

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ВЕСЕЛОВА ДАРЬЯ АНДРЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ МОТИВАЦИИ ТРУДНЫХ
ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
26 05 23 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Тодышева Т.Ю.
26 05 23 

Обучающийся
Веселова Д.А.
26 05 23 

Дата защиты
26.06.23

Оценка

Красноярск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ МОТИВАЦИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ.....	7
1.1. Понятие «мотивация трудных подростков»	7
1.2. Социально-психологическая характеристика трудных подростков... ..	14
1.3. Эффективные приемы и методы мотивации трудных подростков.....	30
Выводы по Главе 1	43
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ МОТИВАЦИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ.....	45
2.1. Программа мероприятий, направленных на реализацию эффективных приемов и методов мотивации трудных подростков	45
2.2. Реализация программы.....	64
Выводы по Главе 2	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	75
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена тем, что на сегодняшний момент определяющими факторами в системе образования с точки зрения гуманистической педагогики считаются внутренняя творческая активность обучающихся, их способность к саморазвитию, самосовершенствованию на основе высокой учебной мотивации. Интерес психологов, педагогов к проблемам развития подростков в ходе учебной деятельности обусловлен тем, что подростковый возраст является периодом личностного и профессионального самоопределения, формирования самосознания, потребности в учении, в познании мира. В соответствии с новым Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования (ФГОС ООО) [1], необходимо в каждом обучающемся воспитывать творческую и свободную личность, способную ориентироваться в быстро меняющихся условиях жизни, проявляя активность и познавательный интерес. Соответственно, на передний план выходит не просто передача обучающимся знаний, умений и навыков, а максимальное раскрытие их потенциала, формирование внутренней мотивации учения. Особый интерес в этом направлении вызывает изучение личностной обусловленности мотивации школьного обучения в подростковом возрасте.

Учебная мотивация является одной из центральных проблем современной системы образования, представляя собой процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные обучающимися на выполнение учебной деятельности. Вопросы исследования учебной мотивации находят свое отражение в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.И. Загвязинского, М.И. Лукьяновой [4; 8; 15; 28] и др.

Особый интерес представляет исследование особенностей учебной мотивации, приемов и методов ее повышения у подростков, относящихся к категории «трудных». Подростковый возраст оказывается решающим в том, как будет проходить процесс социализации. В этом отношении низкая

учебная мотивация, школьная неуспеваемость, нарушения поведения «трудных» подростков являются признаком их социальной дезадаптации, что требует специального внимания к проблеме, в частности разработки приемов и методов повышения мотивации подростков к школьному обучению.

Вопросами социально-психологической ситуации развития «трудных» подростков занимались В.Г. Казанская, Ю.А. Клейберг, А.В. Рукавишникова, И.А. Фурманов [20; 21; 42; 48] и др.

Объект исследования – учебная мотивация.

Предмет исследования – приемы и методы повышения учебной мотивации «трудных» подростков.

Цель исследования – изучить особенности процесса учебной мотивации трудных подростков, апробировать и реализовать программу развития учебной мотивации трудных подростков.

В соответствии с целью сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. На основе анализа литературных источников изучить понятие «мотивация трудных подростков».
2. Раскрыть социально-психологическую характеристику трудных подростков.
3. Описать эффективные приемы и методы мотивации трудных подростков.
4. Апробировать и реализовать программу развития мотивации трудных подростков.
5. Оценить эффективность разработанной программы мотивации трудных подростков.

Методологическая основа исследования – культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского, в частности положение о роли среды в развитии личности подростка; подходы к рассмотрению учебной мотивации (Л.И. Божович, В.И. Загвязинский, М.И. Лукьянова [3; 14; 27] и др.), подходы к изучению социально-психологической ситуации развития «трудных»

подростков (В.Г. Казанская, Ю.А. Клейберг, А.В. Рукавишникова, И.А. Фурманов [19; 20; 41; 48] и др.).

Для достижения цели были использованы следующие **методы и методики исследования:**

теоретические – анализ литературы, систематизация, обобщение),

эмпирические – анкетирование («Методика изучения мотивации учения подростков» – М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина [27]),

методы обработки данных и интерпретации (табулирование, построение диаграмм, меры центральной тенденции, t-критерий Стьюдента).

База исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение Красноярского края.

Практическая значимость исследования заключается в систематизации имеющихся в психологии и педагогике сведений относительно проблемы учебной мотивации, приемов и методов ее повышения, в частности у подростков, относящихся к категории «трудных», имеющих сложности в поведении, школьной успеваемости, социальной адаптации в целом.

Эмпирическое исследование учебной мотивации трудных подростков позволило выявить особенности их мотивационной сферы. Такая работа может помочь педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с трудными подростками, лучше понимать их мотивационные потребности и создавать более эффективные программы, которые учитывают данные особенности трудных подростков.

Реализация программы по развитию учебной мотивации позволила развить такие показатели учебной мотивации, как: способность к целеполаганию, направленность на внутреннюю мотивацию и достижение успеха в учебной деятельности.

Кроме того, апробированная и реализованная программа по развитию учебной мотивации трудных подростков может быть использована в качестве

примера для других школ и образовательных учреждений, которые также сталкиваются с проблемами низкой мотивации обучающихся.

Описание структуры проектной работы: выпускная квалификационная работа состоит из следующих структурных элементов: титульный лист, оглавление, введение, основная часть, включающая в себя 2 главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ МОТИВАЦИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Понятие «мотивация трудных подростков»

Анализ проблемы учебной мотивации трудных подростков требует обращения к рассмотрению общего понятия мотивации. Мотивация – это процесс, который регулирует деятельность человека под воздействием определенного мотива. Она состоит из нескольких процессов, которые стимулируют и направляют поведение человека [49].

Важно отметить, что в конкретной ситуации поведение человека мотивируется не всяким возможным мотивом, а тем, который наиболее связан с достижением цели в данной ситуации. После достижения поставленной цели один мотив заменяется другим. Мотив – это то, что побуждает человека действовать. Мотивационные тенденции выражают отношение человека к деятельности, которой он занимается (оно может быть положительным или отрицательным). Человек является активным участником жизни и изменяет окружающий его мир, он является субъектом, преобразуя природу и общество, постоянно двигаясь в саморазвитии [17].

В структуре личности мотивация понимается как движущая сила в поведении и деятельности человека. М.И. Чебодаев выделяет внешнюю (экстринсивную) мотивацию, определяемую физиологическими потребностями и влиянием внешних факторов и внутреннюю (интринсивную) мотивацию, связанную с получением удовлетворения от самого процесса [33].

Мотивационные тенденции выражают отношение человека к деятельности, которой он занимается (оно может быть положительным или отрицательным). Человек характеризуется активной позицией по отношению к миру, он является субъектом, преобразуя природу и общество. Эмоции играют ключевую роль в психологической составляющей мотивации

деятельности человека: они возникают параллельно с выбранными ими мотивами, но не являются самостоятельными причинами для целенаправленного поведения человека [17].

Т.Н. Осинина, М.Н. Усцева описывают мотив как особый род побудителя поведения. Направленность мотивации на определенный вид деятельности также оказывает значительное влияние на эффект её выполнения: если у человека есть личная заинтересованность – внутренняя мотивация, то деятельность обладает большей ценностью, ее выполнение сопровождается увлеченностью, а итоговый результат отличается качеством; если же им двигает только материальная выгода или социальные благоприобретения – внешняя мотивация, то результат может быть менее эффективным, ведь выполняемая деятельность является средством для достижения других результатов, которые хочет достичь человек [34; 43].

Чтобы исследовать проблему мотивации, следует рассмотреть различные аспекты, включая мотив достижения успеха и мотив избегания неудач. Люди, которые мотивированы на успех, устанавливают цели, которые они однозначно считают успешными, и стремятся к их достижению, активно занимаясь делом и выбирая необходимые средства. Такие люди полностью мобилизуют свои ресурсы и концентрируются на достижении цели. Человек с мотивацией на избегание неудачи, напротив, старается избегать возможной неудачи, стремится предупредить промахи, ошибки, на это уходит большое количество энергии, истощая человека. Человек с ориентацией на успех, верно оценивает собственные возможности, для него важны и успехи, и неудачи, на которых он учится. Человек с ориентацией на избегание неудачи, наоборот, не реалистичен в оценке своих возможностей, способностей, в профессиональном самоопределении в целом. У него может быть либо завышенная, либо заниженная самооценка, дополненная нереалистичным уровнем притязаний [57]. Л.Н. Хомко отмечает, что выбор мотива достижения успеха или мотива избегания неудач тесно связан с

самоотношением и самооценкой человека. Чем адекватнее оценивает себя человек, тем более вероятен для него выбор мотива достижения успеха [35].

Таким образом, мотивация – это стержневое понятие в психологии личности, которое обуславливает особенности поведения и деятельности человека, оказывая влияние на направленность, характер и способности личности [30].

Процесс, который стимулирует, направляет и поддерживает усилия, ориентированные на выполнение учебных задач, представляет собой мотивацию учения. Она основывается на мотивах, которые побуждают учащегося к достижению высоких результатов в учебной деятельности. Как отмечает Е.В. Шильдкравт, в учебном процессе мотивация оказывает важнейшее влияние на все формы поведения обучающихся и на моменты образовательного процесса [53].

С точки зрения Т.Н. Осининой, М.Н. Усцевой, направленность и уровень развития учебной мотивации обуславливает качество восприятия, переработки, сохранения и актуализации учебных материалов, что связано как с особенностями познавательной сферы, так и с личностными характеристиками обучающихся, и влияет на эффективность учебной деятельности [33].

Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивают реальное выполнение действия. Наличие умений постановки целей является показателем способности целеполагания в учебной деятельности. Способность к целеполаганию, в свою очередь, является одним из волевых компонентов мотивационной сферы обучающихся, повышая вероятность успешности в учебной деятельности. Мотивация побуждает к действию, но реализация действия возможна только после определения и осознания цели. Умение ставить цели в учебной деятельности свидетельствует о способности целеполагания обучающегося. Эта способность является важным элементом волевой составляющей мотивации учащихся, что повышает вероятность успешного обучения.. Мотивация

вдохновляет на действие, создает установку на их совершение, а понимание и осмысление целей представляет основу для реального выполнения действий, ведущих к их достижению. Умение ставить перед собой цели является показателем способности целеполагания. Эта способность является одним из волевых компонентов мотивационной сферы обучающихся, необходимых для достижения успеха при реализации учебной деятельности [25].

При обучении необходимо не только развивать учебную мотивацию и умение ставить цели, но и воздействовать на эмоциональное отношение учащихся к учению и достижению успеха. Эмоции отображают восприятие окружающего мира в разных оттенках. Являясь психическими процессами, эмоции и чувства, отражают реальную действительность в форме переживания. Они отражают потребности учащихся, а способы их удовлетворения влияют на их социализацию.

По мнению А.Г. Маклакова, Е.А. Чесновицкой, эмоции играют важную роль в приобретении обучающимся знаний, следовательно, значительно влияют на учебную мотивацию, успеваемость в школе. Обучение представляет собой не только когнитивно-познавательный процесс, но и эмоциональный, в связи с чем необходимо проводить психолого-педагогические исследования, направленные на детальное изучение эмоционального компонента в образовании и его влияния на мотивацию к занятиям учебной деятельностью [29].

Учебная деятельность представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своему содержанию, в их основе лежит развитие метапредметных компетенций обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Это становится возможным только при условии сформированной субъектности обучающихся [44].

Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева подчеркивают, что достижения в учебной деятельности, академическая успешность зависят не только от

уровня развития интеллекта обучающихся, но и в значительной степени от особенностей их учебной мотивации, которая играет роль движущей силы, запускающей мыслительные способности обучающихся [9].

Мотивация к учению, в свою очередь, зависит также от психоэмоционального состояния подростков. Если они испытывают стресс в учебной деятельности, результаты академической успешности будут низкими [45].

В психолого-педагогических исследованиях все более актуальным становится изучение вопросов, связанных со стрессом, механизмами его формирования, влияния стресса на психоэмоциональное состояние и успеваемость обучающихся.

Канадский психолог Г. Селье в разработанной им концепции стресса выделил три стадии его развития: стадию тревоги, стадию резистентности и стадию истощения.

Стадия тревоги – мобилизация адаптационных резервов организма. Предположение автора заключается в том, что адаптационные возможности организма имеют ограничения.

Стадия резистентности включает балансирование расхода адаптационных резервов организма в условиях повышенных требований.

Стадия истощения, характеризуется продолжающимся воздействием стрессоров и истощением адаптационных возможностей. На этой стадии организм выдает сигналы о необходимости помощи извне, таких как поддержка окружения или устранения источника стресса [40].

Если человек не предпринимает усилий по устранению стрессора, кратковременные сильные воздействия могут привести к длительному стрессу. Несмотря на различия в характере, кратковременный и длительный стресс обладают сходными механизмами, которые работают с разной степенью напряженности. При длительном стрессе активируются как поверхностные, так и глубокие адаптационные резервы организма.

Усталость, перегрузка и эмоциональное напряжение могут быть рассмотрены как психологические проявления стресса, так как они сопровождаются всеми характерными реакциями на стресс и нарушением поведения человека. Психофизическое переутомление, как следствие переживаемого стресса, может характеризоваться снижением работоспособности, производительности; увеличением напряженности физиологических функций при остающихся прежними показателях качества деятельности; снижением показателей деятельности с одновременным увеличением напряжения физиологических функций (постепенное истощение организма) [23; 40].

Общими симптомами переживаемого подростками стресса являются: повышенная усталость, быстрое утомление, физическое и психическое истощение, нарушение сна и аппетита, негативное общее состояние здоровья, проявления раздражительности, агрессивности, импульсивности. Наряду с этим, уменьшается интерес к творческим идеям в учебной деятельности, появляется безразличие к новому опыту, к получению знаний, снижается мотивация к обучению [59].

Помощь подросткам в преодолении стресса будет способствовать их большему интересу и мотивации к процессу обучения, поскольку психоэмоциональное состояние оптимизируется.

Для того, чтобы в ходе учебной деятельности подростки эффективно усваивали материал, формировали внутреннюю мотивацию учения, важно использовать основные принципы развивающего обучения. Развивающее обучение представляет собой систему организации обучения, способствующую активизации внутренних механизмов развития личности каждого обучающегося и наиболее полной реализации его интеллектуальных и творческих способностей. А.П. Шклярченко, Ю.Г. Дегтяренко подчеркивают, что если в развивающее обучение будет внедряться принцип интеграции, то наряду с повышением эффективности обучения возможно увеличение работоспособности и мотивации подростков [54].

В качестве принципов развивающего обучения необходимо отметить:

1. Процесс обучения на достаточно высоком уровне сложности.
2. Ведущую роль теоретических знаний.
3. Высокий темп обучения.
4. Формирование высокой мотивации учебной деятельности.
5. Систематическую работу над развитием каждого обучающегося.

Структура развивающего обучения состоит из ряда усложняющихся предметных задач, вызывающих у обучающихся потребность в овладении специальными знаниями и умениями. Кроме актуализации ранее усвоенных знаний, в этом процессе важны поиск и разработка оригинального способа решения задач. Развивающее обучение подростков реализуется через вовлечение подростков в различные виды деятельности с использованием различных методов, таких как дидактические игры, дискуссии и обучающие методы, способствующих развитию творческого воображения, мышления, памяти и речи обучающихся [54].

