

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ  
КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И САМООЦЕНКИ В  
ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Выпускная квалификационная работа студентки  
очного отделения 4 курса группы 02061204  
Поповой Дарьи Александровны

Научный руководитель  
к.псх.н., доцент  
Герасимова А.С.

**БЕЛГОРОД 2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	6
1.1. Учебная мотивация в подростковом возрасте.....	6
1.2. Особенности самооценки в подростковом возрасте.....	17
1.3. Самооценка подростков как фактор формирования учебной мотивации.....	30
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА СВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	33
2.1. Организация исследования.....	33
2.2. Результаты и их обсуждение.....	34
2.3. Рекомендации по развитию учебной мотивации подростков.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	51
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	56

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы исследования.** Одной из важных задач, которая встает перед современной психологией и педагогикой, является формирование активной личности, мотивированной на деятельную жизненную позицию. Ученые уделяют большое внимание исследованию роли мотивации в профессиональной деятельности. Изучается связь мотивации с личностными особенностями, такими как самооценка, уровень притязаний, тревожность и др. Взаимосвязь мотивации с самооценкой личности – одна из наиболее интересных тем в современной психологии. По данной проблеме проводились исследования такими отечественными психологами, как Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов.

Исследованию такого важного аспекта структуры личности, как мотивация, большое внимание уделяли такие ученые как С.Л. Рубинштейн, Д. Маккелланд, В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, В.И. Ковалёв, А.Н.Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, Д.Б. Орлов, Д.Н.Узнадзе, П.М. Якобсон, Д.Ж. Аткинсон, К. Левин и др.

Вопросом изучения самооценки в свое время занимались Л.И. Божович, М.И. Лисина, И.С. Кон, Н.А. Менчинская, А.И. Липкина и многие другие.

Подростковый возраст считается важным периодом в психосоциальном развитии человека. Ребенок переходит в среднее звено, получает новые права и обязанности. Школьник начинает заниматься общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависят его место среди окружающих и взаимоотношения с ними. Новая социальная ситуация обуславливает и формирование особенностей личности ребенка школьного возраста.

Самооценка непосредственно влияет на эффективность учебной деятельности. От нее зависит уверенность в своих силах, отношение к ошибкам, успеваемость, мотивация и другие моменты учебной деятельности.

В подростковом возрасте происходят значительные изменения в мотивации учебно-познавательной деятельности, характеризующиеся падением учебной мотивации.

**Проблема:** каков характер связи учебной мотивации и самооценки в подростковом возрасте?

**Объект:** самооценка подростков.

**Предмет:** взаимосвязь учебной мотивации и самооценки в подростковом возрасте.

**Цель:** изучить характер связи учебной мотивации и самооценки в подростковом возрасте.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать и оценить предлагаемые в психолого-педагогической литературе подходы к изучению проблемы взаимосвязи учебной мотивации и самооценки в подростковом возрасте.
2. Выбрать диагностические методики, направленные на выявление уровня самооценки и уровня учебной мотивации у подростков.
3. Изучить особенности самооценки у подростков и характер ее связи с учебной мотивацией.
4. Разработать практические рекомендации для учителей по повышению уровня учебной мотивации у подростков.

**Гипотеза исследования:**

Существует взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой подростка, а именно: высокий и средний уровни учебной мотивации подростков, характеризующиеся преобладанием учебных, социальных и

позиционных мотивов, формируют адекватное оценивание своих возможностей и достижений.

**Теоретическую основу исследования** составили представления об учебной мотивации подростков (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Г.С. Абрамова, А.К. Маркова, В.К. Вилюнас); и представления о самооценке подростков (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В.Захарова, И.С. Кон).

**Методы исследования:**

1. Теоретические: сравнение, анализ и обобщение материала.
2. Эмпирические: проведение методик.
3. Методы качественной и количественной обработки эмпирических данных (критерий Спирмена)
4. Методы анализа и интерпретации данных

**Диагностические методики:**

1. Методика Дембо-Рубинштейн, направленная на выявление уровня самооценки подростков.
2. Методика М.И. Лукьяновой, направленная на изучение учебной мотивации у подростков.

**База исследования:** В исследовании участвуют ученики 6-7 классов МБОУ «№20 СОШ» г. Белгорода. Всего - 62 человека.

**Структура работы:** дипломная работа состоит из оглавления, введения, главы 1 состоящей из 3 параграфов, главы 2 состоящей из 3 параграфов, заключения, списка использованной литературы и приложения.

# **Глава 1. Теоретический основы изучения проблемы взаимосвязи учебной мотивации и самооценки в подростковом возрасте**

## **1.1 Учебная мотивация в подростковом возрасте**

Проблема мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. С одной стороны, это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психологических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции требует сегодня реального познания закономерностей человека, особенно в отношении их реализации. С другой стороны, назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций человека к действию с социальной детерминации его психики.

В отечественной психологии мотивация и мотивы рассматриваются в качестве основного механизма поисковой активности человека в реализации своих потребностей. В отечественной психологии экспериментальному изучению потребностей и мотивов положили начало А. Н. Леонтьев и его ученики. Интерес к этой проблеме возник у А.Н. Леонтьева в связи с его работой по теории развития человеческого сознания. В своей концепции А.Н. Леонтьев, выделил в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено. Следовательно, то, как будет субъект действовать с предметом, будет зависеть, с точки зрения А.Н. Леонтьева, не только от того, что представляет собой этот предмет объективно, но и от того, в каком отношении он стоит к субъекту, каким его потребностям он отвечает.

Развивая эту мысль, А.Н. Леонтьев, по существу, приходит к выводу о том, что только «смысл» является истинным предметом психологического

исследования. Такого рода общий теоретический вывод, естественно, сосредоточил внимание А.Н. Леонтьева на изучении мотивов, придающих смысл человеческой деятельности и, таким образом, влияющих на ее протекание. Экспериментальные исследования мотивов, проведенные под руководством А.Н. Леонтьева, преследовали цель показать, как меняется деятельность испытуемых под влиянием изменения мотивов, побуждающих эту деятельность. Необходимо указать на значение исследований А.Н. Леонтьева, в результате которых удалось экспериментально раскрыть механизм расширения мотивационной сферы ребенка. Кратко эта гипотеза заключается в том, что, если ребенку для достижения желаемой цели необходимо осуществить какую-либо деятельность, то в процессе этой деятельности мотив, первоначально заключенный в цели деятельности, как бы «сдвигается» на ее средства; тем самым у ребенка возникают новые по содержанию мотивы. В частности, таким путем, с точки зрения А.Н. Леонтьева, можно, опираясь на практический интерес, возбудить интерес к теоретическим вопросам, изучаемого материала или выполняемой деятельности.

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, понятие мотивации употребляется в двух смыслах:

Во-первых, мотивация – это система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. Сюда включаются такие образования, как: потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления.

Во-вторых, мотивация – это характеристика процесса, обеспечивающего поведенческую активность на определенном уровне.

А.Н. Леонтьев рассматривал мотив как предмет, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности. При одной и той же

потребности мотивами наблюдаемого поведения могут выступать различные предметы.

Мотивы есть только у человека. Замечено, что потребность сама по себе не может быть мотивом поведения, так как она способна породить только ненаправленную активность организма. А направленность и организованность поведения обеспечиваются лишь мотивом – предметом данной потребности. Мотивы в отличие от потребностей потенциально осознаваемы. Потребности, мотивы, цели – основные составляющие мотивационной сферы человека.

Д.Б. Элькониным была разработана теория, которая объединяет две линии развития человека: познавательное и собственно личностное развитие. Согласно этой теории, развитие познавательной сферы человека и его личности идет в разных видах общения и деятельности, последовательно сменяющих друг друга. В младенческом возрасте доминантой выступает непосредственно-эмоциональное общение ребенка с матерью и окружающими людьми. Далее – предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личностное общение и учебно-профессиональная деятельность. При этом различные виды общения обеспечивают развитие преимущественно потребностно-мотивационной сферы личности (образно выражаясь, сферы «хочу»). При этом ведущие виды деятельности в основном способствуют становлению познавательной сферы психики (сфера «могу», «умею»). Иначе говоря, с рождения до ранней юности происходит периодическая смена ведущих видов деятельности и общения, которые, поочередно обеспечивают преимущественно становление познавательных процессов и развитие личности.

Л. И. Божович её сотрудники, и последователи долгое время изучают мотивы школьников. Под направленностью личности они понимают относительно постоянные и доминирующие мотивы. При анализе



направленности личности Л. И. Божович были выделены широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы порождения самой учебной деятельностью.

Исследуя отношения школьников к учению, Л. И. Божович установила, что «одним из важнейших моментов, раскрывающих психическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников» [7, 32]. Она сделала вывод о том, что «проблема формирования устойчивости личности есть, прежде всего, проблема становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения» [7, 46]. Работы Л. И. Божович и ее сотрудников имеют немаловажное значение для развития проблемы мотивации учения. Вместе с тем перспективным для дальнейшего развития этой области психологии является ее положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее отношением с окружающей действительностью, а также о структурности мотивации.

По Л.И. Божович «мотив - это то, ради чего осуществляется деятельность. А цели, в свою очередь, - это то, на что направлена деятельность» [7, 27]. В пример приведем решение школьниками задачи. Цель у них будет общая – непосредственное решение данной задачи. Но мотивы могут кардинально отличаться: кто-то хочет получить хорошую отметку, кто-то – похвалу и одобрение учителя, для других же будет значим именно интерес к самой задаче.

Пытаясь анализировать, какие именно потребности лежат в том или ином мотиве, или, иначе говоря, что лежит за стремлением ребенка выполнять ту или иную деятельность, исследователи наталкивались на целый узел сложнейших потребностей, желаний и намерений ребенка, где трудно было понять, что является целью деятельности, а что ее мотивом. По существу, мотивами называлось все, что побуждает активность ребенка, в

том числе и принятие им решения, и чувство долга, и сознание необходимости, которые нередко выполняют свою побудительную функцию даже вопреки имеющемуся у него непосредственному желанию. Поэтому, давая характеристику мотивов учебной деятельности школьников, Л.И. Божович называла мотивами все побудители этой деятельности [7].

Следует указать на тот новый аспект, который был внесен исследованиями Л.И. Божович в изучение мотивов. В них была поставлена задача сделать предметом изучения сами мотивы, их возникновение и развитие, их изменение и расширение по возрастам, в то время как в предшествующих работах изучалось лишь влияние готового мотива на деятельность детей или на протекание их психических процессов. Л.И. Божович отмечала, что «изучению мотивов учебной деятельности необходимо уделять особое значение потому, что именно эта деятельность является ведущей на протяжении всего школьного возраста, а следовательно, и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития»[6, 20].

Продуктивным в изучении мотивации является представление о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные неиерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; как инвариант системы [40, 65].

В. Г. Асеев [4] выделил в структуре мотивации единство процессуальных и дискретных характеристик и двухмодальное, то есть положительное и отрицательное основания ее составляющих.

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием [27].

