

■ Мотивация выполнения домашних заданий: предикторы и поведенческие следствия

Т.О. Гордеева^{1,2} , О.А. Сычев^{2,3}

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

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

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

 tamgordeeva@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Нежелание выполнять домашние задания — одна из острых проблем современных подростков, приводящая к негативному отношению к учебе и конфликтам дома. Соответственно актуальность проблемы исследования состоит в изучении причин этой низкой мотивации.

Цель. Проанализировать связь мотивации к выполнению домашних заданий с удовлетворенностью базовых психологических потребностей в школе, уровнем настойчивости и гибкости при выполнении домашних заданий и склонностью к их списыванию.

Выборка. В исследовании приняли участие учащиеся 7–9-х классов общеобразовательных школ ($N = 458$, $M_{\text{возраст}} = 14,03$, $SD = 2,91$).

Методы. Использовались следующие методики: опросник мотивации выполнения домашних заданий, опросник базовых психологических потребностей в школе и опросник стратегий выполнения домашних заданий. Анализ данных проводился с использованием описательной статистики, непараметрических критериев, корреляций, структурного моделирования.

Результаты. Показано, что школьники понимают ценность и важность домашних заданий, автономная мотивация доминирует над интроецированной и особенно экстернальной. При этом каждый тип мотивации домашних заданий имеет свои поведенческие следствия. С помощью структурного моделирования подтверждена модель, показывающая, что ощущение школьником своей компетентности, автономности и принятости учителями является существенным предиктором автономной мотивации выполнения домашних заданий, а последняя в свою очередь выступает источником настойчивости, гибкого подхода к выполнению домашних заданий и низкой тенденции к списыванию. Интроецированная мотивация имеет схожие, но значительно более слабые эффекты на настойчивость, гибкость и, с другой стороны, — списывание. Напротив, экстернальная мотивация выполнения домашних заданий — предиктор списывания и низкой настойчивости, за которой стоит фрустрация базовых психологических потребностей в школе.

Выводы. Тип мотивации выполнения домашних заданий имеет существенное значение для выбора стратегий их реального выполнения. Подростки, проявляющие настойчивость и гибкий подход при выполнении домашних заданий, несклонные к обману и списыванию отличаются высокой автономной мотивацией, что связано с ощущением себя принятым учителем, компетентным и свободным субъектом учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, домашние задания, теория самодетерминации, настойчивость, списывание, подростки, психология обучения

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

Для цитирования: Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2025). Мотивация выполнения домашних заданий: предикторы и поведенческие следствия. *Национальный психологический журнал*, 20(4), 200–209. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0415>

■ Motivation for Homework: Predictors and Behavioural Consequences

Tamara O. Gordeeva ^{1,2} , Oleg A. Sychev ^{2,3}

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

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

³ Altai State Pedagogical University, Biysk Branch, Biysk, Russian Federation

 tamgordeeva@gmail.com

ABSTRACT

Background. Unwillingness to do homework is one of the most pressing problems of modern teenagers, leading to a negative attitude towards studying and conflicts at home. Accordingly, the relevance of the research problem lies in studying the reasons for this reluctance.

Objective. From the standpoint of self-determination theory to analyze the relationship between satisfaction of the basic psychological needs at school, persistence and flexibility in completing homework assignments and cheating.

Study Participants. The study involved students in grades 7–9 ($N = 458$, $M_{age} = 14.03$, $SD = 2.91$).

Methods. The motivation for homework scale, the Basic psychological needs at school questionnaire and the Strategies for doing homework scale were used. Data were analyzed with nonparametric tests, correlations, and structural equation modeling.

Results. It is shown that schoolchildren generally understand the value and importance of homework; autonomous motivation dominates over introjected motivation and especially external motivation. At the same time, each type of homework motivation has its own behavioral consequences. Using structural equation modeling, a model was confirmed showing that the satisfaction of basic psychological needs at school is a significant predictor of autonomous motivation to complete homework, which in turn, is a reliable predictor of persistence, flexible approach to completing homework, and a low cheating behavior. Introjected motivation has similar but significantly weaker effects on persistence, flexibility, and, on the other hand, cheating. In contrast, external motivation to complete homework is a predictor of cheating and low persistence, and external motivation is predicted by the frustration of basic psychological needs at school.

Conclusions. The type of motivation to complete homework is essential for the choice of strategies for homework implementation. Adolescents who are persistent and flexible when doing homework, and who are not inclined to cheat and copy, are characterized by high autonomous motivation, which is associated with the feeling of being accepted by the teacher, a competent and autonomous subject of educational activity.

Keywords: motivation, homework, self-determination theory, persistence, cheating, adolescents, psychology of learning

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the scientific topic “Academic motivation of students at different levels of education (preschoolers, elementary school students, middle and high school students, university students) and the factors of its development”.

