

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

ВАЛЕТЧИК АНАСТАСИЯ ВАСИЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19.11.24

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19.11.24

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Миллер О.М.

19.11.24

Обучающийся

Валетчик А.В.

19.11

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2024

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

ВАЛЕТЧИК АНАСТАСИЯ ВАСИЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Миллер О.М.

Обучающийся
Валетчик А.В.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	7
1.1. Понятие учебной мотивации в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Возрастные особенности учебной мотивации подростков.....	15
1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию учебной мотивации подростков	25
Выводы по главе 1	42
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ	43
2.1. Результаты эмпирического исследования на предпроектном этапе исследования.....	43
2.2. Содержание проекта развития учебной мотивации подростков.....	53
Выводы по главе 2.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85

ВВЕДЕНИЕ

Мотивационная сфера является ядром личности (деятельностный подход в психологии, психоанализ, концепция формирования личности Л.И. Божович, гуманистическая психология). Мотивация, имея функции побуждения, направления деятельности и смыслообразования (А.Н. Леонтьев), становится первым звеном в структуре поведения. Изучению мотивации посвящено большое количество работ практически во всех психологических школах и направлениях (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, К. Левин, А.Н. Леонтьев, У. Макдауголл, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Г. Мюррей, Ж. Нюттен, В. Франкл, Х. Хекхаузен, Б. Спайнэс, У. Хьюитт, Д. Стипек и др.).

По мере вхождения ребенка в подростковый возраст происходят множественные преобразования в характере мотивации его учебной деятельности. Мотивы, преобладавшие на прежнем этапе жизни, вытесняются другими, которые ранее не занимали столь значимого места (А.А. Реан). И прежде всего это связано с тем, что учеба перестает быть ведущей деятельностью и активность подростка в большей степени направлена на общение со сверстниками, на внеклассные виды деятельности.

Мотивация влияет на успеваемость, на формирующееся умение учиться, на характер, умение ставить цели и достигать результата. Чтобы мотивировать подростка учиться, нужно либо повысить привлекательность процесса учения в его глазах, либо убедить его в ценности усваиваемого материала.

Проблема развития мотивации учебной деятельности является актуальнейшей проблемой психологии и педагогики на настоящем этапе развития современной школы. Диагностика и сущность мотивации учебной деятельности получила свое развитие в трудах В.Г. Асеева, Ю.К. Бабанского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, Л.И. Божович, В.Ф. Паламарчука, В.С. Мерлина, П.М. Якобсона, В.С. Ильина, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и др. В исследованиях ученых показана структура мотивации учебной деятельности,

механизм возникновения учебных мотивов, а также роль мотивации в осуществлении учебной деятельности. Развитие мотивации учебной деятельности представляет собой один из основных аспектов проблемы целостного развития личности в обучении.

Проблемы развития мотивации к обучению являются традиционным предметом исследования отечественной психологии и педагогики (Т.А. Ильина, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.А. Марахов, А.К. Маркова, К.К. Платонов и др.).

Актуальность исследования вызвана следующими противоречиями:

– между необходимостью развития мотивации учения подростков и стихийностью процесса ее развития в образовательном процессе;

– между существующими подходами к развитию мотивации учения подростков и недостаточным учетом ведущей деятельности подросткового возраста;

– между снижением познавательной мотивация приобретения знаний у подростков и недостаточным формированием понимания и осознания необходимости изучения сложного материала.

Цель проектной работы: разработать и реализовать проект развития учебной мотивации подростков.

Задачи работы:

1. Провести теоретический анализ проблемы развития учебной мотивации подростков;

2. Выявить уровни и типы учебной мотивации подростков;

3. Разработать проект развития учебной мотивации подростков и проверить его эффективность.

Объект: учебная мотивация.

Предмет: психолого-педагогические условия развития учебной мотивации подростков.

Проектная идея: развитие учебной мотивации подростков будет более эффективным будет более эффективной при реализации условий:

– организации учебного сотрудничества в совместной деятельности в учебной и внеучебной деятельности;

– использование междисциплинарного подхода к определению содержания учебного материала.

Теоретико-методологические основы исследования:

– положения деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);

– системный подход к изучению личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков);

– теоретические положения по проблемам: мотивации (А.Н. Леонтьев, В.Г. Асеев, В.И. Ковалев, В.К. Вилюнас, Л.И. Божович, П.М. Якобсон, Е.П. Ильин);

– концепции мотивации к обучению (А.К. Маркова, Н.И. Мешков, М.Г. Рогов, В.А. Якунин, А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева, М.В. Матюхина и С.Б. Спиридонова).

Методы исследования:

– теоретические: анализ, обобщение и синтез литературных источников по проблеме исследования;

– эмпирические: метод опроса, тестирование;

– методы математической количественной и качественной обработки данных, в том числе методы статистики: Т-критерий Вилкоксона.

Методики диагностики:

– мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской;

– методика диагностики мотивации учения Ч.Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, в адаптации А.Д. Андреевой;

– методика «Диагностика мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности» (М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова).

Проект был реализован на базе СШ г. Красноярска. В проекте приняли участие 24 обучающихся 7-го класса классов, в возрасте 13-14 лет.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– внесен вклад в теорию мотивации учения, результаты исследования обогащают научные представления о развитии учебной мотивации подростков;

– уточнены представления о возможностях совместной деятельности в развитии учебной мотивации.

Практическая значимость исследования:

Разработаны и внедрены в практику психолого-педагогические условия: организации учебного сотрудничества в совместной деятельности в учебной и внеучебной деятельности; использование междисциплинарного подхода к определению содержания учебного материала, обеспечивающие развитие учебной мотивации подростков.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы в практике психологической службы образования по проблеме развития учебной мотивации подростков.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, списка использованной литературы, приложения. Содержит таблицы и гистограммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

1.1. Понятие учебной мотивации в психолого-педагогической литературе

Современное общество заинтересовано в подготовке обучающихся в школе для дальнейшего поступления в высшее учебное заведения и направленности на достижения успеха в учебной, учебно-профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть понятие мотивации, мотивации к обучению.

Научное исследование активности человека и животных, их причин и детерминации, появилось еще в древности – Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций, Платон, Сократ, упоминавшие о «нужде» как учительнице жизни. Французские материалисты конца XVIII века Э. Кондильяк, П. Гольбах, Р Вудвортс. придавали огромное значение потребностям как основным источникам активности человека.

Исследования в XX веке мотивации связываются с понятием «потребности». Бихевиористы объясняют поведение через схему «стимул – реакция», рассматривая раздражитель как активный источник реакции организма. Следует отметить когнитивные теории мотивации. Так, У. Джеймс описывал несколько типов принятия решения как сознательного преднамеренного мотивационного акта. Под мотивами решения (или основаниями) он считает объекты мысли, задерживающие окончательное действие или благоприятствующие ему [18].

