

# Мотивация уважения к родителям как фактор интериоризации образовательных ценностей в структуре учебной мотивации подростков: сравнительное исследование российских и арабских учащихся

Е. Даббах ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
✉ e-mail: [yehiadabbah7@gmail.com](mailto:yehiadabbah7@gmail.com)

## Резюме

**Контекст и актуальность.** Учебная мотивация рассматривается как один из ключевых факторов успешности образовательной деятельности и психологического благополучия учащихся. В рамках теории самодетерминации мотивация понимается как система различных форм регуляции учебной активности, формирующихся в процессе интериоризации социальных ценностей. Особый интерес представляет мотивация уважения к родителям, отражающая стремление учащегося соответствовать ожиданиям значимых взрослых и поддерживать позитивные отношения в семье. С позиций культурно-исторической психологии данный тип мотивации может рассматриваться как результат преобразования социальных отношений во внутренние механизмы саморегуляции (Выготский, 1983). **Цель.** Анализ роли мотивации уважения к родителям в структуре учебной мотивации подростков и выявление ее взаимосвязей с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией самоуважения и интроецированной регуляцией в различных культурных контекстах. **Гипотеза.** Предполагается, что мотивация уважения к родителям демонстрирует более тесные связи с интроецированной регуляцией и мотивацией самоуважения, чем с познавательной мотивацией; существуют различия между российскими подростками и подростками арабского происхождения, проживающими в Израиле; по уровню выраженности данного типа мотивации выраженность различий может изменяться в зависимости от возраста. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие подростки 13–16 лет из образовательных учреждений Российской Федерации и Израиля. Первая возрастная группа включала учащихся 13–14 лет ( $N = 333$ ), вторая – учащихся 15–16 лет ( $N = 383$ ). Учебная мотивация измерялась с использованием опросника ШАМ-Ш (Гордеева, Сычев, Гижицкий, Гавриченко, 2017). Для анализа различий применялся критерий Манна–Уитни, для анализа взаимосвязей – корреляционный анализ Спирмена. **Результаты.** Подростки арабского происхождения продемонстрировали более высокие показатели мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, интроецированной регуляции и мотивации уважения к родителям по сравнению с российскими подростками в группе 13–14 лет. В группе 15–16 лет различия сохраняются преимущественно для интроецированной регуляции и мотивации уважения к родителям. Мотивация уважения к родителям демонстрирует устойчивые связи с интроецированной регуляцией ( $r = 0,309–0,550$ ) и мотивацией самоуважения ( $r = 0,357–0,595$ ) при слабой связи с познавательной мотивацией ( $r = 0,039–0,358$ ). **Выводы.** Мотивация уважения к родителям может рассматриваться как культурно обусловленный механизм интериоризации социальных ценностей, связанный с формированием контролируемых форм саморегуляции учебной деятельности. Полученные результаты уточняют представления о структуре учебной мотивации подростков и подчеркивают роль семейного контекста в формировании мотивационных процессов.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, теория самодетерминации, интериоризация, интроецированная регуляция, уважение к родителям, подростки, культурные различия

**Для цитирования:** Даббах, Е. (2026). Мотивация уважения к родителям как фактор интериоризации образовательных ценностей в структуре учебной мотивации подростков: сравнительное исследование российских и арабских учащихся. *Культурно-историческая психология*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220207>

# Parental respect motivation as a factor in the internalization of educational values within academic motivation: a comparative study of Russian and Arab adolescents

Dabbah Yehya ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ yehiadabbah7@gmail.com

## Abstract

**Context and relevance.** Academic motivation is considered one of the key predictors of learning success, persistence in educational activity, and students' psychological well-being. Within self-determination theory, motivation is understood as a multidimensional system of regulatory processes developing through the internalization of social values. Particular interest is given to parental respect motivation, reflecting students' striving to meet parental expectations and maintain positive relationships with significant others. From the perspective of cultural-historical psychology, this type of motivation may be interpreted as a result of the transformation of social interaction into internal mechanisms of self-regulation (Vygotsky, 1983). **Objective.** To examine the role of parental respect motivation in the structure of academic motivation among adolescents and to identify its associations with intrinsic motivation, achievement motivation, self-worth motivation, and introjected regulation across different cultural contexts. **Hypothesis.** It was assumed that parental respect motivation would demonstrate stronger associations with introjected regulation and self-worth motivation than with intrinsic motivation. Cultural differences between Russian adolescents and Arab adolescents living in Israel were also expected, as well as age-related differences in the strength of these relationships. **Methods and materials.** The study involved adolescents aged 13–16 from educational institutions in the Russian Federation and Israel. The younger age group included students aged 13–14 ( $N = 333$ ), and the older group included students aged 15–16 ( $N = 383$ ). Academic motivation was assessed using the Academic Motivation Scales for School Students (AMS-S) (Gordeeva, Sychev, Gizhitsky, Gavrichenkova, 2017). Group differences were analyzed using the Mann–Whitney U test, and relationships between variables were examined using Spearman correlation analysis. **Results.** Arab adolescents demonstrated higher levels of achievement motivation, self-development motivation, self-worth motivation, introjected regulation, and parental respect motivation compared to Russian adolescents in the younger age group (13–14 years). In the older age group (15–16 years), group differences remained significant mainly for introjected regulation and parental respect motivation. Parental respect motivation showed consistent associations with introjected regulation ( $r = 0,309–0,550$ ) and self-worth motivation ( $r = 0,357–0,595$ ), while its association with intrinsic motivation was weak ( $r = 0,039–0,358$ ). **Conclusions.** Parental respect motivation may be considered a culturally mediated mechanism of internalization of educational values associated with controlled forms of academic self-regulation. The findings contribute to a more precise understanding of the structure of academic motivation in adolescence and highlight the role of family context in motivational development.