For citation: Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2025). Motivation for homework: predictors and behavioural consequences. *National Psychological Journal*, 20(4), 200–209. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0415>

ВВЕДЕНИЕ

Домашняя учебная работа — традиционная для российской системы образования составная часть процесса обучения, призванная закрепить учебные навыки, сформировать у учащихся навыки самостоятельной работы. При этом результаты опросов как родителей, так и учителей и самих школьников показывают, что проблема домашних заданий (ДЗ) одна из самых острых проблем современного образования, ДЗ — один из основных факторов демотивации подростков и негативного отношения к школе (Ускова, 2017). При этом сравнительные исследования показывают, что время,

затрачиваемое российскими школьниками на выполнение ДЗ одно из самых высоких в мире (9,7 часов в неделю, 15-летние школьники, второе место после Китая)¹. Исследования также свидетельствуют о том, что домашние задания — неотъемлемая часть высокой учебной нагрузки, приводящей к росту дистресса и снижению физического и психического здоровья школьников (Аршинская, 2014). Таким образом, практическая актуальность исследования определяется спецификой использования российскими учителями инструмента домашних заданий, в частности, их большим объемом при очень слабой связи времени их выполнения и школьной успешности. Эти особенности могут приводить к соответствующей специфике мотивации выполнения домашних заданий и ее следствий.

Особенно в подростковом возрасте домашние задания становятся камнем преткновения для семей и для учителей, сталкивающихся с их игнорированием и невыполнением подростками (Trautwein et al., 2006). Под влиянием работ психологов образования во многих странах мира не прекращаются дискуссии о пользе домашних заданий, вплоть до того, что они объявляются вредным распространенным мифом, отбирающим свободное время детей и подростков и сеющим раздор в семьях, и от них стоит отказаться (Kohn, 2006).

Родители сообщают, что основной трудностью в подготовке домашних заданий является отсутствие мотивации у ребенка к их выполнению, что связывается родителями с тем, что ДЗ скучные, одинаковые для всего класса, часто не проверяются, а ответы списываются из интернета или переписываются друг у друга (Ускова, 2017). С другой стороны, есть подростки, которые понимают важность домашних заданий и проявляют к ним должное внимание и интерес, настойчивы при их выполнении, что благоприятно сказывается на формировании их учебных навыков и компетенций. В настоящем исследовании мы ставим задачей изучить роль мотивации выполнения домашних заданий в продуктивном (настойчивость и гибкий подход к выполнению ДЗ) и непродуктивном (списывание) поведении при их выполнении дома школьниками.

На сегодняшний день конструкт мотивации деятельности максимально теоретически, эмпирически и методически разработан в рамках теории самодетерминации (Э. Диси и Р. Райан), предлагающей определенную теоретически обоснованную типологию мотивации, представления об источниках разных типов мотивации, а также их предикторах и следствиях. Теория хорошо применима к образовательному контексту (Ryan, Deci, 2020). Однако несмотря на то, что в рамках этой теории имеются десятки исследований, посвященных разным типам учебной мотивации и их следствиям (Howard et al., 2021), а также средовым предикторам автономной и контролируемой учебной мотивации (Bureau et al., 2022), мотивация выполнения домашних заданий только начала изучаться. На материале общей учебной мотивации показано, что за учебной настойчивостью стоит внутренняя и особенно идентифицированная мотивация (Гордеева, Сычев, 2024b; Howard et al., 2021), а списывание, напротив, сопряжено с выраженностью внешней, а именно контролируемой мотивации (Lee et al., 2020).

С помощью разработанного опросника автономной-контролируемой мотивации выполнения домашних заданий И. Катц с коллегами на выборке израильских подростков показали, что автономная мотивация выполнения ДЗ снижается от 4 класса к 8-му, что связано также с восприятием подростками учителей как в меньшей степени поддерживающих базовые психологические потребности в автономии, компетентности и связанности с другими (или принадлежности) (Katz et al., 2010). То есть с возрастом подростки воспринимают учителей как менее поддерживающих их ощущение компетентности, субъектности и дающих ощущение безусловного принятия, что сказывается на их мотивации выполнения домашних заданий. Дальнейшие исследования показали связь автономной мотивации (важность + радость) домашних заданий с меньшей прокрастинацией учащихся в отношении их выполнения и более высокой самооэффективностью (Katz et al., 2014), а также когнитивной вовлеченностью в их качественное выполнение (Núñez et al., 2019). Эти результаты показывают, что тип мотивации домашних заданий имеет существенное значение для успешности и достижения высоких результатов в учебной деятельности.