Б.И. Додонов выделил «четыре структурных компонента мотивации: удовольствие от самой деятельности, значимость для личности непосредственного ее результата, «мотивирующие» силы вознаграждения за деятельность, принуждающее давление на личность. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми ее составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия» [19, 113].

В зарубежных исследованиях изучению мотивов уделяется большое внимание. Выполнены многочисленные теоретические и экспериментальные работы по вопросам побуждений поведения человека и животных. Разработка мотивов учебной деятельности необходимо уделять особое значение потому, что именно эта деятельность является ведущей на протяжении всего школьного возраста, а следовательно, и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития.

«В теории мотивации И. Аткинсона и К. Берча – Аткинсон выделяет несколько языков мотивации: экспериментальный, нейрофизиологический, поведенческий и математический. Основываясь на взглядах К. Левина и Э. Толмена, они рассматривают поведение как, во-первых, ожидание чего-либо и, во-вторых, ценности, превращающиеся в мотив. Новым здесь является то, что И. Аткинсон и К. Берч рассматривают не реакции, а действия (в том числе и вербальные). Воздействующие стимулы преобразуются в зависимости от мотивов, их значимости и оценки. Это определяет эффективное состояние и характеристику действий» [10, 215].

В плане рассмотрения структуры потребностной сферы человека большой интерес представляет «треугольник» А. Маслоу, в котором, с одной стороны, очевиднее высвечивается социальная, интерактивная зависимость человека, а с другой стороны, - его познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией. Треугольник потребностей А. Маслоу, обращает на себя внимание при его рассмотрении, во-первых, место и значение, которое отводится собственно потребностям человека, и, во-вторых, что потребностная сфера человека рассматривается вне структуры его деятельности – только применительно к его личности, ее самоактуализации, комфортному существованию [43].

Таким образом, среди зарубежных и отечественных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, их места в структуре личности. Сейчас мотивация учения рассматривается как сложный многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие.

Проблеме учебной мотивации уделяется пристальное внимание. Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса.

«Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация, как первый обязательный компонент, входит в структуру учебной деятельности» [34].

В психологической литературе не удалось встретить прямого определения термина «учебная мотивация». Возможно, это связано с терминологической неясностью, которая существует в общей психологии. Термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация учебной

деятельности», «мотивационная сфера учащегося» используются как синонимы в широком или узком смысле. В первом случае, по А.К. Марковой [34], эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. Во втором случае, по Н.Ф. Талызиной [48], данными терминами обозначают сложную систему мотивов.

Так А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «мотив - это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением учащегося к ней»[34, 22].

По определению Л.И. Божович, «мотивы учебной деятельности - это побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой» [7, 34]. Л.И. Божович [6], на материале исследования учебной деятельности школьников отмечает, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть или внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и её выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребёнка занять определённую позицию в системе общественных отношений.

По мнению Н.Ф. Талызиной: «При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственная деятельность ученика как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность. В прочих же случаях человек учится ради удовлетворения других потребностей, а не познавательных» [48, 76].

Л.М.Фридман так характеризует отличие внешних и внутренних мотивов: «Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности; если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними» [34, 119]

Таким образом, можно дать следующую характеристику внутренним и внешним мотивам учения.

Внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности учащегося в процессе учебной деятельности. Овладение учебным материалом является и мотивом и целью учения. Учащийся непосредственно вовлечен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение[34].

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки, получение стипендии, подчинение требованиям учителя или родителей, получение похвалы, признания товарищей и др. При внешней мотивации учащийся, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для учащегося личностно значимым [34].

Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Важное место в изучении мотивации учебной деятельности занимает определение уровней ее развития у школьников. Современные психологи, в частности, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и Н.Ф. Талызина, выделяют следующие уровни:

«1. Отрицательное отношение к учению. В данном случае доминирующим является мотив избегания наказания. В результате возникает неуверенность в своих силах, неудовлетворенность собой.

2. Нейтральное отношение к учению. При этом интерес к результатам учения весьма неустойчив. Следствием является неуверенность, переживание скуки.

3. Положительное ситуативное отношение к учению. Наблюдается познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя и социальный мотив ответственности. Характерна неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Присутствуют познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Наблюдаются мотивы самообразования, их самостоятельность; осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности» [34, 126].

«В. Л. Гинзбург выделял следующие виды мотивации относительно ее уровня сформированности,:

1) очень высокий уровень мотивации, преобладание учебных мотивов, возможно наличие социальных мотивов;

2) высокий уровень учебной мотивации, преобладание социальных мотивов, возможно присутствие учебного и позиционного мотивов;

3) нормальный уровень мотивации, преобладание позиционных мотивов, возможно присутствие социального и оценочного мотивов;

4) сниженный уровень мотивации, преобладание оценочных мотивов, возможно присутствие позиционного и игрового (внешнего) мотивов;

5) низкий уровень учебной мотивации, преобладание игровых или внешних мотивов, возможно присутствие оценочного мотива» [11, 86].

Так же различают познавательные и социальные мотивы. Направленность на содержание учебного предмета говорит о наличии познавательных мотивов. Направленность на другого человека в ходе учения — о социальных мотивах. И познавательные и социальные мотивы могут иметь разные [27].

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования в этом возрасте поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления [29].

Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом. Принципиальные качественные сдвиги возникают и в позиционных мотивах учения, при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества в учебной среде [33]



К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система. Существенно развиваются процессы целеполагания в учении. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения.

## **1.2. Особенности самооценки в подростковом возрасте**

Проблема возникновения и развития самооценки - одна из центральных проблем становления личности ребёнка.

Самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания. Эти исследования сконцентрированы вокруг двух групп вопросов. С одной стороны, в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. По данному вопросу можно выделить работы таких психологов, педагогов как: Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.С.Рубинштейн, М.Н.Скаткин. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих. Можно выделить публикации А.И.Липкиной, Е.И.Савонько, В.А.Горбачевой.

Интерес ребенка к своему "я" – к своим особенностям, возможностям, способностям – в каждом возрасте проявляется по-разному, на каждой

ступени жизни обогащается новым содержанием. "Я сам!" – говорит трехлетний малыш. И это значит, что он выделил себя из окружающего предметного мира, отличил от других людей. Для нас такое отличие самоочевидно, иначе быть не может, но для малыша – это заметный шаг в развитии.

"Кто я?", "Каков я?", "Что я могу" – спрашивает себя подросток; и это уже иная форма и иной уровень развития самосознания.

Самосознание – сложный психический процесс, особая форма сознания, характеризующаяся тем, что оно направлено само на себя. В процессе самосознания человек выступает в двух лицах: он – и познающий, и познаваемый [16].

Важной стороной самосознания и показателем достаточно высокого уровня его развития является формирование такого его компонента, как самооценка.

«Самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности» [51, 54]. «Самооценка формируется в единстве двух составляющих её факторов: рационального, отражающего знания человека о себе, и эмоционального, отражающего то, как он как он воспринимает и оценивает эти знания, в какой общий итог (а диапазон здесь может быть очень широк - от веры в собственную идеальность до безоглядного самоуничижения) они складываются» [25,83]. Таким образом, самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности способности.

«Самооценка, считает В.Н.Куницына, имеет ряд измерений: она может быть правильной или ложной, относительно высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой. Отличительной чертой зрелой самооценки является дифференцированная самооценка: человек четко осознаёт и выделяет те

сферы жизни, те области деятельности, в которых он силен, может достигнуть высоких результатов, преодолеть значительные трудности, и те, где возможности его заурядны» [16].

На начальных этапах развития ребенок оценивает преимущественно свои физические качества и возможности ("Я большой", "Я сильный"), затем начинают осознаваться и оцениваться практические умения, поступки, моральные качества. Самооценка начинает выступать в качестве важнейшего регулятора поведения человека, его активности в учении, труде, общении, самовоспитании [23].

Самосознание и самооценка проявляются и формируются в деятельности, под непосредственным воздействием социальных факторов - в первую очередь - общения ребенка с окружающими [2, 95].

«По мнению А. И. Кравченко, формирование самооценки связано с активными действиями ребёнка, с самонаблюдением и самоконтролем. Игра, занятия, общение постоянно обращают его внимание на самого себя, ставят его в ситуацию, когда он должен как-то отнестись к себе - оценить свои умения что-то делать, подчиняться определенным требованиям и правилам, проявлять те или иные качества личности» [48, 142].

Решающее влияние на формирование самооценки оказывают два фактора: отношение окружающих и осознание самим ребенком особенностей своей деятельности, ее хода и результатов [36].

«Как считает И.Н.Малиновский, в каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность; именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки ребенка, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении. Причем психологические исследования показывают, что самооценка младших школьников еще далеко

не самостоятельна, над ней довлеют оценки окружающих, прежде всего оценки учителя. У хороших учеников формируется, как правило, высокая, часто завышенная самооценка, у слабых - низкая, преимущественно заниженная. У слабых учеников постепенно начинает развиваться неуверенность в себе, тревожность, робость, они плохо чувствуют себя среди одноклассников, настороженно относятся к взрослым» [29, 65].

Иной комплекс личностных качеств начинает складываться, в связи с высокой самооценкой, у сильных учеников. Их отличает уверенность в себе, нередко переходящая в чрезмерную самоуверенность, привычка быть первыми, образцовыми [8, 134].

«И недооценка, и переоценка своих сил и возможностей, по мнению А. И. Кравченко, – явление далеко не безобидное для школьника. Привычка к определенному положению в классном коллективе – "слабо", "средне" или "сильного", задающего тон в учебе, – постепенно накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка. Все отношения детей также начинают складываться под влиянием этого, уже "узаконенного" деления класса по результатам учебной деятельности. "Звездами", к которым больше всего тянутся сверстники, в начальной школе оказываются те ребята, у которых в дневниках преобладают пятерки» [21, 69].

По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархии общественных связей, меняются мотивы и степень их адекватности общественным потребностям [38].

А. А. Реан [41] считает, что на первой стадии подросткового периода, в 12 – 13 лет, наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение ребенка к себе, зависящее от оценок окружающих, прежде всего сверстников. В то же время критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождаются возрастанием

потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как личности. У ребёнка такого возраста складывается отношение к самому себе, когда самооценка утрачивает зависимость от ситуаций успеха-неуспеха, а приобретает стабильный характер. Самооценка в этом возрасте выражает отношение, в котором образ самого себя относится к идеальному Я.

На второй стадии этого возраста, в 14—15 лет, возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности.

Как заметила И. В. Дубровина [24], подростка волнует то, что красиво и некрасиво во внешнем облике окружающих. В том, что касается его собственного тела, можно отметить, что степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой у подростка во многом зависит того, как он выглядит, и в значительной мере влияет на его самооценку.

«Структура самооценки представлена двумя компонентами — когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания человека о себе, второй — его отношение к себе. В процессе самооценивания эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот, ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает через общение с другими людьми. Эти знания неизбежно обрастают эмоциями, сила, и напряженность которых зависит от того, насколько значима для личности полученная информация» [36].