С точки зрения Е.В. Шильдкравт, необходимо подключать проблемное обучение, предусматривающее организацию учебных занятий на основе создания проблемных ситуаций для решения которых необходимо активное самостоятельное участие подростков в их разрешении. При таком подходе у обучающихся формируется творческий подход к овладению знаниями, умениями, развивается мышление, стремление учиться, постигать новое. Главным отличием проблемного обучения от традиционного выступает ориентировка на организацию исследовательской деятельности обучающихся в процессе решения практических и теоретических задач, обучающиеся при этом выступают не объектами, а активными субъектами своего обучения [53].

Учебная деятельность по сути своей связана с продуктивным (или творческим) мышлением подростков. Выполняя творческие работы, подростки учатся самостоятельно находить решение учебных задач, анализируя возможные варианты. Развивающее обучение служит, прежде

всего, решению такой важной задачи современной школы как формирование у старшеклассников творческого отношения к учебному процессу, высокой мотивации учения. Чтобы этого достичь, педагогу необходимо обеспечить подростков интересным содержанием учебных занятий, показывая им творческие способы осуществления учебной деятельности [36].

Таким образом, под учебной мотивацией понимается процесс, который стимулирует, направляет и поддерживает усилия, направленные на учебную деятельность. Создание атмосферы эмоционального комфорта в процессе обучения благоприятствует формированию успеха у подростков. Однако, постоянное чувство удовлетворенности может привести к застою в учебной деятельности. Поэтому важно, чтобы в процессе обучения присутствовали и некоторые вызывающие фрустрацию и чувство неудовлетворенности аспекты, которые затем сменяются положительными эмоциями у подростков.

В данной работе фокусом внимания является учебная мотивация «трудных» подростков. Рассмотрим в следующем параграфе работы социально-психологическую характеристику подростков, относящихся к категории «трудных», имеющих сложности в процессе обучения и воспитания.

1.2. Социально-психологическая характеристика трудных подростков

Согласно Л.С. Выготскому, подростковый период (11–16 лет) является переходным от детства к отрочеству, в котором проявляются как «детские», так и «взрослые» тенденции поведения.

Тенденции, замедляющие развитие (например, низкий уровень ответственности и социальных обязанностей, наличие родительской опеки и т.д.).

Тенденции, способствующие взрослению (например, феномен акселерации, увеличение самостоятельности, появление субъективного чувства взрослости и т.д.) [8].

Подросток сталкивается с повышенными требованиями со стороны родителей и учителей, но его самосознание, образ «Я», ценности только формируются, он еще не достиг взрослости, не обладает внутренней ответственностью и зрелым отношением к жизни.

Период подросткового возраста характеризуется значительными изменениями в физическом, психическом и социальном развитии, которые могут создавать множество проблем и вызовов для подростков. В этот период происходит быстрый рост и развитие организма, а также формирование личности и социальной идентичности. Активное приобщение личности к взрослой жизни, ее нормам и ценностям кардинально меняет социально-психологическую ситуацию развития. Ярко проявляющийся интерес к себе, как к личности, на фоне нестабильного самосознания и формирующейся Я-концепции создает идеальные условия для изучения подростками самих себя и своих возможностей [20; 39].

В связи с этим, подростки сталкиваются с различными проблемами, такими как поиск своего места в обществе, принятие своего тела и эмоций, а также нахождение баланса между своей индивидуальностью и социальными ожиданиями [32]. Однако, при правильной поддержке и руководстве, подростки могут успешно преодолеть эти вызовы и достичь полноценного и здорового развития.

В соответствии со взглядами Д.И. Фельдштейна, в подростковом возрасте происходит развитие нескольких фундаментальных аспектов личности, включая в себя процесс сепарации и индивидуации, процесс самоопределения и определения референтной группы, процесс развития половой идентификации и формирования личной системы ценностей, а также процесс формирования жизненных ориентиров, целей, профессиональное самоопределение.

Процесс сепарации и индивидуации включает в себя постепенное осознание собственной независимости и формирование своей индивидуальности – поиск себя, своих ценностей, жизненных целей и

намерений, а также отделение от влияния семьи и родителей и принятие собственных решений и ответственности за свою жизнь.

Самоопределение – это сложный процесс формирования личности, в котором подросток начинает осознавать и понимать свои сильные и слабые стороны, свои ценности и мировоззрение, и формирует свое собственное «Я». В этот период подросток может столкнуться с множеством проблем, таких как поиск смысла жизни, конфликты с окружающими, и это может привести к болезненным состояниям, таким как тревога, депрессия и низкая самооценка.

Процесс определения референтной группы – подросток задает себе вопросы «Кто я?» и «С кем я?», и ищет группу людей, в которой подросток чувствует себя комфортно и которая оказывает наибольшее влияние на его поведение и ценности. Он чувствует себя связанным и идентифицирует себя с референтной группой. Она может включать в себя друзей, семью, учителей, спортивные команды или другие группы, которые подросток считает важными для своей жизни. Определение референтной группы может сильно повлиять на развитие личности подростка и его социальную адаптацию.

Процесс развития половой идентификации – это естественный психологический процесс, который происходит в подростковом возрасте и связан с формированием сексуальной идентичности. В этот период подростки начинают осознавать свою сексуальность и проявлять интерес к противоположному полу, что может вызывать разного рода переживания, такие как страх, неуверенность или возбуждение. Эти переживания могут быть особенно сложными в случае, если подросток сталкивается с негативной реакцией со стороны окружающих.

Процесс формирования личной системы ценностей – это процесс, который начинается еще в детстве, но становится особенно важным в подростковом периоде. В этот период подросток начинает формировать свои собственные ценности и убеждения, которые могут отличаться от тех, которые были ему переданы родителями или другими взрослыми. Он

пересматривает ранее усвоенные ценности, подвергая их сомнению и оценивая их собственным опытом. Он может искать свои собственные ценности в музыке, литературе, искусстве, религии или других областях жизни.

Процесс формирования жизненных ориентиров, целей и профессионального самоопределения – это важный аспект развития личности в подростковом периоде. Этот процесс является динамическим и может изменяться со временем, в зависимости от жизненных обстоятельств и новых жизненных опытов [46].

В поведении подростков, согласно А.Е. Личко, можно выделить пять амбивалентных тенденций:

Во-первых, подростки стремятся к свободе принятия решений, но одновременно протестуют против контроля взрослых и нуждаются в их помощи и поддержке. В данном случае, взрослые должны находиться поблизости во время принятия подростком, возможно, неправильного решения, но не противиться ему, давая свободу выбора, чтобы помочь им учиться на собственных ошибках.

Во-вторых, подростки стремятся к близости с другими людьми, как со сверстниками, так и с авторитетными взрослыми, но одновременно опасаются ее, поэтому долго проверяют отношения.

В-третьих, подростки проверяют на прочность внешние границы, их структуры и системы, такие как семья, школа, церковь, порядки в учебном заведении и т.д. Эти границы должны быть крепче, чем подростки, чтобы обеспечить безопасное взросление.

В-четвертых, подростки ориентированы на будущее, но часто забывают о необходимости заниматься сейчас, что особенно актуально для тех, кто готовится к поступлению в институт.

И, наконец, в-пятых, подростки интересуются вопросами сексуальности, но физически и психологически еще не готовы к сексуальным отношениям. Таким образом, взрослые должны помочь подросткам понять

эту тему и принять правильное решение, основанное на знаниях и здравом смысле [26].

Согласно Л.С. Выготскому, ведущее новообразование в подростковом возрасте – это чувство взрослости, когда внутри подросток уже не чувствует себя ребенком, стремится быть и казаться взрослым, но при этом еще не является полноценным взрослым [8].

Осознание и формулирование своих собственных ценностных ориентаций, происходящее в подростковом возрасте, зачастую приводит подростков к противоборству тенденций – быть «как все» и быть «иным», чем окружающие, что может создавать ситуацию высокой стрессовой напряженности подростка [22; 43].

Подростки, которых педагоги и психологи относят к категории «трудных» характеризуются такими характеристиками как повышенная тревожность, агрессивность, несформированность ценностной сферы, низкая учебная мотивация, нарушения поведения, проявляющиеся в разного рода девиациях [21].

В качестве факторов, запускающих нарушения поведения у «трудных» подростков, выступают:

В качестве биологических факторов могут выступать: неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма подростка, такие как нарушенное умственное развитие, дефекты слуха, зрения и речи, а также нарушения нервной системы. Эти факторы могут создавать определенные препятствия для подростков, но в то же время, с помощью соответствующей медицинской и иной помощи и поддержки, они могут преодолеть эти препятствия и достичь успешного развития.

Психологические факторы, которые могут проявляться в виде психопатологий или акцентуаций характера, могут быть причиной нервно-психических заболеваний, психопатий, неврастений, пограничных состояний, и могут приводить к неадекватной реакции подростка на окружающую среду. Необходимо понимать, что эти факторы не являются

неизбежными, и с помощью подходящей психологической помощи и поддержки, подростки могут научиться управлять своими эмоциями и поведением, достигая более полноценной жизни.

Социально-психологические факторы (семейное воспитание, основанное на том, что возрастные и индивидуальные особенности подростков игнорируются взрослыми, что нарушает процесс социализации). К примеру, в неблагополучных, проблемных семьях наблюдается такой стиль внутрисемейных отношений, который приводит к формированию девиаций у подростка (родители игнорируют его состояние и потребности, жестоко обращаются, наказывают, эмоционально отстраняются от контакта с подростком). В качестве провоцирующих факторов «трудновоспитуемости» подростков можно назвать дисгармоничность воспитания, несогласованность родительских требований (мать и отец предъявляют разные требования, что может вызвать тревогу подростка и как следствие, агрессию и протест) [21].

Также в качестве провоцирующих факторов следует отметить конфликтный характер взаимодействия между членами семьи (чаще бывает в ситуации развода, которая является кризисной для всей семьи и, прежде всего, для подростка, т.к. он теряет опору) [56]. Конфликтный характер взаимодействия наблюдается в асоциальных семьях, где родители злоупотребляют алкоголем, проявляют физическое и психологическое насилие над подростком – эти случаи являются особенно опасными, т.к. подростки часто совершают побеги из таких семей, попадают на улицу, связываются с компаниями, которые характеризуются девиантным поведением [14].

С точки зрения А.В. Рукавишниковой, «трудные» подростки характеризуются нарушением условий ранней социализации. В связи с чем, работая над проблемой коррекции поведения и учебной мотивации «трудных» подростков, обязательно нужно учитывать семейный контекст, стиль детско-родительских отношений [24; 42].

У «трудных» подростков, которые испытывают трудности в учебном процессе, наблюдаются признаки дезадаптации. Они не могут приспособиться к новым требованиям и обязанностям и не получают необходимой поддержки от значимых взрослых, таких как родители и педагоги. Кроме того, у таких подростков могут возникать проблемы в отношениях со сверстниками, они могут чувствовать с их стороны отторжение и отсутствие поддержки. В результате, данные факторы могут привести к тому, что подросток будет испытывать значительное психоэмоциональное напряжение, которое может проявляться в виде повышенной тревожности и агрессивности.

Изначально понятие тревожности было введено в психологию психоаналитиками, которые рассматривали ее как врожденное свойство личности. Согласно теории основателя психоанализа З. Фрейда, человек характеризуется врожденными инстинктами, такими как половой и инстинкт разрушения (смерти). Конфликты между биологическими влечениями и социальными запретами могут порождать тревожность и неврозы [47].

Изучение субъективного чувства неполноценности, по мнению немецкого ученого А. Адлера, помогает понять, почему человек может испытывать тревожное беспокойство. А. Адлер утверждал, что чувство неполноценности может возникнуть из ощущения психологического или социального бессилия и в некоторых случаях может стать чрезмерным, приводя к комплексу неполноценности – преувеличенном чувстве собственной слабости и несостоятельности [2].

К. Хорни, представитель неопрейдизма, утверждала, что для личностного развития ребенка решающими являются отношения между ребенком и родителями. Она отмечала, что для ребенка наиболее важным является чувство безопасности, любви и защиты от опасностей, но если эти потребности не удовлетворяются, то у ребенка может возникать базальная враждебность и недоверие к миру. В результате, уже в подростковом возрасте ребенок постоянно испытывает сильную тревогу, чувствует

одиночество и беспомощность перед лицом потенциально опасного мира [50].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что «трудные» подростки могут испытывать сильное тревожное беспокойство в связи с отсутствием чувства безопасности и доверия, а также из-за недовольства собой и своими способностями. Иногда подростки могут чувствовать угрозу, не понимая ее причины, в таких случаях у подростков может возникать базальная враждебность к миру, что приводит к повышенной тревожности и личностным расстройствам. Это может проявляться в эмоциональной неустойчивости, изоляции или вспышках агрессивного поведения [55].

Существует множество различных теорий, которые описывают агрессию и ее проявления, что затрудняет создание единого и универсального определения этого явления. В числе наиболее распространенных определений, относящихся к проблеме агрессии, можно выделить следующие:

Агрессивное поведение – это действия, направленные на причинение вреда другим и нарушающие общепринятые моральные и этические нормы в обществе. Агрессивные проявления могут наблюдаться в различных контекстах, включая взаимодействие с окружающей средой и с самим собой.

Появлению агрессивного поведения могут способствовать разнообразные факторы, начиная от изменений в ситуации и заканчивая групповым воздействием.

Агрессивность может быть рассмотрена как стабильный личностный показатель, проявляющийся в готовности проявлять агрессивное поведение. Прямую связь с концепцией агрессивности имеет понятие враждебности, являющееся при этом более узконаправленным и связанным с определенным объектом [6].

Категоризация агрессивности А. Басса была предложена в 1961 году и до сих пор является одной из наиболее широко используемых моделей для

изучения агрессивного поведения. Рассмотрим каждую из трех шкал подробнее:

Он выделяет вербальную (например, оскорбления, угрозы, крики) и физическую (например, удары, пинки, толчки) агрессию как две основные формы, которые используют разные системы органов – речевые средства и мышечную активность.

Шкала «активная / пассивная агрессивность» отражает выбор между активными действиями (например, нападением) и пассивными действиями (например, уходом от конфликта, игнорированием). Некоторые люди могут быть более склонны к активной агрессии, в то время как другие предпочитают пассивные стратегии.

А. Басс так же выделяет шкалу «прямая / непрямая агрессивность», она отражает насколько явно и прямо проявляется агрессия. Прямая агрессия подразумевает явное и непосредственное нападение на другого человека (например, физическая атака). Непрямая агрессия более скрытая и косвенная (например, распространение слухов или подколов).

Необходимо заметить, что перспективным является представление А. Басса о дифференциации агрессивности и враждебности, где враждебность выражается в чувствах возмущения, обиды и подозрительности, и может проявляться у людей, которые не обладают агрессивным поведением, и наоборот [6].

Категоризация агрессивности А. Басса позволяет учитывать различные формы и проявления агрессии, что может быть полезно при изучении агрессивного поведения и разработке стратегий его управления. Однако, важно помнить, что агрессия сложное явление, и ее проявления могут быть связаны с множеством факторов, таких как личностные особенности, ситуационные факторы и культурные различия.

Дж. Доллард предлагает фрустрационную (гомеостатическую) модель возникновения агрессии, которая рассматривает агрессивное поведение как

реакцию на фрустрацию, то есть неудовлетворение важных потребностей, достижения удовольствия и психоэмоционального равновесия.

Согласно этой теории, агрессия возникает в результате нарушения гомеостаза, то есть равновесия в организме, вызванного фрустрацией. Фрустрация может возникнуть, когда человек не может достичь своих целей или удовлетворить свои потребности, что может вызвать чувство беспомощности, бессилия, разочарования и гнева.

Дж. Доллард отмечает, что в отличие от теорий влечений, фрустрационная модель не объясняет агрессию как автоматически возникающее влечение, а как реакцию на конкретную ситуацию. Также он подчеркивает, что фрустрация не является достаточным условием для возникновения агрессии, и что реакция на фрустрацию зависит от множества факторов, таких как личностные особенности, культурные и социальные нормы и контроль над эмоциями.

