

Научная статья | Original paper

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Т.О. Гордеева^{1, 2}✉, Д.М. Нечаева^{1, 2}, Е.С. Мохова, П.Р. Ивенская¹

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

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

✉ tamgordeeva@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Настоящее исследование посвящено изучению демотивирующих и мотивирующих стратегий взаимодействия учителей, связанных с желанием учиться, учебной мотивацией и настойчивостью учащихся. **Цель.** Цель исследования – выявление конкретных стратегий поведения учителя и их связей с учебной мотивацией детей. **Гипотеза.** Предполагалось, что учебная мотивация школьников зависит от стратегий взаимодействия учителя, отличающихся по уровню фрустрации или поддержки базовых психологических потребностей детей. **Методы и материалы.** В исследовании с использованием метода наблюдения оценивались стратегии взаимодействия учителей начальных классов ($N = 18$; возраст – 30-55 лет), поддерживающие и фрустрирующие базовые психологические потребности; с другой стороны, с помощью опросников оценивались учебная мотивация, настойчивость и удовлетворенность отношениями с учителем и школой учащихся соответствующих классов ($N = 390$; $M = 9,38$, $SD = 0,67$, 196 девочек, 190 мальчиков, 4 ребенка пол не указали). **Результаты.** Разные стратегии учителей имеют разные следствия, причем демотивирующие стратегии взаимодействия учителей связаны с рядом негативных следствий, ощущением фрустрации базовых потребностей у класса, низкой удовлетворенностью отношениями с учителем, в свою очередь связанных с автономной учебной мотивацией учащихся. Напротив, стратегии, поддерживающие потребности в принятии, компетентности и автономии у учеников, связаны с удовлетворенностью отношениями с учителем и частично – с автономной учебной мотивацией и настойчивостью. **Выводы.** Впервые показано, что оцененные внешними наблюдателями в соответствии с теорией самодетерминации мотивирующие и демотивирующие стратегии

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

взаимодействия учителей связаны с самоотчетной мотивацией самих детей соответствующих классов. Из полученных результатов следуют рекомендации для учителей начальной школы, включающие конкретные стратегии поддержки базовых психологических потребностей учащихся на уроке.

Ключевые слова: (де)мотивирующие стили взаимодействия учителей, учебная мотивация, настойчивость, базовые психологические потребности, теория самодетерминации, младшие школьники

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 24-28-01076, <https://rscf.ru/project/24-28-01076/>.

Благодарности. Авторы благодарят В.В. Пазынина за помощь в сборе данных и поддержку исследования.

Для цитирования: Гордеева, Т.О., Нечаева, Д.М., Мохова, Е.С., Ивенская, П.Р. (2025). Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 147—161. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170409>

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

T.O. Gordeeva^{1,2}✉, D.M. Nechaeva^{1,2}, E.S. Mokhova, P.R. Ivenskaya¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ tamgordeeva@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The present study is devoted to investigating teachers' demotivating and motivating interaction strategies related to the academic motivation and persistence of primary school students. **Objective.** The objective of the study is to identify certain strategies of teachers and their links to children's learning motivation. **Hypothesis.** It was assumed that the motivation of schoolchildren depends on the strategies of interaction of the teacher, differing in the level of frustration or support of the basic psychological needs of children. **Methods and materials.** Using the method of observation, supporting and frustrating strategies of interaction of primary school teachers (N = 18; 30-55 years) were assessed. In addition, using self-report questionnaires, the academic motivation, persistence and satisfaction with relationships with the teacher and school of students of the corresponding classes were assessed (N = 390, M = 9,38, SD = 0,67, 196 girls, 190 boys, 4 children did not fill their gender). **Results.** Different teaching strategies have different consequences. Demotivating strategies are associated with several negative outcomes, namely,

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

frustration of the basic psychological needs of the class and low satisfaction with the relationship with the teacher, which in turn are related to students' autonomous motivation. In contrast, interactions that support students' needs for relatedness, competence, and autonomy are associated with higher satisfaction in the teacher-student relationship, as well as with autonomous academic motivation and persistence.