Качественное своеобразие когнитивного и эмоционально компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

« В.М.Мельниковым были выделены три уровня сформированности когнитивного компонента самооценки:

1. Наиболее высокий уровень характеризуется реалистичной самооценкой: преимущественной ориентацией подростков и обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличием способности к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; каузальной атрибуцией за счет внутренних условий; глубоким и разносторонним содержанием самооценочных суждений; употреблением их преимущественно в проблематичных формах.

2. Среднему уровню свойственна непоследовательность проявления реалистичных самооценок: ориентация подростков при обосновании самооценок в основном на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, каузальная атрибуция за счет внешних условий; наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания; их реализация, как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3. Низкий уровень отличается преимущественной неадекватностью самооценок: обоснованием самооценки эмоциональными предпочтениями, отсутствием подтверждения самооценки анализом реальных фактов, каузальной атрибуцией за счет субъективно неуправляемых условий, неглубоким содержанием самооценочных суждений и употреблением их преимущественно в категоричных формах» [8,132].

Многие исследователи отмечают постепенное увеличение адекватности самооценки в подростковом возрасте. Объясняется это тем, что подростки оценивают себя ниже по тем показателям, которые представляются им самым важными, и это снижение указывает на их больший реализм, в то время как детям свойственно завышать оценку собственных качеств.

«В. Кваде, В. П. Трусков представили данные об индикаторах различных типов самооценки подростков. Так, адекватную самооценку, по их мнению, предсказывает достоверно сильная ориентация подростка на будущую

профессию и высокая учительская оценка выполнения норм морального поведения.

Завышенную самооценку вызывает у подростка низкая оценка его поведения сверстниками, заниженную же самооценку — низкая психологическая устойчивость» [41, 175].

Таким образом, такое важнейшее свойство личности как самооценка, формируясь в подростковом возрасте, развивается в соответствии с внутренними свойствами личности и его сферой социализации.

Характер самооценки подростков определяет формирование тех или иных качеств личности.

Например, по мнению многих авторов, адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности. Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости и наблюдается более высокий общественный и личный статус. Подростки с адекватной самооценкой имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а не на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения [41].

К.Р.Сидоров считает, что подростки с тенденцией к сильному завышению самооценки проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, причем малосодержательное.

Агрессивные подростки характеризуются крайней самооценкой (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными

контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций.

Подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Причем одни исследования выявили, что такая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их причиной, а другие — что депрессивный аффект появляется сначала, а затем инкорпорируется в низкую самооценку.

Известно, что, начиная примерно с 8 лет, дети активно проявляют способность к оценке своей успешности в разных областях. Наиболее значимыми из них оказались пять: школьная успеваемость, внешность, физические способности, поведение, социальное принятие. Однако в подростковом возрасте школьная успеваемость и поведение становятся важными для оценки со стороны родителей, а три другие — со стороны сверстников [32].

На самооценку подростка, по мнению А.И.Кравченко, наиболее сильно влияют педагогическая оценка, родители подростка, социально-психологический статус в коллективе сверстников.

В отечественной психологии вопрос влияния педагогической оценки на самооценку подростков был всесторонне исследован Б. Г. Ананьевым [5], который выделил две основные функции педагогической оценки: ориентирующую (воздействие на интеллектуальную сферу) и стимулирующую (воздействие на аффективно-волевую сферу личности). Сочетание этих функций формирует знание ребенка о самом себе и переживание им собственных качеств, т. е. самосознание и самооценку.

Оценочное воздействие учителя влияет также на складывающиеся взаимоотношения детей в классе, их самооценку, выражающуюся, например, в популярности и репутации каждого отдельного ученика.



На основе современных научных знаний можно с достаточной уверенностью утверждать, что связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих способностях, носит характер взаимовлияния. Учебные успехи, учительские оценки влияют на самооценку, так как успешность в освоении знаний является в современной системе образования главным показателем личностной значимости. Под влиянием постоянной оценки представления о себе часто приобретают негативный характер, самооценка оказывается заниженной и направленной лишь на успехи в учебной деятельности [8].

Но и самооценка в свою очередь воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, мотивации, уверенности в своих силах. Дети, представления которых о себе не допускают высоких достижений, обычно реализуют эти представления и учатся плохо, И наоборот, дети, обладающие более высокой самооценкой и позитивными представлениями о своих учебных способностях, обычно учатся гораздо лучше [19].

Исследование А.И.Липкиной [33] было направлено на выявление механизмов связи самооценки подростка и успешности его обучения. Автор предположила, что «в основе механизма влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности ребенка лежат эмоциональные переживания, сопровождающие деятельность подростка» [33, 34].

Результаты исследований показали, что «уровень самооценки подростков существенно влияет как на качественные показатели эффективности интеллектуальной деятельности, так и на время ее выполнения, если в ситуации присутствуют эмоциональные факторы (например, стресс неуспеха, повышенная ответственность за качество деятельности и др.)» [33, 54].

У подростков с низкой самооценкой показатели качества деятельности в эмоциогенных ситуациях ниже на статистически значимом уровне, чем у подростков с высокой самооценкой, а время выполнения деятельности больше. Эту тенденцию автор объясняет худшей адаптацией подростков с низкой самооценкой к эмоциогенным ситуациям, что и приводит к возникновению эмоциональной напряженности, отрицательно сказывающейся на качественных характеристиках времени выполнения деятельности [33].

Результаты многочисленных исследований подросткового периода, представленные как отечественной, так и зарубежной литературой, показывают заметное снижение влияния родителей и повышение влияния сверстников как референтной группы на самооценку подростков.

Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. Смысл этой отстройки состоит в том, что родительская точка зрения начинает восприниматься лишь как некоторая возможная точка зрения на «себя».

Однако при всем этом нельзя сказать, что у подростков происходит отчуждение от родителей. На вопрос, где они чувствуют наибольшую защищенность, ответ «в семье» встречается почти так же часто, как и ответ «среди друзей» [39].

«Опираясь на выводы исследований Розенберга, Куперсмита и Бахмана, направленных на установление зависимости между формированием Я-концепции и взаимодействием внутри семьи, В.Н.Куницына исследовала степень влияния контроля и поддержки со стороны родителей на самооценку подростков. В результате исследователь сделала вывод, что и тот и другой фактор, как общее выражение заинтересованности родителей в ребенке,

положительно влияют на его самооценку, данное предположение полностью подтверждается и практикой» [45, 75].

Другие исследования выявили, что поддержка семьи и принятие ребенка и его устремлений родителями в наибольшей степени влияют на уровень его общей самооценки, а школьные успехи и некоторые факторы, связанные с учителями (например, когнитивно-эмоциональное принятие учителем подростка), значимы лишь для самооценки способностей [45].

В разных исследованиях также отмечается, что теплое, внимательное отношение родителей является основным условием формирования и дальнейшего подкрепления положительной самооценки подростков. Жесткое, негативное отношение родителей имеет обратное действие: такие дети, как правило, сфокусированы на неудачах, они боятся рисковать, избегают участия в соревнованиях, кроме того, им присущи такие черты характера, как агрессивность и грубость, а также высокий уровень тревожности.

Кроме непосредственного влияния родительской оценки и их эмоционального отношения к ребенку большое значение на формирование самоотношения, считает И.Н.Малиновский, имеет стиль общения в семье.

Так, два выделенных вида стиля общения, симметричный и асимметричный различным образом влияют на самооценку подростков.

«Симметричный стиль предполагает общение членов семьи, основанное на партнерских началах. Такое общение способствует формированию у ребенка системы собственных критериев самооценивания, поскольку самоуважение подростка поддерживается не только уважительным отношением родителей, но также оценкой эффективности его деятельности. В дальнейшем это является фактором, способствующим эмансипации самооценки подростка.

Асимметричный стиль общения в семье предполагает ограничение участия ребенка в подготовке и принятии решений, что ведет в дальнейшем к формированию у него неблагоприятного самоотношения и образа Я» [32, 164].

Итак, влияние семьи и родительского отношения на формирование самооценки подростков имеет не меньшую значимость, чем в более младших возрастных группах. При этом не обходимо отметить, что формирование самоотношения подростка определяется не столько реальной родительской оценкой и отношением, сколько тем, как подросток субъективно отражает и переживает родительское отношение и свое место в семье, т. е. ожидаемой оценкой.

По мнению А.И.Липкиной [33] социально-психологический статус понятие, обозначающее положение человека в системе межличностных отношений и меру его психологического влияния на членов группы. Известная тенденция подростков к группированию и своеобразная, зачастую жесткая, внутригрупповая статусная дифференциация, присущая не только неформальным группам, но и школьному классу, вызывают необходимость выявления взаимосвязи самооценки подростка с его социально-психологическим статусом. Данные ряда исследований отечественных психологов показывают на наличие этой взаимосвязи, которая, прежде всего, положительно коррелирует с уровневой характеристикой самооценки подростков.

«Я. Л. Коломинский установил ряд интересных закономерностей социальной перцепции у подростков, таких как:– тенденция к завышенной самооценке социометрического статуса у низкостатусных учащихся и к заниженной у высокостатусных;– эгоцентрическая нивелировка – тенденция приписывать другим членам группы статус либо равный своему, либо более

низкий;— ретроспективная оптимизация – тенденция более благоприятно оценивать свой статус в прежних группах» [23, 69]

Последующие исследования в этой области подтверждают влияние особенностей самооценки подростка на его социально-психологический статус в классе: чем критичнее к себе подросток и чем выше его самооценка, тем выше его положительный социометрический статус. И далее, чем выше самооценка и чем выше уровень притязаний, тем ниже положительный социометрический статус или выше отрицательный статус, в зависимости от поведенческих особенностей человека, проявляющихся по отношению к группе: склонные к рациональному конформизму попадают в группу «пренебрегаемых», склонные к нонконформизму – в группу «отвергаемых».

Причину подобной зависимости некоторые авторы находят в росте критичности подростков к себе. При этом они указывают на то, что неправильное осознание подростком своего положения в коллективе нередко является одной из главных причин возникновения конфликтных ситуаций [22].

Отклонение в адекватности осознания подростком своего положения в коллективе, как в сторону переоценки, так и в сторону недооценки может привести к нежелательным результатам. Если, например, ученик переоценивает свое положение, то он, как правило, отрицательно относится к товарищам, проявляя пренебрежение, недооценка же приводит к возникновению у подростка неуверенности, отчужденности [22].

Таким образом, самооценочные суждения молодых людей определяются совокупностью различных видов оценок окружающих, результатами деятельности и направлены на поиск своей значимости для других и для самого себя.

Нельзя однозначно ответить на вопрос, какая самооценка лучше - высокая или низкая, стабильная или динамичная, адекватная или критичная.

Эти вопросы решаются в общем контексте развития личности и применительно к конкретным ситуациям оценивания. Самооценка является сложным образованием, системным по своей природе: она целостна и в то же время многоаспектна, имеет многоуровневое строение и иерархическую структуру, включена во множество межсистемных связей с другими психическими образованиями, в разные виды деятельности, формы и уровни общения, в когнитивное, нравственное и эмоциональное развитие личности подростка.