**Keywords:** academic motivation, self-determination theory, internalization, introjected regulation, parental respect motivation, adolescents, cultural differences

**For citation:** Dabbah, Y. (2026). Parental respect motivation as a factor in the internalization of educational values within academic motivation: a comparative study of Russian and Arab adolescents. *Cultural-Historical Psychology*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220207>

## Введение

Вопрос о том, каким образом социальные ожидания становятся внутренними источниками регуляции учебной деятельности, остается одним из ключевых в современной психологии мотивации. Несмотря на значительное количество исследований, выполненных в рамках Self-Determination Theory (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2020), механизмы интериоризации конкретных социальных ценностей, связанных с образовательными достижениями, остаются недостаточно дифференцированными. В частности, остается открытым вопрос о том, каким образом ожидания родителей могут трансформироваться во внутренние стандарты, регулирующие учебную активность подростков.

В соответствии с положениями теории самодетерминации, мотивация рассматривается как континуум форм регуляции, различающихся по степени их автономности (Ryan, Connell, 1989; Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000; Vallerand et al., 1992). Внешние требования могут постепенно интериоризироваться и становиться частью внутренней структуры личности, формируя различные типы саморегуляции. Особое место в данной модели занимает интроецированная регуляция, понимаемая как форма частично интериоризированной мотивации, при которой деятельность определяется внутренними стандартами оценки себя, связанными со стремлением поддерживать позитивное представление о собственной компетентности или избегать негативной самооценки (Ryan, Connell, 1989; Assor et al., 2009).

Подобный подход согласуется с положениями культурно-исторической психологии, подчеркивающими социальную природу формирования высших психических функций. Согласно Л.С. Выготскому, психологические механизмы первоначально формируются в пространстве межличностного взаимодействия и затем интериоризируются, становясь внутренними регуляторами поведения (Выготский, 1983). В рамках деятельностного подхода мотивационная сфера личности рассматривается как формирующаяся в системе социальных отношений и деятельности (Леонтьев, 1975; Божович, 1968). Таким образом, интериоризация социальных отношений может рассматриваться как общий механизм формирования внутренней регуляции учебной деятельности.

С точки зрения теории самодетерминации различные формы внешней мотивации различаются по степени их психологической автономности. Некоторые внешние требования сохраняют характер прямого контроля, тогда как другие интегрируются в систему самооценки и начинают выполнять функцию внутреннего стандарта (Ryan, Deci, 2000; Ryan, Deci, 2020). В этом контексте учебная деятельность может поддерживаться не только познавательным интересом, но и стремлением соответствовать значимым социальным ожиданиям.

Структура учебной мотивации подростков традиционно рассматривается как многокомпонентная система, включающая различные источники регуляции учебной деятельности (Маркова, 1990). Современные психометрические модели, разработанные в рамках теории

самодетерминации, позволяют дифференцированно описывать внутренние и внешние формы учебной мотивации (Vallerand et al., 1992; Guay et al., 2015). В оригинальных версиях опросников академической мотивации структура учебной мотивации описывается через внутреннюю мотивацию и различные формы внешней регуляции. Однако отдельный тип мотивации, отражающий стремление учащегося соответствовать ожиданиям родителей, в данных моделях не выделяется.

В российской методике ШАМ-Ш был введен дополнительный компонент, обозначенный как мотивация уважения к родителям (Гордеева и др., 2017). Включение данной шкалы связано с необходимостью более дифференцированного описания источников регуляции учебной деятельности школьников, поскольку существующие категории внешней мотивации не полностью отражают разнообразие социальных факторов, влияющих на учебную активность подростков (Гордеева, 2015; Гордеева и др., 2013).

С концептуальной точки зрения мотивация уважения к родителям может рассматриваться как форма регуляции, связанная с интериоризацией социальных ожиданий, приобретающих личностную значимость в структуре самооценки (Ryan, Deci, 2000; Assor et al., 2009). В этом случае учебная деятельность может выступать средством поддержания позитивного представления о собственной компетентности в контексте отношений со значимыми взрослыми. Подобный механизм близок к формам контролируемой мотивации, при которых стандарты оценки себя формируются на основе воспринимаемых социальных ожиданий (Ryan, Connell, 1989).

