

Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников

Гордеева Т.О.*,

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ); НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
tamgordeeva@gmail.com

Сычев О.А.**,

Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО АГАО), Бийск, Россия,
osn1@mail.ru

Гижицкий В.В.***,

Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), (ФГАОУ ВО Первый МГМУ), Москва, Россия,
viktor.gzhitsky@yandex.ru

Гавриченкова Т.К.****,

ГАОУ ВПО МИОО (СОШ № 179 МИОО); ГБОУ Центр педагогического мастерства, Москва, Россия,
tamara.gavrichenkova@gmail.com

Статья подготовлена в результате проведения исследования с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

Для цитаты:

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74. doi: 10.17759/pse.2017220206

**Гордеева Тамара Олеговна*, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия; ведущий научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, НИУ «Высшая школа экономики», Москва. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

***Сычев Олег Анатольевич*, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО АГАО), Бийск, Россия. E-mail: osn1@mail.ru

****Гижицкий Виктор Владимирович*, кандидат психологических наук, ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии факультета высшего сестринского образования и психолого-социальной работы ГБОУ ВПО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (ФГАОУ ВО Первый МГМУ), Москва, Россия. E-mail: viktor.gzhitsky@yandex.ru

*****Гавриченкова Тамара Карэновна*, педагог-психолог ГАОУ ВПО МИОО (СОШ № 179 МИОО), психолог ГБОУ Центр педагогического мастерства, Москва, Россия. E-mail: tamara.gavrichenkova@gmail.com

Представлены результаты разработки опросника Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (ШАМ-Ш) на основе предложенного ранее Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним опросника для студентов. Теоретической основой методики выступают положения теории самодетерминации о внутренней и внешней мотивации деятельности и их источниках. С помощью конфирматорного факторного анализа подтверждается структура опросника из 8 шкал, характеризующих три тесно взаимосвязанных типа внутренней учебной мотивации (мотивы познания, достижения, саморазвития), четыре характерных типа внешней учебной мотивации (два типа экстернальной регуляции, интроецированная регуляция, мотивы самоуважения) и амотивацию. Все шкалы опросника обладают приемлемой надежностью ($0,72 < \alpha < 0,90$) и демонстрируют ожидаемые связи с показателями успешности учебной деятельности, настойчивости в учебе и психологического благополучия. С учетом выявленных гендерных различий мотивации представлены нормативные данные для юношей и девушек.

Ключевые слова: диагностика учебной мотивации, валидность, надежность, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, академические достижения, школьники.

Интерес исследователей к учебной мотивации является исключительно стойким в последние десятилетия, и это объясняется той определяющей ролью, которую играет мотивация учащихся в эффективной учебной деятельности. Ее особенности являются предикторами учебных достижений учащихся, а также показателями эффективно построенного учебного процесса. Исследования, проведенные в последние десятилетия, позволили существенным образом продвинуться в понимании характерных типов учебной мотивации, а также их источников и последствий.

Изначальное противопоставление двух типов учебной мотивации, первый из которых основан на интересе к самой учебной деятельности (внутренняя мотивация), а второй – на стремлении к получению разного рода вознаграждений и поощрений, когда само выполнение деятельности выступает средством достижения внешних по отношению к ее содержанию целей (внешняя мотивация), было преодолено в теории самодетерминации. Как и многие отечественные психологи начиная с работ Л.И. Божович, авторы теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райан обращают внимание на неоднородность феномена внешней мотивации.

В рамках теории самодетерминации на едином теоретическом основании выделяется четыре типа качественно различающихся

друг от друга типа внешней мотивации [11; 12]. Авторами выделяются следующие типы регуляции (мотивов) учебной деятельности, характеризующиеся разной степенью фрустрации базовой потребности человека в автономии: экстернальная, интроецированная, идентифицированная и интегративная. Под потребностью в автономии авторы теории понимают стремление учащегося быть активным субъектом, источником собственной деятельности, самостоятельно иницирующим и управляющим своим поведением. При удовлетворении потребности в автономии со стороны социума (родителей, учителей) имеет место процесс интернализации внешних требований, при котором менее автономные формы мотивации постепенно становятся более автономными. На самой низкой ступени интернализации находится экстернальная регуляция, при которой поведение учащегося регулируется обещанными наградами и угрозой наказания, он ощущает контроль и фрустрацию своей потребности в автономии. На следующем уровне при интроецированной регуляции поведение ребенка начинает регулироваться посредством частично присвоенных правил и требований, связанных с чувствами вины и стыда, побуждающих его действовать так, а не иначе. Идентифицированная регуляция означает дальнейшее движение по пути интернализации внешних требований и ха-