Conclusions. It has been shown that motivating and demotivating strategies of teacher, assessed by observers based on self-determination theory, are associated with the motivation of the classes. The results provide recommendations for teachers, including strategies for supporting basic psychological needs.

Keywords: (de)motivating styles of teacher interaction, educational motivation, persistence, basic psychological needs, self-determination theory, primary school students

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 24-28-01076, <https://rscf.ru/en/project/24-28-01076/>.

Acknowledgements. The authors thank V.V. Pazynin for assistance in data collection and general support of the study.

For citation: Gordeeva, T.O., Nechaeva, D.M., Mokhova, E.S., Ivenskaya, P.R. (2025). Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 147—161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170409>

Введение

В нашей стране проблема общения педагога и учащихся теоретически разрабатывалась уже в 60-е гг. XIX века, когда начал активно обсуждаться сотрудничающий стиль взаимодействия педагога с учащимися. Позднее в XX в. проблема эффективных стилей взаимодействия педагога рассматривалась в работах Л.И. Божович, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой и далее – Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, И.П. Волкова, С.Н. Лысенковой, В.А. Кан-Калика и др. Современные эмпирические исследования подтверждают, что учитель и стиль его взаимодействия с учениками являются ключевыми факторами, влияющими на учебную мотивацию учащихся (Reeve, Cheon, 2021). Однако конкретные стратегии взаимодействия учителя с классом, способствующие мотивации учащихся, продолжают активно обсуждаться (см., например, Haerens et al., 2018).

Современный подход к мотивации – теория самодетерминации (СДТ) – обосновывает связь между стилем преподавания и качеством учебной мотивации учащихся (Aelterman et al., 2019; Гордеева, Сычев, 2021). Согласно СДТ, мотивирующий потенциал преподавания зависит от степени удовлетворения учителем базовых психологических потребностей (БПП) учащихся. Соответственно, мотивирующее преподавание связывают с системой действий учителя по поддержанию автономии, структуры, повышающей чувство компетентности учеников, и вовлеченности учителя, удовлетворяющей потребности учащихся в связанности и принятии (Aelterman et al., 2019). Таким образом, связь различных стратегий преподавания и качества

мотивации учащихся опосредуется поддержкой учителем базовых потребностей учащихся в автономии, компетентности и связанности.

Известно, что учителя неслучайно демонстрируют тот или иной стиль взаимодействия. Так, стратегии взаимодействия учителя в классе, стили преподавания связаны с его мотивацией преподавания, представлениями об изменчивости или неизменности интеллекта, профессиональной самооэффективности и показателями личностной зрелости (Гордеева, Сычев, 2024а), а некоторые стратегии, входящие в контролирующий стиль, связаны со стрессом, испытываемым учителем (Pelletier, Séguin-Lévesque, Legault, 2002).

Предыдущие исследования показывают, что учащиеся, которые оценивали своих учителей как практикующих поддержку автономии и использующих структурирующий стиль взаимодействия, имели более выраженную автономную мотивацию (учеба на интересе и ощущении важности учебы) к изучению предмета (Cohen et al., 2023), а также учебную настойчивость, саморегуляцию, более глубокие стратегии учения, планирование и мониторинг своих действий (Aelterman et al., 2019). Результаты о влиянии стиля преподавания на учебную мотивацию представляют существенный интерес, поскольку исследования систематически показывают, что выраженная автономная и низкая контролируемая мотивация, предполагающая ощущение вынужденности деятельности, надежно связаны с учебными достижениями школьников (см. метаанализ (Howard et al., 2021)). Однако в разных исследованиях операционализация разных стилей преподавания, в том числе контролирующих и приводящих к демотивации учеников, отличается, что делает сложным сопоставление результатов и получение надежных практических выводов.