Особый интерес представляет изучение данного типа мотивации в сравнительном культурном контексте. Ряд исследований показывает, что структура учебной мотивации может варьировать в зависимости от культурных ценностных систем (Chen et al., 2015; Vasquez et al., 2023). В настоящем исследовании рассматриваются российские подростки и подростки арабского происхождения, проживающие в Израиле. Данная выборка позволяет анализировать роль семейных ожиданий в структуре учебной мотивации в условиях взаимодействия различных культурных норм и образовательных ценностей.

Таким образом, анализ мотивации уважения к родителям позволяет уточнить роль социального контекста в формировании структуры учебной мотивации подростков и расширить представления о возможных путях интериоризации образовательных ценностей.

Целью настоящего исследования является анализ положения мотивации уважения к родителям в структуре учебной мотивации подростков, а также изучение ее взаимосвязей с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией самоуважения и интроецированной регуляцией.

Культурные различия в процессах социализации подростков могут определять особенности интериоризации родительских ожиданий. В частности, в арабских культурных контекстах, по сравнению с российским контекстом, наблюдается большая выраженность

коллективистских ценностей, а семейные отношения и родительский авторитет занимают более центральное место в регуляции поведения подростков.

Это способствует тому, что ожидания родителей в большей степени интериоризируются в форме интроецированной регуляции, сопровождаясь внутренним чувством долга и необходимостью соответствовать значимым социальным стандартам. В российском контексте, где наблюдается более вариативное сочетание индивидуалистических и коллективистских ориентаций, роль родительских ожиданий в структуре учебной мотивации может быть менее однозначной. В рамках теории самодетерминации это может проявляться в различной степени выраженности контролируемых форм мотивации, включая интроецированную регуляцию.

В связи с этим выдвигается гипотеза о том, что существуют различия между российскими подростками и подростками арабского происхождения, проживающими в Израиле, по уровню мотивации уважения к родителям и связанным с ней компонентам контролируемой мотивации.

Исходя из теоретических предпосылок, были сформулированы следующие предположения:

1) мотивация уважения к родителям демонстрирует более тесные связи с интроецированной регуляцией и мотивацией самоуважения по сравнению с познавательной мотивацией;

2) выраженность различий может варьировать в зависимости от возрастного этапа.

## Материалы и методы

### Участники исследования

В исследовании приняли участие 716 подростков в возрасте от 13 до 16 лет ( $M = 14,5$ ;  $SD = 1,1$ ), обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации и Израиля. Выборка формировалась методом удобной кластерной выборки на базе образовательных учреждений, согласившихся принять участие в исследовании.

Российская выборка включала 199 учащихся Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр «Лидер»» (Московская область, Ленинский городской округ): 99 учащихся 8-х классов (50 девочек, 49 мальчиков;  $M = 13,8$ ;  $SD = 0,4$ ) и 100 учащихся 10-х классов (49 девочек, 51 мальчик;  $M = 15,6$ ;  $SD = 0,5$ ).

Арабская выборка включала 517 учащихся арабских школ Израиля: 234 учащихся 8-х классов (147 девочек, 87 мальчиков;  $M = 13,9$ ;  $SD = 0,5$ ) и 283 учащихся 11-х классов (165 девочек, 118 мальчиков;  $M = 15,7$ ;  $SD = 0,4$ ).

Сопоставимость групп обеспечивалась соответствием возрастных этапов обучения в образовательных системах Российской Федерации и Израиля: учащиеся 11-х классов в Израиле по возрасту эквивалентны учащимся 10-х классов в Российской Федерации.

В соответствии с задачами исследования общая выборка была разделена на две возрастные груп-

пы: 13–14 лет — 333 учащихся (99 российских и 234 арабских учащихся) и 15–16 лет — 383 учащихся (100 российских и 283 арабских учащихся).

Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Информированное согласие на участие в исследовании было получено от родителей подростков и администраций образовательных организаций. Исследование проводилось в соответствии с этическими принципами психологических исследований.

### Методика

Для оценки структуры учебной мотивации использовался опросник ШАМ-Ш (Шкалы академической мотивации школьников), разработанный на основе положений теории самодетерминации (Гордеева, Сычев, Гижицкий, Гавриченко, 2017).

Методика позволяет диагностировать различные типы учебной мотивации, отражающие как познавательные, так и социально обусловленные компоненты учебной деятельности.

Опросник включает восемь шкал: Познавательная мотивация, Мотивация достижения, Мотивация саморазвития, Мотивация самоуважения, Интроецированные мотивы, Экстернальные позитивные мотивы (мотивация уважения к родителям), экстернальные негативные мотивы, амотивация.

Структура методики подтверждена с использованием конфирматорного факторного анализа и характеризуется удовлетворительными показателями внутренней согласованности ( $0,72 < \alpha < 0,90$ ).

