
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СРЕД/EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL
ENVIRONMENTS

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.170.70> EDN: QCAAE

САМООЦЕНКА И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ

Научная статья

Атаманова Г.И.^{1,*}, Чухрова М.Г.²

¹ ORCID : 0000-0001-9062-261X;

¹ Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Российская Федерация

² Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (atamanova-gi[at]mail.ru)

Предложена: 02.07.2026; Принята: 31.07.2026; Опубликовано: 17.08.2026

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи самооценки и структуры учебной мотивации у старшеклассников. Актуальность работы обусловлена необходимостью выявления внутренних личностных ресурсов, способствующих повышению эффективности образовательного процесса в условиях современной школы. Цель исследования направлена на определение характера связей между уровнем самооценки и показателями учебной мотивации. Полученные результаты, построенные на эмпирической выборке (N70) обучающихся 9-10 классов с использованием диагностических методик Г.Н. Казанцевой, М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, Т.Д. Дубовицкой позволяет выявить статистический анализ, выполненный посредством коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Проведенное исследование позволило выявить дифференциальную направленность взаимосвязей с внутренней и с внешней мотивацией. Полученные результаты позволяют сформулировать обобщенный вывод, что адекватная самооценка выступает психологическим фундаментом внутренней учебной мотивации.

Полученные данные будут полезны тем, кто разрабатывает программы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников и тех, кто занимается направлениями в гармонизации самооценки личности.

Ключевые слова: самооценка, мотивационный профиль, иерархия, возрастные потребности, дифференциальная направленность.

SELF-ESTEEM AND ACADEMIC MOTIVATION AMONG HIGH SCHOOL PUPILS: AN EMPIRICAL STUDY

Research article

Atamanova G.I.^{1,*}, Chukhrova M.G.²

¹ ORCID : 0000-0001-9062-261X;

¹ Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation

² Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

* Corresponding author (atamanova-gi[at]mail.ru)

Suggested: 02.07.2026; Accepted: 31.07.2026; Published: 17.08.2026

Abstract

The article presents the results of an empirical study of the relationship between self-esteem and the structure of academic motivation among high school pupils. The relevance of the work is due to the need to identify internal personal resources that contribute to improving the effectiveness of the educational process in the context of the modern school. The aim of the research is to determine the nature of the relationships between the level of self-esteem and indicators of academic motivation. The results obtained, based on an empirical sample (N = 70) of 9th and 10th-grade pupils using diagnostic methods developed by G.N. Kazantseva, M.I. Lukyanova, N.V. Kalinina and T.D. Dubovitskaya, make it possible to evaluate the statistical analysis carried out using Spearman's rank correlation coefficient. The study identified the distinct nature of the relationships with intrinsic and extrinsic motivation. The findings allow to draw the general conclusion that an adequate sense of self-worth serves as the psychological foundation for intrinsic academic motivation.

The data obtained will be useful to those who develop psychological and educational support programmes for high school pupils and to those working in the field of harmonising self-esteem.

Keywords: self-esteem, motivational profile, hierarchy, age-related needs, differential orientation.

Введение

Современная образовательная парадигма ориентирована на активизацию субъектной позиции учащегося, которая предполагает опору на глубинные личностные структуры, регулирующие поведение и деятельность. Поэтому, чтобы говорить о качестве усвоения знаний и формировании компетентностей, важно выделить и описать зависимость когнитивных особенностей от сложного комплекса эмоционально-личностных факторов, среди которых особое место занимают самооценка и учебная мотивация. Так как подростковый период характеризуется повышенной чувствительностью к внешним воздействиям, внутренним переживаниям и стимулам, то изучение самооценки и

учебной мотивации старшеклассников в быстро меняющемся мире остается актуальным. Период с 15–17 лет, с одной стороны, является сенситивным для становления самосознания, с другой — одновременно кризисным в плане снижения учебной активности, поэтому данное исследование взаимовлияния указанных конструктов является чрезвычайно значимым.

Проблема исследования заключается в том, что несмотря на фундаментальную проработку вопросов мотивации и самопознания в современной науке, сохраняется дефицит эмпирических работ, которые бы раскрывали тонкие механизмы сопряжения самооценки с направленностью и уровнем учебной мотивации, именно на этапе старшего подростничества.

Цель: изучить характер взаимосвязи самооценки и учебной мотивации старшеклассников, описать их взаимовлияние, для применения в коррекционной и развивающей работе психолога образования.

Статья будет полезна разработчикам программ психолого-педагогического сопровождения старшеклассников и тем, кто занимается вопросами развития личности, вне зависимости от возрастной категории.

Методы и принципы исследования

Теоретические методы: анализ научной литературы по проблематике самооценки и учебной мотивации старшеклассников для построения эмпирического исследования.

Эмпирические методы с применением методик Г.Н. Казанцевой; М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, Т.Д. Дубовицкой. Методы статистической обработки данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (N 70 учащихся 9–10-х классов) для проведения дифференциации направленности самооценки и учебной мотивации.

Принцип научной обоснованности, проявляющийся в четкой конструкции в тексте через теоретический обзор по проблеме исследования с опорой на признанные теории в самоопределении, концепции самооценки, современные метаанализы по мотивации подростков. Логика предложенного эмпирического исследования вытекает из теоретического обзора.