С другой стороны, учащиеся, оценивающие своего учителя как склонного к проявлению контролирующего и/или хаотичного стилей, имели более выраженную контролируемую учебную мотивацию и амотивацию (ощущение полного отсутствия смысла учебы), были не готовы рекомендовать его другим и продолжать обучение с ним (Aelterman et al., 2019). По данным других исследователей, контролирующий стиль преподавания связан с широким спектром негативных последствий для учащихся, включающих амотивацию, экстернальную мотивацию, меньшие достижения, тревогу, гнев, реакции неповиновения и сопротивления учителю (Haerens et al., 2015).

Поскольку основная информация по стилям получена с помощью опросников, в которые были заложены готовые типы поведения учителей (опросник «Ситуации в школе», Aelterman et al., 2019; Гордеева, Сычев, 2021), в данном исследовании мы решили обратиться к достаточно трудоемкому, но весьма ценному методу наблюдения за поведением учителя. Метод наблюдения имеет ряд важных преимуществ, поскольку: 1) обеспечивает более информативное понимание стратегий обучения по сравнению с отчетами учеников, которые могут не обладать должным уровнем рефлексии и демонстрировать социальную желательность, 2) имеет более высокую обоснованность, чем эксперименты, потому что первые основаны на реальных условиях в классе, в то время как последние полагаются на проектирование этих условий, 3) дает возможность выявить культурную специфику наполнения стилей, что трудно учесть в опросниках. Кроме того, протоколы ведения уроков могут обеспечить конкретные иллюстрации взаимодействия между учителем и учеником, которые можно использовать в тренингах учителей.

Есть основания предполагать, что контролирующий стиль преподавания достаточно выражен в современных российских школах и в силу особенностей культуры, и в силу множества инноваций в сфере образования, высокой нагрузки учителей и низкой включенности в учебный процесс самих детей. Это может приводить к несколько иной конфигурации важности разных базовых психологических потребностей у детей, как это имеет место у китайских школьников, для которых особую важность имеет удовлетворенность потребности в связанности с учителем (Chen et al., 2021).

Гипотезы исследования. На основании проведенного анализа как теоретической научной литературы, так и эмпирических исследований мы предположили, что стили преподавания, базирующиеся на поддержке или фрустрации базовых психологических потребностей учеников, будут связаны с: 1) соответственно высокой и низкой поддержкой БПП их классов; 2) качеством их учебной мотивации и отношением к учителю. Учителя 3-4-х классов были выбраны в связи с тем, что в них уже несколько лет преподает один и тот же учитель, что позволяет отследить его роль в мотивации учебной деятельности детей и их отношении к учебе.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие учителя всех ($N = 18$) 3-4 классов одной школы г. Москва, все – женщины (возраст – 30-55 лет). Также в исследовании приняли участие 390 учеников классов, в которых они преподавали (186 учеников третьих классов, 204 ученика четвертых классов, $M = 9,38$, $SD = 0,67$, 196 девочек, 190 мальчиков, 4 ребенка пол не указали).

Методики. Наблюдение проводилось двумя наблюдателями на 35 уроках (для 17 учителей по 2 урока и в одном классе – один урок) русского языка, чтения, математики и окружающего мира, свободных от контрольных и диагностических работ, в течение двух недель. Анализ разных уроков, проводимых одним учителем, позволил преодолеть возможный эффект влияния предмета на стратегии преподавания педагога. С целью повышения естественности ситуации истинная цель наблюдения педагогам не сообщалась, акцент делался на наблюдении за поведением учеников и их мотивацией.

По ходу урока и по его завершению поведение учителя на уроке кодировалось, оценивалась частота встречаемости на каждом уроке проявлений поддержки и фрустрации учителем потребностей детей в автономии, компетентности и связанности с учащимися (от 0 до 5 баллов). Все остальные речевые особенности поведения учителя не учитывались. Поведенческие критерии анализа высказываний учителей были разработаны с опорой на недавнюю дифференцированную классификацию (де)мотивирующего поведения учителей, рекомендуемую в интервенциях по СДТ (Ahmadi et al., 2023), и предыдущие разработки в области анализа поведения учителей на уроке (Reeve, Cheon, 2021; Reeve, Jang, 2006).

