возможность при достижении учебной цели реализовать побуждающий к учению – как эмпирически наблюдаемому поведению – мотив, не являющийся учебным мотивом. Учение как «операция» может быть как связано, так и не связано ни с учебным мотивом, ни с учебной целью, которые могут не иметь к учению никакого отношения, но условия, в которых достигаются соответствующие неучебные цели, и реализуются соответствующие неучебные мотивы, включают в себя элементы приобретения нового опыта, новых знаний и умений, осваиваемых в силу их включенности в качестве условий в действия по достижению неучебных целей и в деятельность по реализации неучебных мотивов [6, с. 97].

При этом в зависимости от того, чем для обучающегося является наблюдаемая со стороны его учебная активность, учение как поведение – деятельностью, действием или операцией, эффективность учения в каждом случае может быть разной. А чтобы достигнуть одинаковой эффективности учения, необходимо по-разному организовывать учебный процесс, используя разные образовательные технологии, методы, средства. Можно предположить, если эмпирически наблюдаемое у обучающегося учебное поведение является для него полноценной учебной деятельностью, то есть побуждается и направляется собственно учебным мотивом, то учение будет достаточно эффективным при использовании любых образовательных технологий. Это значит, что обучающийся сможет получить максимум из заложенного в любую конкретную техноло-

гию обучения как в аспекте присвоения знаний, умений, навыков и компетенций, так и в аспекте развития способностей, формирования высших психических функций, тогда как при разных образовательных технологиях – даже при наличии учебного мотива – эффективность учения будет разной [6, с. 97–98].

В случае с учебным действием, целенаправленным, но лишенным собственного учебного мотива, обеспечение эффективности учения предполагает использование в учебном процессе различных видов включающей деятельности [17, с. 28–29], которые реализуются на основе неучебных мотивов (игрового мотива, творческого, исследовательского, коммуникативного, соревновательного, трудового, мотива достижения, мотива избегания неудач и др.). При этом важно, чтобы включающая неучебная деятельность требовала для своей успешной реализации осуществления именно учебных действий, направленных на освоение новых знаний, умений, навыков или компетенций, без освоения которых мотив включающей деятельности в принципе не может быть реализован. Учение же как операция – это стихийное освоение знаний, умений и навыков при отсутствии сознательной цели, а в силу их наличия в качестве условий осуществления неучебных видов деятельности [6, с. 98]. Находясь на занятии в школе или вузе, обучающийся выполняет множество разных видов включающей деятельности, поскольку у него могут актуализироваться, сменяя друг друга, разные мотивы.

Культурно-деятельностный подход позволяет также говорить об учении в узком и в широком смысле термина [7, с. 151–152].

Учение в узком смысле включает только учение как учебную деятельность, по А.Н. Леонтьеву, то есть побуждается и регулируется собственно учебным мотивом целенаправленного присвоения тех или иных знаний, умений, навыков и компетенций, задаваемых обществом. Учение в широком смысле является «полидеятельностным». Оно включает в себя множество различных видов деятельности, которые сами по себе не являются собственно учебными, но которые обучающийся осуществляет в школе или вузе на каждом занятии, уроке, лекции, семинаре. Каждый раз, когда на занятии актуализируется какой-

то не являющийся учебным мотив, обучающийся начинает осуществлять на основе этого неучебного мотива некую деятельность, не связанную с учением (общается с соседом, смотрит картинки в интернете и др.). При этом учение с уровня деятельности перемещается на уровень действия, когда цель решить заданную педагогом задачу может сохраниться, но теперь как цель, например, использовать действие по совместному решению учебной задачи для продолжения общения как включающей деятельности [7, с. 152].

Исходя из теоретических положений о включающей деятельности, развиваемых в рамках культурно-деятельностного подхода к учению и его мотивации, диагностика мотивов учения ориентируется на предъявление обучающимся неограниченного множества вопросов-утверждений, касающихся мотивов, большинство из которых не являются собственно учебными. Этот способ создания методики изучения мотивов учения можно условно обозначить как «индуктивный».

Такая диагностика позволяет выявить у конкретного обучающегося те виды включающей деятельности, которые для него привлекательны, а потому внутри них действия учения и операции учения он может осуществить с наибольшей для себя эффективностью, если применяемая образовательная технология основывается на использовании в учебном процессе именно данного вида включающей деятельности (игровой, познавательной, творческой, коммуникативной, соревновательной, достиженческой и др.).

Вопросы-утверждения об отдельных мотивах могут предъявляться, например, как самостоятельные или как образующие одну общую шкалу. При этом предполагается, что каждый из вопросов обладает «очевидной валидностью», то есть понятен респондентам и поддается самооцениванию с их стороны. Примером может служить методика «Комплексная оценка мотивации учебной деятельности», содержащая 70 вопросов-утверждений [3]. Перечни отдельных вопросов-утверждений могут быть также объединены в несколько более общих шкал (обычно с использованием эксплораторного факторного анализа и определением надежности шкал с помощью коэффициента α -Кронбаха). Например,

в методике, используемой нами под названием «Диагностика мотивации учения студентов (и старшеклассников)», 34 вопроса о мотивах учения объединены в семь шкал [1]).

Таким образом, когда обучающиеся оценивают свои мотивы учения, они дают нам информацию, какие именно виды деятельности, с их точки зрения, более эффективны лично для них в качестве включающих деятельности по отношению к действиям учения. Поэтому в дальнейшем с позиции культурно-деятельностного подхода мы будем употреблять словосочетание «мотивы учения», подразумевая, что это мотивы некоторых включающих видов деятельности, позволяющих реализовать целенаправленные действия учения [8, с. 37].

Проблема мотивации учения в теории самодетерминации

Иным является взгляд на учение с позиции теории самодетерминации американских психологов Э. Диси и Р. Райана и их последователей [26–31], где основополагающими являются положения о трех врожденных базовых потребностях (в автономии, компетентности и связанности с другими людьми), о внутренней (интринсивной) мотивации, проявляющейся в интересе к содержанию или процессу учения, и о внешней (экстринсивной) мотивации, обусловленной воздействиями со стороны социума, а также положение об этапах преобразования («интернализации») внешних мотивов деятельности (в данном случае, учения) [7; 11, 12; 29].

Анализируя взгляды Э. Диси и Р. Райана, Т.О. Гордеева с соавторами пишут, что с позиции теории самодетерминации источником внутренней мотивации деятельности, является «удовлетворенность потребностей в автономии, компетентности и в том, чтобы быть связанным с другими людьми. Поскольку эти потребности являются врожденными, изначально присущими всем людям, вопрос ставится не о степени индивидуальных различий в выраженности каждой потребности, а о мере ее фрустрации (или удовлетворенности) ближайшим окружением индивида» [12, с. 37]. Иными словами, чтобы учение было эффективным, нужно в учебном процессе удовлетворять потребности обучающихся в автономии, компетентности и позитивных связях с людьми. Соответственно,

выделяется два критерия эффективности учения: академическая успешность обучающихся и переживание ими благополучия в процессе учения.

Методика диагностики мотивов учения с опорой на теорию самодетерминации предполагает «дедуктивный» способ её создания. Первоначально формулируется представление о некотором теоретическом конструкте «мотивация учения» и образующих его шкалах. Затем под эти возможные шкалы формулируются обладающие очевидной валидностью вопросы-утверждения о конкретных мотивах. При статистической обработке эмпирических данных используется конфирматорный факторный анализ и определение надежности шкал с использованием коэффициента α -Кронбаха. Примером такой методики может служить методика «Шкалы академической мотивации» [14].

В данном исследовании была поставлена задача сопоставить на одной и той же выборке обучающихся результаты изучения мотивов учения по методикам, тяготеющим к культурно-деятельностному подходу и к теории самодетерминации, и проанализировать методологические основания образовательных технологий, основывающихся на этих подходах.

Методики исследования

В исследовании применялись четыре методики. Значения коэффициента α -Кронбаха, полученные в данном исследовании, указаны в скобках после названий методик и каждой из шкал:

1. Методика «Диагностика мотивации учения студентов (и старшеклассников)» (далее, ДМУС), включающая 34 вопроса-утверждения (0,833), относящихся к разным видам мотивов [1, с. 153–155]. В методике 7 шкал, которые ранее были разделены нами [9, с. 127–128] на основе результатов факторного анализа на мотивы учения «деятельностного спектра» (0,771) – «учебно-познавательные мотивы» (0,767), «профессиональные мотивы» (0,877), «мотивы творческой самореализации» (0,560); и на мотивы «социального спектра» (0,813) – «мотивы престижа» (0,786), «мотивы избегания» (0,731), «социальные мотивы» (0,691), «коммуникативные мотивы» (0,664).