Принцип детерминизма, который дает понимание психическим явлениям, поведению человека и его состояниями, так как существует однозначная связь между причиной и следствием, и каждое явление имеет свою причину. Психика человека формируется под воздействием внутренних и внешних факторов, которые определяют, в том числе, самооценку и учебную мотивацию. У любого психического процесса, действия, эмоции или мысли есть своя причина, это означает, что все явления взаимосвязаны и взаимообусловлены. Существующая причинно-следственная связь выявляется с помощью эмпирического исследования. Раскрытие причинно-следственной связи может помочь в пояснении любого психического явления, так как психика зависит от реальных жизненных условий и взаимоотношений человека.

Теоретический обзор

Теоретический обзор по вопросам самооценки и учебной мотивации старшеклассников учитывал фундаментальные работы ученых разного времени. Проработка вопросов мотивации основывается на работах Е.П. Ильина, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.Л. Леонтьева, Л.И. Божовича, А.К. Марковой и др., а вопросы самосознания на работах С.Л. Рубинштейна, И.С. Кона, А.И. Липкиной и др. и собственном опыте через уже опубликованные работы.

Е.П. Ильин отмечает, что отсутствие системного подхода в изучении мотивации ведёт к эклектичному пониманию мотива и размыванию категориального аппарата, что снижает эвристический потенциал существующих теорий. Описание побудительных механизмов активности поведения человека и животных в кратком историческом экскурсе дает понимание того, что в отечественной психологии мотивация трактуется как сложная многоуровневая система побудителей, включающая потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления и установки [1, С. 7, 9–14].

В свою очередь И.С. Кон, в книге «В поисках себя. Личность и ее самопознание» рассматривает личность через зеркало культуры в историческом аспекте психологии личности. В частности, он отмечает, что становление личности и самосознания, обусловленное когнитивными, социально-структурными и культурно-символическими предпосылками, носило нелинейный характер, и требует анализа в строгом конкретно-историческом контексте [2]. Поэтому вопрос управления учебной мотивацией обучающихся становится центральной задачей современной дидактики.

Не вдаваясь в подробное описание программы действия управления мотивацией, можно отметить труд группы ученых (А.К. Маркова, Т.А. Матис., А.Б. Орлов), который был опубликован еще в 1990 году и остается востребованным по сегодняшний день. Авторы уделяют особое внимание формированию мотивации учения, так как это, по их мнению, программа к действию, которая изучает мотивацию у каждого обучающегося, планирование ее развития и контроль за этим процессом. А обобщенные диагностические модели изучения учителем мотивации учения и самого учения школьников в контексте заявленной темы дают базу учителю для ориентации его «на подбор аналогичных заданий в повседневной практике учебного процесса, а так же на использование тех педагогических ситуаций, которые возникают в конкретных условиях» [3, С. 4].

Если проанализировать статью «Исследование взаимосвязи самоконтроля и мотивации к обучению в старшем подростковом возрасте» (Т.Е. Федосеева, И.А. Иванова, А.А. Долганова), то в ней можно найти причинно-следственные связи самоконтроля и мотивации к обучению в старшем подростковом возрасте. Авторы раскрывают их через анализ теории вопроса о наследии К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского и др., труды С.Л. Рубинштейна, А.К. Марковой, Л.И. Божовича и др. и эмпирические исследования, опубликованные в разные годы, в том числе собственные. Все это позволило авторам сформулировать вывод, что эмпирически подтверждена корреляция между сниженной саморегуляцией и доминированием внешних мотивов обучения у старших подростков. Это определяет практическую задачу: разработка программ развития навыков самоконтроля и целеполагания для формирования устойчивой внутренней мотивации [4].

На основе анализа научных баз данных (eLibrary, CyberLeninka, Scopus, ВАК, РМС и т.д.), можно выделить несколько релевантных статей, которые могут стать теоретической и эмпирической базой для темы исследования, чтобы сформулировать обобщенный вывод. Важно отметить, что за последние 3 года даже с использованием поисковой системы регистрируется дефицит анализа заявленной проблематики. Это еще раз подтверждает тот факт, что в современной науке сохраняется востребованность эмпирических работ, раскрывающих тонкие механизмы сопряжения самооценки с направленностью и уровнем учебной мотивации именно на этапе старшего подростничества.

Н. И. Мешков, Д. Н. Мешков отмечают, что *«Мотивация — одна из наиболее сложных проблем психологической науки»*. Проведя анализ различных точек зрения, было отмечено, что она *«Более детальное всестороннее и глубокое ее изучение позволит эффективнее решать разнообразные проблемы в различных сферах науки и практической деятельности»* [5].

И.И. Вартанова представляет исследование половой специфики мотивационного и ценностно-смыслового отношения к учебе у старшеклассников. Автор считает, что наиболее важным условием эффективности школьного образования является воспитание необходимой мотивации учебной деятельности старшеклассников [6]. А.В. Федоренко, А.Ю. Швацкий в процессе проведенного исследования установили, что уровень общей самооценки и субъективная оценка интеллектуальных способностей напрямую определяют учебную продуктивность подростков: их рост сопровождается повышением качества знаний, развитием когнитивных навыков и академической успеваемостью [7]. Данная закономерность свидетельствует о том, что адекватная самооценка выступает не только предиктором академических результатов, но и ресурсом для поддержания внутренней учебной мотивации в старшем подростковом возрасте.