Под поддержкой автономии нами понималось предоставление учителем возможностей детям чувствовать себя субъектом, а не объектом воздействий, действовать самостоятельно и добровольно с учетом своих выборов. Фрустрация автономии оценивалась через проявления контроля, принуждения, необоснованных требований, вызывание учителем чувства вины. Поддержка компетентности засчитывалась в случае использования различных стратегий, в рамках которых педагог давал детям возможность чувствовать свою успешность и эффективность в том, что они делают. Фрустрация компетентности, напротив, включала в себя

действия, препятствующие ощущению успешности и мастерства, ведущие к переживаниям беспомощности, включая жесткую критику. Поддержка связанности понималась как действия учителя, направленные на создание теплых и дружеских отношений в классе, принятие, в том числе чувств и мнений учеников. Фрустрация данной потребности означала нечувствительность к переживаниям детей, игнорирование их, отчужденное отношение, в том числе использование резкого тона и сарказма.

Кодировщики перед началом работы ознакомились с содержанием критериев, обсудили их возможные проявления и причины расхождений в оценках в ходе тренировки. Для анализа согласованности использовался коэффициент согласия Кенделла, который показал высокий уровень согласованности оценок кодировщиков ($W = 0,86$, $p < 0,001$).

Учащиеся проходили опрос в классе, заполняя анкеты, допускалась анонимность заполнения. Оценивались следующие показатели мотивации и благополучия:

- Воспринимаемая удовлетворенность базовых психологических потребностей на уроках оценивалась с помощью опросника, содержащего следующие шкалы: потребность в автономии (удовлетворение и фрустрация), компетентности и связанности (две субшкалы, учителя и одноклассники) (Гордеева, Сычев, 2024b). Коэффициент внутренней согласованности (α Кронбаха) был в пределах от 0,67 до 0,85.

- Сокращенный опросник академической мотивации для младших школьников (Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020), представляющий набор характерных учебных ситуаций и основания их выполнения, например: «Я делаю домашние задания, потому что...». Оценивались автономная и экстернальная мотивация со стороны учителя. Надежность субшкал α Кронбаха 0,73 и 0,72 соответственно.

- Для оценки учебной настойчивости использовался опросник упорства и настойчивости (Гордеева, Сычев, 2024b). Пример утверждения: «Все, что я делаю, и в том числе мои домашние задания я стараюсь выполнить как можно лучше», надежность α Кронбаха – 0,80.

- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников Хьюбнера ШУДЖИ (Сычев и др., 2018) использовалась для оценки удовлетворенности учителями и удовлетворенности школой (α Кронбаха 0,85 и 0,82 соответственно).

Результаты

Анализ уроков учителей позволил выделить ряд характерных стратегий учителей, фрустрирующих и поддерживающих базовые психологические потребности детей. **Фрустрация компетентности**, проявления в поведении учителя: публичная критика детей, резкие высказывания, критика природных данных и способностей, похвала через сравнение с другими и поддержка конкуренции между учениками; игнорирование вопросов, нежелание давать дополнительную обратную связь; расплывчатая критика, хаотичное обучение; мотивирование через негативные чувства, чувства стыда и вины за недостаточно хороший результат, акцент на сложностях и ошибках.

Достаточно многочисленными являются и проявления в поведении учителя стиля **фрустрации потребности в связанности**, свидетельствующие о том, что учитель проявляет равнодушие к потребностям, проблемам и чувствам ребенка. Два основных варианта проявления этого стиля: проявление холодного и отстраненного отношения, когда учителя не

интересуют желания, проблемы и чувства детей, он их по тем или иным причинам игнорирует, и использование учителем насмешек, грубого тона, сарказма.

