Национальный психологический журнал. 2026. Т. 21, № 1, С. 156–169
National Psychological Journal. 2026. Vol. 21, No. 1, P. 156–169

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/npj.2026.0113
УДК/UDC 316.628; 028.02

Опросник мотивации чтения для учащихся 5−9-х классов

О.А. Сычев[1,2], М.С. Власов[1], К.И. Белоусов[3], О.В. Торопчина[1], Н.А. Гузь[1], Т.В. Жукова[1]

[1] Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал им. В.М. Шукшина, Бийск, Российская Федерация
[2] Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация
[3] Белорусский государственный университет иностранных языков, Минск, Республика Беларусь

osn1@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Мотивация является важным фактором достижений в области чтения. Для ее оценки в России и в других странах разработан ряд методик диагностики мотивации чтения, однако их состав слабо согласуется с актуальными в психологии мотивации теоретическими подходами. До настоящего времени отсутствовали методики для оценки на основе теории самодетерминации всех основных типов мотивации чтения: автономной, контролируемой и амотивации.
Цель. Разработка на основе теории самодетерминации и методики Дж. Де Нагель с коллегами (SRQ-Reading Motivation) русскоязычного опросника для оценки мотивации чтения у учащихся средней школы.
Выборка. Выборку составили 428 учащихся 5−9-х классов общеобразовательных школ из трех регионов России.
Методы. В ходе опроса использовались: разработанный на основе методики Дж. Де Нагель опросник мотивации чтения школьников, шкала увлеченности чтением из исследования PISA 2018, шкала объема чтения, составленная на основе аналогичной шкалы С. Вонг с коллегами, анкета о читательском опыте.
Результаты. Факторная структура опросника соответствует ожидаемой, она включает три показателя: автономную мотивацию, контролируемую мотивацию и амотивацию. Показаны связи соответствующих этим факторам шкал с увлеченностью чтением, объемом чтения, широтой читательского опыта, школьной успеваемостью, свидетельствующие об их валидности. Автономная мотивация показала большую выраженность у девочек и тенденцию к росту по мере обучения в 5−8-х классах.
Выводы. Предложенная методика демонстрирует хорошие психометрические характеристики и может использоваться в дальнейших исследованиях мотивации чтения, а также при оценке эффективности мероприятий, нацеленных на ее развитие.

Ключевые слова: автономная мотивация, контролируемая мотивация, чтение, школьники, читательская грамотность

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Взаимосвязь проблемного использования интернета, читательской мотивации и читательских навыков у обучающихся городских и сельских школ» (государственное задание № 073-00014-24-07, № ПТНИ 1023032200007-4-5.1.1;6.2.6, номер госрегистрации НИР 124120300005-4).

Для цитирования: Сычев, О.А., Власов, М.С., Белоусов, К.И., Торопчина, О.В., Гузь, Н.А., Жукова, Т.В. (2026). Опросник мотивации чтения для учащихся 5−9-х классов. *Национальный психологический журнал, 21*(1), 156–169. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0113

Reading Motivation Questionnaire for Schoolchildren in Grades 5–9

Oleg A. Sychev[1,2], Mikhail S. Vlasov[1], Konstantin I. Belousov[3], Olga V. Toropchina[1], Natalia A. Guz[1], Tatyana V. Zhukova[1]

[1] Altai State Pedagogical University, Biysk branch named after V.M. Shukshin, Biysk, Russian Federation
[2] Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation
[3] Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk, Republic of Belarus

osn1@mail.ru

ABSTRACT

Background. Motivation is an important factor in achievements in reading. A set of questionnaires have been developed in Russia and other countries to assess reading motivation, but they are poorly aligned with the up-to-date theories in the psychology of motivation. Until now, there have been no questionnaires for assessing all the main types of reading motivation described in the self-determination theory: autonomous motivation, controlled motivation, and amotivation.
Objectives. The goal is to develop a Russian-language questionnaire for assessing reading motivation in secondary school students based on the Self-Determination Theory and SRQ-Reading Motivation by De Naeghel et al.
Study Participants. The sample consisted of 428 students in grades 5–9 of secondary schools from three regions of Russia.
Methods. The survey included a questionnaire developed on the basis of SRQ-Reading Motivation by De Naeghel et al., engagement in reading scale from the PISA 2018 study, reading amount scale based on a similar scale by Wang et al., and a reading experience questionnaire.
Results. The factor structure of the questionnaire confirmed expectations including three latent factors: autonomous motivation, controlled motivation, and amotivation. The correlations of the scales corresponding to these factors accorded with being engaged in reading, reading amount, breadth of reading experience, and academic achievement. The results obtained in the study indicate their validity. Autonomous motivation was more pronounced in girls and tended to increase in the course of studying in grades 5–8.
Conclusions. The elaborated questionnaire shows good psychometric characteristics and can be used in further research on reading motivation, as well as in evaluating the effectiveness of interventions aimed at its development.

Keywords: autonomous motivation, controlled motivation, reading, schoolchildren, reading literacy

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of the state assignment for applied research on the topic “The relationship between problematic Internet use, reading motivation and reading skills among students in urban and rural schools” (State assignment No. 073-00014-24-07, No. of projects on scientific research topics: 1023032200007-4-5.1.1;6.2.6, registration number 124120300005-4).

For citation: Sychev, O.A., Vlasov, M.S., Belousov, K.I., Toropchina, O.V., Guz, N.A., Zhukova, T.V. (2026). Reading motivation questionnaire for schoolchildren in grades 5–9. *National Psychological Journal*, *21*(1), 156–169. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0113

ВВЕДЕНИЕ

Мотивация чтения отражает субъективные причины, побуждающие человека читать (Schiefele et al., 2012). В поведенческих терминах мотивация к чтению может рассматриваться как относительно устойчивая готовность инициировать и поддерживать практику чтения (Васильева, Тихонова, 2024). Практическое значение мотивации чтения определяется ее существенным влиянием на объем читательского опыта и читательскую грамотность (Гордеева, Сычев, 2024; Kanonire et al., 2022; Miyamoto et al., 2018; Schiefele et al., 2012). Особый интерес представляет мотивация к чтению у подростков, так как одной из проблем российского образования, выявленных в последние годы, оказалось расхождение между высокими показателями читательской грамотности у детей 9–10 лет (по результатам PIRLS) и низкими — у учащихся 15 лет (по данным PISA) (Цукерман и др., 2011). Научный анализ факторов мотивации чтения детей и эффективных способов ее развития, уточнение ее возрастной динамики и мониторинг сдвигов в продолжительной перспективе предполагают разработку надежного и валидного инструментария. Вместе с тем, арсенал русскоязычных методик диагностики мотивации чтения нельзя назвать богатым.