### Процедура исследования

Сбор данных проводился в образовательных учреждениях Российской Федерации и Израиля в групповой форме.

Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Респондентам предлагалось заполнить опросник, направленный на оценку различных аспектов учебной мотивации. Все участники были проинформированы о целях исследования и дали согласие на участие.

Обработка данных осуществлялась в обобщенном виде без указания персональной информации.

### Методы статистического анализа

Для анализа различий между независимыми группами использовался непараметрический критерий Манна–Уитни.

Для анализа структуры взаимосвязей между компонентами учебной мотивации применялся корреляционный анализ Спирмена.

Величина эффекта межгрупповых различий рассчитывалась с использованием коэффициента  $r$  ( $r = Z/\sqrt{N}$ ).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета SPSS.

Дополнительно была проведена проверка инвариантности измерения структуры учебной мотивации внутри арабской выборки с использованием многогруппового CFA. Полученные показатели соответствия моделей свидетельствуют о приемлемой

конфигурационной, метрической и скалярной инвариантности (CFI = 0,981–0,984; RMSEA = 0,066–0,074; SRMR = 0,080–0,084).

## Результаты

Для выявления различий в структуре учебной мотивации между подростками арабского происхождения и российскими подростками был использован критерий Манна–Уитни отдельно для двух возрастных групп.

Результаты показали, что в возрастной группе 13–14 лет (8-й класс) подростки арабского происхождения демонстрируют более высокие показатели

мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, интроецированной регуляции и мотивации уважения к родителям по сравнению с российскими подростками (табл. 1). Различия по показателям познавательной мотивации, внешней регуляции и амотивации статистически незначимы.

В возрастной группе 15–16 лет (10–11-й классы) различия между культурными группами сохраняются преимущественно для интроецированной регуляции и мотивации уважения к родителям, тогда как по остальным компонентам учебной мотивации статистически значимых различий не обнаружено (табл. 2).

Полученные результаты (см. табл. 1, 2) свидетельствуют о том, что культурные различия в струк-

Таблица 1 / Table 1

### Различия между культурными группами (13–14 лет) Differences between cultural groups (13–14 years)

Шкала / Scale	Российские учащиеся (M ± SD) / Russian students (M ± SD)	Арабские учащиеся (M ± SD) / Arab students (M ± SD)	Z	p	r
1. Познавательная мотивация / Cognitive Motivation	3,63 ± 0,81	3,69 ± 0,94	-1,000	0,317	0,05
2. Мотивация достижения / Achievement Motivation	2,98 ± 0,97	3,69 ± 0,93	-5,813	<0,001	0,32
3. Мотивация саморазвития / Self-Development Motivation	3,66 ± 0,77	4,12 ± 0,73	-5,147	<0,001	0,28
4. Мотивация самоуважения / Self-Worth Motivation	3,72 ± 0,82	4,23 ± 0,71	-5,371	<0,001	0,29
5. Интроецированные мотивы / Introjected Motives	3,37 ± 0,80	3,72 ± 0,73	-3,669	<0,001	0,20
6. Экстернальные позитивные мотивы (мотивация уважения к родителям) / External Positive Motives (Parental Respect Motivation)	3,26 ± 1,06	3,91 ± 0,97	-5,212	<0,001	0,29
7. Экстернальные негативные мотивы / External Negative Motives	2,94 ± 0,91	2,88 ± 0,94	-0,612	0,541	0,03
8. Амотивация / Amotivation	2,04 ± 0,97	1,99 ± 0,93	-0,239	0,811	0,01

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; r – размер эффекта ( $r = Z/\sqrt{N}$ ).

Note: M – mean; SD – standard deviation; r – effect size ( $r = Z/\sqrt{N}$ ).

Таблица 2 / Table 2

### Различия между культурными группами (15–16 лет) Differences between cultural groups (15–16 years)

Шкала / Scale	Российские учащиеся (M ± SD) / Russian students (M ± SD)	Арабские учащиеся (M ± SD) / Arab students (M ± SD)	Z	p	r
1. Познавательная мотивация / Cognitive Motivation	4,00 ± 0,88	3,85 ± 0,88	-1,431	0,152	0,07
2. Мотивация достижения / Achievement Motivation	3,57 ± 1,05	3,69 ± 0,97	-0,907	0,364	0,05
3. Мотивация саморазвития / Self-Development Motivation	4,03 ± 0,85	4,05 ± 0,82	-0,118	0,906	0,01
4. Мотивация самоуважения / Self-Worth Motivation	3,89 ± 0,90	4,00 ± 0,92	-1,332	0,183	0,07
5. Интроецированные мотивы / Introjected Motives	3,41 ± 0,78	3,81 ± 0,83	-4,137	<0,001	0,21
6. Экстернальные позитивные мотивы (мотивация уважения к родителям) / External Positive Motives (Parental Respect Motivation)	3,18 ± 1,12	3,44 ± 1,12	-2,150	0,032	0,11
7. Экстернальные негативные мотивы / External Negative Motives	2,93 ± 0,90	3,04 ± 0,98	-0,788	0,431	0,04
8. Амотивация / Amotivation	2,09 ± 0,96	2,03 ± 1,06	-1,084	0,278	0,06

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; r – размер эффекта ( $r = Z/\sqrt{N}$ ).