Фрустрация автономии, проявления в поведении учителя: учитель часто использует излишний контроль, в том числе носящий характер давящего, а причины требований детям не разъясняются, все инициативы пресекаются, используется противопоставляющий язык «Я (говорю, объясняю, оцениваю, запрещаю) и вы/ты». Учитель ожидает, что дети должны действовать и думать определенным образом без определенных причин, только с его разрешения. Несоблюдение правил сопровождается повышением голоса и индуцированием негативных чувств у детей (примеры: «Я просила столбик. Я не просила таблицу», «Сейчас говорю я, вы слушаете», «Что ты у меня тут творишь? Дорисовывать ничего не надо»). Характерным является также акцент на оценках и контрольных, когда педагог регулярно говорит об оценках учеников, публично их озвучивает и использует контрольные и самостоятельные как угрозы. Таким образом, педагог транслирует выраженную ценность подчинения, что выражается также в похвалах за послушание и наказаниях за непослушание.

Теперь опишем стратегии, характеризующие мотивирующий стиль учителя. Характерные проявления **поведения учителя, поддерживающего потребность в компетентности**: демонстрация веры в успех детей, настрой на успешный результат, поддержка мыслей, мягкие подсказки, ободрение и оптимизм после неудач («Все у вас получится, вы и так большие молодцы», «Катя, первое предложение всегда сложное. Дальше легче пойдет»), использование наводящих подсказок, в том числе при неудачах, фокус на задаче, толерантность к ошибкам («Петя, давай с этой задачей получше разберемся»); использование серии вопросов, направленных на поддержку интереса, любопытства, размышлений класса; акцент на уже имеющихся знаниях и навыках, прежних успехах («Такие задачи мы с вами уже умеем решать!»); предложение последовательных объяснений, образцов выполнения заданий, задач оптимального уровня сложности, учет возможностей класса в целом и каждого ученика, вовлечение всех учеников в работу, отслеживание уровня понимания отдельных учеников; позитивная обратная связь и конструктивная похвала, поощрение усилий и улучшений («Хорошо, что Ася это сейчас заметила. И мы избежали ненужной ошибки в тетрадах», «А это очень хороший вопрос, Катя»); обратная связь при необходимости дается в частном порядке или после урока. Некоторые учителя использовали учеников в качестве положительных образцов для подражания («он смог, значит и ты сможешь»). Другие предлагали детям оценить уровень своей компетентности, знаний, предоставляя классу возможности для рефлексии материала («Как вам кажется, эта тема легкая или сложная? Скажите, если бы вам такая работа смогла бы достаться на контрольной, то кто бы смог сделать? А кто бы смог объяснить кому-либо?») Дети поднимают руки).

Стиль поведения, направленный на поддержку потребности в связанности, проявляется в теплой интонации педагога, характерной заботе о чувствах и переживаниях детей и готовности их слышать и принимать их такими, какие они есть. Учитель находится в диалоге с детьми, часто использует местоимение «мы» вместо «вы» и «я», в классе присутствует доброжелательная атмосфера, которая располагает учеников вовлекаться в задания и их обсуждение, иногда немного шумная.

Характерные проявления в поведении учителя **поддержки автономии**: предоставление выбора, возможности самим выбирать удобный способ и вариант действий и проявлять

инициативу, предоставление возможностей вносить свой вклад в урок. Учитель предлагает детям приводить различные примеры и свободно высказываться по ходу урока, предлагать идеи; предоставляет возможности высказывать свое мнение, использует приглашающий тон. Учитель не навязывает и не требует, разрешая ученикам самим вызваться выполнить задание. В целом имеет место разрешение того, что не мешает другим (например, говорить вслух, если это позволяет вместе обсуждать тему, перемещаться по классу, если это необходимо, работать в собственном темпе).

Для того чтобы изучить вклад стиля преподавания учителя в мотивацию детей данного класса, данные анализировались по классам, по которым усреднялись данные детей, в них входящих. Как видно из таблицы, все показатели поддержки базовых психологических потребностей по итогам наблюдения положительно связаны с соответствующей воспринимаемой удовлетворенностью данных потребностей в классе детьми. В целом, все показатели БПП по наблюдениям значимо связаны с воспринимаемыми показателями БПП, за исключением связи с удовлетворенностью потребности в автономии. То есть в классах, где учителя по данным наблюдений более активно поддерживали базовые психологические потребности детей и меньше их фрустрировали, сами ученики отмечали более высокое ощущение компетентности, мастерства и связанности с учителями, т.е. их теплое отношение.