рактируется пониманием важности выполняемой учебной деятельности для самого субъекта. При интегративной регуляции имеет место обобщение и интеграция всех текущих идентификаций, однако она, как правило, не оценивается в опросниках мотивации в силу сложности краткой вербализации данного феномена.

Наряду с внешней и внутренней мотивацией Э. Дисси и Р. Райан предложили третий мотивационный конструкт – амотивацию как наименее самодетерминированный тип мотивации, при переживании которой субъект не ощущает смысла (ни внутреннего, ни внешнего) выполняемой учебной деятельности и в основе которой лежат ощущения некомпетентности, беспомощности и ожидания неподконтрольности результатов деятельности [9].

Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на материале учебной деятельности, различные типы мотивации имеют разные следствия. Так, внешняя экстерналистная и интроецированная мотивация в отличие от идентифицированной и внутренней мотивации (так называемых автономных форм регуляции) связаны с меньшими академическими достижениями, менее продуктивными реакциями на трудности, тенденцией преждевременно бросать школу, а также сравнительно низким психологическим благополучием [7]. На российских выборках эти данные были подтверждены в серии проведенных нами исследований на студентах вузов [3; 4].

Развитие отечественных исследований учебной мотивации затрудняет отсутствие надежного методического инструментария, основанного на современных теориях мотивации деятельности, получивших обширную эмпирическую поддержку. Существующие методики позволяют оценивать лишь обобщенные показатели внутренней и внешней мотивации, которые противопоставляются друг другу (методика Т.Д. Дубовицкой). Методики, построенные на основе теории самодетерминации, позволяют оценивать различные типы внутренних и внешних мотивов, побуждающих учебную деятельность. Наиболее известными и часто используемыми являются две шкалы, диагностирующие учеб-

ную мотивацию школьников, – SRQ-A и AMS. Шкала SRQ-A, разработанная Р. Райаном и Дж. Коннелом [11], предназначена для оценки мотивации учащихся младших и средних классов, она не включает показатель амотивации. Методика AMS, разработанная Р. Валлерандом с коллегами [13] для оценки внутренней и различных типов внешней мотивации старшеклассников, является наиболее популярной методикой диагностики учебной мотивации в Канаде, США, Франции и других странах Европы. Специфической особенностью AMS является выделение в ней трех типов внутренней мотивации – мотивации познания, достижения/совершенствования и переживания потока / стимуляции. Однако валидность последней субшкалы оказалась невысокой, что привело к тому, что большинством исследователей используется лишь одна шкала внутренней мотивации (мотивации познания). Кроме того, на разных выборках было показано, что надежность шкалы идентифицированной регуляции в AMS недостаточна [6; 13]. Другая проблема данной методики заключается в том, что она опирается на несколько отличное от общепринятого в рамках теории самодетерминации понимание интроецированной и экстерналистной форм внешней регуляции.

Из полученных на сегодняшний день данных в области учебной мотивации ясно, что выделение типов внешней мотивации по параметру автономии является полезным для описания характерных типов регуляции учебной деятельности и понимания их механизмов [13]. Однако выделенные типы не исчерпывают всего многообразия учебных мотивов. Одним из наиболее характерных внешних мотивов учебной деятельности является стремление повысить уровень своего самоуважения благодаря приложению усилий и достижению высоких результатов. В основе данного типа мотивации лежит базовая потребность в уважении, подробно описанная А. Маслоу в его потребностной концепции мотивации. Роль мотивов самоуважения в регуляции учебной деятельности была продемонстрирована нами ранее на материале различных студенческих выборок [4].