Note: M – mean; SD – standard deviation; r – effect size ( $r = Z/\sqrt{N}$ ).

туре учебной мотивации более выражены в раннем подростковом возрасте и частично снижаются по мере взросления.

Результаты корреляционного анализа для различных возрастных и культурных групп представлены в табл. 3–6. Анализ показал, что мотивация уважения к родителям демонстрирует устойчивые положительные связи с интроецированной регуляцией ( $r = 0,309–0,550$ ) и мотивацией самоуважения ( $r = 0,357–0,595$ ) во всех исследуемых группах. При этом связи с познавательной мотивацией оказываются более слабыми или отсутствуют ( $r = 0,039–0,358$ ). Данные закономерности наблюдаются как в российской, так и в

арабской выборках, что указывает на принадлежность мотивации уважения к родителям к контролируемым формам регуляции учебной деятельности.

### Обсуждение результатов

Результаты исследования уточняют роль мотивации уважения к родителям в структуре учебной мотивации подростков с позиций теории самодетерминации и культурно-исторической психологии. Согласно исходным гипотезам, мотивация уважения к родителям теснее связана с интроецированной регуляцией и

Таблица 3 / Table 3

**Корреляционная матрица (арабские подростки 13–14 лет)**  
**Correlation matrix (Arab adolescents 13–14 years)**

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Познавательная мотивация / Cognitive Motivation	-						
2. Мотивация достижения / Achievement Motivation	0,755**	-					
3. Мотивация саморазвития / Self-Development Motivation	0,739**	0,735**	-				
4. Мотивация самоуважения / Self-Worth Motivation	0,598**	0,549**	0,647**	-			
5. Интроецированные мотивы / Introjected Motives	0,415**	0,371**	0,489**	0,514**	-		
6. Экстернальные позитивные мотивы (мотивация уважения к родителям) / External Positive Motives (Parental Respect Motivation)	0,077	0,077	0,172**	0,357**	0,309**	-	
7. Экстернальные негативные мотивы / External Negative Motives	-0,027	-0,019	-0,008	0,096	0,363**	0,326**	-
8. Амотивация / Amotivation	-0,369**	-0,356**	-0,346**	-0,174**	-0,064	0,219**	0,296**

Примечание: «\*» –  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» –  $p \leq 0,01$  (двусторонняя проверка).  
 Note: «\*» –  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» –  $p \leq 0,01$  (two-tailed).

Таблица 4 / Table 4

**Корреляционная матрица (арабские подростки 15–16 лет)**  
**Correlation matrix (Arab adolescents 15–16 years)**

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Познавательная мотивация / Cognitive Motivation	-						
2. Мотивация достижения / Achievement Motivation	0,711**	-					
3. Мотивация саморазвития / Self-Development Motivation	0,786**	0,737**	-				
4. Мотивация самоуважения / Self-Worth Motivation	0,639**	0,532**	0,718**	-			
5. Интроецированные мотивы / Introjected Motives	0,442**	0,403**	0,564**	0,681**	-		
6. Экстернальные позитивные мотивы (мотивация уважения к родителям) / External Positive Motives (Parental Respect Motivation)	0,358**	0,243**	0,384**	0,595**	0,550**	-	
7. Экстернальные негативные мотивы / External Negative Motives	0,101	0,137*	0,135*	0,325**	0,441**	0,544**	-
8. Амотивация / Amotivation	-0,325**	-0,184**	-0,306**	-0,103	0,048	0,177**	0,418**

Примечание: «\*» –  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» –  $p \leq 0,01$  (двусторонняя проверка).  
 Note: “\*” –  $p \leq 0,05$ ; “\*\*” –  $p \leq 0,01$  (two-tailed).

Таблица 5 / Table 5

**Корреляционная матрица (российские подростки 13–14 лет)**  
**Correlation matrix (Russian adolescents 13–14 years)**

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Познавательная мотивация / Cognitive Motivation	-						
2. Мотивация достижения / Achievement Motivation	0,675**	-					
3. Мотивация саморазвития / Self-Development Motivation	0,741**	0,710**	-				
4. Мотивация самоуважения / Self-Worth Motivation	0,515**	0,575**	0,668**	-			
5. Интроецированные мотивы / Introjected Motives	0,200*	0,290**	0,368**	0,505**	-		
6. Экстернальные позитивные мотивы (мотивация уважения к родителям) / External Positive Motives (Parental Respect Motivation)	0,039	0,129	0,201*	0,390**	0,533**	-	
7. Экстернальные негативные мотивы / External Negative Motives	-0,157	0,023	0,030	0,172	0,545**	0,623**	-
8. Амотивация / Amotivation	-0,540**	-0,477**	-0,550**	-0,406**	-0,213*	-0,115	0,037

Примечание: «\*» –  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» –  $p \leq 0,01$  (двусторонняя проверка).