Однако, предыдущие исследователи подвергали анализу только автономную и, частично, контролируемую мотивацию выполнения домашних заданий (Katz et al., 2010, 2011, 2014). Поскольку распространенной практикой является принуждение родителями ребенка к выполнению домашних заданий и апелляция к чувству стыда за плохие результаты, с практической точки зрения также особый интерес представляет контролируемая мотивация и два ее подтипа: интроецированная мотивация, основанная на чувстве вины и стыда, и экстерналиная, предполагающая внешний контроль, неоправданные требования и давление, и их возможные негативные эффекты.

Предыдущие исследования показывают, что общая учебная настойчивость и упорство (Гордеева, Сычев, 2024b), а также настойчивость, усилия и старательность при выполнении домашних заданий выступают ведущими предикторами академических достижений школьников (Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2006). Настойчивость не зависит от уровня интеллекта и, как правило, растет с уровнем образования и возрастом (Credé et al., 2017; Duckworth et al., 2007). Показано, что двумя основными предикторами готовности проявлять старательность при выполнении домашних заданий являются добросовестность как личностная черта и воспринимаемое качество домашних заданий, при этом польза контроля со стороны учителя, родителей, а также помощь со стороны родителей являются неоднозначными факторами (Trautwein, Lüdtke, 2009). По данным метаанализа, настойчивость связана прежде всего с выраженностью идентифицированной мотивации, т.е. понимания смысла учебной деятельности (Howard et al., 2021), однако мотивация выполнения домашних заданий как предиктор настойчивости в ДЗ ранее не изучалась.

¹ OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/09/education-at-a-glance-2012_g1g1f1df/eag-2012-en.pdf (дата обращения: 07.08.2025).

С другой стороны, такая контрпродуктивная учебная стратегия, как списывание, означающая отказ от проявления усилий, — существенный фактор риска, показатель непродуктивно разворачивающейся учебной деятельности, растущий с каждым классом обучения. Проблема списывания справедливо привлекает и педагогов, и психологов, поскольку оно обесценивает учебную деятельность, подрывая ценность учебных усилий и ставя под сомнение справедливость учебного процесса. Учебный обман и списывание связаны с экстернальной учебной мотивацией и желанием получать высокие отметки (Lee et al., 2020; Zhao et al., 2023), а также с низкой добросовестностью как чертой личности (Cuadrado et al., 2021; Lee et al., 2020).

Цель настоящего исследования — проанализировать связь разных типов мотивации к выполнению домашних заданий с удовлетворенностью базовых психологических потребностей в школе и особенностями их выполнения: настойчивостью и гибкостью при выполнении домашних заданий, с одной стороны, и склонностью к списыванию, с другой.

В соответствии с базовыми положениями теории самодетерминации и предыдущими исследованиями, проведенными на ее основе (Katz et al., 2010, 2011, 2014), метаанализами учебной мотивации и ее следствий (Howard et al., 2021), мы предположили (гипотеза 1), что позитивные эффекты при выполнении ДЗ, такие как настойчивость, гибкость и честность выполнения ДЗ будут наблюдаться в случае переживания учащимися автономной мотивации, означающей понимание важности и интерес к данной работе, и напротив, негативные эффекты — при контролируемой мотивации, в частности, экстернальной, задаваемой контролем родителей. Вторая гипотеза касалась предикторов разных типов мотивации выполнения ДЗ: мы предположили, что удовлетворенность трех базовых психологических потребностей в школе будет выступать позитивным предиктором автономной мотивации и негативным предиктором экстернальной мотивации.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка. В исследовании приняли участие 458 учащихся (227 девочек и 231 мальчик) одной из средних школ Москвы ($M_{\text{возраст}} = 14,03$, $SD = 2,91$), из них 161 (35%) ученик 7 классов, 134 (29%) — 8-х и 163 (36%) — 9-х классов. Опросники предъявлялись в классе, при полной анонимности и добровольности участия.

Методики. Опросник мотивации работы над домашними заданиями был разработан для этого исследования на основе Шкалы академической мотивации школьников (Гордеева и др., 2017) и предыдущих зарубежных разработок (Katz et al., 2011). Он состоит из трех субшкал: автономной, интроецированной и экстернальной мотивации. Каждое из утверждений методики представляет вариант завершения фразы: «Я делаю домашние задания, потому что...». Шкала автономной мотивации оценивает интерес, позитивное отношение и важность выполнения ДЗ (6 пунктов, например «мне нравится делать уроки», «мне нравится знать и уметь все больше и больше», «это поможет мне в будущем стать тем, кем я хочу»). Шкала интроецированной мотивации оценивает выполнение ДЗ по причине стыда за плохой результат учебы (3 утверждения, например, «Мне будет стыдно, если я его не сделаю»). В шкалу экстернальной мотивации вошли 4 утверждения, касающиеся давления и контроля родителей при выполнении ДЗ («Не хочу, чтобы меня ругали родители»). С помощью конфирматорного факторного анализа была проверена трехфакторная модель, включающая факторы автономной, интроецированной и экстернальной мотивации. Модель показала приемлемое соответствие данным: $\chi^2 = 188,25$; $df = 59$; $p < 0,001$; CFI = 0,968; TLI = 0,958; SRMR = 0,049; RMSEA = 0,069; 90%-й доверительный интервал (ДИ) для RMSEA: 0,058-0,080; PCLOSE = 0,002. Коэффициенты внутренней согласованности для шкал этой и других использовавшихся методик приведены в Таблице 1.