Л. Берковиц, который представляет видоизмененную форму фрустрационной теории агрессии, вводит новую переменную в концепцию, которая характеризует возможные переживания, возникающие в процессе фрустрации – гнев как эмоциональную реакцию на внешнее препятствие [3].

Л. Берковиц признает, что фрустрация не всегда приводит к агрессии, но стимулирует готовность к ее проявлению, которая может подавляться при определенных условиях.

В результате, концептуальная схема «фрустрация-агрессия», представленная Л. Берковицем содержит следующие существенные поправки: фрустрация увеличивает готовность к агрессивному поведению, но агрессия не является обязательным результатом. Агрессия не возникает без необходимых условий, а выход из ситуации фрустрации с помощью агрессивного поведения укрепляет привычку к подобному разрешению проблемы [3].

Р. Бэрн, Д. Ричардсон в качестве основных форм проявления агрессии выделяют:

Физическая агрессия – агрессия, направленная на объект, проявляется через уничтожение или повреждение имущества, насилие над животными или живыми существами и т.д.

Вербальная агрессия выражается через словесные угрозы, оскорбления, ругательства, крики, ссоры и т.д. Такое поведение может быть связано с желанием удовлетворить потребность в чувстве собственной силы и нанести обиду.

Косвенная агрессия может проявляться через пассивное поведение, например, скрытные угрозы, злобные сплетни и шутки, которые не всегда направлены на конкретное лицо.

Агрессия, направленная на себя – проявляется через саморазрушающее поведение, такое как наркомания, алкоголизм, самоубийство и другие формы поведения, которые направлены на причинение вреда самому себе.

Эти формы агрессии могут проявляться как отдельно, так и в комбинации друг с другом, и могут быть вызваны различными факторами, такими как социальные, психологические, культурные и биологические [7].

Таким образом, агрессия, как правило, является следствием фрустрации важных жизненных потребностей подростка, а фрустрация влечет за собой агрессивное поведение в поисках разрядки напряжения.

Каждая из представленных концепций агрессии имеет положение о том, что средовые факторы могут влиять на формирование и проявление агрессивного поведения.

К. Хорни выделяет социальный фактор как один из основных влиятельных факторов в становлении и поддержании агрессивного поведения личности. Она считает, что окружающая среда, в том числе общество, может создавать условия, которые способствуют развитию агрессивного поведения, например, неблагоприятные условия жизни, низкий социальный статус, насилие в семье и т.д. Она также подчеркивает роль качества общения в формировании агрессивного поведения, а именно,

недостаток эмоционального контакта, недостаток любви и поддержки, слишком жесткие или строгие требования со стороны родителей и т.д. [50].

Теория социального научения подчеркивает, что близкое значимое окружение, такое как родители, братья, сестры, сверстники, может оказывать существенное влияние на формирование агрессивного поведения у подростков. Эта теория утверждает, что подростки могут приобретать агрессивное поведение путем наблюдения за поведением своих близких значимых лиц и подражания им. Кроме того, теория социального научения предполагает, что некоторые формы агрессивного поведения могут быть усвоены подростками через награду или наказание за их проявление в прошлом.

Г.Э. Бреслав подчеркивает важность родительского образца поведения и нравственной и эмоциональной обстановки в семье в формировании агрессивного поведения у подростков. Он также отмечает, что наличие конфликтности в семье, отсутствие одного из родителей и специфика социального статуса подростка в группе могут быть факторами, влияющими на формирование агрессивного поведения. Кроме того, Г.Э. Бреслав отмечает, что подростки могут приобретать агрессивное поведение через подражание своим сверстникам, которые могут выступать в качестве образца поведения [6].

На формирование мироощущения подростка и его эмоциональное состояние может оказывать значительное влияние полученный от общения с родителями эмоциональный опыт. Родители могут способствовать развитию личности подростка, создавая благоприятную эмоциональную обстановку и поддерживая его самооценку и уверенность в себе. Однако, если общение с родителями неблагоприятно, то это может привести к негативному мироощущению, снижению самооценки, чувству неуверенности в себе, а также к возникновению агрессивного поведения. Подростки, которые не имеют возможности доверять окружающему миру, могут испытывать

тревогу и стресс, что может негативно сказываться на их личностном развитии.

Кроме тревожности и агрессивности, необходимо рассмотреть такой феномен, как акцентуации характера у «трудных» подростков. Акцентуации характера представляют собой чрезмерное усиление некоторых черт характера при достаточно устойчивых других характерологических особенностях данной личности, что может сделать подростков более уязвимыми для воздействия из внешней среды. Например, подростки с акцентуацией характера «истероидной» типологии могут быть склонны к излишне драматичному поведению, привлекать внимание к себе и недостаточно уважать чужие границы. Подростки с акцентуацией характера «эпилептоидной» типологии могут проявлять агрессивное поведение и иметь трудности в установлении отношений с окружающими людьми. Эти и другие формы акцентуации характера могут приводить к «трудному» поведению у подростков и требовать особого внимания со стороны родителей и педагогов [12; 26].

Существует ряд классификаций характеров, которые строятся на описаниях акцентуаций характера. Одну из классификаций акцентуаций характера разработал известный отечественный психиатр А.Е. Личко. Он считал, что акцентуации характера могут быть нормальным вариантом развития и не являются патологией, но при некоторых условиях могут привести к нарушениям в поведении и адаптации в социуме. А.Е. Личко утверждал, что акцентуации характера часто возникают и проявляются в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда происходит интенсивное формирование личности. Некоторые типы акцентуаций, например, гипертимный, циклоидный, демонстративный, могут проявляться в ярких, необычных для данного возраста проявлениях эмоций и поведения, что может привлекать внимание окружающих и вызывать конфликты. Другие типы акцентуаций, например, лабильный, эмотивный, астенический, могут

приводить к нарушениям в эмоциональной регуляции и поведении, блокировать личностное развитие и адаптацию в социуме [26].

Конкретный тип акцентуации показывает те особенности личности, которые могут стать слабым местом, тем самым позволяя предвидеть факторы, провоцирующие реакции дезадаптированности личности «трудного» подростка и эффективнее предотвращать или разрешать конфликты и обеспечивать адаптацию подростков в социуме [12].

Часто встречается распространенная практическая ошибка, когда акцентуация трактуется как установленная патология. Акцентуации характера – это всего лишь чрезмерные усиления некоторых черт характера, которые могут проявляться в поведении и эмоциональной сфере человека. Они являются нормальным вариантом развития личности и могут не приводить к нарушениям в жизни человека. Отклонение от среднестатистического поведения не всегда является патологией, потому что норма не является статичным и однозначным понятием, иначе, нормой следует считать только посредственное поведение. Правильное понимание акцентуаций характера в контексте индивидуальных особенностей человека позволяет понять особенности личности и провести работу по их коррекции, если это необходимо [26].

Акцентуации характера обычно развиваются и особенно ярко проявляются в период становления личности, с течением же времени и наступлением взрослости они смягчаются, проявляясь только в определенных ситуациях и условиях, и почти не проявляясь в обычных ситуациях. При этом социальная адаптация при акцентуациях может быть отсутствующей или непродолжительной [11].

В зависимости от степени выраженности выделяют две степени акцентуации характера: явная и скрытая.

Явная акцентуация представляет собой крайний вариант нормы, проявляющийся в постоянных чертах определенного типа. Несмотря на интенсивность этих черт, обладатели такой степени акцентуации могут

успешно социализироваться. Другими словами, явная акцентуация – это необычное проявление нормы, которое не мешает адаптации в обществе.

Скрытая акцентуация – это степень, которая является обычным вариантом нормы. В обычных ситуациях эти черты проявляются слабо, но могут стать более заметными под воздействием травмирующих ситуаций. Другими словами, скрытая акцентуация представляет собой скрытые черты характера, которые могут проявиться при определенных обстоятельствах [26].

Таким образом, акцентуации характера – это крайности нормы. Они не являются патологическими, а скорее представляют собой выраженные и уязвимые для внешних воздействий черты характера, обусловленные генетическими и средовыми факторами, при достаточно устойчивых других характерологических особенностях подростка.

В подростковом возрасте такие черты могут быть более выраженными, что может привести к временным нарушениям адаптации и поведенческим проблемам. Однако по мере взросления человек обычно находит компенсационные механизмы, которые позволяют ему успешно адаптироваться в окружающей среде, сохраняя при этом свои уникальные черты характера.

Исследование особенностей общительности у подростков с различными типами акцентуаций Е.А. Коваленко говорит о том, что у подростков с выраженными акцентуациями характера возникают серьезные проблемы в регуляции своих эмоций и поведения в межличностном общении. Это может приводить к девиантному поведению и трудностям в социальной адаптации. Помимо этого, исследование выявило, что у подростков с демонстративным, возбудимым, педантичным и эмотивным типами акцентуации характера нарушены мотивационно-смысловые и инструментально-динамические аспекты межличностного общения. Это может приводить к трудностям в установлении связей с другими людьми и в адаптации к обществу в целом. В целом, исследование Е.А. Коваленко

подчеркивает важность понимания особенностей личности подростков и помощи в развитии социальных навыков для успешной адаптации в обществе [48].

Изучение Т.И. Михайловой о взаимосвязи между типами акцентуации характера и агрессивным поведением показало, что подростки с эмотивным, экзальтированным и возбудимым типами акцентуации характера более склонны к агрессивному поведению в межличностных отношениях. Эти типы характера могут приводить к формированию девиантного поведения у подростков, и могут быть связаны с отсутствием навыков социальной и эмоциональной регуляции [31].

В своем исследовании Е.В. Жилина обратила внимание на связь между акцентуированными чертами характера и различными свойствами индивидуальности. В частности, у подростков с тревожным типом акцентуации была обнаружена связь с особенностью социальной эмоциональности, такой как чувствительность и ранимость к критике со стороны окружающих. С другой стороны, демонстративный тип акцентуации был связан с социальной пластичностью, которая проявляется в гибкости в межличностных отношениях и способности быстро переключаться между различными аспектами социального взаимодействия [13].

В подростковом возрасте акцентуации характера могут проявляться через различные характеристики личности, взаимодействие с окружающими и проблемы в поведении «трудных» подростков [12].

Исходя из вышесказанного можно сказать, что подростковый период – это важный этап развития, который характеризуется высокой степенью напряжения и стрессовой нагрузки. В этот период происходит интенсивное физиологическое и психологическое развитие, связанное с формированием Я-концепции и переходом во взрослую жизнь. В подростковом возрасте достаточно часто наблюдаются отклонения в поведении, что выражается в следующих аспектах: «трудные» подростки отступают от общепринятых морально-нравственных норм, со временем их личностное развитие

искажается, разрушается их внутренний мир, что ведет к бездуховности и опустошению. В связи с чем, вопросы психолого-педагогического сопровождения «трудных» подростков, коррекции поведения, повышения учебной мотивации, являются значимыми и требуют детального изучения [32].

1.3. Эффективные приемы и методы мотивации трудных подростков

С целью повышения учебной мотивации «трудных» подростков в условиях общеобразовательной школы необходимо организовывать наставничество, задачами которого являются:

1. Установление контакта с подростками.
2. Обучение подростков социальным и практическим навыкам, необходимым для адаптации в обществе.
3. Отслеживание социальных контактов подростка.
4. Помощь в получении образования, повышение учебной мотивации.
5. Расширение кругозора подростка.
6. Помощь в организации досуга.
7. Помощь в личностном, профессиональном самоопределении подростка.
8. Помощь в конфликтных ситуациях в школе, в семье [52].

Наставничество в этом отношении играет профилактическую роль в предотвращении «трудновоспитуемости» подростков. Профилактика – это комплекс различных мероприятий, которые в данном случае направлены на предупреждение агрессивности «трудных» подростков.

О.И. Истрофилова обозначает спектр возможностей для предупреждения агрессивных поведенческих реакций у подростков:

Подготовка педагогов должна включать в себя обучение навыкам работы с агрессивным поведением, а также навыкам обучения родителей по развитию соответствующих навыков и установок у своих детей.

Правила экстренного вмешательства позволяют в конфликтной ситуации с агрессивными подростками обеспечивать позитивное разрешение конфликтов и устанавливать партнерские отношения:

- Игнорирование незначительной агрессии может быть эффективным методом, если подросток проявляет агрессию в разумных пределах и по объективным причинам. В таких случаях может быть достаточно оказать ему помощь в управлении эмоциями, выслушать его и перевести его внимание на другие вещи. Однако, необходимо помнить, что этот подход не является универсальным решением, и в ситуациях, когда агрессия становится недопустимой и угрожающей окружающим людям, необходимо принимать соответствующие меры для защиты всех участников ситуации.

- Чтобы управлять агрессивным поведением подростка, важно сосредоточить внимание не на его личности, а на его поведении. Негативная оценка личности может привести к устойчивому агрессивному поведению. Родители и педагоги могут склоняться к обобщению однократных поступков до личных ярлыков, что способствует формированию стереотипов. Фокусирование на конкретных поступках поможет предотвратить формирование стереотипов и способствовать использованию альтернативных методов управления агрессией [19].

- Снижение напряженности в ситуации с подростковой агрессией – одна из главных задач взрослого. Однако, типичные реакции взрослого могут усугубить агрессию подростка, такие как: повышение голоса, демонстрация власти, сарказм, настаивание на своей правоте. Поэтому, взрослый должен сохранять спокойствие, контролировать свои эмоции и использовать тактики, которые помогают снизить напряжение и наладить конструктивный диалог с подростком.

- Для профилактики агрессивного поведения необходимо регулярно обсуждать нежелательное поведение подростка, когда оно превышает допустимый порог. Рекомендуется проводить такие беседы наедине, без свидетелей, и сохранять спокойную и объективную позицию. Важно

обращаться не к личности подростка, а к тем правилам, которые он нарушил. Такой подход позволит подростку лучше понимать, какие действия допустимы, а какие нет, и какие последствия могут быть в случае нарушения. Также следует учитывать индивидуальные особенности каждого подростка и подходить к обсуждению в соответствии с их личными потребностями и уровнем развития.

- Очень важно сохранять положительную репутацию подростка, особенно при обсуждении его нежелательного поведения. Подростку трудно признавать свою неправоту и поражение, и публичное осуждение и негативная оценка могут повредить его самоуважению. Подростки могут использовать различные механизмы защиты и защитного поведения, чтобы избежать публичного осуждения и сохранить свою репутацию. Поэтому при обсуждении нежелательного поведения важно поощрять подростка, признавать его усилия и успехи, а также общаться с ним конструктивно и уважительно. Это поможет сохранить положительную репутацию подростка, увеличить его мотивацию к изменению поведения и снизить риск развития агрессивного поведения.

- Демонстрация моделей неагрессивного поведения является важным условием воспитания «контролируемой агрессии». Взрослый должен демонстрировать альтернативные неагрессивные модели поведения, которые могут помочь подростку проявить более конструктивные способы решения конфликтов. Главное условие – искренность взрослого и соответствие его невербальных реакций словам. Часто этого достаточно, чтобы предотвратить усиление агрессии и разрядить конфликтную ситуацию. Нестандартная реакция педагога на агрессивное поведение подростка может помочь разрешить и профилактировать конфликтные ситуации лучше, чем угрозы и административные меры. Также важно помнить, что демонстрация неагрессивного поведения не должна выглядеть как проявление слабости или беспомощности, а должна быть осознанной и конструктивной [19].