Во II половине XX в. появились мотивационные концепции Дж. Роттера, Г. Келли, Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, Д. Макклелланда. Исследователи признают главной ролью сознания как причину поведения человека [33, 44, 69].

Новый этап в изучении детерминации поведения с помощью своего учения о бессознательном и влечениях человека открыл З. Фрейд. В этом же

направлении работал и У. Макдауголл, выдвинувший «термическую» концепцию. В отечественной психологии также проводились исследования по проблеме мотивации [68].

Отечественный исследователь А.Н. Леонтьев и его ученики (Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др.) положили в отечественной психологии начало экспериментальному изучению потребностей и мотивов. Так, А.Н. Леонтьев в своей концепции выделяет в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено [38].

По мнению А.Н. Леонтьеву, мотив – это то, что отражается в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом, в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности, т.е. под мотивом следует понимать именно определенную потребность [38].

По мнению Л.С. Выготского изучение проблемы мотивации и интересов позволит понять психическое развитие подростка, поведение которого обусловлено интересами, которое, в свою очередь, влечет изменение структуры направленности собственного поведения [14].

В 40-х годах XX века мотивацию, с позиции «теории установки», рассматривал Д.Н. Узнадзе, который под потребностью понимал то, что является нужным для организма, но чем он в данный момент не обладает, поэтому данная потребность и является источником активности [66].

Следует отметить трудности, с которыми столкнулись исследователи, которые рассматривали ее как психологический феномен. Во-первых, возникшая терминологическая неясность: в одинаковой мере как синонимы употреблялись исследователями термины «мотивация» и «мотив». Термин «мотивация» используется исследователями в большей степени, т.к. под мотивацией понимают процессы детерминации активности человека и животных или формирования побуждения к действию или деятельности, в это

понятие можно включать что угодно, ведь детерминировать и побуждать может безграничное множество вещей и явлений.

Как отмечает А.Н. Леонтьев, существующие исследования по проблеме мотивации практически не поддаются систематизации – в большинстве различны понятия, которые вкладываются в термин «мотив» [38].

Учебная мотивация является частным видом мотивации, который включается в учебную деятельность и определяется рядом специфических характеристик, характерных для деятельности учения:

- 1) самой образовательной системой, учреждением образования;
- 2) особенностями самого образовательного процесса и его организации;
- 3) субъектными характеристиками обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т.д.);
- 4) личностными особенностями преподавателя, стилем педагогического общения и его отношения к другим участниками образовательного процесса;
- 5) спецификой учебного предмета.

Мотивация учебной деятельности состоит из ряда динамических и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации – это не просто возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учебной деятельности, а значительное усложнение самой структуры мотивационной сферы личности обучающегося, а также входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Иерархичность строения мотивации учения подчеркивает А.К. Маркова: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение к учению, интерес [46].

Потребность в учении – основным и доминирующим компонентом, организующим структуру мотивации, В.С. Ильин считает познавательную

потребность, Ю.К. Бабанский, Ф.К. Савина, Г.И. Щукина к доминирующим элементам мотивации относят и познавательный интерес [28].

В то же время представленные компоненты, которые связаны с процессом учения, в свою очередь не связываются преподавателями с другими процессами, которые также имеют побудительный характер. Обучающийся является субъектом одновременно учебной деятельности, труда, общения.

Рассмотрим составляющие мотивации учения более подробно.

По данным исследования Л.И. Божович, развитие познавательной потребности идет у разных детей различно [7]. Таким образом, это свидетельствует о различном уровне познавательного отношения ребенка к действительности.

В процессе формирования у учащихся потребности в учении происходит ее конкретизация в многообразии мотивов. Смысл учения – внутреннее отношение школьника к учению, «прикладывание» его к себе, к своему опыту, к своей жизни». Постигание смысла учения, его личностной значимости не является автоматическим процессом, его необходимо формировать в процессе учебной деятельности. Личностный смысл учения в различные возрастные периоды различен. Для учащихся смысл учения определяется системой их идеалов, ценностей, которые они усваивают из окружения – общества, семьи.

Смысл учения является сложным качеством личности и включает в себя: осознание объективной значимости, нравственными ценностями, принятыми в социальном окружении, и прежде всего в семье, уровень притязаний ребенка, его самооценку. Так как все перечисленное в ходе процесса учения находится в процессе развития, то и смысл учения может развиваться или угасать.

Мотив учения является одним из мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям. Рассмотрим основания для классификации мотивов учения:

– от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву) [38];

– от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая – короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову) [42];

– от социальной значимости (социальные – узколичные, по П.М. Якобсону) [76];

– от факта включенности в саму деятельность или находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узколичные мотивы, по Л.И. Божович) [7];

– мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности, и т.д.

Рассмотрим две группы мотивов, представленные в трудах Л.И. Божович [7]:

1. Познавательные мотивы – возникают в связи с содержанием деятельности учения, с глубиной интереса к знаниям. К данной группе относятся также мотивы, которые свидетельствуют об интересе к способам добывания знаний – методам научного познания, саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего труда.

2. Социальные мотивы – связаны с различным воздействием школьника с другими людьми. К социальным А.К. Маркова относит и позиционные мотивы – стремление занять определенную позицию, место среди окружающих, получить их одобрение, заслужить авторитет. Позиционный мотив может проявляться в попытках самоутверждения – в желании занять место лидера, оказать влияние на других учеников, доминировать в классе и т.д. Мотивы социального сотрудничества – в желании общаться, взаимодействовать с другими людьми, осмысливать формы взаимоотношений с учителями, товарищами, совершенствовать их. Этот мотив – основа самовоспитания, самосовершенствования [46].

Иной вариант классификации мотивов, характеризующих отношение к самой деятельности, представил П.М. Якобсон [76]:

– внешние по отношению к деятельности (не связаны с деятельностью), проявляются в ситуациях действия человека по причине долга, обязанности, из-за давления. Если ученики решают задачу, то внешними мотивами

деятельности учения могут являться желание получить хорошую отметку, показать умение решать задачи и т.д.;

– внутренние – связаны с деятельностью. Внутренний мотив связан с интересом к самому процессу и его результату, стремление развить какие-либо умения, качества. При решении задачи мотивами будут: интерес к процессу решения, поиск наиболее рационального способа, к результату и т.д.

В случае, когда без контроля педагога мотив не актуализируется, то данный мотив является только внешним для учащегося. Исследования В.И. Чиркова остро ставят проблему изучения внутренней мотивации и всестороннего анализа факторов, как способствующих, так и препятствующих ее проявлению [72].

Следующий вариант классификации мотивов учебной деятельности имеет в своем основании два направления: к достижению успеха и избеганию неудачи. Мотивированные на достижение успеха ребята ставят перед собой позитивные цели, активно ищут средства, испытывая при этом положительные эмоции, склонны объяснять свои победы и неудачи объемом своих усилий, стараний, что свидетельствует о внутреннем контролирующем факторе. Мотивированные на избегание неудачи неуверенные в себе, боятся критики, объясняют неуспех отсутствием способностей, невезением, а успех – везением и легкостью задания. Такая мотивация связана с низкой самооценкой.