Для оценки мотивации чтения школьников в российских исследованиях применяют различные методики, однако в соответствующих публикациях зачастую отсутствуют необходимые для применения этих методик сведения: стимульные материалы, ключи, психометрические характеристики, что говорит о незавершенности процедур их разработки или адаптации. Например, шкалы мотивации чтения у младших школьников, входящие в разработанный канадскими психологами (Guay et al., 2010) опросник мотивации к учебе (Elementary School Motivation Scale, ESMS-R), были переведены и применялись в исследованиях Т.Н. Канонир с коллегами (Kanonire et al., 2022), однако, русскоязычный текст методики не был опубликован. Полезным инструментом оценки мотивации может быть шкала увлеченности чтением из международного исследования PISA (OECD, 2019), однако она известна лишь узкому кругу специалистов в области международных исследований качества образования и не нашла применения в психологических исследованиях.

Для диагностики мотивации чтения в педагогических исследованиях (Мачехина, 2025) предпринимаются попытки использовать адаптированную для этой цели, но также неопубликованную версию методики учебной мотивации М.В. Матюхиной (Матюхина, 1984). В рамках такого подхода в структуре мотивации чтения выделяют: познавательные мотивы, коммуникативные мотивы, эмоциональные мотивы, мотив саморазвития в чтении, читательскую позицию школьника, мотив достижения через чтение, внешние мотивы чтения. В российских исследованиях чтения также используются малоформализованные методы оценки мотивации, например, методика неоконченных предложений, включающая такие задания, как: «Я читаю, потому что…» (Березина, Колосова, 2023). В последние годы мотивацию чтения в нашей стране изучают и у взрослых: недавно была адаптирована соответствующая шкала Н.С. Шутте и Дж. М. Малуффа (Васильева, Тихонова, 2024).

В зарубежной психологии представления о мотивации чтения и связанные с ними методики разрабатываются в рамках целого ряда теоретических подходов (De Naeghel et al., 2012; Guthrie, Wigfield, 2000; Schiefele et al., 2012; Wigfield et al., 1996). Согласно данным недавнего обзора (Ives et al., 2022) в эмпирических исследованиях наибольшую известность получила концепция Дж. Гатри и А. Уигфилда (Guthrie, Wigfield, 2000), эклектично соединяющая идеи разных теорий: теории самодетерминации (Ryan, Deci, 2000), самоэффективности (Бандура, 2000), ожидаемой ценности (Wigfield, Eccles, 2000). На основе этой интегративной модели разработан опросник мотивации чтения (Motivation for Reading Questionnaire, MRQ), позволяющий измерить ее с помощью 11 показателей, объединенных в 4 категории: внутренняя мотивация к чтению (любопытство, вовлеченность и важность), внешняя мотивация к чтению (признание, оценки и конкуренция), убеждения в компетентности (самоэффективность, вызов и избегание усилий), социальная мотивация (связанная с общением и с ориентацией на требования окружающих) (Guthrie, Wigfield, 2000).

Наиболее глубоко различные психологические типы мотивации рассматриваются в теории самодетерминации (Ryan, Deci, 2000). В рамках этого подхода выделяют автономную и контролируемую мотивацию, а также амотивацию. Автономная мотивация связана с переживанием свободы и самостоятельности, когда причины вовлеченности в деятельность ощущаются как личные, не вызванные внешним принуждением или контролем. Контролируемая мотивация включает регуляцию деятельности возможными вознаграждениями или угрозой наказаний, а также усвоенными извне (интроецированными) правилами и задачами, которые переживаются как нечто чуждое Я. Состояние амотивации представляет собой отсутствие субъективных причин для деятельности и утрату ее смысла, выражающееся либо в отсутствии действий как таковых, либо в их формальной реализации, когда люди продолжают действовать по привычке или в силу обязательств (Ryan, Deci, 2000).

На основе такого подхода был разработан опросник Дж. Де Нагель с коллегами (SRQ-Reading Motivation) (De Naeghel et al., 2012), образованный из 17 вариантов продолжения фразы «Я читаю потому, что…». Он может использоваться для оценки автономной и контролируемой мотивации рекреационного (на досуге, для развлечения) или академического (в учебных) чтения при незначительной модификации этой фразы. Несмотря на возможность раздельной оценки мотивации рекреационного и академического чтения, в этом, по-видимому, мало смысла, так как по данным авторов опросника корреляция между ними очень высока (r = 0,87). Хотя этот опросник разрабатывался на выборке младших школьников, нет причин считать, что он не пригоден для оценки мотивации чтения в средних классах.

Полученные с помощью различных методик данные позволили установить, что автономная (внутренняя) мотивация чтения связана с большим объемом чтения и более высокой читательской грамотностью, в то время как контролируемая (внешняя) мотивация показывает с этими показателями несущественные или обратные связи (Kanonire et al., 2022; Schiefele et al., 2012). Связь мотивации чтения с результативными показателями (достижениями в чтении, читательской грамотностью) опосредована соответствующими поведенческими характеристиками, отражающими больший объем чтения (De Naeghel et al., 2012; Schiefele et al., 2012; Wang et al., 2020), который обычно характеризуется через регулярные затраты времени на чтение и его частоту (Wang et al., 2020).

Известно, что успеваемость школьников связана с мотивацией чтения: об этом свидетельствуют ее корреляции с показателями мотивации чтения по методике MRQ, характеризующими внутреннюю мотивацию, убеждения в компетентности и социальную мотивацию (Bozack, Salvaggio, 2013). Это неудивительно, поскольку мотивация чтения связана с необходимой для освоения любой учебной дисциплины читательской грамотностью (Kanonire et al., 2022; Miyamoto et al., 2018; Schiefele et al., 2012).