Опросник стратегий выполнения домашних заданий был составлен для этого исследования с учетом шкалы учебной настойчивости (Гордеева, Сычев, 2024b) и аналогичных зарубежных методик (Rodríguez et al., 2025). Он включает 11 утверждений, образующих три шкалы: настойчивое выполнение заданий (4 утверждения, два прямых, например: «Если я начинаю делать домашнее задание, то довожу начатое до конца» и два обратных, например: «Если домашнее задание трудное, я быстро его бросаю»), гибкое и сознательное выполнение заданий (4 утверждения, например, «Я стараюсь понять задание и пробую разные способы решения задачи») и списывание домашних заданий (3 утверждения, «Я иногда просто списываю их, так как не успеваю выполнить дома», «Я его просто списываю, используя интернет и нейросети»). Трехфакторная модель опросника с соответствующими факторами и ковариацией между двумя обратными заданиями шкалы настойчивого выполнения показала приемлемое соответствие данным: $\chi^2 = 118,24$; $df = 40$; $p < 0,001$; CFI = 0,945; TLI = 0,925; SRMR = 0,043; RMSEA = 0,065; 90%-й ДИ для RMSEA: 0,052-0,079; PCLOSE = 0,031.

Опросник базовых психологических потребностей в школе (Гордеева, Сычев, 2024а) в данном исследовании использовался в составе из трех шкал: шкалы удовлетворенности потребностей в автономии, компетентности и связанности с учителем. Трехфакторная модель опросника показала приемлемое соответствие данным: $\chi^2 = 138,78$; $df = 51$; $p < 0,001$; CFI = 0,984; TLI = 0,980; SRMR = 0,036; RMSEA = 0,061; 90%-й ДИ для RMSEA: 0,049-0,074; PCLOSE = 0,062.

Методы анализа данных. Анализ данных проводился с использованием методов описательной статистики, t-критерия Уэлча, критериев Манна — Уитни и Краскела — Уоллиса, корреляционного анализа, конфирматорного факторного анализа (КФА) и структурного моделирования. Вычисления проводились в среде статистического анализа R, КФА проводился с помощью программы Mplus 8 методом взвешенных наименьших квадратов с использованием матрицы полихорических корреляций (WLSMV). В ходе структурного моделирования использовался метод максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR). В качестве приемлемых (хороших) показателей

соответствия модели данным рассматривались следующие (Mueller, Hancock, 2018): CFI > 0,90 (0,95), RMSEA < 0,08 (0,06), SRMR < 0,08 (0,06).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Были проанализированы связи между мотивацией, базовыми психологическими потребностями и стратегиями выполнения домашней работы. Корреляции между измеренными переменными и данные описательной статистики по ним представлены в Таблице 1. Представленные корреляции подтверждают наличие ожидаемых связей как внутри шкал, так и между тремя опросниками, показывая, что автономная мотивация выполнения ДЗ позитивно связана с удовлетворенностью базовых психологических потребностей, а также настойчивостью и гибким подходом к выполнению ДЗ, и обратно со списыванием. С другой стороны, экстернальная мотивация выполнения ДЗ обратно связана с удовлетворенностью базовых психологических потребностей в автономии и компетентности, а также с настойчивостью и гибким подходом к выполнению ДЗ, и прямо с учебным обманом. Интроецированная мотивация обнаруживает свой особый (промежуточный) паттерн связей как с мотивацией (слабые позитивные связи и с автономной, и с экстернальной мотивацией), так и с базовыми психологическими потребностями и стратегиями выполнения домашних заданий, соответствующий ее месту в континууме мотивации.

Эффекты класса и пола. Анализ различий по всем девяти измеренным переменным между классами (7, 8 и 9) с помощью критерия Краскела — Уоллиса показал отсутствие статистически значимых эффектов класса. Анализ различий между мальчиками и девочками по критерию Манна — Уитни показал, что у мальчиков менее выражена интроецированная ($U = 30298,5$; $z(U) = 2,89$; $p < 0,01$) мотивация к работе над домашними заданиями и несколько более удовлетворена потребность в связанности с учителями ($U = 23315,5$; $z(U) = 2,06$; $p < 0,05$).