Мотивы учения в своем становлении проходят следующие этапы: актуализация первичных мотивов, постановка на основе этих мотивов новых целей, положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, появление на этой основе новых мотивов, соподчинение разных мотивов.

Целеполагание – реализация мотивов во многом зависит от умения школьников ставить цели, обосновывать и достигать их. Для реализации мотив, овладения приемами самообразования, необходимо поставить и выполнить много промежуточных целей: научиться видеть отдаленные результаты своей учебной деятельности, подчинить им этапы сегодняшней

учебной работы, поставить цели выполнения учебных действий, цели их самопроверки и т.д.

Мотивы характеризуют учебную деятельность в целом, а цели – учебные действия. Цели – это ожидаемые конечные и промежуточные результаты тех действий, которые ведут к реализации их мотивов. В данном контексте описывается поведенческий компонент мотивационной сферы личности, поскольку его функциональные характеристики носят деятельностный характер. При развитии поведенческого компонента школьник способен представлять себе генеральную (перспективную) цель изучения каждой конкретной дисциплины, трансформировать ее в цели отдельных занятий, задачи, планы, в актуальные установки при выполнении конкретных операций. Умение ставить цель является критерием и показателем зрелости мотивационной сферы учащегося, способность к целеполаганию, один из волевых компонентов мотивационной сферы.

Эмоциональный компонент мотивации учения – является одной из главной его характеристикой – эмоциональные переживания школьника в деятельности учения. Эмоции сами по себе, несомненно, имеют мотивирующее значение и зависят от особенностей деятельности и ее организации. Положительные эмоции могут быть связаны с образовательным учреждением и пребыванием самого субъекта в ней, обусловлены равными взаимоотношениями с учителями и одноклассниками, отсутствием конфликтов, с успешностью учебы, с удовлетворением от справедливо поставленной отметки – все это усиливает внутреннюю мотивацию, эмоционально-познавательное отношение к предмету.

Отрицательные эмоции могут проявляться в виде страха, обиды, досады, унижения, беспокойства. Следует заботиться о восстановлении положительного эмоционального климата, особенно в том случае, если у ученика сложилась стрессовая ситуация длительного неуспеха в учении, закрепившая негативное отношение к учителю, к школе, порождающая тревожность и беспокойство.

Что касается отношения к учению, А.К. Маркова выделяет три отношения к учению: отрицательное, безразличное, положительное [47].

Отрицательное отношение: бедность и узость мотивов, отсутствие заинтересованности в успехах, нацеленность на отметку, отсутствие умений ставить цели, отсутствие желания учиться, негативное отношение к школе.

Безразличное отношение: включает характеристики отрицательного отношения, но подразумевает наличие способностей и возможностей при изменении ориентации достигнуть положительных результатов.

Положительное отношение (1-2 уровень): преобладает нарастание мотивации от неустойчивой до глубоко осознанной.

Положительное отношение (3 уровень): устойчивость мотивов, их иерархия, умение ставить цели. В учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебных задач, переход к творческой деятельности [47].

Интерес – можно определить как положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности. Интерес является следствием одного из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы. Интерес может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень – преобразующий интерес» [47].

Таким образом, под мотивацией к обучению в нашей работе понимается индивидуально-личностное отношение школьников к обучению и учебной деятельности, предполагающее сформированный комплекс мотивов, имеющих разную психологическую значимость.

Мотивация к обучению определяется целями, потребностями и мотивами, а особенности ее у каждого школьника зависят от их сочетания: от того, какие цели ставятся, насколько осознаются те или иные потребности, у кого какие побуждения возникают, от того, на что направлены мотивы. Важным является устойчивость у школьников основных составляющих

мотивации. Очевидно, о сформированности мотивации учения можно говорить в том случае, когда развиты все основные ее компоненты и признаки.

1.2. Возрастные особенности учебной мотивации подростков

Согласно многим периодизациям психического развития личности, подростковый возраст определяется периодом жизни человека от 11-12 до 14-15 лет – периодом между детством и юностью. Это один из кризисных возрастных периодов, связанный с бурным развитием всех ведущих компонентов личности и физиологическими перестройками, обусловленными половым созреванием.

Социальный статус подростка остается прежним. Все подростки продолжают учиться в школе и находятся на иждивении родителей или государства. Отличия отражаются во внутреннем содержании. Иначе расставляются акценты: семья, школа и сверстники приобретают новые значения и смыслы. Подросток претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Они хотят полного равноправия со взрослыми, подлинного уважения. Иные отношения их унижают и оскорбляют. Конечно, подростку еще далеко до истинной взрослости – и физически, и психологически, и социально, но он стремится к ней и претендует на равные со взрослым права. «Чувство взрослости» – отношение подростка к себе как ко взрослому в своих работах рассматривает Д.Б. Эльконин. К старшему подростковому возрасту взрослый для ребенка начинает играть роль помощника и наставника. В учителях подростки начинают ценить не только личностные качества, но и профессионализм, разумную требовательность [74].

Для подросткового возраста часто характерным является отчуждение от взрослых и усиление авторитета группы сверстников. Такое поведение имеет глубокий психологический смысл. Чтобы понять себя, необходимо сравнивать себя с себе подобными. Активные процессы самопознания вызывают

активный интерес подростков к своим сверстникам, авторитет которых на какое-то время становится очень сильным. А к старшему подростковому возрасту начинает разрушаться внутригрупповое общение со сверстниками, происходит углубление и дифференциация дружеских связей на основе эмоциональной, интеллектуальной подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов.

Подростковый кризис, возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (проявлению себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценными) и самовоспитанию [74].

Подростковый возраст характеризуется объективными изменениями условий жизни: увеличивается число учебных предметов; занятия ведут несколько учителей, предъявляющие порой разные требования к учебной деятельности; усложняется материал учебных программ; расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий; учащийся включается в новые социальные контакты внутри класса и вне школы.

Как субъект учебной деятельности подросток, по мнению И.А. Зимней характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности – ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия [24].

Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов. Именно поэтому И.А. Зимняя подчеркивает важность реализации всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения: его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные формы организации усвоения. Содержание учебной деятельности должно включаться в общий социокультурный контекст современной литературы, музыки, живописи, танца, как и в современные условия общественно-экономических, жизненно-бытовых отношений [24].

Мотивационная сфера подростков также претерпевает качественные изменения.

