

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-28>  
УДК/UDC 159.922.8

### Источники мотивации и академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии

Т.О. Гордеева<sup>1,2</sup> ✉, Д.М. Нечаева<sup>1,2</sup>, О.А. Сычев<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Алтайский государственный педагогический университет, Бийск, Российская Федерация

✉ [tamgordeeva@gmail.com](mailto:tamgordeeva@gmail.com)

#### Резюме

**Актуальность.** В исследовании рассматривается роль контроля и поддержки автономии как двух наиболее важных факторов родительского воспитания. Научный анализ последствий родительского контроля и поддержки автономии необходим как для углубления теоретических представлений о роли автономии в детско-родительских отношениях, так и для разработки обоснованных практических рекомендаций.

**Цель.** Проанализировать связи поддержки автономии и контроля родителей в детстве с показателями академического функционирования, а именно внутренней и внешней учебной мотивацией и академическими достижениями студентов.

**Выборка.** Студенты российских вузов, 281 человек, средний возраст — 19,8 года ( $SD = 2,01$ ), 78% девушек.

**Методы.** С помощью опросников оценивались родительский стиль воспитания в детстве (методика ПАКР) Ж. Маго с коллегами в нашей адаптации, текущая академическая мотивация (методика ШАМ), включающая показатели внутренней мотивации, внешней мотивации и шкалы амотивации, и средний балл успеваемости.

**Результаты.** Подтвердилась гипотеза о позитивной связи поддержки автономии родителями в детстве с академическими достижениями студентов, опосредованной внутренней учебной мотивацией. Показано, что

контролирующий стиль воспитания является предиктором экстернальной мотивации и амотивации студентов вузов, в свою очередь негативно связанных со всеми тремя типами внутренней мотивации.

**Выводы.** Результаты исследования свидетельствуют о важной роли родительских практик, характеризующих психологически зрелые детско-родительские отношения для (де)мотивации и успешности учебной деятельности студентов. В частности, показано большое значение поддержки автономии ребенка и негативный вклад родительского контроля на значительно более поздних этапах социализации, чем детство, — на этапе начинающейся взрослости.

**Ключевые слова:** родители, поддержка автономии, родительский контроль, академическая мотивация, успеваемость, студенты

Для цитирования: Гордеева, Т.О., Нечаева, Д.М., Сычев, О.А. (2024). Источники мотивации и академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(3), 33–55. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-28>

## Factors Influencing Students' Motivation and Academic Performance: The Role of Parental Control and Autonomy Support

Tamara O. Gordeeva<sup>1,2</sup>✉, Darina M. Nechaeva<sup>1,2</sup>,  
Oleg A. Sychev<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Altai State Pedagogical University, Biysk, Russian Federation

✉ tamgordeeva@gmail.com

### Abstract

**Background.** The study examines the role of control and autonomy support as two of the most important factors in parenting. A scientific analysis of the consequences of parental control and support for autonomy is necessary both to deepen theoretical understanding of the role of autonomy in relations between parents and children and to develop sound practical recommendations.

**Objective.** The goal is to analyse the direct and indirect (through academic motivation) links of autonomy support and parental control in childhood with the academic achievements of students.

**Study Participants.** Russian university students ( $N = 281$ ,  $MA = 19.8$ ,  $SD = 2.01$ , 78% female).

**Methods.** Parenting style in childhood (P-PASS), academic motivation, including scales of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation, and average academic performance were assessed.

**Results.** The main hypothesis about the positive association between parental autonomy support in childhood and the academic achievements of students, mediated by intrinsic academic motivation, was confirmed. It has been shown that the controlling style is a predictor of external motivation and amotivation, which in turn are negatively related to intrinsic motivation.

**Conclusion.** Results of the study indicate the important role of parental practices, differentiated within self-determination theory for the students' (de) motivation and academic performance. In particular, the importance of autonomy support and the negative contribution of parental control are shown at much later stages of socialization, the stage of emerging adulthood.

**Keywords:** parents, autonomy support, parental control, academic motivation, academic performance, university students

**For citation:** Gordeeva, T.O., Nechaeva, D.M., Sychev, O.A. (2024). Factors influencing students' motivation and academic performance: the role of parental control and autonomy support. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(3), 33–55. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-28>

## Введение

Детско-родительские отношения — центральный компонент социальной ситуации развития ребенка. Родительский контроль рассматривался в качестве главной характеристики стилей воспитания, начиная с самых первых работ на тему родительства, описывающих авторитарный стиль воспитания; на эту тему было написано больше тысячи статей (Grolnick, Pomerantz, 2009). При этом было предложено больше десятка определений родительского контроля, анализ которых приводит к выводу, что зачастую имело место смешение двух разных реалий — контроля как давления и контроля как обеспечения ребенка правилами поведения, руководством (структурированной средой), что является одной из важнейших миссий родителей. В результате исследования, посвященные родительскому контролю, давали и продолжают давать противоречащие друг другу результаты, из которых даже делается вывод о «потребности ребенка в контроле»,

под которой имеется в виду необходимость знания ребенком определенных правил и ограничений.

В соответствии с наиболее разработанной современной теорией мотивации, теорией самодетерминации (СДТ), предлагающей потребностную модель родительских стилей, важен не столько фокус контроля (например, контролируются мысли или поведение), а то, насколько родительские практики основаны на доминировании, необоснованных требованиях, властности, навязывании своего мнения, фрустрирующей потребности в автономии. Контролирующий стиль воспитания включает и психологический контроль, и контроль поведения, то есть практикующие его родители склонны заставлять подростков думать, чувствовать или действовать определенным образом, независимо от их собственных потребностей и чувств. Контролирующие родители побуждают или принуждают детей делать то, что они не стали бы делать по своей воле (Deci, Ryan, 1987), ценя в первую очередь послушание и подчинение, используют вознаграждения для контроля, манипулируют наградами, навязывают ребенку собственные планы или ограничивают выбор, склонны к контролирующему языку («ты должен», «ты обязан») (Grolnick, Pomerantz, 2009). Они также склонны к угрозам наказаниями, критике, манипулирующей ощущением стыда и своей «недостаточной хорошестью».