Note: “\*” –  $p \leq 0,05$ ; “\*\*” –  $p \leq 0,01$  (two-tailed).

Таблица 6 / Table 6

**Корреляционная матрица (российские подростки 15–16 лет)**  
**Correlation matrix (Russian adolescents 15–16 years)**

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Познавательная мотивация / Cognitive Motivation	-						
2. Мотивация достижения / Achievement Motivation	0,817**	-					
3. Мотивация саморазвития / Self-Development Motivation	0,828**	0,820**	-				
4. Мотивация самоуважения / Self-Worth Motivation	0,664**	0,664**	0,712**	-			
5. Интроецированные мотивы / Introjected Motives	0,356**	0,202*	0,431**	0,508**	-		
6. Экстернальные позитивные мотивы (мотивация уважения к родителям) / External Positive Motives (Parental Respect Motivation)	0,138	0,145	0,181	0,391**	0,381**	-	
7. Экстернальные негативные мотивы / External Negative Motives	-0,035	-0,106	0,044	0,165	0,446**	0,527**	-
8. Амотивация / Amotivation	-0,461**	-0,383**	-0,319**	-0,223*	0,135	0,139	0,382**

Примечание: «\*» –  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» –  $p \leq 0,01$  (двусторонняя проверка).

Note: “\*” –  $p \leq 0,05$ ; “\*\*” –  $p \leq 0,01$  (two-tailed).

мотивацией самоуважения, чем с познавательной мотивацией. Это указывает на ее принадлежность к контролируемым формам саморегуляции, при которых внутренние стандарты оценки себя формируются под влиянием воспринимаемых социальных ожиданий (Ryan, Connell, 1989; Ryan, Deci, 2000).

Полученные результаты могут быть интерпретированы в рамках теории самодетерминации как проявление интроецированной регуляции, при которой внешние социальные требования, включая ожидания родителей, частично интериоризируются и начинают восприниматься как внутренние обязательства учащегося.

В настоящем исследовании мотивация уважения к родителям рассматривается как форма интроецированной регуляции, находящаяся на границе между внешней и внутренней мотивацией и отражающая частичную интериоризацию социальных норм.

С позиции теории самодетерминации интроецированная регуляция представляет собой форму частично интериоризированной мотивации, при которой деятельность поддерживается стремлением сохранить позитивную самооценку или избежать переживания вины и стыда (Ryan, Connell, 1989; Assor et al., 2009). Устойчивая связь мотивации уважения к родителям с интроецированной регуляцией и мотивацией самоуважения указывает на то, что уважение к родителям может выступать в роли внешнего стандарта, который интериоризируется и становится внутренним обязательством учащегося.

вацией самоуважения показывает, что ориентация на ожидания родителей становится внутренним критерием оценки собственной учебной успешности. Относительно слабая связь с познавательной мотивацией свидетельствует о том, что стремление оправдать ожидания родителей не обязательно сопровождается выраженным интересом к содержанию учебной деятельности. Это согласуется с различием между автономными и контролируемыми формами мотивации (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2020).

В рамках культурно-исторической психологии выявленные закономерности отражают процесс интериоризации социальных отношений: внешние требования значимых взрослых преобразуются во внутренние механизмы саморегуляции (Выготский, 1983). Ожидания родителей, являясь элементом социальной ситуации развития подростка, приобретают личностную значимость и включаются в структуру самооценки (Божович, 1968; Леонтьев, 1975). Таким образом, мотивация уважения к родителям представляет собой частный механизм интериоризации образовательных ценностей, формирующийся в системе семейных отношений и поддерживающий учебную активность посредством внутренних стандартов оценки себя.

Обнаруженные культурные различия подтверждают, что роль семейных ожиданий в структуре учебной мотивации зависит от социокультурного контекста. Более высокие показатели мотивации уважения к родителям и интроецированной регуляции у подростков арабского происхождения в младшей возрастной группе по сравнению с российскими подростками указывают на большую выраженность ориентации на соответствие ожиданиям семьи как источнику регуляции учебной деятельности. Результаты согласуются с данными кросс-культурных исследований, показывающих, что структура учебной мотивации и значение базовых психологических потребностей могут варьировать в зависимости от культурных условий (Chen et al., 2015; Vasquez et al., 2023).

Эти различия могут быть объяснены особенностями социокультурного контекста, в котором формируется учебная мотивация подростков. Более высокие показатели мотивации достижения, мотивации самоуважения и интроецированной регуляции у арабских учащихся отражают повышенную значимость семейных ожиданий и межпоколенных обязательств в структуре социальных отношений. В ряде культур образовательные достижения рассматриваются не только как индивидуальный результат, но и как показатель успешности семьи в целом, что усиливает роль родительских ожиданий как источника регуляции учебной активности (Chen et al., 2015).