Профилактика и наставничество в системе поддержки личностного становления «трудных» подростков и повышения их учебной мотивации включает в себя комплекс общих и специальных мероприятий. Эффективность этих мероприятий зависит от принципов последовательности, дифференцированности и своевременности. Последовательность означает постепенное внедрение мероприятий и последовательное развитие навыков и знаний. Дифференцированность предполагает учет индивидуальных особенностей каждого подростка и адаптацию мероприятий к его потребностям. Своевременность означает проведение мероприятий в нужное время, когда подросток находится в кризисной ситуации или испытывает трудности. В рамках такой системы поддержки могут проводиться занятия с психологом, индивидуальные консультации, тренинги и работа с родителями, а также адаптированные учебные программы и сопровождение учебного процесса. Все эти мероприятия должны быть спланированы и реализованы в целостной системе, которая будет помогать подросткам преодолеть трудности и достичь личностного и учебного роста [16].

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) предлагает выделять три вида профилактики:

Первичная профилактика направлена на предотвращение возможности возникновения проблем у «трудных» подростков, которые находятся в социально неблагополучных условиях жизни и относятся к группе риска, путем устранения неблагоприятных факторов среды и повышения устойчивости подростков к их воздействию. Основная задача первичной профилактики – создание условий для здорового и безопасного развития подростков.

Вторичная профилактика направлена на раннее выявление проблем и оказание своевременной помощи подросткам, чтобы предотвратить развитие более серьезных проблем в будущем. Она применяется к «трудным» подросткам, которые относятся к устойчивой группе риска.

Третичная профилактика направлена на предотвращение повторных случаев нарушений поведения и школьной дезадаптации у «трудных» подростков, которые уже проявили подобные признаки в прошлом. Основная задача третичной профилактики – активизация личностных ресурсов подростков и предоставление им необходимой поддержки, чтобы предотвратить повторение проблемных ситуаций в будущем [52].

Все перечисленные виды социально-педагогической работы (первичная, вторичная и третичная профилактика) тесно связаны между собой и имеют общую цель – помочь «трудным» подросткам осознавать последствия своего поведения, развивать свои личностные ресурсы и изменять дезадаптивные формы поведения на адаптивные. Однако, для достижения этой цели необходима мотивация со стороны подростков, которые должны быть заинтересованы в изменении своей жизни и поведения. В противном случае, профилактическая работа может оказаться неэффективной [45].

Задачами наставничества как метода социально-педагогической работы с «трудными» подростками Г.О. Галич, Е.А. Карпушкина, Л.Н. Корчагина, Н.Л. Морозова, Н.В. Тупарева называют:

- Развитие мотивации подростков на изменения, на оптимистичное отношение к окружающему миру, себе, другим людям; на сохранение своего здоровья.

- Формирование у подростков навыков социальной поддержки, активизация ресурсов среды (семья, друзья).

- Повышение учебной мотивации подростков, формирование у них стремления к познанию окружающего мира.

- Обогащение способов поведения подростков в различных жизненных ситуациях, в том числе и конфликтных.

- Формирование стрессоустойчивости личности, что помогает подросткам избегать употребления химических веществ для снижения напряжения.

- Помощь в осознании подростками своих истинных чувств, эмоций, состояний; в осмыслении последствий деструктивного поведения [16].

Необходимо отметить следующие стратегии наставничества как социально-педагогической работы с «трудными» подростками:

1. Работа с группами риска в медицинских и медико-социальных учреждениях.

2. Работа в школе, проведение различных мероприятий в рамках образовательного учреждения.

3. Работа с семьей, подключение родителей.

4. Организация профилактики через средства массовой информации.

5. Работа с неорганизованными группами «трудных» подростков (беспризорные, находящиеся в социально опасном положении) [52].

Наставничество может осуществляться в различных формах:

- Организация социальных условий среды включает работу с семьей и классом, создание благоприятной атмосферы в школе, обеспечение доступности к социальным услугам и ресурсам, а также размещение социальной рекламы о здоровом образе жизни. Организация социальных условий способствует формированию позитивных ценностей и норм поведения у подростков, а также развитию их социальных навыков и компетенций, а также может помочь предотвратить нежелательное поведение трудных подростков.

- Осведомление подростков о потенциальных рисках нежелательного поведения посредством проведения лекций, бесед, распространения специальной литературы и видео материалов, а также предоставления статистических данных о наркомании и алкоголизме среди молодежи. Важно помочь подросткам выработать свою личностную позицию относительно своего поведения и его последствий. Это может быть достигнуто через позитивный подход, поддержку и понимание, а также обеспечение доступа к информации и ресурсам. Также можно использовать методы обучения, которые активно включают подростков в процесс обучения и позволяют им

самостоятельно решать задачи и принимать решения, что способствует развитию их критического мышления и самоопределения.

- Социально-психологические тренинги для подростков могут стать эффективным инструментом для развития устойчивости подростков к негативному воздействию окружающей среды. Они могут помочь подросткам научиться распознавать свои эмоциональные состояния и находить адекватные способы их выражения, а также формировать учебную мотивацию, ставить жизненные цели и перспективы. Тренинги могут включать в себя различные методы, такие как ролевые игры, дискуссии, упражнения на развитие навыков коммуникации, саморефлексии и саморазвития, а также медитацию и другие практики, направленные на развитие внимания и концентрации. Важно, чтобы эти тренинги были адаптированы к возрастным, социальным и культурным особенностям подростков и были организованы в безопасной и поддерживающей обстановке, где они могут свободно выражать свои мысли и чувства. Такие тренинги помогают подросткам укрепить свою личностную интеграцию и самоопределение, что в свою очередь может уменьшить вероятность нежелательного поведения и повысить их качество жизни.

- Включение подростков в различные виды активного отдыха, такие как путешествия, сплавы по реке, походы, спорт с определенным риском, может помочь им сформировать потребности в наслаждении природой, в познании, в творчестве и других активностях, что в свою очередь может снизить риск нежелательного поведения. Эти виды деятельности могут помочь подросткам развивать личностные качества, такие как ответственность, самостоятельность, уверенность в себе, терпение, а также укреплять их физическое и психологическое здоровье. Кроме того, такие виды активного отдыха могут помочь подросткам наладить позитивные отношения с окружающими людьми, улучшить качество своих отношений и научиться работать в команде.

- Организация деятельности, направленной на сохранение здоровья подростков, может помочь им воспитать личную ответственность за свое здоровье, свое настроение и образ жизни. Это может включать в себя проведение лекций, бесед, тренингов и других мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни, правильного питания, физической активности, регулярного медицинского осмотра и других аспектов здорового образа жизни. Кроме того, организация деятельности может включать в себя организацию спортивных мероприятий, занятий физической культурой и спортом, а также других видов активности, которые способствуют укреплению здоровья. Важно, чтобы эти мероприятия были доступны и интересны для подростков.

- Работа по активизации личностных ресурсов подростков, такая как творческое самовыражение и групповая работа в тренингах общения, может помочь им формировать свое мнение и собственную позицию, развивать свои творческие и коммуникативные навыки, учиться выражать свои мысли и чувства, а также укреплять свою самооценку и уверенность в себе. Кроме того, работа по активизации личностных ресурсов может помочь подросткам наладить позитивные отношения с окружающими людьми и развить социальные навыки, такие как эмпатия, уважение и толерантность [52].

И.П. Подласый предлагает использовать ситуационный (творческий) метод в социально-педагогической работе с «трудными» подростками как ведущий метод наставничества. Этот метод позволяет применять нетрадиционные подходы для повышения учебной мотивации, учитывать объективные и субъективные причины поведения подростков, принимать нестандартные решения, предвидеть возможные последствия и гибко подходить к достижению поставленных целей. Этот метод может быть эффективным, когда традиционные методы не работают [37].

С точки зрения Н.В. Бордовской, в повышении учебной мотивации «трудных» подростков необходимыми являются следующие линии поведения педагога:

- Умение поставить проблемную ситуацию, которая мотивирует подростков к активному поиску решений и ответов.

- Стимулирование подростков к поиску собственных ответов и выводов, что помогает им развить самостоятельность и уверенность в своих способностях.

- Создание доброжелательной атмосферы на учебных занятиях, основанной на принципах гуманности и саморазвития, что способствует формированию положительного отношения к учению и повышению мотивации учиться [4].

В деятельность педагога по повышению учебной мотивации «трудных» подростков должны быть включены следующие аспекты работы:

Грамотная организация социальной среды может оказать значительное влияние на предотвращение нежелательного поведения подростков. Воздействие на социальные факторы может включать в себя различные меры, направленные на создание благоприятной и здоровой среды, в том числе: социальная реклама по формированию здорового образа жизни, практические мероприятия, такие как организация активного отдыха, походы, сплавы и другие мероприятия, которые могут помочь подросткам найти позитивные и здоровые способы занятия свободным временем.

Информационно-воспитательное пространство, насыщенное содержательными лекциями, интерактивными беседами, обсуждением специальной литературы и просмотром видеоматериалов, способствует развитию у подростков интереса к учебе и процессу познания, мотивации к достижению успехов и формированию навыков, необходимых для принятия конструктивных жизненных решений. Такое пространство обеспечивает высокий уровень информационной насыщенности и стимулирует развитие умения критического мышления, анализа и синтеза, что в долгосрочной перспективе способствует развитию личности и формированию гражданской идентичности.

При использовании модели социального и оперантного обучения для работы с «трудными» подростками, реализуется комплексный подход, который включает в себя групповые тренинги и индивидуальную консультационную работу. Основными направлениями данной модели являются: тренинг устойчивости к негативному социальному влиянию, тренинг асертивности, повышение самооценки и учебной мотивации подростков, формирование позитивных конструктивных ценностей и развитие социальных навыков взаимодействия. Использование модели оперантного и социального обучения позволяет индивидуализировать подход к каждому конкретному подростку, обеспечивая эффективность работы и достижение желаемых результатов.

Проактивная работа с «трудными» подростками может включать создание безопасной школьной среды и регулирование школьной дисциплины, направленных на предотвращение нарушений поведения. Для достижения этой цели необходимо формировать у подростков чувство личной ответственности за свое поведение и поступки. Это можно реализовать через медиаторство, которое позволит подросткам принимать активное участие в процессе разрешения конфликтов и споров между своими сверстниками. Медиаторство – это эффективный способ посредничества в разрешении конфликтов, который способствует развитию у подростков навыков социальной адаптации и улучшению школьной атмосферы [52].

В качестве методов, применяемых с целью повышения учебной мотивации «трудных» подростков, необходимо отметить следующие:

Наблюдение (педагог в естественных для подростков условиях среды изучает их поведение, не вмешиваясь в процесс).

Беседа и интервью (педагог задает вопросы, беседует с подростками, их родителями с целью сбора необходимой информации для конкретизации проблемы).

Анкетирование (педагог проводит письменные опросы, используя анкеты открытого и закрытого типа. В открытой анкете подросток

самостоятельно формулирует ответы, в закрытой – отвечает в рамках предложенных вариантов ответа).

Тестирование (педагог предлагает стандартизированные методики, организует процедуру диагностики с целью изучения особенностей учебной мотивации подростков).

Изучение продуктов деятельности (педагог анализирует конкретные продукты деятельности подростков: рисунки, творческие задания).

Педагогу необходимо ставить следующие задачи в процессе формирования учебной мотивации «трудных» подростков:

- формировать учебно-познавательные мотивы;
- формировать коммуникативные и личностные универсальные учебные действия;
- формировать коммуникативные навыки сотрудничества в общении со сверстниками, необходимые для успешного протекания процесса обучения;
- повышать уверенность подростков в себе и развивать самостоятельность;
- формировать самосознание и адекватную самооценку;
- обеспечивать атмосферу эмоционального принятия, снижающую чувство беспокойства и тревоги в ситуациях обучения и общения;
- развивать рефлекссию, чувство ответственности за результаты учебной деятельности, воспитывать волю.

В плане конкретных приемов повышения учебной мотивации «трудных» подростков педагог может проводить следующие дидактические игры:

Игра «Опорные сигналы».

Цель: показать подросткам методы шифровки и дешифровки информации, формировать мотивацию к познанию, развивать внимание, общий кругозор.

Педагог называет косвенные признаки предметов и явлений, по которым подростки должны угадать и назвать предмет.

Игра «Дорисуй предмет».

Цель: развитие у подростков мотивации к познанию, творческого мышления, наблюдательности, внимания.

Подросткам предлагаются нарисованные геометрические фигуры, которые нужно дополнить чем-либо, чтобы получился законченный предмет, явление.

Игра «Составь предложение».

Цель: повышать мотивацию к познанию, расширять знания о соответствии причины и следствия, развивать навык оценивания себя и других.

Подросткам предлагаются наборы слов, из которых они составляют предложения. Совместно выбирают: самое красивое предложение, самое быстро составленное предложение, самое правильное предложение.

Игра «Неоконченное предложение».

Цель: формирование учебной мотивации, развитие мышления, развитие навыков анализа и синтеза.

Подросткам предлагается написать эссе на тему «Моя школа».

Игра «Что я умею, чего не умею, чему хочу научиться».

Цель: формирование учебной мотивации, способности анализировать свои умения и навыки, ставить цели и достигать их.

Подросткам предлагается составить три списка: «Что я умею», «Чего я не умею», «Чему хочу научиться», далее педагог совместно обсуждает с подростками их списки.

Исследовательское упражнение «Тревоги в школе».

Цель: повышение учебной мотивации за счет выявления и устранения тревожащих подростков моментов в ходе учебной деятельности.

Подросткам предлагается на листе бумаги нарисовать свой рисунок, где они могут отразить, что конкретно тревожит, беспокоит их в процессе школьного обучения (это может быть ситуация проверки знаний или ситуация взаимоотношений со сверстниками – педагог, таким образом,

сможет увидеть причину снижения мотивации обучения у конкретных подростков и принять меры, помочь им).

«Азбука чувств».

Цель: повышение мотивации подростков к самоисследованию.

1) Игра «Какие бывают эмоции, чувства, состояния?»

Можно предложить подросткам такую игру, с помощью которой они могут научиться распознавать как свое эмоциональное состояние, так и состояние сверстников в контакте с ними.

2) «Образное описание настроения».

Инструкция: посмотрите на своего соседа справа. Подумайте и опишите в терминах погоды его настроение (на какую погоду, время года, время суток похоже). Тот, про кого говорили, дает обратную связь: похоже ли данное описание на его настроение; если нет, то как бы он сам охарактеризовал свое состояние в данный момент.

3) Упражнение «Я чувствую» (исследование актуального эмоционального состояния подростка).

Подросткам иногда сложно заметить свое актуальное эмоциональное состояние, понять его. Для этого можно предложить исследование в виде образов, метафор. Через образы можно выйти на эмоциональные переживания и потребности подростков.

Самодиагностика стресса.

Цель: научить подростков замечать у себя симптомы стресса.

Для самодиагностики стресса на телесном или мышечном уровне предлагается выполнить следующее упражнение: «Нарисуйте фигуру человека. Вспомните какую-то недавнюю стрессовую для вас ситуацию из своей жизни. Теперь на фигуре человека заштрихуйте те зоны тела, в которых вы ощущали некий дискомфорт. Например, напряжение, боль, дрожь, покалывание, вибрацию и т.д. То есть такие ощущения, которые обычно вы не испытываете при нормальном ритме жизни».

Подростки выполняют упражнение, затем идет обсуждение того, что было выявлено, что удивило, расстроило, какие впечатления и т.д.).

В завершение, подводятся итоги (что подросткам понравилось, чему они научились).