Выделим особенности подростка, способствующие становлению мотивации учения и препятствующие ему. Благоприятными особенностями мотивации в этом возрасте являются:

- «потребность во взрослости» – нежелание считать себя ребенком, стремление занять новую жизненную позицию по отношению к миру, другому человеку, к себе; особая восприимчивость подростка к усвоению способов, норм поведения взрослого человека;
- общая активность подростка, его готовность включиться в разные виды деятельности со взрослыми и сверстниками;
- потребность в самовыражении и самоутверждении, стремление осознать себя как личность, оценить себя;
- стремление подростка к самостоятельности;
- расширение кругозора, широкие интересы и их разнообразие;
- возрастание определенности и устойчивости интересов;
- развитие стремления к совершенствованию в различных областях творчества (музыка, литература, техника).

Негативные особенности мотивации подростка:

- незрелость оценок подростком самого себя и другого человека;
- проявление внешнего безразличия к мнению других;
- отрицательное отношение к готовым знаниям, простым и легким вопросам, к репродуктивным видам деятельности;
- неустойчивость интересов, их смена, чередование;
- осознанность положительных мотивов учения и неосознанность отрицательных.

Некоторыми особенностями характеризуются процессы целеобразования в среднем школьном возрасте. Упрочиваются умения произвольной организации своей учебной работы. Целеполагание подростка характеризуется следующими особенностями:

- может самостоятельно ставить цели и планировать свою работу;
- умеет наметить для себя самостоятельную иерархию целей, определить последовательность их достижения;
- умеет ставить гибкие цели, изменять их в соответствии с условиями;
- формируется привычка длительное время удерживать цели своих действий и подчинять им свое поведение.

Способность подростка к реализации целей проявляется неравномерно в разных учебных предметах и в различных видах деятельности. Активность подростка в постановке целей опережает развитие умения их реализации и достижения, что создает нередко трудные ситуации в жизни подростка, стремящегося ставить «взрослые» цели, но не умеющего контролировать себя при их реализации.

К окончанию подросткового возраста происходят изменения в мотивации учения. Старший подростковый период характеризуется развитием и укреплением мотивов, адекватных зрелым формам учебной деятельности. Укрепляются широкие познавательные мотивы, продолжают развиваться мотивы самосовершенствования, самообразования, достижения и самореализации. Совершенствуются широкие социальные мотивы. Принципиальные качественные сдвиги в подростковом возрасте происходят в

узких социальных, т.е. позиционных, мотивах учения. Их развитие определяется стремлением старшего подростка занять позицию «взрослого человека» в отношениях с окружающими. Наблюдается рост устойчивости мотивационной структуры, возникает выраженная направленность формирующейся личности.

Отношение к учебной деятельности у подростков не однозначно. С одной стороны, этот период характеризуется снижением мотиваций учения (возрастание внеучебных интересов, стремление к общению со сверстниками), а с другой стороны, этот период является сензитивным для формирования зрелых форм учебной деятельности.

В работах Н.Д. Левитова отмечается, что в подростковом возрасте меняется характер мотивации учебной деятельности. Подростки с большим интересом относятся ко всякого рода практическим и лабораторным занятиям [37].

Они находят свое удовлетворение своей пытливости и инициативе в измерениях местности, глазомерных съемках, изготовлении моделей и приборов, собрании гербариев и коллекций, проведении опытов и наблюдений по биологии, физике, химии.

В связи с началом этапа полового созревания изменения происходят в познавательной сфере младшего подростка: замедляется темп их деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше времени.

Подростки чаще отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, иногда ведут себя вызывающе, бывают раздражены, капризны, их настроение часто меняется. Это является причиной замечаний, наказаний, приводит к снижению успеваемости и конфликтам во взаимоотношениях.

В этот период детям свойственна повышенная активность, стремление к деятельности, происходит уточнение границ и сфер интересов, увлечений. В этот период подростку становится интересно многое, далеко выходящее за рамки его повседневной жизни.

Основные изменения, происходящие с младшими подростками, касаются, по Д.Б. Эльконину и Т.В. Драгуновой, учебной деятельности, которая приобретает смысл как деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию [74].

Проблема учения, учебных достижений, успеваемости чрезвычайно важна в подростковом возрасте. Учебная деятельность протекает успешно, если она побуждается мотивами, идущими от самой учебной деятельности и мотивами, вызываемыми позицией школьника.

В литературе выделяются к благоприятным факторам формирования учебной мотивации относят:

- «потребность во взрослости» – нежелание считать себя ребенком, стремление занять новую жизненную позицию по отношению к миру, другому человеку, к себе;

- особая восприимчивость подростка к усвоению способов, норм поведения взрослого человека;

- общая активность подростка, его готовность включиться в разные виды деятельности со взрослыми и сверстниками;

- стремление подростка на основе мнения другого человека (учителя, сверстника) осознать себя как личность, оценить себя с точки зрения другого человека и своих внутренних требований, потребность в самовыражении и самоутверждении;

- стремление подростка к самостоятельности;

- увеличение широты и разнообразия интересов (расширение кругозора), сочетающееся с появлением большей избирательности, дифференцированности;

- возрастание определенности и устойчивости интересов;

- развитие стремления к совершенствованию в различных областях;

- развитие у подростков на основе указанных качеств специальных способностей (музыкальных, литературных, технических и др.).

В подростковом возрасте умственная активность сочетается с возрастающей самостоятельностью и ярко обнаруживается в широте интересов. У подростков общая умственная активность заметно опережает развитие специальных интересов и способностей.

Негативные характеристики учебной мотивации у подростков объясняются рядом причин и проявляются в следующем:

- незрелость оценок подростком самого себя и других людей приводит к трудностям во взаимоотношениях с ними: подросток не принимает на веру мнение и оценки учителей, порой впадает в негативизм, в конфликты с окружающими взрослыми;

- проявление внешнего безразличия к мнению других, к мнению учителя и отметкам, им выставляемым, порой браваду несмотря на то, что реально подросток дорожит мнением взрослого кроется в стремлении к взрослости и нежелание прослыть отстающим среди сверстников;

- отрицательное отношение к готовым знаниям, простым и легким вопросам, к репродуктивным видам деятельности, к методам работы учителя, перенесённым из начальной школы, исходит из стремления подростка к самостоятельности;

- неустойчивость интересов, их смена, чередование, недостаточное понимание связи учебных предметов, изучаемых в школе, с возможностью использования их в будущем снижает положительное отношение к обучению. Избирательный интерес к одним учебным предметам снижает интерес к другим из-за неумения подростка совместить их, правильно организовать свою учебную работу. Излишняя широта интересов может приводить к поверхностности и разбросанности, новые внеклассные и внешкольные занятия (чтение дополнительной литературы, занятия в кружках, в клубах, спорт, коллекционирование и др.) составляют серьёзную конкуренцию учебной деятельности;

- большая осознанность положительных мотивов учения и неосознанность отрицательных.

Исследователь Н.А. Букчина рассматривает следующую динамику в развитии учебных мотивов подростков [8].