С другой стороны, Т. О. Гордеева, О.А. Сычев в своем исследовании на большой выборке подтвердили стиль обучения школьников с академическими достижениями и отметили, что внутренняя мотивация выступает медиатором этой связи, а контроль и хаотичность стилей, на оборот – снижают [8]. В исследованиях Даббах Ехия были отмечены подтверждающие данные о наличии выраженной возрастной динамики и последовательного усиления внутренних форм академической мотивации по мере взросления [9]. Следует отметить и игровые механизмы, которые можно подстроить под образовательные цели, индивидуальные особенности учащихся и их мотивационные профили, но, как отмечают авторы исследования (Тарасова К.В., Грачева Д.А., Авдеева С.М., Колесникова В.Е., Пегов К.Е.), следует учитывать то, что результат будет только при системном и осознанном подходе к целям обучения [10, С. 161].

В продолжении можно отметить результаты о самооценке и мотивации в эмпирическом исследовании Д.А. Тувышевой, Г.И. Атамановой. В частности, отмечается взаимосвязь качеств жизнестойкости и ценностно-смысловых ориентиров личности. *«Результаты раскрывают личностные особенности индивида с развитыми качествами жизнестойкости»*. Поэтому взаимосвязь стремления к контролю, даже собственной жизни и материальной сферы как ценности может зависеть от мотивов, мотивации, намерений. Эмпирическое исследование демонстрирует, что включенность в происходящие события позволяют найти ценный опыт и получить максимальный шанс получить удовольствие от деятельности [11, С. 160–161].

Как отмечают В.Н. Ромашин, Г.И. Атаманова, что решение управлением учебной мотивацией возможно через синтез индивидуализации обучения, цифровой трансформации и осознанной педагогической позиции, направленной на формирование внутренней познавательной активности обучающегося. Так как большинством авторов мотивация понимается как система психологических разнородных факторов, влияющих на поведение и деятельность человека, то следует рассматривать и понятие *«мотивационная сфера»*, в которую входит *«аффективная и волевая сфера личности, так и переживания, удовлетворяющие потребности. Мотивационная сфера в этом случае рассматривается как стержень личности для формирования социально-психологических характеристик»* [12, С. 54–58].

Обобщая приведенные исследования, можно заключить, что учебная мотивация обучаемого имеет различные источники активности, которые можно разделить на *внутренние, внешние, личные*. Поэтому, применительно к учебной деятельности, будем считать, что учебная мотивация определяется как совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих субъекта к познавательной активности и задающих её границы и формы как стержня личности, в контексте социально-психологических характеристик.

Формирование социально-психологической характеристики обучающегося связано с его самооценкой, которая задает границы и формы своего развития. В педагогическом терминологическом словаре самооценка описывается как элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков. Указывается, что она является важным регулятором поведения, влияет на взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам [13].

Согласно теории «зеркального Я» (Кули, Мид), самооценка детерминирована интериоризацией внешних, особенно групповых, оценок: благоприятные суждения повышают её, неблагоприятные — снижают. Эти изменения носят устойчивый и генерализованный характер, распространяясь на смежные личностные сферы (например, завышенные оценки ведут к росту общего уровня притязаний) [2]. Развитие этой идеи в российской психологии нашли в концепции рефлексии С.Л. Рубинштейна (акцент на деятельности), в теории интериоризации Л.С. Выготского (акцент на развитии сознания).

А С.М. Валявко, П.А. Жокина, на основе анализа современных исследований проблемы самооценки делают акцент на зарубежную психологию. В частности они отмечают, что *«Самооценочное отношение личности складывается под влиянием множества событий, условий и факторов человеческой жизни...»* То есть, *«... самооценка может выступать как результат всех оценок или, наоборот, как процесс, в ходе которого личность получает внутреннюю мотивацию, формирует новые цели и ценности»* [14, С. 18].

Привлекают внимание зарубежные эмпирические исследования в этой области. Y. Zhao, Z. Zheng, C. Pan, L. Zhou (Ю. Чжао, З. Чжэн, Ч. Пан, Л. Чжоу) в своих исследованиях пришли к выводу, что следует обращать внимание на повышение самооценки подростков и их академической самоэффективности как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. Это поможет в постановке разумных целей обучения и разумному объяснению успехов и неудач, когда они сталкиваются с трудностями [15].

Некоторые исследования, проведенные среди студентов, значимы для подросткового возраста, так как они «завтра» будут студентами.

S. S. Batool, M. Riaz, S. Mahmood (Сайеда Шахида Батул, Сумайра Хуршид и Хира Джахангир) в своем исследовании рассматривают влияние академической прокрастинации и самооценки как медитационной роли академической самоэффективности. Было выявлено, что самооценка снижает академическую прокрастинацию опосредованно — через укрепление академической самоэффективности, которая выступает ключевым медиатором этой связи. Подтверждены и гендерные различия: юноши склонны к прокрастинации в большей степени, чем девушки [16].

P. Filippello, C. Larcán, S. Cuzzocrea) П. Филиппелло, К. Ларкан, С. Куццокреа) рассматривают неуспеваемость, самооценку и самоэффективность в процессе принятия решений. Академическая успеваемость устойчиво коррелирует со стилями принятия решений, самоэффективностью и самооценкой: высокие результаты сопряжены с адаптивными стратегиями и позитивным самовосприятием, низкие — с дисфункциональными паттернами и риском выученной беспомощности. Навыки принятия решений и уверенность в себе прогрессивно развиваются к 17–18 годам. Гендерные различия проявляются в большей адаптивности девушек, сочетающейся с повышенной тревожностью и сниженной уверенностью, что согласуется с данными об их высокой рефлексивности. Учёт этих закономерностей необходим для адресного психолого-педагогического сопровождения [17]. Другие работы иностранных авторов находят отражение в статьях, которые раскрывают аспекты, связанные с самооценкой, самоопределением, академической успеваемостью. Отводится роль и опосредованной самооценке и факторам, влияющим на мотивацию к обучению, таким как депрессия [18], [19], [20].