Результаты исследований показывают, что мотивация школьников к чтению зависит от пола и возраста: у девочек более выражена автономная (внутренняя) мотивация (Гордеева, Сычев, 2024; De Naeghel et al., 2012; Kanonire et al., 2022). С помощью методики неоконченных предложений А.В. Березиной и Е.А. Колосовой получены выводы о том, что наиболее выраженной у российских подростков является внешняя, утилитарная мотивация, связанная с ожиданием какой-либо пользы от чтения, в то время как внутренняя мотивация, в разной мере присущая мальчикам и девочкам, в целом выражена слабее (Березина, Колосова, 2023). Эти авторы также констатируют неожиданный факт роста с возрастом (в интервале 11–15 лет) как числа подростков с внутренней мотивацией чтения, так и тех, кто не любит читать. В зарубежных исследованиях сообщается о преимущественно негативной динамике автономной мотивации чтения в средних классах школы: к примеру, на материале масштабного опроса в Германии было показано, что внутренняя мотивация чтения снижается в ходе обучения в 5–10-х классах независимо от пола (Miyamoto et al., 2020). Таким образом, исследования мотивации чтения у подростков должны предполагать учет пола и возраста ввиду большого значения этих факторов.

Результаты проведенного обзора свидетельствуют о нехватке теоретически обоснованных русскоязычных инструментов оценки мотивации чтения школьников. Особенно актуальной представляется разработка методики, основанной на теории самодетерминации, поскольку данная теория вызывает большой интерес исследователей и педагогов как за рубежом, так и в нашей стране.

В этой связи **целью** исследования стала разработка основанного на теории самодетерминации опросника мотивации чтения школьников для учащихся 5–9-х классов средней школы. **Гипотеза:** разработанный опросник мотивации чтения школьников характеризуется ожидаемой факторной структурой, хорошей внутренней согласованностью и валидностью шкал. Показателями валидности шкал опросника выступают их связи с увлеченностью чтением, объемом чтения, широтой читательского опыта, школьной успеваемостью.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи:**

1. Разработать текст опросника мотивации чтения школьников (ОМЧШ).

2. Проанализировать факторную структуру и внутреннюю согласованность шкал ОМЧШ.

3. Рассмотреть данные о связи шкал ОМЧШ с внешними критериями валидности, а также с полом и возрастом учащихся.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Опросник мотивации чтения школьников (ОМЧШ) был разработан на основе методики Дж. Де Нагель с коллегами (SRQ-Reading Motivation) (De Naeghel et al., 2012). Текст шкал автономной и контролируемой мотивации был получен в результате перевода с английского языка опросника двумя специалистами, хорошо владеющими английским языком и имеющими опыт в исследованиях мотивации. Рассогласования в переводе были обсуждены и устранены, также были исключены три избыточных по содержанию задания, формулировки которых оказались чересчур близки к другим. Ввиду того, что оригинальная методика не позволяет оценить амотивацию к чтению, на основе опросника академической мотивации школьников (Гордеева и др., 2017) была составлена соответствующая шкала *амотивации*, состоящая из четырех утверждений.

Итоговый текст опросника включает 18 утверждений (см. Приложение). Согласие с каждым из них требуется оценить по шкале от 1 — совершенно не согласен, до 7 — полностью согласен. В структуре методики предусмотрены три шкалы: автономная мотивация (7 утверждений), контролируемая мотивация (7 заданий), амотивация (4 задания). Коэффициенты α Кронбаха для этих и других использовавшихся шкал приведены в Таблице 1.

Шкала увлеченности чтением из исследования PISA 2018 состоит из 5 заданий, например: «Чтение — одно из моих любимых занятий»[1] (OECD, 2019). В нашем исследовании согласие с каждым из них требовалось оценить по семибалльной шкале от 1 — совершенно не согласен, до 7 — полностью согласен.

Шкала *объема чтения* была составлена для оценки поведенческих проявлений мотивации к чтению, выражающихся в количестве прочитанных материалов и затратах времени на чтение, на основе аналогичной зарубежной шкалы (Wang et al., 2020). Эта шкала из трех вопросов была переведена с английского и с учетом ее умеренной внутренней согласованности был добавлен еще один, последний вопрос. Пример задания: «Сколько книг ты прочитал для интереса в течение прошлого месяца?». К каждому из вопросов предлагалась своя шкала ответов с четырьмя градациями. Оценка однофакторной модели шкалы показала неудовлетворительное соответствие данным $\chi^2 = 31,37$; df = 2; $p < 0,001$; CFI = 0,968; TLI = 0,905; SRMR = 0,033; RMSEA = 0,185; 90%-й доверительный интервал (ДИ) для RMSEA: 0,132–0,245; PCLOSE < 0,001; N = 428. Добавление на основе индексов модификации и сходства в содержании вопросов ковариации между пунктами 3 и 4 привело к получению хороших показателей соответствия: $\chi^2 = 0,01$; *df* = 1; *p* = 0,935; CFI = 1;

[1] Архив с полным русскоязычным текстом заданий PISA 2018 расположен по адресу: https://web.archive.org/web/20210309160404/http://www.oecd.org/pisa/publications/Russian%20Federation.zip
The archive with the full Russian-language text of the PISA 2018 tasks can be found at https://web.archive.org/web/20210309160404/http://www.oecd.org/pisa/publications/Russian%20Federation.zip

TLI = 1; SRMR < 0,001; RMSEA < 0,001; 90%-й доверительный интервал для RMSEA: 0,000−0,035; PCLOSE = 0,962; N = 428. Введение этой ковариации в модель может быть оправдано тем, что эти два утверждения, в отличие от других, касаются затрат времени на чтение.

В качестве дополнительной характеристики *широты или узости читательского опыта* использовался вопрос: «*Какую книгу ты прочитал последней? Напиши название и, если помнишь, автора. Жанр не имеет значения, это может быть повесть, сборник рассказов, комиксы, научно-популярная книга или что-либо еще*». Ответы были разделены на две категории. Признаком узкого читательского опыта считались ответы, включающие только издания из школьной программы для соответствующего возраста или отсутствие ответа (включая такие варианты как «никакую», «не читаю» и т.п.). Ответы, в которых упоминались любые издания, не входящие в школьную программу, рассматривались как признак широкого читательского опыта.

Школьная успеваемость оценивалась как среднее значение отметок за прошлую четверть по четырем учебным дисциплинам: русскому языку, литературе, иностранному языку и математике. Отметки были получены от участников в ответ на вопрос: «*Впиши, пожалуйста, какие оценки у тебя были за прошлую четверть*».