Таким образом, данные приемы и методы в условиях образовательного учреждения позволят сформировать учебную мотивацию «трудных» подростков, от которой зависит успешность освоения ими знаний в рамках учебной программы, расширение их общего кругозора. При этом, важно не просто использовать методы и приемы повышения учебной мотивации, но и стимулировать самих подростков к обретению самостоятельности, ответственности, субъектной позиции в отношении собственной жизни, осуществляемых выборов и перспектив, обучать подростков рефлексии, формировать их познавательную потребность.

Выводы по Главе 1

Подводя итог рассмотренным в первой главе вопросам, сформулируем основные выводы:

Учебная мотивация представляет собой процесс, запускающий, направляющий и поддерживающий усилия, направленные на выполнение подростками учебной деятельности. Снижение учебной мотивации является признаком школьной дезадаптации и показателем неблагополучия в личностном развитии подростка.

Подростковый период является достаточно напряженным этапом развития, связанным с высокой стрессовой нагрузкой, т.к. идет интенсивное развитие как в физиологическом плане, так и в психологическом, связанном с формированием Я-концепции, обретением взрослости. Подростки, которых педагоги и психологи относят к категории «трудных», характеризуются такими характеристиками как повышенная тревожность, агрессивность, несформированность ценностной сферы, низкая учебная мотивация,

нарушения поведения, проявляющиеся в разного рода девиациях. У «трудных» подростков наблюдаются признаки дезадаптации в ситуации школьного обучения, когда они не справляются с возложенными на них новыми обязанностями, при этом подростки не получают необходимой поддержки, заботы со стороны значимых взрослых (родителей, педагогов) [18].

Вопросы психолого-педагогического сопровождения «трудных» подростков, коррекции их поведения, повышения учебной мотивации, являются значимыми в педагогической практике. Одной из форм работы с подростками является наставничество, в котором педагог использует следующие приемы и методы по повышению учебной мотивации «трудных» подростков: ситуационный (творческий) метод, проблемное обучение, социально-психологический тренинг, игровые приемы, направленные на формирование познавательного интереса подростков к процессу учения.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ МОТИВАЦИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Программа мероприятий, направленных на реализацию эффективных приемов и методов мотивации трудных подростков

На базе муниципального бюджетного образовательного учреждения Красноярского края было проведено эмпирическое исследование мотивации трудных подростков, обучающихся в 7-м классе, посредством их анкетирования.

Для проведения исследования была выбрана анкета, разработанная М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой «Методика изучения мотивации учения подростков» [27].

Анкета «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27] включает в себя 6 содержательных блоков, по 3 вопроса в каждом, отражающих такие показатели, как личностный смысл учения – блок I, способность к целеполаганию – блок II, мотивы учения – блок III. Показатели блоков I, II, III уровня учебной мотивации подростков по сумме баллов выявляют итоговый уровень мотивации.

Каждый вариант ответа в представленных блоках соответствует определенному количеству баллов, от 0 до 5. Ключ для показателей блока I, II, III и итогового уровня мотивации представлен в Приложении. В соответствии с оценочной таблицей, представленной в Приложении, можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (I, II, III) и итоговый уровень мотивации подростков.

При поэлементном анализе блока III анкеты мы имеем возможность выявить у трудных подростков направленность мотивации на познавательную или социальную сферы, а также определить преобладающие мотивы учебной деятельности в соответствии с Приложением.

Блок IV позволяет выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения, вопросы V блока характеризуют такой показатель мотивации, как стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи, реализацию названных мотивов поведения учащихся позволяют определить вопросы блока VI.

Варианты ответов показателей IV, V, VI оцениваются с помощью полярной шкалы измерения в баллах -5 и +5. Если ответы свидетельствуют о внешней мотивации, о стремлении к недопущению неудачи и о пассивности поведения, то они оцениваются в -5. Ответам, в которых отражается внутренняя мотивация, стремление к достижению успеха в учебе, поведенческая активность начисляется +5 баллов. Ключ для показателей блоков IV, V, VI мотивации представлен в Приложении. Полярная шкала измерения позволяет выявить преобладание определенных тенденций в показателях блоков IV, V, VI учебной мотивации.

В исследовании приняли участие 20 обучающихся 7-х классов, которых педагоги отнесли к категории «трудных». Критериями для выбора подростков служили следующие факторы: низкая академическая успеваемость, нежелание учиться, систематические прогулы, проявление агрессии.

Посредством проведения анкеты «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27] по показателям блоков I, II, III учебной мотивации были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

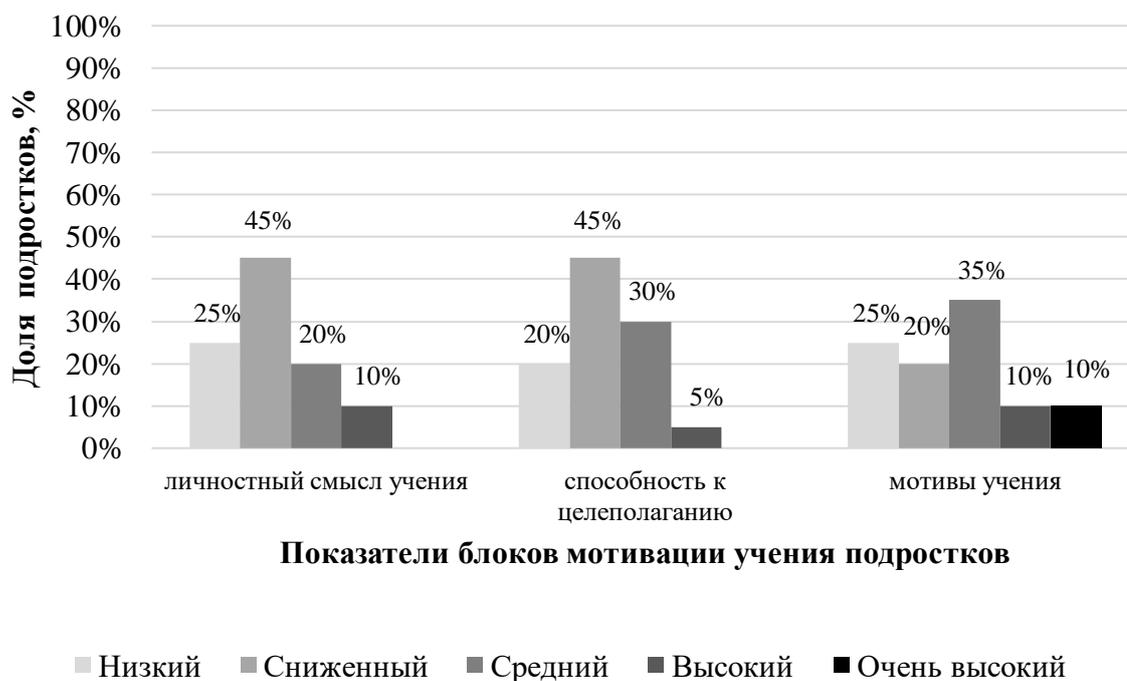


Рисунок 1. Распределение по уровням показателей блоков I, II, III мотивации учения подростков по анкете «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Согласно результатам представленным на рисунке 1 можно сказать, что низкий уровень личного смысла учения характерен для 25% трудных подростков. Учебная деятельность для них не имеет никакого значения, не вызывает у них интереса или внимания.

Сниженный уровень личного смысла учения имеет 45% трудных подростков, что свидетельствует о довольно низкой значимости и низкому уровню интереса к учебной деятельности. Обучение практически не оказывает влияние на жизненные решения или поведение данных подростков.

20% трудных подростков имеют нормальный (средний) уровень личного смысла учения, характеризующийся тем, что учебная деятельность имеет для личности некоторый смысл и значимость, но не является ее главной ценностью или мотивом действий.

Высокий уровень личного смысла учения имеют 10% трудных подростков. Учебная деятельность для них имеет значимость и смысл,

который влияет на их жизненные решения и поведение, а при выполнении учебных задач они испытывают положительные эмоции и чувства.

Низкий уровень способности к целеполаганию имеют 20% трудных подростков. Для них характерно затруднение в определении своих целей и стремлении к их достижению. Они испытывают трудности в принятии решений и планировании своей деятельности, а также имеют меньшую мотивацию к достижению поставленных целей.

Сниженный уровень способности к целеполаганию имеют 45% трудных подростков. Они могут испытывать трудности в принятии решений и планировании своей деятельности, иметь меньшую мотивацию и уверенность в своих силах и склонны к откладыванию задач на потом.

30% трудных подростков имеют нормальный (средний) уровень способности к целеполаганию. Они способны определять свои цели и стремиться к их достижению, но не всегда определяют их ясно и не всегда строят свою деятельность вокруг достижения этих целей.

5% трудных подростков имеют высокий уровень способности к целеполаганию, у них выражена способность определять свои цели и стремиться к их достижению. Такие подростки часто отличаются уверенностью в своих силах, постоянством и настойчивостью в деятельности, а также способностью преодолевать трудности и препятствия на пути к достижению своих целей. Они могут также иметь ясное видение своего будущего и строить свои планы на достижение поставленных целей в соответствии с этим видением.

Низкий уровень мотивов учения имеют 25% трудных подростков. Они могут испытывать трудности в учебе и относиться к ней скептически, не видя в ней достаточной ценности или пользы для своей жизни.

20% трудных подростков имеют сниженный уровень мотивов учения. Они не видят в учебе достаточной ценности или пользы для своей жизни, что может привести к ухудшению их успеваемости и снижению интереса к учебе.

Нормальным (средним) уровнем мотивов учения обладают 35% трудных подростков. У них есть определенные интересы в конкретной области, они видят ценность в получении знаний, но эти мотивы не являются главным двигателем и не всегда обладают достаточной силой, чтобы поддерживать высокую мотивацию на длительный срок. Подростки с нормальным уровнем мотивов учения могут достигать успехов в учебе, но могут также испытывать трудности в моменты отсутствия мотивации или интереса к изучаемой теме.

10% трудных подростков характеризуются высоким уровнем мотивов учения. Они имеют интерес и мотивацию к учебной деятельности, или же изучению конкретного предмета или темы. Подростки с высоким уровнем мотивов учения часто ощущают внутреннюю потребность в получении знаний и стремятся к саморазвитию и личностному росту.

Очень высокий уровень мотивов учения имеют 10% трудных подростков. Для них характерно наличие сильного интереса и мотивации к учебной деятельности, или же изучению конкретного предмета или темы, который может стать главным двигателем их жизни. Они часто ощущают сильную внутреннюю потребность в получении знаний и активно стремятся к саморазвитию и личностному росту, могут брать на себя дополнительные задания и проекты, чтобы расширить свои знания и навыки, и могут успешно достигать своих учебных целей.

По показателям блоков IV, V, VI учебной мотивации анкеты «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [26] были получены результаты, представленные на рисунке 2.

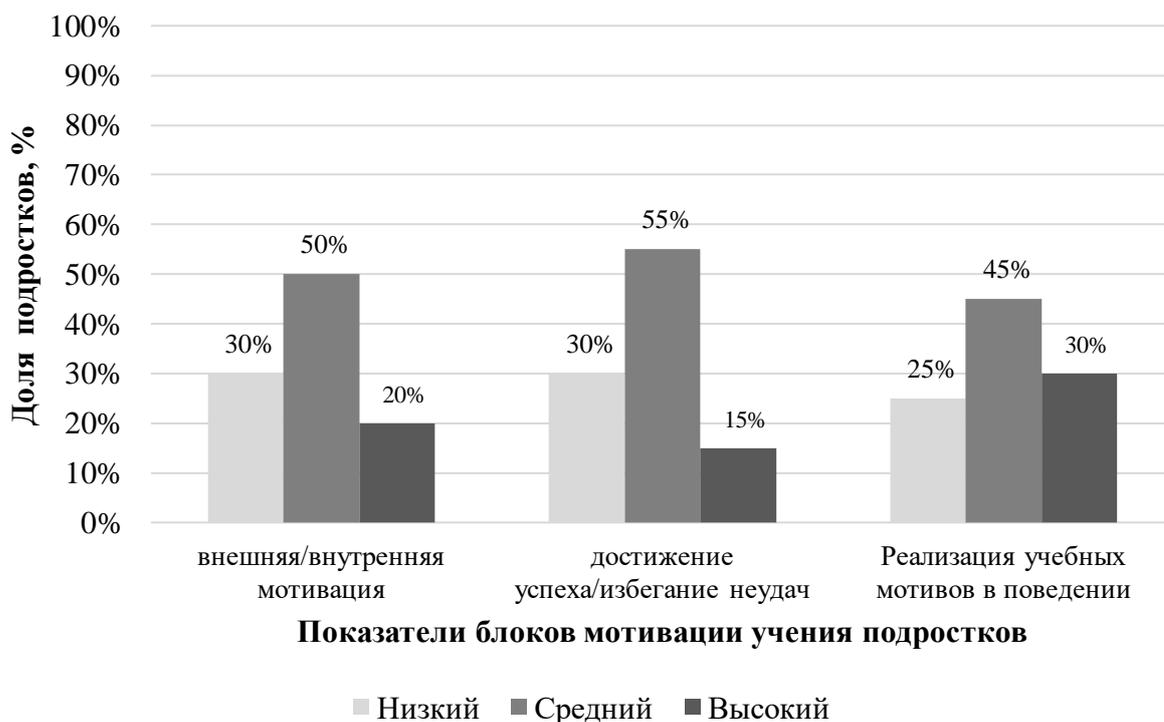


Рисунок 2. Распределение по уровням показателей блоков IV, V, VI мотивации учения подростков по анкете «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Согласно результатам представленным на рисунке 2 можно сказать, что низкий уровень показателю блока IV имеют 30% трудных подростков. Низкий уровень свидетельствует о том, что внешние мотивы учебной деятельности преобладают над внутренними – такие подростки склонны учиться в основном из-за внешних факторов, таких как ожидания окружающих, необходимость получения оценок или диплома, желание удовлетворить потребности других людей, и т.д. В таком случае, мотивация к учению основывается на внешних стимулах, а не на внутренней потребности в получении знаний. Преобладание внешних мотивов учебной деятельности может привести к тому, что личность теряет интерес к учению, когда внешние стимулы исчезают, и может испытывать трудности в учебе, если не получает ожидаемых результатов.

Половина трудных подростков имеет средний уровень по показателю блока IV, внешние и внутренние мотивы учебной деятельности выражены у

них примерно в равной степени. Для таких подростков характерно наличие, как внутренней потребности в получении знаний и развитии, так и внешних факторов, стимулирующих учебную деятельность. Такой баланс может помочь сохранить мотивацию к учению на длительный срок, так как человеку будет важно не только достигнуть внешних целей (например, получить оценку или диплом), но и удовлетворить свои внутренние потребности (например, получить знания и умения в интересующей его области).

Высокий уровень по показателю блока IV имеют 20% трудных подростков, он характеризуется преобладанием внутренних мотивов учебной деятельности над внешними. Подростки с высоким уровнем по данному показателю склонны учиться в основном из-за внутренней потребности, такой как желание получить новые знания и умения, интерес к изучаемой теме или стремление к саморазвитию и личностному росту. В таком случае, мотивация к учению основывается на внутренних стимулах, а не на внешних факторах.

Низкий уровень по показателю блока V имеют 30% трудных подростков, что выражается в стремлении к избеганию неудач в учебной деятельности. Такие подростки характеризуется боязнью провала и ошибок, а также стремлением избежать неприятных последствий, таких как понижение оценок, критика со стороны преподавателей или родителей. Однако, когда это стремление преобладает над стремлением к достижению успехов, ученик может стать постоянно озабоченным своими неудачами, избегать сложных заданий и не проявлять инициативы в учебе. Это может привести к ограниченности и недостатку мотивации для достижения успеха.

