

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Почему дети хотят учиться? Роль стилей взаимодействия учителей

Т.О. Гордеева¹, О.А. Сычев^{2,3} ✉

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

² Алтайский государственный педагогический университет,
Барнаул, Российская Федерация

³ Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ osn1@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Учитель — ключевое условие учебного процесса, и мотивация учащихся во многом зависит от отношений с педагогом, его стиля взаимодействия. **Цель** исследования состояла в выявлении связи четырех характерных стилей взаимодействия учителей с внутренней учебной мотивацией школьников и их достижениями. В соответствии с теорией самодетерминации и ранее проведенными исследованиями выдвинута **гипотеза**, что поддерживающий автономию и структурирующий стили будут прямо связаны с академическими достижениями школьников по этому предмету, а внутренняя мотивация выступит медиатором этой связи. С другой стороны, предполагалось, что контролирующий и хаотический стили будут обратно связаны с внутренней мотивацией и академическими достижениями. **Методы и выборка.** На выборке российских школьников восьмых классов ($N = 1732$, средний возраст — 13,89 лет, $SD = 0,41$) проведено корреляционное исследование вклада разных стилей взаимодействия учителей математики с учащимися в их внутреннюю мотивацию, настойчивость и успешность. Школьники описывали своего учителя с использованием опросника «Ситуации в школе», оценивающего поддерживающий автономию, структурирующий, контролирующий и хаотичный стили преподавания. Кроме того, измерялась внутренняя мотивация к изучению математики (познавательная и мотивация саморазвития), а также успеваемость по математике и время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий. **Результаты.** С помощью структурного моделирования показано, что мотивирующие стили взаимодействия учителя — поддерживающий автономию и структурирующий — прямо связаны с академическими достижениями школьников, а внутренняя мотивация является медиатором этой связи. Хаотический и контролирующий стили обратно связаны с внутренней мотивацией, хаотический стиль также обратно — с академическими достижениями. **Выводы.** В соответствии с выдвинутыми гипотезами выявлены стили вза-

имодействия учителей, способствующие и препятствующие внутренней мотивации, настойчивости и успешности учеников, из чего следует необходимость обучения учителей мотивирующим стратегиям преподавания.

Ключевые слова: стили преподавания (поддержка автономии, структура, контроль, хаос), внутренняя мотивация, академические достижения, теория самодетерминации

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект 24-28-01076 «Автономный и контролирующий стили преподавания как источники учебной мотивации учащихся российских школ».

Благодарности. Авторы благодарят Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» за помощь в сборе данных.

Дополнительные данные. Набор данных может быть получен по запросу на e-mail: osn1@mail.ru

Для цитаты: Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2025). Почему дети хотят учиться? Роль стилей взаимодействия учителей. *Психологическая наука и образование*, 30(5), 5–16. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300501>

Why do children want to learn? The role of teaching styles

T.O. Gordeeva¹, O.A. Sychev^{2,3} ✉

¹ M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation

³ Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ osn1@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Teacher is a key factor in the educational process, and students' motivation largely depends on these relationships with the teacher and teachers' interaction style. **Objective.** The aim of the study was to study the associations between four characteristic teacher interaction styles and students' intrinsic motivation and academic achievement. In line with Self-determination theory and previous research, it was hypothesized that autonomy-supporting and structuring styles would be directly related to students' academic achievement in this subject, with intrinsic motivation being a mediator of this relationship. Conversely, it was assumed that controlling and chaotic styles would be inversely related to intrinsic motivation and academic achievement.

Methods and materials. A correlational study was conducted using a sample of Russian eighth-grade students ($N = 1732$, $MA = 13.89$ years, $SD = 0.41$) to examine the contribution of Math teachers' interaction styles to students' intrinsic motivation, persistence, and academic achievement. Students described their teacher using the Situations in School Questionnaire, which assesses autonomy support, structure, control, and chaos as four main teaching styles. Intrinsic motivation for learning mathematics, as well as mathematics performance (Algebra and Geometry) and time spent on homework, were also measured. **Results.** Structural equation modeling showed that teacher motivating

interaction styles — autonomy support and structure — were directly related to students' academic achievement, with intrinsic motivation acting as a mediator of this relationship. Chaos and control were inversely related to intrinsic motivation, while chaos was also inversely related to academic achievement. **Conclusions.** In accordance with the hypotheses, teachers (de)motivating interaction styles were identified that promote and hinder students' intrinsic motivation, persistence, and performance, suggesting the necessity to train teachers to use motivating strategies.