В ходе статистического анализа использовались методы описательной статистики, корреляционного анализа, конфирматорного факторного анализа (КФА). Вычисления осуществлялись в среде статистического анализа R и программе Jamovi. КФА проводился с помощью пакета Lavaan для R методом максимального правдоподобия (MLR) с робастной оценкой стандартных ошибок Хубера — Уайта и скорректированной статистикой YBχ^2. В качестве удовлетворительных (хороших) показателей соответствия модели данным были приняты следующие (Nye, 2022): CFI > 0,90 (0,95), TLI > 0,90 (0,95), RMSEA < 0,08 (0,06), SRMR < 0,08 (0,06). В качестве непараметрического аналога ANOVA использовался H-критерий Шейрера — Рэя — Хэйра (Scheirer et al., 1976), распределение которого соответствует χ^2. Он разработан на основе критерия Краскела — Уоллиса для расширения его возможностей на анализ двухфакторных исследований. Для оценки связи широты читательского опыта с показателями мотивации был вычислен бисериально-ранговый коэффициент корреляции $r_{rb,}$ который рассматривается в качестве меры эффекта для связанного с ним *U*-критерия Манна — Уитни. Последний использовался для оценки значимости r_{rb}.

ВЫБОРКА

В исследовании приняли участие 428 учащихся 5–9-х классов, из них 128 школьников, проживающих в г. Бийске Алтайского края, 127 — в г. Горно-Алтайске Республики Алтай, 106 — в г. Перми и 67 — в сельских районах Алтайского края и Республики Алтай. В состав выборки вошли 58% девочек и 42% мальчиков, средний возраст опрошенных составил M = 12,65, SD = 1,44.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Факторная структура опросника

Для анализа структуры опросника с помощью КФА была проверена трехфакторная модель (Рисунок 1), которая показала приемлемое соответствие данным: χ^2 = 366,40; *df* = 132; p < 0,001; CFI = 0,923; TLI = 0,910; SRMR = 0,071; RMSEA = 0,064; 90%-й ДИ для RMSEA: 0,057−0,072; PCLOSE = 0,001; N = 428. В соответствии с ожиданиями между факторами автономной мотивации и амотивации обнаружена сильная обратная связь, в то время как смежные друг с другом шкалы показывают слабые прямые связи, что хорошо соответствует представлениям о структуре континуума автономии.

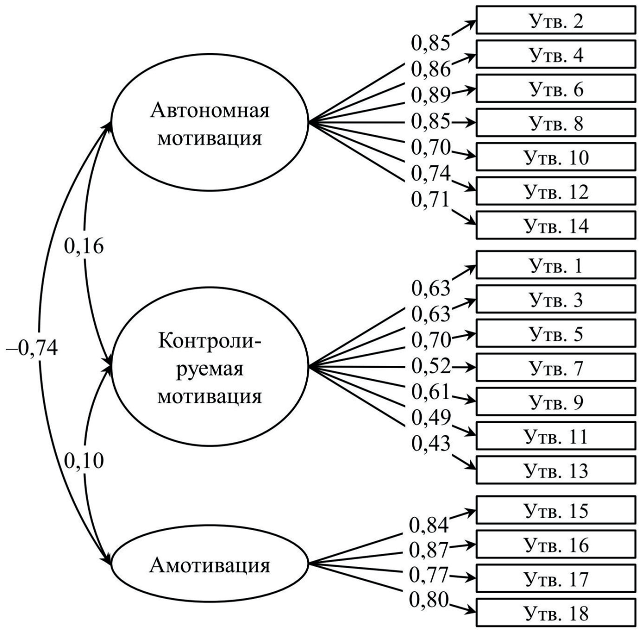

Рисунок 1

Модель факторной структуры опросника мотивации чтения школьников (N = 428)

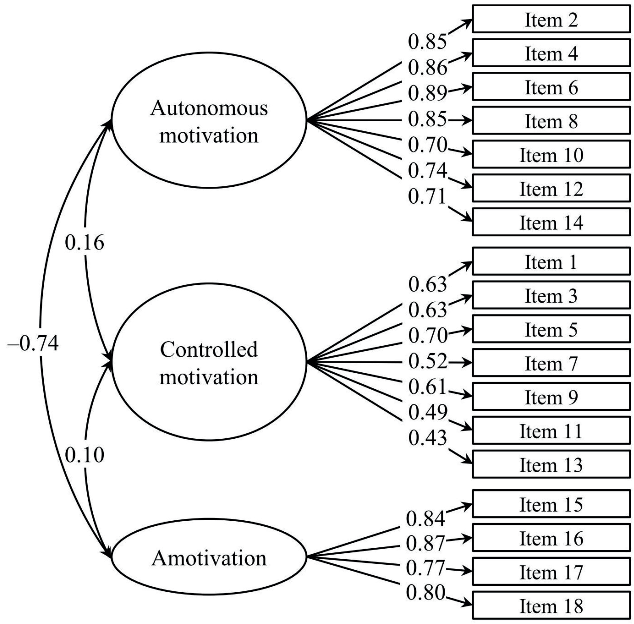

Figure 1

CFA model of the schoolchildren's reading motivation questionnaire (N = 428)

Описательная статистика и показатели валидности шкал

В Таблице 1 приведена описательная статистика и корреляции между измеренными показателями, характеризующие валидность шкал ОМЧШ. В пользу конвергентной валидности шкал автономной мотивации и амотивации свидетельствуют их сильные связи с увлеченностью чтением и объемом чтения. Контролируемая мотивация показала слабую, но статистически значимую обратную связь с увлеченностью при отсутствии связи с объемом чтения. Также обнаружились умеренные корреляции со школьной успеваемостью, указывающие на несколько большую успеваемость детей с высокой автономной мотивацией и меньшей амотивацией.

