

Научная статья

УДК: 37.015.3

<https://doi.org/10.21702/2vx5nt32>

Опросник мотивации выполнения домашних заданий

Тамара О. Гордеева^{1, 2*}, Олег А. Сычев^{3, 4}

¹ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

³ Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал, Бийск, Российская Федерация

⁴ Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: tamgordeeva@gmail.com

Аннотация

Введение. Проблема домашних заданий – одна из самых острых и актуальных для современных школьников, а также их родителей и учителей. Педагоги не сомневаются в пользе домашних заданий как дополнительных усилий для укрепления учебных навыков и формирования самостоятельности, однако школьники зачастую отвечают нежеланием их выполнять. В российской психологии отсутствуют методики диагностики разных типов мотивации выполнения домашних заданий. Целью данного исследования стала разработка новой методики диагностики мотивации домашних заданий для учащихся 3–11-х классов средних школ. **Методы.** Предложенный опросник мотивации выполнения домашних заданий (МДЗ) оценивает три характерных типа мотивации – автономную, интроецированную и экстермальную, задаваемую требованиями родителей; теоретическое основание методики – теория самодетерминации. Для проверки валидности методики на большой выборке школьников младших, средних и старших классов ($N=1854$) использовались показатели успеваемости, настойчивости, удовлетворенности базовых психологических потребностей в школе, а также удовлетворённости

школой, учителями, семьей и собой. **Результаты.** Анализ факторной структуры и психометрических характеристик опросника показал, что он характеризуется приемлемыми показателями внутренней согласованности и соответствующей теоретическим ожиданиям факторной структурой. Валидность шкал подтверждается корреляциями с показателями удовлетворенности базовых потребностей в школе и удовлетворенности жизнью. Показана важность автономной мотивации для настойчивости и успешности в учебной деятельности, а также динамика трех типов мотивации домашних заданий от младших к средним и старшим классам у учащихся массовых школ. **Обсуждение результатов.** Вывод о снижении автономной мотивации выполнения домашних заданий в подростковом возрасте согласуется с зарубежными данными. Разработана новая компактная шкала мотивации выполнения домашних заданий, которая может быть полезна как в дальнейших исследованиях при изучении роли психологических предикторов настойчивости при выполнении домашних заданий, так и в практической деятельности школьных психологов для выявления подростков входящих в группу риска низкой успеваемости.

Ключевые слова

мотивация домашних заданий, диагностика, валидность, надежность, настойчивость, успеваемость, школьники

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России научной темы "Академическая мотивация учащихся разных ступеней обучения (дошкольники, младшие школьники, средние и старшие школьники, студенты вузов) и факторы ее развития".

Для цитирования

Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2025). Опросник мотивации выполнения домашних заданий. *Российский психологический журнал*, 22(4), 248–262, <https://doi.org/10.21702/2vx5nt32>

Введение

Задача настоящего исследования – разработка опросника мотивации выполнения домашних заданий. Результаты опросов как родителей, так и учителей и самих школьников показывают, что объем и трудность домашних заданий являются одной из самых острых проблем современных школьников, связанной с перегрузкой детей (Аршинская, 2014), стрессом и негативными последствиями для здоровья (Katz et al.,

2012; Zhao et al., 2024), ухудшением их учебной мотивации и ростом негативного отношения к школе (Ускова, 2017). Данные международных исследований в странах ОЭСР на репрезентативных выборках пятнадцатилетних школьников показывают, что время, затрачиваемое российскими подростками на выполнение домашних заданий – одно из самых высоких среди этих стран (на первом месте Китай, на втором Россия, 9,7 часов в неделю, на третьем – Сингапур) (OECD, 2012). Психолого-педагогические аспекты домашней работы активно исследуются и обсуждаются в последние годы за рубежом (Тагунова, 2020; Соорер, 2015), и гораздо меньше в нашей стране, что может быть связано, в том числе, с отсутствием соответствующего русскоязычного инструментария.