СДТ рассматривает контроль и поддержку автономии как два наиболее значимых фактора родительского воспитания. Стиль поддержки автономии родителями, активно изучающийся в рамках теории самодетерминации (Grolnick, Ryan, 1989; Soenens et al., 2007; 2017), характеризуется рядом особенностей их поведения в отношении детей. Поддержка автономии включает предоставление выбора, принятие точки зрения, слушание и обоснование определенного поведения (Deci, Ryan, 1987). В частности, родители, поддерживающие автономию, стремятся предоставлять детям возможность выбора и самостоятельного принятия решений, поощряя их инициативы (Soenens et al., 2007). Конечно, это не всегда возможно и порой приходится ограничивать поведение детей, но в таких случаях родители, поддерживающие автономию, дают ясное обоснование ограничениям, что помогает детям принять и усвоить личную важность правил (Ryan, Deci, 2017).

Родительская поддержка автономии также связана с открытым отношением к детям и готовностью признавать и принимать различные чувства и мнения ребенка, включая негативные эмоции и протестное поведение. Вместо того, чтобы игнорировать негативные

эмоции или плохое поведение детей, родители, поддерживающие автономию, проявляют внимание и интерес к подобным чувствам и реакциям, чтобы лучше понять точку зрения детей и причины их поступков (Pomerantz et al., 2007).

Важными отличиями между поддерживающими автономию и контролирующими родителями являются их отношение к деятельности ребенка, способы ее поддержки и характер обратной связи. Поддерживающие автономию родители подчеркивают внутреннюю ценность деятельности и удовольствие, которое она доставляет, в то время как контролирующие родители ожидают определенных высоких результатов, отслеживают именно их, требуя от детей достижения поставленных целей. Поддерживающие автономию также опираются на интересы детей или добавляют развлекательные элементы так, чтобы дети получали удовольствие от занятий (Soenens et al., 2017).

Целый ряд исследований, в том числе проведенных на российских выборках, свидетельствует о важности поддержки автономии родителями для внутренней и автономной учебной мотивации школьников (Chirkov, Ryan, 2001). Данная связь объясняется поддержкой собственной волевой регуляции детей и их базовых психологических потребностей (автономия, компетентность, связь с другими) родителями с автономным стилем воспитания. Недавний метаанализ роли отношений с родителями и учителями как предикторами академической мотивации (144 исследования, более 79 тыс. учащихся, средний возраст 16,55 года) подтвердил, что родительская поддержка автономии является менее исследованным, но при этом значимым и важным фактором мотивации, хотя и несколько уступающим в значимости в сравнении с поддержкой автономии со стороны учителя. Родительская поддержка автономии была связана с внутренней и идентифицированной мотивацией и обратно — с амотивацией, причем эти связи были опосредованы удовлетворенностью базовых психологических потребностей учащихся (Bureau et al., 2022).

Понятие успешности имеет разные субъективные коннотации и в целом является широким понятием (Деева, 2022). Традиционно в психологических исследованиях успешности школьников и студентов используются ее объективные показатели: средний балл и оценки за отдельный курс, стандартизированные результаты тестов достижений или оценки компетентности учащихся преподавателем. Данные исследований на выборках школьников разных стран показывают, что поддержка автономии родителями положительно связана с академической успешностью учащихся разных возрастов

(Diaconu-Gherasim, Măirean, 2016; Grolnick, Ryan, 1989; Grolnick et al., 1991; Vasquez et al., 2016; Wang et al., 2007; Won, Yu, 2018), включая студентов (Strage, Brandt, 1999).

В метаанализе А. Васкес с коллегами, посвященном собственно роли поддержки автономии родителями, показано, что она связана как с более высокими академическими достижениями, так и с показателями адаптивного функционирования, включая автономную (внутреннюю и идентифицированную) мотивацию, воспринимаемую компетентность, вовлеченность и настойчивость, воспринимаемый контроль, позитивное отношение к школе и психологическое благополучие и самоуважение (Vasquez et al., 2016). Вклад поддержки автономии родителями в академические достижения был показан в исследованиях на всех возрастных группах, начиная с младших, средних (наибольший вклад), старших школьников и студентов университетов, всего — 25 исследований. Однако отношения между поддержкой автономии родителями и мотивацией были показаны только на выборах школьников; подобных данных нет на студенческих выборах. Наше исследование призвано восполнить этот пробел, включив в анализ также контролирующей родительский стиль. Учитывая значимость академических достижений студентов для их дальнейшей профессиональной карьеры, важен вопрос, не утрачивает ли свое значение восприятие родительского стиля воспитания в детстве у учащихся, находящихся в возрасте возникающей молодости, для их учебной мотивации и академических достижений.

Учитывая предыдущие кросс-культурные данные, в том числе на российской выборке (Chen et al., 2016; Chirkov, Ryan, 2001), разный уровень включенности родителей в жизнь подростков в разных странах (Гордеева, Сычев, 2023) и особенности российских образовательных сред, можно предположить, что в России роль поддержки автономии родителями будет иметь более выраженные эффекты для учебной деятельности. Предыдущие данные на российской и американской выборках старшеклассников свидетельствуют о связи поддержки автономии родителями с идентифицированной учебной мотивацией, но не с внутренней мотивацией (Chirkov, Ryan, 2001). Мы ставим задачей проверить эти результаты на выборке российских студентов.

