



Исследование учебной мотивации учащихся подросткового возраста школ Ферганской области (Республика Узбекистан)

Л. А. МАКСИМОВА, Р. А. ВАЛИЕВ, М. Т. ИСАКОВА, Э. Т. МИРЗАЖОНОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Значительное количество детей-мигрантов в российских школах из городов и сельских поселений центрально азиатских стран делает актуальным изучение возможностей поддержки их учебной мотивации, на основе учета национально-культурных особенностей. *Целью исследования* является выявление особенностей учебной мотивации обучающихся подросткового возраста сельских и городских школ Ферганской области.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 576 подростков городских и сельских школ Ферганской области. Методики: «Опросник академической саморегуляции учеников начальных и средних классов SRQ-A», «Детский опросник оптимистического стиля объяснения успехов и неудач», «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», «Шкала депрессии, тревоги и стресса». Математико-статистическая обработка полученных данных производилась при помощи критерия К-S Колмагорова-Смирнова, кластерным анализом метода k-средних, критерием Н-Краскала-Уоллиса и критерием U-Манна-Уитни.

Результаты исследования. Учащиеся городских школ имеют более высокие показатели по шкалам «познавательная мотивация», «мотивация саморазвития», «идентифицированная мотивация» и «интроецированная мотивация». При помощи кластерного анализа были получены мотивационные профили учащихся городских и сельских школ. Мотивационные профили обучающихся городских школ: а) с преобладающей внешней мотивацией; б) с преобладающей внутренней мотивацией, в) обучающиеся, чья учебная деятельность осуществляется под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Мотивационные профили обучающихся сельских школ: а) с высоким уровнем как внутренней, так и внешней мотивации; б) со средним уровнем внутренней и внешней мотивации; в) имеющие низкий уровень внутренней и внешней мотивации. Сравнительный анализ выделенных мотивационных профилей посредством критерия Н-Краскала-Уоллиса у городских школьников позволил выявить различия между группами с преобладающей внутренней мотивацией и мотивацией как внешними так и внутренними факторами с группой обучающихся, имеющих только внешнюю мотивацию по шкалам удовлетворенности жизнью и шкалам опросника оптимистического стиля объяснения причин успехов и неудач: семья – $W=20,51$, школа – $W=17,35$, учителя – $W=29,43$, Я сам – $W=21,36$, шкала оптимизма при удаче – $W=13,16$, шкала общего оптимизма – $W=13,11$. Сравнение профилей у сельских школьников выявило различия между группами с высоким и средним уровнем внутренней и внешней мотивации и группой с низким уровнем по шкалам депрессии – $W=11,86$, тревоги – $W=12,42$, семья – $W=54,95$, школа – $W=27,43$, учителя – $W=57,30$, Я сам – $W=33,63$, друзья – $W=45,72$, шкале оптимизма при удаче – $W=12,13$, шкале общего оптимизма – $W=11,99$.

Обсуждение и заключение. Уровневая структура учебной мотивации сельских школьников может быть объяснена появлением в их профиле мотивации группы «Отчуждаемые» – подростки с низким уровнем внешней и внутренней мотивации, когда образовательная среда не выступает средой удовлетворения их актуальных потребностей и не контролируется окружающими людьми в силу того, что они не видят значимости образования ребенка. Выделена группа городских и сельских подростков «Ценностно относящиеся к образованию» – с высоким уровнем внешней и внутренней мотивации, чьи ценности получения образования поддерживаются окружающими взрослыми.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

городские и сельские подростки, академическая саморегуляция, внешняя и внутренняя мотивация, удовлетворенность жизнью

Для цитирования: Максимова Л. А., Валиев Р. А., Исакова М. Т., Мирзажонова Э. Т. Исследование учебной мотивации учащихся подросткового возраста школ Ферганской области (Республика Узбекистан) // Перспективы науки и образования. 2025. № 3. С. 353–371. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.23>

Поступила: 15.12.2024 | Одобрена: 19.02.2025 | Опубликовано: 30.06.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Research of learning motivation of teenagers students of schools in Fergana region (Uzbekistan)

L. A. MAKSIMOVA, R. A. VALIEV, M. T. ISAKOVA, E. T. MIRZAZHONOVA

ABSTRACT

Introduction. A significant number of migrant children in Russian schools from cities and rural settlements of Central Asian countries makes it relevant to study the possibilities of supporting their academic motivation, taking into account national and cultural characteristics. *The aim of the study* is to identify the features of academic motivation of adolescent students in rural and urban schools of the Fergana region.

Materials and methods. The study involved 576 teenagers from urban and rural schools of the Fergana region. Methods: "Questionnaire of academic self-regulation of primary and middle school students SRQ-A", "Children's questionnaire of the optimistic style of explaining successes and failures", "Multidimensional scale of satisfaction with life of schoolchildren", "Scale of depression, anxiety and stress". Mathematical and statistical processing of the obtained data was carried out using the Kolmogorov-Smirnov K-S criterion, cluster analysis of the k-means method, the Kruskal-Wallis H-criterion and the Mann-Whitney U-criterion.

Results of the study. Students of urban schools have higher rates on the scales of "cognitive motivation", "motivation for self-development", "identified motivation" and "introjected motivation". Using cluster analysis, motivational profiles of students in urban and rural schools were obtained. Motivational profiles of students in urban schools: a) with predominant external motivation; b) with predominant internal motivation, c) students whose learning activities are influenced by both external and internal factors. Motivational profiles of students in rural schools: a) with a high level of both internal and external motivation; b) with an average level of internal and external motivation; c) having a low level of internal and external motivation. A comparative analysis of the identified motivational profiles using the H Kruskal-Wallis and U Mann-Whitney criteria made it possible to identify the characteristics of life satisfaction, an optimistic style of explaining the reasons for successes and failures, as well as the level of depression, anxiety and stress among adolescent students in rural and urban schools in the Fergana region.

Discussion and conclusion. The level structure of the learning motivation of rural schoolchildren can be explained by the appearance in their motivation profile of the "Alienated" group - teenagers with a low level of external and internal motivation, when the educational environment does not serve as an environment for satisfying their current needs and is not controlled by the people around them due to the fact that they do not see the importance of the child's education. A group of urban and rural teenagers "Value-oriented towards education" was identified - with a high level of external and internal motivation, whose values of obtaining education are supported by the adults around them.

KEYWORDS

urban and rural teenagers, academic self-regulation, external and internal motivation, well-being

For Citation: Maksimova, L. A., Valiev, R. A., Isakova, M. T., & Mirzazhonova, E. T. (2025). Research of learning motivation of teenagers students of schools in Fergana region (Uzbekistan). *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (3), 353–371. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.23>

Received: 15 December 2024 | Approved: 19 February 2025 | Published: 30 June 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

В программных документах ЮНЕСКО отмечается, что современные образовательные программы должны быть ориентированы достижение психологического благополучия, личностного развития каждого обучающегося, на поиск личных смыслов, лежащих в основе ценностного отношения к обучению [1]. Современные исследователи уделяют значительное внимание проблеме учебной мотивации как одного из важнейших аспектов современного образовательного процесса. Осознание ценности образования создает основу для развития учебной мотивации, а успешная реализация учебных целей поддерживает и развивает эти ценности. В ряде исследований показана связь между учебной мотивацией и академическими достижениями. Метаанализ исследований, выполненный Роббинсом с коллегами показал, что мотивация к достижению является одним из значимых предикторов среднего балла успеваемости [2]. Исследования влияния аффективных факторов (отношение к обучению и мотивация), проведенные на выборке из 4942 турецких подростков, также показали, что учебная мотивация выступает предиктором академических достижений школьников [3].

О механизмах связи учебной мотивации и академических достижений писали К. Дуэк [4], Э. Эллиот [5]. В исследованиях Э. Мартина и М. Доусона показывается значение межличностных взаимоотношений для повышения учебной мотивации [6]. Исследования Л. Шюрманн с коллегами показывают, что мотивация побуждает учащихся заниматься обучением и достигать своих образовательных целей. Без мотивации учащимся может быть трудно найти энергию и решимость для выполнения заданий, подготовки к экзаменам и достижения успехов в учебе [7]. Связь эмоций с учебной мотивацией показывает Р. Пекрун в рамках теории контроля и значимости эмоций достижения. С целью повышения учебной мотивации автор предлагает педагогам использовать приемы увеличения позитивных и уменьшения негативных эмоций [8]. Исследование учебной мотивации в контексте изучения взаимосвязей между академическими успехами, атмосферой в классе и представлений учащихся об учителе выполнено Р. Зеданом [9]. Повышение мотивации к изучению английского языка средствами геймификации в цифровых средах изучает Laura-De La Cruz K. M. с коллегами [10]. Мотивацию использования (Motivate Use) школьных знаний в реальной жизни в качестве характеристики учебной мотивации рассматривал К. Пью в рамках теории преобразующего опыта [11].