### **1.3. Самооценка подростков как фактор формирования учебной мотивации**

В подростковый период перед человеком актуализируется задача интегрировать имеющиеся представления о себе в единое целое, осознать и принять результат этого процесса, что и позволяет обрести чувство идентичности, или психосоциального благополучия. При неблагоприятном исходе – возникает «спутанная идентичность», характеризующаяся, с одной стороны, сомнениями, внутренними противоречиями, неустойчивостью «Я», неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование, с другой стороны, высоким потенциалом для роста [36].

Учебная мотивация была предметом внимания в психологии, как раньше, так и будет ещё долгое время. Её необходимо изучать, излагать в различных источниках, чтобы определить источники неуспеваемости учащихся, организовать психологическое сопровождение обучающихся в процессе обучения.

Самооценка, как и другие личностные образования, формируется в результате деятельности, и через осознание результатов своей деятельности человек приходит к осознанию себя как субъекта этой деятельности, к оценке

своих возможностей и качеств. Главным образом, самооценка сопряжена с социальной обусловленностью Я-концепции личности. Она изучается как некоторый интегратор трех основных составляющих Я-образа: самопонимание (когнитивный компонент), самоуважение, глобальное самоотношение, уверенность в себе (эмоционально-оценочный компонент), самопоследовательность, внутренний локус контроля (конативный компонент) [36].

Такие авторы, как И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, В.Э. Мильман, Л.А. Регуш, В.И. Долгова сходятся в мнении, что учебная мотивация – частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность.

Выявлены две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят «гулять», играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них – тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее [34].

В процессе обучения и учебной деятельности происходит развитие и преобразование структуры мотивации субъекта деятельности. Этот процесс идет в двух направлениях: во-первых, общие личностные мотивы, переходят в учебные; во-вторых, изменение уровня развития учебных умений и навыков влечет изменения и в системе учебных мотивов [28].

Особенностью учебной мотивации учащихся средних классов является присутствие у них «подростковых установок» (системы ценностей, идеалов, оценок, зачастую отличающихся от взрослых и преобладающих большей «генетической» устойчивостью, переходящих от старших школьников к

младшим и почти не поддающихся педагогической коррекции). Например, к таким установкам можно отнести порицание учащихся, которые не позволяют списывать или тех, кто жульничает и пользуется шпаргалками [22].

Характерной чертой подросткового возраста является поэтапный переход от подражания оценке самооценки взрослых, к большей опоре на внутренние структуры. С помощью самопознания у подростка и формируются критерии самооценки. Главным фактором самопознания подростка является сопоставления себя с другими людьми - старшими, ровесниками [24].

Итак, под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы. Обычно изучают следующие факторы мотивации учения: обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; обучение без личных интересов и выгод; обучение для социальной идентификации; обучение ради успеха или из-за боязни неудач; обучение по принуждению или под давлением; обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах; обучение для достижения цели в обыденной жизни; обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях

На мотивацию к учебной деятельности подростков оказывают влияние такие факторы, как психологические и социальные, в том числе самооценка школьника-подростка.



## **Глава 2. Эмпирическое изучение характера связи учебной мотивации и самооценки в подростковом возрасте**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Целью эмпирической части нашего исследования является проверка гипотезы о том, что существует взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой подростка, а именно: высокий и средний уровни учебной мотивации подростков, характеризующиеся преобладанием учебных, социальных и позиционных мотивов, формируют адекватное оценивание своих возможностей и достижений.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Выявить уровень учебной мотивации подростков;
2. Выявить уровень самооценки подростков;
3. Изучить характер связи между уровнем учебной мотивации и уровнем самооценкой подростков.

В исследовании приняло участие 62 учащихся 6-7 классов в возрасте 13-16 лет МБОУ «№20 СОШ» г. Белгорода.

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) Методика Дембо-Рубенштейн, направленная на выявление уровня самооценки подростков, в модификации А.М. Прихожан (Приложение 1);

Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень

развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание. Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой — 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина — едва заметной точкой.

1. Методика Лукьяновой М. И., направленная на изучение учебной мотивации у подростков (Приложение 1).

Методика позволяет выявить качественные и количественные показатели мотивации учения: итоговый уровень развития мотивации в целом и уровни развития ее отдельных составляющих (наличие личностного смысла учения, способность к целеполаганию; преобладание познавательных или социальных мотивов, внешней или внутренней мотивации, стремления к достижению успехов или к недопущению неудачи, реализация учебных мотивов в поведении или отсутствие таковой). Методика состоит из 9 блоков. В каждом блоке по три вопроса.

## **2.2 Результаты и их обсуждение**

Представим полученные нами данные, которые позволяют проверить выдвинутую гипотезу о том, что существует взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой подростка, а именно: высокий и средний уровни учебной мотивации подростков, характеризующиеся преобладанием учебных, социальных и позиционных мотивов, формируют адекватное оценивание своих возможностей и достижений.

Полученные данные по методике Лукьяновой М.И. представлены в таблице 1.:

Таблица 1.

## Распределение подростков по уровню учебной мотивации (%)

Уровень	Высокий	Средний	Сниженный	Низкий
%	32	40	13	15

Из таблицы 1 видно, что преобладает средний уровень мотивации (40%). Как правило, у таких детей положительное отношение к школе, но она привлекает их внеучебной деятельностью. Такие подростки достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Преобладают позиционные мотивы, но познавательные мотивы сформированы в меньшей степени. Второе место занимает высокий уровень мотивации (32%). У детей с высоким уровнем учебной мотивации присутствует познавательный мотив, они успешно справляются с учебной деятельностью. Преобладающим является социальный мотив. Для подростков с низким уровнем мотивации (15%) характерны серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Так же могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания. У подобных школьников могут отмечаться нервно - психические нарушения. В данном случае характерно преобладание внешних или игровых мотивов. Сниженный уровень учебной мотивации отмечается у 13% и характеризуется преобладанием оценочных мотивов. Такие подростки могут испытывать затруднения в учебной деятельности, нежелание ходить в школу.

Наглядное представление о полученных результатах дает диаграмма (Рис.1):

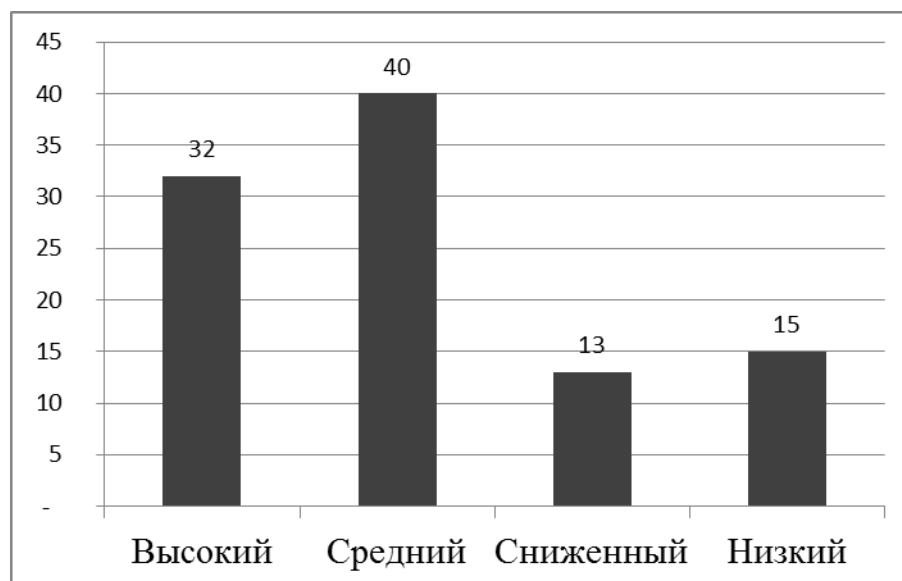


Рис.1. Распределение подростков по уровню учебной мотивации (%)

Так же мы выявили доминирующие мотивы учения у исследуемых подростков. Полученные данные представлены в таблице 2.:

Таблица 2

Распределение подростков по степени выраженности доминирующих мотивов учения (в %)

Мотивы	%
Внешний	7
Игровой	6
Получение отметки	5
Позиционный	39
Социальный	32
Учебный	11

Из таблицы 2 мы видим, что преобладающими являются позиционный, социальный и учебный мотивы, которые характерны для среднего и высокого уровня учебной мотивации. Позиционный мотив присущ 39% подростков.

Этот мотив проявляется в попытках самоутверждения, в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д. Такие ученики хотят не только общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремятся осознавать, анализировать способы и формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем, товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Позиционный мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности. Социальный мотив (32%) связан с различными видами социального взаимодействия школьника с другими людьми: стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. При этом велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долга и ответственности, стремления хорошо подготовиться к выбору профессии. Учебный мотив характерен 11% подростков. Он связан с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Учебный мотив свидетельствует об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками. Так же для 7% школьников характерен внешний мотив, проявляющийся, когда деятельность ученика осуществляется в силу долга, обязанности, из-за давления родных, учителя и др. Для 6% исследуемых подростков характерен игровой мотив. Мотив получения отметки представлен у 5% учеников.

Наглядное представление о полученных результатах дает диаграмма (Рис.2):

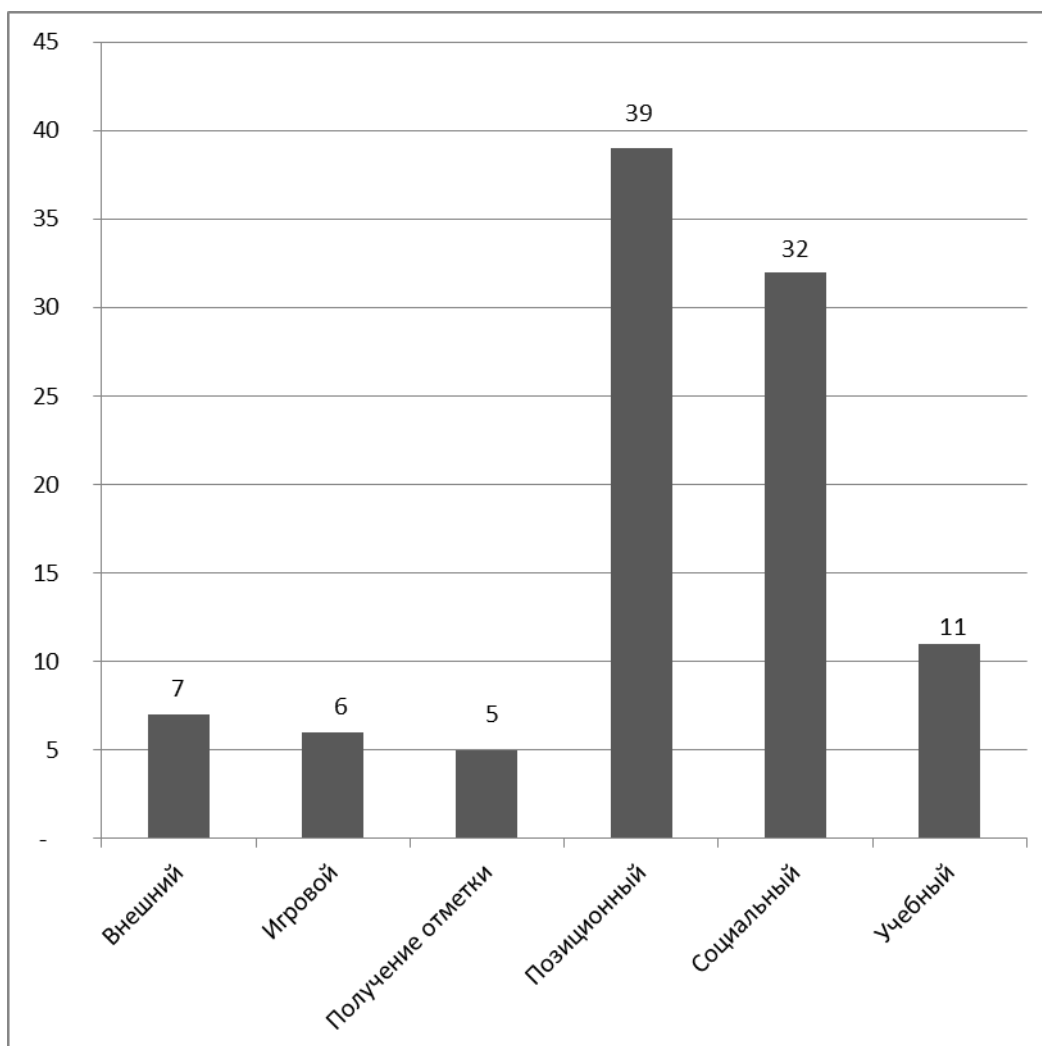


Рис.2. Распределение подростков по степени выраженности доминирующих мотивов учения (%)