Исследования родительского контроля пока касаются лишь его связи с адаптивным и дезадаптивным функционированием подростков, экстермальными и интернальными проблемами (Vansteenkiste et al., 2005; Wang et al., 2007; Won, Yu, 2018). Исследований роли кон-

тролирующего стиля в мотивации и академических достижениях значительно меньше, и их результаты отличаются противоречивостью. Так в лонгитюдном исследовании (Wang et al., 2007) показано, что поведенческий контроль выступает предиктором академической успешности подростков, включая их оценки, как в США, так и в Китае. Однако понимание контроля в данном исследовании не совпадало с тем, что понимается под контролирующим стилем в СДТ (например, 7-классников спрашивали о том, как часто их родители интересуются, что они собираются делать в свободное время, а также как часто родители требуют, чтобы подросток спрашивал их разрешения, прежде чем пойти куда-нибудь после школы). В основанном на теории самодетерминации исследовании, проведенном на выборке студентов, показано, что преобладание автономного стиля родителей над контролирующим было связано с меньшей контролируемой учебной мотивацией (но незначимо с автономной мотивацией) и такими показателями эффективного академического функционирования, как тайм-менеджмент, концентрация на предмете и меньшая тревожность по поводу своих результатов (Vansteenkiste et al., 2005).

В рамках СДТ признаются как универсальные аспекты, так и возможные специфические влияния родительских стилей в разных культурах. В частности, продолжаются дискуссии о роли контролирующего стиля воспитания и его составляющих в адаптивном функционировании подростков разных культур (Chen et al., 2016; Soenens et al., 2015; Wang et al., 2007).

С учетом результатов предыдущих исследований основной гипотезой исследования является предположение об опосредованных через показатели академической мотивации связях поддержки автономии и контроля родителей в детстве с академическими достижениями студентов; в частности, предполагается обнаружить 1) значимый вклад поддержки автономии во внутреннюю мотивацию и академические достижения и 2) вклад контролирующего стиля в экстерналистскую мотивацию и амотивацию.

## **Выборка**

Выборку составили студенты разных вузов ( $N=281$ ), в возрасте от 17 до 30 лет ( $M=19,8$ ,  $SD=2,01$ ), из них 95% в возрасте 17–23 года, 78% девушек и 22% юношей. Студентам предлагалось принять участие в психологическом онлайн-исследовании на добровольной основе, анонимно.

## Методы

Для оценки стилей родительского воспитания использовался опросник воспринимаемой поддержки автономии и контроля родителей (ПАКР, P-PASS) (Mageau et al., 2015), основанный на СДТ, русскоязычная версия которого была разработана для этого исследования. Тремя хорошо владеющими английским языком специалистами в области СДТ опросник был переведен с английского языка на русский, все несоответствия были обсуждены с точки зрения точности и корректности формулировок русской версии, их соответствия измеряемым феноменам и культурному контексту. Французская версия опросника служила источником дополнительной информации в случае появления сомнений в формулировках отдельных пунктов. Методика начинается с общей фразы «Когда я рос...» и включает два блока по три шкалы в каждом. В блок автономного стиля входят шкалы: «Предоставление выбора в определенных границах» (краткое название: выбор), «Объяснение причин, лежащих в основе требований, правил и ограничений» (причины) и «Осознание, принятие и признание чувств ребенка» (принятие). Блок контролирующего стиля включает шкалы: «Угрозы ребенку наказанием» (наказание), «Вызывание чувства вины» (вина) и «Поощрение результативных целей» (результативность). Каждая из шкал состоит из четырех прямых утверждений, например: «Мои родители предоставляли мне много возможностей принимать собственные решения по поводу того, что я делал(а)». Согласие с каждым утверждением оценивается по шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (абсолютно согласен). По всем шкалам и блокам в этом исследовании общие показатели рассчитывались как среднее значение оценок по входящим в них утверждениям.

Оценка факторной структуры русскоязычной версии методики с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА) на нашей выборке показала, что шестифакторная модель показывает умеренное соответствие данным:  $\chi^2 = 624,03$ ;  $df = 237$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,903; TLI = 0,887; SRMR = 0,065; RMSEA = 0,076; 90%-й доверительный интервал для RMSEA: 0,069–0,084; PCLOSE < 0,001; N = 281. С учетом величины индексов модификации в модель были добавлены две ковариации между парами сходных по содержанию утверждений, что позволило получить приемлемые показатели соответствия:  $\chi^2 = 545,40$ ;  $df = 235$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,922; TLI = 0,908; SRMR = 0,053; RMSEA = 0,069; 90%-й доверительный интервал для RMSEA: 0,061–0,076; PCLOSE < 0,001; N = 281. Коэффициенты  $\alpha$  Кронбаха каждой из

шкалы в нашей выборке превышали 0,8 и 0,9 для каждого из блоков, что указывает на их высокую внутреннюю согласованность. Эти данные свидетельствуют о хороших психометрических характеристиках русскоязычной версии опросника и возможности ее использования в исследовательских целях.

Для диагностики мотивации использовался опросник Шкалы академической мотивации (Гордеева и др., 2014), включающий три шкалы внутренней мотивации (познавательной, достижения и саморазвития), три шкалы внешней мотивации (самоуважения, интроецированной, экстернальной мотивации), а также шкалу амотивации.

Успешность студентов оценивалась через средний балл за прошлую сессию, сообщенный самим респондентом. Для оценки давалась шкала от 3,00 до 5,00 с шагом в 0,25 балла (то есть 3,00; 3,25; 3,50 и т.д.).