Далее в соответствии с выдвинутыми гипотезами для анализа системы связей между тремя типами мотивации и стратегиями выполнения домашних заданий была составлена структурная модель, в которой три стратегии выполнения домашних заданий рассматривались в зависимости от трех типов мотивации и фактора удовлетворенности базовых психологических потребностей. В свою очередь три типа мотивации также рассматривались в зависимости от фактора удовлетворенности базовых потребностей. Среди показателей выполнения домашних заданий и мотивации допускались ковариации, для контроля эффекта пола он также был включен в модель, однако его эффекты не представлены на рисунке с целью облегчения восприятия и рассмотрены в тексте далее. Такая модель (см. рис. 1) показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 25,01$; $df = 14$; $p = 0,035$; CFI = 0,991; TLI = 0,971; SRMR = 0,021; RMSEA = 0,041; 90%-й доверительный интервал для RMSEA: 0,011-0,067; PCLOSE = 0,675; $N = 458$.

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции между измеренными переменными

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Автономная мотивация работы над ДЗ	1								
2. Интроецированная мотивация работы над ДЗ	0,37*	1							
3. Экстернальная мотивация работы над ДЗ	-0,18*	0,21*	1						
4. Удовлетворенность потребности в автономии	0,44*	0,15*	-0,15*	1					
5. Удовлетворенность потребности в компетентности	0,46*	0,19*	-0,17*	0,44*	1				
6. Удовлетворенность потребности в связанности с учителями	0,49*	0,24*	-0,11	0,52*	0,54*	1			
7. Гибкое выполнение ДЗ	0,57*	0,29*	-0,25*	0,35*	0,38*	0,37*	1		
8. Настойчивое выполнение ДЗ	0,56*	0,30*	-0,22*	0,31*	0,40*	0,34*	0,57*	1	
9. Списывание ДЗ	-0,50*	-0,26*	0,23*	-0,19*	-0,36*	-0,30*	-0,43*	-0,53*	1
α Кронбаха	0,84	0,73	0,75	0,79	0,83	0,85	0,62	0,72	0,80
Среднее значение	3,29	2,88	2,52	2,53	2,81	2,63	2,82	2,93	2,22
Стандартное отклонение	0,94	1,12	1,08	0,73	0,72	0,86	0,68	0,66	0,85
Асимметрия	-0,36	0,04	0,48	-0,07	-0,35	-0,24	-0,44	-0,59	0,49

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Table 1

Descriptive statistics and correlations between the measured variables

Parameters	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autonomous motivation for homework	1								
2. Introjected motivation for homework	0.37*	1							
3. Extrinsic motivation for homework	−0.18*	0.21*	1						
4. Autonomy need satisfaction	0.44*	0.15*	−0.15*	1					
5. Competence need satisfaction	0.46*	0.19*	−0.17*	0.44*	1				
6. Relatedness need satisfaction	0.49*	0.24*	−0.11	0.52*	0.54*	1			
7. Flexibility (homework)	0.57*	0.29*	−0.25*	0.35*	0.38*	0.37*	1		
8. Persistence (homework)	0.56*	0.30*	−0.22*	0.31*	0.40*	0.34*	0.57*	1	
9. Cheating (homework)	−0.50*	−0.26*	0.23*	−0.19*	−0.36*	−0.30*	−0.43*	−0.53*	1
Cronbach's α	0.84	0.73	0.75	0.79	0.83	0.85	0.62	0.72	0.80
Mean	3.29	2.88	2.52	2.53	2.81	2.63	2.82	2.93	2.22
Standard deviation	0.94	1.12	1.08	0.73	0.72	0.86	0.68	0.66	0.85
Skewness	−0.36	0.04	0.48	−0.07	−0.35	−0.24	−0.44	−0.59	0.49

Note: «*» — correlation is significant at $p < 0.01$.

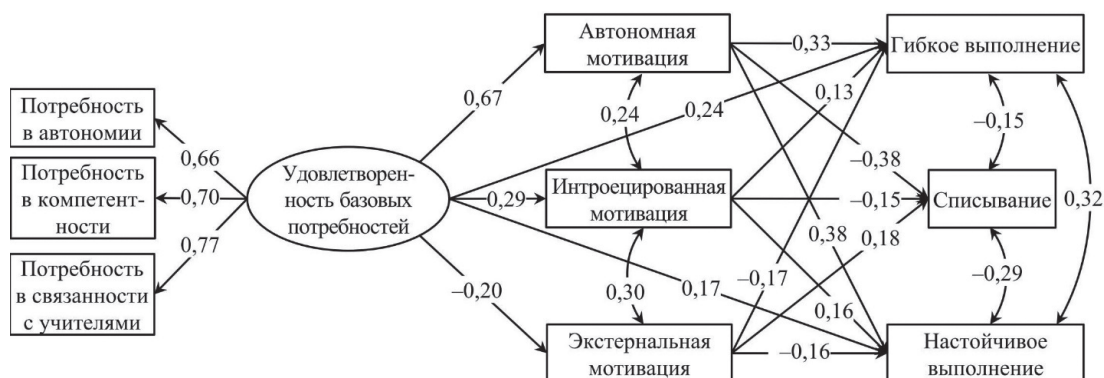


Рисунок 1

Структурная модель связей удовлетворенности базовых психологических потребностей, мотивации работы над домашними задания и стратегиями их выполнения (все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$, эффекты переменной «Пол», незначимые пути и остатки опущены для упрощения рисунка)