Keywords: teaching styles (autonomy support, structure, control, chaos), intrinsic motivation, academic achievement, self-determination theory

Funding. The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation, project 24-28-01076 "Autonomous and controlling teaching styles as sources of learning motivation of students in Russian schools".

Supplemental data. Datasets are available on request by e-mail: osn1@mail.ru

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the Sberbank Charitable Foundation "Contribution to the Future" for assistance in data collection.

For citation: Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2025). Why do children want to learn? The role of teaching styles. *Psychological Science and Education*, 30(5), 5–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300501>

Введение

Хорошо известно, что качество мотивации школьников определяет уровень академических достижений (Гордеева и др., 2017; Howard et al., 2021), а сама мотивация во многом зависит от отношений педагога с учащимися, его стиля взаимодействия (Aelterman et al., 2019; Bureau et al., 2022). Исследование эффективных стратегий поддержки мотивации школьников особенно актуально в последние годы с учетом ее снижения у современных школьников.

Мы опираемся на модель, базирующуюся на теории самодетерминации и включающую четыре основных стиля взаимодействия: два мотивирующих — поддерживающего автономию и структурирующего и два демотивирующих — контролирующего и хаотического, каждый из которых также подразделяется на два подтипа (Aelterman et al., 2019). Основанием данной классификации является поддержка учителем в рамках разных типов взаимодействия с учениками базовых психологических потребностей в автономии и компетентности как ключевых

условий, от которых зависит внутренняя мотивация и благополучие субъекта деятельности. Данный подход получил надежную эмпирическую поддержку и широкое применение в практике образования (Guay, 2022; Reeve, Cheon, 2021).

При поддерживающем автономии стиле учитель стремится понять интересы и предпочтения учащихся, чтобы поддержать их включенность в учебный процесс. Он использует в речи приглашающие формулировки («а давайте попробуем так») и избегает контролирующих (например, «вы должны меня внимательно слушать и делать то, что (и как) я сказал(а)»), предлагает возможности значимого выбора и принятия собственных решений, объясняет основания своих требований, признает негативные чувства, возникающие по ходу освоения учебного материала и сопровождающих этот процесс трудностей. Эти действия учителя способствуют удовлетворению базовой потребности в автономии, то есть желания быть субъектом собственной деятельности, управляющим ею (Reeve, Cheon, 2021), одним из немаловажных след-

ствий которой является не только мотивация, но и благополучие школьников (Vite, Patall, Chen, 2024). В российском образовании у поддерживающего автономию стиля есть активные сторонники: он описывается как стиль преподавания, поддерживающий самостоятельность, инициативность, независимость, «самостояние» ребенка (Цукерман, Обухова, 2024).

При выраженном контролирующем стиле учителя у учащихся теряется ощущение субъектности, авторства процесса учения, поскольку педагог оказывает активное давление и контролирует учащихся, принуждая их действовать и думать определенным единственно верным способом, при этом мнение ребенка не учитывается. Контроль проявляется как на уровне поведения (требования подчиняться с помощью наград, оценок и наказаний), так и на уровне чувств и личности (психологический контроль), с использованием манипуляций, угроз, критики, апелляции к чувствам стыда. Международные исследования показывают, в целом учителя верят в то, что стиль поддержки автономии является более эффективным, чем контролирующий стиль, и склонны считать, что их стиль преподавания является больше поддерживающим автономию, чем контролирующим; однако при этом считают, что второй является более «нормальным» и легко реализуемым, что, очевидно, во многом объясняет его довольно высокую распространенность у учителей разных стран мира (Reeve et al., 2014).

Ключевые особенности структурирующего стиля — обозначение четких ожиданий относительно желательного поведения и результатов деятельности, ясные объяснения того, как нужно действовать для их достижения, конструктивная обратная связь в процессе и по результатам деятельности, представление критериев оценки результатов (Patall et al., 2023). Этот стиль способствует поддержанию потребности в компетентности (желания чувствовать себя эффективным и умелым деятелем), выступающей, как и потребность в автономии, источником внутренней мотивации (Ryan, Deci, 2017).