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции между измеренными переменными

	Автономная мотивация	Контролируемая мотивация	Амотивация	Увлеченность чтением	Объем чтения	Школьная успеваемость
Контролируемая мотивация	0,15	—				
Амотивация	–0,69*	0,10	—			
Увлеченность чтением	0,71*	–0,13*	–0,79*	—		
Объем чтения	0,64*	0,05	–0,61*	0,66*	—	
Школьная успеваемость	0,34*	–0,03	–0,26*	0,28*	0,25*	—
α Кронбаха	0,92	0,77	0,89	0,79	0,74	0,78
Среднее	4,78	3,15	3,00	4,30	2,42	4,14
Стандартное отклонение	1,40	1,19	1,49	1,38	0,66	0,55
Асимметрия	–0,82	0,24	0,71	–0,21	–0,05	–0,46

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,001 (двусторонняя).

Table 1

Descriptive statistics and correlations between the measured variables

	Autonomous motivation	Controlled motivation	Amotivation	Engagement in reading	Reading amount	Academic achievement
Controlled motivation	0.15	—				
Amotivation	–0.69*	0.10	—			
Engagement in reading	0.71*	–0.13*	–0.79*	—		
Reading amount	0.64*	0.05	–0.61*	0.66*	—	
Academic achievement	0.34*	–0.03	–0.26*	0.28*	0.25*	—
Cronbach's α	0.92	0.77	0.89	0.79	0.74	0.78
Mean	4.78	3.15	3.00	4.30	2.42	4.14
Standard deviation	1.40	1.19	1.49	1.38	0.66	0.55
Skew	–0.82	0.24	0.71	–0.21	–0.05	–0.46

Note: * — correlation is significant at the 0.001 level (two-tailed).

Сопоставление показателей по шкалам мотивации чтения с широтой читательского опыта, оцененной с помощью вопроса о последней прочитанной книге, показало наличие значимой связи широты с автономной мотивацией (r_{rb} = 0,24; U = 17332; $p \leq 0{,}001$) и амотивацией (r_{rb} = –0,18; U = 18537; $p \leq 0{,}01$), в то время как связь с контролируемой мотивацией не является значимой (r_{rb} = –0,05; U = 21482; p — *незначим*). Следовательно, школьники с более выраженной автономной мотивацией и меньшей амотивацией чаще сообщают о чтении литературы, выходящей за пределы школьной программы.

В Таблице 2 приведены средние значения и стандартные отклонения в разных половозрастных группах.

Таблица 2

Описательная статистика в разных половозрастных группах

Класс	M	SD	N	M	SD	N
	Девочки			Мальчики		
Автономная мотивация						
5	4,54	1,27	66	4,29	1,67	57
6	4,98	1,43	52	4,51	1,39	39
7	5,16	1,51	48	4,82	1,24	42
8	5,04	0,92	27	5,10	1,01	27
9	5,04	1,41	54	4,42	1,64	16
Контролируемая мотивация						
5	3,35	0,96	66	3,49	1,31	57
6	3,11	1,40	52	2,90	1,19	39
7	2,95	1,27	48	3,27	1,16	42
8	3,21	1,21	27	3,43	0,87	27
9	2,74	1,10	54	3,05	1,10	16
Амотивация						
5	3,09	1,47	66	3,23	1,63	57
6	2,65	1,45	52	2,92	1,36	39
7	2,79	1,58	48	3,01	1,34	42
8	3,17	1,51	27	3,03	1,17	27
9	2,85	1,42	54	3,92	1,90	16

Примечание: M — среднее значение, SD — стандартное отклонение, N — объем выборки.

Table 2

Descriptive statistics by age and gender groups

Grade	M	SD	N	M	SD	N
	Girls			Boys		
Autonomous motivation						
5	4.54	1.27	66	4.29	1.67	57
6	4.98	1.43	52	4.51	1.39	39
7	5.16	1.51	48	4.82	1.24	42
8	5.04	0.92	27	5.10	1.01	27
9	5.04	1.41	54	4.42	1.64	16
Controlled motivation						
5	3.35	0.96	66	3.49	1.31	57
6	3.11	1.40	52	2.90	1.19	39
7	2.95	1.27	48	3.27	1.16	42
8	3.21	1.21	27	3.43	0.87	27
9	2.74	1.10	54	3.05	1.10	16
Amotivation						
5	3.09	1.47	66	3.23	1.63	57
6	2.65	1.45	52	2.92	1.36	39
7	2.79	1.58	48	3.01	1.34	42
8	3.17	1.51	27	3.03	1.17	27
9	2.85	1.42	54	3.92	1.90	16

Note: M — mean, SD — standard deviation, N — sample size.

Анализ роли факторов пола и возраста с помощью критерия Шейрера — Рэя — Хэйра показал, что их взаимодействие не является статистически значимым ни для одной из шкал. Для шкалы автономной мотивации, несколько более выраженной у девочек, статистически значимым оказался эффект как пола (H(1) = 4,57; $p \leq 0,05$), так и возрастной группы (H(4) = 11,19; $p \leq 0,05$). Для шкалы контролируемой мотивации статистически значимым является только эффект возраста (H(4) = 13,16; $p \leq 0,05$). Значимых различий между группами по шкале амотивации не обнаружилось. Выявленные эффекты возраста проявляются в слабых тенденциях к постоянному росту (за исключением девятого класса) автономной мотивации и снижению контролируемой в шестых и девятых классах (Рисунок 2).

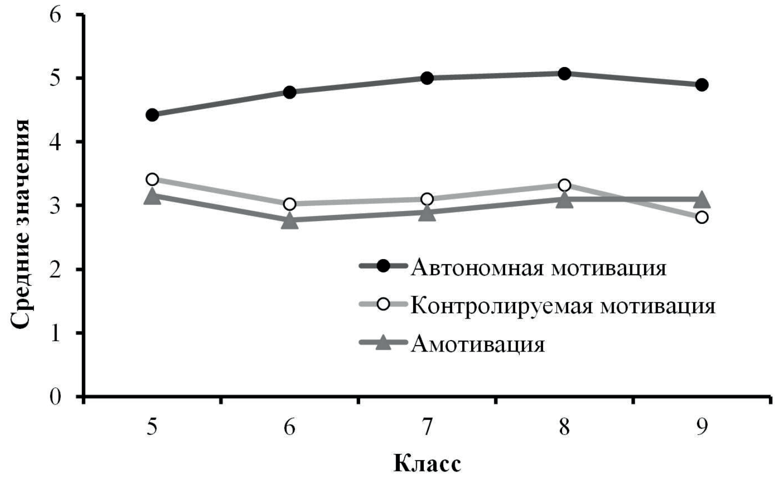

Рисунок 2
Средние значения различных типов мотивации чтения в зависимости от возраста (класса)