2. Методика «Шкалы академической мотивации» (далее, ШАМ), включающая 28 вопросов-утверждений (0,577), образующих 7 шкал [14, с. 96–107]. Шкалы «внутренней мотивации» учения (0,865) – это «познавательная мотивация» (0,891), «мотивация достижения» (0,889), «мотивация саморазвития» (0,868); шкалы «внешней мотивации» учения (0,747) – «мотивация самоуважения» (0,883), «интроецированная мотивация» (0,752), «экстернальная мотивация» (0,793); шкала «амотивация» (0,931).

3. Методика «Комплексная оценка мотивации учебной деятельности» (далее, КОМ), включающая 70 пунктов-утверждений (0,916), касающихся мотивов учения [3]. В данном исследовании методика КОМ рассматривалась нами как единая шкала, для которой вычислялось среднее значение (М) по 70 пунктам.

4. Методика «КОМ – пилотные шкалы» (далее, КПШ), включающая 43 пункта-утверждения (0,905), выделенные на основе факторного, кластерного и содержательного анализа из 70 пунктов методики КОМ и объединенные в 6 пилотных шкал [10], каждая из которых применялась как самостоятельная. Эти шесть шкал условно обозначены нами как методика КПШ, хотя задача объединения выделенных шести пилотных шкал в особую методику с проверкой её надежности и валидности в данном исследовании не ставилась. Шкалы методики КПШ были разделены на шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» (0,709) – «мотив творчества» (0,853), «мотив получения новых и интересных знаний» (0,731), «мотив быть учащимся-профессионалом» (0,716), «мотив заботы о будущем» (0,791); и на шкалы мотивов учения «социального спектра» (0,725) – «мотив честолюбия» (0,805), «мотив быть уважаемым сверстниками» (0,582). По коэффициенту α -Кронбаха пять из шести шкал методики КПШ попали внутрь или превысили диапазон 0,65–0,75, указанный для устойчивых личностных конструкторов О.В. Митиной, отмечающей также, что «неправомерно ожидать от шкалы, предназначенной для диагностики мотива или эмоции, которые сами по себе весьма динамичны, высокой согласованности ответов на пункты, предназначенные для измерения этих конструкторов. α -Кронбаха, равная 0,6, в этом случае – хороший показатель» [22, с. 234–235]. При этом шкалу «мо-

тив быть уважаемым сверстниками» со значением α -Кронбаха меньше 0,6 (0,582) было решено оставить в списке шкал методики КПШ, поскольку она была выделена на основе факторного и содержательного анализа.

Методики ДМУС, КОМ и КПШ мы рассматриваем как тяготеющие к методологии культурно-деятельностного подхода, тогда как методика ШАМ базируется на теории самодетерминации.

Выборку исследования мотивов учения составили 107 обучающихся 14–19 лет ($M=15,8$ лет, $SD=0,848$; 52% девушек, 48% юношей; 47% учащиеся средних школ, 53% студенты колледжей).

В исследовании использовались корреляционный анализ и факторный анализ с вращением Varimax, а также определение надежности как согласованности пунктов шкал с использованием коэффициента α -Кронбаха. Сила достоверных корреляционных связей оценивалась следующим образом: сильная связь ($>0,7$), связь средней силы (0,51–0,7), умеренная по силе связь (0,31–0,5), слабая связь (0,2–0,3), очень слабая связь ($<0,2$).

Описание результатов

Корреляции шкал методик ДМУС и ШАМ

Рассмотрим корреляции между суммарными шкалами методик ДМУС и ШАМ отдельно для шкал «деятельностного спектра» методики ДМУС (таблица 1) и для шкал «социального спектра» методики ДМУС (таблица 2).

Таблица 1

Корреляции (по Спирмену) шкал «деятельностного спектра» методики ДМУС со шкалами методики ШАМ ($n=107$)

Методика ШАМ	Мотивы «деятельностного спектра» методики ДМУС		
	Профессиональные мотивы	Учебно-познавательные мотивы	Мотивы творческой самореализации
<i>Внутренняя мотивация</i>			
Познавательная мотивация	0,320****	0,610****	0,269***
Мотивация достижения	0,292***	0,531****	0,167*
Мотивация саморазвития	0,325****	0,546****	0,360****
<i>Внешняя мотивация</i>			
Мотивация самоуважения	0,289***	0,318****	0,342****
Интроецированная мотивация	0,117	0,124	0,231**

Экстернальная мотивация	0,05	-0,023	0,145
Амотивация	-0,215**	-0,213**	0,06

Примечание: **** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,251$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,191$ при $p \leq 0,05$;

* $r=0,161$ при $p \leq 0,1$.

Как можно видеть из таблицы 1, все три шкалы «внутренней мотивации» учения методики ШАМ достоверно положительно коррелируют с тремя шкалами «деятельностного спектра» методики ДМУС (что составляет 100% достоверных корреляций). При этом шкала «мотивации саморазвития» достоверно положительно при $p \leq 0,001$ коррелирует с каждой из трех шкал «деятельностного спектра» методики ДМУС. Положительные связи шкал «внутренней мотивации» учения методики ШАМ со шкалой «учебно-познавательных мотивов» методики ДМУС не только достоверны при $p \leq 0,001$, но и являются связями средней силы (0,51–0,7).

У шкал «внешней мотивации» учения методики ШАМ со шкалами мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС 44,44% достоверных положительных связей. Шкала «мотивация самоуважения» достоверно положительно при $p \leq 0,001$ или при $p \leq 0,01$ коррелирует с тремя мотивами «деятельностного спектра» методики ДМУС. У шкалы «интроецированной мотивации» методики ШАМ одна достоверная связь ($p \leq 0,05$) с «мотивами творческой самореализации», тогда как у шкалы «экстернальной мотивации» ШАМ не выявлено достоверных связей со шкалами «деятельностного спектра» методики ДМУС.

Шкала «амотивация» методики ШАМ достоверно отрицательно при $p \leq 0,05$ связана со шкалами «профессиональные мотивы» и «учебно-познавательные мотивы» «деятельностного спектра» методики ДМУС.

Таблица 2

Корреляции (по Спирмену) шкал «социального спектра» методики ДМУС со шкалами методики ШАМ (n=107)

Методика ШАМ	Мотивы «социального спектра» методики ДМУС			
Внутренняя мотивация	Коммуникативные	Мотивы	Мотивы	Социальные

	<i>мотивы</i>	<i>избегания</i>	<i>престижа</i>	<i>мотивы</i>
Познавательная мотивация	0,146	0,005	0,061	0,114
Мотивация достижения	0,363****	0,036	0,175*	0,190**
Мотивация саморазвития	0,346****	0,164*	0,193**	0,360****
<i>Внешняя мотивация</i>	<i>Коммуникативные мотивы</i>	<i>Мотивы избегания</i>	<i>Мотивы престижа</i>	<i>Социальные мотивы</i>
Мотивация самоуважения	0,505****	0,452****	0,443****	0,488****
Интроецированная мотивация	0,198**	0,563****	0,467****	0,447****
Экстернальная мотивация	0,064	0,469****	0,384****	0,375****
Амотивация	-0,039	0,285***	0,104	0,037

Примечание: **** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,251$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,191$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,161$ при $p \leq 0,1$.

Таблица 2 показывает, что три шкалы «внешней мотивации» учения методики ШАМ в 91,67% случаев (11 из 12) оказались достоверно положительно связаны со шкалами мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС.

Получено 9 достоверных при $p \leq 0,001$ положительных корреляций между тремя шкалами «внешней мотивации» учения, и тремя шкалами мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС. При этом шкала «интроецированной мотивации» ШАМ, будучи достоверно положительно связанной с четырьмя мотивами учения «социального спектра» методики ДМУС, с показала «мотивами избегания» связь средней силы (0,51–0,7).

Три шкалы «внутренней мотивации» учения ШАМ в 58,33% случаев (7 из 12) достоверно положительно связаны со шкалами мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС, особенно шкала «мотивация саморазвития» ШАМ.