Учителя с хаотично-попустительским стилем демонстрируют противоречивые, размытые, непоследовательные требования, не предоставляя необходимую обратную связь и помощь, часто занимая позицию наблюдателя, тем самым они не позволяют учащимся понять, что нужно делать, как развивать свою компетентность и поддерживать уверенность в своих силах, в результате у учащихся не поддерживается ощущение компетентности.

Личностные и мотивационные факторы стилей взаимодействия учителей. Исследования свидетельствуют о том, что учителя неслучайно стихийно выбирают и используют тот или иной стиль взаимодействия. В частности, показано, что стиль поддержки автономии связан с открытостью к опыту и доброжелательностью, а контролирующий стиль связан с авторитаризмом (Reeve, Jang, Jang, 2018). Более личностно зрелые учителя, с более выраженной ответственностью, жизнестойкостью и развитой системной рефлексией склонны чаще использовать более конструктивные стили взаимодействия (поддерживающий автономию и структурирующий), в то время как учителя со сниженными этими показателями, напротив, склонны к использованию контролирующего и хаотического стилей (Гордеева, Сычев, 2024).

В метаанализе исследований показано, что за поддерживающим автономию стилем учителей стоит их автономная мотивация и менее выраженная контролируемая мотивация преподавания, т.е. им больше нравится процесс обучения детей и взаимодействия с ними, они чувствуют в этом свое призвание (Slomp, Field, Cho, 2020). С учетом анализа всех 4-х стилей показано, что поддерживающий автономию и структурирующий стили взаимодействия связаны с автономной мотивацией, в то время как хаотический и контролирующий стили — с выраженной контролируемой мотивацией преподавания учителей (Aelterman et al., 2019).

Последствия стилей взаимодействия представляют наиболее существенный интерес. Показано, что бельгийские учащиеся, оценивающие своих учителей как практику-

ющих поддерживающий автономию и структурирующий стили, имеют значимо более выраженную автономную мотивацию (к этому предмету), учебную саморегуляцию, более глубокие стратегии учения, планирование, мониторинг и настойчивость (Aelterman et al., 2019). Они в целом выше оценивают своего учителя и манеру его преподавания, готовы рекомендовать его другим и продолжать обучение в его классе на следующий год. С другой стороны, учащиеся, оценивающие своего учителя как склонного к проявлению контролирующего и/или хаотического стилей, имели более выраженную контролируемую учебную мотивацию и амотивацию, были не готовы рекомендовать его другим и продолжать обучение с ним (Aelterman et al., 2019).

В рамках лонгитюдного исследования было показано, что воспринимаемый стиль взаимодействия учителя в начале учебного года предсказывал динамику качества учебной мотивации подростков (7-8 класс) в конце года. К концу года имело место значимое снижение воспринимаемого мотивирующего стиля (поддерживающего автономию и структурирующего стилей), а также автономной мотивации и удовлетворенности базовых психологических потребностей и рост хаотического стиля с соответствующим ростом фрустрации базовых потребностей, контролируемой мотивации и амотивации. Результаты многоуровневого анализа кривых роста подтвердили, что мотивирующий стиль взаимодействия учителя выступает предиктором роста автономной мотивации учащихся, в то время как предиктором контролируемой мотивации и амотивации учащихся является демотивирующий стиль (контроль+хаос), причем эти связи опосредованы удовлетворенностью/фрустрацией базовых психологических потребностей (Cohen et al., 2023).

Эти результаты представляют существенный интерес, поскольку исследования систематически показывают, что учебные достижения школьников надежно связаны с выраженной автономной и низкой контролируемой мотивацией (Howard et al., 2021).

Однако комплексно эта проблема еще не исследовалась, а в двух предыдущих исследованиях была показана обусловленность учебной мотивации стилем взаимодействия учителя с классом, но не было одновременно показано, как связаны разные стили с академическими достижениями и настойчивостью школьников. Кроме того, в исследовании Кохен с коллегами (Cohen et al., 2023) поддержка автономии и структура, с одной стороны, и контроль и хаос — с другой рассматривались как единая переменная. Задача текущего исследования — выяснить независимый вклад данных стилей во внутреннюю мотивацию, время домашних заданий и успеваемость на выборке российских школьников.