Целью настоящего исследования стало создание новой шкалы академической мотивации школьников с опорой на предыдущие разработки в этой области с учетом их специфики, преимуществ и недостатков.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие старшеклассники (10–11-й классы, N = 394) и учащиеся колледжей (N = 189), обучающиеся на 1–3-м курсе. Среди испытуемых было 307 юношей, 222 девушки, 54 учащихся пол не указали. Средний возраст респондентов – 16,65 года (от 15 до 20 лет, SD = 0,87).

Методики. Для диагностики мотивации учебной деятельности была разработана Шкала внутренней и внешней академической мотивации (ШАМ-Ш). Она соответствует формату разработанной Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным Шкалы академической мотивации для студентов (ШАМ) [5] и школьной версии опросника академической мотивации (AMS-C) Р. Валлеранда с коллегами [13]. Испытуемому предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос «Почему вы в настоящее время ходите на занятия в школу?». В ходе модификации методики ШАМ текст 5 из 28 утверждений был скорректирован с учетом особенностей обучения в школе (или колледже), а также добавлены 4 утверждения, образующие шкалу мотивации уважения родителями как характерный вариант экстернальной мотивации в школьном возрасте. Полученная в итоге методика включает 8 шкал по 4 пункта в каждой: 3 шкалы внутренней мотивации (мотивация познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная и две шкалы экстернальной регуляции) и шкала амотивации.

Шкалы внутренней мотивации разрабатывались с опорой на современные исследования в области внутренней мотивации [2]. Шкала познавательных мотивов направлена на диагностику стремления узнавать новое, понимать изучаемый предмет связанного с переживанием интереса, радости и удовольствия (пример задания: «Мне интерес-

но учиться»). Шкала мотивов достижения измеряет интерес к решению трудных задач, стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше («Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия»). Шкала мотивов саморазвития измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности («Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания»).

Шкалы внешних мотивов соответствуют типам внешней мотивации в теории самодетерминации, за исключением не показавшей достаточной надежности шкалы идентифицированной регуляции. Вместо нее была введена шкала мотивов самоуважения, оценивающая желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе («Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком»). Шкала интроецированных мотивов измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми («Потому что мне стыдно плохо учиться»). С опорой на исследования А. Ассора и его коллег [7], рекомендуемых дифференцированно подходить к диагностике различных типов внешней мотивации, было выделено два типа экстернальной регуляции. Шкала позитивных экстернальных мотивов оценивает стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей за счет старания и хорошей учебы («Потому что хочу оправдать ожидания своих родителей»). Шкала негативных экстернальных мотивов оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям социума: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется («У меня нет другого выбора, если я буду прогуливать, у меня будут проблемы»). Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности («Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю»).

В ходе исследования проверялись следующие гипотезы.

1. Эмпирическая структура методики, образованная из восьми коррелирующих факторов, обладающих высокой внутренней согласованностью, соответствует теоретической модели, в которой выделяются три типа внутренней мотивации, четыре типа внешней мотивации и амотивация.

2. Внешняя валидность шкал академической мотивации характеризуется связями с настойчивостью в учебе, учебными достижениями и психологическим благополучием учащихся. В частности, предполагается, что максимальные связи с указанными показателями будут демонстрировать шкалы внутренней мотивации.

Для измерения исследуемых переменных использовались следующие методики и показатели:

- Для оценки психологического благополучия школьников были использованы две шкалы из многомерной шкалы удовлетворенности жизнью С. Хуэбнера (перевод Е.Н. Осина): отношения к школе и отношения к себе [10]. Примеры утверждений: «Утром мне хочется идти в школу» (шкала отношения к школе), «Большинству людей я нравлюсь» (шкала отношения к себе).

- Для диагностики учебной настойчивости использовался опросник, разработанный на основе одной из субшкал шкалы упорства А. Даквортс [1]. Он состоит из 6 утверждений, оценивающих стремление индивида прилагать усилия и проявлять упорство.

- В качестве поведенческого показателя настойчивости и заинтересованности учебной деятельностью использовалось время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий. Респонденты оценивали по 6-балльной шкале время, посвящаемое обычно выполнению домашних заданий (от 30 минут до более 3 часов).

- Академические достижения оценивались с помощью средних оценок, полученных в конце года (по дисциплинам русский язык, литература, алгебра, геометрия, физика, биология, иностранный язык), также использовались усредненные баллы ЕГЭ по двум базовым предметам – русскому языку и математике.