Как видно из таблиц 1 и 2, между шкалами методик ДМУС и ШАМ получено 34 достоверные корреляции из 49 возможных, что составляет 69,39%. При этом шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС значительно теснее связаны со шкалами «внутренней мотивации» учения методики ШАМ (100% достоверных связей), чем со шкалами «внешней мотивации» учения (44,44% достоверных связей). Напротив, шкалы мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС теснее связаны со шкалами «внешней моти-

вацией» учения методики ШАМ (91,67% достоверных связей), чем со шкалами «внутренней мотивации» учения (58,33% достоверных связей).

Связи между шкалами методик ДМУС и ШАМ обусловлены определенной содержательной близостью формулировок значительной части пунктов-утверждений этих методик, хотя для объединения отдельных пунктов в суммарные шкалы использовались разные основания, связанные с различиями в теоретических подходах к учению. Что касается различий в названиях шкал, то они не имеют принципиального значения, а выбираются создателями методик исходя из их приверженности той или иной теории.

*Корреляции шкал методик ДМУС и ШАМ
со шкалами методик КОМ и КПШ*

Остановимся сначала на корреляциях с методиками ДМУС (таблица 3) и ШАМ (таблица 4) методики КОМ, рассмотренной как единая шкала, включающая 70 пунктов-утверждений о мотивах учения, относительно которых вычислено среднее значение (М).

*Корреляции среднего значения (М) по 70 пунктам методики КОМ
с каждой из 7 шкал методики ДМУС*

Таблица 3

Корреляции (по Спирмену) среднего значения (М) по 70 пунктам
методики КОМ и 7 шкал методики ДМУС (n=107)

<i>Шкалы методики ДМУС</i>	<i>Среднее значение (М) по 70 пунктам методики КОМ</i>	
<i>Мотивы учения «деятельностного спектра»</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Профессиональные мотивы	0.344****	<0.001
Учебно-познавательные мотивы	0.435****	<0.001
Мотивы творческой самореализации	0.263***	0.006
<i>Мотивы учения «социального спектра»</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Коммуникативные мотивы	0.467****	<0.001
Социальные мотивы	0.465****	<0.001
Мотивы престижа	0.455****	<0.001
Мотивы избегания	0.180*	0.063

Примечание: ****r=0,321 при $p \leq 0,001$, ***r=0,251 при $p \leq 0,01$, **r=0,191 при $p \leq 0,05$, * r=0,161 при $p \leq 0,1$.

Из таблицы 3 видно, что каждая из шкал мотивов учения как «деятельностного спектра», так и «социального спектра» методики ДМУС достоверно положительно коррелирует со средним значением (М) методики КОМ (7 из 7 достоверных корреляций, 100%). Это позволяет сделать вывод о возможности использования методики КОМ как единой шкалы для диагностики мотивации учения.

*Корреляции среднего значения (М) по 70 пунктам методики КОМ
с каждой из 7 шкал методики ШАМ*

Таблица 4

Корреляции (по Спирмену) средних значений (М) по 70 пунктам
методики КОМ и 7 шкал методики ДМУС (n=107)

<i>Шкалы методики ШАМ</i>	<i>Среднее значение (М) по 70 пунктам методики КОМ</i>	
<i>Внутренняя мотивация учения</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Познавательная мотивация	0.351****	<0.001
Мотивация достижения	0.487****	<0.001
Мотивация саморазвития	0.468****	<0.001
<i>Внешняя мотивация учения</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Мотивация самоуважения	0.493****	<0.001
Интроецированная мотивация	0.282***	0.003
Экстернальная мотивация	0.079	0.421
Амотивация	-0.204*	0.035

Примечание: ****r=0,321 при $p \leq 0,001$, ***r=0,251 при $p \leq 0,01$, **r=0,191 при $p \leq 0,05$, * r=0,161 при $p \leq 0,1$.

Из таблицы 4 видно, что 6 шкал из 7 методики ШАМ, что составляет 85,71%, достоверно (положительно или отрицательно) коррелируют со средним значением (М) методики КОМ.

Стоит отметить, что шкала «экстернальной мотивации» методики ШАМ не показала достоверных корреляций со средним значением (М) методики КОМ, однако у этой шкалы было выявлено 38 (из 70) достоверных корреляций с отдельными пунктами-утверждениями методики КОМ.

Таким образом, из таблиц 3 и 4 видно, что получено 85,71% достоверных корреляций среднего значения (М) 70 пунктов-утверждений методики КОМ с 7 шкалами методики ШАМ. Это также позволяет сделать вывод о возможности

использования методики КОМ как единой шкалы для диагностики мотивации учения.

*Корреляции шкал методики КПШ со шкалами
«деятельностного спектра» методики ДМУС*

Рассмотрим, как шесть пилотных шкал мотивов учения «деятельностного спектра» и «социального спектра», выделенных из методики КОМ и объединенных в методику КПШ, коррелируют с семью шкалами методики ДМУС (таблицы 5 и 6).

Таблица 5

Корреляции (по Спирмену) шкал методики КПШ со шкалами
«деятельностного спектра» методики ДМУС (n=107)

<i>Шкалы методики КПШ</i>	<i>Мотивы «деятельностного спектра» методики ДМУС</i>		
<i>Мотивы «деятельностного спектра»</i>	<i>Профессиональные мотивы</i>	<i>Учебно-познавательные мотивы</i>	<i>Мотивы творческой самореализации</i>
Мотив творчества	0,265***	0,349*****	0,299***
Мотив получения новых и интересных знаний	0,271***	0,362*****	0,310***
Мотив быть учащимся-профессионалом	0,202**	0,283***	0,015
Мотив заботы о будущем	0,368*****	0,497*****	0,099
<i>Мотивы «социального спектра»</i>	<i>Профессиональные мотивы</i>	<i>Учебно-познавательные мотивы</i>	<i>Мотивы творческой самореализации</i>
Мотив честолюбия	0,098	0,140	0,127
Мотив быть уважаемым сверстниками	0,013	0,147	0,184*

Примечание: ***** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,251$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,191$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,161$ при $p \leq 0,1$.

Таблица 5 показывает, что 4 шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ, показали 10 достоверных положительных связей из 12-ти возможных с тремя шкалами «деятельностного спектра» методики ДМУС (83,33% достоверных связей). По 4 корреляционные связи выявлены у шкал «деятельностного спектра» методики КПШ со шкалой «учебно-познавательных мотивов» и «профессиональных мотивов» методики ДМУС.

В то же время, у шкал «деятельностного спектра» методики КПШ выявлено только 2 связи со шкалой «мотивов творческого самоопределения» методики ДМУС. Надо отметить, что шкала «мотивов творческой самореализации» методики ДМУС содержит всего два вопроса и нередко в своих корреляциях со шкалами других методик показывает некоторые отличия от корреляций шкал «учебно-познавательных мотивов» и «профессиональных мотивов».

Что касается связей шкал мотивов учения «социального спектра» методики КПШ со шкалами мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС, то таблица 5 показывает, что получена всего 1 из 6 очень слабая связь (16,67%) шкалы «мотив быть уважаемым сверстниками» методики КПШ со шкалой «мотивов творческой самореализации» методики ДМУС, достоверная при $p \leq 0,1$.

Теперь остановимся на корреляциях шести шкал методики КПШ с четырьмя шкалами «социального спектра» методики ДМУС (таблица 6).

Таблица 6

Корреляции (по Спирмену) шкал методики КПШ со шкалами «социального спектра» методики ДМУС (n=107)

<i>Шкалы методики КПШ</i>	<i>Мотивы «социального спектра» методики ДМУС</i>			
	<i>Коммуникативные мотивы</i>	<i>Мотивы избегания</i>	<i>Мотивы престижа</i>	<i>Социальные мотивы</i>
<i>Мотивы «деятельностного спектра»</i>				
Мотив творчества	0,204**	-0,143	0,033	0,119
Мотив получения новых и интересных знаний	0,261***	-0,093	0,026	0,176*
Мотив быть учащимся-профессионалом	0,294***	0,120	0,320****	0,351****
Мотив заботы о будущем	0,384****	0,005	0,251***	0,491****
<i>Мотивы «социального спектра»</i>				
Мотив честолюбия	0,372****	0,326****	0,515****	0,306***
Мотив быть уважаемым сверстниками	0,349****	0,470****	0,491****	0,300***

Примечание: **** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,251$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,191$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,161$ при $p \leq 0,1$.

Из таблицы 6 видно, что для двух шкал «социального спектра» методики КПШ получено 8 достоверных положительных связей из 8 возможных (100%) с четырьмя шкалами мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС.