По показателю блока V средний уровень имеют 55% подростков – такие подростки понимают, что ошибки и неудачи являются неотъемлемой частью учебного процесса, и готовы извлекать уроки из своих ошибок, чтобы в дальнейшем не повторять их. Они ценят успех в учебе и относятся к ней с

серьезностью и ответственностью, готовы к труду и умеют планировать свое время, чтобы достигать поставленных целей и не допускать неудач.

Низкий уровень по показателю блока V имеют 15% трудных подростков – они характеризуется усердием, настойчивостью, целеустремленностью, ответственностью, трудолюбием, организованностью и способностью к самоконтролю.

Низкий уровень по показателю блока VI реализация учебных мотивов в поведении имеют 25% трудных подростков. Для них характерно отсутствие или недостаточная поведенческая активность в учебной деятельности, неумение ставить перед собой цели и планировать свою учебную деятельность, негативная оценка своих способностей и возможностей, недостаточное осознание ценности учебы и ее связи с будущим профессиональным успехом. Это может привести к отсутствию мотивации, неэффективному использованию времени и неуспеваемости в учебе.

Средний уровень по показателю блока VI имеют 45% трудных подростков. Они характеризуются наличием определенной мотивации к учебной деятельности, но недостаточной, чтобы достичь максимальных результатов. Такие подростки могут выполнять задания и посещать занятия, но без особого энтузиазма и не проявлять инициативы в учебе. Они могут иметь некоторые цели, но не всегда ясно понимают, как их достигнуть, и могут иметь ограниченное понимание ценности учебы для своего будущего.

Высокий уровень по показателю блока VI имеют 30% трудных подростков. Для них характерна выраженная мотивация к учебной деятельности и стремление к достижению высоких результатов. Они проявляют активность в учебе, стремятся к совершенствованию своих знаний и навыков, планируют свою учебную деятельность и имеют четкие цели, которых пытаются достигнуть, понимают ценность учебы для своего будущего успеха и могут проявлять инициативу в учебе.

Результаты итогового уровня мотивации, полученные в результате проведения анкеты «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27] представлены на рисунке 3.

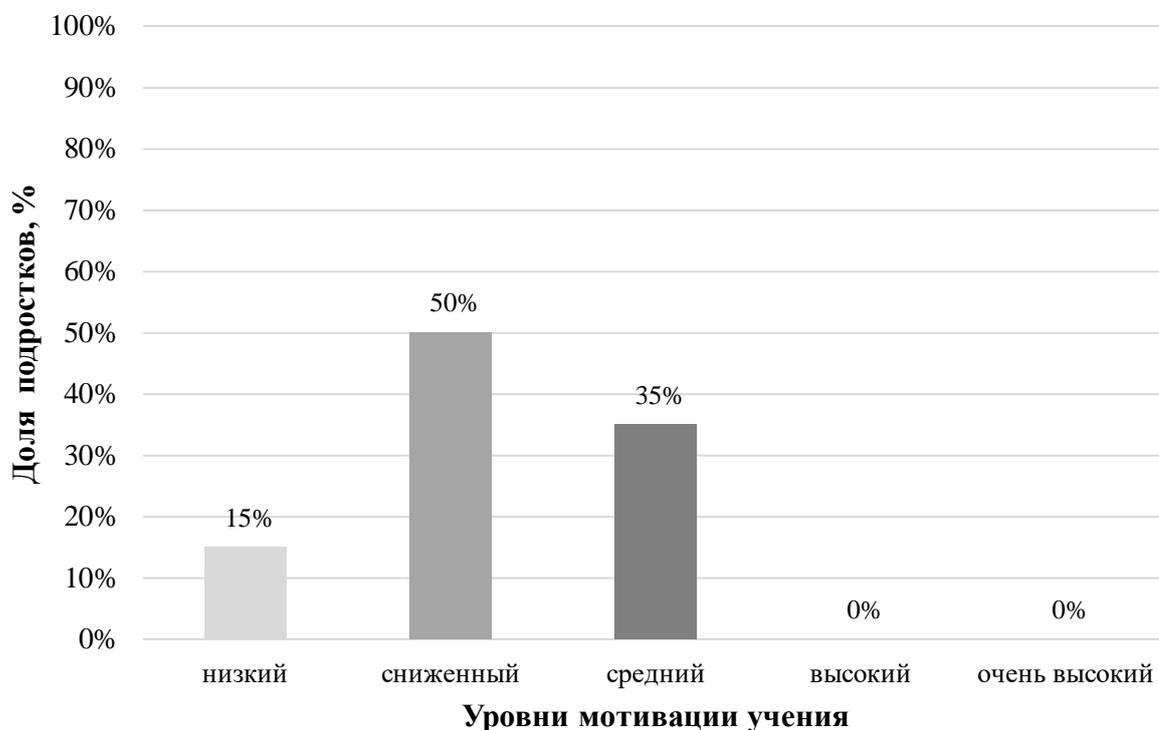


Рисунок 3. Итоговый уровень мотивации учения трудных подростков по анкете «Методика изучения мотивации учения подростков»

М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Низкий уровень мотивации учения имеют 15% трудных подростков, сниженный уровень имеет половина трудных подростков. Это может проявляться в форме отсутствия интереса к учебной деятельности, лени, невнимательности, неохоты выполнять задания, отсутствия стремления к улучшению своих знаний и умений.

Средний уровень мотивации учения имеют 35% трудных подростков, что выражается в интересе и желании изучать определенный предмет или тему. Однако для поддержания этого уровня мотивации может потребоваться постоянное внимание и поддержка со стороны окружающих, а также регулярное поощрение и признание достижений.

Анализ теоретической информации об особенностях мотивации трудных подростков, а также данные эмпирического исследования послужили основой для апробации и реализации программы мотивации трудных подростков, разработанной на основе программ «Путь к себе» (Г.К. Шагивалиева) [51], «Дом моего Я» (О.И. Грибоедова) [10], «Мир вокруг меня» (Т.Н. Попова, О.В. Лилейкина) [38].

Введение

Успешность обучения школьников сильно зависит от их мотивации к получению знаний, еще точнее будет обозначить мотивацию как решающий фактор в образовательном процессе. Именно из-за первостепенности фактора желания создается актуальность проблемы изучения мотивации к обучению. Систематически и закономерно отсутствие высокого уровня желания учиться приводит к низкой успеваемости, неготовности постигать науки самостоятельно в свободное время, а апогеем этой печальной ситуации становится общая деградация человека как личности. Если помнить о количестве детей, которые в нынешнее время находятся в так называемом «мотивационном вакууме», то поиск ключа к решению проблемы немотивированности становится еще востребованнее. Эту потребность закрывают центральные области психолого-педагогических исследований.

При рассмотрении структуры учебной деятельности ребенка мы обнаружим на вершине, среди обязательных элементов, мотивацию. Будучи частным видом мотивации мотивация учебной деятельности непосредственно включена в процесс учения. Она является не только незаменимым компонентом учения, но и описывает сам субъект обучения, более того – мотивация учебной деятельности является существенной характеристикой личности, она отражает системность действия, ее можно охарактеризовать через направленность, динамичность и постоянство.

Что дает старт, направляет и поддерживает усилия, прикладываемые к выполнению учеником поставленной задачи? Конечно, учебная мотивация. Она обеспечивает успешность не только отдельной личности, но и всего

общества в целом – успешное освоение знаний, которое и является основной целью обучения в школе, необходимо для общего благополучия.

Если рассматривать учеников-подростков, то остро наблюдается проблема: учителя вынуждены сталкиваться с несформированной потребностью в знаниях у обучающихся, несмотря на массу научных работ по изучению учебной мотивации. В менее выраженной форме эта же проблема наблюдается и среди других возрастных групп.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует потребность в создании программы развития учебной мотивации трудных подростков.

Новизна программы развития учебной мотивации трудных подростков заключается в том, что она включает в себя современные методы и технологии – цифровые технологии, интерактивные методики и игровые подходы. Программа включает в себя не только развитие учебной мотивации, но и другие аспекты, такие как социальная адаптация и развитие личностных качеств.

Цель программы: развитие учебной мотивации трудных подростков.

Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих **задач:**

1. Показать трудным подросткам значимость личностного смысла учения и перспективы успешных стратегий жизни.
2. Развить у трудных подростков навыки постановки и достижения целей.
3. Развить у трудных подростков навыки работы с неудачами и ошибками.
4. Научить трудных подростков конкретным путям реализации учебных мотивов в повседневной жизни.

Целевой аудиторией программы являются трудные подростки, обучающиеся 7-го класса. Набор группы определяется на основе результатов входной диагностики.

В качестве основной первичной диагностики для формирования коррекционной группы используется анкета «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27].

По окончании коррекционно-развивающей программы с подростками проводится вторичное диагностическое исследование, которое позволит оценить эффективность программы.

Структура программы:

Программа рассчитана на 36 часов, 4 из которых отводится на входную и повторную диагностику, 32 часа – коррекционно-развивающие занятия. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 45 минут (1 академический час), программа реализуется в течение четырех месяцев.

Реализация программы возможна как в отдельно взятом классе, так и в свободных объединениях обучающихся одной возрастной группы (13–14 лет).

План занятий предусматривает 3 основные части:

1. Вводная часть.
2. Рабочее время.
3. Обсуждение.

Кадровые условия реализации программы:

Реализовывать данную программу в образовательном учреждении может педагог-психолог, педагог, который соответствует ниже представленным требованиям. Администрация образовательной организации, которая сможет оказывать содействие в организации обучающихся и сведения расписания, в котором указано время занятий.

Должностные обязанности: осуществлять реализацию коррекционно-развивающей программы в ОУ.

Требования к уровню квалификации: высшее профессиональное образование, знания в области общей и возрастной психологии, умение организовывать совместную деятельность обучающихся.

Нормативные документы, которыми обеспечивается гарантия прав участников программы:

1. Этический кодекс психолога.
2. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей от 30.09.2000 Принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах детей, Нью-Йорк.
3. Конвенция ООН о правах ребенка от 20.11.1989 Принята резолюцией 45/25 Генеральной Ассамблеи ООН.
4. Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

В основе программы лежит компетентностно-деятельностный подход, который предполагает:

1. Овладение навыками в непосредственном включении в деятельность.
2. Развитие качеств личности, отвечающих требованиям современного общества.
3. Акцентирование внимания на результате, в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях.

Данная коррекционно-развивающая программа мероприятий базируется на следующих принципах:

1. Активность обучаемых как ориентация на высокую активность участников.
2. Доступность как предоставление материала, соответствующего возрастным особенностям целевой аудитории.
3. Субъектность как опыт самостоятельной деятельности через совершение конструктивного выбора, осознание мотивации собственного поведения, выявление проблем и целенаправленного преодоления препятствий.

Программа предполагает следующие **формы работы**: коллективная, групповая, работа в парах, индивидуальная и самостоятельная. Формы работы определяются целями конкретного занятия и выполняемыми заданиями.

В работе используются следующие **методы**:

Словесные (лекция, беседа, дискуссия и др.).

Наглядные (демонстрация информации с помощью презентации, видео, иллюстрации).

Практические (тренинговые упражнения, стимульный материал, сказкотерапия, элементы когнитивно-поведенческой терапии, методы саморегуляции и управления собственным телом и др.).

Этапы реализации программы:

Этап 1. Диагностико-прогностический:

Комплексная психолого-педагогическая диагностика.

Разработка конкретных целей, задач, стратегий коррекционно-развивающей работы.

Разработка программы и сценария осуществления коррекционно-развивающей работы.

Этап 2. Коррекционно-формирующий:

Непосредственная реализация разработанной коррекционно-развивающей программы.

Этап 3. Оценочно-проективный:

Анализ результатов проведенной работы.

Оценка эффективности проделанной работы.

Ожидаемые результаты:

1. Актуализирована значимость личностного смысла учения и перспектив успешных стратегий жизни у трудных подростков.

2. Развиты навыки постановки и достижения целей у трудных подростков.

3. Развиты навыки работы с неудачами и ошибками у трудных подростков.

4. Реализация учебных мотивов трудными подростками в повседневной жизни.

Психолого-педагогическая программа «Успех в твоих руках!», направленная на развитие учебной мотивации трудных подростков включает в себя четыре блока, соответствующих задачам, которые необходимо решить для достижения поставленной цели. Каждый блок включает в себя упражнения, соответствующие тем задачам, которых необходимо достигнуть. Учебно-тематический план программы представлен в таблице 1.

Таблица 1

Учебно-тематический план коррекционно-развивающей программы «Успех в твоих руках!»

№	Название занятия	Цель занятия	Содержание занятия	Количество часов
1	2	3	4	5
<i>Первичное диагностическое исследование</i>				2
1	Определение группы трудных подростков.	Выделить среди обучающихся 7-х классов подростков, относящихся к категории трудных	Определение группы подростков для проведения первичной диагностики. Критериями для выбора подростков служили следующие факторы: низкая академическая успеваемость, нежелание учиться, систематические прогулы, проявление агрессии.	1
2	Первичная диагностика группы трудных подростков.	Изучить мотивацию учения трудных подростков, обучающихся в 7 классе.	Анкета «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.	1

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Блок 1. Личностный смысл учения и перспективы успешных стратегий жизни				8
3	«Успех в жизни: рассказы и стратегии успешных людей»	Помочь подросткам понять, какие стратегии и качества необходимы для достижения успеха в жизни, на основе рассказов успешных людей.	Дискуссия «Что такое успех?». Упражнение «Мои представления о успехе». Видеопрезентация «Рассказы успешных людей». Упражнение «Портрет успешного человека». Мозговой штурм «Стратегии достижения успеха». Упражнение «Мои действия для достижения успеха». Игра «Мотивационная цитата».	2
4	«Учебная мотивация: ключ к успеху в учебе и в жизни»	Помочь подросткам понять, как учебная мотивация влияет на их успех в учебе и в жизни.	Круглый стол «Что мотивирует меня?». Ролевая игра «Кто я в учебе?». Методика «Колесо жизни». Упражнение «Мой путь к успеху». Деловая игра «Осознание учебных мотивов». Сказкотерапия «Что я могу?» – мотивация достижения успеха.	3
5	«Учимся учиться: как повысить учебную мотивацию»	Помочь подросткам понять, какие факторы влияют на их учебную мотивацию, и научить их разрабатывать стратегии для ее улучшения.	Упражнение «План действий». Методика «SWOT-анализ». Создание постера «Мозаика мотивации». Упражнение «Построй свой идеальный день». Упражнение «Создавая действительность». Игра «Успех в школе».	3

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Блок 2. Навыки постановки и достижения целей				11
6	«Как научиться мотивировать себя: стратегии и практики»	Развивать у трудных подростков умение применять мотивационные стратегии для достижения учебных и личных целей.	Упражнение «Моя мотивация». Лекция «SMART-цели». Методика «SMART-цели». Упражнение «Метод 5 почему». Методика «Метод остановки и анализа». Игра «Планирование достижений». Упражнение «Шаги к достижению». Упражнение ««Список» не делать». Конкурс на 86000 долларов.	3
7	«Мастерим свой день: развитие навыков планирования и организации времени»	Развивать у подростков навыки планирования и организации времени.	Беседа «Тайм-менеджмент – управление временем». Техника «Pomodoro». Циркадная ритмическая игра. Игра «Плохие привычки». Упражнение «Накануне сегодня». Игра «Преодоление проблемы расточителей времени». Упражнение «Время в квадрате».	3
8	«Мой жизненный план»	Развивать у подростков навыки целеполагания.	Рисунок «Карта моих целей». Упражнение «Внутреннее кино». Упражнение «Через три года». Упражнение «Лестница достижений». Медитация «Моя реальная цель». Методика «Карточки желаний и линия жизни». Дневник целеустремленного человека. Метод «Диаграмма Парето».	3