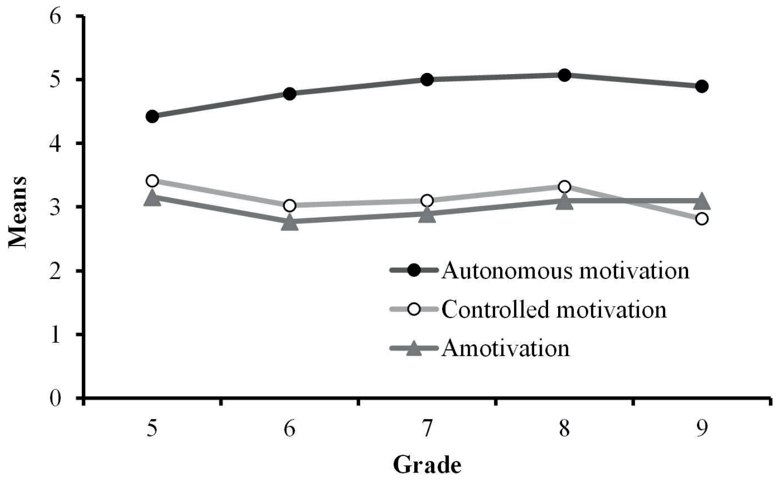

Figure 2
Mean values by reading motivation scales in different age groups (grades)

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате проведенного исследования разработана основанная на теории самодетерминации и не имеющая русскоязычных аналогов методика диагностики мотивации чтения у школьников, представляющая количественную оценку автономной и контролируемой мотивации, а также амотивации. Методика предсказуемо характеризуется трехфакторной структурой и высокой внутренней согласованностью. О валидности шкал свидетельствуют их ожидаемые связи с увлеченностью чтением как хорошо изученным показателем внутренней мотивации чтения и объемом чтения как поведенческим компонентом вовлеченности в данную деятельность.

Вывод о прямой связи объема чтения с автономной мотивацией и обратной — с амотивацией не только доказывает валидность, но и демонстрирует важные последствия мотивации для поведенческой вовлеченности в чтение. В отношении автономной мотивации наши результаты согласуются с выводами Дж. Де Нагель с коллегами (De Naeghel et al., 2012). В нашей выборке не удалось обнаружить обратных связей контролируемой мотивации с поведенческой вовлеченностью в чтение. Этот вывод не означает ее низкой валидности, так как и в оригинальной версии связи этой шкалы с показателями вовлеченности в чтение были очень слабыми и противоречивыми (De Naeghel et al., 2012). В пользу конструктной валидности шкалы контролируемой мотивации свидетельствуют ожидаемые связи с другими шкалами ОМЧШ, указывающие на ее промежуточное положение в континууме автономии между автономной мотивацией и амотивацией (Ryan, Deci, 2000).

Валидность шкал автономной мотивации и амотивации подтверждается также ожидаемыми умеренными по силе связями с широтой читательского опыта: дети, читающие издания, выходящие за пределы школьной программы, имеют более высокую автономную мотивацию чтения и меньшую амотивацию. Отсутствие подобной связи с контролируемой мотивацией может означать, что попытки манипулирования взрослыми читательской активностью школьников не оказывают существенного влияния на широту читательского опыта. Можно также отметить, что показатели валидности в отношении наиболее важных внешних критериев (объем чтения, школьная успеваемость) имеют примерно равную величину для ОМЧШ и для шкалы увлеченности чтением из PISA. При этом преимуществами ОМЧШ являются теоретическая обоснованность и дифференцированность показателей, в то время как преимуществами шкалы увлеченности выступает краткость и экономичность.

Вывод о более выраженной автономной мотивации у девочек согласуется результатами прошлых исследований (Гордеева, Сычев, 2024; De Naeghel et al., 2012; Kanonire et al., 2022). В то же время, в отличие от зарубежных данных (Miyamoto et al., 2020), в нашем исследовании обнаружилось, что автономная мотивация в ходе обучения в средней школе показывает тенденцию не к снижению, а к росту, в то время как контролируемая мотивация несколько снижается. Данные об умеренном росте автономной мотивации чтения с возрастом согласуются с полученным на российской выборке выводом о росте числа внутренне-мотивированных к чтению подростков (Березина, Колосова, 2023). В то же время наши данные об отсутствии существенной динамики по шкале амотивации не согласуются с данными этих авторов об увеличении с возрастом числа подростков, которые не любят читать. Выявленные возрастные тенденции не помогают объяснить негативных тенденций в овладении читательской грамотностью российскими подростками (Цукерман и др., 2011). Вместе с тем обнаруженные эффекты пола и возрастной группы имеют невысокий уровень значимости и нуждаются в уточнении в исследованиях на более объемных и репрезентативных выборках.

Практический интерес представляет выявленная связь автономной мотивации чтения со школьной успеваемостью, подтверждающая результаты других исследований (Bozack, Salvaggio, 2013). Наиболее вероятным объяснением этой связи является влияние мотивации на важную для успешной учебы читательскую грамотность (Kanonire et al., 2022; Miyamoto et al., 2018; Schiefele et al., 2012).

ВЫВОДЫ

Опросник мотивации чтения школьников представляет собой надежный, валидный и компактный диагностический инструмент, основанный на одном из наиболее актуальных в психологии мотивации теоретических подходов — теории самодетерминации. Разработка этой методики восполняет дефицит русскоязычных методик оценки мотивации чтения и открывает новые возможности психологических исследований в этой области. Перспективы исследования связаны с уточнением данных о валидности данной шкалы, изучением возрастной динамики мотивации чтения и получением норм на репрезентативных выборках школьников разного возраста.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Предложенный опросник может принести пользу в дальнейших исследованиях динамики, источников и последствий мотивации чтения российских школьников, а также при оценке эффективности мероприятий, нацеленных на ее развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бандура, А. (2000). Теория социального научения. Санкт-Петербург: Изд-во «Евразия».