Анализ данных проводился с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа и t-критерия Уэлча в среде статистического программирования R. Конфирматорный факторный анализ и структурное моделирование проводились в Mplus 8 с помощью метода максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR). Для оценки опосредованных эффектов использовался бутстреп-анализ в Mplus (5000 выборок).

## Результаты

Результаты корреляционного анализа (Таблица) показали, что шкалы опросника воспринимаемой родительской поддержки автономии показывают ожидаемые корреляции друг с другом: внутри двух блоков корреляции положительные и существенные ( $\geq 0,51$ ), а между блоками корреляции отрицательные (по модулю  $\geq 0,40$ ). Соответственно, корреляция между общими оценками по блокам автономии и контроля ожидаемо является отрицательной и высокой по модулю. Шкалы внутренней академической мотивации продемонстрировали обратные связи со шкалами интроецированной, экстернальной мотивации и амотивации. При этом мотивация самоуважения (вариант идентифицированной мотивации), расположенная в центре континуума автономии, показала прямые связи со всеми шкалами, за исключением амотивации, корреляция с которой является ожидаемо отрицательной.

Шкалы блоков автономии и контроля вместе с их общими показателями продемонстрировали статистически значимые корреляции

**Таблица**  
**Описательная статистика и корреляции по измеренным показателям (N = 281)**

Методики и показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Опросник воспринимаемой родительской поддержки автономии																
1. Выбор	—															
2. Причины	0,68**	—														
3. Принятие	0,79**	0,76**	—													
4. Наказание	-0,62**	-0,57**	-0,60**	—												
5. Вина	-0,57**	-0,58**	-0,67**	0,69**	—											
6. Результативность	-0,57**	-0,40**	-0,47**	0,51**	0,53**	—										
7. Поддержка автономии	0,90**	0,90**	0,93**	-0,66**	-0,67**	-0,52**	—									
8. Родительский контроль	-0,69**	-0,61**	-0,69**	0,86**	0,88**	0,80**	-0,73**	—								
Шкалы академической мотивации																
9. Познавательная мотивация	0,21**	0,19**	0,20**	-0,15*	-0,12*	-0,15*	0,22**	-0,17**	—							
10. Мотивация достижения	0,18**	0,13*	0,16**	-0,11	-0,01	-0,08	0,17**	-0,08	0,77**	—						
11. Мотивация саморазвития	0,15*	0,16**	0,16**	-0,11	-0,04	-0,02	0,17**	-0,06	0,70**	0,69**	—					
12. Мотивация самоуважения	-0,04	0,01	0,01	0,03	0,07	0,24**	0	0,14*	0,30**	0,24**	0,60**	—				
13. Интроецированная мотивация	-0,10	-0,09	-0,12*	0,17**	0,20**	0,20**	-0,11	0,22**	-0,15*	-0,17**	0	0,40**	—			
14. Экстернативная мотивация	-0,19**	-0,21**	-0,26**	0,27**	0,24**	0,26**	-0,24**	0,30**	-0,42**	-0,38**	-0,26**	0,15**	0,72**	—		
15. Амотивация	-0,26**	-0,25**	-0,25**	0,26**	0,29**	0,23**	-0,28**	0,31**	-0,65**	-0,48**	-0,15**	0,27**	0,47**	—		
16. Средний балл успеваемости	0,17**	0,17**	0,19**	-0,18**	-0,18**	-0,01	0,19**	-0,14*	0,31**	0,35***	0,31***	0,13*	0	-0,18**	-0,31**	—
α Кронбаха	0,83	0,89	0,86	0,89	0,88	0,83	0,93	0,91	0,90	0,90	0,86	0,83	0,78	0,75	0,91	—
Среднее	5,21	4,69	4,44	3,05	3,18	3,60	4,78	3,27	3,91	3,56	3,88	3,57	3,01	2,8	1,97	4,38
Стандартное отклонение	1,34	1,49	1,47	1,58	1,69	1,64	1,31	1,39	0,97	1,08	0,98	1,12	1,13	1,12	1,09	0,49

Примечание. Значимость: \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ . Номера переменных в столбцах соответствуют их номерам в строках

**Table**  
**Descriptive statistics and correlations for the measured indicators (N = 281)**

Tests and indicators	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Perceived Parental Autonomy Support Scale																
1. Choice Within Certain Limits	—															
2. Rationale for Demands and Limits	0.68**	—														
3. Acknowledgement of Feelings	0.79**	0.76**	—													
4. Threats to Punish	-0.62**	-0.57**	-0.60**	—												
5. Guilt-Inducing Criticisms	-0.57**	-0.58**	-0.67**	0.69**	—											
6. Performance Pressures	-0.57**	-0.40**	-0.47**	0.51**	0.53**	—										
7. Autonomy Support	0.90**	0.90**	0.93**	-0.66**	-0.67**	-0.52**	—									
8. Parental Control	-0.69**	-0.61**	-0.69**	0.86**	0.88**	0.80**	-0.73**	—								
Academic Motivation Scales																
9. Motivation to know	0.21**	0.19**	0.20**	-0.15*	-0.12*	-0.15*	0.22**	-0.17**	—							
10. Achievement motivation	0.18**	0.13*	0.16**	-0.11	-0.01	-0.08	0.17**	-0.08	0.77**	—						
11. Motivation to develop oneself	0.15*	0.16**	0.16**	-0.11	-0.04	-0.02	0.17**	-0.06	0.70**	0.69**	—					
12. Self-respect motivation	-0.04	0.01	0.01	0.03	0.07	0.24**	0	0.14*	0.30**	0.24**	0.60**	—				
13. Introjected motivation	-0.10	-0.09	-0.12*	0.17**	0.20**	0.20**	-0.11	0.22**	-0.15*	-0.17**	0	0.40**	—			
14. Extrinsic motivation	-0.19**	-0.21**	-0.26**	0.27**	0.24**	0.26**	-0.24**	0.30**	-0.42**	-0.38**	-0.26**	0.15**	0.72**	—		
15. Amotivation	-0.26**	-0.25**	-0.25**	0.26**	0.29**	0.23**	-0.28**	0.31**	-0.65**	-0.48**	-0.46**	-0.15**	0.27**	0.47**	—	
16. <i>Grade point average</i>	0.17**	0.17**	0.19**	-0.18**	-0.18**	-0.01	0.19**	-0.14*	0.31**	0.35**	0.31**	0.13*	0	-0.18**	-0.31**	—
Means	0.83	0.89	0.86	0.89	0.88	0.83	0.93	0.91	0.90	0.90	0.86	0.83	0.78	0.75	0.91	—
Cronbach's $\alpha$	5.21	4.69	4.44	3.05	3.18	3.60	4.78	3.27	3.91	3.56	3.88	3.57	3.01	2.8	1.97	4.38
Standard deviations	1.34	1.49	1.47	1.58	1.69	1.64	1.31	1.39	0.97	1.08	0.98	1.12	1.13	1.12	1.09	0.49