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
9	«Ценности и жизненные перспективы»	Помочь подросткам определить свои ценности и жизненные перспективы, чтобы использовать их в качестве мотивации для достижения целей.	Игра «Жизнь». Методика Рокича «Ценностные ориентации». Упражнение «Мои цели». Игра «Ценность задачи». Упражнение на полоску бумаги. Игра в списки и приоритеты. Упражнение «Эпитафия».	2
Блок 3. Навыки работы с неудачами и ошибками				9
10	«Из ошибок в урок: как учиться на своих неудачах»	Развивать у подростков навыки работы с учебными неудачами, укреплять их мотивацию и уверенность в своих силах.	Дискуссия «Неудача и ошибка – почему они важны для нашего развития и успеха». Игра «Охота на примеры». Игра «Похождения ошибочки». Упражнение «Мои ограничения». Методика «Список возможных рисков». Игра «Рискованные шаги». Игра «Разблокируй свою мотивацию». Упражнение «Мои достижения». Ситуационные задачи «Истории успеха».	4
11	«Я могу и я смогу: развитие уверенности в своих силах»	Развить у подростков уверенность в себе, повысить их мотивацию и заинтересованность в достижении целей.	Упражнение «Моя сила». Просмотр и анализ видеоролика «Уверенность в себе – школа жизни». Игра «Верю в себя». Упражнение «Мое состояние». Упражнение «10 позитивных и 10 негативных «Я» во мне». Упражнение «Я - уникальный». Упражнение «Волшебное зеркало». Методика «Пирамида самооценки». Игра «Мое я – мое сокровище».	2

1	2	3	4	5
12	«Управление стрессом и эмоциями: навыки для жизни»	Развивать у подростков навыки управления стрессом и эмоциями	Упражнение «Строим мост». Игра «Живая сеть». Техника «Стоп». Игра «Эмоциональный мяч». Игра «Остров спокойствия». Игра «Шарики с эмоциями». Техника «Переключение внимания». Техника «5 пальцев». Техника «Заземление». Техника «Направляемое воображение». Техника «Падающая стрела». Дыхательные практики.	3
Блок 4. Пути реализации учебных мотивов				4
13	«Развитие мотивации к действию»	Развивать у подростков поведенческую активность, направленную на достижение поставленных целей.	Методика «Цели и мечты». Игра «Жизненный путь». Методика «Техника визуализации». Игра «Кто я?». Упражнение «Позитивное мышление». Упражнение «Успех и неудача».	2
14	«Успех в твоих руках!»	Научить подростков проявлять поведенческую активность при достижении цели.	Методика «Планирование и достижение целей». Игра «Путь к успеху». Командная игра «Достигнем цели!». Упражнение «Симулятор успеха». «SWOT-анализ». Создание мотивационного постера. Упражнение «Мотивационная цитата».	2
Вторичное диагностическое исследование				2
15	Повторная диагностика группы трудных подростков.	Изучить мотивацию учения трудных подростков, обучающихся в 7 классе.	Анкета «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.	1
16	Подведение итогов.	Завершить программу, актуализировать полученные ЗУН.	Рефлексия. Упражнение «Соковыжималка». Упражнение «Аплодисменты по кругу».	1

2.2. Реализация программы

После реализации программы «Успех в твоих руках!» было проведено повторное исследование учебной мотивации трудных подростков посредством проведения анкеты «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27].

Сравнительный анализ показателей блока I – личностный смысл учения, блока II – способность к целеполаганию, блока III – мотивы учения анкеты «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27] до и после реализации программы развития учебной мотивации трудных подростков представлен на рисунке 4.

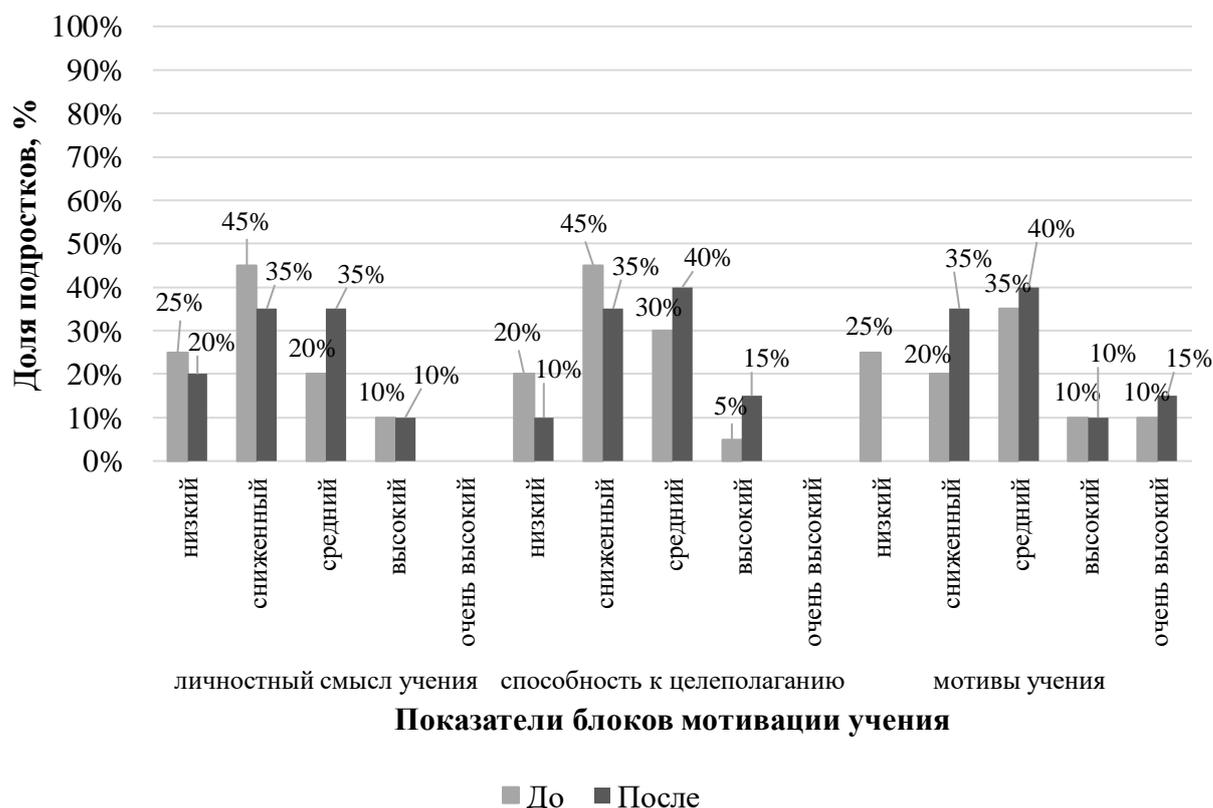


Рисунок 4. Распределение по уровням показателей блоков I, II, III мотивации учения подростков по анкете «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой до и после реализации программы развития учебной мотивации трудных подростков

Результаты полученные в ходе повторной диагностики свидетельствуют о том, что реализация программы развития учебной мотивации трудных подростков оказала положительное влияние на показатели блоков I, II, III мотивации учения.

Изменения по блоку I «Личностный смысл учения» после реализации программы развития учебной мотивации «Успех в твоих руках»:

- Доля трудных подростков с низким уровнем уменьшилась на 5% и после реализации программы составляет 20%.

- Доля трудных подростков со сниженным уровнем уменьшилась на 10% и после реализации программы составляет 35%.

- Доля подростков со средним уровнем увеличилась на 15% и после реализации программы составляет 35%.

- Доля подростков с высоким и очень высоким уровнем осталась прежней.

Изменения по блоку II «Способность к целеполаганию»:

- Доля трудных подростков с низким уровнем уменьшилась на 10% и после реализации программы составляет 10%.

- Доля трудных подростков со сниженным уровнем уменьшилась на 10% и после реализации программы составляет 35%.

- Доля подростков со средним уровнем увеличилась на 10% и после реализации программы составляет 40%.

- Доля подростков с высоким уровнем увеличилась на 10% и после реализации программы составляет 15%

- Доля подростков с очень высоким уровнем осталась прежней.

Изменения по блоку III «Мотивы учения»:

- Доля трудных подростков с низким уровнем уменьшилась на 25% и после реализации программы составляет 0%.

- Доля трудных подростков со сниженным уровнем увеличилась на 15% и после реализации программы составляет 35%.

- Доля подростков со средним уровнем увеличилась на 5% и после реализации программы составляет 40%.

- Доля подростков с высоким уровнем осталась прежней.

- Доля подростков с очень высоким уровнем увеличилась на 5% и после реализации программы составляет 15%.

Сравнительный анализ показателей блоков IV – преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения, V – стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи, VI – реализацию учебных мотивов в поведении анкеты «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27] до и после реализации программы развития учебной мотивации трудных подростков представлен на рисунке 5.

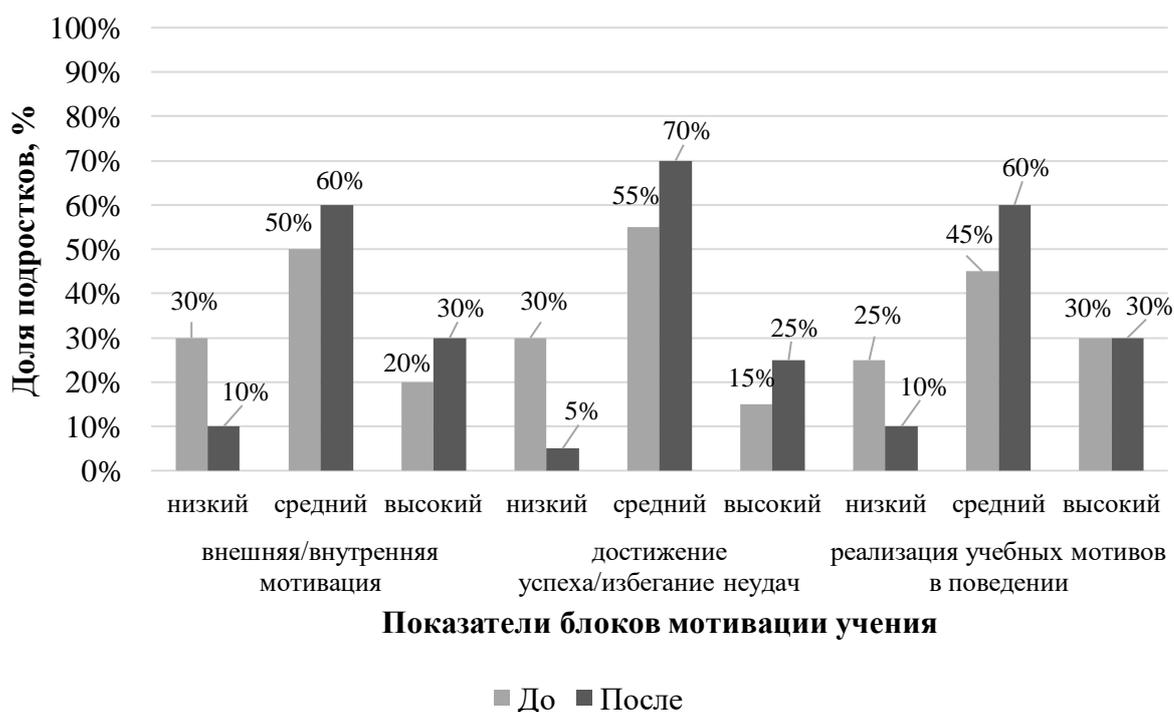


Рисунок 5. Распределение по уровням показателей блоков I, II, III мотивации учения подростков по анкете «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой до и после реализации программы развития учебной мотивации трудных подростков

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о положительном влиянии предложенной программы на блоки мотивации учения IV – преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения, V – стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи, VI – реализацию учебных мотивов поведения.

Изменения по блоку IV «Преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения» после реализации программы развития учебной мотивации «Успех в твоих руках»:

- Доля трудных подростков с низким уровнем уменьшилась на 20% и после реализации программы составляет 10%.

- Доля подростков со средним уровнем увеличилась на 10% и после реализации программы составляет 60%.

- Доля подростков с высоким уровнем увеличилась на 10% и после реализации программы составляет 30%.

Изменения по блоку V «Стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи»:

- Доля трудных подростков с низким уровнем уменьшилась на 25% и после реализации программы составляет 5%.

- Доля подростков со средним уровнем увеличилась на 15% и после реализации программы составляет 70%.

- Доля подростков с высоким уровнем увеличилась на 10% и после реализации программы составляет 25%.

Изменения по блоку VI «Реализация учебных мотивов поведения»:

- Доля трудных подростков с низким уровнем уменьшилась на 15% и после реализации программы составляет 10%.

- Доля подростков со средним уровнем увеличилась на 15% и после реализации программы составляет 60%.

- Доля подростков с высоким уровнем осталась прежней.

На рисунке 6 представлен сравнительный анализ итогового уровня мотивации учебной деятельности анкеты «Методика изучения мотивации

учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [27] до и после реализации программы. Данные сравнительного анализа позволяют сделать вывод о положительных изменениях в итоговом уровне мотивации трудных подростков после реализации программы «Успех в твоих руках». Согласно данным:

- Доля трудных подростков с низким уровнем учебной мотивации уменьшилась на 15% и после реализации программы составляет 0%.

- Доля трудных подростков со сниженным уровнем учебной мотивации уменьшилась на 10% и после реализации программы составляет 40%.

- Доля подростков со средним уровнем учебной мотивации увеличилась на 10% и после реализации программы составляет 45%.

- Доля подростков с высоким уровнем учебной мотивации увеличилась на 15% и после реализации программы составляет 15%.

- Доля подростков с очень высоким уровнем учебной мотивации осталась прежней.

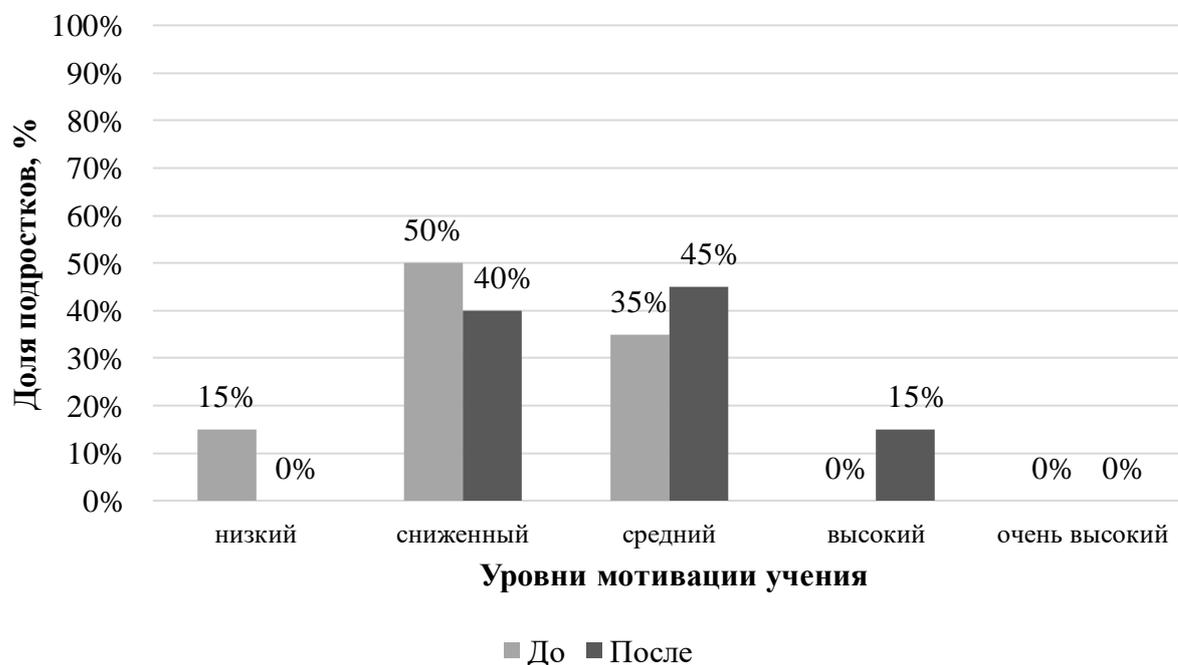


Рисунок 6. Итоговый уровень мотивации учения трудных подростков по анкете «Методика изучения мотивации учения подростков»

М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой до и после реализации программы развития учебной мотивации трудных подростков

Оценка эффективности влияния реализованной программы на учебную мотивацию трудных подростков проводилась посредством применения метода математической обработки данных t-критерия Стьюдента для связанных выборок. Этот метод позволяет сравнить результаты до и после проведения программы на одной и той же группе подростков и проверить, является ли различие между ними статистически значимым.