Таблица / Table

Корреляции стилей поддержки и фрустрации базовых потребностей учителем с показателями воспринимаемой удовлетворенности данных потребностей у детей класса (коэффициент корреляции Спирмена)

Correlations of styles of support and frustration of basic needs by the teacher with indicators of perceived satisfaction of these needs among the children of the class (coef. cor. Spearman's)

Параметры / Parameters	Стиль поддержки БПП-У / BSN-T Support style			Стиль фрустрации БПП-У / BSN-T Frustration style			Стиль поддержки БПП-У / BSN-T Support style	Стиль фрустрации БПП-У / BSN-T Frustration style
	1	2	3	1	2	3		
Удовлетворенность потребности в автономии (класса) / Satisfaction of the need for autonomy (class)	0,44	0,74***	0,58*	−0,37	−0,16	−0,22	0,53*	−0,39
Удовлетворенность потребности в компетентности (класса) / Satisfaction of the need for competence (class)	0,23	0,53*	0,47	−0,28	−0,33	−0,42	0,40	−0,43
Удовлетворенность потребности в связанности с учителем / Satisfaction of the need for relatedness with the teacher	0,47*	0,54*	0,66**	−0,48*	−0,43	−0,42	0,51*	−0,57*
Удовлетворенность потребности в связанности с одноклассниками / Satisfaction of the need for relatedness with classmates	0,51*	0,43	0,51*	−0,49*	−0,41	−0,42	0,49*	−0,44
Удовлетворенность БПП (сумма) / Satisfaction BSN	0,48*	0,68**	0,66**	−0,51*	−0,44	−0,49*	0,58*	−0,57*
Автономная мотивация / Autonomous motivation	0,20	0,47*	0,32	−0,20	−0,07	−0,27	0,29	−0,27

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

Экстернальная мотивация (учитель) / External motivation (teacher)	–0,47	–0,43	–0,40	0,56*	0,37	0,23	–0,44	0,39
Учебная настойчивость / Academic persistence	0,45	0,52*	0,65**	–0,44	–0,42	–0,40	0,51*	–0,54*
Удовлетворенность учителем / Satisfaction with the teacher	0,57*	0,60**	0,67**	–0,64**	–0,57*	–0,65**	0,63**	–0,72***
Удовлетворенность школой / Satisfaction with the school	0,34	0,56*	0,51*	–0,28	–0,17	–0,25	0,46	–0,38
Среднее / Mean	5,67	5,28	4,58	4,19	4,03	3,89	7,89	6,26
Стандартное отклонение / Standard deviation	2,44	2,57	2,20	2,57	2,00	2,21	3,20	3,14

Примечание: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$. Сокращения: 1 – автономия, 2 – компетентность, 3 – связанность, БПП – базовые психологические потребности в классе, БПП-У – базовые психологические потребности в классе (данные наблюдения).

Note: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$. «***» – $p < 0,001$. Abbreviations: 1 – autonomy, 2 – competence, 3 – relatedness, BSN – basic psychological needs, BSN-T – basic psychological needs in the classroom (observation data).

Связи наблюдаемой поддержки и фрустрации базовых потребностей учителем с показателями учебной мотивации класса, настойчивостью и удовлетворенностью отношениями с учителем показывают значительно меньше значимых связей, что соответствует предсказаниям СДТ. Важный результат – обнаружена связь между наблюдаемой поддержкой и фрустрацией базовых потребностей учителем с показателями удовлетворенности отношениями с учителем (в целом, у детей данного класса). Были также обнаружены связи наблюдаемой поддержки компетентности и связанности учителем с автономной мотивацией класса и настойчивостью. Связи наблюдаемой поддержки и фрустрации потребности в автономии с переменными мотивации класса в целом не достигали принятого уровня значимости.