Исследователи учебной мотивации активно обращаются к теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Авторы считают, что мотивация может быть представлена как континуум внешней и внутренней мотивации. Внешняя мотивация формируется под влиянием внешних факторов, связанных с результатом деятельности: награды, оценки, приказы. Внутренняя мотивация связана с интересом к самой деятельности. Получении удовольствия от деятельности и обусловлена удовлетворением базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми [12]. Представления о внешней и внутренней мотивации получило свое развитие в работах других исследователей, которые уточняют, что термин «внутренняя» относится к мотивации, которая возникает внутри в форме интересов и целей человека, в то время как «внешняя» относится к мотивации, которая вызвана внешними переменными, такими как стимулы и наказания [13]. Исследование С. Ю и К. Левек-Бристоль на выборке более 30 000 студентов колледжей показало, что потребность в компетентности (относительно потребности в автономии и связанности) является самым сильным предиктором воспринимаемых достижений в обучении [14]. Исследования показывают, что, хотя внешние вознаграждения могут быть эффективными для повышения мотивации и производительности в краткосрочной перспективе, они могут иметь отрицательное влияние на мотивацию и производительность в долгосрочной перспективе, поскольку они могут снизить чувство автономии и интерес к деятельности [15; 16].

В последние годы исследования учебной мотивации стали одной из самых изучаемых проблем в отечественной науке. Анализ публикаций в научной электронной библиотеке Elibrary.ru показал, что проблема учебной мотивации за период с 2019 по 2024 год исследовалась в 17 523 статей в журналах.

Значительный вклад в изучение мотивационной сферы детей и взрослых в контексте творческой деятельности вносят труды Д.Б. Богоявленской. По ее мнению, мотивация является одним из основных компонентов креативности. наряду с интеллектуальными способностями и эмоциями. Д.Б. Богоявленская подчеркивает значение внутренней мотивации для развития креатив-

ности и академической успешности [17]. В работах В.И. Моросановой изучаются вопросы связи академической мотивации и саморегуляции. По мнению автора, уровень мотивации связан со сформированностью процессов саморегуляции. Чем выше уровень саморегуляции, тем выше вероятность поддержания высокого уровня мотивации [18; 19]. О.А. Карабанова изучает, какие факторы влияют на мотивацию достижения школьников и студентов, связи мотивов с академической успеваемостью и личностными особенностями, каким образом педагоги и родители могут поддерживать интерес школьников к учебе [20]. Влияние педагогических технологий на развитие мотивации исследует Н.В. Бордовская, особое внимание уделяя использованию интерактивных методов обучения и проектных заданий [21]. А.Ю. Левенкова с коллегами описывают инструменты повышения мотивации студентов на основе стратегии действий внешнего управления деятельностью [22]. Проблему формирования учебных и познавательных мотивов студентов с коллегами изучала Т.В. Корбмахер [23].

Значительная часть исследований посвящена изучению *учебной мотивации в подростковом возрасте*. По мнению педагогов и родителей именно низкая мотивация подростков является одной из значимых проблем современного образования. Психологические исследования в области учебной мотивации подростков направлены на выявление характеристик, динамики, факторов и инструментов ее повышения. В исследовании М.Г. Никитской показаны взаимосвязи учебной мотивации с целями учебных достижений подростков. Выявлено, что стремление учащихся получать удовольствие от процесса обучения связано с направленностью личности на задачу, а показатели амотивации связаны со стремлением показывать себя лучше других, направленностью на себя [24]. О связи учебной мотивации со стилем родительского воспитания писали М. Г. Киселева с коллегами [25]. И.Н. Бондаренко [26] и Ю.А. Ишмуратова с коллегами изучали взаимосвязи мотивационных ресурсов достижений младших подростков с личностными и регуляторными особенностями [27]. А.В. Золотарева и И.В. Серафимович изучали особенности учебной мотивации обучающихся школ Ярославской области со стабильно низкими результатами обучения [28]. А.Д. Андреевой выполнен сравнительно-исторический анализ отношения к учению в школе обучающихся послевоенных лет и эпохи развитого социализма [29]. Н.Н. Толстых с коллегами выполнено исследования социальных представлений об обучении в школе современных подростков [30]. Н.Н. Толстых и коллеги разработали тест диагностики учебной мотивации подростков на основе выявления мотивационно-ценностных и личностных компонентов учебной деятельности [31].

Исследованиями учебной мотивации подростков, обучающихся в разных образовательных средах занимались О.Д. Артемова и В.И. Ветошева [32], А.А. Вяльшина и С.Т. Дакирова [33], Т.О. Гордеева с соавт. [34] и др. В исследованиях показано, что система развивающего обучения по сравнению с традиционными образовательными системами положительно связана с учебной мотивацией и психологическим благополучием школьников [35; 36]. Т.О. Гордеева с коллегами исследовали мотивационные предикторы выбора обучающимися образовательной траектории. Авторы выявили роль учебной мотивации школьников, проживающих в городе и сельской местности, в ориентации на получение образования в колледже и вузе [37].

Международные исследования показывают, что в большинстве стран мотивация к школе снижается в течение школьного времени. Данная тенденция зафиксировали в своих исследованиях Т. Ван Ю с коллегами [38]. Л. Моллой с коллегами выявили, что отношения со сверстниками оказывают более сильное влияние на академическую самооценку у учеников седьмого класса по сравнению с учениками пятого класса [39]. Т.О. Гордеева с коллегами, анализируя динамику учебной мотивации обучающихся 7-8 классов школ, выявили тенденцию к снижению всех типов мотивации современных школьников [40].

Значительное количество исследований последних лет посвящено выявлению *взаимосвязей учебной мотивации с психологическим благополучием личности*. В настоящее время психологическое благополучие рассматривается в качестве необходимого условия школьного обучения. С. Бюкер с коллегами в результате метаанализа данных 47 исследований с общим числом участников 38 946 выявили наличие статистически значимой корреляции связи между субъективным благополучием школьников и академической успеваемостью [41]. В широком смысле субъективное благополучие отражает насколько счастливой и осмысленной человек оценивает свою жизнь. Исследования Янг К., проведенное среди китайских школьников показало взаимосвязь показателей субъективного благополучия, самооценки, академической успеваемости. Авторами оговаривается, что интерпретация результатов исследования была выполнена с точки

зрения культурных различий в ценности положительных эмоций в восточных культурах [42]. Метаанализ исследований, проведенных на 344 выборках (223 209 участников), показывает взаимосвязь между внутренней мотивацией и уровнем субъективного благополучия [43].

Развивая теорию самодетерминации, исследователи показывают, что источником внутренней мотивации является удовлетворение базовых психологических потребностей подростка: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми [44]. В исследованиях К. Шелдона с коллегами выявлено, что автономная самомотивация связана с психологическим благополучием и ощущением наполненности жизни, доказано, что функцию автономной самомотивации может выполнять внутренний диалог [45]. В исследованиях Т.О. Гордеевой и О.А. Сычева также выявлено, что предиктором успешной учебной деятельности и источником психологического благополучия выступает автономная стратегия самомотивации, а контролируемая стратегия самомотивации приводит к снижению субъективного благополучия и амотивации [46; 47].

В рамках исследований склонности к рисковому поведению Дж. Аткинсон и М. Фишбейн выявили, что люди с сильным мотивом избегания неудачи предпочтут легкие или чрезвычайно рискованные задачи [48]. В исследованиях Э. Лайден с коллегами при изучении мотивационных профилей 733 афроамериканских и европейско-американских подростков из мегаполиса показано, что учащиеся восьмого класса, которые сообщили о плохом поведении и имели друзей с низкими достижениями, с большей вероятностью были вовлечены в потребление психоактивных веществ в 11-м классе. Фактором защиты выступают получение удовольствия от школы и высокая ценность заданий, даже при низком уровне социально-экономического статуса. Фактором риска употребления психоактивных веществ выступает низкий уровень удовольствия от школы даже при положительной самооценке и высоком социально-экономическом статусе [49].

Выбор в качестве предмета исследования учебной мотивации обучающихся Ферганы и Ферганской области связан с одной стороны, с научным интересом в области проведения сравнительных культурных исследований в области изучения учебной мотивации российских и узбекских подростков, в том числе с учетом уровня урбанизации, что подтверждается количеством подобных исследований в Северной и Центральной Америке, Европе, Восточной Азии и других регионах. С другой стороны, значительное количество детей-мигрантов из городов и сельских поселений Республики Узбекистан в российских школах актуализирует задачу психолого-педагогической поддержки их учебной мотивации с учетом возможных культурных особенностей, а также профилактики вовлечения подростков в рискованные формы поведения. Соответственно целью исследования является выявление особенностей учебной мотивации обучающихся подросткового возраста сельских и городских школ Ферганской области (Республика Узбекистан).

В связи с целью исследования сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Существует ли различия в учебной мотивации подростков, обучающихся в городских и сельских школах Республики Узбекистан?
2. На какие группы можно разделить обучающихся по учебной мотивации?
3. Предиктором каких особенностей удовлетворенности жизни, оптимистического стиля объяснения причин успехов и неудач, а также уровня депрессии, тревоги и стресса выступает академическая мотивация у узбекских школьников, обучающихся в городских и сельских школах г. Ферганы и Ферганской области?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

При организации исследования авторы опирались на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, теорию атрибутивного стиля Б. Вайнера, выявляющей влияние на мотивацию объяснения личностью своих успехов и неудач, концепцию удовлетворенности жизнью Э. Динера, как одной из составляющих психологического благополучия, а также на методологию сопоставительного метода, предполагающих сравнение выборок и результатов.

В исследовании приняли участие 576 учащихся 5-7 классов школ Ферганы и Ферганской области. Из них: 285 мальчиков и 291 девочка, обучающиеся 281 сельских и 295 городских школ.