У подростка укрепляются познавательные мотивы, интерес к новым знаниям. Причём в этом возрасте у большинства учащихся интерес к фактам сменяется интересом к закономерностям. Широкие познавательные интересы в подростковом возрасте, по данным исследования А.К. Марковой, характерны примерно для четвертой части учащихся [46]. Эти интересы вызывают у подростков стремление к решению поисковых задач и нередко приводят ученика за пределы школьной программы. В структуре личности подростка широкий познавательный интерес – ценное образование, но при отсутствии необходимого педагогического влияния он может стать основой поверхностного отношения подростка к обучению. Стремительные познавательные интересы характерны для третьей части каждой возрастной группы.

Подростковый возраст очень благоприятен для развития познавательных интересов, которому способствуют многие виды внеклассных и внешкольных увлечений (кружки, секции и др.). Существенно укрепляется и интерес к способам приобретения знаний. Надёжной основой этих мотивов является стремление подростков к взрослости. Им нравится анализ и обсуждение методов познания, путей научного поиска, что очень обогащает их представление о приёмах самостоятельного пополнения знаний. Вместе с тем подростки пока с трудом осознают этот вид учебных мотивов. Большинство учащихся 5-9 классов считают, что для них более значимым является мотив овладения новыми знаниями, мотив же овладения способами добывания знаний осознаётся как значимый очень редко [46].

В подростковом возрасте продолжают развиваться и мотивы самообразования. У подростка мотивы и способы самообразования поднимаются на более высокий уровень. Задачи самообразования становятся более конкретными, причём нередко на первый план выступают близкие цели (сдать экзамены или зачёты, поступить в кружок) без отчётливой связи с

перспективными целями выбора профессии и развития личности в целом. Способами осуществления самообразования здесь являются выборочное и довольно систематическое чтение новых источников, усвоение новой информации и одновременно максимальное использование материала школьной программы.

Интерес к знаниям, выходящий за пределы школьной программы, является очень характерным для подростков. Развитие познавательных мотивов в этом возрасте в целом определяется активным стремлением подростка к самостоятельным формам учебной работы. Это проявляется в удовлетворении, с которым подросток выполняет самостоятельные учебные задания на уроке, в его работе со сложным материалом, в стремлении самому строить собственную познавательную деятельность за пределами школьной программы, в различных формах самообразования.

Адекватным мотивом учебной деятельности в подростковом возрасте выступает мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком. Этим же определяется интерес учащихся ко всем формам групповой работы. Но благоприятными для учебной деятельности особенностями мотивации в этом возрасте являются увеличение широты и разнообразия интересов, возрастание их определенности и устойчивости.

Охарактеризуем теперь социальные мотивы учения, которые наиболее заметно совершенствуются в этом возрасте, так как в ходе учебной и общественной работы у подростков обогащаются представления о нравственных ценностях, идеалах общества, оказывающих влияние на понимание учащимся смысла учения. Эти мотивы особенно укрепляются в тех случаях, когда учитель показывает подросткам возможность использования результатов учения в будущей профессиональной деятельности, в общении, самообразовании.

Принципиальные качественные сдвиги в подростковом возрасте имеют место и в позиционных мотивах учения. Их развитие определяется стремлением подростка занять новую позицию (позицию взрослого человека)

в отношениях с окружающими – взрослыми и сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым, оценить себя с точки зрения другого человека. Подросток во всех видах деятельности, в том числе и учебной, ставит перед собой вопрос своей идентичности сверстникам. Этим предопределяется интерес ко всем формам групповой и коллективной работы, где могут быть реализованы его социальные потребности в дружбе, в общении и взаимодействии с другим человеком, в самовыражении и самоутверждении через отношения с другими людьми.

Подросток соотносит, не всегда осознанно, собственную мотивацию и мотивацию сверстников с образцами и идеалами, принятыми в обществе. В подростковом возрасте становится актуальной задача на поиск смысла, отмечает А.Н. Леонтьев. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости своих мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов. К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Подросток, как правило, осознаёт, что им движет несколько мотивов, может их назвать. Динамика мотивов учения в подростковом возрасте заключается в большей их избирательности, локализации, а также во все усиливающейся связи с практической деятельностью [39].

Качественная картина развития мотивации в подростковом возрасте, количественная их динамика таковы, что в младшем подростковом возрасте интерес к учению повышается за счёт появления новых учебных предметов, разных учителей, а затем к 6-9 классам вновь снижается. С подросткового возраста мотивация вновь повышается в связи с определением путей дальнейшего обучения, а также с выбором форм завершения среднего образования (школа, среднее профессиональное учебное заведение).

Формирующаяся у подростков устойчивая иерархия мотивов, рост произвольности в регуляции собственного поведения образуют такую базовую характеристику личности, как ее направленность. С возникновением устойчивых мотивов поведения кризис подросткового возраста протекает

значительно легче. Центральным личностным новообразованием этого периода оказывается становление нового уровня самосознания, формирование Я-концепции. Появляется способность к самоанализу, сопоставлению себя с другими. Это позволяет подростку выработать некоторые собственные критерии оценки себя, помогающие ему переходить от ориентации на оценки окружающих к самооценке. В результате развивается представление о Я-идеальном. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится основой Я-концепции, в которой можно выделить два аспекта: знание о себе и самоотношение, т.е. выражение смысла «Я».

Понимание подростком соподчинения своих желаний означает, что в этом возрасте складывается осознанная система мотивации, образуется устойчивое доминирование какого-либо мотива. Самоанализ становится средством для организации не только взаимоотношений с другими, но и собственной деятельности, саморазвития и самореализации, т.е. играет важную роль в учебной деятельности.

Таким образом, в подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. К концу подросткового возраста наблюдается устойчивое доминирование какого-либо мотива. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения.

1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию учебной мотивации подростков

В психологии известно, что развитие мотивов учения происходит в двух направлениях: через усвоение учащимися общественного смысла учения и

через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его.

На первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно не значимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. Обучающимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом, постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной обществу деятельности.

С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются учащимися как важные, но реально на их поведение не влияют. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с особенностями организации учебного процесса. В психологии выявлено достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

По мнению А.К. Марковой, формирование мотивации – длительный процесс, связанный со становлением личности в целом, причем познавательные мотивы (проявляющиеся применительно к изучаемому объекту) перестраиваются быстрее и легче, чем социальные (проявляющиеся к другому человеку) [46].

Два основных пути формирования у обучающихся нужной мотивации выделяет А.К. Маркова. Первый путь, иногда называемый «снизу вверх», означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся у учащихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность – в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные

переживания. В общую мотивацию школьников тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности [46].

Второй путь заключается в усвоении обучающимися предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, которые по замыслу педагога должны у него сформироваться и которые сам обучающийся должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Это механизм формирования «сверху вниз». Такой путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, примера, информирования. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда ученик видит, что окружающие его товарищи и взрослые относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т.д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у ученика возникает особое отношение к этому объекту как к некой ценности и потребность в овладении им, т.е. возникает новый стойкий мотив.