Выявленные закономерности свидетельствуют о том, что самооценка и самоэффективность выступают не только предикторами академических результатов, но и ключевыми регуляторами выбора адаптивных стратегий учебной деятельности в старшем подростковом возрасте, где самооценка интенсивно развивается, однако остаётся уязвимой: физиологические изменения, дисгармонии внешности, зависимость от мнения референтной группы делают её неустойчивой. В контексте заявленной темы исследования, *самооценка* будет характеризовать индивида или его окружение и позволит прогнозировать другие свойства, состояния или поведение человека. Однако следует заметить, что внутренняя мотивация требует чувства компетентности, которое невозможно при постоянном самообесценивании. Поэтому *самооценка* выступает не как точное отражение действительности, а как функционально значимый конструкт, балансирующий между потребностью в объективной информации и стремлением к позитивному самоподдержанию. Её адаптивная ценность (поддержание самоуважения и жизненной ориентации) превосходит требование когнитивной точности. В связи с этим валидность самооценки следует оценивать не изолированно, а в контексте социальных условий и её роли в саморегуляции поведения.

Таким образом, теоретический анализ позволяет заключить, что самооценка выступает не изолированным личностным конструктом, а ключевым механизмом, опосредующим связь между возрастными изменениями в мотивационной сфере и академической продуктивностью в старшем подростковом возрасте с различиями в гендерном проявлении адаптивности. Поэтому адекватная самооценка — это не только результат, но и ресурс для поддержания внутренней учебной мотивации в этом возрасте.

Эмпирическое исследование

4.1. Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из школ города Новосибирска с соблюдением этической корректности, конфиденциальности и анонимности через кодирование данных без диагностического давления с возможностью отказаться.

Процедура исследования: комфортная, середина учебного года, условия проведения обычные, время — во время урока. Тестирование проводилось на сайте психологов №1, где зарегистрированы 98307 специалистов из 1638 городов (www.b17.ru) с использованием раздела «Онлайн-тесты на тему: Самооценка» в кабинете с ассистентом при использовании компьютерного оборудования в рамках образовательной организации.

Описание выборки. Выборку составили 70 обучающихся 9-х и 10-х классов одной общеобразовательной школы (M=16,1 лет), что соответствует границам старшего подросткового возраста без деления на пол. Обучающиеся учатся и проживают в г. Новосибирске.

Тема исследования: взаимосвязь самооценки и мотивации к обучению у старших подростков

Цель: изучить взаимосвязь самооценки и мотивации к обучению у старших подростков для формулировки общих выводов по применению в практической деятельности психолога образования.

Гипотеза исследования: между самооценкой и мотивацией обучения существует статистически значимая связь, причём адекватная самооценка сопряжена с преобладанием внутренней учебной мотивации.

Методы: тестирование, анкетирование, опрос с использованием выбранных методик, наблюдение, статистическая обработка результатов.

Для достижения цели и проверки гипотезы через реализацию задач исследования была сформирована батарея из трех методик, каждая из которых направлена на измерение одной из ключевых переменных: общая самооценка; мотивация учебной деятельности; направленность учебной мотивации. Отобранные методики отвечают возрастным особенностям выбранной группе обучающихся.

4.1.1. «Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования» (опросник Г.Н. Казанцевой) (тестирование на вышеуказанном сайте)

Выбор данной методики обоснован ее надежностью, экономичностью (время заполнения 5–7 минут) и возможностью получить интегральный показатель самооценки, легко поддающийся количественному анализу и сравнению с показателями других методик.

На основе полученных данных и колюча по диагностике, можно определить *общую оценку личности*. Поэтому каждый испытуемый получит краткую характеристику *своего уровня самооценки (низкий, средний, высокий)*, что позволит сделать определенные выводы.

4.1.2. «Изучение мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) (тестирование на вышеуказанном сайте)

Данная методика учитывает возрастную специфику их мотивационной сферы. Поэтому все это дает многомерную картину учебной мотивации, что позволяет провести ее детальный анализ, оценить общий уровень учебной мотивации, а также выраженность шести типов мотивов: учебный, социальный, позиционный, оценочный, игровой и внешний.

Методика предназначена для опроса старших подростков на этапе окончания средней школы в аспекте диагностики уровня учебной мотивации, анализа ее компонентов и оценки эффективности образовательного процесса и для возможной оценки личностного смысла.

Подсчет количества баллов, набранных по каждому из шести мотивов и пяти уровней учебной мотивации (*низкий, средний, нормальный, сниженный, высокий, очень высокий*), позволяет построить индивидуальный мотивационный профиль и выявить ведущие (доминирующие) мотивы. На основании этого можно дать рекомендации.

4.1.3. Тест-опросник направленности учебной мотивации (ОНУМ) (автор Т.Д. Дубовицкая) (тестирование на вышеуказанном сайте)

Использование данной методики в дополнение к методике М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой позволяет более надежно дифференцировать внутреннюю и внешнюю учебную мотивацию, что необходимо для проверки гипотезы о дифференцированной связи самооценки с разными типами мотивации.