На сегодняшний день проблема мотивации деятельности, ее типы, их происхождение и следствия теоретически, эмпирически и методически разработаны в рамках теории самодетерминации (Э. Диси и Р. Райан). Теория хорошо применима к образовательному контексту (Ryan, Deci, 2020). Существуют надежные и валидные методики оценки разных типов учебной мотивации у школьников разных уровней обучения: младших школьников (Gordeeva et al., 2020), средних и старших школьников (Гордеева и др., 2017). Полученные с их помощью данные свидетельствуют о том, что внутренняя и идентифицированная (вместе – автономная) мотивация связаны с настойчивостью и успеваемостью, а внешняя контролируемая мотивация связана и является предиктором списывания и сниженного благополучия, тревоги и других негативных эмоций (Гордеева, Сычев, 2024b; Howard et al., 2021), при этом интроецированная мотивация занимает промежуточное положение. Эти данные подтверждаются не только корреляционными, но также экспериментальными и качественными исследованиями мотивации (Katz et al., 2011).

Предыдущие исследования дают основания считать, что информация о доминирующих типах мотивации выполнения домашних заданий школьника будет важным дополнением к информации о профиле общей учебной мотивации, поскольку домашние задания хотя и представляют из себя часть общего учебного процесса, тем не менее их уникальность состоит в том, что выполняются они дома. Соответственно и причины побуждающие детей и подростков работать в классе и дома могут отличаться в силу разного средового контекста им сопутствующего.

В мировой литературе несмотря на то, что имеются десятки исследований, посвящённых разным типам учебной мотивации на уроке и их следствиям (Howard et al., 2021), мотивация выполнения домашних заданий только начала изучаться. В частности, И. Катцс коллегами с опорой на теорию самодетерминации разработали опросник мотивации выполнения домашних заданий с выделением двух типов мотивации – автономной как стремления выполнять домашние задания по причине интереса и понимания их важности для будущего и контролируемой мотивации, как мотивации задаваемой внешним контролем и давлением со стороны родителей и учителей, боязнью наказаний с их стороны, а также собственным ощущением стыда и желанием получать хорошие отметки (Katz et al., 2011). Опросник состоит

из 19 утверждений, показана его надежность (альфа Кронбаха равна 0,93 и 0,88 для двух шкал соответственно), шкалы не связаны друг с другом. Этот опросник был адаптирован и нашел широкое применение в Китае (Liu et al., 2017). Также короткий опросник автономной мотивации выполнения домашних заданий использовался в исследовании Núñez с коллегами (Núñez et al., 2019).

Проведенные в последние годы исследования показали связь автономной мотивации домашних заданий с меньшей прокрастинацией учащихся в отношении их выполнения и более высокой самоэффективностью (Katz et al., 2014), а также когнитивной вовлеченностью в их качественное выполнение (Núñez et al., 2019). Эти результаты показывают, что тип мотивации домашних заданий имеет существенное значение для успешности в учебной деятельности.

Методы

Выборку составили 1854 учащихся 3-11-х классов одной из школ Москвы, из них 915 девочек, 903 мальчика, 36 детей пол не указали. Выборка включала 492 учащихся (26%) младших классов, 1074 (58%) средних классов и 288 (16%) учащихся старших классов, средний возраст составил 12,51 лет, SD = 3,44. Опрос проводился в школьных классах анонимно и добровольно, в бланковой форме.