С культурно-психологической точки зрения данные различия связаны с выраженной ориентацией на взаимозависимость и поддержание значимых отношений со взрослыми. В этих условиях учебная деятельность становится способом подтверждения социальной ответственности подростка и поддержания позитивной семейной идентичности. Родительские ожидания при этом выступают нормативным ориентиром, определяющим представления подростка о должном уровне усилий и образовательных достижений (Ryan, Deci, 2000).

Дополнительным фактором служит социальная значимость образования как ресурса социальной мобильности, что усиливает роль контролируемых форм регуляции учебной активности (Ryan, Deci, 2020). В результате стремление соответствовать ожиданиям семьи трансформируется из внешнего требования во внутренний стандарт, включенный в систему самооценки (Assor et al., 2009).

Снижение межкультурных различий в старшей возрастной группе связано с возрастными изменениями структуры саморегуляции: по мере взросления возрастает роль собственных целей и интересов, что приводит к относительному снижению значимости внешних ориентиров, включая ожидания родителей. Этот тренд отражает общие закономерности развития мотивации в подростковом возрасте (Gnamb, Hanfstingl, 2016; Froiland, Worrell, 2020).

Устойчивые связи мотивации уважения к родителям с мотивацией самоуважения в обеих возрастных группах подтверждают ее включенность в систему самооценки подростка. В этом контексте учебная деятельность выступает средством поддержания позитивного представления о собственной компетентности в отношениях со значимыми взрослыми (Ryan, Deci, 2000). Подобный механизм согласуется с представлением о том, что интериоризация социальных ожиданий сопровождается формированием внутренних критериев оценки себя, связанных с представлениями о должном поведении и успешности (Божович, 1968).

Таким образом, мотивация уважения к родителям представляет собой культурно опосредованный компонент структуры учебной мотивации, преимущественно связанный с контролируемыми формами регуляции учебной деятельности. Полученные результаты расширяют представления о механизмах интериоризации образовательных ценностей и подчеркивают ключевую роль семейного контекста в формировании мотивационных процессов в подростковом возрасте (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2020).

Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным анализом механизмов интериоризации мотивации в различных культурных контекстах с использованием методов психометрической проверки инвариантности измерений.

## Заключение

Полученные результаты позволяют уточнить положение мотивации уважения к родителям в структуре учебной мотивации подростков и рассматривать данный тип мотивации как специфическую форму регуляции учебной деятельности, связанную с интериоризацией социально опосредованных ожиданий. В отличие от познавательной мотивации, отражающей интерес к содержанию учебной деятельности, мотивация уважения к родителям демонстрирует более тесные связи с интроецированной регуляцией и мотивацией самоуважения, что указывает на ее связь с механизмами самооценочной регуляции.

Результаты исследования показывают, что мотивация уважения к родителям занимает промежуточное положение между внешней и интроецированной регуляцией. Несмотря на социальный источник данного мотива, его регуляторная функция реализуется через интериоризированные стандарты оценки себя. Это позволяет рассматривать данный тип мотивации как реляционно опосредованный механизм саморегуляции учебной деятельности, формирующийся в процессе взаимодействия подростка со значимыми взрослыми.

Сравнительный анализ российских подростков и подростков арабского происхождения, проживающих в Израиле, показал, что различия между группами проявляются преимущественно в компонентах контролируемой мотивации, тогда как уровень познавательной мотивации оказывается сопоставимым в различных культурных контекстах. Полученные данные позволяют предположить, что культурные особенности оказывают влияние прежде всего на способы интерпретации учебных достижений и их включение в систему личностных ценностей, а не на уровень познавательного интереса как такового.

Возрастные различия указывают на возможную динамику роли социальных ожиданий в структуре учебной мотивации. Более выраженные различия в раннем подростковом возрасте могут свидетельствовать о более значимой роли семейных факторов в формировании стандартов самооценки на данном этапе развития. В более старшем возрасте структура учебной мотивации становится более однородной, что может отражать постепенное расширение источников саморегуляции и повышение автономности подростка.

С теоретической точки зрения результаты исследования уточняют представления о структуре учебной мотивации, показывая, что внешняя мотивация не является однородной категорией и может включать различные формы интериоризации в зависимости от источника социальных ожиданий.

Практическая значимость исследования связана с возможностью более дифференцированного анализа источников учебной мотивации подростков и учетом роли семейных ожиданий при разработке образовательных стратегий, направленных на поддержку учебной вовлеченности.

### Список источников / References

1. Божович, Л.И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение.  
Bozhovich, L.I. (1968). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т. Том 5*. М.: Педагогика.  
Vygotksy, L.S. (1983). *Sobranie sochinenii: In 6 vols. Vol. 5*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Гижицкий, В.В., Гордеева, Т.О., Гавриченко, Т.К. (2015). Разработка опросника учебной настойчивости и постоянства учебных интересов. В: *Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса* (с. 66–74). Челябинск: ЮУрГУ.  
Gizhitskii, V.V., Gordeeva, T.O., Gavrichenkova, T.K. (2015). Development of academic persistence questionnaire.