Результаты

Соответствие структуры методики теоретической модели проверялось при помощи конфирматорного факторного анализа. Модель, в которой каждый пункт опросника был отнесен к одному из 8 коррелирующих факторов (см. рис.), соответствующих шкалам опросника, оценивалась в программе MPLUS 7. В результате анализа были получены приемлемые показатели соответствия модели исходным данным: $\chi^2 = 1080,11$; $df = 442$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,050$; 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$ (0,046–0,054); $CFI = 0,931$; $TLI = 0,922$ ($N = 583$). Эти значения свидетельствуют о том, что теоретическая модель опросника хорошо согласуется с эмпирическими данными. О хорошей внутренней согласованности шкал академической мотивации свидетельствуют высокие значения коэффициентов надежности (см. табл. 1).

Интеркорреляции шкал предложенной методики (см. табл. 1) хорошо соответствуют теоретическим представлениям о структуре и соотношении внутренней и различных типов внешней мотивации. В соответствии с ожиданиями три типа внутренних мотивов (познавательных, достижения и саморазвития) демонстрируют весьма тесные прямые связи между собой. Шкалы внешней мотивации также положительно коррелируют между собой, однако величина этих связей ниже. Наименьшие корреляции с другими шкалами внешних мотивов при тесной взаимосвязи со шкалами внутренних мотивов показывает шкала мотивов самоуважения, которая представляет собой автономный и достаточно продуктивный тип внешней мотивации.

В ходе анализа валидности шкал были вычислены коэффициенты корреляции различных типов академической мотивации с показателями продуктивности учебной деятельности и психологического благополучия (см. табл. 2). Все три типа внутренней мотивации показали прямую связь с успеваемостью школьников, в то время как связь мотивов самоуважения с успеваемостью была значительно слабее. Кроме того, выявлена слабая обратная связь успеваемости с экс-

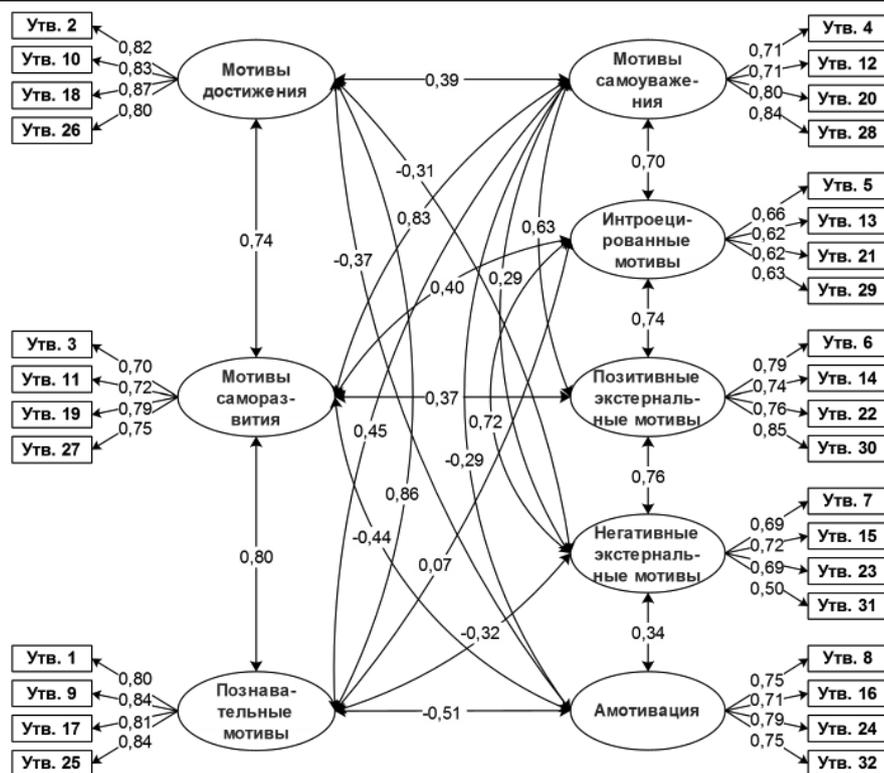


Рис. Факторная модель методики ШАМ-Ш. Все приведенные коэффициенты значимы при $p < 0,05$, ошибки измерения опущены для упрощения рисунка