Рассмотрим данные о преобладании у школьника внутренней и внешней мотивации обучения (Таблица 3)

Таблица 3.

Распределение подростков по степени выраженности внешней и внутренней учебной мотивации (%)

Мотивация	Внешняя	Внутренняя	Внешняя и внутренняя
%	11	63	26

Таким образом, из таблицы 3 мы получили следующие данные. У 63% подростков преобладает внутренняя мотивация. Это говорит о том, что большей части подростков характерен интерес к процессу и результату деятельности, стремление к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств и способностей. У 26% подростков внешняя и внутренняя мотивация выражены в равной степени. Внешняя мотивация преобладает над внутренней у 11% учащихся. Это свидетельствует о том, что мотивы стимулирующие учебную деятельность данных подростков не связаны напрямую с ней. Внешние мотивы проявляются тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга, обязанности, из-за давления родных, учителя и др.

Наглядное представление о полученных результатах дает диаграмма (Рис.3):

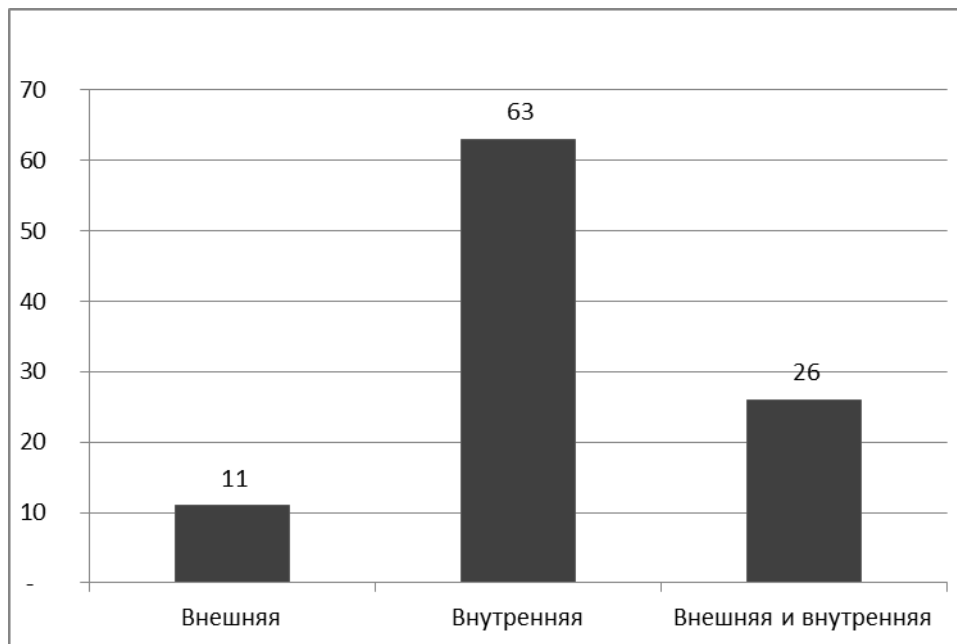


Рис.3. Распределение подростков по степени выраженности внешней и внутренней учебной мотивации (%)

Так же мы получили данные о выраженности у подростков мотивов стремления к достижению успеха и недопущения неудач, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Распределение подростков по степени выраженности мотивов стремления к достижению успеха и недопущения неудач (%)

Мотив	Достижение успеха	Недопущение неудач	Достижение успеха и недопущение неудач
%	15	6	79

Из полученных данных мы видим, что у большинства подростков(79%) мотив стремления к достижению успеха и мотив недопущения неудач присутствуют в равной степени. У 15 % детей преобладает мотив достижения успеха. Такие дети обычно ставят перед собой позитивные цели и активно занимаются их реализацией. Учебная деятельность вызывает у них положительные эмоции и мобилизацию внутренних ресурсов. У 6 % подростков преобладает мотив недопущения неудач. Таким ученикам присуща неуверенность в себе и своих силах, низкая самооценка, боязнь критики.



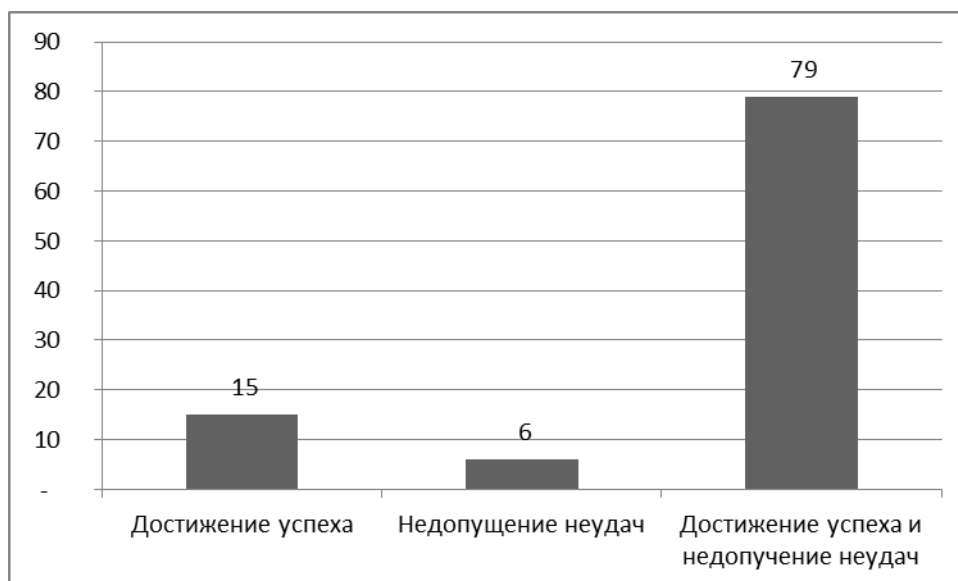


Рис.4. Распределение подростков по степени выраженности мотивов стремления к достижению успеха и недопущения неудач (%)

На втором этапе ими была проведена диагностика уровня самооценки подростков (методика Дембо-Рубинштейн). Полученные данные представлены в таблице 5.:

Таблица 5.

Распределение подростков по уровню самооценки (%)

Уровень	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий
%	11	34	42	13

Таким образом, из таблицы 5, мы видим, что преобладают средний (42%) и высокий (34%) уровень самооценки, которое характеризуют ее, как адекватную. Такой тип самооценки позволяет человеку относиться к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. У 13 % исследуемых подростков самооценка находится на низком уровне. Это может означать, что эти дети чрезмерно застенчивы и уязвимы. Низкая самооценка может стать причиной различных

психосоматических расстройств. У таких подростков развивается одиночество, повышен уровень тревожности, они стараются избегать любого контакта с окружением, что препятствует полноценному становлению личности. Подростков с неадекватно завышенной самооценкой – 11%. Такие дети хоть и уверены в себе, но зачастую эгоистичны, не учитывают мнения других, переоценивают свои силы и возможности.

Наглядное представление о полученных результатах дает диаграмма (Рис.5):

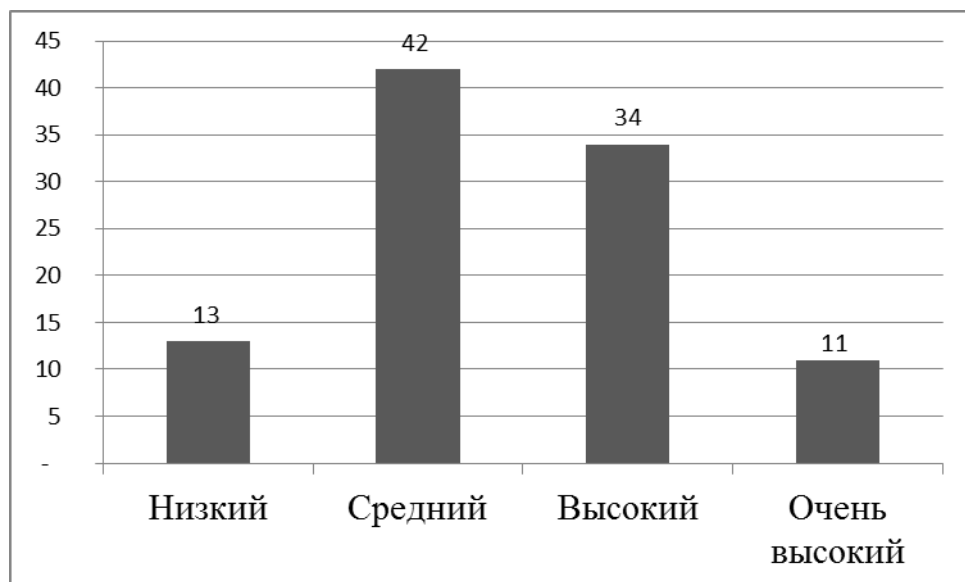


Рис.5. Распределение подростков по уровню самооценки (%)

Ниже представлены данные о характере связи учебной мотивации и самооценки подростков (таблица 4.).

Таблица 4.

Распределение подростков в зависимости от характера связи между учебной мотивацией и самооценкой (%)

Виды самооценки	Адекватная		Неадекватная	
	Высокая	Средняя	Очень высокая	Низкая
Уровни мотивации				
Высокий	21	9	4	0
Средний	23	15	2	0
Сниженный	3	3	4	4
Низкий	3	2	2	6

Из таблицы 4 мы видим, что детям с высоким и средним уровнем мотивации свойственен высокий и средний уровни самооценки, характеризующие ее как адекватную. Так же можно пронаблюдать, что у детей с заниженным и низким уровнем мотивации преобладает неадекватная самооценка, то есть очень высокая и низкая. Следовательно, можно сделать вывод, что у подростков уровень мотивации и уровень самооценки имеют непосредственную взаимосвязь.