К факторам, способствующим формированию познавательных мотивов, А.К. Маркова относит: обновление содержания и укрепление межпредметных связей; совершенствование методов обучения; модернизация структуры урока; расширение форм самостоятельной работы на занятиях. В число приемов самостоятельной работы, положительно влияющих на развитие мотивов учения, входят: приемы поиска дополнительной литературы, рациональной организации времени, формирование обобщенных способов решения задач [46].

Автор также считает, что формирование устойчивых познавательных мотивов зависит от способности обучаемого к рефлексии своих познавательных возможностей и отвечающего этим возможностям содержания обучения.

В свою очередь И.А. Зимняя установила, что учебная мотивация определяется целым рядом специфических факторов, для той деятельности, в которую она включена. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и др.); в-четвертых, – субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой самого предмета. Также И.А. Зимняя выделила четыре мотивационные ориентации: на процесс, результат, оценку преподавателя и на «избежание неприятностей» [30]. На достоверном уровне значимости установлена положительная связь мотивационных ориентаций на процесс и результат с успеваемостью обучающихся. В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на динамику мотивационных структур, а, следовательно управлять их перестройкой. К таким факторам И.А. Зимняя относит: снятие оценки и временных ограничений, демократический стиль общения, наличие ситуации выбора, личностная значимость изучаемого материала, вид деятельности (продуктивный, творческий или репродуктивный), наличие интереса к содержанию и процессу обучения [24].

О трех подходах к развитию мотивации учения пишет В.Ф. Моргун: индивидуальном, заключающемся в изучении ведущих социально значимых мотивов каждого учащегося и опоре на них в обучении; типологическом, состоящем в опоре на мотивы, свойственные всем учащимся данного возраста; топологическом, предполагающем построение типа учения, позволяющего формировать социально ценные мотивы обучающихся. Оптимальным подходом автор считает топологический, так как он обладает наиболее богатой мотивационной палитрой [49].

Однако, отмечая, что в педагогической психологии нет теории, полностью отвечающей требованиям топологического подхода, автор считает

наиболее адекватной теорию поэтапного формирования умственных действий. Согласно данной теории, выделяется три класса образующих ее мотивов: внешние, соревновательные и внутренние, под влиянием последних достигается стойкий интерес к обучению.

По мнению М.И. Махмутова, важным является сочетание приемов и способов обучения для стимулирования потребности в познавательной самостоятельности обучаемых. Он отмечает, что система проблемных ситуаций, выстроенных в определенной последовательности, является движущим фактором, обеспечивающим активность учащихся [48].

Им также описаны три группы потребностей, побуждающих познавательную деятельность: профессиональные, удовлетворяемые в процессе приобретения новых знаний и способов применения этих знаний на практике; социальные, удовлетворяемые во взаимодействии со сверстниками и преподавателем; потребности достижения и избегания неудач в решении сложных учебных задач. Ведущим фактором, по его мнению, влияющим на актуализацию потребностей, будет выступать способ организации учебного процесса.

Согласно Ю.Н. Кулюткину, самостоятельность в учебно-познавательной деятельности проявляется в его способности сознательно и активно управлять процессом учения: ставить цели и задачи познавательной деятельности, планировать и организовывать ее, контролировать и оценивать эффективность. По мнению автора, мотивируя обучающихся, преподаватель должен регулировать процесс обучения, организовывать профессионально-содержательную деятельность и форму учебной работы [36].

По мнению Г.А. Цукерман, совместная деятельность является оптимальной формой обучения подростков, отвечая их направленности на общение со сверстниками [70].

Рассмотрим, что же понимается различными исследователями под совместной деятельностью.

Под совместной деятельностью И.М. Витковская понимает деятельность, которая осуществляется несколькими подростками вместе и предполагает объединение индивидуальных деятельностей, которое преобразует структуры индивидуальных деятельностей за счет их взаимного дополнения и качественного обогащения [12].

Как писала И.В. Карасева, совместная деятельность – это одна из форм организации групповой работы, подразумевающая временное разделение класса на группы для совместного решения определенных задач. В ходе такой работы, ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути ее решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместный результат [31].

По мнению Д.А. Леонтьева, совместная деятельность – это деятельность, при которой ее задачи воспринимаются как групповые и требующие кооперации при решении, и существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности [38].

Изучая литературу, посвященную совместной деятельности, мы видим, что существует несколько разных подходов к трактовке совместной деятельности. Но наибольшее внимание совместной деятельности уделяется в социальной психологии. Здесь термин «совместная деятельность» рассматривается как главное условие социально-психологической интеграции включенных в нее участников.

Как считает В.В. Рубцов, акты индивидуальной деятельности являются условием существования и воспроизводства процессов групповой активности. Это свидетельствует о взаимообогащении индивидуальной и совместной деятельности, и о взаимодействии индивидуально- и социально-нормативных условий совместного процесса [60].

Итак, совместная деятельность – это организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной

культуры, и где отличительными признаками совместной деятельности являются:

1. Пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними и в том числе обмена действиями, обмена информацией, а также взаимной перцепции.

2. Наличие единой цели предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из включенных в совместную деятельность индивидов.

3. Наличие органов организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями, либо распределены между ними.

4. Разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий ее достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей. Это предполагает взаимозависимость индивидов, проявляющуюся либо в конечном продукте совместной деятельности, либо в самом процессе его производства. Если в первом случае индивидуальные операции осуществляются параллельно и не зависят от последовательности действий окружающих, то во втором они взаимообусловлены и специализированы.

5. Возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений, образующихся на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий и приобретающих со временем относительно самостоятельный характер. Будучи исходно обусловлены содержанием совместной деятельности, межличностные отношения в свою очередь оказывают воздействие на ее процесс и результаты.

Кроме того, литературные источники указывают на наличие психологической структуры совместной деятельности.

Например, А.Л. Журавлев утверждает, что основные компоненты психологической структуры индивидуальной деятельности, ранее выделенной в общей теории психологии Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым,

С.Л. Рубинштейном, могут использоваться для анализа структуры совместной деятельности [22].

Описание психологической структуры деятельности обычно начинается с выделения ее целей. Общая цель совместной деятельности является важнейшим компонентом структуры совместной деятельности. Под ней понимается идеально представленный будущий результат, который стремится достичь общности индивидов.

Как отмечает Б.Ф. Ломов, обязательным компонентом психологической структуры совместной деятельности является общий мотив. Это то, что побуждает общность индивидов к выполнению совместной деятельности [42].

Следующим компонентом в структуре совместной деятельности являются совместные действия, направленные на реализацию задач совместной деятельности и выполняемые с помощью многочисленных средств осуществления совместной деятельности, причем как индивидуальных, так и групповых средств, способов, приемов.

Структуру совместной деятельности завершает общий результат, полученный группой участников совместной деятельности. Здесь важное значение имеет не только общий объективный результат, но и его субъективное отражение индивидуальными и коллективным субъектами.