В ходе разработки *заданий опросника мотивации выполнения домашних заданий (МДЗ)* мы опирались на текст аналогичных зарубежных методик (Katz et al., 2011), а также русскоязычные опросники для оценки мотивации учебной деятельности в целом (Гордеева и др., 2017). Однако, учитывая данные исследований И. Катц с коллегами (Katz et al., 2010, 2011), в которых в контролируемой мотивации не выделились подтипы, было решено более подробно представить эту шкалу, выделив в ней интроецированную и экстермальную мотивацию. Предполагалось, что их эффекты будут соответствовать представлениям о континууме мотивации (Sheldon et al., 2017). Были составлены задания для автономной, интроецированной и экстернальной мотивации, причем с учетом сложного состава автономной мотивации, продемонстрированного в прошлых исследованиях (Гордеева и др., 2017; Vallerand et al., 1992), в её состав были включены утверждения, измеряющие познавательные мотивы, мотивы саморазвития и мотивы, связанные с пониманием важности учебы (идентифицированные мотивы). Полученный в итоге текст опросника вместе с инструкцией и шкалами для ответов приведен в Приложении.

Для анализа валидности опросника МДЗ использовался комплекс **методик**, измеряющих показатели удовлетворенности базовых психологических потребностей в школе, настойчивости в учебе и удовлетворенности жизнью школьников.

Опросник базовых психологических потребностей в школе (ОБПП-Ш) (Гордеева, Сычев, 2024а) был использован для оценки удовлетворенности потребностей в автономии, компетентности, связанности с учителями и сверстниками, а также фрустрации потребности в автономии.

Для оценки настойчивости в учебной деятельности использовалась *Шкала учебной настойчивости* (Гордеева, Сычев, 2024b).

Для оценки показателей удовлетворенности жизнью использовались четыре шкалы из *Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью школьников*: удовлетворенность отношениями в семье, школой, отношениями с учителями и удовлетворенности собой (Сычев и др., 2018; Huebner, 1994). Эта методика предьявлялась только учащимся средних и старших классов.

Для оценки *академической успеваемости* использовалась сообщенная школьниками информация об отметках за прошлую четверть по всем учебным дисциплинам за исключением физкультуры, среднее значение.

Методы анализа данных

Анализ данных проводился с использованием описательной статистики, конфирматорного факторного анализа (КФА), корреляционного анализа, критериев Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса. Вычисления проводились в среде статистического анализа R, КФА проводился с помощью программы Mplus 8 (Wang, Wang, 2020). В качестве приемлемых (хороших) показателей соответствия модели данным рассматривались следующие (Mueller, Hancock, 2018): CFI > 0,90 (0,95), RMSEA < 0,08 (0,06), SRMR < 0,08 (0,06). Доля испытуемых с пропущенными значениями в каждой из выборок не превышала 5%. В ходе анализа корреляционного анализа использовалось попарное исключение пропусков, КФА проводился с использованием метода FIML (Full Information Maximum Likelihood) (Enders, Bandalos, 2001), обеспечивающего наиболее эффективную оценку модели на основе всех имеющихся наблюдений. Ввиду значительного объема выборки и большого числа проведенных статистических тестов при интерпретации учитывались лишь результаты, значимые при $p \leq 0,001$.

Результаты

В ходе анализа факторной структуры опросника рассматривались альтернативные модели: 1) однофакторная модель; 2) двухфакторная модель, включающая факторы автономной и контролируемой мотивации; 3) трехфакторная модель, включающая факторы автономной, интроецированной и экстернальной мотивации; 4) аналогичная трехфакторная модель с добавлением ковариаций между парами пунктов, относящимися к отдельным субшкалам шкалы автономной мотивации. Согласно результатам КФА (таблица 1) приемлемое соответствие данным демонстрирует трехфакторная модель, а трехфакторная модель с дополнительными ковариациями показывает хорошее соответствие. Последняя модель представлена рисунке 1.