Следующим этапом нашего исследования стала статистическая обработка данных. Статистическую обработку данных проводили с помощью критерия Спирмена.

В результате корреляционного анализа выявилось, что выборка подростков с высоким уровнем мотивации и высоким уровнем самооценки и выборка подростков со средним уровнем мотивации и средним уровнем

самооценки имеют умеренную прямую связь и являются статистически значимыми.

Полученные результаты исследования позволяет утверждать, что гипотеза, выдвинутая в начале работы - существует взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой подростка, а именно: высокий и средний уровни учебной мотивации подростков, характеризующиеся преобладанием учебных, социальных и позиционных мотивов, формируют адекватное оценивание своих возможностей и достижений - подтвердилась.

### **2.3 Рекомендации по развитию учебной мотивации подростков**

В первую очередь следует выяснить, что является причиной низкой мотивации подростка: неумение учиться или ошибки воспитательного характера. А так же выявить мотив учения ребенка.

Приведем примеры ошибок воспитательного характера:

1. Неблагополучие в семье: ребенок, привыкший к высокому эмоциональному отрицательному накалу во время переживаний по поводу своей семьи, как правило, уже просто не реагирует на проблемы по поводу учебы и отметок – у него просто не хватает на это энергии.

2. Отсутствие четкой организации жизни ребенка, безнадзорность в быту – дети, которые организованы помимо школы, т.е. посещают какие-то интересные для них занятия, как правило, несмотря на нагрузку, более мотивированы на учебу.

3. Нарушение единства требований к ребенку со стороны родителей (всегда есть лазейка для ребенка что-то сделать не так, как надо, «столкнуть родителей лбами»)

4. Неправильные методы воспитания: подавление личности, угрозы, физические наказания или, наоборот, заласкивания, чрезмерная опека

5. Завышенные требования без учета объективных возможностей ребенка; усмотрение злого умысла, лени, в то время, как могут быть объективные причины для этих проявлений (соматическое состояние, психологические особенности, особенности умственного развития и пр.)

6. «Убивание» мотивации к обучению путем высмеивания, некорректных высказываний, сравнения, «загон» ребенка в ситуацию неуспеха и т.д.

Исходя из выше перечисленного, представим несколько рекомендаций для учителя по развитию уровня учебной мотивации подростка.

В первую очередь, при оценивании результата учебной деятельности ребенка следует опираться на сравнение его сегодняшних достижений с его предыдущим опытом успехов и неудач. Недопустимо сравнивать подростка с другими учениками в классе. Подобные сравнения могут привести к снижению самооценки и, следовательно, снижению учебной мотивации.

Так же на уроках следует создавать ситуации успеха, формирующие чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективной самооценки. Заботиться о создании общей положительной атмосферы на уроках, постоянно снижать тревожность детей, исключая упреки, выговор, иронию, насмешку, угрозы и т. д.,

Для повышения учебной мотивации немаловажно создавать условия для реализации потребности в самовыражении и самопрезентации подростка. Особенно это важно для детей, которым присуща такая черта, как демонстративность. Когда демонстративные дети лишены возможности проявлять эту свою особенность «законным» путем, они вынуждены устраивать представления, кривляться, нарушать ход урока. Поэтому учителю следует создавать учебные ситуации, позволяющие презентировать себя, свои таланты и возможности.

Актуализация творческой позиции детей - один из самых оптимальных способов повышения интереса к учебе. С этой целью необходимо использовать ситуации, предполагающие проявление нестандартности, креативности, создания абсолютно нового продукта (пусть даже чисто учебного по своей сути).

К тому же, важно проводить индивидуальные беседы для обсуждения достижений и пробелов и интересоваться отношением ученика к процессу и результату своей деятельности.

Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у школьников ранее, тоже способствует повышению уровня мотивации.

На уроке важно не только записать тему на доске, но и вызвать у школьников эмоциональный отклик по отношению к этой теме. Это можно сделать через признание личности подростка, опираясь на его жизненный опыт.

Для появления интереса к конкретному изучаемому предмету необходимо понимание нужности, важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов, тем. Этому могут способствовать следующие приёмы:

«Оратор»

За 1 минуту убедите своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

«Фантазёр»

На доске записана тема урока. Назовите 5 способов применения знаний, умений и навыков по этой теме в жизни.

- Вот видите, как важно...

«Кумир»

На карточках раздать «кумиров по жизни». Пофантазируйте, каким образом они бы доказали вам необходимость изучения этой темы?

"Профи"

Исходя из будущей профессии, зачем нужно изучение этой темы?

Что бы развивать и поддерживать учебную мотивацию у подростков, учитель должен уметь грамотно сочетать все возможные способы побуждения ребенка к учебной активности, вовремя переходить от одного способа к другому, подбирая к каждому отдельному человеку индивидуальный подход.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мотивы учебной деятельности - это побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой. Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация, как первый обязательный компонент, входит в структуру учебной деятельности.

Учебная деятельность школьников побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и её выполнением либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребёнка занять определённую позицию в системе общественных отношений. Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Различают так же познавательные и социальные мотивы. Направленность на содержание учебного предмета говорит о наличии познавательных мотивов. Направленность на другого человека в ходе учения — о социальных мотивах. И познавательные и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

На мотивацию учебной деятельности подростков оказывают влияние такие психологические и социальные факторы, в том числе и самооценка школьника.

Самооценка — это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности. Самооценка



отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности способности.

Самооценка, формируясь в подростковом возрасте, развивается в соответствии с внутренними свойствами личности и его сферой социализации. Характер самооценки подростков определяет формирование тех или иных качеств личности.

По проведенному корреляционному анализу по критерию Спирмена между средним и высоким уровнем учебной мотивации с адекватной самооценкой подростка присутствует статистически значимая связь. Таким образом, наша гипотеза о том, что существует взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой подростка, а именно: высокий и средний уровни учебной мотивации подростков, характеризующиеся преобладанием учебных, социальных и позиционных мотивов, формируют адекватное оценивание своих возможностей и достижений - подтвердилась.

Проведенное исследование дает возможность сделать следующие заключения:

Проблема учебной мотивации и самооценки в подростковом возрасте является достаточно актуальной. Снижение учебной мотивации у подростков влияет не только на их учебную деятельность, но и несет отрицательное влияние на личность школьника, а именно на его самооценку.

У большинства подростков, участвующих в исследовании, учебная мотивация развита на достаточно высоком уровне, а так же преобладает адекватный тип самооценки.

Позиционный и социальный мотив учебной деятельности являются доминирующими у подростков. Причиной этого служат изменения ведущей деятельности и социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Учебные мотивы в этот период снижаются.

Внутренняя мотивация, в отличие от внешней, в подростковом возрасте является доминирующей.

Мотивы стремления к достижению успеха и мотивы недопущения неудач у подростков проявляются в равной степени.

Полученные результаты, является свидетельством того, что деятельность образовательного учреждения, в котором обучаются исследуемые подростки, с точки зрения оказания влияния на развитие мотивации учения школьников может быть признана успешной и эффективной.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аветисян, Э. Я не такой как все. / Э. Аветисян// Школьный психолог. - 2006. - № 8.
2. Азимова Р. Н. Социально-психологическая природа самооценки и ее нравственный аспект. — М.: Известия АН СССР, 1969, № 3, с. 95-104.
3. Апиш Ф. Н. Психолого-дидактические основы развития учебной мотивации. - Мю: МГОУ, 2003
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., «Мысль», 1986 — 158 с.
5. Ананьев Борис Герасимович. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
6. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л.И. Божович // Известия АПН РСФСР.1951, вып.36, С. 3-28.
7. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л. В.Благонадежной. - М., 1972, с.7-44.
8. Братусь Б. С. с соавт. Механизм самооценки и его влияние на поведение //Психол. проблемы изучения и коррекции аномалий личности.- М., 1988- 326 с.
9. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого – педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3 – 5-х курсов

- педагогических вузов. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
- 10.Васильев И. А, Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 144 с.
- 11.Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
- 12.Вилюнас В. К. «Психологические механизмы мотивации человека.», М., 1990.
- 13.Виндекер О. С. Внутриличностные детерминанты мотивации достижения // Проблемы образования, науки и культуры. - 2010. -№ 1. - С. 118-126 .
- 14.Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 340 с.
- 15.Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С.Выготский. - М.: Педагогика, 1983. - 5 т. - (Проблемы развития психики). - 366с.
- 16.Гайфулин, А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. 2009 Выпуск 1.
- 17.Глуханюк Н. С, Белова Д. Е. Психодиагностика. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2005. 272с.
- 18.Глуханюк Н. С., Семенова С. Л., Печеркина А. А. Общая психология. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2005. 368 с.
- 19.Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения – М. : Смысл : Академия, 2006. – 336 с.

- 20.Джемс У. Психология.- М.:Педагогика,1991, с.88
21. Долгова В. И.,Ордина И. П. Я-концепция одаренных старшеклассников (монография). – Бишкек: Изд-во "ДЭЦ", 2012. – 155 с.
- 22.Драгунова Т. В., Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 1967. – 156с
- 23.Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. 'Рабочая книга школьного психолога' - Москва: Просвещение, 1991 - с.303.
- 24.Сапогова Е. Е. «Психология развития человека», М.: 2001г.
- 25.Зимбардо Ф. Формирование самооценки // Самосознание и защитные механизмы личности - Самара : Бахрах, 2006. –296 с.
- 26.Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2004. – 384 с.
- 27.Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
- 28.Климакова Ю. В. Страшно интересная школа // Семья и школа. - 2015. - №9.
- 29.Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М., 1988. – 232 с.
- 30.Коваленко Н. П. Психология успеха.- СПб.: Нева, 2003. – 160 с
- 31.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 1982. – 245 с.
- 32.Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении - СПб.: Питер, 2009.- 318 с.

33. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – Москва : Знание, 1976. – 64 с.
34. Маркова А. К., Матис Т. А., Фридман Л. М., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. // М., Просвещение - 1990.
35. Мартыненко Ю. Ю. Познай себя/ Ю. Мартыненко // Школьный психолог. - 2013. - № 4.
36. Маслова Е. А. Психологическая природа самооценки, место самооценки в структуре самосознания личности - ([http://www.uroki.ru/met\\_rus/k\\_psihologiya/k\\_psihollichnost/samoocenka.htm](http://www.uroki.ru/met_rus/k_psihologiya/k_psihollichnost/samoocenka.htm))
37. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, №2, 2000
38. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 2001
39. Пепло, Л. Э. Одиночество и самооценка // Лабиринты одиночества. ... – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. – 360 с.
40. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
41. Реан А. А. Психология подростка. – СПб: Прайм-Еврознак. 2007. – 480 с. Педагогическая психология: практикум: / под ред. Л.А. Регуш, В.И. Долговой, А.В. Орловой. – Челябинск.: Изд-во ЧГПУ, 2012. – 304 с.
42. Реан А. А., Бордовская Н. В. Психология и педагогика. – СПб, 2002

- 43.Реан А. А. Социально-педагогическая психология / А.А. Реан. -М., 2002.-374 с.
- 44.Резапкина Г. В. Мир вокруг меня / Г. В. Резапкина // Школьный психолог. - 2007. - №5
- 45.Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. - М., Мир, 1994.
- 46.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб.: Питер, 2001.- 47.720 с.
- 48.Столяренко Л. Д. , Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону, 1999.
- 49.Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание, 1983.
- 50.Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. –СПб.: Речь, 2001. – 284 с.
- 51.Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. / В кн.: Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978. — С. 316-366.
52. Шибутани Т. Я – концепция и чувство собственного достоинства /Самосознание и защитные механизмы личности - Самара: Изд. Дом “Бахрах”, 2003
- 53.Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека - М.: Политиздат, 1969 – 471с.