Конечный результат совместной деятельности может выражаться через субъективные индивидуальные и групповые оценки достигнутого в совместной деятельности.

Итак, важнейшим условием выполнения совместной деятельности являются процессы распределения, объединения (интегрирования), согласованности (координации) и управления индивидуальными целями, мотивами, действиями и результатами, то есть все перечисленные процессы имеют отношение ко всем основным структурам, составляющим деятельность.

В качестве же ключевых принципов построения совместной деятельности нами выделяется следующее: совместная деятельность

подростков подчиняется общей цели, участники совместной деятельности имеют право выбора формы и содержания работы, а также возможность творческой самореализации участников совместной деятельности.

Часто под совместной деятельностью понимается учебное сотрудничество и взаимодействие подростков. В педагогике накоплен большой опыт организации совместной деятельности.

Для понимания сущности совместной деятельности, которая обеспечивает формирование коммуникативных способностей подростков, обратимся к методикам организации совместной деятельности.

В рамках рассмотрения совместной деятельности учащихся как учебного сотрудничества, И.В. Васильева выделяет следующие его условия: соревнование школьников друг с другом за право называться лучшим; приобретение знания независимо друг от друга, постановка перед собой цели и продвижение к ней; работа в небольших группах [11]. Основные принципы учебного сотрудничества:

1) взаимозависимость членов группы, которую можно создать на основе единой цели, которую можно достичь только сообща, распределенных внутригрупповых ролей, функций и общих ресурсов;

2) личная ответственность каждого. Каждый участник группы отвечает за собственные успехи и успехи товарищей;

3) равная доля участия каждого члена группы. Совместная учебно-познавательная, творческая и другая деятельность обучающихся в группе на основе взаимной помощи и поддержки достигается, как правило, выделением внутригрупповых ролей;

4) рефлексия – обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего их совершенствования.

Таким образом, при обучении в сотрудничестве особое внимание уделяется групповым целям и успеху всего коллектива, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими ее членами при работе.

Задача каждого ученика состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, но и в том, чтобы узнать что-то вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки. При этом важно, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый ученик.

Рассмотрим совместную деятельность с точки зрения методики коллективной творческой деятельности И.П. Иванова. Данная методика предполагает широкое участие в выборе, разработке, проведении и анализе коллективных дел. Каждому учащемуся предоставляется возможность определить для себя долю, характер своего участия и ответственности [25].

Успешное использование системы коллективного творческого дела, а значит реализация его воспитательных возможностей, определяется полным воплощением в воспитательной работе основного условия: развитие отношений творческого содружества участников.

Существуют принципы коллективного взаимодействия:

- принцип гуманизма: признание учащегося субъектом воспитания, помощь и опора на позитивное в нем. Ребенок живет, а не готовится к жизни;
- принцип природосообразности: психофизиологические и возрастные особенности;
- принцип равенства и сотрудничества: все члены коллектива занимают равные положения;
- принцип культуросообразности: основан на общечеловеческих ценностях, на нормах национальной культуры и региональных традициях;
- принцип открытости и доступности: все учащиеся могут принимать участие в самоуправлении;
- принцип добровольности: добровольное и самостоятельное решение ребенка в выборе видов деятельности;
- принцип создания ситуации успеха для каждого ребенка является неотъемлемой частью коллективного творческого дела.

Широко применяют различные формы коллективной творческой деятельности:

– совместно-индивидуальная деятельность предполагает, что каждый ученик индивидуально выполняет свою работу, которая на завершающем этапе становится частью, элементом коллективной работы;

– совместно-последовательная деятельность предполагает последовательное выполнение обучающимися определенной технологической операции, когда результат работы одного ученика становится предметом деятельности другого и на уроке представляет собой два основных этапа: индивидуальная работа ученика над элементом, частью общего изделия; последовательная работа на «конвейере», связанная со сборкой, определенной технологической операцией последовательного монтажа коллективного изделия;

– совместно-взаимодействующая деятельность предполагает или одновременную совместную работу всех участников коллективного творчества, или постоянное согласование действия всех участников коллективной деятельности. Эта форма организации коллективной деятельности требует от учеников умения общаться в процессе практической деятельности: сотрудничать, уважать чужую инициативу, защищать собственные идеи в процессе согласования вопросов содержания и формы и техники выполнения работы [25].

Игра – это совместная деятельность, предполагающая коллективную взаимозависимость и расширение личных возможностей за счет привлечения потенциала других участников.

Развивающий потенциал игры заложен в самой ее природе. В игре одновременно уживаются добровольность и обязательность, развлечение и напряжение, мистика и реальность, обособленность от обыденного и постоянная связь с ним, эмоциональность и рациональность, личная заинтересованность и коллективная ответственность. Педагогическая ценность игры заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором, ребенок руководствуется личностными установками и мотивами.

По мнению Д.Н. Узнадзе игра является формой психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности [66]. Игру как пространство «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения социальных установок представлял себе Л.С. Выготский [14].

В структуру игровой технологии как деятельности ограничено входят целеполагание, планирование, реализации цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. В структуру игровой технологии как процесса входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средство реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Игра – упрощенная модель реальности, сфокусированная на задаче, которую нужно решить.

Для решения проблемы (компенсации) текущей модели школьного образования (не заменяя, но дополняя ее), в проекте также используется междисциплинарный подход, позволяющий перевести абстрактную информацию на уровень умений и компетенций. А интерактивность и игровая форма занятий способствует большему эмоциональному включению в образовательный процесс.

Важные свойства игры в контексте развития мотивации к обучению:

- игра интересна, это напряженная, эмоционально наполненная деятельность. Из-за этого участникам хочется решить задачу, которая в нее заложена. Они не только видят структуру изучаемого предмета, но и вырабатывают к нему отношение, начинают его чувствовать и понимать не только на интеллектуальном, но и на эмоциональном уровне;

– игра интенсивней, чем реальность. Она усиливает процессы общения, взаимодействия и деятельности, ускоряя получение относящегося к изучаемому предмету опыта;

– игра – это пространство эксперимента. В игре можно попробовать различные приемы, тактики и стратегии взаимодействия с другими людьми, и получать реакцию на свои действия. Благодаря низкой цене ошибки, игра дает возможность получить уникальный опыт окунуться в исторический контекст;

– игра требовательна. Участие в игре требует от игрока определенного напряжения, принятия игровой реальности, метафоры, правил. Она заставляет участника привести себя в состояние готовности вкладывать и принимать.

Схожей является квест-технология.

Квест – это форма совместной деятельности детей и подростков, в которой дети включаются в командную игру.

В ходе реализации квест-игры можно естественным образом осуществлять интеграцию образовательных областей, комбинировать разные виды деятельности и формы работы, решать образовательные задачи в совместной деятельности взрослого и детей.