Таблица 1

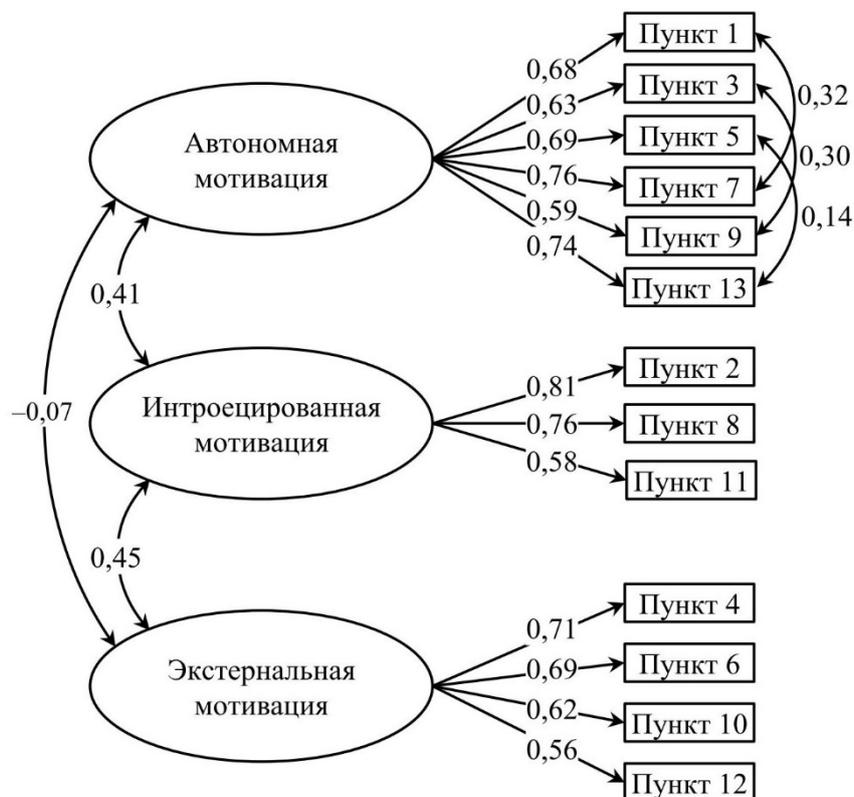
Результаты конфирматорного факторного анализа альтернативных моделей опросника МДЗ

Модель	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA [90% CI]
1. 1Ф	3066,91	65	< 0,001	0,54	0,448	0,149	0,158 [0.153, 0.163]
2. 2Ф	1606,79	64	< 0,001	0,763	0,712	0,099	0,114 [0.109, 0.119]
3. 3Ф	597,22	62	< 0,001	0,918	0,897	0,049	0,068 [0.063, 0.073]
4. 3ФК	334,45	59	< 0,001	0,958	0,944	0,043	0,050 [0.045, 0.055]

Примечания. Наименования моделей: 1Ф — однофакторная, 2Ф — двухфакторная, 3Ф — трехфакторная, 3ФК — трехфакторная модель с попарными ковариациями пунктов. CFI — сравнительный индекс согласия, TLI

Рисунок 1

Структурная модель опросника МДЗ (все приведённые коэффициенты статистически значимы при $p \leq 0,05$, остатки опущены для упрощения рисунка).



Таким образом, ожидаемые шкалы и субшкалы опросника подтверждаются результатами КФА. Их внутренняя согласованность является приемлемой во всех возрастных группах, о чем свидетельствуют коэффициенты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Показатели внутренней согласованности α Кронбаха шкал опросника МДЗ в разных выборках

Шкалы и субшкалы МДЗ	Вся выборка (N = 1848)	Начальные классы (N = 489)	Средние классы (N = 1071)	Старшие классы (N = 288)
<i>Основные шкалы опросника</i>				
Автономная мотивация	0,85	0,84	0,84	0,85
Интроецированная мотивация	0,75	0,75	0,73	0,79
Экстернальная мотивация	0,74	0,74	0,74	0,70
<i>Субшкалы шкалы автономной мотивации</i>				
Познавательная мотивация	0,80	0,82	0,79	0,71
Мотивация саморазвития	0,78	0,76	0,78	0,78
Идентифицированная мотивация	0,76	0,73	0,74	0,77

Описательная статистика шкал опросника и их корреляции с другими показателями приведены в таблице 3. Корреляции шкал опросника мотивации выполнения ДЗ с успеваемостью свидетельствуют о продуктивном характере автономной и интроецированной мотивации при отсутствии связи успеваемости с экстернальной мотивацией. Более ярко различия в последствиях разных типов мотивации проявляются на примере настойчивости: её связь с автономной мотивацией является сильной, с интроецированной — слабой и с экстернальной — слабой и обратной. Ожидаемые корреляции аналогичного характера показывают шкалы мотивации с удовлетворенностью и фрустрацией базовых потребностей, а также с показателями удовлетворенности жизнью.