Note. Statistical significance: \* —  $p \leq 0.05$ ; \*\* —  $p \leq 0.01$ . The numbers of the variables in the columns correspond to their numbers in the rows

с показателями мотивации, расположенными ближе к краям мотивационного континуума. Блок автономии показал прямую связь с познавательной и другими показателями внутренней мотивации, при обратной связи с экстернальной и амотивацией, а блок контроля — напротив, обратную связь с познавательной и прямую с мотивацией самоуважения, интроецированной, экстернальной и амотивацией. Блок поддержки автономии показал прямую связь с успеваемостью, а блок контроля — слабую обратную.

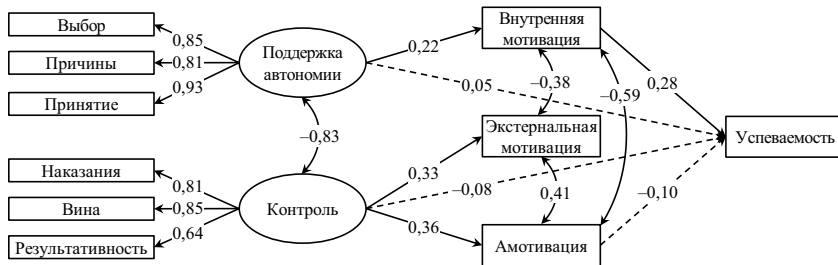
Проверка гендерных различий, осуществленная с помощью *t*-критерия Уэлча, показала, что по шкале вины опросника ПАКР среднее значение у девушек ( $M = 3,30$ ) статистически значимо выше, чем у юношей ( $M = 2,73$ ;  $t(144) = 2,94$ ;  $p < 0,01$ ), при этом размер эффекта пола ( $d$  Коэна = 0,34) является умеренным.

Для анализа вероятных последствий родительской поддержки автономии для мотивации, благополучия и успеваемости далее была проверена структурная модель, в которой успеваемость рассматривалась в зависимости от показателей академической мотивации, поддержки автономии и контроля. В модели предполагалось, что три мотивационных показателя — внутренняя мотивация, экстернальная мотивация и амотивация, характеризующих наиболее репрезентативные края континуума мотивации, зависят от факторов родительской поддержки автономии и контроля, объединяющих шкалы, входящие в соответствующие блоки. Исходя из положений СДТ, предполагалось, что внутренняя мотивация зависит от поддержки автономии, в то время как экстернальная мотивация и амотивация — от родительского контроля. Расположенные ближе к центру континуума типы мотивации, не показавшие парной корреляции с воспринимаемым родительским отношением, не учитывались для упрощения модели.

В соответствии с гипотезами предполагалось, что эффект родительской поддержки автономии и контроля на успеваемость будет полностью опосредован мотивацией. В частности, ожидалось, что поддержка автономии имеет значение для внутренней мотивации и успеваемости, в то время как родительский контроль должен быть связан с экстернальной мотивацией, амотивацией и низкой успеваемостью.

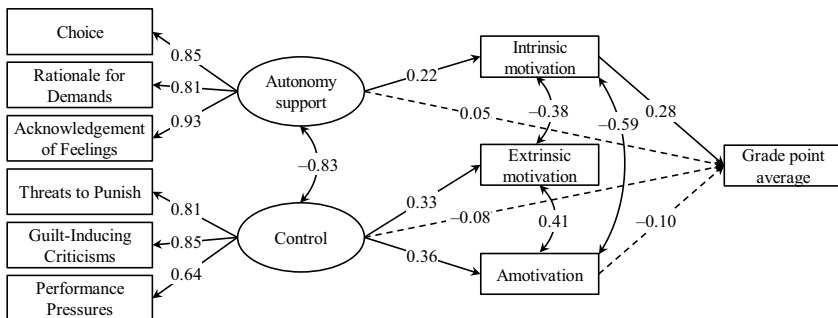
Проверка такой структурной модели (Рисунок) показала ее приемлемое соответствие данным:  $\chi^2 = 57,41$ ;  $df = 28$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,974; TLI = 0,958; SRMR = 0,029; RMSEA = 0,061; 90%-й доверительный интервал для RMSEA: 0,038–0,084; PCLOSE = 0,19;  $N = 281$ . При этом

незначимы оказались три путей коэффициента: от поддержки автономии, контроля и амотивации к успеваемости.