Березина, А.В., Колосова, Е.А. (2023). Современный подросток как читатель: особенности чтения подростков первой четверти XXI столетия. *Ученые записки Российского государственного социального университета*, *22*(2), 69–75. https://doi.org/10.17922/2071-5323-2023-22-2-69-75

Васильева, И.В., Тихонова, С.С. (2024). Русскоязычная адаптация шкалы мотивации к чтению у взрослых Н.С. Шутте, Дж.М. Малуффа. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»,* (4), 76–86. https://doi.org/10.24147/2410-6364.2024.4.76-86

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению). *Психологическая наука и образование, 29*(1), 75–86. https://doi.org/10.17759/pse.2024290106

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижицкий, В.В., Гавриченкова, 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

Матюхина, М.В. (1984). Мотивация учения младших школьников. Москва: Изд-во «Педагогика».

Мачехина, Н.А. (2025). Методические средства повышения мотивации к чтению школьников в условиях цифровизации образования. *Наука и школа*, (2), 234–244. https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-2-234-244

Цукерман, Г.А., Ковалева, Г.С., Кузнецова, М.И. (2011). Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников. *Вопросы образования,* (2), 123–151. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-2-123-150

Bozack, A.R., Salvaggio, A.N. (2013). Relational effects of reading motivation and academic achievement among adolescent boys. *Reading Psychology*, *34*(6), 507–522. https://doi.org/10.1080/02702711.2012.660302

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1006–1021. https://doi.org/10.1037/a0027800

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C.F., Marsh, H.W., Larose, S., Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711–735. https://doi.org/10.1348/000709910X499084

Guthrie, J.T., Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr, (eds.). Handbook of reading research. Vol. 3. (pp. 403–422). Mahway: Lawrence Erlbaum Associates Publ.

Ives, S.T., Parsons, S.A., Cutter, D., Field, S.A., Wells, M.S., Lague, M. (2022). Intrinsic and extrinsic reading motivation: Context, theory, and measurement. *Reading Psychology*, *44*(3), 306–325. https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141403

Kanonire, T., Lubenko, J., Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, *36*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961

Miyamoto, A., Murayama, K., Lechner, C.M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, *63*, 101921. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300862?via%3Dihub (дата обращения: 14.09.2025).

Miyamoto, A., Pfost, M., Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 176–196. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113

Nye, C.D. (2022). Reviewer resources: Confirmatory factor analysis. *Organizational Research Methods, 26*(4), 608–628. https://doi.org/10.1177/10944281221120541

OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: PISA, OECD Publ. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.html (дата обращения: 14.09.2025).

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Scheirer, C.J., Ray, W.S., Hare, N. (1976). The analysis of ranked data derived from completely randomized factorial designs. *Biometrics, 32*(2), 429–434. https://doi.org/10.2307/2529511

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427–463. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Wang, X., Jia, L., Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology, 11*. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.586346/full (дата обращения: 14.09.2025).

Wigfield, A., Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield, A., Guthrie, J., McGough, K. (1996). A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. Instructional Resource No. 22. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED394137 (дата обращения: 14.09.2025).

REFERENCES

Bandura, A. (2000). Social learning theory. Saint Petersburg: Evraziya Publ. (In Russ.)

Berezina, A.V., Kolosova, E.A. (2023). Modern teenager as a reader: Features of reading teenagers of the first quarter of the XXI century. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta = Scientific Notes of Russian State Social University, 22*(2), 69–75. (In Russ.). https://doi.org/10.17922/2071-5323-2023-22-2-69-75

Bozack, A.R., Salvaggio, A.N. (2013). Relational effects of reading motivation and academic achievement among adolescent boys. *Reading Psychology*, *34*(6), 507–522. https://doi.org/10.1080/02702711.2012.660302

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1006–1021. https://doi.org/10.1037/a0027800

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024). Educational and motivational predictors of academic achievement (based on PISA 2018 reading data). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 29*(1), 75–86. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2024290106

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitsky, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 22*(2), 65–74. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2017220206

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C.F., Marsh, H.W., Larose, S., Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711–735. https://doi.org/10.1348/000709910X499084

Guthrie, J.T., Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr, (eds.). Handbook of reading research. Vol. 3. (pp. 403–422). Mahway: Lawrence Erlbaum Associates Publ.

Ives, S.T., Parsons, S.A., Cutter, D., Field, S.A., Wells, M.S., Lague, M. (2022). Intrinsic and extrinsic reading motivation: Context, theory, and measurement. *Reading Psychology*, *44*(3), 306–325. https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141403

Kanonire, T., Lubenko, J., Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, *36*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961

Machekhina, N.A. (2025). Methodological means of raising reading motivation among schoolchildren in the context of digitalization of education. *Nauka i shkola = Science and School,* (2), 234−244. (In Russ.). https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-2-234-244

Matyukhina, M.V. (1984). Academic motivation in elementary school students. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Miyamoto, A., Murayama, K., Lechner, C.M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology, 63*, 101921. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300862?via%3Dihub (accessed: 14.09.2025).

Miyamoto, A., Pfost, M., Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 176–196. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113

Nye, C.D. (2022). Reviewer resources: Confirmatory factor analysis. *Organizational Research Methods, 26*(4), 608−628. https://doi.org/10.1177/10944281221120541

OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: PISA, OECD Publ. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.html (accessed: 14.09.2025).

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54−67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Scheirer, C.J., Ray, W.S., Hare, N. (1976). The analysis of ranked data derived from completely randomized factorial designs. *Biometrics, 32*(2), 429−434. https://doi.org/10.2307/2529511

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427−463. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Tsukerman, G.A., Kovaleva, G.S., Kuznetsova, M.I. (2011). Victory in PIRLS and defeat in PISA: the future of reading literacy of 10–15-year-olds. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow,* (2), 123−151. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-2-123-150

Vasileva, I.V., Tikhonova, S.S. (2024). Adaptation of the Scale of Motivation to Reading in Adults N.S. Schutte, J.M. Malouff. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya “Psikhologiya” = Herald of Omsk University. Series “Psychology”*, (4), 76−86. (In Russ.). https://doi.org/10.24147/2410-6364.2024.4.76-86

Wang, X., Jia, L., Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology, 11*. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.586346/full (accessed: 14.09.2025).

Wigfield, A., Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68−81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield, A., Guthrie, J., McGough, K. (1996). A Questionnaire Measure of Children’s Motivations for Reading. Instructional Resource No. 22. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED394137 (accessed: 14.09.2025).