Гипотеза. В соответствии с теорией самодетерминации и ранее проведенными исследованиями мы предположили, что поддерживающий автономию и структурирующий стили учителя будут прямо связаны с академическими достижениями школьников по предмету, который преподает этот учитель, а внутренняя мотивация будет медиатором этой связи. С другой стороны, контролирующий и хаотический стили непосредственно или опосредованно через внутреннюю мотивацию будут обратно связаны с академическими достижениями.

В данном исследовании анализ стили взаимодействия и мотивации проводился на материале математики как одного из двух ключевых предметов, изучаемых в школе и присутствующих в финальном оценивании у нас в стране (ОГЭ, ЕГЭ) и международных оценках компетентности школьников (PISA).

Выборка, методы и методики исследования

Выборку составили учащиеся восьмых классов ($N = 1731$, 55% девочек, 43% мальчиков, 2% пол не указали). Средний возраст — 13,89 лет ($SD = 0,41$). В онлайн-опросе участвовали подростки из 78 школ России, он носил анонимный характер.

Для диагностики стили преподавания использовался опросник «Ситуации в школе» (Гордеева, Сычев, 2021; Aelterman et

al., 2019), предназначенный для самооценки педагогом своего стиля взаимодействия. В данном исследовании опросник был модифицирован (как и в одном из исследований Н. Альтерман с коллегами (Aelterman et al., 2019)) так, чтобы стиль взаимодействия оценивали учащиеся. Например, утверждение № 1 «Сообщаете о своих ожиданиях и нормах поведения для успешного взаимодействия» было изменено на «Учитель сообщает нам о своих ожиданиях и нормах поведения в классе» и т.п. Опросник позволяет оценить четыре основных стиля: «Поддержка автономии», «Структурирующий», «Контролирующий», «Хаотичный». Эта версия методики показала высокие коэффициенты внутренней согласованности (см. значения α Кронбаха для всех шкал в таблице). Оценка четырехфакторной модели показала ее удовлетворительное соответствие данным: $\chi^2 = 5345,23$; $df = 1074$; $p < 0,001$; SRMR = 0,084; RMSEA = 0,048; 90%-ный доверительный интервал (ДИ) для RMSEA: 0,047–0,049; PCLOSE = 0,993; N = 1721. Инкрементные индексы согласия (CFI, TLI) не использовались ввиду того, что они неинформативны, если RMSEA базовой модели меньше 0,158 (Кенпу, 2020): в нашем случае он составил 0,099.

Для оценки внутренней мотивации к изучению математики использовалась шкала из пяти пунктов с пятью вариантами ответов, составленная на основе шкалы академической мотивации школьников (Гордеева и др., 2017). Она включает утверждения, отражающие два основных типа внутренней мотивации: познавательную (3 утверждения, например, «Мне нравится учить математику, это интересно») и саморазвития (2 утверждения, например, «Мне нравится становиться все более компетентным и знающим по математике»). Однофакторная модель с ковариацией между заданиями, измеряющими мотивацию саморазвития, показала удовлетворительное соответствие данным: $\chi^2 = 37,99$; $df = 4$; $p < 0,001$; CFI = 0,999; TLI = 0,998; SRMR = 0,004; RMSEA = 0,071; 90%-ный ДИ для RMSEA: 0,051–0,092; PCLOSE = 0,042; N = 1709.

Время на домашнюю работу оценивалось с помощью вопроса «Сколько времени в день ты обычно делаешь уроки?» с шестью вариантами ответа: «30 минут», «1 час», «полтора часа», «2 часа», «3 часа», «более трех часов», закодированными цифрами от 1 до 6 соответственно. Для оценки успеваемости использовались итоговые отметки по алгебре и геометрии, полученные от детей в ответ на вопрос: «Какие у тебя оценки по алгебре и геометрии за прошлую четверть?».