Рисунок

Структурная модель связей показателей воспринимаемой поддержки автономии, контроля, академической мотивации и успеваемости (остатки опущены для упрощения рисунка, все приведенные коэффициенты, за исключением расположенных на пунктирной линии, значимы при  $p \leq 0,05$ )



Figure

Structural model of the relationships between indicators of perceived support for autonomy and control from parents, academic motivation and academic performance (the residuals are omitted for the sake of parsimony, all the coefficients, except those located on the dotted line, are significant at  $p < 0.05$ )

Оценка опосредованного эффекта родительской поддержки автономии на успеваемость показала, что он статистически значим, хотя и довольно слаб по величине (0,062;  $p = 0,009$ ). Отсутствие непосредственного эффекта поддержки автономии на успеваемость говорит о том, что связь между ними является полностью опосредованной через внутреннюю мотивацию. При этом данная модель

не подтверждает наличия непосредственных или опосредованных связей контроля с успеваемостью.

### **Обсуждение результатов**

Настоящее исследование продолжает линию российских исследований, посвященных роли родителей в успешности учебной деятельности (Gordeeva et al., 2024). Результаты проведенного исследования демонстрируют важную роль воспринимаемой родительской поддержки автономии и контроля для академической мотивации и успешности студентов вузов. В частности, родительская поддержка автономии, оцененная через три показателя — предоставление выбора в определенных границах, объяснение причин, лежащих в основе требований, правил и ограничений, и принятие чувств и мнений ребенка, показала в структурной модели опосредованный через внутреннюю мотивацию эффект на успеваемость студентов. На уровне парных корреляций обнаружилась прямая связь поддержки автономии со всеми тремя типами внутренней мотивации и успеваемостью и обратная — с экстернальной мотивацией и амотивацией. Выявленная прямая связь родительской поддержки автономии с внутренней академической мотивацией студентов согласуется с выводами соответствующего метаанализа (Vasquez et al., 2016). В соответствии с результатами другого метаанализа (Howard et al., 2021) и прошлых исследований на российских выборках (Гордеева и др., 2016) успеваемость студентов оказалась связана с их внутренней мотивацией и обратно — с экстернальной мотивацией и амотивацией.

Наше исследование продолжает линии исследований не только подростковой автономии (Карabanова, 2016; 2019; Карabanова, Поскребышева, 2011; Konshina, Sadovnikova, 2022), ведущиеся на факультете психологии МГУ, но и зарубежных исследований поддержки автономии родителями и ее роли в учебной мотивации и успешности студентов (Chirkov, Ryan, 2001). Полученные результаты хорошо соотносятся с данными о том, что воспитание, поддерживающее автономию, способствует формированию «внутреннего компаса», представляющего собой интегрированный набор личных ценностей, предпочтений и интересов (Assor, 2017), что приводит к важным позитивным результатам не только в отношении благополучия подростков и молодежи, но и в отношении их основной продуктивной деятельности, учебной, в рамках которой закладывается фундамент профессиональной успешности.

Новизна исследования обусловлена изучением роли контролирующего стиля воспитания, включающего склонность использовать угрозы ребенку наказанием, вызывать у него чувства вины и поощрять результативные цели, в показателях внутренних и разных типах внешней учебной мотивации и академических достижений студентов вузов. Полученные нами результаты перекликаются с данными российских исследователей молодых взрослых, выросших в алкогольных семьях и склонных к переживанию повышенного чувства вины (Спиваковская, Луценко, 2022), что позволяет понять возможные источники контролирующего стиля воспитания, а также исследований негативных последствий для детей и молодежи в период ранней взрослости контролирующего стиля воспитания матери с использованием строгих санкций (Морозюк и др., 2022; Трошихина, Данилова, 2023).

Наши результаты согласуются также с результатами исследований, проведенных в рамках теории самодетерминации, и подтверждают, что восприятие поддержки автономии и контролирующих практик родительского воспитания весьма выражено и обратно связано друг с другом (Soenens et al., 2007). При этом впервые показано, что контролирующий стиль является предиктором наименее продуктивных типов мотивации — экстернальной мотивации и амотивации. Однако в структурной модели не подтвердилась связь между родительским контролем и низкой успеваемостью, несмотря на наличие подобной слабой связи на уровне парных корреляций.

Практический смысл полученных данных состоит в подтверждении важной роли родительских практик не только на ранних этапах онтогенеза, как это принято считать, но и на значительно более поздних этапах социализации. Причем эти данные представляют особую ценность для российских родителей, в целом склонных концентрироваться именно на ранних этапах развития ребенка, существенно снижая уровень своей вовлеченности и поддержки уже к подростковому возрасту (данные опроса в PISA, см.: Гордеева, Сычев, 2023).

Основным ограничением исследования является его корреляционный характер, не позволяющий делать однозначные причинно-следственные выводы о роли детско-родительских отношений, в частности поддержки автономии и контроля в детстве, в формировании академической мотивации и успешности студентов. Можно предположить, что мотивированные и успешные студенты

демонстрируют частично искаженные воспоминания о своем детстве, например, несколько идеализируя его, в то время как менее успешные, напротив, видят его в более пессимистичных тонах. О подобных феноменах на материале воспоминаний о своем детстве известных художников говорил М. Чиксентмихайи (Чиксентмихайи, 2015). К числу ограничений можно также отнести самоотчетный характер успеваемости; однако предыдущие данные говорят о хорошей согласованности данных объективной и самоотчетной успеваемости студентов (Vasquez et al., 2016).

Одним из результатов исследования стала разработка русскоязычной версии методики стиля родительского воспитания (ПАКР) с предварительной оценкой ее психометрических характеристик, работа над методикой в дальнейшем будет продолжена. Уточнение роли возраста студентов, курса и типа вуза в изучаемых взаимосвязях детско-родительских отношений, внутренней и внешней учебной мотивации и успешности требует дальнейших исследований. Перспективой исследования является также расширение возрастного диапазона выборки до более старших возрастов и исследование вклада детско-родительских отношений, автономии, контроля и принятия в показатели настойчивости и успешности взрослых.