Методика предназначена для выявления направленности учебной мотивации — внутренней или внешней — при изучении конкретных учебных предметов. Методика обладает высокими психометрическими показателями: надежность-точность (по формуле Рюлона) — 0,933; надежность-согласованность (по формуле Спирмена-Брауна) — 0,935, (по формуле Кронбаха) — 0,927; коэффициент валидности — 0,923. Возрастной диапазон применения — от 12 лет.

4.2. Эмпирическая достоверность и статистическая корректность

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) с использованием непараметрического критерия ранговой корреляции г-Спирмена.

Результаты исследования

На первом этапе обработки данных были проанализированы дескриптивные статистики (*Опросник Г.Н. Казанцевой*). Распределение по уровню самооценки показало, что большинство выборки (38 чел./54,3%) обладает *средним (адекватным)* уровнем самооценки. Однако значительная доля респондентов с *низкой самооценкой* (20 чел./28,6%) существенно превышает группу с высоким уровнем (12 чел./17,1%), что может объясняться повышенной критичностью к себе на фоне высоких требований образовательной среды и физиологических изменений.

Детальный анализ структуры ведущих мотивов позволил выявить иерархию, отражающую специфику возрастных потребностей. Лидирующие позиции занимают позиционный мотив и социальный мотив.

Анализ распределения показывает, что более половины испытуемых (38 человек, 54,3%) имеют *нормальный (средний)* уровень учебной мотивации. Это означает, что у этих подростков сформировано положительное отношение к школе и учебному процессу, они понимают и усваивают учебный материал, однако их познавательная активность носит избирательный характер: они проявляют любопытство и внимание преимущественно к тем предметам и темам, которые им интересны, и нуждаются во внешнем контроле и стимуляции.

Высокий уровень учебной мотивации выявлен у 12 человек (17,1%). Эти учащиеся отличаются выраженным положительным отношением к учению, стремлением успешно выполнять все учебные задания и требования. Они легко и с интересом усваивают учебный материал, проявляют познавательную активность и самостоятельность.

Очень высокий уровень мотивации зафиксирован у 6 человек (8,6%). Для этих подростков характерно ярко выраженное положительное отношение к школе и процессу познания, сформированная познавательная потребность,

стремление наиболее успешно выполнять все задания, инициативность и самостоятельность. Они легко усваивают материал, внимательны на уроках и активно вовлечены в учебный процесс.

Сниженный уровень мотивации диагностирован у 12 человек (17,1%). Эти подростки имеют в целом положительное отношение к школе, однако вовлечены преимущественно во внеучебную деятельность (общение со сверстниками, кружки, спорт). Сам процесс обучения их мало привлекает, познавательные процессы сформированы в недостаточной степени, учебный материал усваивается поверхностно.

Низкий уровень учебной мотивации выявлен у 2 человек (2,8%). У этих учащихся сформировано негативное или безразличное отношение к школе. Они неохотно посещают уроки, не включены в процесс обучения, часто отвлекаются, могут нарушать дисциплину. Познавательные процессы снижены, учебный материал усваивается фрагментарно либо не усваивается вовсе.

Таким образом, основная масса обследованных старшеклассников (54,3%) *имеет средний уровень учебной мотивации*, что соответствует возрастной норме. Однако почти *пятая часть выборки (суммарно 19,9% со сниженным и низким уровнями)* находится в зоне риска учебной дезадаптации и нуждается в психолого-педагогической поддержке.

Одним из важнейших показателей, получаемых с помощью методики *М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой*, является профиль ведущих учебных мотивов. По каждому испытуемому подсчитывалась сумма баллов по шести шкалам: учебный мотив, социальный мотив, позиционный мотив, оценочный мотив, игровой мотив, внешний мотив. Мотив, набравший наибольшую сумму баллов, рассматривался как ведущий (доминирующий). Распределение ведущих мотивов в выборке позволяют выстроить иерархию ведущих мотивов.

1. *Позиционный мотив (28,6%)* — является наиболее распространенным. Успехи в учебе важны постольку, поскольку они замечаются и оцениваются окружающими.

2. *Социальный мотив (25,7%)* — занимает второе место. Этот мотив отражает начало становления смысложизненных ориентаций и связан с процессом профессионального самоопределения.

3. *Учебный мотив (20,0%)* — находится лишь на третьем месте. Они ориентированы на содержание учебных предметов, а не на внешние атрибуты учебной деятельности.

4. *Внешний мотив (11,4%)* — учащиеся, для которых учеба является вынужденной активностью, подчиненной внешним требованиям (давление родителей, необходимость сдать экзамены, избежать наказания). Познавательная активность таких подростков минимальна и полностью зависит от внешних стимулов.

5. *Оценочный мотив (8,6%)* — учеба ради получения высокой отметки и одобрения со стороны взрослых. Эти подростки нацелены не столько на знания, сколько на их внешнюю оценку, что делает их мотивацию неустойчивой и зависимой от системы оценивания.

6. *Игровой мотив (5,7%)* — наименее распространенный, свидетельствует о некоторой личностной незрелости. Учебная деятельность воспринимается такими подростками не как серьезная работа, а как игра; они легко отвлекаются, нуждаются в развлекательных элементах на уроке.

Полученная иерархия мотивов отражает возрастную специфику старшего подросткового возраста. Подросток решает задачу завоевания социального статуса, и учеба рассматривается им прежде всего как инструмент для этого. В то же время актуализируется потребность в профессиональном самоопределении, что объясняет высокую значимость социальных мотивов. Все это согласуется с теоретическими положениями, которые даны в разделе теории вопроса.