Обсуждение результатов

В настоящем исследовании, проведенном с позиций теории самодетерминации, были выделены стратегии поведения учителей, которые были связаны с удовлетворенностью и фрустрацией базовых психологических потребностей учеников в автономии, компетентности и связанности с другими. Благодаря анализу поведения учителей начальных классов на уроках нам удалось обнаружить систему стратегий поведения учителей, которые связаны с ощущением поддержки этих потребностей у учащихся. Данный набор стратегий во многом соответствует данным предыдущих исследований (Ahmadi et al., 2023; Reeve, Cheon, 2021; Reeve, Jang, 2006; Jang, Reeve, Halusic, 2016), но частично является уникальным и, очевидно, соответствующим именно российской системе образования, например, в том, что касается акцента на оценки как фактор фрустрации потребности в автономии (Гордеева, Сычев, 2025). Полученные данные также убеждают, что мотивирующий стиль касается не только начала урока, его вводной части, а всех его составляющих – общего тона учителя на уроке, содержания материала, форм и методов обучения, а также обратной связи.

Основная гипотеза исследования была частично подтверждена в отношении потребностей в компетентности и связанности и в отношении удовлетворенности отношениями с учителем.

Показано, что наблюдаемая поддержка и фрустрация базовых потребностей учителями оказалась связана с воспринимаемой учениками удовлетворенностью отношениями с учителем и частично – с учебной мотивацией и настойчивостью соответствующих классов. Последний результат хорошо согласуется с данными других исследований, полученными с использованием опросников о стиле взаимодействия учителя, заполняемых учениками (Aelterman et al., 2019; Reeve, Cheon, 2021).

Поскольку известно, что удовлетворенность БПП в классе – основной источник внутренней мотивации учащихся (Bureau et al., 2022), есть основания называть обнаруженные стратегии и стили взаимодействия учителей как мотивирующие и демотивирующие. Тот же факт, что наблюдаемые внешними экспертами и воспринимаемые учениками показатели поддержки и фрустрации потребностей в целом были значимо связаны друг с другом, свидетельствует также в пользу валидности установленных стратегий поведения учителя. Данные критерии могут использоваться для оценки качества взаимодействия учителя с классом подготовленными наблюдателями. Тем не менее поддерживающие автономию и контролирующие стратегии взаимодействия учителя оказались наиболее сложными в идентификации, и работа над их выделением должна быть продолжена.

Одной из перспектив исследования является проверка эффективности выделенных мотивирующих и демотивирующих стратегий поведения учителя на выборах школьников средних и старших классов, желательно на достаточно больших выборках.

Заключение

В современных массовых школах проблема мотивации детей стоит очень остро, что во многом связано с неэффективностью используемых учителями стратегий взаимодействия с учащимися, не соответствующих их потребностям чувствовать себя принятыми, значимыми, компетентными и автономными. На основе проведенного качественно-количественного исследования, анализа поведения учителей на уроках и его сопоставления с данными классов, которые они учат, нам удалось выделить определенные стратегии поведения учителей, носящие демотивирующий и мотивирующий характер. Данные стили предполагают использование довольно большого поведенческого репертуара, который может различаться у конкретных педагогов.

Обучение учителей мотивирующим стратегиям и в особенности – поддержке потребностей в связанности с учащимися и в компетентности может быть реализовано в формате тренингов. Результаты исследования могут быть также полезны педагогам и администрации образовательных организаций для прогнозирования их эффективной педагогической деятельности, мотивации и достижения высоких академических результатов учащимися, а также для оценки качества образовательной среды школы.

Ограничения. К ограничениям исследования можно отнести отсутствие видеоданных, что могло сказаться на низкой согласованности ответов рейтеров относительно фрустрации потребности в компетентности. Другим ограничением является не очень большая выборка учителей и недостаточно полная представленность учеников некоторых классов в день диагностики их мотивации.