## **Выводы**

На выборке российских студентов показано, что поддержка автономии и контроль со стороны родителей представляют собой важные психологические переменные, характеризующие детско-родительские отношения и вносящие разный вклад в академическую мотивацию и успешность студентов.

Результаты исследования подтвердили, что родительский контроль усиливает у студентов экстермальную мотивацию и амотивацию, в то время как родительская поддержка автономии укрепляет внутреннюю академическую мотивацию и через нее позитивно сказывается на успеваемости.

Практический смысл полученных данных состоит в важной роли для успешности учебной деятельности студентов родительских практик, характеризующих психологически зрелые детско-родительские отношения, в частности роли поддержки автономии ребенка, включающей возможность выбора, объяснение причин требований и принятие чувств, и на значительно более поздних этапах социализации, этапе начинающейся взрослости.

## Список литературы

Гордеева, Т.О., Гижицкий, В.В., Сычев, О.А., Гавриченко, Т.К. (2016). Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности. *Психологический журнал*, 37(2), 57–68.

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2023). От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018. *Сибирский психологический журнал*, (88), 85–104. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>.

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 96–107.

Деева, Н.А. (2022). Субъективные представления россиян о жизненной успешности. *Национальный психологический журнал*, 18(2), 14–24.

Карабанова, О.А. (2016). Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 40(3), 54–62.

Карабанова, О.А. (2019). В поисках оптимального стиля родительского воспитания. *Национальный психологический журнал*, 15(3), 71–79.

Карабанова, О.А., Поскребышева, Н.Н. (2011). Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 35(2), 36–47.

Морозюк, С.Н., Морозюк, Ю.В., Кузнецова, Е.С. (2022). Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Строгость санкций». *Современное дошкольное образование*, 4(112), 62–68. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-4112-62-68>

Спиваковская, А.С., Луценко, А.М. (2022). Взаимосвязь переживания чувства вины и ответственности у лиц, выросших в алкогольной семье. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(1), 323–343.

Трошихина, Е.Г., Данилова, М.В. (2023). Мать и дочь: взаимосвязь психологического благополучия и родительских установок в разные периоды взрослости. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(2), 199–213. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.205>

Чиксентмихайи, М. (2015). Креативность: поток и психология открытий и изобретений. Москва: Изд-во «Карьера Пресс».

Assor, A. (2017). The striving to develop an authentic inner compass as a key component of adolescents' need for autonomy: Parental antecedents and effects on identity, well-being, and resilience. In: B. Soenens, M. Vansteenkiste, P.S. Van, (eds.). *Autonomy in Adolescent Development: Towards conceptual clarity*. (pp. 119–144). London: Psychology Press Publ.

Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X.Y., Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: a Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

Chen, B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., Beyers, W. (2016). Where Do the Cultural Differences in Dynamics of Controlling Parenting Lie? Adolescents as Active Agents in the Perception of and Coping with Parental Behavior. *Psychologica Belgica*, 56(3), 169–192. <https://doi.org/10.5334/pb.306>

Chirkov, V.I., Ryan, R.M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>

Diaconu-Gherasim, L.R., Măirean, C. (2016). Perception of Parenting Styles and Academic Achievement: the Mediating Role of Goal Orientations. *Learning and Individual Differences*, (49), 378–385. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.026>

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Kornienko, D.S., Rudnova, N.A., Dedyukina, M.I. (2024). To Stay or to Leave: The Role of School, Family, and Prosocial Goals in Migration Intentions of Russian High School Students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(1), 78–92. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0105>

Grolnick, W.S., Pomerantz, E.M. (2009). Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>

Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: a Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Konshina, T., Sadovnikova, T. (2022). A Russian Version of the Emotional Autonomy Scale: Primary Adaptation Data. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(3), 91–110. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0306>

Mageau, G.A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 47(3), 251–262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., Litwack, S.D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publ.

Soenens, B., Deci, E.L., Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In: M.L. Wehmeyer, (ed.). *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. (pp. 171–187). New York: Springer Publ.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., Ryan, R.M. (2007). Conceptualizing Parental Autonomy Support: Adolescent Perceptions of Promotion of Independence Versus Promotion of Volitional Functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S. (2015). Let Us Not Throw Out the Baby with the Bathwater: Applying the Principle of Universalism Without Uniformity to Autonomy-Supportive and Controlling Parenting. *Child Development Perspectives*, 9(1), 44–49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>

Strage, A., Brandt, T.S. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.146>

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>

Vasquez, A.C., Patall, E.A., Fong, C.J., Corrigan, A.S., Pine, L. (2016). Parent Autonomy Support, Academic Achievement, and Psychosocial Functioning: a Meta-Analysis of Research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

Wang, Q., Pomerantz, E.M., Chen, H. (2007). The Role of Parents' Control in Early Adolescents' Psychological Functioning: A Longitudinal Investigation in The United States and China. *Child Development*, 78(5), 1592–1610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x>

Won, S., Yu, S.L. (2018). Relations of Perceived Parental Autonomy Support and Control with Adolescents' Academic Time Management and Procrastination. *Learning and Individual Differences*, (61), 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>

## References

Assor, A. (2017). The striving to develop an authentic inner compass as a key component of adolescents' need for autonomy: Parental antecedents and effects on identity, well-being, and resilience. In: B. Soenens, M. Vansteenkiste, P.S. Van, (eds.). *Autonomy in Adolescent Development: Towards conceptual clarity*. (pp. 119–144). London: Psychology Press Publ.

Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X.Y., Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: a Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

Chen, B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., Beyers, W. (2016). Where Do the Cultural Differences in Dynamics of Controlling Parenting Lie?