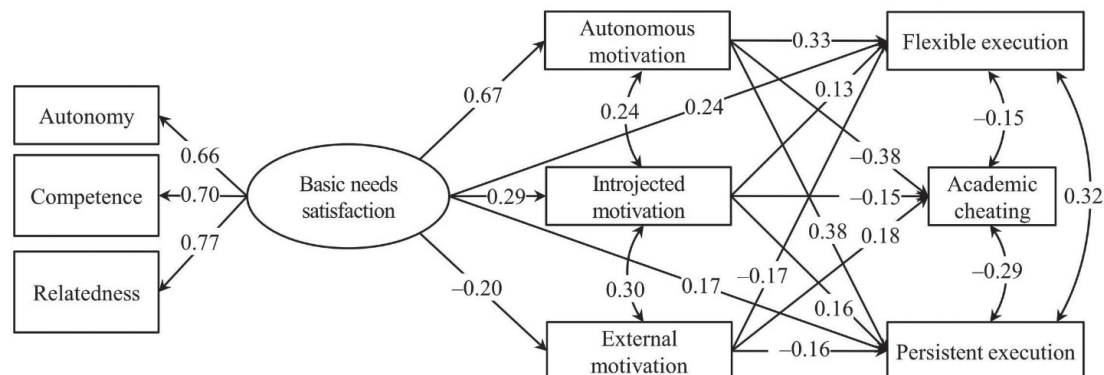


Figure 1

Structural model of the relationship between satisfaction of basic psychological needs, motivation for homework and strategies for its execution (all the coefficients are significant at $p < 0.05$, the effects of the variable “Gender”, insignificant paths and residuals are omitted to simplify the figure)

Наряду с приведенными на рисунке связями в этой модели также обнаружены статистически значимые эффекты пола (в пользу девочек) на автономную мотивацию ($0,32; p \leq 0,001$), интроецированную мотивацию ($0,32; p \leq 0,001$) и списывание ($0,19; p \leq 0,05$) и эффект пола на настойчивое выполнение домашних заданий в пользу мальчиков ($0,18; p \leq 0,05$). Эффект пола на списывание отличается от результатов сравнений по отдельным переменным, не показавших подобных различий (см. Таблицу 1). Его появление в структурной модели означает при прочих равных условиях (в частности, при равном уровне различных типов мотивации), что девочки демонстрируют большую склонность к списыванию, чем мальчики. Аналогичным образом, эффект пола на настойчивое выполнение, не наблюдавшийся при сравнении по отдельным переменным, означает, что при прочих равных условиях (в частности, равном уровне мотивации) мальчики проявляют большую настойчивость в выполнении домашних заданий, однако на практике этот эффект компенсируется их меньшей автономной и интроецированной мотивацией.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Настоящее исследование является первым российским психологическим исследованием, обращающимся к актуальной проблеме мотивации домашних заданий школьников. Нами были выделены три характерных типа мотивации работы над ДЗ и проанализированы их источники и поведенческие следствия — настойчивость, гибкость и списывание при выполнении домашних заданий. В соответствии с полученными результатами, у школьников-подростков автономная мотивация выполнения ДЗ более выражена в сравнении с интроецированной и экстеральной мотивацией (см. Таблицу 1), что указывает на понимание ими ценности и важности домашних заданий. При этом имеют место существенные индивидуальные различия в профиле мотивации выполнения домашних заданий (выраженности разных типов мотивации), и каждый тип мотивации имеет свои следствия.

В соответствии с выдвинутыми гипотезами и лежащей за ними теорией (Ryan, Deci, 2020), показано, что ощущение удовлетворенности базовых психологических потребностей в школе является важным источником автономной мотивации выполнения домашних заданий, а также выраженного проявления настойчивости и гибкого подхода к их выполнению, при низкой тенденции к списыванию. Напротив, при низком ощущении удовлетворенности базовых потребностей на уроках, т.е. ощущении собственной некомпетентности, неприязни и отверженности учителем, неоправданного контроля имеет место выраженная экстеральная мотивация выполнения домашних заданий, связанная со списыванием, а также низкой настойчивостью и недостаточной гибкостью при выполнении домашних заданий. Также показаны слабые позитивные эффекты интроецированной мотивации в продуктивных стратегиях выполнения домашних заданий школьниками. В целом полученные результаты хорошо соотносятся с данными, обнаруживаемыми на материале общей учебной мотивации школьников и их эффектов (Howard et al., 2021) и источников (Bureau et al., 2022), и данными о связях разных типов учебной мотивации, настойчивости и списывания ранее показанных на российских выборках (Гордеева, Сычев, 2024b).