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)
Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения
учителя и их связь с учебной мотивацией класса
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S.,
Ivenskaya P.R. (2025).
Demotivating teacher behavior strategies and their
connection with the learning motivation of the class
Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—
161.

Limitations. The limitations of the study include the lack of video data, it could affect the low consistency of experts' responses of the frustration of the need for competence. Another limitation is the lack of full representation of students in some classes on the day of the motivation survey.

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>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. 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>
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2025). Мотивация выполнения домашних заданий: предикторы и поведенческие следствия. *Национальный психологический журнал*, 4. В печати.
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2025). Motivation for homework: predictors and behavioral consequences. *National Psychological Journal*, 4. In print. (In Russ.).
3. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024а). 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>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024a). What Is Behind Motivating and Demotivating Styles of Interaction with Students: The Role of the Teacher's Personal Potential. *Siberian journal of psychology*, 92, 44—63. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>
4. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024b). Методика диагностики удовлетворенности базовых психологических потребностей у школьников. *Экспериментальная психология*, 17(4), 222—236. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024b). Development of the Basic Psychological Needs at School Scale. *Experimental Psychology (Russia)*, 17(4), 222—236. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>
5. 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*, 23(6), 5—15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psychological Science and Education*, 23(6), 5—15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
6. 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>

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

7. Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R.M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T.K.F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J.M., González-Cutre, D., Haerens, L. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158—1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
8. 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>
9. Chen, C., Gong, X., Wang, J., Gao, S. (2021). Does need for relatedness matter more? The dynamic mechanism between teacher support and need satisfaction in explaining Chinese school children's regulatory styles. *Learning and Individual Differences*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102083>
10. 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>
11. 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), 113—131. <https://doi.org/10.11621/PIR.2020.0308>
12. Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26—36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
13. Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16—36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
14. Howard, J.L., Bureau, J.S., 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>
15. Jang, H., Reeve, J., Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686—701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

16. Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186—196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
17. 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>
18. Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209—218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Информация об авторах

Тамара Олеговна Гордеева, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Дарина Михайловна Нечаева, аспирант, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Екатерина Сергеевна Мохова, выпускница, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2705-0798>, e-mail: mokhovakate96@gmail.com

Полина Романовна Ивенская, студент 6 курса факультета психологии, лаборант кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivalskaja@gmail.com

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

Darina M. Nechaeva, Postgraduate Student, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Researcher, Laboratory of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Ekaterina S. Mokhova, Graduate, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2705-0798>, e-mail: mokhovakate96@gmail.com

Polina R. Ivenskaya, Sixth-Year Student, Department of Psychology, Laboratory Assistant, Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.iveneskaja@gmail.com

Вклад авторов

Гордеева Т.О. — идея и планирование исследования; контроль за проведением исследования и обработкой данных; написание статьи и аннотации.

Нечаева Д.М. — кодирование и обработка результатов наблюдений; анализ опросниковых данных; написание первой версии текста; оформление рукописи.

Мохова Е.С. — идея исследования; сбор и первичный анализ данных.

Ивенская П.Р. — кодирование и обработка результатов наблюдений.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный вариант текста статьи.

Contribution of the authors

Gordeeva T.O. — idea and planning of the study; supervision of the study and data processing; writing the article and abstract.

Nechaeva D.M. — data coding and processing of observation results; analysis of questionnaire data; writing the first version of the text; design of the manuscript.

Mokhova E.S. — idea of the study; collection and primary analysis of data.

Ivenskaya P.R. — data coding and processing of observation results.

All authors took part in the discussion of the results and agreed on the final version of the article.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 01.09.2025

Поступила после рецензирования 08.10.2025

Received 2025.09.01

Revised 2025.10.08

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р.
(2025)
Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения
учителя и их связь с учебной мотивацией класса
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S.,
Ivenskaya P.R. (2025).
Demotivating teacher behavior strategies and their
connection with the learning motivation of the class
Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—
161.

Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Accepted 2025.12.15
Published 2025.12.30