Adolescents as Active Agents in the Perception of and Coping with Parental Behavior. *Psychologica Belgica*, 56(3), 169–192. <https://doi.org/10.5334/pb.306>

Chirkov, V.I., Ryan, R.M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>

Csikszentmihalyi, M. (2015). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Moscow: Karèra Press Publ. (In Russ.)

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>

Deeva, N.A. (2022). Subjective Representations of Success in Life Among Russian Respondents. *National Psychological Journal*, 18(2), 14–24. (In Russ.)

Diaconu-Gherasim, L.R., Măirean, C. (2016). Perception of Parenting Styles and Academic Achievement: the Mediating Role of Goal Orientations. *Learning and Individual Differences*, (49), 378–385. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.026>

Gordeeva, T.O., Gizhitskii, V.V., Sychev, O.A., Gavrichenkova, T.K. (2016). Motivation of Self-Respect and Respect by Others as Factors of Academic Achievements and Persistence in Educational Activity. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 37(2), 57–68. (In Russ.)

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2023). What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results. *Sibirskii Psikhologicheskii Zhurnal = Siberian Journal of Psychology*, (88), 85–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>.

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Kornienko, D.S., Rudnova, N.A., Dedyukina, M.I. (2024). To Stay or to Leave: The Role of School, Family, and Prosocial Goals in Migration Intentions of Russian High School Students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(1), 78–92. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0105>

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2014). “Academic Motivation Scales” Questionnaire. *Psikhologicheskii Zhurnal = Psychological Journal*, 35(4), 96–107. (In Russ.)

Grolnick, W.S., Pomerantz, E.M. (2009). Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parent styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>

Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: a Meta-Analysis from Self-Determination

Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Karabanova, O.A. (2016). Parent-child Relationship as a Factor of Professional Self-Identity in Adolescence and Early Adulthood. *Lomonosov Psychology Journal*, 40(3), 54–62. (In Russ.)

Karabanova, O.A. (2019). In Search of an Optimal Parenting Style. *National Psychological Journal*, 15(3), 71–79. (In Russ.)

Karabanova, O.A., Poskrebysheva, N.N. (2011). Development of Personal Autonomy of Adolescents in Relationships with Parents and Peers. *Lomonosov Psychology Journal*, 35(2), 36–47. (In Russ.)

Konshina, T., Sadovnikova, T. (2022). A Russian Version of the Emotional Autonomy Scale: Primary Adaptation Data. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(3), 91–110. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0306>

Mageau, G.A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 47(3), 251–262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>

Morozyuk, S.N., Morozyuk, Yu.V., Kuznetsova, E.S. (2022). The Algorithm of Consultative Work with Mothers with the Style of Parental Attitude “Severity of Sanctions”. *Sovremennoe Doshkol’noe Obrazovanie = Preschool Education Today*, 4(112), 62–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-4112-62-68>

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., Litwack, S.D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents’ Involvement in Children’s Academic Lives: More is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publ.

Soenens, B., Deci, E.L., Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children’s psychological health: The critical role of psychological need support. In: M.L. Wehmeyer, (ed.). *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. (pp. 171–187). New York: Springer Publ.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., Ryan, R.M. (2007). Conceptualizing Parental Autonomy Support: Adolescent Perceptions of Promotion of Independence Versus Promotion of Volitional Functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S. (2015). Let Us Not Throw Out the Baby with the Bathwater: Applying the Principle of Universalism Without Uniformity to Autonomy-Supportive and Controlling Parenting. *Child Development Perspectives*, 9(1), 44–49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>

Spivakovskaya, A.S., Lutsenko, A.M. (2022). The Relationship Between the Responsibility and The Feelings of Guilt Experienced by People Whose Parents Were Alcohol Addicts. *Lomonosov Psychology Journal*, 45(1), 323–343. (In Russ.).

Strage, A., Brandt, T.S. (1999). Authoritative Parenting and College Students’ Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.146>

Troshikhina, E.G., Danilova, M.V. (2023). Mother and Adult Daughter: the Connection Between Their Psychological Well-Being and The Mother's Parental Attitudes. *Vestnik St. Petersburgskogo Universiteta. Psikhologiya = Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology*, 13(2), 199–213. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.205>

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>

Vasquez, A.C., Patall, E.A., Fong, C.J., Corrigan, A.S., Pine, L. (2016). Parent Autonomy Support, Academic Achievement, and Psychosocial Functioning: a Meta-Analysis of Research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

Wang, Q., Pomerantz, E.M., Chen, H. (2007). The Role of Parents' Control in Early Adolescents' Psychological Functioning: A Longitudinal Investigation in The United States and China. *Child Development*, 78(5), 1592–1610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x>

Won, S., Yu, S.L. (2018). Relations of Perceived Parental Autonomy Support and Control with Adolescents' Academic Time Management and Procrastination. *Learning and Individual Differences*, (61), 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

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

**Дарина Михайловна Нечаева**, лаборант, аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; научный сотрудник лаборатории детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [dnechaeva@bk.ru](mailto:dnechaeva@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>

**Олег Анатольевич Сычев**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Алтайского государственного педагогического университета (Бийского филиала), Бийск, Российская Федерация, [osn1@mail.ru](mailto:osn1@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

## ABOUT THE AUTHORS

**Tamara O. Gordeeva**, Dr. Sci. (Psychology), Full Professor at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow

State University; Leading Researcher at the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, tamgordeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>

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

**Oleg A. Sychev**, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Research Department, Altai State Pedagogical University (Biysk branch), Biysk, Russian Federation, osn1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Поступила: 22.04.2024; получена после доработки: 12.08.2024; принята в печать: 22.08.2024.

Received: 22.04.2024; revised: 12.08.2024; accepted: 22.08.2024.