Результаты тестирования *по методике Т.Д. Дубовицкой* позволили дифференцировать испытуемых по преобладающему типу учебной мотивации — внутренней или внешней.

В исследуемой выборке преобладают учащиеся с *внутренней учебной мотивацией — 49 человек (70%).* Эти подростки характеризуются высокой познавательной активностью, вовлеченностью в учебный процесс и способностью к самостоятельной работе.

Внешняя мотивация преобладает у 21 человека (30%). При доминировании внешней мотивации учащийся, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет вынужденную активность и подчиняется преимущественно внешним требованиям.

Выявленное соотношение (70% внутренней мотивации против 30% внешней), однако следует учитывать, что результаты в других условиях могут быть другие. Расхождение может объясняться как особенностями конкретной школы, так и влиянием фактора социальной желательности: при самоотчете подростки могут давать ответы, которые, по их мнению, ожидаются от них взрослыми. Тем не менее, полученный результат свидетельствует о том, что значительная часть обследованных старшеклассников обладает ресурсом для успешной учебной деятельности.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи самооценки и показателей учебной мотивации представлены на рис.1.

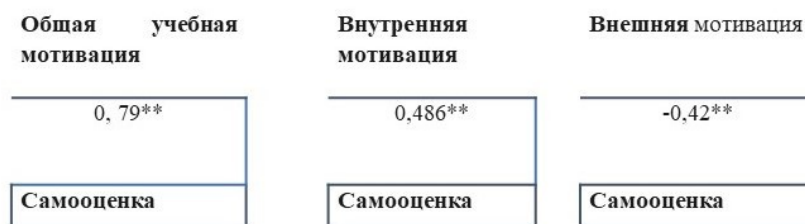


Рисунок 1 - Корреляционная плеяда взаимосвязей самооценки с показателями учебной мотивации

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.170.70.1>

Примечание: ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$; * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$

Проанализированы взаимосвязи показателя самооценки (методика Г.Н. Казанцевой) с учебными мотивами (методика М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой), корреляций самооценки с направленностью мотивации (Тест Т.Д. Дубовицкой), полный текст которых в данной статье дать не предоставляется возможным, однако проведенный анализ помогает обобщить проведенное исследование.

Обнаружены статистически значимые взаимосвязи между самооценкой и компонентами учебной мотивации у старших подростков:

С общей мотивацией — сильная прямая связь ($r=0,790$ $r=0,790$, $p=0,001$ $p=0,001$): рост самооценки сопровождается повышением общего уровня мотивации.

С внутренней мотивацией — умеренная прямая связь ($r=0,486$ $r=0,486$, $p=0,01$ $p=0,01$): выше самооценка — выше внутренний интерес к учебе.

С внешней мотивацией — умеренная обратная связь ($r=-0,420$ $r=-0,420$, $p=0,05$ $p=0,05$): выше самооценка — ниже зависимость от внешних стимулов.

Все три корреляции значимы ($p \leq 0,05$). Таким образом, самооценка дифференцированно связана с мотивационной сферой: положительно — с общей и внутренней мотивацией, отрицательно — с внешней.

5.1. Вывод

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и мотивации обучения в старшем подростковом возрасте позволяет сформулировать обобщенный вывод, что между самооценкой и мотивацией обучения в старшем подростковом возрасте существует статистически значимая связь, причем адекватная самооценка положительно связана с внутренней мотивацией и отрицательно — с внешней. Полученные результаты вносят вклад в понимание механизмов регуляции учебной деятельности в старшем подростковом возрасте и могут служить научной основой для разработки программ психолого-педагогического сопровождения.

Заключение

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, можно констатировать, что его цель — определение характера связей между уровнем самооценки и показателями учебной мотивации старшеклассников — была полностью достигнута.

Анализ теоретических источников позволил утверждать, что старший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования как устойчивой самооценки, так и осознанной учебной мотивации. Эмпирическая часть исследования, проведенная на выборке из 70 обучающихся 9–10 классов, подтвердила наличие тесной взаимосвязи между изучаемыми феноменами.

Ключевым результатом работы стало выявление дифференциальной направленности взаимосвязей самооценки с различными типами учебной мотивации. Статистический анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) показал, что:

1. Адекватная (гармоничная) самооценка выступает надежным психологическим фундаментом для формирования внутренней учебной мотивации. Обучающиеся с адекватной самооценкой демонстрируют высокую познавательную активность, стремление к саморазвитию и преобладание внутренних стимулов к обучению.

2. Искаженная самооценка (как заниженная, так и завышенная/неустойчивая) коррелирует с преобладанием внешней мотивации (ориентация на оценки, избегание неудач, давление со стороны окружающих) или со снижением общей учебной активности и формированием мотивации избегания.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении представлений о личностных детерминантах учебной мотивации в старшем школьном возрасте и подтверждении роли самооценки как базового личностного ресурса.



Практическая значимость работы состоит в том, что полученные эмпирические данные могут быть напрямую интегрированы в реальную образовательную практику. Результаты исследования доказывают, что работа с учебной мотивацией не может быть эффективной без параллельной работы над гармонизацией самооценки личности.

Сформулированные выводы и рекомендации могут быть использованы:

Школьными психологами и педагогами при разработке и реализации программ психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, в частности, при подготовке их к итоговой аттестации (ОГЭ/ЕГЭ), когда риски снижения самооценки и деформации мотивации максимальны.

Педагогам-предметникам и классным руководителям для выстраивания субъект-субъектного взаимодействия, создания ситуаций успеха и поддержки внутренних стимулов обучающихся.