С помощью структурного моделирования нами показано, что фрустрация базовых психологических потребностей в компетентности, связанности с учителями и автономии является предиктором самого непродуктивного типа внешней мотивации — экстеральной мотивации выполнения ДЗ, которая в свою очередь выступает предиктором тенденции к списыванию ДЗ. При этом была обнаружена и другая, позитивная траектория развития подростков в учебной деятельности, которая может задаваться учителями, удовлетворяющими базовые психологические потребности и давая ощущение компетентности и умелости, поддержки и принятия, а также значимого выбора в учебной деятельности, что способствует тому, что подростки начинают выполнять домашние задания из чувства интереса и ощущения их важности, что в свою очередь ведет к большей настойчивости, а также использованию гибких стратегий планирования и выполнения домашних заданий.

Результаты о роли автономной мотивации домашних заданий в настойчивости их выполнения перекликаются с данными исследователей, показавших обратный вклад автономной мотивации в прокрастинацию при выполнении домашних заданий подростками (Katz et al., 2014). Разделение контролируемой мотивации на интроецированную и экстеральную позволило обнаружить относительно позитивные эффекты интроецированной и однозначно негативные эффекты экстеральной мотивации выполнения домашних заданий, т.е. строящейся на требованиях и контроле со стороны родителей, пытающихся таким образом (неумело) регулировать этот процесс. Ранее, при рассмотрении контролируемой мотивации как единого конструкта удавалось зафиксировать лишь ее нейтральный смысл по отношению к разного рода результатам учебной деятельности (Katz et al., 2010, 2011).

Основным ограничением исследования является его корреляционный характер, не позволяющий делать однозначных выводов о каузальных связях между удовлетворенностью базовых психологических потребностей, типом мотивации и осуществляемым учебным поведением, проявлением настойчивости или склонностью к списыванию. В будущем представляется ценным проведение лонгитюдных исследований, оценивающих в начале учебного года удовлетворенность базовых психологических потребностей конкретным учителем с замером мотивации выполнения домашних заданий, стратегий и времени их выполнения по данному предмету, и последующей оценкой мотивации выполнения ДЗ в течение учебного года. В качестве еще одного ограничения можно указать отсутствие информации о связи данных типов мотивации с академической успешностью подростков, т.е. показателями их успеваемости.

ВЫВОДЫ

1. Мотивация выполнения домашних заданий является важным источником продуктивных и непродуктивных стратегий их выполнения и отношения к ним. В частности, автономная мотивация является предиктором гибких подходов к выполнению домашних заданий и настойчивости, в то время как экстернальная мотивация, задаваемая требованиями и контролем родителей, выступает предиктором списывания и низкой настойчивости.
2. Показаны относительно позитивные эффекты интроецированной мотивации в продуктивных стратегиях выполнения домашних заданий школьниками, во многом объясняющие склонность родителей обращаться к стратегиям пристыживания ребенка за низкие достижения.
3. Внешняя экстернальная мотивация выполнения домашних заданий является предиктором их активного списывания, низкой настойчивости и недостаточной гибкости при их выполнении.
4. Показано, что хотя девочки демонстрируют большую склонность к списыванию, чем мальчики, а последние проявляют большую настойчивость в выполнении домашних заданий, на практике этот эффект компенсируется меньшей автономной и интроецированной мотивацией мальчиков.
5. Удовлетворенность базовых психологических потребностей в школе является важным источником автономной мотивации выполнения домашних заданий и негативным предиктором экстернальной мотивации, имеющей наиболее неблагоприятные следствия.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Практический вывод исследования состоит в научном обосновании источников внутренней и автономной мотивации выполнения домашних заданий. Поддерживая у ребенка ощущение интереса, успешности и относительной свободы и автономии в выполнении домашних заданий у родителей и учителей есть больше шансов поддержать их продуктивную мотивацию, настойчивость, честность и долговременную успешность детей. Родителей и педагогов стоит учить это делать и помогать им начинать с того, чтобы не столько отслеживать выполнение домашних заданий и контролировать этот процесс (хвалить или критиковать ребенка за результаты, не вникая в сам процесс), сколько обращать внимание на качество мотивации ребенка и его отношение к их выполнению. Домашние задания — пока плохо используемый инструмент современной российской школы; учитывая важность продуктивной мотивации для настойчивости школьников, учителя и родители многое могут сделать для того, чтобы он стал более эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аршинская, Е.Л. (2014). Влияние учебной нагрузки на эмоциональное состояние школьников. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 5(146), 58–64.
- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024а). Методика диагностики удовлетворенности базовых психологических потребностей у школьников. *Экспериментальная психология*, 17(4), 222–236. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>
- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024б). Настойчивость и ее диагностика: разработка опросника учебной настойчивости. *Психологический журнал*, 45(5), 113–126. <https://doi.org/10.31857/S0205959224050148>
- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижицкий, В.В., Гавриченко, Т.К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
- Ускова, И.В. (2017). Развитие дидактических представлений о домашней учебной работе школьников. *Ярославский педагогический вестник*, (3), 71–76.
- 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>
- Credé, M., Tynan, M.C., Harms, P.D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Cuadrado, D., Salgado, J.F., Moscoso, S. (2021). Personality, intelligence, and counterproductive academic behaviors: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(2), 504–537. <https://doi.org/10.1037/pspp0000285>
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- 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>
- Katz, I., Elliot, K., Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>