В качестве психодиагностических методик выступили: Опросник академической саморегуляции учеников начальных и средних классов SRQ-A (Р. Райан, Дж. Коннел (SRQ-A); адаптация Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и М.Ф. Линча); Детский опросник оптимистического стиля объяснения успехов и неудач (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин); Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (Е.С. Хюбнер; адаптация О.А. Сычева, Т.О. Гордеевой, М.В. Лункиной, Е.Н. Осина, А.Н. Сидневой); Русскоязычная версия Шкалы депрессии, тревоги и стресса (С. Ловибонд, П. Ловибонд (Depression, Anxiety, and Stress Scale-21 (DASS-21))); адаптация А.А. Золотаревой). Методики были адаптированы для узбекской выборки.

Методы математико-статистического анализа полученных данных: критерий К-S Колмагорова-Смирнова, кластерный анализ методом k-средних, критерий Н-Краскала-Уоллиса, критерий U-Манна-Уитни.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На первом этапе анализа данных была проведена проверка на нормальность распределения по критерию К-S Колмагорова-Смирнова, которая показала, что все шкалы используемых методик не поддаются нормальному распределению. В связи с этим для выявления различий в двух и более группах в дальнейшем нами использовались непараметрические критерии математико-статистического анализа.

Сравнение результатов по шкалам учебной мотивации обучающихся городских и сельских школ показало, что учащиеся городских школ имеют более высокие показатели по таким шкалам, как познавательная мотивация, мотивация саморазвития, идентифицированная мотивация и интроецированная мотивация (см. табл. 1).

Таблица 1

Различия в учебной мотивации между городскими (n=295) и сельскими (n=281) школьниками в 5-7 классах по критерию U-Манна-Уитни

Шкалы методик	Городские школы	Сельские школы	Критерий U-Манна-Уитни	Z	Уровень значимости, p
Внутренняя мотивация к знаниям	95051	71126	31505	4,9	0,0001
Внутренняя мотивация к саморазвитию	95937	70239	30618	5,4	0,0001
Идентифицированная регуляция	94164	72012	32391	4,5	0,0001
Интроецированная позитивная регуляция	93487	72689	33068	4,2	0,0001

Обнаруженные различия по шкалам учебной мотивации среди городских и сельских школьников предполагает, что мы не можем объединить их в одну общую группу для того, чтобы исследовать предсказательную способность учебной мотивации подростков по удовлетворенности жизни, оптимистическому стилю и шкалам депрессии, тревоги и стресса. Поэтому при помощи кластерного анализа методом k-средних городская и сельская выборки школьников по учебной мотивации были по отдельности распределены по группам. Анализ полученных данных по учебной мотивации учащихся городских школ методом кластерного анализа, показал, что можно распределить всех опрашиваемых на три профиля по ведущему типу (см. рис. 1).

В первый тип мотивации вошли те обучающиеся, у которых были высокие показатели по внутренней мотивации и позитивной внешней регуляции. Во втором профиле проявились результаты тех обучающиеся, у которых были высокие показатели по всем видам мотивации. Третий профиль составили обучающиеся, у которых были низкие результаты по внутренней и положи-

тельно внешней мотивации и средние показатели по общей внешней мотивации. Соответственно эти профили были обозначены как «Автономный», «Автономно-контролируемый» и «Контролируемый» тип учебной мотивации (см. рис. 1). Наиболее представленным мотивационным профилем у подростков из городских школ является автономно-контролируемый профиль мотивации – 57%, автономный стиль выявлен у 30% подростков, у 13% выявлен контролируемый тип учебной мотивации.

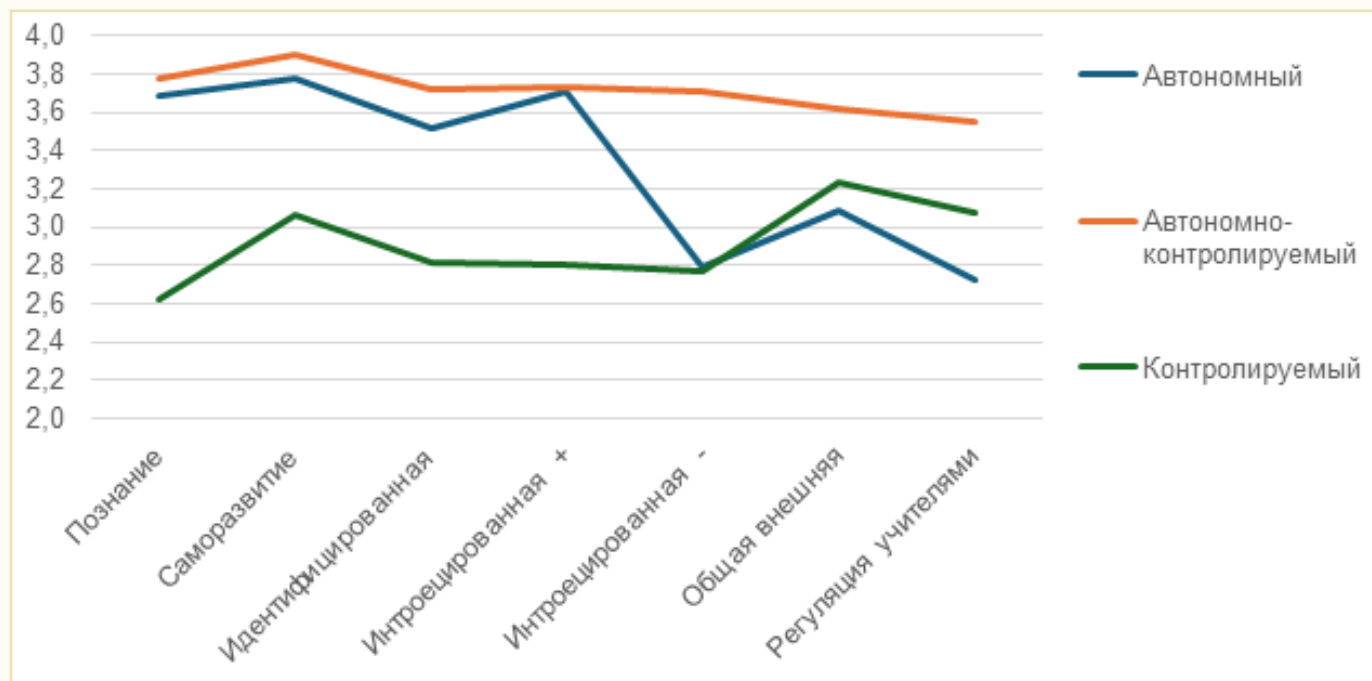


Рисунок 1 Мотивационные профили обучающихся из городских школ (г. Фергана) методом кластерного анализа k-средних (n=295)

При проведении сравнения профилей мотивации городских школьников по шкалам удовлетворенности жизнью, оптимистическому стилю и шкалам депрессии, тревоги и стресса были обнаружены различия по таким шкалам как «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Шкала оптимизма при удаче» и «Шкала общего оптимизма». Как видно в таблице 2, обучающиеся с преобладанием внешней мотивации имеют значимо низкие значения по шкалам удовлетворенности жизнью, а также менее склонны к оптимистическому стилю мышления.

Таблица 2

Сравнительный анализ мотивационных профилей обучающихся городских школ г. Фергана (n=295) по критерию W-Краскелла-Уоллиса

Шкалы методик	Автономный (n=89)	Автономно-контролируемый (n=170)	Контролируемый (n=36)	Критерий W-Краскелла-Уоллиса	Уровень значимости, p
Семья	163,2	152,4	89,7	20,51	0,0001
Школа	156,0	155,5	92,9	17,35	0,0002
Учителя	155,5	159,3	76,2	29,43	0,0001
Я сам	162,2	153,4	87,6	21,36	0,0001
Шкала оптимизма при удаче	148,7	157,4	101,9	13,16	0,0014
Шкала общего оптимизма	150,8	156,6	100,7	13,11	0,0014

Попарное сравнение групп при помощи критерия U-Манна-Уитни показало, что различий между мотивационными профилями «Автономный» и «Автономно-контролируемый» носят не значимый характер. При этом обнаружены различия между профилями «Автономный», «Автономно-контролируемый» и профилем «Контролируемый» (см. табл. 3).

Таблица 3

Различия по шкалам методик между городскими школьниками, имеющими разные мотивационные профили по критерию U-Манна-Уитни

Шкалы	Автономный (n=89)	Контролируемый (n=36)	U-Манна-Уитни	Z	Ур. значимости, p	Автономно-контролируемый (n=170)	Контролируемый (n=36)	U-Манна-Уитни	Z	Ур. значимости, p
Шкала депрессии	-	-	-	-	-	16890	4430	2355	-2,2	0,03
Шкала тревоги	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Шкала стресса	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Семья	6400	1475	809	4,3	0,001	18899	2421	1755	4,0	0,001
Школа	6314	1560	894	3,8	0,001	18871	2449	1783	3,9	0,001
Учителя	6473	1402	736	4,7	0,001	19315	2005	1339	5,3	0,001
Я сам	6425	1449	783	4,4	0,001	18951	2370	1704	4,2	0,001
Друзья	5973	1901	1235	2,0	0,04	-	-	-	-	-
Шкала оптимизма при удаче	6101	1774	1108	2,6	0,007	18759	2562	1896	3,6	0,001
Шкала оптимизма при неудаче	6014	1860	1194	2,2	0,02	18299	3021	2355	2,2	0,03
Шкала общего оптимизма	6149	1725	1059	2,9	0,003	18757	2564	1898	3,6	0,0004

Анализ различий показывает, что школьники, имеющие «Автономный» и «Контролируемый» профили мотивации, не различаются между собой по шкале депрессии. При этом школьники, относимые в исследовании к «Автономно-контролируемому» профилю мотивации, имеют более низкие показатели по шкале депрессии, чем школьники «Контролируемого» профиля. Также отсутствуют различия по шкале удовлетворенности жизнью «Друзья» у профилей мотивации «Автономно-контролируемый» и «Контролируемый», и выявлено различие по этой шкале между профилями «Автономный» и «Контролируемый».