# **ПРИЛОЖЕНИЕ**



Методика изучения учебной мотивации Лукьяновой М.И.

Анкета

Дата \_\_\_\_\_ Ф.И. \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Дорогой друг!

Внимательно прочитайте каждое неоконченное предложение и все варианты ответов к нему. Выбери два варианта ответов, которые совпадают с твоим мнением.

<p>I</p> <p><b>1. Обучение в школе и знания нужны мне для...</b></p> <p>а) хороших оценок; б) продолжения образования, поступления в институт;</p> <p>в) поступления на работу; г) чтобы получить хорошую профессию;</p> <p>д) чтобы быть образованным и интересным человеком; е) солидности.</p> <p><b>2. Я бы не учился, если бы не...</b></p> <p>а) было школы; б) не было учебников;</p> <p>в) родителей; г) хотелось учиться;</p> <p>д) было интересно; е) мысли о будущем;</p> <p>ж) школа и долг перед Родиной;</p> <p>з) хотел поступить в вуз и иметь хорошее образование.</p> <p><b>3. Мне нравится, когда меня хвалят за...</b></p> <p>а) хорошие отметки; б) усилия, трудолюбие;</p> <p>в) мои способности; г) хорошую работу;</p> <p>д) выполнение домашнего задания; е) мои личные качества.</p> <p>II</p> <p><b>4. Мне кажется, что цель моей жизни...</b></p> <p>а) получить высшее образование; б) я пока не знаю;</p> <p>в) стать отличником; г) состоит в учебе;</p> <p>д) получить хорошую профессию;</p> <p>е) принести добро моей родине.</p> <p><b>5. Моя цель на уроке...</b></p> <p>а) слушать и запоминать всё, что сказал</p>	<p><b>9. Мне нравится делать уроки, когда...</b></p> <p>а) они легкие и их мало; б) остается время погулять;</p> <p>в) они интересные; г) есть настроение;</p> <p>д) есть «готовые домашние задания»;</p> <p>е) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний.</p> <p>IV</p> <p><b>10. Учиться лучше меня побуждает...</b></p> <p>а) мысли о будущем; б) родители и (или) учителя;</p> <p>в) покупка желаемой вещи; г) низкие оценки;</p> <p>д) желание знаний; е) высокие оценки.</p> <p><b>11. Я более активно работаю на уроках, если...</b></p> <p>а) ожидаю похвалы; б) мне интересна выполняемая работа;</p> <p>в) мне нужна отметка; г) хочу больше узнать;</p> <p>д) хочу, чтоб меня заметили; е) изучаемый материал мне нужен.</p> <p><b>12. «Хорошие» оценки – это результат...</b></p> <p>а) хороших знаний; б) везения;</p> <p>в) добросовестного выполнения домашних заданий;</p> <p>г) помощи друзей; д) упорной работы;</p> <p>е) помощи родителей.</p> <p>V</p> <p><b>13. Мой успех в выполнении заданий на уроке зависит от...</b></p> <p>а) настроения; б) трудности заданий;</p> <p>в) моих способностей;</p>
--	---

<p>учитель; б) усвоить материал, понять тему;</p> <p>в) получить новые знания; г) сидеть тихо как мышка;</p> <p>д) внимательно слушать; е) получить пятерку.</p> <p><b>6. Когда я планирую свою работу, то...</b></p> <p>а) смотрю классную работу и вспоминаю урок; б) думаю;</p> <p>в) анализирую задание, стараюсь понять суть; г) составляю план своей работы;</p> <p>д) внимательно читаю задание; е) стараюсь сделать сразу всё;</p> <p>ж) открываю «готовые домашние задания»; з) сначала отдыхаю.</p> <p>III</p> <p><b>7. Самое интересное на уроке...</b></p> <p>а) разные игры по теме; б) объяснение учителя; в) новая тема; г) устные задания;</p> <p>д) побольше читать; е) общаться с друзьями; ж) стоять у доски, то есть отвечать.</p> <p><b>8. Я изучаю материал добросовестно, если...</b></p> <p>а) он мне нравится; б) он легкий; в) он мне интересен; г) я его хорошо понимаю;</p> <p>д) меня не заставляют; е) не дают списать; ж) надо исправить двойку</p>	<p>г) приложенных усилий; д) везения; е) внимания к объяснению учителя;</p> <p><b>14. Я буду активным на уроке, если...</b></p> <p>а) хорошо знаю тему и понимаю материал; б) смогу справиться;</p> <p>в) почти всегда; г) не будут ругать за ошибку; д) уверен, что отвечу хорошо; е) довольно часто;</p> <p><b>15. Если какой-либо учебный материал мне не понятен (труден для меня), то я...</b></p> <p>а) ничего не предпринимаю; б) прибегаю к помощи других;</p> <p>в) мирюсь с ситуацией; г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало;</p> <p>д) надеюсь, что пойму потом;</p> <p>е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи на уроке.</p> <p>VI</p> <p><b>16. Ошибившись в выполнении задания, я...</b></p> <p>а) делаю его снова; б) теряюсь; в) нервничаю; г) исправляю ошибку;</p> <p>д) бросаю это задание; е) прошу помощи.</p> <p><b>17. Если я не знаю, как выполнить какое-либо действие, то я...</b></p> <p>а) анализирую его снова; б) огорчаюсь;</p> <p>в) спрашиваю у учителя или родителей;</p> <p>г) откладываю его; д) обращаюсь к учебнику; е) не делаю его, потом списываю</p> <p><b>18. Мне не нравится выполнять задания, если они...</b></p> <p>а) сложные и большие; б) с лёгким решением; в) письменные домашние;</p> <p>г) не требуют усилий; д) только теоретические или только практические;</p> <p>е) неинтересные, которые можно выполнять по «шаблону»;</p>
--	--

Спасибо за ответы!

## Обработка результатов

Предложения 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл учения.

Предложения 4, 5, 6 входят в блок II и характеризуют другой показатель мотивации — способность к целеполаганию.

Блок III анкеты (предложения 7, 8, 9) указывает на иные мотивы. Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом.

Внешний мотив — 0 баллов.

Игровой мотив — 1 балл.

Получение отметки — 2 балла.

Позиционный мотив — 3 балла.

Социальный мотив — 4 балла.

Учебный мотив — 5 баллов.

### Ключ для показателей I, II, III мотивации

Номера предложений и баллы им соответствующие	Варианты ответов								Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	ж	з	
1	2	5	4	3	5	0	-	-	I
2	0	0	0	5	3	4	3	4	

3	2	5	2	4	5	3	-	-	
4	3	0	2	5	4	4	-	-	II
5	4	5	5	0	3	2	-	-	
6	3	5	5	3	0	1	-	-	
7	1	4	3	3	5	1	3	-	III
8	3	1	3	3	0	0	2	-	
9	3	1	3	3	0	5	-	-	

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Показатели I, II, III мотивации по сумме баллов выявляют итоговый уровень мотивации. По оценочной табл. 11 можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (I, II, III) и итоговый уровень мотивации подростков.

Оценочная таблица

Уровень мотивации	Показатели мотивации			Сумма баллов итогового уровня мотивации
	I	II	III	
I	27—29	25—29	20—23	70—81
II	24—26	20—24	16—19	58—69
III	18—23	13—19	10—15	39—57
IV	10—17	6—12	4—9	18—38
V	до 9	до 5	До 3	до 17

I — очень высокий уровень мотивации учения;

II — высокий уровень мотивации учения;

III — нормальный (средний) уровень мотивации учения;

IV — сниженный уровень мотивации учения;

V — низкий уровень мотивации учения.

Кроме того, уровни мотивации по блоку I показывают, насколько сильным для школьника является личностный смысл обучения. Уровни мотивации по блоку II свидетельствуют о степени развитости у учащихся способности к

целеполаганию. Анализ данных по каждому из этих показателей мотивации позволит руководителям образовательного учреждения, учителям, школьному психологу сделать вывод об эффективности педагогической работы в плане формирования личностного смысла учения и способности к целеполаганию, а также сформулировать соответствующие коррекционно-развивающие задачи.

Поскольку блок III анкеты выявляет направленность мотивации на познавательную или социальную сферы, то при поэлементном анализе мы имеем возможность увидеть по всей выборке мотивы, выбираемые детьми чаще всего. Для этого необходимо подсчитать частоту выборов всех мотивов по всей выборке учащихся. После этого следует определить процентное соотношение между всеми мотивами, что позволит сделать выводы о преобладании тех или иных из них.

#### Выявление ведущих мотивов у школьников 7-х классов

Варианты ответов	Количество баллов по номерам предложений		
	7	8	9
а	И	П	П
б	С	И	И
в	П	П	П
г	П	П	П
д	У	В	В
е	И	В	У
ж	П	О	-

Условные обозначения мотивов:

У — учебный мотив; С — социальный мотив; П — позиционный мотив; О — оценочный мотив; И — игровой мотив; В — внешний мотив.

Содержательный блок IV анкеты (предложения 10, 11, 12) позволяет выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения.

Предложения 13, 14, 15 входят в V блок методики и характеризуют следующий показатель мотивации — стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи.

Реализацию названных мотивов поведения учащихся позволяют определить вопросы содержательного блока VI анкеты (предложения 16, 17, 18).

Варианты ответов, выбранные учащимися по трем названным показателям (IV, V, VI), предлагается оценивать с помощью полярной шкалы измерения в баллах +5 и -5. Ответам, в которых отражается внутренняя мотивация, стремление к достижению успеха в учебе, начисляется +5 баллов. Если ответы свидетельствуют о внешней мотивации, о стремлении к недопущению неудачи и о пассивности поведения, то они оцениваются в —5 баллов.

Полярная шкала измерения позволяет выявить преобладание определенных тенденций в показателях IV, V, VI мотивации.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Так как учащиеся выбирают два варианта ответов для окончания каждого предложения, то возможные суммы баллов за каждое предложение будут такими: +10; 0; —10. По каждому показателю мотивации (то есть в каждом из содержательных блоков — IV, V, VI) возможные суммы баллов будут таковы: +30; +20; +10; 0; -10; —20; -30. Следовательно, если учащийся набирает по каждому из данных показателей:

+30; +20 баллов, то можно сделать вывод о явном преобладании у него внутренних мотивов над внешними (показатель IV), о наличии стремления к успеху в учебной деятельности (показатель V) и реализации учебных мотивов в поведении (показатель VI);

+ 10; 0; -10 баллов, то внешние и внутренние мотивы выражены примерно в равной степени, присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности; учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко;

-20; -30 баллов, то следует говорить о явном преобладании внешних мотивов над внутренними, о стремлении к недопущению неудач в учебных

действиях и его преобладании над стремлением к достижению успехов, об отсутствии поведенческой активности при реализации учебных мотивов.