Среди связей шкал мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ с мотивами учения «социального спектра» методики ДМУС получено 9 достоверных корреляций из 16-ти возможных (56,25% достоверных связей).

У мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ со шкалой «коммуникативных мотивов» «социального спектра» методики ДМУС выявлено 4 достоверные связи, со шкалой «социальных мотивов» – 3 достоверные связи, со шкалой «мотивов престижа» – 2 достоверные связи, а со шкалой «мотивов избегания» методики ДМУС у шкал мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ не получено ни одной достоверной корреляционной связи.

Из таблиц 5 и 6 следует, что мотивы учения «деятельностного спектра» методики КПШ более тесно связаны с мотивами учения «деятельностного спектра» методики ДМУС (83,33% достоверных связей), чем с мотивами учения «социального спектра» методики ДМУС (16,67% достоверных связей). Напротив, мотивы учения «социального спектра» методики КПШ более тесно связаны с мотивами учения «социального спектра» методики ДМУС (100% достоверных связей), чем с мотивами учения «деятельностного спектра» методики ДМУС (56,25% достоверных связей).

*Корреляции шкал методики КПШ со шкалами
«внутренней мотивации» учения методики ШАМ*

Рассмотрим, как шесть шкал методики КПШ коррелируют с семью шкалами методики ШАМ (таблицы 7 и 8).

Таблица 7

Корреляции (по Спирмену) шкал методики КПШ со шкалами
«внутренней мотивации» методики ШАМ (n=107)

<i>Шкалы методики КПШ</i>	<i>Шкалы «внутренней мотивации» методики ШАМ</i>		
	<i>Познавательная мотивация</i>	<i>Мотивация достижения</i>	<i>Мотивация саморазвития</i>
Мотив творчества	0,406****	0,500****	0,361****
Мотив получения новых и интересных знаний	0,409****	0,464****	0,502****
Мотив быть учащимся-профессионалом	0,238**	0,371****	0,229**

Мотив заботы о будущем	0,321****	0,387****	0,393****
<i>Мотивы «социального спектра»</i>	<i>Познавательная мотивация</i>	<i>Мотивация достижения</i>	<i>Мотивация саморазвития</i>
Мотив честолюбия	0,004	0,123	0,076
Мотив быть уважаемым сверстниками	0,059	0,172*	0,172*

Примечание: **** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,251$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,191$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,161$ при $p \leq 0,1$.

Таблица 7 показывает, что 4 шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ показали 12 из 12 достоверных положительных связей (100%) с тремя шкалами «внутренней мотивации» учения методики ШАМ.

При этом у таких шкал «деятельностного спектра» методики КПШ, как «мотив творчества», «мотив получения новых и интересных знаний», «мотив заботы о будущем» выявлены 9 умеренных по силе положительных корреляционных связей, достоверных при $p \leq 0,001$, со всеми тремя шкалами «внутренней мотивации» учения методики ШАМ.

Можно отметить, что все четыре шкалы «деятельностного спектра» методики КПШ достоверно положительно коррелируют при $p \leq 0,001$ с такой шкалой «внутренней мотивации» методики ШАМ, как «мотивация достижения».

Что касается связей двух шкал мотивов учения «социального спектра» методики КПШ с тремя шкалами «внутренней мотивации» учения методики ШАМ, то у шкалы «мотив быть уважаемым сверстниками» выявлены 2 из 6 (33,33%) достоверные при $p \leq 0,1$ очень слабые положительные связи с «мотивацией достижения» и «мотивацией саморазвития», тогда как у шкалы «мотив честолюбия» достоверных корреляций нет.

Рассмотрим корреляции шести шкал методики КПШ с тремя шкалами «внешней мотивации» и шкалой «амотивации» методики ШАМ (таблица 8).

Таблица 8

Корреляции (по Спирмену) шкал методики КПШ со шкалами «внешней мотивации» и «амотивации» методики ШАМ (n=107)

<i>Шкалы методики КПШ</i>	<i>Шкалы «внешней мотивации» и «амотивации» ШАМ</i>			
	<i>Мотивация</i>	<i>Интроецированная</i>	<i>Экстернальная</i>	<i>Амотивация</i>
<i>Мотивы</i>				

<i>«деятельностного спектра»</i>	<i>самоуважения</i>	<i>мотивация</i>	<i>мотивация</i>	
Мотив творчества	0,188*	-0,113	-0,286***	-0,174*
Мотив получения новых и интересных знаний	0,233**	-0,096	-0,256***	-0,170*
Мотив быть учащимся-профессионалом	0,362****	0,229**	0,054	-0,114
Мотив заботы о будущем	0,333****	0,126	0,024	-0,350****
<i>Мотивы «социального спектра»</i>	<i>Мотивация самоуважения</i>	<i>Интроецированная мотивация</i>	<i>Экстернальная мотивация</i>	<i>Амотивация</i>
Мотив честолюбия	0,311***	0,277***	0,340****	0,127
Мотив быть уважаемым сверстниками	0,417****	0,368****	0,336****	0,244**

Примечание: **** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,251$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,191$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,161$ при $p \leq 0,1$.

Из таблицы 8 следует, что шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ показали 7 из 12 (58,33%) достоверных связей (5 положительных и 2 отрицательные) с тремя шкалами «внешней мотивации» учения методики ШАМ.

При этом достоверными оказались все шесть корреляций двух шкал мотивов учения «социального спектра» методики КПШ с тремя шкалами «внешней мотивации» учения методики ШАМ (100% достоверных связей).

У 3 шкал мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ достоверные связи со шкалой «амотивации» отрицательные (причем у шкалы «мотив заботы о будущем» умеренная по силе отрицательная связь, достоверная при $p \leq 0,001$).

У шкалы «мотив быть уважаемым сверстниками» методики КПШ отмечена слабая положительная, достоверная при $p \leq 0,001$, связь со шкалой «амотивации».

В целом, таблицы 7 и 8 показывают, что шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ более тесно коррелируют со шкалами

«внутренней мотивации» учения методики ШАМ (100% достоверных связей), чем со шкалами «внешней мотивации» учения (58,33% достоверных связей). Напротив, шкалы «социального спектра» методики КПШ более тесно коррелируют со шкалами «внешней мотивации» учения методики ШАМ (100% достоверных связей), чем со шкалами «внутренней мотивации» учения (33,33% достоверных связей). Как можно видеть, за разными по названиям шкалами разных методик открываются во многом близкие по содержанию мотивы учения.

*Факторный анализ (ФА1) шкал мотивации
учения методик ДМУС, ШАМ и КПШ*

Факторный анализ проводился дважды (ФА1- для трех методик, ФА2 – для четырех методик). При проведении факторного анализа использовался метод извлечения «Минимальный остаток» в сочетании с вращением «Varimax».

Таблица 9

Факторный анализ шкал мотивации учения
методик ДМУС, ШАМ и КПШ (ФА1)

<i>Факторы</i>	<i>Факторные нагрузки¹ шкал ДМУС, ШАМ, КПШ (ФА1)</i>
Фактор 1 ДОД=26,2%	Экстернальная мотивация (Ш ² , 0,807). Мотивы избегания (Д, 0,801). Интроецированная мотивация (Ш, 0,800). Мотивы престижа (Д, 0,774). Социальные мотивы (Д, 0,748). Мотивация самоуважения (Ш, 0,580). Амотивация (Ш, 0,559). Мотив быть уважаемым сверстниками (К, 0,532). Мотив честолюбия (К, 0,512). Мотивы творческой самореализации (Д, 0,506). Коммуникативные мотивы (Д, 0,476). <i>Профессиональные мотивы³ (Д, 0,429). Учебно-познавательные мотивы (Д, 0,411).</i>
Фактор ДОД=21,6%	Мотивация достижения (Ш, 0,854). Мотивация саморазвития (Ш, 0,807). Познавательная мотивация (Ш, 0,807). Мотив получения новых и интересных знаний (К, 0,668). <i>Учебно-познавательные мотивы (Д, 0,644).</i> Мотив творчества (К, 0,599). Мотив заботы о будущем (К, 0,554). <i>Профессиональные мотивы (К, 0,474).</i> Мотив быть учащимся-профессионалом (К, 0,420). <i>Коммуникативные мотивы⁴(Д, 0,373). Социальные мотивы (Д, 0,370). Мотивация самоуважения (Ш, 0,370). Мотивы творческой самореализации (Д, 0,330).</i>

Примечания.