Анализ полученных данных по учебной мотивации учащихся сельских школ методом кластерного анализа, показал, что можно распределить всех опрашиваемых также на три профиля, только их распределение в отличие от городских школьников, которые распределились по ведущему типу мотивации, носит уровневый характер. А именно, когда у подростков с высоким уровнем выражены как внешняя, так и внутренняя мотивация, а у подростков с низким уровнем отмечаются низкие значения всех видов мотивации (см. рис. 2).

Наиболее представленным профилем у подростков из сельских школ является высокий уровень всех видов мотивации – 51% обучающихся, средний уровень всех видов мотивации у 29,5% подростков, у 19,5% выявлен низкий уровень всех видов учебной мотивации.

При проведении сравнения профилей мотивации сельских школьников по шкалам удовлетворенности жизнью, оптимистическому стилю и шкалам депрессии, тревоги и стресса были обнаружены различия по всем шкалам удовлетворенности жизнью, по шкалам депрессии и тревоги

и по таким шкалам оптимистического стиля мышления как «Шкала оптимизма при удаче» и «Шкала общего оптимизма» (см. табл. 4).

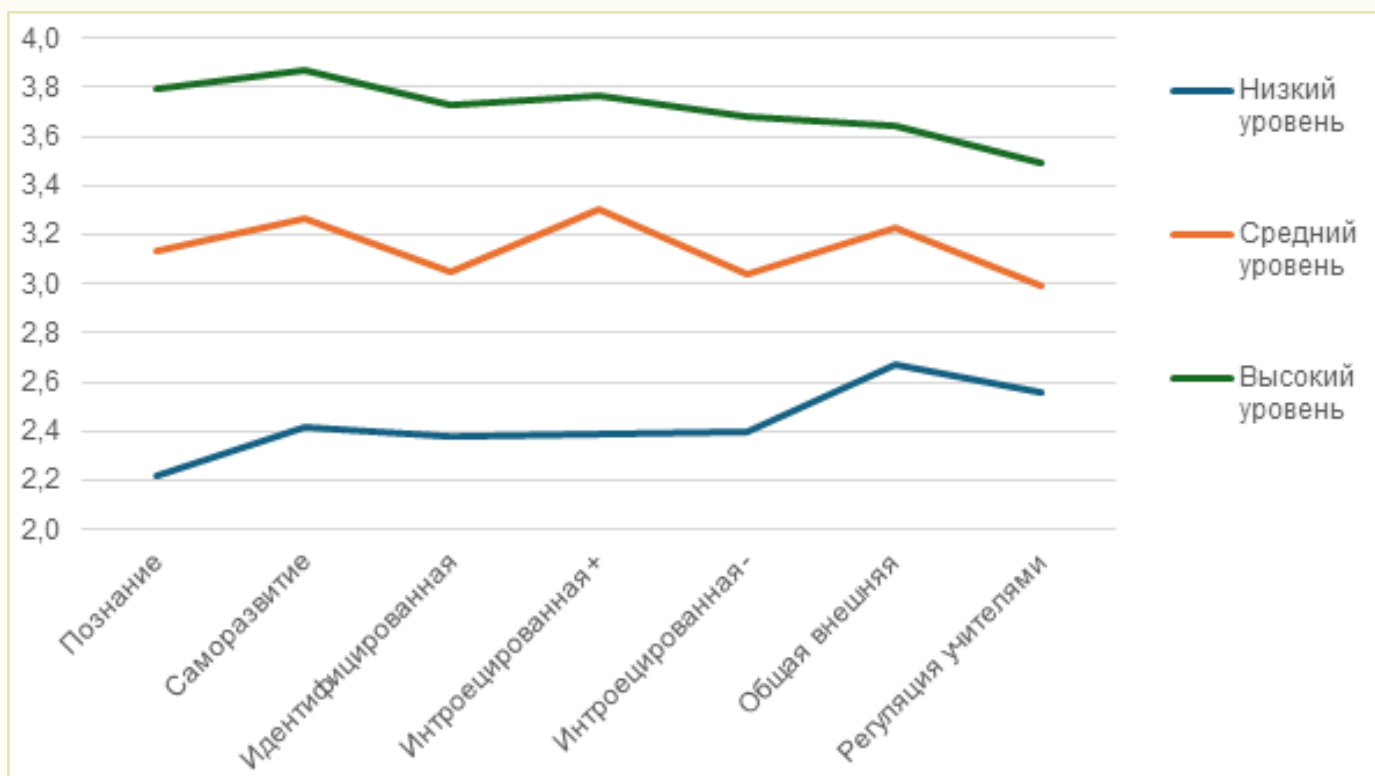


Рисунок 2 Мотивационные профили обучающихся из сельских школ Ферганской области методом кластерного анализа k-средних

Таблица 4

Сравнительный анализ мотивационных профилей обучающихся сельских школ Ферганской области (n=281) по критерию W-Краскелла-Уоллиса

Шкалы методик	Низкий уровень мотивации (n=54)	Средний уровень мотивации (n=83)	Высокий уровень мотивации (n=144)	Критерий W-Краскелла-Уоллиса	Ур. значимости, p
Шкала депрессии	174,7	137,1	130,6	11,86	0,003
Шкала тревоги	174,7	139,7	129,1	12,42	0,002
Семья	71,6	140,3	167,4	54,95	0,0001
Школа	94,0	136,4	161,3	27,43	0,0001
Учителя	78,3	126,5	172,9	57,30	0,0001
Я сам	90,4	133,6	164,3	33,63	0,0001
Друзья	81,8	132,7	168,0	45,72	0,0001
Шкала оптимизма при удаче	108,9	140,8	153,1	12,13	0,002
Шкала общего оптимизма	110,1	137,9	154,4	11,99	0,002

Попарное сравнение групп при помощи критерия U-Манна-Уитни показало, что между профилями «Низкий уровень учебной мотивации» и «Средний уровень учебной мотивации» обнаружены различия по всем шкалам, кроме шкал методики оптимистического стиля мышления «Шкалы оптимизма при неудаче» и «Шкалы общего оптимизма» (см. табл. 5). Школьники, имеющие низкие показатели, имеют более высокие значения по показателям депрессии, тревоги и стресса, и низкие показатели удовлетворённости жизнью и шкале оптимизма при удаче.

Таблица 5

Различия по шкалам методик между сельскими школьниками, имеющими низкие (n=54) и средние (n=83) показатели по учебной мотивации по критерию U-Манна-Уитни

Шкалы методик	Уровень мотивации		U-Манна-Уитни	Z	Ур. значимости, p
	Низкий	Средний			
Шкала депрессии	4342	5111	1625	2,7	0,007
Шкала тревоги	4347	5106	1620	2,7	0,006
Шкала стресса	4254	5200	1713	2,3	0,020
Семья	2505	6948	1020	-5,4	0,001
Школа	3073	6380	1588	-2,9	0,004
Учителя	2957	6497	1471	-3,4	0,001
Я сам	2971	6482	1486	-3,3	0,001
Друзья	2880	6573	1395	-3,7	0,001
Шкала оптимизма при удаче	3222	6232	1736	-2,2	0,026
Шкала оптимизма при неудаче	-	-		-	-
Шкала общего оптимизма	-	-		-	-

Между группами с низким и высоким уровнем мотивации обнаружены различия по всем шкалам, кроме «Шкалы стресса» (см. табл. 6). Обучающиеся с низкими показателями по всем видам мотивации имеют более высокие показатели по «Шкале депрессии» и «Шкале тревоги», а также более низкие показатели по всем шкалам удовлетворенности жизнью и шкалам оптимистического стиля объяснения успехов и неудач.

Таблица 6

Различия по шкалам методик между сельскими школьниками, имеющими низкие (n=54) и высокие (n=144) показатели по учебной мотивации по критерию U-Манна-Уитни

Шкалы методик	Уровень мотивации		U-Манна-Уитни	Z	Ур. значимости, p
	Низкий	Высокий			
Шкала депрессии	6576	13125	2685	3,3	0,001
Шкала тревоги	6572	13129	2689	3,3	0,001
Шкала стресса	-	-		-	-
Семья	2848	16854	1362	-7,0	0,001
Школа	3490	16212	2004	-5,2	0,001
Учителя	2754	16947	1269	-7,3	0,001
Я сам	3393	16308	1908	-5,5	0,001
Друзья	3023	16679	1537	-6,5	0,001
Шкала оптимизма при удаче	4145	15556	2660	-3,4	0,001
Шкала оптимизма при неудаче	4605	15097	3119	-2,1	0,031
Шкала общего оптимизма	4137	15564	2652	-3,4	0,001

Между мотивационными профилями «Высокий уровень учебной мотивации» и «Средний уровень учебной мотивации» различия имеются по всем шкалам методики удовлетворенности жизнью. Обучающиеся, имеющие по всем видам учебной мотивации высокие показатели более чем их сверстники, имеющие средний уровень по учебной мотивации удовлетворены жизнью (см. табл. 7).