Специалистам в области психологии личности, занимающимся разработкой тренинговых и коррекционных программ, направленных на оптимизацию самооценки.

Таким образом, создание в образовательной среде условий, способствующих формированию адекватной самооценки, является не просто задачей психологического здоровья, но и важнейшим условием повышения общей эффективности образовательного процесса.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении влияния дополнительных факторов (например, стиля семейного воспитания или гендерных различий) на взаимосвязь самооценки и мотивации, а также в разработке и экспериментальной апробации конкретных психолого-педагогических программ по коррекции самооценки для стимуляции внутренней мотивации старшеклассников.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Сообщество рецензентов Международного научно-исследовательского журнала
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.170.70.2>

Conflict of Interest

None declared.

Review

Community of Reviewers of the International Research Journal
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.170.70.2>

Список литературы / References

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2002 — 512 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. — Москва: Политиздат, 1984. — 335 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — Москва: Просвещение, 1990. — 192 с.
4. Федосеева Т.Е. Исследование взаимосвязи самоконтроля и мотивации к обучению в старшем подростковом возрасте / Т.Е. Федосеева, И.А. Иванова, А.А. Долганова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13. — № 4.
5. Мешков Н.И. Мотивация личности как ключевая проблема психологии / Н.И. Мешков, Д.Н. Мешков // Интеграция образования. — 2015. — Т. 19. — № 1. — С. 37–43. — DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.037
6. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола / И.И. Вартанова // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22. — № 3. — С. 63–70. — DOI: 10.17759/pse.2017220307
7. Федоренко А.В. Самооценка как личностная детерминанта / А.В. Федоренко, А.Ю. Швацкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8. — № 4 (29). — DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0087
8. Гордеева Т.О. Почему дети хотят учиться? Роль стилей взаимодействия учителей / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Психологическая наука и образование. — 2025. — № 30 (5). — С. 5–16. — DOI: 10.17759/pse.2025300501
9. Даббах Е. Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования / Е. Даббах // Психолого-педагогические исследования. — 2026. — № 18 (1). — С. 85–103. — DOI: 10.17759/psyedu.2026180104/
10. Тарасова К.В. Обучение как игра: как отношение подростков к использованию игровых механик связано с мотивацией и образовательными результатами / К.В. Тарасова, Д.А. Грачева, С.М. Авдеева [и др.] // Вопросы образования. — 2025. — № 4. — С. 136–168. — DOI: 10.17323/vo-2025-24031
11. Тувышева Д.А. Эмпирическое исследование взаимосвязи качеств жизнестойкости и ценностно-смысловых ориентиров личности / Д.А. Тувышева, Г.И. Атаманова // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 1 (112). — С. 156–164. — DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-155-163
12. Ромашин В.Н. Учебная мотивация в документах для введения инноваций в образовательный процесс в вузе / В.Н. Ромашин, Г.И. Атаманова // Антропологическая дидактика и воспитание. — 2023. — Т. 6. — № 1. — С. 50–71.
13. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Юим-Бад. — 2002. — С. 253.
14. Валявко С.М. Современные исследования проблемы самооценки в зарубежной психологии / С.М. Валявко, П.А. Жокина // Системная психология. — 2016. — № 4 (20). — С. 13–21.
15. Zhao Y. Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model / Y. Zhao, Z. Zheng, C. Pan [et al.] // Frontiers in Psychology. — 2021. — Vol. 12. — Art. 638751. — P. 1–10. — DOI: 10.3389/fpsyg.2021.638751
16. Batool S.S. Academic procrastination as a product of low self-esteem: a mediational role of academic self-efficacy / S.S. Batool, M. Riaz, S. Mahmood // Pakistan Journal of Psychological Research. — 2017. — Vol. 32. — № 2. — P. 345–358.
17. Filippello P. The role of self-esteem in academic engagement and achievement / P. Filippello, C. Larcen, S. Cuzzocrea // Educational Psychology. — 2019. — Vol. 39. — № 7. — P. 865–882. — DOI: 10.1080/01443410.2019.1597953.