Анализ данных с использованием методов описательной статистики и корреляций осуществлялся в среде анализа данных R. Конфирматорный факторный анализ и структурное моделирование проводились в Mplus 8 с помощью метода взвешенных наименьших квадратов с использованием матрицы полихорических корреляций (WLSMV). Оценка статистической значимости опосредованных эффектов была выполнена в Mplus с помощью бутстреп-анализа (5000 выборок). Доля опрошенных с пропущенными данными не превышала 5%, в ходе корреляционного анализа и структурного моделирования использовалось попарное исключение пропущенных случаев.

Результаты

Описательные статистики и корреляции между измеренными показателями приведены в таблице. Как и ожидалось, внутренняя мотивация к изучению математики показала умеренные прямые связи с поддерживающим автономию и структурирующим стилем при слабых обратных связях с контролирующим и хаотическим стилями. При этом успеваемость не показала связи с контролирующим стилем, в то время как связи с другими стилями аналогичные, но меньшие по величине. Время на домашнюю работу слабо и прямо связано с внутренней мотивацией, успеваемостью и контролирующим стилем при наличии обратной связи с хаотическим стилем.

Для анализа непосредственных и опосредованных эффектов стилей преподавания на успеваемость при контроле пола была построена соответствующая модель. В качестве

Таблица / Table

Корреляции показателей стилей преподавания с внутренней мотивацией, временем на домашнюю работу и успеваемостью по математике
Correlations of teaching styles with intrinsic motivation, homework time, and math performance

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Поддерживающий автономию стиль / Autonomy support	—							
2. Структурирующий стиль / Structure	0,73***	—						
3. Контролирующий стиль / Control	0,04	0,19***	—					
4. Хаотичный стиль / Chaos	0	−0,26***	0,31***	—				
5. Внутренняя мотивация к изучению математики / Intrinsic motivation to study mathematics	0,38***	0,41***	−0,08***	−0,22***	—			
6. Время на домашнюю работу / Homework time	−0,04	0,03	0,06*	−0,11***	0,11***	—		
7. Успеваемость: алгебра / GPA in Algebra	0,09***	0,15***	−0,02	−0,15***	0,37***	0,17***	—	
8. Успеваемость: геометрия / GPA in Geometry	0,06**	0,13***	0	−0,13***	0,33***	0,15***	0,79***	—
9. Пол (0 — ж, 1 — м) / Gender (0 — f, 1 — m)	0,16***	0,03	−0,07**	0,08**	0,12***	−0,24***	−0,05	−0,04
Среднее значение / Mean	2,84	3,46	3,31	2,45	3,35	3,53	3,82	3,86
Станд. отклонение / Standard deviation	0,85	0,74	0,65	0,76	1,13	1,52	0,72	0,73
α Кронбаха / Cronbach's alpha	0,89	0,85	0,77	0,84	0,95	—	—	—

Примечания. Уровень значимости: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$. Номера переменных в заголовках столбцов соответствуют номерам строк.

Notes. Statistical significance: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$. Variable numbers in column headings correspond to row numbers.

итоговой зависимой переменной рассматривалась средняя оценка успеваемости по алгебре и геометрии. В качестве ее предикторов в модель были добавлены время на домашнюю работу, внутренняя мотивация и стили преподавания. Зависимый от стилей преподавания фактор внутренней мотивации образован из пяти заданий с одной ковариацией между заданиями, измеряющими мотивацию саморазвития. Время на домашнюю работу рассматривалось в зависимости от стилей преподавания и внутренней мотивации. В модель была также включена закодированная переменная «пол» со всеми возможными эффектами на все остальные переменные и факто-

ры. Между смежными стилями преподавания допускались ковариации. После предварительной оценки моделей с учетом показателей индексов модификации также была добавлена ковариация между хаотичным и структурирующим стилями преподавания, которая оправдана теоретическими представлениями о противоположном проявлении этих стилей и согласуется с результатами прошлых исследований (Гордеева, Сычев, 2021; Aelterman et al., 2019). Составленная таким образом модель показала хорошую согласованность с данными (см. рисунок): $\chi^2 = 163,08$; $df = 34$; $p < 0,001$; CFI = 0,997; TLI = 0,994; SRMR = 0,018; RMSEA = 0,047; 90%-ный ДИ

для RMSEA: 0,040–0,055; PCLOSE = 0,712; N = 1693.