Таблица 7

Различия по шкалам методик между сельскими школьниками, имеющими средние (n=83) и высокие (n=144) показатели по учебной мотивации по критерию U-Манна-Уитни

Шкалы методик	Уровень мотивации		U-Манна-Уитни	Z	Ур. значимости, p
	Средний	Высокий			
Шкала депрессии	-	-		-	-
Шкала тревоги	-	-		-	-
Шкала стресса	-	-		-	-
Семья	8182	17697	4695	-2,7	0,007
Школа	8430	17449	4943	-2,2	0,030
Учителя	7491	18388	4004	-4,1	0,001
Я сам	8091	17787	4605	-2,9	0,004
Друзья	7927	17951	4441	-3,2	0,001
Шкала оптимизма при удаче	-	-		-	-
Шкала оптимизма при неудаче	-	-		-	-
Шкала общего оптимизма	-	-		-	-

Также был проведен сравнительный анализ между мотивационными профилями, полученными у городских и сельских школьников для выявления похожих профилей. Сравнение критерием U-Манна-Уитни показало, что по большинству исследуемых параметров существуют значимые различия между всеми профилями городских и сельских школьников. Наименьшие различия были получены в сравнении группы городских школьников «Автономно-контролируемые» и группы сельских школьников «Высокий уровень учебной мотивации» (см. табл. 8).

Таблица 8

Различия по шкалам методик между сельскими и городскими школьниками, имеющими высокие показатели по внешней и внутренней учебной мотивации по критерию U-Манна-Уитни

Шкалы	Автономно-контролируемый (n=170)	Высокий уровень учебной мотивации (n=144)	U-Манна-Уитни	Z	Ур. значимости, p
Внутренняя мотивация к знаниям	26909	22547	12106	0,17	0,87
Внутренняя мотивация к саморазвитию	27450	22005	11565	0,84	0,40
Идентифицированная регуляция	26915	22541	12100	0,17	0,86
Интроецированная позитивная регуляция	26005	23451	11469	-0,96	0,34
Интроецированная негативная регуляция	27295	22160	11720	0,65	0,52
Общая внешняя регуляция	26539	22917	12003	-0,29	0,77
Внешняя регуляция учителями	27322	22134	11693	0,68	0,50
Шкала депрессии	25024	24431	10489	-2,18	0,03
Шкала тревоги	26384	23072	11848	-0,49	0,63
Шкала стресса	26475	22981	11939	-0,37	0,71
Семья	27785	21670	11230	1,26	0,21
Школа	25335	24121	10799	-1,80	0,07

Учителя	27579	21877	11436	1,00	0,32
Я сам	27196	22259	11819	0,52	0,60
Друзья	26673	22782	12138	-0,13	0,90
Шкала оптимизма при удаче	29907	19549	9108	3,91	0,001
Шкала оптимизма при неудаче	27871	21584	11144	1,37	0,17
Шкала общего оптимизма	29176	20280	9839	2,99	0,001

Как видно из таблицы 8, выявленные различия показывают, что у сельских школьников выше показатели по шкале депрессии и ниже показатели по шкалам, связанным с оптимистическим стилем мышления при удаче и общей шкале оптимизма.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ данных диагностики подростков из городских и сельских школ показывает, что существуют различия в представленности видов мотивации в общей структуре учебной мотивации. У городских подростков соотношение между внутренней и внешней мотивацией образует три группы обучающихся: с преобладающей внешней мотивацией, чья деятельность осуществляется под влиянием внешних факторов (контролируемые), с преобладающей внутренней мотивацией, действующие под влиянием внутренних мотивов (автономные), и группа, являющаяся самой большой, чья учебная деятельность осуществляется под влиянием как внешних, так и внутренних факторов (автономно-контролируемые). Подобные выводы соотносятся результатами, полученными Ш. Дусмухамдовой с соавторами при исследовании учебной мотивации младших школьников, обучающихся в городских школах Ферганской области (г. Коканд) [50], и данными полученными авторами статьи при исследовании учебной мотивации подростков, обучающихся в городских школах Свердловской области (г. Екатеринбург) [51]. В отличие от городских подростков у сельских школьников общая структура учебной мотивации представлена посредством деления респондентов по уровням учебной мотивации на следующие группы: с высоким уровнем как внутренней, так и внешней мотивации, подростки со средним уровнем внутренней и внешней мотивации, и имеющие низкий уровень внутренней и внешней мотивации.

Различия полученные в структуре мотивации обучающихся городских и сельских школ могут быть связаны с влиянием среды. Поэтому вопросу существует ряд исследований, проведенных как за рубежом, так и в России, где рассматривались различия в учебной мотивации среди учеников, проживающих в городской и сельской местности. Исследования показывают, что сельские школьники демонстрируют меньшую учебную мотивацию по сравнению с городскими сверстниками в связи с такими факторами как: низкое качество образования и ограниченный доступ к образовательным ресурсам [52], недостаточные возможности для самореализации и развития интересов [53], социальный контекст, который может влиять на восприятие важности образования [54].

Как видно из зарубежных и российских исследований, одним из объяснительных факторов, определяющих выделение в общей структуре учебной мотивации у городских школьников внутренней мотивации в большей степени, чем у сельских школьников является окружающая подростка среда. Это и социальный контекст, и разнообразие возможностей для реализации интересов детей, и необходимое наличие образовательных ресурсов. При этом необходимо отметить, что такое видение объясняет выраженность или соотношение у обучающихся внутренней или внешней мотивации, и не объясняет механизма формирования такой общей структуры мотивации, которая получена в нашем исследовании у сельских школьников, когда внутренняя и внешняя мотивация представлена у респондентов в равной степени, и при этом она выражена в уровнях.

В связи с этим представляется интересным обратиться к исследованию И.Ю. Суворовой, А.В. Громовой, А.С. Толстой, в котором авторы рассматривают условия интернализации мотива, в том числе в рамках учебной деятельности. Важнейшим условием возникновения и перехода мотива во внутренний план является возможность, создаваемая окружением и способностью самого индивида к активному поиску того предмета, через который произойдет опредмечи-

вание потребности. В этой связи потребность в автономии является определяющей для того, чтобы возникла сама возможность внутренней мотивации к обучению [55]. В таком случае низкий или высокий уровень внутренней мотивации к обучению во многом становится определяемым теми условиями, которые выделяются авторами, а именно значимым становится факт того, что является ли тогда окружающая образовательная среда тем местом, в которой удовлетворяются потребности обучающегося. Также, вслед за Деси и Райаном, авторы говорят о важности в процессе интернализации мотива потребности в принадлежности человека к социальной группе или диаде, которая дает возможность исследования себя и мира в безопасном режиме. В этом случае важным становится аспект принятия окружающими подростка людьми ценности образования как некоторой перспективы в развитии ребенка, которая не предполагает соотносимости с актуальными на момент обучения подростка знаниями и навыками, применяемыми им в его практической деятельности. Это соотносится с результатами исследований, в которых показано, что городские школьники больше ориентированы на высокие результаты и карьерные перспективы, а сельские в большей степени уделяют внимание практическим навыкам и жизненным умениям, что может быть связано с особенностями социальной среды, признания ценности образования и жизненных установок в городе и деревне [56]. То есть в таком случае образовательная среда может восприниматься окружающими ребенка людьми не как развитие, а как отчуждение от конкретной практической деятельности, в которую как раз в большей степени включены сельские обучающиеся.

Таким образом, можно предположить, что интернализация внутренней мотивации обучения у сельских школьников может зависеть от потребности в принадлежности, от того каким образом относятся к образованию близкие для обучающегося люди. В связи с этим можно отметить, что это предположение объясняет уровневую структуру учебной мотивацию сельских школьников, в которой в отличие от городских школьников появляется такая группа обучающихся, которая отчуждена от учебной деятельности в целом, то есть образовательная среда не выступает для них средой удовлетворения их актуальных потребностей и не контролируется окружающими людьми в силу того, что они не видят значимости образования ребенка как для него, так и для самих себя. Такой профиль учебной мотивации можно обозначить как «Отчуждаемый».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При ответе на первый исследовательский вопрос выявлены значимые различия в представленности видов мотивации в общей структуре учебной мотивации. Учащиеся городских школ имеют более высокие показатели по таким шкалам, как познавательная мотивация, мотивация саморазвития, идентифицированная мотивация и интроецированная мотивация.