#### Ключ для показателей IV, V, VI мотивации

Номера предложений и баллы, им соответствующие	Варианты ответов						Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	
10	+5	-5	-5	-5	+5	+5	IV
11	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
12	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
13	-5	+5	-5	+5	-5	-5	V
14	+5	-5	+5	-5	-5	+5	
15	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
16	+5	-5	-5	+5	-5	+5	VI
17	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
18	-5	+5	-5	+5	-5	+5	

### Методика Дембо-Рубинштейн, направленная на выявление уровня самооценки.

#### Инструкция

Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя - наивысшее. На следующей странице изображены семь таких линий. Они обозначают:

- 1) здоровье;
- 2) ум, способности;
- 3) характер;
- 4) авторитет у сверстников;
- 5) умение многое делать своими руками, умелые руки;

б) внешность;

7) уверенность в себе.

Под каждой линией написано, что она означает. На каждой линии чертой (-) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (x) отметьте, при каком уровне развития этих качеств вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

### Обработка результатов

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная - "здоровье" - не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, размеры каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (напр., 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из шести шкал определить:

а) уровень притязаний - расстояние в мм от нижней точки шкалы ("0") до знака "x";

б) высоту самооценки - от "0" до знака "x";

в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой - расстояние от знака "x" до знака "-", если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя по всем шести шкалам.

### Оценка и интерпретация отдельных параметров

В нижеприведенной таблице даны количественные характеристики уровней притязаний и самооценки, полученные для учащихся 7-10 классов городских школ (около 900 чел.)

Параметр	Количественная характеристика (балл)			
	норма			очень высокий
	низкий	средний	высокий	
Уровень притязаний	менее 60	60-74	75-89	90-100
Уровень самооценки	менее 45	45-59	60-74	75-100



**Приложение 2.**

Таблица 1.1

Уровень учебной мотивации подростков

№	Очень высокий	Высокий	Средний	Сниженный	Низкий
1		70			
2		62			
3				39	
4		68			
5			47		
6		65			
7		60			
8		61			
9			50		
10			54		
11		63			
12			47		
13		67			
14				36	
15				40	
16					28
17			49		
18			50		
19					23
20		61			
21		68			
22			53		
23			48		
24					23
25				41	
26				38	
27		59			
28			54		
29					25
30			45		
31			43		
32			43		

33		67			
34					21
35					29
36			52		
37			54		
38			47		
39		71			
40					26
41		62			
42			44		
43				41	
44			53		
45			44		
46		69			
47					24
48				39	
49		61			
50		59			
51			48		
52			43		
53		70			
54				37	
55		62			
56			51		
57		60			
58			49		
59			52		
60			48		
61			54		
62					28
		20	25	8	9
%		32	40	13	15

Таблица 1.2

## Уровень самооценки подростков

№	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
1			69	
2			68	
3				75
4			73	
5		58		
6			66	
7			60	
8			63	
9		59		
10		54		
11			68	
12		50		
13			71	
14				91
15				75
16	44			
17		58		
18		47		
19	42			
20			60	
21			74	
22		52		
23			66	
24	40			
25		54		
26				76
27			61	
28		55		
29	44			
30		48		
31		48		
32		50		
33			70	
34	41			

35	44			
36		55		
37		49		
38		57		
39			74	
40				90
41			68	
42		46		
43				77
44		53		
45		56		
46			61	
47	40			
48				100
49			70	
50			65	
51		52		
52		47		
53			69	
54		50		
55			61	
56		45		
57			73	
58		59		
59		45		
60		48		
61		54		
62	43			
	8	26	21	7
%	13	42	34	11

## Приложение 3

### Результаты статистической обработки

Автоматический расчет критерия Спирмена между высоким уровнем учебной мотивации и высоким уровнем самооценки

A	ранг A, $d_x$	B	ранг B, $d_y$	$(d_a - d_b)^2$
0	21,5	69	54,5	1089
62	52	68	52	0
68	58	0	21	1369
62	52	73	59,5	56,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	66	49,5	784
0	21,5	60	42,5	441
0	21,5	63	47	650,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
68	58	68	52	36
61	49	0	21	784
59	44	71	58	196
60	46,5	0	21	650,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
61	49	60	42,5	42,25
68	58	74	61,5	12,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	66	49,5	784
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
59	44	61	45	1
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25

0	21,5	0	21	0,25
67	56	70	56,5	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
65	54,5	0	21	1122,25
71	62	74	61,5	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	68	52	930,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
69	60	61	45	225
0	21,5	0	21	0,25
65	54,5	0	21	1122,25
61	49	70	56,5	56,25
59	44	65	48	16
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	69	54,5	1089
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	61	45	552,25
62	52	0	21	961
60	46,5	73	59,5	169
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
0	21,5	0	21	0,25
70	61	0	21	1600
0	21,5	0	21	0,25
Суммы	1953		1953	14747,5

**Результаты:  $p=0,579$**

**Связь между признаком А и фактором В умеренная и прямая**

Автоматический расчет критерия Спирмена между высоким уровнем  
учебной мотивации и средним уровнем самооценки

A	ранг A, $d_x$	B	ранг B, $d_y$	$(d_a - d_b)^2$
0	21,5	0	18,5	9
62	52	0	18,5	1122,25
68	58	0	18,5	1560,25
62	52	0	18,5	1122,25
0	21,5	58	59,5	1444
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	59	61,5	1600
0	21,5	54	53	992,25
68	58	0	18,5	1560,25
61	49	50	47	4
59	44	0	18,5	650,25
60	46,5	0	18,5	784
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	58	59,5	1444
0	21,5	47	40,5	361
	21,5	0	18,5	9
61	49	0	18,5	930,25
68	58	0	18,5	1560,25
0	21,5	52	49,5	784
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	54	53	992,25
0	21,5	0	18,5	9
59	44	0	18,5	650,25
0	21,5	55	55,5	1156
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	48	43	462,25
0	21,5	48	43	462,25
0	21,5	50	47	650,25
67	56	0	18,5	1406,25
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	0	18,5	9

0	21,5	55	55,5	1156
0	21,5	49	45	552,25
65	54,5	57	58	12,25
71	62	0	18,5	1892,25
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	46	39	306,25
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	53	51	870,25
0	21,5	56	57	1260,25
69	60	0	18,5	1722,25
0	21,5	0	18,5	9
65	54,5	0	18,5	1296
61	49	0	18,5	930,25
59	44	0	18,5	650,25
0	21,5	52	49,5	784
0	21,5	47	40,5	361
0	21,5	0	18,5	9
0	21,5	50	47	650,25
0	21,5	0	18,5	9
62	52	45	37,5	210,25
60	46,5	0	18,5	784
0	21,5	59	61,5	1600
0	21,5	45	37,5	256
0	21,5	48	43	462,25
70	61	54	53	64
0	21,5	0	18,5	9
Суммы	1953		1953	37698,5

**Результаты:  $p = 0,0236$**

**Связь между признаком А и фактором В слабая и прямая**



Автоматический расчет критерия Спирмена между средним уровнем учебной мотивации и высоким уровнем самооценки

A	ранг A, dx	B	ранг B, dy	(dx - dy) <sup>2</sup>
0	19	69	54,5	1260,25
0	19	68	52	1089
0	19	0	21	4
0	19	73	59,5	1640,25
47	46	0	21	625
47	46	66	49,5	12,25
0	19	60	42,5	552,25
47	46	63	47	1
0	19	0	21	4
54	60,5	0	21	1560,25
0	19	68	52	1089
0	19	0	21	4
0	19	71	58	1521
0	19	0	21	4
50	52,5	0	21	992,25
	19	0	21	4
49	51	0	21	900
50	52,5	0	21	992,25
0	19	0	21	4
0	19	60	42,5	552,25
0	19	74	61,5	1806,25
53	57,5	0	21	1332,25
48	49	66	49,5	0,25
0	19	0	21	4
0	19	0	21	4
0	19	0	21	4
0	19	61	45	676
54	60,5	0	21	1560,25
0	19	0	21	4
45	44	0	21	529
43	39,5	0	21	342,25
43	39,5	0	21	342,25
0	19	70	56,5	1406,25
0	19	0	21	4
0	19	0	21	4
52	55,5	0	21	1190,25

54	60,5	0	21	1560,25
0	19	0	21	4
0	19	74	61,5	1806,25
0	19	0	21	4
0	19	68	52	1089
44	42,5	0	21	462,25
	19	0	21	4
53	57,5	0	21	1332,25
44	42,5	0	21	462,25
0	19	61	45	676
0	19	0	21	4
0	19	0	21	4
0	19	70	56,5	1406,25
0	19	65	48	841
48	49	0	21	784
43	39,5	0	21	342,25
54	60,5	69	54,5	36
0	19	0	21	4
51	54	61	45	81
0	19	0	21	4
0	19	73	59,5	1640,25
43	39,5	0	21	342,25
52	55,5	0	21	1190,25
48	49	0	21	784
0	19	0	21	4
0	19	0	21	4
Суммы	1953		1953	36891,5

**Результаты:  $p = 0,0132$**

**Связь между признаком А и фактором В слабая и прямая**

Автоматический расчет критерия Спирмена между средним уровнем учебной мотивации и средним уровнем самооценки

A	ранг A, dx	B	ранг B, dy	(d <sub>a</sub> - d <sub>b</sub> ) <sup>2</sup>
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
47	47	58	60,5	182,25
47	47	0	19	784
0	19,5	0	19	0,25
47	47	0	19	784
0	19,5	59	62,5	1849
54	61,5	54	54	56,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	50	48	812,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
50	53,5	0	19	1190,25
0	19,5	0	19	0,25
49	52	58	60,5	72,25
50	53,5	47	41,5	144
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
53	58,5	52	50,5	64
48	50	0	19	961
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	54	54	1190,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
54	61,5	55	56,5	25
0	19,5	0	19	0,25
45	45	48	44	1
43	40,5	48	44	12,25
43	40,5	50	48	56,25

0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
52	56,5	55	56,5	0
54	61,5	49	46	240,25
0	19,5	57	59	1560,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
44	43,5	46	40	12,25
0	19,5	0	19	0,25
53	58,5	53	52	42,25
44	43,5	56	58	210,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
0	19,5	0	19	0,25
48	50	52	50,5	0,25
43	40,5	47	41,5	1
54	61,5	0	19	1806,25
0	19,5	50	48	812,25
51	55	0	19	1296
0	19,5	45	38,5	361
0	19,5	0	19	0,25
43	40,5	59	62,5	484
52	56,5	45	38,5	324
48	50	48	44	36
	19,5	54	54	1190,25
0	19,5	0	19	0,25
Суммы	2016		2016	16568

**Результаты:  $p= 0,567$**

**Связь между признаком А и фактором В умеренная и прямая**