Таблица 1

Интеркорреляции шкал академической мотивации школьников

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				AM
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	ЭМ-п	ЭМ-н	
Познавательные мотивы	-							
Мотивы достижения	0,78***	-						
Мотивы саморазвития	0,72***	0,67***	-					
Мотивы самоуважения	0,46***	0,41***	0,73***	-				
Интроецированные мотивы	0,14**	0,07	0,33***	0,56***	-			
Экстернальные мотивы позит.	0,08*	0,08*	0,33***	0,55***	0,58***	-		
Экстернальные мотивы негат.	-0,26***	-0,25***	-0,06	0,19***	0,50***	0,57***	-	
Амотивация	-0,47***	-0,34***	-0,42***	-0,31***	-0,10*	-0,07	0,25***	-
Надежность шкал (α Кронбаха)	0,90	0,90	0,84	0,85	0,72	0,86	0,73	0,84

Примечания. Значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ ($N = 583$). Названия шкал: ПМ – познавательные мотивы, МД – мотивы достижения, МСр – мотивы саморазвития, МСу – мотивы самоуважения, ИМ – интроецированные мотивы, ЭМ-п – экстернальные мотивы позитивные (уважения родителями), ЭМ-н – экстернальные мотивы негативные, AM – амотивация.

Таблица 2

Корреляции шкал академической мотивации с показателями базовых потребностей, настойчивости, учебной успешности и благополучия

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				AM	α Крон- баха
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	ЭМ-п	ЭМ-н		
Настойчивость	0,40***	0,43***	0,40***	0,27***	0,13**	0,11*	-0,12*	-0,22***	0,75
Время на дом. задания	0,17**	0,18***	0,23***	0,24***	0,17**	0,14*	0,01	-0,20***	-
Благополучие (Школа)	0,57***	0,49***	0,48***	0,28***	0,02	0,05	-0,25***	-0,50***	0,87
Благополучие (Я сам)	0,20***	0,17***	0,20***	0,16***	0,09	0,11*	-0,03	-0,09	0,84
Средний ЕГЭ	0,19**	0,26***	0,22**	0,20**	0,16*	-0,08	-0,01	-0,04	-
Успеваемость (школа)	0,28***	0,29***	0,25***	0,17***	0,08	-0,03	-0,14**	-0,13*	-

Примечания. Значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ ($N = 583$).
Расшифровку сокращений см. в примечании к табл. 1.

термальными мотивами и амотивацией. Для баллов ЕГЭ были получены аналогичные значения корреляций, свидетельствующие о наиболее тесной связи продуктивности с внутренней мотивацией. Настойчивость также продемонстрировала ожидаемые связи: наиболее тесные – с внутренней мотивацией, менее тесные – с внешней автономной и обратные – с негативной экстеральной мотивацией и амотивацией. Время, затрачиваемое на выполнение домашнего задания, связано как с внутренними мотива-

ми, так и с внешними, за исключением экстеральной негативной мотивации и ожидаемой отрицательной связи с амотивацией. Корреляции благополучия с мотивационными шкалами полностью соответствуют основным на теории самодетерминации предположениям.

С целью стандартизации методики для каждой из шкал были вычислены средние значения и стандартные отклонения в целом по выборке и отдельно для юношей и девушек (см. табл. 3).

Таблица 3

Описательная статистика и гендерные различия по шкалам академической мотивации школьников

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				AM
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	ЭМ-п	ЭМ-н	
Общее среднее ($N = 583$)	3,57	3,17	3,46	3,39	3,21	2,78	2,92	1,80
Стд. отклонение	0,98	1,08	0,99	1,09	1,00	1,13	1,04	0,91
Среднее у девушек ($N = 307$)	3,64	3,12	3,57	3,61	3,32	2,82	2,89	1,71
Стд. отклонение (девушки)	0,94	1,07	0,96	1,00	0,99	1,07	1,13	0,88
Среднее у юношей ($N = 222$)	3,47	3,28	3,34	3,07	3,05	2,73	2,99	1,88
Стд. отклонение (юноши)	1,03	1,09	1,02	1,13	1,01	1,03	1,13	0,94
t-критерий	1,96	-1,74	2,72	5,81	3,10	0,91	-1,03	-2,13
p-уровень	н/з	н/з	< 0,05	< 0,001	< 0,01	н/з	н/з	< 0,05
Размер эффекта пола (d-Козна)	0,17	0,15	0,24	0,51	0,27	0,08	0,09	0,19

Примечание. Расшифровку сокращений см. в примечании к табл. 1.