Таблица 3

Описательная статистика и корреляции шкал опросника МДЗ с другими показателями

Показатели	N	Шкалы МДЗ		
		Автономная мотивация	Интроецированная мотивация	Экстер-нальная Мотивация
Средняя успеваемость	1779	0,23*	0,14*	-0,04
Настойчивость	1842	0,69*	0,20*	-0,14*
Уд. потребности в автономии	1848	0,38*	0,04	-0,20*
Фрустрация потребности в автономии	1848	-0,38*	-0,01	0,25*
Уд. потр. в компетентности	1848	0,51*	0,14*	-0,10*
Уд. потр. в связанности с учителями	1848	0,49*	0,19*	-0,06
Уд. потр. в связанности с одноклассниками	1848	0,33*	0,05	-0,18*
Удовлетворенность отношениями в семье	1337	0,37*	0,04	-0,30*
Удовлетворенность школой	1337	0,66*	0,17*	-0,21*
Удовлетворенность учителями	1337	0,56*	0,19*	-0,15*
Удовлетворенность собой	1337	0,33*	0,01	-0,26*
Среднее	1854	3,55	3,08	2,66
Станд. отклонение	1854	0,96	1,20	1,13
Асимметрия	1854	-0,48	-0,07	0,33
Эксцесс	1854	-0,38	-0,99	-0,86

Примечания. Значимость: * — $p \leq 0,001$. Уд. потр. — удовлетворенность потребности, ДЗ – домашние задания. Корреляции с субшкалами автономной мотивации не приводятся ввиду их избыточности и сходства с корреляциями для шкалы автономной мотивации в целом.

Анализ различий между мальчиками и девочками показал (таблица 4), что мальчики показывают более высокую экстернальную мотивацию, в то время как по другим типам мотивации различий не обнаруживается.

Таблица 4

Различия показателей по шкалам и субшкалам опросника мотивации выполнения ДЗ между мальчиками и девочками

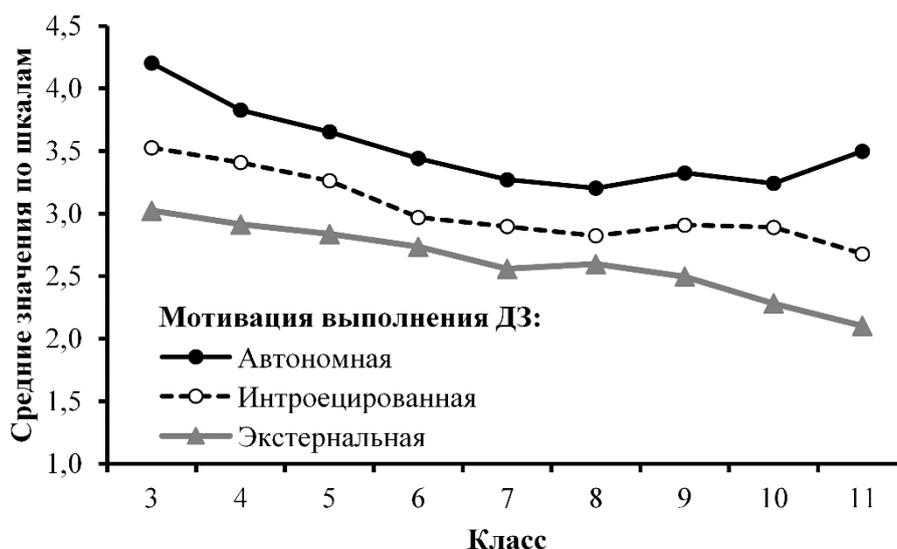
Шкалы и субшкалы МДЗ	Средние		Станд. откл.		<i>d</i>	<i>U</i>	<i>z(U)</i>	<i>p</i>
	Д	М	Д	М				
Автономная м.	3,54	3,57	0,93	0,98	0,04	401284,5	1,06	н/з
Интроецированная м.	3,13	3,04	1,19	1,20	0,08	431427,5	1,73	н/з
Экстернальная м.	2,50	2,83	1,10	1,14	0,30	342111,5	6,29	<0,001
Познавательная м.	2,91	3,01	1,17	1,23	0,09	391422	1,88	н/з
М. саморазвития	3,81	3,85	0,99	1,02	0,03	399390	1,12	н/з
Идентифицированная м.	3,86	3,78	1,02	1,09	0,08	426382,5	1,19	н/з