Результаты анализа статистических данных t-критерия Стьюдента для анкеты «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анализа статистических данных t-критерия Стьюдента для оценки эффективности программы «Успех в твоих руках» по анкете «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Показатели мотивации	Среднее значение первичная диагностика	Среднее значение повторная диагностика	Критические значения $t_{кр}$ ($p \leq 0,05$)	t-критерий Стьюдента $t_{эмп}$
Блок I. Личностный смысл учения	13,8	14,8	2,09	2,5
Блок II. Способность к целеполаганию	9,8	14,1	2,09	5,3
Блок III. Мотивы учения	10	12,5	2,09	3,6
Блок IV. Внешняя / внутренняя мотивация	-2	5,5	2,09	1,8
Блок V. Достижение успеха / избегание неудач	-1,5	6	2,09	2,9
Блок VI. Реализация учебных мотивов в поведении	1	4,5	2,09	1,6
Итоговый уровень мотивации	33,6	41,3	2,09	7,2

Для всех полученных результатов исследования показателей уровня мотивации трудных подростков по блокам был вычислен критерий Стьюдента, который сравнивался с критическим значением ($t_{кр}$) для данного числа испытуемых – 20 трудных подростков.

Сравнение эмпирически полученных критериев Стьюдента, приведенных в правом столбце таблицы, с критическим значением ($t_{кр}=2,09$), позволяет сделать вывод о том, что существует статистическая значимость по следующим показателям – способность к целеполаганию, мотивы учения, стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи, личностный смысл учения, итоговый уровень мотивации. В зоне неопределенности находятся следующие показатели: преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения, реализация учебных мотивов в поведении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что программа развития учебной мотивации трудных подростков «Успех в твоих руках» является эффективной для большинства показателей мотивации.

Выводы по Главе 2

Для проведения эмпирического исследования учебной мотивации трудных подростков была использована анкета «Методика изучения мотивации учения подростков» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.

Результаты, полученные в ходе первичного диагностического исследования, свидетельствуют о том, что:

- сниженный и низкий уровень в блоке «личностный смысл учения» имеют 45% и 25% подростков, соответственно, в блоке «способность к целеполаганию» – 45% и 20%, «мотивы учения» – 20% и 25%;

- у 30% респондентов внешние мотивы преобладают над внутренними, у 30% стремление избежать неудачи в учебных действиях преобладает над стремлением к достижению успехов, у 25% отсутствует реализация учебных мотивов в поведении;

- ведущими мотивами учения трудных подростков являются внешний, оценочный, и позиционный;

- сниженный (50%) и низкий (15%) итоговый уровень мотивации учения имеют больше половины респондентов – 65%.

На основании анализа теоретической информации об особенностях мотивации трудных подростков, а также данных эмпирического исследования на основе программ «Путь к себе» (Г.К. Шагивалиева) [51], «Дом моего Я» (О.И. Грибоедова) [10], «Мир вокруг меня» (Т.Н. Попова, О.В. Лилейкина) [38] была разработана программа развития учебной мотивации трудных подростков «Успех в твоих руках!».

После апробации и реализации программы «Успех в твоих руках!» была проведена оценка эффективности влияния реализованной программы на учебную мотивацию трудных подростков посредством применения метода математической обработки данных t-критерия Стьюдента для связанных выборок. На основании полученных данных был сделан вывод о том, что программа развития учебной мотивации трудных подростков «Успех в твоих руках» является эффективной для большинства показателей мотивации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной выпускной квалификационной работе было изучено понятие мотивации трудных подростков, осуществлен теоретический анализ особенностей учебной мотивации и социально-психологических характеристик трудных подростков, были рассмотрены и описаны эффективные приемы и методы мотивации трудных подростков.

Актуальность проблемы развития учебной мотивации связана с тем, что от нее зависит успешность обучения школьников, ведь она стимулирует, направляет и поддерживает усилия, которые подростки прилагают к учебной деятельности. Она является не только незаменимым компонентом учения, но и описывает сам субъект обучения, более того – мотивация учебной деятельности является существенной характеристикой личности, она отражает системность действия, ее можно охарактеризовать через направленность, динамичность и постоянство. Снижение учебной мотивации может быть признаком школьной дезадаптации и свидетельствовать о неблагополучии в личностном развитии подростка.

Подростковый период характеризуется высокой стрессовой нагрузкой, что может приводить к снижению учебной мотивации у «трудных» подростков. Педагоги и психологи используют различные методы и приемы, такие как ситуационный (творческий) метод, проблемное обучение, социально-психологический тренинг и игровые приемы, чтобы повысить учебную мотивацию «трудных» подростков и помочь им в процессе обучения.

Работа с «трудными» подростками является важным аспектом педагогической практики и требует комплексного подхода и индивидуального подбора методов и приемов.

На базе муниципального бюджетного образовательного учреждения Красноярского края было проведено эмпирическое исследование мотивации

трудных подростков, обучающихся в 7-м классе, посредством их анкетирования.

Для проведения исследования была выбрана анкета, разработанная М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой «Методика изучения мотивации учения подростков» [27].

Результаты, полученные в ходе первичного диагностического исследования, свидетельствуют о том, что:

- сниженный и низкий уровень в блоке «личностный смысл учения» имеют 45% и 25% подростков, соответственно, в блоке «способность к целеполаганию» – 45% и 20%, «мотивы учения» – 20% и 25%;

- у 30% респондентов внешние мотивы преобладают над внутренними, у 30% стремление избежать неудачи в учебных действиях преобладает над стремлением к достижению успехов, у 25% отсутствует реализация учебных мотивов в поведении;

- ведущими мотивами учения трудных подростков являются внешний, оценочный, и позиционный;

- сниженный (50%) и низкий (15%) итоговый уровень мотивации учения имеют больше половины респондентов – 65%.

На основании анализа теоретической информации об особенностях мотивации трудных подростков, а также данных эмпирического исследования на основе программ «Путь к себе» (Г.К. Шагивалиева) [51], «Дом моего Я» (О.И. Грибоедова) [10], «Мир вокруг меня» (Т.Н. Попова, О.В. Лилейкина) [38] была разработана программа развития учебной мотивации трудных подростков «Успех в твоих руках!».

После апробации и реализации программы «Успех в твоих руках!» была проведена оценка эффективности влияния реализованной программы на учебную мотивацию трудных подростков посредством применения метода математической обработки данных t-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Сравнение эмпирически полученных критериев Стьюдента, приведенных в правом столбце таблицы, с критическим значением ($t_{кр}=2,09$), позволяет сделать вывод о том, что существует статистическая значимость по следующим показателям – способность к целеполаганию, мотивы учения, стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи, личностный смысл учения, итоговый уровень мотивации. В зоне неопределенности находятся следующие показатели: преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения, реализация учебных мотивов в поведении.

На основании полученных данных был сделан вывод о том, что программа развития учебной мотивации трудных подростков «Успех в твоих руках» является эффективной для большинства показателей мотивации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 ред. от 11 декабря 2020 г.) [Электронный ресурс] // URL: ФГОС Основное общее образование - ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 14.02.2023).
2. Адлер А. Воспитание детей. СПб.: Альма–Матер, 2022. 201 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Речь, 2017. 512 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии, 2016. 400 с.
5. Бордовская Н.В., Даринская Л.А., Костромина С.Н. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Кнорус, 2023. 432 с.
6. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб.: Речь, 2016. 144 с.
7. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Речь, 2017. 352 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2019. 1136 с.
9. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Психология. 2011. №3. С. 33–45.
10. Грибоедова О.И. Дополнительная общеразвивающая программа по развитию аутопсихологической компетентности подростков «Дом моего Я» [Электронный ресурс] // Федерация психологов образования России. URL: <https://rospsy.ru/node/301> (дата обращения: 27.11.2022).
11. Гущина К.А. Школьная дезадаптация как трудная жизненная ситуация, требующая совладающего поведения // Вопросы науки и образования. 2018. №6. С. 155–159.

12. Давлетова А.И., Гончарова Е.В. Особенности мотивации личности подростка в зависимости от типа акцентуации характера // Материалы Международной научно-практической конференции «Самореализация личности в межкультурном пространстве» под редакцией Кудинова С. И. (г. Москва, 24–25 мая 2012 г.). Москва: ФГАОУ ВО РУДН, 2012. С. 136–140.

13. Жилина Е.В. Генотипические и средовые детерминанты акцентуаций характера // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. №60. С. 369–377.

14. Жукова М.В., Шишкина К.И. Аддиктивное поведение как следствие нарушения системы внутрисемейных отношений // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. №4. С. 391–395.

15. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2016. 92 с.

16. Зиннуров Ф.К. Проблемы профилактики девиантного поведения детей и подростков в современных социокультурных условиях российского общества // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2019. №1. С. 127–131.

17. Ильин Е.И. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.

18. Ильясова Д.Т., Хан Н.Н. Учебная мотивация как один из показателей качества образования в современных школах // Universum: психология и образование. 2023. №4 (106). С. 116–118.

19. Истрофилова О.И. Организация работы с агрессивными детьми и подростками: учебное пособие. Нижневартовск: НВГУ, 2020. 250 с.

20. Казанская В.Г. Подросток: Трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей. СПб.: Речь, 2019. 283 с.

21. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2023. 287 с.

22. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 2013. 252 с.

23. Котелевцев Н.А. Психическая саморегуляция. М.: Юрайт, 2023. 213 с.

24. Купцова С.А. Профилактика аддиктивного поведения учащихся в условиях образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Концепт: Научно-методический электронный журнал. 2019. №2. С. 90–100. URL: <https://e-koncept.ru/> (дата обращения: 16.03.2023).
25. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2019. 584 с.
26. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков. СПб.: Питер, 2020. 304 с.
27. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Анкета «Методика изучения мотивации учения подростков» [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть URL: <https://nsportal.ru/shkola/estestvoznание/library/2023/01/19/metodika-izucheniya-motivatsii-ucheniya-podrostkov-7-kl> (дата обращения: 15.10.2022).
28. Лукьянова М.И. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. 2013. №8. С. 77–80.
29. Маклаков А.Г., Чесновицкая Е.А. Социально–психологические детерминанты успешности обучения учащихся средних классов общеобразовательной школы: ретроспективное исследование // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. №1. С. 38–48.
30. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 352 с.
31. Михайлова Т.И. Психофизиологический базис агрессивности в связи с акцентуациями характера // Вестник проблем биологии и медицины. 2022. №2. С. 134–138.
32. Молчанова О.Н., Калинова О.В., Маркова А.К., Сосновский Б.А., Телегина Э.Д. Возрастная и педагогическая психология. М.: Юрайт, 2017. 360 с.
33. Наконечная Е.В., Суворова Н.В., Шепелева Ю.С., Тюканов В.Л. Повышение мотивации старших школьников средствами мультимедиа

технологий [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психолог». 2022. № 5. С. 36–54. URL: <https://e-notabene.ru/psp/> (дата обращения: 29.02.2023).

34. Осинина Т.Н., Усцева М.Н. Внутренняя мотивация как условие эффективности прохождения государственной итоговой аттестации современными школьниками // Перспективы науки и образования. 2019. №6. С. 262–273.

35. Павлюк М.А. Взаимосвязь успешности обучения старшеклассников и направленности мотивации к обучению // Материалы Международной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Бориса Михайловича Теплова «Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм» (г. Москва, 21-22 октября 2021 г.). М.: ФГБНУ Психологический институт РАО, 2021. С. 377–379.

36. Петрова С.А. Особенности формирования учебной мотивации у подростков [Электронный ресурс] // Научно-исследовательский электронный журнал «Аллея науки». 2021. Т. 1. № 7(58). С. 625–636. URL: <https://alley-science.ru/> (дата обращения: 29.02.2023).

37. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС–Пресс, 2018. 365 с.

38. Попова Т.Н., Лилейкина О.В. Влияние формирования ценностных ориентаций на личностное развитие подростков «Мир вокруг меня» [Электронный ресурс] // Федерация психологов образования России. URL: <https://rospsy.ru/node/347> (дата обращения: 27.11.2022).

39. Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Т.4. С. 563–575.

40. Ромен А.С. Психическая саморегуляция. Алма-Ата: Каз. ун-т им. С.М. Кирова, 1974. 418 с.

41. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 720 с.

42. Рукавишникова А.В. Девиантное поведение личности // Фестиваль педагогических идей [Электронный ресурс] // Фестиваль «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/531559/> (дата обращения: 12.03.2023).

43. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.

44. Славутская А.Е. Особенности учебной направленности подростков с разным уровнем мотивации // Национальная Ассоциация Ученых. 2022. № 76. С. 24–29.

45. Степченко Т.А., Петухова Л.П., Киютина И.И., Елисеева Е.В. Готовность к саморазвитию старших подростков с различной познавательной мотивацией // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. №10 (200). С. 367–374.

46. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно–содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Московский психолого–социальный институт: Флинта, 2019. 672 с.

47. Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск: Попурри, 2013. 608 с.

48. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. М.: АСТ, 2016. 210 с.

49. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2019. 860 с.

50. Хорни К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию. СПб.: Питер, 2019. 400 с.

51. Шагивалиева Г.К. Программа психолого-педагогической профилактики девиантного поведения детей и подростков «Путь к себе» [Электронный ресурс] // Федерация психологов образования России. URL: <https://rospsy.ru/node/124> (дата обращения: 27.11.2022).

52. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Академия, 2015. 272 с.

53. Шильдкравт Е.В. Проблемное обучение как средство повышения мотивации в средней школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 7–2. С. 59–61.

54. Шклярченко А.П., Дегтяренко Ю.Г. Развивающее обучение с применением интегрированного метода, его влияние на качество знаний и психофизиологическое состояние школьников // Теория и практика общественного развития. 2020. №14. С. 137–139.

55. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности. Психология личности. М.: АСТ, 2016. С. 55–60.

56. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2015. 352 с.

57. Oyserman D., Brickman D., Rhodes M. School success, possible selves and parent school involvement // Family. Relations. 2007. Vol. 56. N 5. P. 479 –489.

58. Morris L.S., Grehl M.M., Rutter S.B., Mehta M., Westwater M.L. On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation // Psychological Medicine. 2022. Vol. 52. P. 1801–1816.

59. Feraco T., Resnati D., Fregonese D., Spoto A., Meneghetti C. An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions // European Journal of Psychology of Education. 2022. N 38(4). P. 109–130.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение

Таблица 1

Ключ для показателей I, II, III мотивации

Номера предложений и балы 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	-	-	

Таблица 2

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.

Таблица 3

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.

Таблица 4

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	