Из представленной модели следует, что наиболее тесную связь с успеваемостью по математике показывает внутренняя мотивация. Значительно меньший, но статистиче-

ски значимый позитивный вклад в успеваемость вносит также время на домашнюю работу; вклад хаотического стиля является обратным и слабым.

Непосредственная слабая связь с полом указывает на тенденцию к несколько мень-

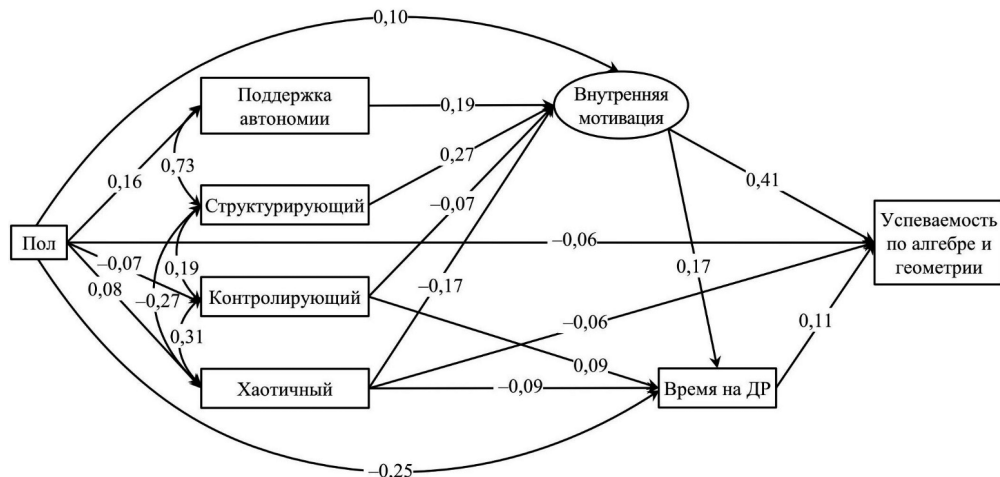


Рис. Структурная модель связей успеваемости по алгебре и геометрии с временем на домашнюю работу, внутренней мотивацией и стилями преподавания при контроле пола (0 — женский, 1 — мужской): незначимые пути и остатки опущены для упрощения рисунка, все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$

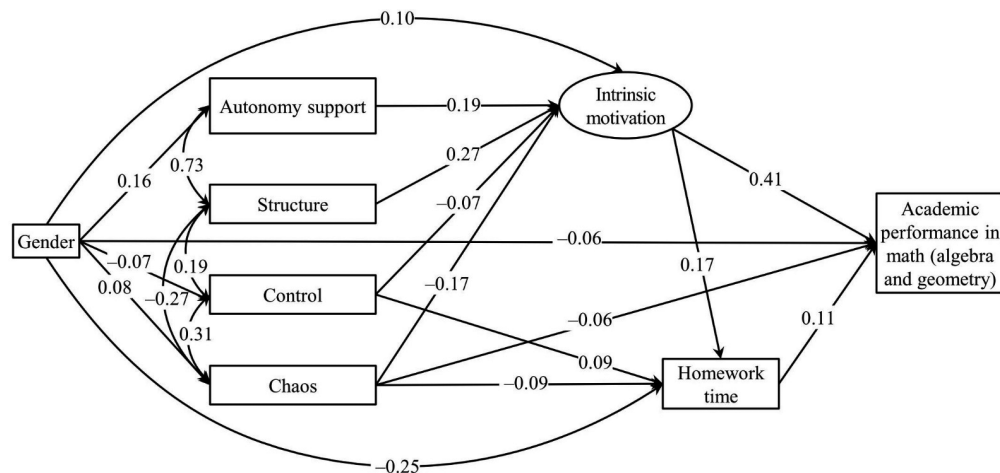


Fig. Structural model of the relationship between academic performance in algebra and geometry with homework time, intrinsic motivation, and teaching styles under the control of gender (0 — female, 1 — male): Insignificant paths and residuals are omitted for parsimony, all the coefficients are significant at $p < 0,05$

шей успеваемости у мальчиков. Мальчики, однако, больше, чем девочки, проявляют интерес к математике и хотели бы совершенствоваться в ней, но при этом тратят меньше времени на выполнение домашних заданий, которое в свою очередь вносит статистически значимый вклад в успешность. При этом суммарный опосредованный эффект пола на успеваемость является очень слабым ($0,002$; $p \leq 0,05$) и противоположным по направлению непосредственному, так что парные корреляции между полом и успеваемостью не показывают статистической значимости (см. таблицу).