18. Lazaro R. Self-Esteem, Self-Determination and Academic Performance Among High School Students / R. Lazaro, A. Astejada, K.L. Azul [et al.] // *ISC Journal of Multidisciplinary Studies*. — 2026. — Vol. 12. — № 3. — P. 574–586.
19. Sibisi M. The relationship between adolescents' possible identities and academic performance: The mediating role of self-concept dimensions / M. Sibisi, N. Mthembu, T. Mkhize [et al.] // *Frontiers in Education*. — 2025. — Vol. 10. — Article 1634375.
20. Žilinskienė R. Depression and self-esteem as key factors related to academic motivation in university students / R. Žilinskienė, A. Podlipskytė, E. Kazlauskas [et al.] // *BMC Public Health*. — 2026. — Vol. 26. — Article 513.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Ilyin E.P. Motivaciya i motivy [Motivation and Motives] / E.P. Il'in. — St. Petersburg: Peter, 2002 — 512 p. [in Russian]
2. Kon I.S. V poiskah sebya: Lichnost' i ee samosoznanie [In Search of Myself: Personality and Self-Consciousness] / I.S. Kon. — Moscow: Politizdat, 1984. — 335 p. [in Russian]
3. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya [Formation of Learning Motivation] / A.K. Markova, T.A. Matis, A.B. Orlov. — Moscow: Prosveshchenie, 1990. — 192 p. [in Russian]
4. Fedoseeva T.E. Issledovanie vzaimosvyazi samokontrolya i motivacii k obucheniyu v starshem podrozkovom vozraste [Research on the Relationship between Self-Control and Learning Motivation in Adolescence] / T.E. Fedoseeva, I.A. Ivanova, A.A. Dolganova // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology]. — 2025. — Vol. 13. — № 4. [in Russian]
5. Meshkov N.I. Motivaciya lichnosti kak klyuchevaya problema psihologii [Personality Motivation as a Key Problem in Psychology] // N.I. Meshkov, D.N. Meshkov // *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. — 2015. — Vol. 19. — № 1. — P. 37–43. — DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.037 [in Russian]
6. Vartanova I.I. Psihologicheskie osobennosti motivacii i cennostej u starsheklassnikov raznogo pola [Psychological Features of Motivation and Values in High School Students of Different Genders] / I.I. Vartanova // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. — 2017. — Vol. 22. — № 3. — P. 63–70. — DOI: 10.17759/pse.2017220307 [in Russian]
7. Fedorenko A.V. Samoocenka kak lichnostnaya determinanta [Self-Esteem As A Personal Determinant] / A.V. Fedorenko, A.Yu. Shvackij // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. — 2019. — Vol. 8. — № 4 (29). — DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0087 [in Russian]
8. Gordeeva T.O. Pochemu deti hotyat uchit'sya? Rol' stilej vzaimodejstviya uchitelej [Why do children want to learn? The Role of Teachers' Interaction Styles] / T.O. Gordeeva, O.A. Sychev // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. — 2025. — № 30 (5). — P. 5–16. — DOI: 10.17759/pse.2025300501 [in Russian]
9. Dabbakh E. Osobennosti motivacii ucheniya shkol'nikov na raznyh urovnyah obshchego obrazovaniya [Features of the Motivation of Schoolchildren's Learning at Different Levels of General Education] / E. Dabbakh // *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and Pedagogical Research]. — 2026. — № 18 (1). — P. 85–103. — DOI: 10.17759/psyedu.2026180104/ [in Russian]
10. Tarasova K.V. Obuchenie kak igra: kak otnoshenie podrozkov k ispol'zovaniyu igrovyyh mekhanik svyazano s motivaciej i obrazovatel'nymi rezul'tatami [Learning as a Game: How Teenagers' Attitude Towards Using Game Mechanics Relates to Motivation and Educational Outcomes] / K.V. Tarasova, D.A. Gracheva, S.M. Avdeeva [et al.] // *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education]. — 2025. — № 4. — P. 136–168. — DOI: 10.17323/vo-2025-24031 [in Russian]
11. Tuvysheva D.A. Empiricheskoe issledovanie vzaimosvyazi kachestv zhiznestojkosti i cennostno-smyslovyyh orientirov lichnosti [Empirical Study of the Relationship between Resilience and Personal Values and Orientations] / D.A. Tuvysheva, G.I. Atamanova // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. — 2020. — № 1 (112). — P. 156–164. — DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-155-163 [in Russian]
12. Romashin V.N. Uchebnaya motivaciya v dokumentah dlya vvedeniya innovacij v obrazovatel'nyj process v vuze [Educational Motivation in Documents for Introducing Innovations into the Educational Process at a University] / V.N. Romashin, G.I. Atamanova // *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. — 2023. Vol. 6. — № 1. — P. 50–71. [in Russian]
13. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' [Pedagogical Encyclopedic Dictionary] / B.M. Bim-Bad. — 2002. — P. 253. [in Russian]
14. Valyavko S.M. Sovremennyye issledovaniya problemy samoocenki v zarubezhnoj psihologii [Modern Research on the Problem of Self-Esteem in Foreign Psychology] / S.M. Valyavko, P.A. Zhokina // *Sistemnaya psihologiya* [Systemic Psychology]. — 2016. — № 4 (20). — P. 13–21. [in Russian]
15. Zhao Y. Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model / Y. Zhao, Z. Zheng, C. Pan [et al.] // *Frontiers in Psychology*. — 2021. — Vol. 12. — Art. 638751. — P. 1–10. — DOI: 10.3389/fpsyg.2021.638751
16. Batool S.S. Academic procrastination as a product of low self-esteem: a mediational role of academic self-efficacy / S.S. Batool, M. Riaz, S. Mahmood // *Pakistan Journal of Psychological Research*. — 2017. — Vol. 32. — № 2. — P. 345–358.
17. Filippello P. The role of self-esteem in academic engagement and achievement / P. Filippello, C. Larcana, S. Cuzzocrea // *Educational Psychology*. — 2019. — Vol. 39. — № 7. — P. 865–882. — DOI: 10.1080/01443410.2019.1597953.
18. Lazaro R. Self-Esteem, Self-Determination and Academic Performance Among High School Students / R. Lazaro, A. Astejada, K.L. Azul [et al.] // *ISC Journal of Multidisciplinary Studies*. — 2026. — Vol. 12. — № 3. — P. 574–586.



19. Sibisi M. The relationship between adolescents' possible identities and academic performance: The mediating role of self-concept dimensions / M. Sibisi, N. Mthembu, T. Mkhize [et al.] // *Frontiers in Education*. — 2025. — Vol. 10. — Article 1634375.

20. Žilinskienė R. Depression and self-esteem as key factors related to academic motivation in university students / R. Žilinskienė, A. Podlipskytė, E. Kazlauskas [et al.] // *BMC Public Health*. — 2026. — Vol. 26. — Article 513.