1. В основной перечень включены факторные загрузки >0,4.
2. Ш – методика ШАМ, Д – методика ДМУС, К – методика КПШ.
3. Подчеркнуты шкалы, показавшие по обоим факторам факторные нагрузки больше >0,4.

4. Курсивом с подчеркиванием дополнительно обозначены шкалы с факторными нагрузками $>0,3$, позволяющие уточнить распределение шкал по двум факторам.

Из таблицы 9 видно, что шкалы методик ДМУС, ШАМ и КПШ распределились при ФА1 по двум факторам. Все факторные нагрузки, внесенные в таблицу 9 – положительные.

Первый фактор ФА1 (ДОД=26,2%) – это фактор мотивов учения «социального спектра», второй фактор ФА1 (ДОД=21,6%) – фактор мотивов учения «деятельностного спектра». При этом есть шкалы, «раздвоившиеся» между первым и вторым факторами, поскольку в реальном процессе учения деятельность с учебным материалом (его восприятие, осмысление, преобразование, запоминание, применение) и общение с людьми (учителями, сверстниками, родителями по поводу учения) часто тесно связаны.

Из таблицы 9 видно, что 7 шкал методики ШАМ достаточно четко разошлись по двум факторам без явных раздвоений, при которых меньшая из двух факторная нагрузка была бы $>0,4$.

В первый фактор ФА1 – фактор мотивов учения «социального спектра» – вошли 3 шкалы «внешней мотивации» учения методики ШАМ, такие как «экстернальная мотивация», «интероецированная мотивация» и «мотивация самоуважения» с положительными факторными нагрузками от $>0,8$ до $>0,5$. В первый фактор вошла также шкала «амотивация» методики ШАМ с положительной факторной нагрузкой $>0,5$.

Во второй фактор ФА1 – мотивов учения «деятельностного спектра» – вошли все 3 шкалы «внутренней мотивации» учения методики ШАМ, такие как «мотивация достижения», «мотивация саморазвития» и познавательная мотивация» с положительными факторными нагрузками от $>0,8$ до $>0,7$.

Все 6 шкал методики КПШ также достаточно четко разошлись по двум факторам без явных раздвоений. 2 шкалы – «мотив быть уважаемым сверстниками» и «мотив честолюбия» – вошли в первый фактор мотивов учения «социального спектра» с положительными факторными нагрузками $>0,5$, а 4 шкалы –

«мотив получения новых и интересных знаний», «мотив творчества», «мотив заботы о будущем», «мотив быть учащимся-профессионалом» – вошли во второй фактор мотивов учения «деятельностного спектра» с факторными нагрузками от $>0,6$ до $>0,4$.

Более вариативная картина получена для методики ДМУС. С одной стороны, в первый фактор мотивов учения «социального спектра» вошли все четыре шкалы мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС (3 шкалы – «мотивы избегания», «мотивы престижа», «социальные мотивы» вошли в первый фактор с положительными факторными нагрузками от $>0,8$ до $>0,7$, тогда как «коммуникативные мотивы» раздвоились, войдя в первый фактор с факторной нагрузкой $>0,4$, а во второй фактор с нагрузкой $>0,3$).

С другой стороны, все три шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС раздвоились между двумя факторами. «Учебно-познавательные» мотивы вошли во второй фактор мотивов учения «деятельностного спектра» с положительной факторной нагрузкой $>0,6$, а в первый фактор – с положительной нагрузкой $>0,4$; «профессиональные мотивы» вошли в оба фактора с положительными факторными нагрузками более $>0,4$ (по второму фактору нагрузка несколько больше). Шкала «мотивы творческой самореализации» методики ДМУС проявила иную тенденцию: она с положительной факторной нагрузкой $>0,5$ вошла в первый фактор мотивов учения «социального спектра», а с положительной факторной нагрузкой $>0,3$ вошла во второй фактор мотивов учения «деятельностного спектра».

Как можно видеть, факторы мотивов учения «социального спектра» и «деятельностного спектра», выделившиеся при факторном анализе ФА1 шкал методик ДМУС, ШАМ и КПШ, объясняют 47,8% дисперсии полученных данных, тогда как оставшаяся доля дисперсии объясняется действием множества более специфических факторов, связанных с особенностями каждой из использованных методик (лежащим в основе методики теоретическим конструктом, способами формулировки пунктов-утверждений, выделения их из некоторого массива пунктов, способами группировки пунктов в шкалы и др.). Эти специфиче-

ские факторы, действие которых проявляется внутри каждой из методик, нуждаются в специальном анализе.

*Факторный анализ ФА2 шкал методик ДМУС, ШАМ,
КПШ и среднего значения (М) методики КОМ*

Для изучения специфических факторов мотивов учения был проведен еще один факторный анализ ФА2 (с вращением Varimax) с добавлением к методикам ДМУС, ШАМ и КПШ, задействованным в факторном анализе ФА1, ещё и среднего балла по 70 пунктам методики КОМ, учитывая при этом, что 43 пункта методики КПШ входят в число 70 пунктов методики КОМ, а значит, будут присутствовать в расчетах дважды. Отметим, что применение факторного анализа одновременно к шкалам нескольких методик нередко приводит к тому, что шкалы разных методик расходятся по разным факторам. Это может объясняться тем, что создатели методик при отборе пунктов-утверждений и соединении их в шкалы исходят из разных теоретико-методологических установок, опираются на разные гипотетические конструкты.

Добавление среднего значения (М) мотивов учения методики КОМ привело к выделению четырех факторов (все с положительными факторными нагрузками; суммарная ДОД=63,3%).

Первый фактор ФА2 (ДОД=20,0%) в основном остался тем же фактором мотивов учения «социального спектра», что и при факторном анализе ФА1, но сопоставление со вторым-четвертым ФА2 факторами позволяет сделать некоторые содержательные уточнения по входящим в первый фактор шкалам.

Из 11 шкал, вошедших в первый фактор ФА1, в первом факторе ФА2 осталось 10 шкал с небольшими изменениями по факторным нагрузкам. Не вошла в данный первый фактор ФА2 только шкала «коммуникативные мотивы» методики ДМУС.

Наибольшую факторную нагрузку в первом факторе ФА2 показала шкала «мотивы избегания» ДМУС, а не шкала «экстернальной мотивации» ШАМ, как было в первом факторе ФА1. Однако первая тройка шкал с наибольшими факторными нагрузками осталась той же, хотя и немного в другой последователь-

ности: «мотивы избегания» ДМУС, «экстернальная мотивация» ШАМ, «интроецированная мотивация» ШАМ.

В целом в первый фактор ФА2 вошли 10 шкал с факторными нагрузками от $>0,7$ до $>0,4$:

– 4 шкалы методики ДМУС: 3 шкалы мотивов учения «социального спектра» – «мотивы избегания» (0,784), «мотивы престижа» (0,623), «социальные мотивы» (0,478); 1 шкала мотивов учения «деятельностного спектра» – «мотивы творческой самореализации» (0,409);

– 4 шкалы методики ШАМ: 3 шкалы «внешней мотивации» учения – «экстернальная мотивация» (0,777), «интроецированная мотивация» (0,740), «мотивация самоуважения» (0,535); 1 шкала – «амотивация» (0,649);

– 2 шкалы «социального спектра» методики КПШ: «мотив быть уважаемым сверстниками» (0,691), «мотив честолюбия» (0,481).

Состав шкал позволяет предположить, что пункты-утверждения шкал мотивов «социального спектра» и в первом факторе ФА1, и в первом факторе ФА2 являются довольно специфическими, отражающими особенности взаимодействия с социумом, присущие шкалам «внешней мотивации» учения методики ШАМ, основой которой является теория самодетерминации.

Второй фактор ФА2 (ДОД=15,0%) отличается от второго фактора ФА1. В факторном анализе ФА1 выделился всего один второй фактор ФА1 – фактор мотивов учения «деятельностного спектра». Иная картина получилась в факторном анализе ФА2, где мотивы учения «деятельностного спектра» дифференцировались на три фактора.

С наибольшей положительной факторной нагрузкой во второй фактор ФА2 вошла шкала «профессиональные мотивы» учения методики ДМУС. Вторым фактором ФА2 можно обозначить как фактор «продуктивно-деятельностных отношений с социумом в процессе учения». Этот второй фактор тяготеет к «широким социальным мотивам» деятельности, традиционно выделявшимся в отечественной психологии, то есть это мотивы деятельности, осуществляемой в системе общественного разделения труда, где учение – это тоже труд подрас-

тающего поколения на благо общества. В этом случае отношения отдельного человека как члена общества с обществом в целом не являются отношениями постоянной борьбы, а способны быть вполне конструктивными. Данный пласт мотивов учения, частично представленный в отечественных методиках ДМУС и КПШ, совсем не представлен в опирающейся на теорию самодетерминации методике ШАМ, несмотря на наличие там шкалы «внешней мотивации» учения. Соответственно, ни одна шкала методики ШАМ не вошла в этот второй фактор ФА2.