Примечание. *M.* — мотивация, *d* — показатель размера эффекта *d* Коэна, *U* — критерий Манна-Уитни, н/з — незначим.

Сравнение показателей мотивации в разных возрастных группах по классам (рисунок 2) показало, что происходит снижение всех трех типов мотивации с возрастом, хотя автономная мотивация в старших классах стабилизируется и даже показывает некоторую тенденцию к росту в 11-м классе.

Рисунок 2

Показатели мотивации выполнения домашних заданий в разных возрастных группах (по классам).



На статистически значимые различия между классами в выраженности автономной мотивации указывает величина критерия Краскела-Уоллиса: $H(8)=202,61$; $p \leq 0,001$. Аналогичным образом, значимыми являются возрастные различия по интроецированной ($H(8)=91,82$; $p \leq 0,001$) и экстеральной мотивации ($H(8)=95,74$; $p \leq 0,001$).

Обсуждение результатов

Учитывая значимость проблемы домашних заданий, разработан опросник мотивации выполнения домашних заданий, применимый к школьникам начиная с младшего школьного возраста. Опросник направлен на диагностику трех типов мотивации – автономной, интроецированной и экстеральной. Представленные данные свидетельствуют о его надежности и валидности, таким образом он может успешно использоваться на выборках школьников разных возрастов.

Результаты исследования подтвердили пригодность предложенной шкалы для оценки мотивации выполнения домашних заданий у школьников, начиная с третьего класса. Они указывают на приемлемую внутреннюю согласованность шкалы и ожидаемую факторную структуру. Свидетельством валидности шкалы, иллюстрирующим также важность учета разных типов мотивации выполнения домашних заданий являются обнаруженные умеренные, но значимые на высоком уровне корреляции со средним баллом успеваемости. Наиболее убедительными свидетельствами валидности являются полученные корреляции шкал с настойчивостью в учебе, определяющей её результативность. Валидность предложенной шкалы также подтверждается связями с показателями удовлетворенности базовых психологических потребностей в школе и фрустрации потребности в автономии. Также о валидности шкал свидетельствуют ожидаемые связи с показателями удовлетворенности жизнью.

Все три типа мотивации снижаются с классом обучения; хотя автономная мотивация обнаруживает тенденцию к росту в 11-м классе, что может быть связано с фактором отбора при переходе в старшую школу. Данные о падении автономной мотивации выполнения домашних заданий в средних классах хорошо соотносятся с данными И. Катц с коллегами, обнаружившими снижение автономной мотивации выполнения ДЗ от 4 класса к 8-му у израильских школьников, что было также связано с менее позитивным восприятием учителей как в меньшей степени поддерживающих базовые психологические потребности (Katz et al., 2010). Это согласуется также с данными о снижении с возрастом внутренней мотивации, интереса и субъективной полезности домашних заданий в школах Испании (Regueiro et al., 2015) и Китая (Hong et al., 2009). Обнаруженная картина сама по себе представляет существенный интерес и требует дальнейших исследований. Падение автономной мотивации может быть причиной снижения успеваемости, что очевидно связано также с общим снижением учебной мотивации. Можно предположить, что данный результат

во многом связан с используемыми методами и программами обучения, стилями взаимодействия учителя с учениками, обратной связью, которую они дают.