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ /
ABOUT THE AUTHORS**

Олег Анатольевич Сычев

Кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Бийского филиала им. В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, Российская Федерация; доцент кафедры психотерапии качества жизни Московского института психоанализа, Москва, Российская Федерация, osn1@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0373-6916

Oleg A. Sychev

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Senior Researcher at the Research Department, V.M. Shukshin Biysk Branch of Altai State Pedagogical University, Biysk, Russian Federation; Associate Professor at the Department of Quality of Life Psychotherapy, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, osn1@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0373-6916

Михаил Сергеевич Власов

Кандидат филологических наук, начальник научно-исследовательского отдела, доцент кафедры русского языка и литературы Бийского филиала им. В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, Российская Федерация, vlasov_mikhailo@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7848-5114

Mikhail S. Vlasov

Cand. Sci. (Philology), Head of the Research Department, Associate Professor at the Department of Russian Language and Literature, Altai State Pedagogical University, Biysk branch named after V.M. Shukshin, Biysk, Russian Federation, vlasov_mikhailo@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7848-5114

Константин Игоревич Белоусов

Доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики факультета английского языка Белорусского государственного университета иностранных языков, Минск, Республика Беларусь, belousovki@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4447-1288

Konstantin I. Belousov

Dr. Sci. (Philology), Professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, the Faculty of English Language, Belarusian State University of Foreign Languages, Minsk, Republic of Belarus, belousovki@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4447-1288

Ольга Викторовна Торопчина

Специалист научно-исследовательского отдела, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Бийского филиала им. В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, Российская Федерация, olatoro@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-6289-0451

Olga V. Toropchina

Specialist at the Research Department, Senior Lecturer at the Department of Russian Language and Literature, Altai State Pedagogical University, Biysk branch named after V.M. Shukshin, Biysk, Russian Federation, olatoro@mail.ru, https://orcid.org/0009-0002-6289-0451

Наталия Александровна Гузь

Доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Бийского филиала им. В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, Российская Федерация, gna@city.biisk.ru, https://orcid.org/0009-0002-5089-7824

Natalia A. Guz

Dr. Sci. (Philology), Professor at the Department of Russian Language and Literature, Altai State Pedagogical University, Biysk branch named after V.M. Shukshin, Biysk, Russian Federation, gna@city.biisk.ru, https://orcid.org/0009-0002-5089-7824

Татьяна Валериевна Жукова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Бийского филиала им. В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, Российская Федерация, zukowat@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-9869-3399

Tatyana V. Zhukova

Cand. Sci. (Philology), Associate Professor at the Department of Russian Language and Literature, Altai State Pedagogical University, Biysk branch named after V.M. Shukshin, Biysk, Russian Federation, zukowat@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-9869-3399

Поступила 19.06.2025. Получена после доработки 20.08.2025. Принята в печать 22.11.2025.

Received 19.06.2025. Revised 20.08.2025. Accepted 22.11.2025.

Приложение

Опросник мотивации чтения школьников

Насколько ты согласен с каждым вариантом завершения фразы (укажи свои ответы знаком *v* в соответствующих столбцах): ***Я читаю в свободное время, потому что...***	**Совершенно не согласен**	**Не согласен**	**Скорее не согласен**	**Ни то, ни другое**	**Скорее согласен**	**Согласен**	**Полностью согласен**
1. Мне будет стыдно за себя, если я не буду читать.							
2. Читать интересно.							
3. Я не хочу огорчать родителей и учителей.							
4. Я получаю удовольствие от чтения.							
5. Я буду чувствовать себя виноватым, если не буду этого делать.							
6. Я думаю, что чтение увлекательно.							
7. Я должен доказать себе, что могу получать хорошие оценки по чтению.							
8. Я думаю, что чтение — это интересно.							
9. Именно этого от меня ожидают родители.							
10. Я думаю, что чтение наполнено смыслом.							
11. Взрослые будут хвалить меня, только если я буду читать.							
12. Я считаю, что чтение очень полезно для меня.							
13. Старшие накажут меня, если я не буду читать.							
14. Для меня важно читать.							
Оцени, насколько ты согласен с каждым из приведенных ниже утверждений. Укажи свои ответы в соответствующих столбиках знаком *v*.	**Совершенно не согласен**	**Не согласен**	**Скорее не согласен**	**Ни то, ни другое**	**Скорее согласен**	**Согласен**	**Полностью согласен**
15. Я не читаю в свободное время, так как не вижу в этом смысла.							
16. Я не понимаю, зачем мне читать в свободное время.							
17. Раньше я понимал, зачем мне читать, а сейчас не вижу в этом смысла.							
18. Я не люблю читать, мне это неинтересно.							

Обработка результатов. Ответам присваиваются баллы от 1 до 7 слева направо и вычисляется среднее значение по всем заданиям, входящим в каждую шкалу.
Автономная мотивация: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14
Контролируемая мотивация: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13
Амотивация: 15, 16, 17, 18

Appendix

Schoolchildren's Reading Motivation Questionnaire

How much do you agree with each option (indicate your answers with a *v* in the appropriate columns): *I read in my free time because...*	**I completely disagree**	**I disagree**	**I rather disagree**	**I neither agree, nor disagree**	**I rather agree**	**I agree**	**I completely agree**
1. I'll feel ashamed of myself if I don't read.							
2. Reading is interesting.							
3. I don't want to upset my parents and teachers.							
4. I enjoy reading.							
5. I'll feel guilty if I don't.							
6. I think reading is exciting.							
7. I have to prove to myself that I can get good grades in reading.							
8. I think reading is interesting.							
9. This is what my parents expect of me.							
10. I think reading is meaningful.							
11. Adults will only praise me if I read.							
12. I think reading is very good for me.							
13. My elders will punish me if I don't read.							
14. Reading is important to me.							
Rate your agreement with each of the statements below. Indicate your answers in the appropriate columns with a *v*.	**I completely disagree**	**I disagree**	**I rather disagree**	**I neither agree, nor disagree**	**I rather agree**	**I agree**	**I completely agree**
15. I don't read in my free time because I don't see the point.							
16. I don't understand why I need to read in my free time.							

Results processing. Responses are assigned scores from 1 to 7 from left to right, and the average value is calculated across all tasks within each scale.
Autonomous motivation: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14
Controlled motivation: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13
Amotivation: 15, 16, 17, 18