В целом же во второй фактор ФА2 с положительными факторными нагрузками от $>0,7$ до $>0,4$ вошли 7 шкал:

– 3 шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС: «профессиональные мотивы» (0,793), «учебно-познавательные мотивы» (0,655), а также «мотивы творческой самореализации» (0,420), вошедшие ещё и в первый фактор ФА2 с меньшей факторной нагрузкой (0,409);

– 3 шкалы мотивов учения «социального спектра» методики ДМУС: «социальные мотивы» (0,742), вошедшие также в первый фактор ФА2 с меньшей факторной нагрузкой (0,478), «коммуникативные мотивы» (0,633), «мотивы престижа» (0,435), вошедшие и в первый фактор ФА2 с большей факторной нагрузкой (0,623).

– 1 шкала мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ: «мотив заботы о будущем» (0,478).

Третий фактор ФА2 (ДОД=14,6%) тоже выделился из второго фактора ФА1 при добавлении среднего значения (М) методики КОМ. Третий фактор ФА2 можно интерпретировать как фактор «преимущественно умственной индивидуальной активности, связанной с учением». В этом факторе максимальные факторные нагрузки у шкал методики ШАМ, тогда как шкалы других методик вошли в этот фактор со значительно меньшими факторными нагрузками.

В третий фактор ФА2 с факторными нагрузками от $>0,8$ до $>0,4$ вошло 6 шкал:

– 3 шкалы «внутренней мотивации» учения методики ШАМ: «познавательная мотивация» (0,889), «мотивация достижения» (0,835), «мотивация саморазвития» (0,821);

– 2 шкалы мотивов учения «деятельностного спектра» методики КПШ: «мотив получения новых и интересных знаний» (0,468), «мотив творчества» (0,426);

– 1 шкала мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС: «учебно-познавательные мотивы» (0,436), вошедшая также во второй фактор ФА2 с большей факторной нагрузкой (0,655).

Четвертый фактор ФА2 (ДОД=13,7%), выделившийся из второго фактора ФА1, можно обозначить как фактор «индивидуальных личностно-деятельностно значимых мотивов учения».

Четвертый фактор ФА2 включает 5 шкал с факторными нагрузками от >0,9 до >0,4:

– 1 шкала методики КОМ: «средний балл (М) для 70 пунктов» (0,914)%;

– 4 шкалы «деятельностного спектра» методики КПШ: «мотив быть учащимся-профессионалом» (0,819), а также раздвоившиеся шкалы «мотив заботы о будущем» (0,583), вошедший ещё во второй фактор ФА2 с меньшей факторной нагрузкой (0,478), «мотив творчества» (0,576), вошедший и в третий (Б) фактор с меньшей факторной нагрузкой (0,426), «мотив получения новых и интересных знаний» (0,485), вошедший и в третий фактор ФА2 с меньшей факторной нагрузкой (0,468).

Статистическая обработка выделяет в результатах применения опросников наиболее устойчивые тенденции, хотя далеко не всегда ясно, что эти устойчивые тенденции отражают: возрастные особенности респондентов или культурные нормы, фактор социальной желательности/нежелательности ответов или кросскультурные различия, особенности теоретико-методологических подходов или расхождения в понимании конкретных вопросов между разработчиками методики и респондентами, и др.

Только экспертный лингвистический и психологический анализ отдельных пунктов каждой разработанной авторами шкалы той или методики мог бы позволить оценить, какие коннотации, связанные с учением, преобладают в каждом из пунктов-утверждений. Возможно, когда-нибудь использование технологий блокчейн, Big Data (больших данных), ИИ позволит осуществлять такой анализ и систематизацию множества пунктов, связанных с мотивами учения, как включенными в разные ранее разработанные методики, так и потенциально возможными, а также учитывать индивидуальные различия в интерпретации содержания пунктов респондентами, опирающимися каждый на собственный жизненный опыт.

Обсуждение результатов

Обсуждая полученные в данном исследовании результаты, затронем два основных вопроса: чем обусловлены корреляции между шкалами методик, опирающихся на различные теоретические конструкты, и в чем особенности самих теоретических конструктов.

Из приведенных результатов корреляционных исследований, видно, что несмотря на различия в названиях шкал четырех использованных в исследовании методик, выявлено, что шкалы из разных методик, относящиеся к мотивам учения «социального спектра», достаточно тесно коррелируют между собой. Так же тесно коррелируют между собой и мотивы учения «деятельностного спектра». Причина в том, что пункты-утверждения отбираются составителями методик из одного и того же неограниченного перечня возможных мотивов учения, основа которого «в исходной двойственности связей субъекта с миром, в их двоякой опосредованности – предметной деятельностью и общением» [19, с. 217].

При этом различия в составе пунктов-утверждений конкретных шкал определяются особенностями тех теоретических конструктов, которые взяты за основу составителями методик. Сказанное хорошо видно на примере двух проведенных в данном исследовании факторных анализов.

Так, шкалы «внешней мотивации» учения методики ШАМ, опирающейся на теорию самодетерминации, характеризуются более высокими факторными нагрузками по первому фактору мотивов учения «социального спектра» как в первом факторе ФА1, так и в первом факторе ФА2, в сравнении со шкалами других методик. При этом пункты-утверждения, отобранные и объединенные на основе положений теории самодетерминации и применения статических методов в шкалы «внешней мотивации» учения методики ШАМ, имеют преимущественно негативную коннотацию, отражая такие воздействия социума в лице родителей и учителей, которые вызывают негативную реакцию у обучающихся. Поэтому первый фактор – фактор мотивов учения «социального спектра» – в обоих факторных анализах в основном отражает негативные воздействия со стороны социума. Поскольку же отдельные пункты-утверждения с негативной коннотацией встречаются и в шкалах других методик, то эти шкалы тоже оказались в данном первом факторе, но в большинстве своем с более низкими факторными нагрузками. Другими словами, первый фактор во многом характеризует негативные аспекты взаимодействия обучающихся с социумом.

Что касается второго фактора мотивов учения «деятельностного спектра», выделившегося в первом факторном анализе, то при добавлении еще одной шкалы во втором факторном анализе он разделился на три фактора, характеризующие: продуктивно-деятельностные отношения с социумом в процессе учения; преимущественно умственную индивидуальную активность, связанную с учением; индивидуальные личностно-деятельностно значимые мотивы учения. По факторным нагрузкам во втором факторе доминирующими являются шкалы методики ДМУС, в третьем факторе – шкалы методики ШАМ, в четвертом факторе – шкалы методик КОМ и КПШ.

В основе полученных эмпирических результатов лежат теоретико-методологические различия, на которых следует остановиться подробнее. Сначала нужно упомянуть о двух исторически сложившихся подходах к образованию и науке – германском, ориентирующемся на «воспитание ума», преимущественно теоретическом, опирающемся на концепцию дидактического энцикло-

педизма, и англосаксонском, делающем основной упор на практическом усвоении навыков и умений, на «обучении посредством делания» [5, с. 79]. В настоящее время эти подходы можно обозначить как российско-старогерманскую и англо-американскую парадигмы образования и науки (прежде всего, психолого-педагогических и социогуманитарных наук). Эти две парадигмы в образовании диаметрально противоположны.

В российском образовании со времен Екатерины II использовался германский подход к образованию, который потом был перенесен также и в советскую среднюю и высшую школу. Он опирался на классическую немецкую философию, а в советское время – на марксизм, где особое внимание уделялось опоре на диалектику при изучении развития человека, общества, природы. Задаваемая этим подходом российско-советско-старогерманская образовательная парадигма в 90-е годы XX века была заменена на англо-американскую парадигму в образовании, опирающуюся на протестантизм и на философию позитивизма и прагматизма, а в настоящее время – еще и на идеи неолиберализма и глобализации.