Показано, что экстернальная мотивация больше выражена у мальчиков, что свидетельствует о том, что они чувствуют больше давления со стороны родителей и хорошо соотносится с их меньшими академическими достижениями в школе по большинству дисциплин, за исключением математики (Тихомирова, Малых, 2023; Черткова, Пьянкова, 2014). О возможной предметной специфике различий свидетельствует тот факт, что в исследовании китайских школьников мальчикам свойственна более выраженная автономная мотивация выполнения домашних заданий по математике (Feng et al., 2019).

Предложенная методика предоставляет широкие возможности для дальнейших исследований учебной мотивации школьников, причин их неуспешности, непродуктивного учебного поведения, включая списывание. Разработанный опросник позволит российским исследователям, работающим в области психологии мотивации и психологии образования исследовать выраженность разных типов мотивации домашних заданий школьников как предиктора их академической успешности, а также изучать различные средовые факторы их обуславливающие, включая роль учителей и родителей.

Ограничением исследования является отсутствие показателей конкурентной валидности, что связано с отсутствием альтернативного русскоязычного инструментария для оценки мотивации выполнения домашних заданий. Может представлять интерес связь мотивации выполнения домашних заданий и общей учебной мотивации, что относится к перспективам данного исследования.

Выводы

В результате проведенного исследования с опорой на современные разработки в области психологии мотивации предложена компактная методика диагностики мотивации выполнения домашних заданий для учащихся 3-11-х классов средних школ. Разработанная методика оценивает три наиболее характерных типа мотивации — автономную, интроецированную и контролируемую, каждая из которых имеет свои связи с настойчивостью, успешностью и показателями удовлетворенности учебной деятельностью.

Методика имеет теоретические основания (теория самодетерминации), опирается на опыт предыдущих разработок в данном направлении и характеризуется приемлемыми показателями внутренней согласованности и соответствующей теоретическим представлениям факторной структурой. Получены свидетельства в пользу валидности методики, убедительно продемонстрирована значимость автономной мотивации выполнения домашних заданий для настойчивости и успешности учебной деятельности как на выборке средних и старших, так и младших школьников.

Опросник может быть полезен школьным психологам для выявления школьников с высоким риском школьной неуспешности, а также оценки эффективности разного рода педагогических инноваций по работе с домашними заданиями.

Литература

- Аршинская, Е. Л. (2014). Влияние учебной нагрузки на эмоциональное состояние школьников. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 5(146), 58–64.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2024а). Методика диагностики удовлетворенности базовых психологических потребностей у школьников. *Экспериментальная психология*, 17(4), 222–236. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2024b). Настойчивость и ее диагностика: разработка опросника учебной настойчивости. *Психологический журнал*, 45(5), 113–126. <https://doi.org/10.31857/S0205959224050148>
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Гижицкий, В. В., Гавриченко, Т. К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
- Сычев, О. А., Гордеева, Т. О., Лункина, М. В., Осин, Е. Н., Сиднева, А. Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, (6), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.201823060>
- Тагунова, И. А. (2020). Домашняя учебная работа за рубежом: теория и практика. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(4), 49–61.
- Тихомирова, Т. Н., Малых, С. Б. (2023). Половые различия в успешности школьного обучения математике и русскому языку: кросскультурное исследование. *Сибирский психологический журнал*, (87), 104–123. <https://doi.org/10.17223/17267080/87/6>
- Ускова, И. В. (2017). Развитие дидактических представлений о домашней учебной работе школьников. *Ярославский педагогический вестник*, (3), 71–76.
- Черткова, Ю., Пьянкова, С. (2014). Половые различия по успеваемости в зависимости от профессионального самоопределения школьников. *Психологические исследования*, 7(38). <https://doi.org/10.54359/ps.v7i38.579>
- Cooper, H. M. (2015). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. New York: Carrel Books.
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of Parental Autonomy Support and Teacher Support on Middle School Students' Homework Effort: Homework Autonomous Motivation as Mediator. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Lynch, M. F. (2020). The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(3), 16–34. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0308>
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269–276. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and

- Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149–158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Katz, I., Buzukashvili, Tamara, & Feingold, L. (2012). Homework Stress: Construct Validation of a Measure. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 405–421. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.610389>
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvili, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Liu, Y., Chai, X., Gong, S., & Sang, B. (2017). The influence of parents' autonomous motivation on primary school students' emotions in mathematics homework: the role of students' autonomous motivation and teacher support. *Psychological Development and Education*, 33(5), 577–586.
- Mueller, R. O., & Hancock, G. R. (2018). Structural equation modeling. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (pp. 445–456). New York, London: Routledge.
- Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., & Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. (OECD Publishing). Paris.
- Regueiro, B., Fernández, N., Valle, A., & Rosário, P. (2015). Homework Motivation and Engagement throughout Compulsory Education. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 47–63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D., & Sychev, O. A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (Second Edition). Chichester: John Wiley & Sons.
- Zhao, L., Yuan, H., & Wang, X. (2024). Impact of homework time on adolescent mental health: Evidence from China. *International Journal of Educational Development*, 107, 103051. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103051>

Приложение

Текст опросника мотивации домашних заданий (МДЗ)

Внимательно прочтите утверждения и отметьте ответ, который Вам подходит больше всего. Для ответа используйте, пожалуйста, шкалу: 1 = неверно (НЕТ), 2 = скорее неверно, 3 = ни да, ни нет, 4 = скорее верно, 5 = верно (ДА)

Я делаю домашние задания, потому что...

	1	2	3	4	5
1. Мне нравится делать уроки.					
2. Мне будет стыдно, если я их не сделаю.					
3. Я чувствую, что развиваюсь, решая непростые задачи.					
4. Иначе у меня будут проблемы с родителями.					
5. Это поможет мне добиться успехов в школе.					
6. Не хочу, чтобы меня ругали родители.					
7. Я люблю учиться.					
8. Мне стыдно получать плохие отметки.					
9. Мне нравится знать и уметь все больше и больше.					
10. Мне запрещают заниматься чем-то другим, пока они не сделаны.					
11. Мне совестно не делать.					
12. У меня нет выбора, надо делать.					
13. Это поможет мне в будущем стать тем, кем я хочу.					

Ключ:

Автономная мотивация: пункты 1, 3, 5, 7, 9, 13,

Интроецированная мотивация: пункты 2, 8, 11,

Экстернальная мотивация: пункты 4, 6, 10, 12.

Для более детального анализа можно использовать субшкалы, входящие в шкалу автономной мотивации: познавательная мотивация — пп. 1, 7, мотивация саморазвития — 3, 9, идентифицированная мотивация — 5, 13.

Поступила в редакцию: 01.03.2025

Поступила после рецензирования: 15.08.2025

Принята к публикации: 01.11.2025

Заявленный вклад авторов

Тамара Олеговна Гордеева – идея исследования, обзор литературы, разработка опросника, сбор данных, подготовка текста введения, обсуждения результатов и заключения.

Олег Анатольевич Сычев – разработка опросника, анализ данных, подготовка разделов методы и результаты, общее обсуждение текста.

Информация об авторах

Тамара Олеговна Гордеева – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация; Researcher ID: O-2687-2013, Scopus ID: 6602172513, Author ID: 107341, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>; e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Олег Анатольевич Сычев – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Бийского филиала Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, доцент кафедры психотерапии качества жизни, Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация; Researcher ID: B-7944-2016, Scopus ID: 56528284200, Author ID: 509249, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>; e-mail: osn1@mail.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.