При ответе на второй вопрос выявлены различные профили мотивации у городских и сельских школьников. У городских подростков соотношение между внутренней и внешней мотивацией образует три группы: с преобладающей внешней мотивацией, чья деятельность осуществляется под влиянием внешних факторов (контролируемые), с преобладающей внутренней мотивацией, действующие под влиянием внутренних мотивов (автономные), и группа, являющаяся самой большой, чья учебная деятельность осуществляется под влиянием как внешних, так и внутренних факторов (автономно-контролируемые). У сельских школьников общая структура учебной мотивации представлена следующими группами: с высоким уровнем как внутренней, так и внешней мотивации, подростки со средним уровнем внутренней и внешней мотивации, и имеющие низкий уровень внутренней и внешней мотивации. Сделано предположение, что интернализация внутренней мотивации обучения у сельских школьников может зависеть от потребности в принадлежности, от того каким образом относятся к образованию близкие для обучающегося люди. Данное предположение объясняет уровневую структуру учебной мотивацию сельских школьников, в которой в отличие от городских школьников появляется такая группа обучающихся, которая отчуждена от учебной деятельности в целом, то есть образовательная среда не выступает для них средой удовлетворения их актуальных потребностей и не контролируется окружающими людьми в силу того, что они не видят значимости образования ребенка как для него, так и для самих себя. Такой профиль учебной мотивации можно обозначить как «Отчуждаемый». Сравнительный анализ учебной мотивации городских и сельских школьников из групп «Автономно-контролируемые» и «Высокий уровень учебной мотивации»

позволил предположить, что можно объединить эти две группы с точки зрения общей структуры мотивации и обозначить этот профиль учебной мотивации как «Ценностный».

При ответе на третий исследовательский вопрос было выявлено, что школьники, имеющие низкие показатели академической мотивации, имеют более высокие значения по показателям депрессии и тревоги, и низкие показатели удовлетворённости жизнью и шкале оптимизма при удаче.

Ограничения исследования. Описанное в статье исследование имеет ряд ограничений, связанных с географией проживания респондентов (Ферганская область), что делает актуальным продолжение кросс культурных исследований в других регионах Узбекистана и других стран Средней Азии.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено за счет государственного задания Министерства просвещения РФ «Разработка визуальных форм диагностики склонности к рискованному поведению обучающихся детей-мигрантов».

ЛИТЕРАТУРА

1. Towards a typology of curriculum policy approaches // UNESCO International Bureau of Education. IBE/2025/PI/01Published in March 2025. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393083?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-c3e3eb8d-927e-4856-9a1e-231e939ea7e2> (дата обращения: 31.03.25)
2. Robbins S.B., Le H., Davis D., Lauver K., Langley R., Carlstrom A. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis // Psychological Bulletin. March 2004. Volume 130. Issue 2. P. 261-288. DOI: 10.1037/0033-2909.130.2.261
3. Ozel M., Caglak S., Erdogan M. Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006 // Learning and Individual Differences. 2013. Vol. 24. P. 73-82. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.09.006
4. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning // American Psychologist. 1986. Vol. 41. № 10. P. 1040-1048. DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
5. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // Educational Psychologist. 1999. Vol. 34. № 3. P. 169-189. DOI: 10.1207/s15326985ep3403_3.
6. Martin A.J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice // Review of Educational Research. 2009. Vol. 79. № 1. Pp. 327-365. DOI: 10.3102/0034654308325583/
7. Schürmann L., Gaschler R., Quaiser-Pohl C. Motivation theory in the school context: Differences in preservice and practicing teachers' experience, opinion, and knowledge // European Journal of Psychology of Education. 2021. №36. P. 739-757. DOI: 10.1007/s10212-020-00496.
8. Pekrun R. et al. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) // Contemporary Educational Psychology. 2011. Vol. 36. №. 1. P. 36-48. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.
9. Zedan R. Student Feedback as a Predictor of Learning Motivation, Academic Achievement and Classroom Climate // Education and Self-Development. 2021. Vol. 16. № 2. P. 27-46. DOI: 10.26907/esd.16.2.03.
10. Laura-De La Cruz K. M., Noa-Copaja S. J., Turpo-Gebera O., Montesinos-Valencia C. C. Bazón-Velasquez S. M. Use of gamification in English learning in higher education: A systematic review // Journal of Technology and Science Education. 2023. Vol. 13 (2). P. 480-497. DOI: 10.3926/jotse.1740
11. Pugh K. J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // Educational Psychologist. 2011. Vol. 46. № 2. P. 107-121. DOI: 10.1080/00461520.2011.558817
12. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology. 2008. №49(3). P. 182-185. DOI: 10.1037/a0012801
13. Rogers A. Human Behavior in the Social Environment. New York: Routledge. 2022. DOI: 10.4324/9781003195542
14. Yu Shi, Levesque-Bristol Chantal. A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education // Contemporary Educational Psychology. April 2020. Vol. 61. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101857
15. Duggal K., Singh P., Gupta L. R. Intrinsic and extrinsic motivation for online Teaching in COVID-19: Applications, issues, and solution // Stud Syst Decis Control, Springer Science and Business. Media Deutschland GmbH. 2021. P. 327-349. DOI: 10.1007/978-3-030-60039-6_17
16. Razali N., Nasir N. A., Ismail M. E., Sari N. M., Salleh K. M. Gamification elements in Quizizz applications: Evaluating the impact on intrinsic and extrinsic student's motivation // IOP Conf Ser Mater Sci Eng. 2020.

DOI: 10.1088/1757-899X/917/1/012024

17. Богоявленская Д. Б. Проблемы методологии развития творчества в практике образования // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 3. С. 56-63. DOI 10.17759/chp.2023190307
18. Morosanova V. I., Bondarenko I. N., Fomina T. G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. Vol. 15. №. 4. P. 170-187. DOI: 10.11621/pir.2022.0411
19. Моросанова В. И., Филиппова Е. В., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и академическая мотивация как ресурсы выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 3. С. 47-61. DOI: 10.17759/pse.2023280304
20. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16-26. DOI: 10.17759/pse.2019240502/
21. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Исакова М.П. Эффективность смешанных образовательных технологий в вузе: методология оценки // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 7. С. 69-102. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-69-102
22. Levenkova A. Yu., Trifonova I. S., Zemlyanova M. P., Muraveva N. G. Study of International Relations students' motivation: Assessing the effectiveness of educational process management via Action Research strategy // Science for Education Today. 2024. Vol. 14. № 2. P. 32-53. DOI 10.15293/2658-6762.2402.02
23. Korbmakher T. V., Grotskaya N. N., Sumina E. V. Dynamics of educational motivation in the learning process among students of a higher education institution // International Research Journal. 2024. № 8(146). DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.89
24. Никитская М. Г. Цели учебных достижений и направленность личности в структуре учебной мотивации подростков // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 19-31. DOI: 10.17759/psyedu.2022140202.
25. Киселева М. Г., Комиссаренко А. О., Виноградова В. Д. [и др.]. Связь стилей родительского воспитания с учебной мотивацией и эмоциональным состоянием подростков в условиях цифровизации // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 3. С. 96-114. DOI: 10.11621/TEP-24-26.
26. Бондаренко И. Н., Цыганов И. Ю., Бурмистрова-Савенкова А. В. Индивидуально-типологические особенности взаимосвязи, осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся пятых классов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 4. С. 15-23. DOI: 10.17759/pse.2022270402
27. Ишмуратова Ю. А., Потанина А. М., Бондаренко И. Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 17-29. DOI: 10.17759/pse.2021260502
28. Золотарева А. В., Серафимович И. В. Мотивация к учебной деятельности у современных подростков: результаты регионального исследования в школах, находящихся в сложных социальных условиях // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 58-68. DOI: 10.17759/pse.2021260604
29. Андреева А. Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84-92. DOI: 10.17759/chp.2021170112
30. Толстых Н. Н., Тер-Аванесова Н. В., Черняк Н. А. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 5-15. DOI: 10.17759/pse.2019240601.
31. «Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков / Н. Н. Толстых, В. В. Федоров, М. А. Харченко [и др.] // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 54-66. DOI 10.17759/pse.2021260505.
32. Ветошева В. И., Артемова О. Д. Особенности мотивации учебной деятельности у подростков, обучающихся в лицее и в общеобразовательной школе // Педагогика и психология образования. 2018. №3. С. 151-164.
33. Вяльшина А. А., Дакирова С. Т. Факторы формирования образовательных ориентаций выпускников сельских школ Саратовской области // Проблемы развития территории. 2019. №3 (101). С. 134-151
34. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 213-236. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-213-236
35. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Лункина М. В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 32-42. DOI 10.17759/pse.2019240303
36. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Pshenichnuko D. V., Sidneva A. N. Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches - Innovative and Traditional // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11. No. 4. P. 18-36. DOI: 10.11621/pir.2018.0402
37. Руднова Н. А., Гордеева Т. О., Корниенко Д. С., Егоров В. А. Учебная мотивация и отчуждение от учения как предикторы выбора образовательных траекторий // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 3. С. 19-32. DOI 10.17759/pse.2023280302
38. Van Vu T., Magis-Weinberg L., Jansen B. R. J., van Atteveldt N., Janssen T. W. P., Lee N. C., Meeter M. Motivation-achievement cycles in learning: A literature re-view and research agenda // Educational Psychological Review. 2022. Vol. 34. P. 39-71. DOI: 10.1007/s10648-021-09616-7
39. Molloy L. E., Scott D. Gest, Rulison K. L. Peer Influences on Academic Motivation: Exploring Multiple Methods of Assessing Youths' Most «Influential» // Peer Relationships. 2010. Volume 31. Issue 1. DOI: 10.1177/0272431610384487
40. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сухановская А. В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки

- российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 3. С. 104-112. DOI: 10.17759/chp.2022180313
41. Bucker S. et al. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. Pp. 83-94. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.02.007
 42. Yang Q., Tian L., Huebner E. S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model // School Psychology. 2019. 34(3). P. 328-340. DOI: 10.1037/spq0000292
 43. Howard J. L., Bureau J., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A metaanalysis from self-determination theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. №16(6). P. 1300-1323. DOI: 10.1177/1745691620966789
 44. Пуляева В. Н., Неврюев А. Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. № 25 (2). С. 19-32. DOI: 10.17759/pse.2020250202
 45. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43(9). P. 1215-1238. DOI: 10.1177/0146167217711915
 46. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 6-16. DOI: 10.17759/pse.2021260501
 47. Гордеева Т. О., Сычев О. А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 85-104. DOI: 10.17223/17267080/88/5.
 48. Atkinson J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior // Psychological Review. 1957. 64 (6, Pt.1). P. 359-372. DOI: 10.1037/h0043445
 49. Bryant Ludden A., Eccles J. S. Psychosocial, motivational, and contextual profiles of youth reporting different patterns of substance use during adolescence // Journal of Research on Adolescence. 2007. № 17(1). P. 51-88. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2007.00512.x
 50. Дусмухамедова Ш., Салиева Д., Максимова Л. А. Соотношение уровня развития академической самостоятельности младших школьников с показателями учебной мотивации и стилем педагогической деятельности (на примере учащихся начальных школ Узбекистана) // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 77-83. DOI: 10.26170/ro20-02-09.
 51. Валиев Р. А., Максимова Л. А., Каримова В. Г., Соловьева Е. М. Характеристики удовлетворенности жизнью, депрессии, тревоги и стресса подростков с разными доминирующими типами академической саморегуляции // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 4. С. 63-70.
 52. Ayoroa P., Bailey B., Crossen A. Education in China: The Urban/Rural Disparity Explained // In book: Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms. December 2010. P. 89-113. DOI: 10.1007/978-90-481-3524-0_7
 53. Roberts P., Downes N., Reid Jo-A. Engaging rurality in Australian education research: addressing the field // The Australian Educational Researcher. November 2022. №51(1). DOI: 10.1007/s13384-022-00587-4
 54. Hou Y., Li F. Differences in educational expectations between urban and rural junior high school students: Individual, family, and social structures // Best Evidence in Chinese Education. 2022. 10(1). P. 1315-1335. DOI: 10.15354/bece.22.ar003.
 55. Суворова И. Ю., Громова А. В., Толстова А. С. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 102-114. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08)
 56. Козменков И. Н. Изучение мотивации учебной деятельности старших школьников в городских и сельских образовательных учреждениях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 1336-1340. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53270.htm>.
 57. Lucas R. E., Diener E. Personality and subjective well-being: Current issues and controversies // In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, & R. J. Larsen (Eds.), APA handbook of personality and social psychology. 2015. Vol. 4. Personality processes and individual differences. P. 577-599. American Psychological Association. DOI:10.1037/14343-026

REFERENCES

1. Towards a typology of curriculum policy approaches. UNESCO International Bureau of Education. IBE/2025/PI/01Published in March 2025. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393083?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-c3e3eb8d-927e-4856-9a1e-231e939ea7e2> (accessed 31 March 2025).
2. Robbins S. B., Le H., Davis D., Lauver K., Langley R., Carlstrom A. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, March 2004, vol. 130, Issue 2, pp. 261-288. DOI: 10.1037/0033-2909.130.2.261.
3. Ozel M., Caglak S., Erdogan M. Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*, 2013, vol. 24, pp. 73-82. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.09.006.
4. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, no. 10, pp. 1040-1048. DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040.
5. Elliot A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999, vol.

- 34, no 3, pp. 169-189. DOI: 10.1207/s15326985ep3403_3.
6. Martin A. J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 2009, vol. 79, no. 1, pp. 327-365. DOI: 10.3102/0034654308325583.
7. Schürmann L., Gaschler R., Quaiser-Pohl C. Motivation theory in the school context: Differences in preservice and practicing teachers' experience, opinion, and knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 2021, no. 36, pp. 739-757. DOI: 10.1007/s10212-020-00496.
8. Pekrun R. et al. Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 2011, vol. 36, no. 1, pp. 36-48. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.
9. Zedan R. Student Feedback as a Predictor of Learning Motivation, Academic Achievement and Classroom Climate. *Education and Self-Development*, 2021, vol. 16, no. 2, pp. 27-46. DOI: 10.26907/esd.16.2.03.
10. Laura-De La Cruz K. M., Noa-Copaja S. J., Turpo-Gebera O., Montesinos-Valencia C. C. Bazón-Velasquez S. M. Use of gamification in English learning in higher education: A systematic review. *Journal of Technology and Science Education*, 2023, vol. 13 (2), pp. 480-497. DOI: 10.3926/jotse.1740.
11. Pugh K. J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 2011, vol. 46, no. 2, pp. 107-121. DOI: 10.1080/00461520.2011.558817.
12. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008, no. 49(3), pp. 182-185. DOI: 10.1037/a0012801.
13. Rogers A. Human Behavior in the Social Environment. New York, Routledge, 2022. DOI: 10.4324/9781003195542.
14. Yu Shi, Levesque-Bristol Chantal. A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, April 2020, vol. 61. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101857.
15. Duggal K., Singh P., Gupta L. R. Intrinsic and extrinsic motivation for online Teaching in COVID-19: Applications, issues, and solution. *Stud Syst Decis Control*, Springer Science and Business. Media Deutschland GmbH, 2021, pp. 327-349. DOI: 10.1007/978-3-030-60039-6_17.
16. Razali N., Nasir N. A., Ismail M. E., Sari N. M., Salleh K. M.. Gamification elements in Quizizz applications: Evaluating the impact on intrinsic and extrinsic student's motivation. *IOP Conf. Ser Mater Sci. Eng.*, 2020. DOI: 10.1088/1757-899X/917/1/012024.
17. Bogoyavlenskaya D. B. Problems of methodology for the development of creativity in the practice of education. *Cultural-historical psychology*, 2023, vol. 19, no. 3, pp. 56-63. DOI 10.17759/chp.2023190307. (in Russ.)
18. Morosanova V. I., Bondarenko I. N., Fomina T. G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022, vol. 15, no. 4, pp. 170-187. DOI 10.11621/pir.2022.0411
19. Morosanova V. I., Filippova E. V., Fomina T. G. Conscious self-regulation and academic motivation as resources for students to carry out design and research work. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, no. 3, pp. 47-61. DOI 10.17759/pse.2023280304. (in Russ.)
20. Karabanova O. A. The role of family and school in ensuring the psychological well-being of younger schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 5, pp. 16-26. DOI: 10.17759/pse.2019240502. (in Russ.)
21. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A., Tikhomirova M. A., Iskhakova M. P. The effectiveness of mixed educational technologies in higher education: assessment methodology. *Education and Science*, 2023, vol. 25, no. 7, pp. 69-102. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-69-102. (in Russ.)
22. Levenkova A. Yu., Trifonova I. S., Zemlyanova M. P., Muraveva N. G. Study of International Relations students' motivation: Assessing the effectiveness of educational process management via Action Research strategy. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14, no. 2, pp. 32-53. DOI: 10.15293/2658-6762.2402.02.
23. Korbmakher T. V., Grotskaya N. N., Sumina E. V. Dynamics of educational motivation in the learning process among students of a higher education institution. *International Research Journal*, 2024, no. 8(146). DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.89
24. Nikitskaya M. G. Goals of educational achievements and personality orientation in the structure of educational motivation of adolescents. *Psychological and pedagogical research*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 19-31. DOI: 10.17759/psyedu.2022140202. (in Russ.)
25. Kiseleva M. G., Komissarenko A. O., Vinogradova V. D. [etc.]. The connection between parenting styles and educational motivation and emotional state of adolescents in the context of digitalization. *Theoretical and experimental psychology*, 2024, vol. 17, no. 3, pp. 96-114. DOI: 10.11621/TEP-24-26. (in Russ.)
26. Bondarenko I. N., Tsyganov I. Yu., Burmistrova-Savenkova A. V. Individual-typological features of the relationship, conscious self-regulation, psychological well-being and academic performance of fifth-grade students. *Psychological Science and Education*, 2022, vol 27, no. 4, pp. 15-23. DOI: 10.17759/pse.2022270402. (in Russ.)
27. Ishmuratova Yu. A., Potanina A. M., Bondarenko I. N. The contribution of conscious self-regulation, involvement and motivation to the academic performance of schoolchildren in different periods of education. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 17-29. DOI: 10.17759/pse.2021260502. (in Russ.)
28. Zolotareva A. V., Serafimovich I. V. Motivation for educational activities in modern adolescents: results of a regional study in schools in difficult social conditions. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 6, pp. 58-68. DOI: 10.17759/pse.2021260604. (in Russ.)
29. Andreeva A. D. Attitude to learning in different periods of development of Russian school education. *Cultural-*