В результате не только в образовании, но и в психолого-педагогических науках начался аналогичный переход от российско-советско-старогерманской парадигмы, представленной отечественным культурно-деятельностным подходом (культурно-историческим подходом Л.С. Выготского в единстве с теорией деятельности А.Н. Леонтьева [18, 19]), к англо-американской парадигме, примером которой является теория самодетерминации американских психологов Э. Диси и Р. Райана [28, 29; 31]. Эти изменения нашли своё отражение в образовательных технологиях и диагностических инструментах, включая методики изучения мотивации учения.

Рассмотрим теоретико-методологические истоки теории самодетерминации, которая во многом развивает идеи, заложенные в таких концепциях американских психологов, как «гуманистический психоанализ» Э. Фромма [15; 25], «гуманистическая психология» А. Маслоу [21], где резко противопоставляются друг другу отдельный человек с его, как постулируется, сугубо позитивными

врожденными потребностями и «больное общество», с момента рождения подавляющее и порабащующее человека, в борьбе с которым он вынужден отстаивать своё право быть самим собой, право автономизироваться от этого «больного общества», включая и родителей, как часть этого общества, нацеленного на подавление его стремления к автономии, навязывание ему своей воли, что в теории самодетерминации обозначается термином «контроль» [13]. При этом такие психологические феномены, как совесть, стыд, вина считаются негативными и абсолютно неприемлемыми для обучающихся, а во главу угла в обучении и воспитании ставится переживание обучающимися психологического благополучия.

Воздействия социума (учителей, родителей) на растущего человека, задающие «внешнюю мотивацию» учения, рассматриваются как сугубо негативные, мешающие саморазвитию в учении, обусловленному изнутри. С точки зрения этих теоретических представлений, растущему человеку приходится мучительно адаптироваться к чуждым для него нормам, требованиям, идущим из «больного общества». Такие представления, вбивающие клин между подрастающим поколением и старшими поколениями, стали типичными для американской ментальности, начиная с вышедшей в 1946 году книги Бенджамина Спока [23], посвященной новому взгляду на воспитание детей.

В теории самодетерминации постулируется без какого-либо обоснования, что такие исторически выработанные в американской капиталистической системе индивидуальные потребности, как потребности в автономии, компетентности, позитивных отношениях с другими, действительно характерные для американской ментальности, являются врожденными базовыми потребностями людей всех времен и народов. Если же человек коллективист, то это так же без всякого проведения исследований объясняется тем, что врожденная потребность в автономии у него якобы тоже есть, только она фрустрирована. При этом не учитывается, что фрустрация – это довольно тяжелое для человека негативное эмоциональное переживание, тогда как человек-коллективист может быть вполне оптимистичным и внутренне благополучным человеком.

Различение «внутренней» (интринсивной) и «внешней» (экстринсивной) мотивации в теории самодетерминации отличается от различения «внутренних» и «внешних» мотивов учения, имеющего место в работах многих отечественных психологов, хотя использующих иногда и несколько иную терминологию [2; 4; 16; 20].

В отечественной традиции внутренние мотивы, независимо от того, как они сформировались у обучающегося, непосредственно связаны с содержанием или процессом деятельности, в данном случае, с учением.

Задачи, которые нужно решить, позволяют обучающемуся постепенно распредметить, перевести во внутренний план общие механизмы труда ученого; сочинения, которые нужно написать, распредмечивают механизмы труда писателя, а любой учебный материал, который нужно осмыслить, запомнить и применить, распредмечивает механизмы разных видов трудовой деятельности. Именно эти задачи, сочинения, учебный материал являются реально действующими «здесь и сейчас» «внутренними» мотивами учения. И только побуждаемое этими «внутренними» мотивами учения эмпирически наблюдаемое поведение будет являться деятельностью учения, если использовать идеи А.Н. Леонтьева [18, 19] в применении к учению.

Напротив, всё, что лежит за пределами непосредственного предмета деятельности, ради распредмечивания которого деятельность осуществляется, является «внешним» мотивом и превращает учение из деятельности в «действие» [18, с. 107].

«Внешними» мотивами учения, с этой точки зрения, будут и мотив саморазвития, запускающий деятельность по саморазвитию, для которой учение становится одним из «действий», наряду с чтением в свободное время художественной литературы, посещением театральных спектаклей, поездок в разные города и страны. «Внешним» будет и мотив достижения (успеха, положения в обществе, материального достатка, превосходства над другими, и т. д.), также превращающий учение в «действие», подчиненное сознательной цели. «Внешним» будет даже мотив познания, запускающий, направляющий и поддержи-

вающий познавательную деятельность, для которой учение в процессе познания природы и общества является одним из «действий», подчиненных сознательной цели, наряду с другими действиями, реализующими познавательную деятельность (чтение новостей в интернете, обмен информацией с друзьями, посещение музеев, путешествия и др.).

Взаимосвязь «деятельности» (соотносимой с мотивом – «ради чего?») действует) и «действия» (соотносимого с целью – «что?») делает) является функциональной и динамичной, а потому может многократно изменяться в реальном процессе взаимодействия с предметом, процессом, ситуацией, человеком или группой людей, когда то, что было всего лишь целью действия, запускаемого и поддерживаемого иным мотивом, само становится мотивом («сдвиг мотива на цель», по А.Н. Леонтьеву [19, с. 217]), когда тот же состав операций реализует теперь уже не действие, а деятельность. Это постоянно происходит в профессиональной деятельности любого ученого, писателя, композитора и др., но может происходить, пусть и реже, в учении школьников или студентов.

Что касается теории самодетерминации Э. Диси, Р. Райана и их последователей [26–31], то она впитала в себя англо-американские идеи о взаимосвязи человека и общества, опирающиеся на протестантизм и на философию позитивизма и прагматизма, а в настоящее время – еще и на идеи неолиберализма и глобализации. Поэтому в теории самодетерминации в термин «внутренняя» (интринсивная) мотивация учения вкладывает иное содержание, отличающееся от описанного выше отечественного подхода.

В этой теории «внутренняя» (интринсивная) мотивация учения понимается как активность обучающегося, обусловленная изнутри его собственной психики действием трех врожденных базовых потребностей – потребности в автономии, фактически, основной из них, потребности в компетентности и потребности в позитивных связях с другими, тогда как воздействия со стороны социума обычно лишь фрустрируют актуализацию этих трех базовых потребностей, прежде всего, потребность в автономии. Иначе говоря, воздействия со стороны

социума трактуются как «внешние» относительно трех указанных выше врожденных базовых потребностей, действующих изнутри.

Похожая точка зрения на врожденные потребности (хотя и несколько иные по своему содержанию) развивалась Эрихом Фроммом, который писал, что каждый новорожденный исходно имеет в качестве врожденных пять сугубо позитивных потребностей (потребность в общении, потребность в творчестве, потребность в ощущении глубоких корней, гарантирующих прочность и безопасность бытия, потребность в уподоблении (поиск идентичности), потребность в познании) [15, с. 10–11].

Напротив, с точки зрения культурно-деятельностного подхода потребности в автономии, компетентности и позитивных связях с другими не являются врожденными, а формируются в процессе воспитания, которое может осуществляться на основе разных технологий. Таким образом, позиции культурно-деятельностного подхода к учению и теории самодетерминации расходятся в вопросе о врожденных потребностях в автономии, в компетентности и связях с другими людьми, рассматриваемых в качестве источника «внутренней» мотивации учения.

Более того, поддержка автономии обучающихся, на которую ориентируют родителей и учителей с опорой на теорию самодетерминации [13], с точки зрения культурно-деятельностного подхода является ничем иным, как созданием для обучающихся особой включающей деятельности по автономизации от социума, деятельности гедонистически мотивированной на получение в учении только положительных эмоций, удовольствия, без напряжения, без преодоления себя, без выдерживания стрессовых ситуаций. Внутри такой «автономизирующей», гедонистически ориентированной включающей деятельности учение будет реализовываться как «действие» или «операция». В целом, можно сказать, что деление мотивации учения на врожденную «внутреннюю» (интринсивную) мотивацию и навязанную социумом «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию, делает смыслом любой технологии обучения и воспитания получение обучающимся удовольствия от переживания в учении положительных эмоций.

Таким образом, в теории самодетерминации врожденными объявляются потребности, которые явно социокультурно детерминированы и представляют собой потребности, укорененные в западной, прежде всего, американской культуре. С позиции же культурно-деятельностного подхода, будет ли у человека вызывать положительные эмоции чувство автономии или, наоборот, чувство единения с другими людьми, ощущение себя неотъемлемой частью чего-то более широкого – семьи, страны и др., зависит от множества социокультурных факторов, в которых происходила его социализация.