Анализ опосредованных эффектов стилей взаимодействия на успеваемость показал, что статистически значимыми являются эффекты поддерживающего автономию ($0,08$; $p \leq 0,01$), структурирующего ($0,11$; $p \leq 0,001$) и хаотического ($-0,003$; $p \leq 0,05$) стилей. Контролирующий стиль не показал статистически значимых эффектов на успеваемость.

Обсуждение результатов

На большой выборке российских школьников удалось подтвердить выдвинутые гипотезы и показать, что воспринимаемый учащимися стиль взаимодействия учителя — существенный фактор мотивации, настойчивости и академических достижений. На материале мотивации изучения математики показано, что поддерживающий автономию и структурирующий стили взаимодействия опосредованно через внутреннюю мотивацию связаны с академическими достижениями школьников. Контролирующий и хаотический стили взаимодействия педагога обратно связаны с внутренней мотивацией, а хаотический — с академическими достижениями школьников. Полученные данные хорошо соотносятся с предыдущими результатами о значении стилей взаимодействия учителя для мотивации школьников (Aelterman et al., 2019; Cohen et al., 2023), однако дают более широкую и системную картину эффектов этих стилей на успешность и время выполнения домашних заданий как показателя настойчивости.

Показано, что поддерживающий автономию и структурирующий стили действительно тесно связаны друг с другом (Cohen et al., 2023), что может свидетельствовать в пользу рассмотрения в будущем единого «поддерживающего» стиля взаимодействия. Напротив, контролирующий и хаотический стили представляют собой достаточно самостоятельные типы, что говорит против их слияния в одну переменную демотивирующего стиля, как это было сделано в исследовании Кохена с кол. (Cohen et al., 2023). Показано, что их эффекты на внутреннюю мотивацию, время выполнения домашних заданий и успеваемость существующим образом различаются. Логика выделения трех стилей взаимодействия также хорошо соотносится с выделенными в начале 20 в. К. Левиным тремя стилями руководства и современными классификациями стилей руководителей в рамках СДТ (Huyghebaert-Zouaghi et al., 2023).

Подтверждены данные предыдущих исследований о большем интересе мальчиков к математике (Rodríguez et al., 2020). Тем не менее, несмотря на более выраженную внутреннюю мотивацию к изучению математики, мальчики не показывают более высокой успеваемости, что может объясняться их меньшей настойчивостью, в частности временем, затрачиваемым на выполнение домашних заданий.

Перспективой исследования является анализ влияния стилей преподавания педагогов на другие показатели учебной мотивации школьников, такие как целеполагание, настойчивость, а также на их школьное благополучие. Еще одна перспектива состоит в разработке тренингов, включающих в том числе видеоматериалы, обучающих настоящих и будущих учителей мотивирующим стилям преподавания, и проверка их эффективности.

Ограничением исследования является его корреляционный характер, не позволяющий делать однозначные выводы причинно-следственного характера о роли стиля взаимодействия в мотивации и успешности подростков.

Результаты исследования обладают актуальностью и имеют выраженный практический смысл, свидетельствуя о важности обучения учителей мотивирующим стилям преподавания, то есть поддержке автономии, обеспечению структуры и поддержке компетентности. Если вторая составляющая определенным образом присутствует в дискурсе российских учителей (систематичность, последовательность, похвала), то первая является достаточно новой. Прежде всего, речь идет о том, чтобы стремиться предлагать возможности принятия собственных решений (выбор задач, стратегий из решения), объяснять основания требований, проявлять уважение и внимание к точке зрения учащегося, не использовать контролирующий язык взаимодействия и угрозы оценками (Wang et al., 2024).

Выводы

1. Из полученных результатов следует, что стиль взаимодействия учителя — суще-

ственный фактор, определяющий внутреннюю мотивацию и уровень академических достижений школьников.