В целом, полученные результаты позволяют рассматривать мотивацию уважения к родителям как специфический путь интериоризации образовательных ценностей, значение которого может варьировать в зависимости от культурного контекста и возрастных особенностей развития.

**Ограничения.** Ограничения исследования связаны с использованием корреляционного дизайна, который не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях между компонентами учебной мотивации. Кроме того, данные основаны на самоотчетах участников, что может ограничивать точность оценки мотивационных процессов.

Выборка арабских подростков была сформирована на базе образовательных учреждений в Израиле, что может ограничивать возможность обобщения результатов на другие арабские культурные контексты. Российская выборка была получена на базе одного образовательного учреждения, тогда как арабская выборка включала учащихся из нескольких школ, что также может ограничивать обобщаемость результатов.

В рамках данного исследования не проводилась проверка инвариантности измерений между российской и арабской выборками, что ограничивает возможность прямого сопоставления факторной структуры учебной мотивации в различных культурных группах.

**Limitations.** Limitations of the study are related to the correlational design, which does not allow conclusions about causal relationships between components of academic motivation. In addition, the data are based on self-reports, which may limit the accuracy of the assessment of motivational processes.

The sample of Arab adolescents was recruited in educational institutions in Israel, which may limit the generalizability of the results to other Arab cultural contexts. The Russian sample was collected from a single educational institution, whereas the Arab sample included students from several schools, which may also limit generalizability.

Measurement invariance across the Russian and Arab samples was not tested, which limits the possibility of direct comparison of the factor structure of academic motivation across cultural groups.

- In: *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa* (pp. 66–74). Chelyabinsk: YuUrGU Publ. (In Russ.).
4. Гордеева, Т.О. (2015). *Психология мотивации достижения*. М.: Смысл.  
Gordeeva, T.O. (2015). *Psikhologiya motivatsii dostizheniya*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
5. Гордеева, Т.О., Гижицкий, В.В., Сычев, О.А., Гавриченко, Т.К. (2016). Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности. *Психологический журнал*, 37(2), 57–68.  
Gordeeva, T.O., Gizhitskii, V.V., Sychev, O.A., Gavrichenkova, T.K. (2016). Motivation of self-worth and respect from others as predictors of academic achievement and persistence. *Psikhologicheskii zhurnal*, 37(2), 57–68. (In Russ.).
6. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2013). Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов и

- ее влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*, 1, 35–45.
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2013). Intrinsic and extrinsic academic motivation in university students and its relation to well-being. *Voprosy psikhologii*, 1, 35–45. (In Russ.).
7. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 96–107.
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2014). Academic Motivation Scales questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal*, 35(4), 96–107. (In Russ.).
8. 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>
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and extrinsic academic motivation scales for schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206> (In Russ.).
9. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
- Leontiev, A.N. (1975). *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow: Politizdat. (In Russ.).
10. Assor, A., Vansteenkiste, M., Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482–497. <https://doi.org/10.1037/a0014236>
11. Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(5), 639–660. <https://doi.org/10.1177/0022022115574905>
12. Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
13. Froiland, J.M., Worrell, F.C. (2020). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Journal of Adolescence*, 78, 45–57. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.003>
14. Gnamb, T., Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis. *Educational Psychology Review*, 28(4), 695–713. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9316-3>
15. Guay, F., Morin, A.J.S., Litalien, D., Valois, P., Vallerand, R.J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale. *Journal of Experimental Education*, 83(1), 51–82. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876231>
16. Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., Senécal, C. (2007). Autonomous and controlled academic motivation: A person-centered analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
17. Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
18. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
19. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
20. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
21. Vasquez, A.C., Patall, E.A., Fong, C.J., Corrigan, A.S., Pine, L. (2023). Parent autonomy support, academic motivation, and student outcomes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 149(5), 519–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000374>

### Информация об авторах

Ехия Даббах, аспирант, кафедра Юнеско «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9613-267X>, e-mail: [yehiadabbah7@gmail.com](mailto:yehiadabbah7@gmail.com)

### Information about the authors

Yehya Dabbah, Postgraduate Student, UNESCO Department of “Cultural and Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9613-267X>, e-mail: [yehiadabbah7@gmail.com](mailto:yehiadabbah7@gmail.com)

### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

### Декларация об этике

Исследование проводилось в соответствии с этическими принципами психологических исследований. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Все участники были проинформированы о целях исследования и дали информированное согласие на участие.

### Ethics statement

The study was conducted in accordance with the ethical principles of psychological research. Participation was voluntary and anonymous. All participants were informed about the aims of the study and provided informed consent to participate.

Поступила в редакцию 25.03.2026

Поступила после рецензирования 06.05.2026

Принята к публикации 19.05.2026

Опубликована 30.06.2025

Received 2026.03.25

Revised 2026.03.26

Accepted 2026.05.19

Published 2025.06.30