В. Франкл писал, что поиск смысла в собственном индивидуальном существовании чреват невротизацией человека, переживанием «экзистенциального вакуума», а реальный смысл, позволяющий человеку быть психологически и личностно здоровым, может быть найден только вне самого человека [24], то есть в более широкой социальной общности, к которой он принадлежит. Другими словами, центрация на себе, поиск смысла в своей индивидуальной жизни ведет к невротизации и наоборот, поиск смысла в приобщении к чему-то более широкому (семье, стране, нации, профессии и др.) позволяет человеку нормально развиваться и стойко переносить трудности. Более того, концентрация на собственной индивидуальной жизни, поиск смысла только в ней, нередко делает человека, особенно молодого (подростка, старшеклассника, студента), озабоченного сохранением и реализацией собственной автономии, объектом манипулирования со стороны людей, имеющих далеко не всегда благородные намерения.

Нельзя не отметить, что в призыве поддерживать автономию детей и молодежи, том числе, в обучении и воспитании, явно проглядывает глобалистская идея о необходимости «атомизации» общества, нацеленная на разрушение традиционных социокультурных связей (семейных, профессиональных, классовых и др.). Пропаганда «атомизации» общества, идеологии «жизни для себя», «в своё удовольствие», пропаганда стремления избегать привязанностей и ответственности (за семью, за детей, за качество профессиональной деятельности, за

жизнь и благополучие своей страны и её населения) – составляет глубинную социокультурную основу призывов к поддержке автономии обучающихся.

Неслучайно, что в работах российских психологов, опирающихся на теорию самодетерминации, употребляется именно термин «автономия», а не, например, термин «самостоятельность», более соответствующий отечественной психолого-педагогической традиции. Дело в том, что у этих двух терминов есть смысловые различия.

Термин «автономия» подразумевает, что обучающийся противопоставляет себя родителям и учителям, и сам решает, что для него важно, а что – нет, чем он хочет заниматься, а чем – нет, безотносительно к тому, какие задачи перед подрастающим поколением ставит социум.

Термин же «самостоятельность» предполагает способность человека, с одной стороны, принять и сделать заданную извне общую цель (учебную, профессиональную, социокультурную и др.) своей личной целью, а с другой стороны, самостоятельно сформулировать совокупность частных целей для её достижения, самому разработать планы и последовательность их реализации, осуществить необходимые действия и операции, позволяющие в результате достигнуть общей цели.

Кроме того, за терминами «автономия» и «самостоятельность» стоит разная социокультурная и геополитическая реальность. Использование термина «автономия» в контексте теории самодетерминации является частным случаем ориентации на решение глобалистской задачи обеспечения американского лидерства во всех сферах жизни общества, включая мировую науку, в том числе, педагогическую психологию, которая постепенно перестает быть служением обществу и трансформируется в сферу научного бизнеса, направленного на получение личной прибыли от научных исследований, например, в виде грантов, стажировок и др.

Образовательная стратегия, связанная с англо-американской парадигмой, реализуемой в теории самодетерминации, ориентирует педагогов и психологов

на разработку технологий поддержки автономии обучающихся и снятия контроля со стороны педагогов и родителей.

Образовательная стратегия, связанная с российско-старогерманской парадигмой, реализуемой культурно-деятельностным подходом, ориентирует педагогов и психологов на разработку технологий использования в учебном процессе включающих видов деятельности, связанных с разнообразными мотивами учения. Предполагается, что в процессе выполнения действий учения внутри этих включающих видов деятельности, связанных с актуальными для обучающихся мотивами, может произойти сдвиг мотива на цель, то есть возникнет собственно учебный мотив, который, как писал В.В. Давыдов, есть «желание и стремление усваивать содержание теоретического сознания человечества», когда для самих обучающихся «главной целью выступают знания и умения, накопленные людьми в истории развития духовной культуры» общества [4, с. 131]. В этом случае на основе такого учебного мотива обучающийся начинает осуществлять собственно учебную деятельность, направленную на качественное распрямление исторически выработанных множеством поколений механизмов духовной жизни людей, связанных с наукой, искусством, развитием технологий в разнообразных сферах жизни общества.

Учение как эмпирически наблюдаемое поведение в обеих исторически сложившихся парадигмах образования и науки является одним и тем же, но каждая из этих парадигм оперирует разными теоретическими моделями, реально существующими и применяемыми в современной отечественной психолого-педагогической науке. Что при этом важно, так это ясное понимание особенностей данных парадигм и тех задач, на решение которых они не только явно, но и неявно ориентируются.

Список литературы

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 16.07.2022).

2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1987. – С. 408–411.
3. Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности / И.И. Вартанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2000. – №4. – С. 33–41.
4. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2006. – 224 с. EDN QXRJBF
5. Дюжакова М.В. Ключевые проблемы развития высшего образования России на современном этапе / М.В. Дюжакова // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 12. Вып. 4. – С. 78–81.
6. Глотова Г.А. Культурно-деятельностный подход к анализу учения в высшей школе / Г.А. Глотова // Научное пространство: актуальные вопросы теории и практики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2021. – С. 96–108. EDN JSDKHI
7. Глотова Г.А. Культурно-деятельностный подход к учению и теория самодетерминации / Г.А. Глотова // Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2020. – С. 146–158. EDN QYPNSU
8. Глотова Г.А. Связь академической успешности студентов с мотивами учения / Г.А. Глотова // Современная наука и образование: новые подходы и актуальные исследования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2022. – С. 36–45. EDN AJXRYS

9. Глотова Г.А. Связь мотивов учения с эмоционально-личностным благополучием студентов / Г.А. Глотова // Наука и просвещение в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2021. – С. 122–133. EDN KLGQFQ

10. Глотова Г.А. Связь представлений о родителях с мотивами учения старших подростков / Г.А. Глотова, Э.С. Шипилова // Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 126–134. DOI 10.31483/r-139132. EDN BHWNMK

11. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 46 с. EDN ZOVJGT

12. Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. – №1. – С. 35–45. EDN RVVJID

13. Гордеева Т.О. Источники мотивации и академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии / Т.О. Гордеева, Д.М. Нечаева, О.А. Сычев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2024. – Т. 47. №3. – С. 33–55 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-28> (дата обращения: 02.06.2025). EDN SINGZQ

14. Гордеева Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. №4. – С. 96–107. EDN SJVWLN

15. Гуревич П.С. Видный мыслитель XX столетия (Предисловие) / П.С. Гуревич // Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С. 5–12.

16. Дусавицкий А.К. Об особенностях развития мотивов учения младших школьников / А.К. Дусавицкий, Е.А. Портная // Психологические проблемы учебной деятельности школьника. – М.: Советская Россия, 1977. – С. 280–289.

17. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе): автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Х. Киракосян. – М., 2014. – 32 с. EDN ZPNREP
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
19. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с. EDN YTMLLU
20. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с. – EDN YQCKKS
21. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М.: Питер, 2013. – 351 с.
22. Митина О.В. Альфа Кронбаха: зачем и как её считать / О.В. Митина // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: материалы III Всероссийской конференции. В 2 т. Т. 1. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – С. 232–240.
23. Спок Б. Ребенок и уход за ним / Б. Спок. – М.: Диамант СВ, 1994. – 558 с.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с. EDN YQCMMA
25. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с. EDN VTVRUB
26. Bureau J.S. Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations / J.S. Bureau, J.L. Howard, J.X.Y. Chong, F. Guay // Review of Educational Research. – 2022. – Vol. 92. No 1. – P. 46–72. – DOI: 10.3102/00346543211042426. EDN VMPKRD
27. Chirkov V.I. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation / V.I. Chirkov, R.M. Ryan // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2001. – Vol. 32. No. 5. – P. 618–635. – DOI: 10.1177/0022022101032005006. EDN YIXSQA

28. Deci E.L. The support of autonomy and the control of behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 53. No 6. – P. 1024–1037. DOI: 10.1037/0022–3514.53.6.1024

29. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. 2000. – Vol. 55. No 1. – P. 68–78. DOI: 10.1037/110003–066X.55.1.68. EDN GSHHWJ

30. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and education: The self-determination perspective // Educational Psychologist. – 1991. – Vol. 26. No. 3–4. – P. 325–346.

31. Ryan R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci. – New York: Guilford Publ., 2017. – 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806

Глотова Галина Анатольевна – д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Москва, Россия.

Шипилова Эрика Сергеевна – студентка 5-го курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Москва, Россия.