- historical psychology*, 2021, vol. 17, no. 1, pp. 84–92. DOI: 10.17759/chp.2021170112. (in Russ.)
30. Tolstykh N. N., Ter-Avanesova N. V., Chernyak N. A. Social ideas about school and learning in different groups of participants in the educational process. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 6, pp. 5–15. DOI: 10.17759/pse.2019240601. (in Russ.)
 31. "Index of educational interest": a test questionnaire for diagnosing educational motivation of adolescents / N. N. Tolstykh, V. V. Fedorov, M. A. Kharchenko [et al.]. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 54–66. DOI: 10.17759/pse.2021260505. (in Russ.)
 32. Vetosheva V. I., Artemova O. D. Features of motivation for educational activities among adolescents studying in lyceum and secondary schools. *Pedagogy and psychology of education*, 2018, no. 3, pp. 151–164. (in Russ.)
 33. Vyalshina A. A., Dakirova S. T. Factors in the formation of educational orientations of graduates of rural schools in the Saratov region. *Problems of territory development*, 2019, no. 3 (101), pp. 134–151. (in Russ.)
 34. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N. Assessing the achievements of schoolchildren in traditional and developmental education systems: psychological and pedagogical analysis. *Issues of Education*, 2021, no. 1, pp. 213–236. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-213-236. (in Russ.)
 35. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lunkina M. V. School well-being of junior schoolchildren: motivational and educational predictors. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 3, pp. 32–42. DOI: 10.17759/pse.2019240303. (in Russ.)
 36. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Pshenichnuko D. V., Sidneva A. N. Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches - Innovative and Traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, vol. 11, no. 4, pp. 18–36. DOI: 10.11621/pir.2018.0402.
 37. Rudnova N. A., Gordeeva T. O., Kornienko D. S., Egorov V. A. Educational motivation and alienation from learning as predictors of the choice of educational trajectories. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, no. 3, pp. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2023280302. (in Russ.)
 38. Van Vu T., Magis-Weinberg L., Jansen B. R. J., van Atteveldt N., Janssen T. W. P., Lee N. C., Meeter M. Motivation-achievement cycles in learning: A literature re-view and research agenda. *Educational Psychological Review*, 2022, vol. 34, pp. 39–71. DOI: 10.1007/s10648-021-09616-7
 39. Molloy L. E., Scott D. Gest, Rulison K. L. Peer Influences on Academic Motivation: Exploring Multiple Methods of Assessing Youths' Most «Influential». *Peer Relationships*, 2010, vol. 31, Issue 1. DOI: 10.1177/0272431610384487. (in Russ.)
 40. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sukhanovskaya A. V. Dynamics of educational motivation and assessment orientation of Russian adolescents in the period from 1999 to 2020. *Cultural-historical psychology*, 2022, vol. 18, no. 3, pp. 104–112. DOI: 10.17759/chp.2022180313. (in Russ.)
 41. Bucker S. et al. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018, vol. 74, pp. 83–94. DOI: 10.1016/j.jrp.2018.02.007.
 42. Yang Q., Tian L., Huebner E. S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 2019. 34(3), pp. 328–340. DOI: 10.1037/spq0000292
 43. Howard J. L., Bureau J., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A metaanalysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021, no. 16(6), pp. 1300–1323. DOI: 10.1177/1745691620966789
 44. Pulyaeva V. N., Nevryuev A. N. The relationship between basic psychological needs, academic motivation and alienation from learning among students in the higher education system. *Psychological Science and Education*, 2020, no. 25 (2), pp. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2020250202. (in Russ.)
 45. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017, vol. 43(9), pp. 1215–1238. DOI: 10.1177/0146167217711915.
 46. Gordeeva T. O., Sychev O. A. Self-motivation strategies: the quality of internal dialogue is important for well-being and academic success. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 6–16. DOI: 10.17759/pse.2021260501. (in Russ.)
 47. Gordeeva T. O., Sychev O. A. What does the psychological well-being of Russian adolescents depend on: analysis of the results of PISA 2018. *Siberian Psychological Journal*, 2023, no. 88, pp. 85–104. DOI: 10.17223/17267080/88/5. (in Russ.)
 48. Atkinson J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 1957, 64 (6, Pt.1), pp. 359–372. DOI: 10.1037/h0043445.
 49. Bryant Ludden A., Eccles J. S. Psychosocial, motivational, and contextual profiles of youth reporting different patterns of substance use during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2007, no. 17 (1), pp. 51–88. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2007.00512.x.
 50. Dushmanamedova Sh., Salieva D., Maksimova L. A. Correlation of the level of development of academic independence of junior schoolchildren with indicators of educational motivation and style of teaching activity (on the example of students in primary schools in Uzbekistan). *Pedagogical education in Russia*, 2020, no. 2, pp. 77–83. DOI: 10.26170/po20-02-09. (in Russ.)
 51. Valiev R. A., Maksimova L. A., Karimova V. G., Solovyova E. M. Characteristics of life satisfaction, depression, anxiety and stress of adolescents with different dominant types of academic self-regulation. *Quality management of education: theory and practice of effective administration*, 2023, no. 4, pp. 63–70. (in Russ.)
 52. Ayoroa P., Bailey B., Crossen A. Education in China: The Urban/Rural Disparity Explained. Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms, December 2010, pp. 89–113. DOI: 10.1007/978-90-481-3524-0_7
 53. Roberts P., Downes N., Reid Jo-A. Engaging rurality in Australian education research: addressing the field. *The Australian Educational Researcher*, November 2022, no. 51(1). DOI: 10.1007/s13384-022-00587-4

54. Hou Y., Li F. Differences in educational expectations between ur-ban and rural junior high school students: Individual, family, and social structures. *Best Evidence in Chinese Education*, 2022, 10(1), pp. 1315-1335. DOI: 10.15354/bece.22.ar003.
55. Suvorova I. Yu., Gromova A. V., Tolstova A. S. Empirical testing of the motivation model of E. L. Deci and R. M. Ryan using the example of students. *Systematic psychology and sociology*, 2023, no. 4 (48), pp. 102–114. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08)
56. Kozmenkov I. N. Studying the motivation of educational activities of senior schoolchildren in urban and rural educational institutions. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2013, vol. 3, pp. 1336–1340.
57. Lucas R. E., Diener E. Personality and subjective well-being: Current issues and controversies. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, & R. J. Larsen (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology*, 2015, vol. 4. *Personality processes and individual differences*, pp. 577–599. American Psychological Association. DOI: 10.1037/14343-026

Авторы

Валиев Равиль Азатович

(Российская Федерация, г. Екатеринбург)
Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий
кафедрой общей психологии и конфликтологии
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: rw1973@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6586-211X
Scopus Author ID: 57189593155

Максимова Людмила Александровна

(Российская Федерация, г. Екатеринбург)
Доцент, кандидат педагогических наук,
директор института психологии
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: maximova70@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0017-5321
Scopus Author ID: 38261746300

Исакова Муаззам Тулкиновна

(Узбекистан, г. Фергана)
Доктор психологических наук (DsC),
профессор кафедры "Психология"
Ферганский государственный университет
E-mail: isakovamuazzamxon@gmail.com
ORCID ID: 0009-0004-5303-8085

Мирзажонова Элеонора Топволдиевна

(Узбекистан, г. Фергана)
Старший преподаватель кафедры "Психология";
Ферганский государственный университет
E-mail: e.mirzajonova@gmail.com;
ORCID: 0009-0004-5303-8085

Authors

Ravil A. Valiev

(Russian Federation, Ekaterinburg)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Head of the
Department of General Psychology and Conflictology
Ural State Pedagogical University
E-mail: rw1973@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6586-211X
Scopus Author ID: 57189593155

Lyudmila A. Maksimova

(Russian Federation, Ekaterinburg)
Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.),
Director of the Institute of Psychology
Ural State Pedagogical University
E-mail: maximova70@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0017-5321
Scopus Author ID: 38261746300

Muazzam T. Isakova

(Uzbekistan, Fergana)
Doctor of Psychology (DsC);
Professor of the Department of Psychology
Fergana State University
E-mail: isakovamuazzamxon@gmail.com
ORCID ID: 0009-0004-5303-8085

Eleonora T. Mirzazhonova

(Uzbekistan, Fergana)
Senior Lecturer at the Department of Psychology
Fergana State University
E-mail: e.mirzajonova@gmail.com;
ORCID: 0009-0004-5303-8085

Вклад авторов

Максимова Л. А.: администрирование проекта,
концептуализация, создание черновика рукописи

Валиев Р. А.: концептуализация, методология,
формальный анализ, визуализация

Исакова М. Т.: руководство исследованием,
концептуализация, создание рукописи и её
редактирование

Мирзажонова Э. Т.: концептуализация, формальный
анализ, визуализация, создание черновика рукописи

Author's contribution

Lyudmila A. Maksimova: Project administration,
Conceptualization, Writing - Original Draft

Ravil A. Valiev: Conceptualization, Methodology,
Formal analysis, Visualization

Muazzam T. Isakova: Supervision, Conceptualization,
Writing - Review & Editing

Eleonora T. Mirzazhonova: Conceptualization,
Formal analysis, Writing - Original Draft Visualization

© Валиев Р. А., Максимова Л. А., Исакова М. Т.,
Мирзажонова Э. Т., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Ravil A. Valiev, Lyudmila A. Maksimova,
Muazzam T. Isakova, Eleonora T. Mirzazhonova, 2025

The author's declared no conflicts of interest