2. На выборке российских школьников среднего школьного возраста на материале мотивации изучения математики показано, что мотивирующие стили взаимодействия учителя (поддерживающий автономию и структурирующий) прямо связаны с академическими достижениями, а внутренняя мотивация является медиатором этой связи. Следовательно, учителей стоит специально обучать такого рода стратегиям, поддерживающим желание детей учиться и выполнять домашние задания.

3. Демотивирующие стили взаимодействия учителей (контролирующий и особенно хаотический) негативно сказываются на внутренней мотивации и академических достижениях. Следовательно, учителям стоит воздерживаться от такого рода практик.

Список источников / References

1. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2021). Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе». *Психологическая наука и образование*, 26(1), 51—65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2021). Diagnostics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: "Situations-in-School" Questionnaire. *Psychological Science and Education*, 26(1), 51—65. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
3. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Что стоит за мотивирующими и демотивирующими стилями взаимодействия с учащимися: роль личностного потенциала учителя. *Сибирский психологический журнал*, 92, 44—63. <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>
4. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). What Is Behind Motivating and Demotivating Styles of Interaction. *Siberian journal of psychology*, 92, 44—63. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>
5. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижицкий, В.В., Гавриchenkova, 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>
6. Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л. (2024). Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 129—149. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>
7. Zuckerman, G.A., Obukhova, O.L. (2024). Education that leads to development of students. *Lomonosov Psychology Journal*, (4), 129—149. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>
8. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J.R., Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497—521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
9. Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X.Y., Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46—72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

7. Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N., Vansteenkiste, M. (2023). Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: The role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 963–988. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>
8. Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
9. 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>
10. Huyghebaert-Zouaghi, T., Morin, A.J.S., Ntoumanis, N., Berjot, S., Gillet, N. (2023). Supervisors' interpersonal styles: An integrative perspective and a measure based on self-determination theory. *Applied Psychology*, 72(3), 1097–1133. <https://doi.org/10.1111/apps.12423>
11. Kenny, D.A. (2020). Measuring Model Fit. URL: <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm> (viewed: 22.08.2020).
12. Patall, E.A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B.H., Lee, K., Beretvas, S.N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N.G., Harris, E., Hanson, D.J. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 59(1), 42–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
13. Reeve, J., Cheon, S.H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
14. Reeve, J., Jang, H.-R., Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>
15. Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S.H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J.D., Olausson, B.S., Wang, C.K.J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
16. Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Estévez, I., Valle, A. (2020). Gender Differences in Mathematics Motivation: Differential Effects on Performance in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 10:3050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03050>
17. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
18. Slem, G.R., Field, J.G., Cho, A.S.H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121:103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
19. Vite, A., Patall, E.A., Chen, M. (2024). Relationships Between Experiences of Autonomy and Well(III)-Being for K-12 Youth: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36:127. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09967-x>
20. Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S.A., Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87:102015. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>

Информация об авторах

Тамара Олеговна Гордеева, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Олег Анатольевич Сычев, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Алтайский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО АлтГПУ), Барнаул, Российская Федерация; НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Grand PhD in Psychology, Professor of the Chair of Educational Psychology and Pedagogics of the Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, PhD in Psychology, Senior Researcher, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation; Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Вклад авторов

Гордеева Т.О. — идея исследования, аннотирование, планирование исследования, сбор данных, контроль за проведением исследования, подготовка разделов «Введение», «Обсуждение результатов», «Заключение».

Сычев О.А. — анализ данных, визуализация результатов исследования, подготовка разделов «Материалы и методы», «Результаты».

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Tamara O. Gordeeva — the idea of the study, annotation, research planning, data collection, monitoring of the study, preparation of sections "Introduction", "Discussion of results", "Conclusion".

Oleg A. Sychev — data analysis, visualization of research results, preparation of sections "Materials and methods", "Results".

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Проведенное исследование соответствует этическим нормам РПО.

Ethics Statement

The conducted research complies with the ethical standards of the Russian Psychological Society.

Поступила в редакцию 22.01.2025

Поступила после рецензирования 10.02.2025

Принята к публикации 01.10.2025

Опубликована 31.10.2025

Received 2025 01.22.

Revised 2025 02.10.

Accepted 2025 10.01.

Published 2025 10.31.