В сравнении с девушками для юношей характерна относительная слабость мотивации саморазвития, самоуважения и интроецированной мотивации при большей величине амотивации. Отметим, что эти различия в профиле учебной мотивации хорошо объясняют, почему академические достижения девушек в среднем выше, чем у юношей. С учетом ярких гендерных различий по отдельным шкалам при оценке результатов диагностики желательно опираться на нормативные данные для соответствующего пола.

Обсуждение результатов

Результаты конфирматорного факторного анализа свидетельствуют о том, что выделение в структуре методики восьми взаимосвязанных шкал не только обосновано теоретически, но и подтверждается эмпирическими данными. Можно констатировать, что полученные данные о валидности и надежности методики ШАМ-Ш соответствуют и даже превышают аналогичные показатели методики, разработанных зарубежными исследователями учебной мотивации [13]. Триада внутренних мотивов – познания, достижения и саморазвития – демонстрирует высокую степень близости друг к другу, при этом показывая, что внутренняя мотивация представляет собой достаточно богатое структурное образование, не сводимое лишь к мотивам познания.

Литература

1. Гижицкий В.В., Гордеева Т.О., Гавриченко Т.К. Разработка опросника учебной настойчивости и постоянства учебных интересов // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике. Челябинск, Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 66–74.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 336 с.
3. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 7. № 2. С. 57–68.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.

Валидность методики подтверждается тем, что результаты анализа связи шкал академической мотивации с показателями продуктивности учебной деятельности, настойчивости и психологического благополучия хорошо соответствуют предположениям, основанным на теоретических данных и предшествующих исследованиях [3; 4; 5; 8; 9]. Наибольшее значение для продуктивности в учебе имеют внутренние мотивы, а также мотивы самоуважения, наиболее выраженные у девушек. Интроецированные мотивы выступают характерными мотивами, запускающими учебную деятельность школьников, однако их роль в ее результативности неоднозначна. Негативную роль в системе побуждений к учебной деятельности играют экстерналистская мотивация и амотивация.

Таким образом, восемь шкал методики ШАМ-Ш позволяют получить подробную и дифференцированную информацию о выраженности различных форм внутренней и внешней мотивации учебной деятельности. Методика может быть рекомендована исследователям в области мотивации и школьным психологам для оценки индивидуальных различий в мотивации, выявления мотивационно одаренных детей, а также оценки эффективности различных образовательных программ. Методика предоставляется всем желающим исследователям и практикам по запросу.

5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
6. Application of Exploratory Structural Equation Modeling to Evaluate the Academic Motivation Scale / F. Guay, A.J.S. Morin, D. Litalien, P. Valois, R.J. Vallerand // The Journal of Experimental Education. 2015. Vol. 83(1). P. 51–82. doi: 10.1080/00220973.2013.876231.
7. Assor A., Vansteenkiste M., Kaplan A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101(2). P. 482. doi: 10.1037/a0014236.
8. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis / C.F. Ratelle, F. Guay, R.J. Vallerand, S. Larose, C. Senécal // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99(4). P. 734–746. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734.
9. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 371 p.

10. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // *Psychological Assessment*. 1994. Vol. 6. № 2. P. 149–158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.

11. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 749–761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.

12. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic

motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. № 1. P. 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.

13. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education / Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C., Vallieres E.F. // *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52. P. 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025.

Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren

Gordeeva T.O.**,

*Lomonosov Moscow State University; National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
tamgordeeva@gmail.com*

Sychev O.A.**,

*Shukshin Altai State Academy of Education, Biysk, Russia,
osn1@mail.ru*

Gizhitskii V.V.***,

*I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia,
viktor.gizhitsky@yandex.ru*

Gavrichenkova T.K.****,

*Moscow Institute of Open Education (State Comprehensive School #179);
Center for Pedagogical Skills, Moscow, Russia,
tamara.gavrichenkova@gmail.com*

The paper focuses on the development of the questionnaire Scales of Academic Motivation in School-Age Children based on the Academic motivation questionnaire for university students previously developed by T. Gordeeva, O. Sychev and E. Osin. The theoretical foundation of this

For citation:

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 65–74 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220206

* Gordeeva Tamara Olegovna, PhD in Psychology, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

** Sychev Oleg Anatolyevich, PhD in Psychology, Research Fellow, Shukshin Altai State Academy of Education, Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

*** Gizhitskii Viktor Vladimirovich, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Pedagogics and Medical Psychology, Faculty of Higher Nursing Training, Psychology and Social Work, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia. E-mail: viktor.gizhitsky@yandex.ru

**** Gavrichenkova Tamara Karenovna, Educational Psychologist, State Comprehensive School №179, Moscow Institute of Open Education; Psychologist, Center for Pedagogical Skills, Moscow, Russia. E-mail: tamara.gavrichenkova@gmail.com

questionnaire is the self-determination theory and its subtheory of intrinsic and extrinsic motivation. Confirmatory factor analysis proved the 8-scale structure of the questionnaire defining three closely related types of intrinsic motivation (learning, achievement and self-development motivation), four typical types of extrinsic motivation in learning activity (self-respect motivation, introjected motivation, two types of external motivation), and amotivation. All scales demonstrate acceptable reliability ($0,72 < \alpha < 0,90$) and expected correlations with indicators of persistence in learning, subjective well-being and academic achievement. Basing on the revealed gender differences in motivation the paper presents normative data both for adolescent girls and boys.

This research was carried out with the support of state subsidies allocated to the National Research University Higher School of Economics within the programme of state support of Russia's leading universities in order to enhance their competitiveness among major global scientific and educational centers.

Keywords: diagnostics of learning motivation, validity, reliability, internal motivation, external motivation, academic achievements, school-aged children.

References

1. Gizhitskii V., Gordeeva T., Gavrichenkova T. Razrabotka oprosnika uchebnoi nastoichivosti i postoyanstva uchebnykh interesov [Elaboration of questionnaire of grit and stability of learning interests]. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii po psikhologicheskoi diagnostike* [Proceedings of the Third Conference on Psychological Testing "Modern Psychodiagnosics in Russia: Overcoming the Crisis"]. Chelyabinsk: Publ. Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2015. Vol. 1, pp. 66–74.
2. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of achievement motivation]. Moscow: Smysl. 2015. 336 p.
3. Gordeeva T.O., Gizhitskii V.V., Sychev O.A., Gavrichenkova T.K. Motivatsiya samouvazheniya i uvazheniya drugimi kak faktory akademicheskikh dostizhenii i nastoichivosti v uchebnoi deyatel'nosti [Motivation of self-respect and respect by others as factors of academic achievements and persistence in educational activity]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2016, no. 2(37), pp. 57–68.
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ee istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoe blagopoluchie [Intrinsic and extrinsic academic motivation in university students: its sources and impact on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2013, no. 1, pp. 35–45.
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [The Questionnaire «Academic motivation scales»]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2014, no. 4(35), pp. 96–107.
6. Guay F., Morin A.J.S., Litalien D., Valois P., Vallerand R.J. Application of Exploratory Structural Equation Modeling to Evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education*, 2015. Vol. 83, no. 1, pp. 51–82. doi: 10.1080/00220973.2013.876231.
7. Assor A., Vansteenkiste M., Kaplan A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 2009. Vol. 101, no. 2, pp. 482. doi: 10.1037/a0014236.
8. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J., Larose S., Senécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2007. Vol. 99, no. 4, pp. 734–746. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734.
9. Deci E., Ryan R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985. 371 p.
10. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*. 1994. Vol. 6, no. 2, pp. 149–158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
11. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, pp. 749–761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.
12. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, no. 1, pp. 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
13. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senécal C., Vallières E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52, pp. 1003–1017. doi: 10.1177/0013164492052004025.