- Katz, I., Kaplan, A., Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Katz, I., Kaplan, A., Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kohn, A. (2006). The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing. Boston: Da Capo Press.
- Lee, S.D., Kuncel, N.R., Gau, J. (2020). Personality, attitude, and demographic correlates of academic dishonesty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(11), 1042–1058. <https://doi.org/10.1037/bul0000300>
- Mueller, R.O., Hancock, G.R. (2018). Structural equation modeling. In: G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller, (eds.). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. (pp. 445–456). New York: Routledge Publ.
- Núñez, J.C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M.L., Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Rodríguez, S., Vieites, T., Rodríguez-Llorente, C., Valle, A., Núñez, J.C. (2025). Homework amount, time spent, and time management: a latent profile analysis in secondary education. *Educación XX1*, 28(1), 155–177. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39364>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372–388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243–258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Zhao, L., Zheng, Y., Zhao, J., Li, G., Compton, B.J., Zhang, R., Fang, F., Heyman, G.D., Lee, K. (2023). Cheating among elementary school children: A machine learning approach. *Child Development*, 94(4), 922–940. <https://doi.org/10.1111/cdev.13910>

REFERENCES

- Arshinskaya, E.L. (2014). The Impact of Academic Workload on the Emotional State of Schoolchildren. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 5(146), 58–64. (In Russ.)
- 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>
- Credé, M., Tynan, M.C., Harms, P.D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Cuadrado, D., Salgado, J.F., Moscoso, S. (2021). Personality, intelligence, and counterproductive academic behaviors: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(2), 504–537. <https://doi.org/10.1037/pspp0000285>
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024a). Methodology for Diagnosing Satisfaction of Basic Psychological Needs in Schoolchildren. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 17(4), 222–236. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024b). Perseverance and its Diagnostics: Development of an Academic Perseverance Questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 45(5), 113–126. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S0205959224050148>
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Scales of internal and external academic motivation of schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 22(2), 65–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
- 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>
- Katz, I., Eilott, K., Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>
- Katz, I., Kaplan, A., Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Katz, I., Kaplan, A., Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kohn, A. (2006). The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing. Boston: Da Capo Press.
- Lee, S.D., Kuncel, N.R., Gau, J. (2020). Personality, attitude, and demographic correlates of academic dishonesty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(11), 1042–1058. <https://doi.org/10.1037/bul0000300>
- Mueller, R.O., Hancock, G.R. (2018). Structural equation modeling. In: G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller, (eds.). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. (pp. 445–456). New York: Routledge Publ.
- Núñez, J.C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M.L., Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Rodríguez, S., Vieites, T., Rodríguez-Llorente, C., Valle, A., Núñez, J.C. (2025). Homework amount, time spent, and time management: a latent profile analysis in secondary education. *Educación XX1*, 28(1), 155–177. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39364>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Trautwein, U. (2007). The homework — achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372–388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>

Trautwein, U., Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243–258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>

Uskova, I.V. (2017). Development of didactic ideas about schoolchildren's homework. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (3), 71–76. (In Russ.)

Zhao, L., Zheng, Y., Zhao, J., Li, G., Compton, B.J., Zhang, R., Fang, F., Heyman, G.D., Lee, K. (2023). Cheating among elementary school children: A machine learning approach. *Child Development*, 94(4), 922–940. <https://doi.org/10.1111/cdev.13910>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Тамара Олеговна
Гордеева**

Tamara O. Gordeeva

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, tamgordeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>

Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher at the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, tamgordeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>



**Олег Анатольевич
Сычев**

Oleg A. Sychev

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Бийского филиала Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, osn1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher at the Research Department, Biysk branch, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch, Biysk, Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization at the Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, osn1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Поступила 01.04.2025. Получена после доработки
25.07.2024. Принята в печать 15.08.2025.

Received 01.04.2025. Revised
25.07.2024. Accepted 15.08.2025.