Как отмечал Б.С. Волков, квест-технология – это педагогическая технология, основанная на системно-деятельностном и личностном подходах, сочетающая технологии определенных учебных целей и ориентированная на формирование познавательной активности и мотивации учащихся, развитие их, как активных участников педагогического процесса [13].

По мнению исследователей С.А. Осяк и Т.В. Захаровой, квест – это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся ведут поиск информации по указанным включающий и поиск этих мест или других объектов, людей, заданий и пр. [53].

В своих работах Е.А. Игумнова писала, что образовательный квест – это проблематизация учебного занятия, соединяющая проблемные, исследовательские, игровые и информационно-коммуникационные методы

обучения, сочетающая целенаправленный поиск, в основе которого лежит выполнение поэтапных заданий с приключениями и (или) игрой по определённому сюжету и позволяющий обеспечить самовоспитание и саморазвитие ребенка. Прочную основу образовательного квеста составляет проблемная ситуация, в течение решения которой обучающиеся усваивают новые знания, умения и навыки [27].

Разнообразие видов квеста позволяет использовать его и в образовательном пространстве. Из популярного развлечения он превратился в перспективную форму, которая позволяет внести познавательную составляющую в досуговую деятельность подростков.

По мнению И.Н. Сокола и С.В. Напалкова, при применении квест-технологии обучающиеся проходят полный цикл мотивации: от внимания до удовлетворения; знакомятся с аутентичным материалом, который позволяет учащимся исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира [63].

Квест помогает участникам прожить конкретные ситуации. С точки зрения информационной деятельности при участии в квесте ребенок развивает свои навыки поиска, анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать и на основе сравнения синтезировать новую информацию, особенно это необходимо для прохождения web-квеста. Выполняя квест и создавая свой собственный продукт, участники учатся формулировать проблему, планировать свою деятельность, критически мыслить, решать сложные задачи, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию.

Конечно, квест – не единственный способ взаимодействия с детьми, однако все чаще и педагоги современной школы, и педагоги дополнительного образования, обращают внимание на эту по-своему уникальную технологию, которая может принести положительный результат.

На успешность проведения образовательного квеста влияет множество факторов, однако, если этап планирования и проведение квеста проходят удачно, то в итоге мы имеем возможность реализовать все основные цели современного образования.

Преимуществом квеста является использование активной формы познания: информация и знания лучше усваиваются в процессе самостоятельного добывания.

Очень важно, прохождение квеста требует командного взаимодействия, что позволяет стимулировать коммуникацию в малой группе, установить эмоциональный контакт между ее участниками и сплотить их; дает возможности каждому проявить свои способности; ставит участников в активную позицию, при которой они должны самостоятельно принимать решения и выбирать стратегию поведения. Также можно утверждать, что во время прохождения квеста происходит смена деятельности и переключение внимания, что является своеобразной релаксацией.

Таким образом, можно утверждать, что образовательные квесты в досуговой деятельности решают следующие задачи:

- образовательные – вовлечение каждого участника в активный познавательный процесс;
- развивающие – развитие интереса к предмету деятельности, нестандартного мышления и воображения участников;
- воспитательные – воспитание ответственности за выполнение задания, воспитание уважения к участникам команды, к культурному наследию, с которым участники знакомятся в процессе квеста.

Рассмотрим еще одну форму совместной деятельности – создание проекта.

Проект – это форма организации совместной деятельности ученика (учеников) и руководителя (учителя, родителей, социальных партнёров), направленная на достижение поставленной цели и решение проблемы, значимой для учащегося, оформленная в виде конечного продукта.

Проектная деятельность обучающихся является одним из методов развивающего (лично-ориентированного) обучения, направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), помогает развитию творческих способностей и логического мышления.

Включение обучающихся в проектную деятельность – один из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности на всех уровнях образования, который обеспечивает достижение обучающимися метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Исследователи отмечают, что понятие «проектная деятельность» по-разному трактуется в педагогике: понимается как исторически сложившаяся, социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир (Н.П. Валькова, В.И. Михайленко и др.) [10].

Суть проектной деятельности проявляется в духовно-практической активности, направленной на идеально-перспективное изменение мира, отмечает в своих работах И.И. Ляхов. Процесс проектирования характеризуется эвристической инновационностью, системностью, технологичностью и т.д. [43].

Выделяют два значения слова «проект»:

- проект – как результат проектировочной деятельности;
- проект – как форма организации совместной деятельности людей.

Метод проектов позволяет учителю сформировать педагогическую ситуацию, в которой обучающийся ставит свою цель и достигает её, организуя собственные и привлечённые (внешние) ресурсы.

Для большей заинтересованности обучающегося проект должен иметь лично значимую цель, сформулированную в виде проблемы, при решении

которой, автор определяет свою стратегию и тактику, распределяет время, находит необходимые ресурсы, в том числе и информационные.

Успех в любой деятельности зависит не только от способностей и знаний, но и от мотивации. Чем выше уровень мотивации и активности, тем больше мотивов побуждают к деятельности, тем больше усилий субъект склонен прикладывать. Высокомотивированные индивиды больше работают и, как правило, достигают лучших результатов в деятельности. Таким образом, мотивация – важный фактор, который обеспечивает успех деятельности. Это замечание в полной мере можно отнести и учебной деятельности.

Проектная деятельность создаёт условия для привлечения подростков к процессу учебной деятельности, формирует процесс творческого поиска, что способствует повышению учебной мотивации, способствует развитию самооценки.

Выводы по главе 1

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включена в образовательный процесс, характеризуется поэтапным становлением от младшего школьного до старшего подросткового возраста.

Строение мотивации имеет свою иерархию: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение к учению, интерес.

Классификация включает в себя разделение учебной мотивации по разным основаниям. Выделяют две группы мотивов (по Л.И. Божович): познавательные и социальные; (по П.М. Якобсон): внутренние и внешние и др. классификации.

В подростковом возрасте укрепляются познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, развиваются мотивы самообразования, устойчиво доминирует какой-либо мотив учения. Интерес к знаниям, выходящий за пределы школьной программы, является очень характерным для подростков.

Учебная мотивация определяется целым рядом специфических факторов: образовательная система, образовательный процесс, субъективными особенностями обучающегося и педагога, специфика учебного предмета.

Выделяют подходы развитию мотивации учения: индивидуальный, типологический, топологический.

В качестве инструмента повышения учебной мотивации подростков выступает организация их совместной деятельности, которая является оптимальной формой обучения подростков, отвечая их направленности на общение со сверстниками (коллективная творческая деятельности, игра, квест, проект, различные формы совместной деятельности на уроке).

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

2.1. Результаты эмпирического исследования на предпроектном этапе исследования

Для определения учебной мотивации подростком нами на предпроектном этапе было организовано эмпирическое исследование.

Выборку исследования составили 24 обучающихся 7-го класса классов, в возрасте 13-14 лет.

Методики диагностики учебной мотивации подростков:

1) Методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И.С. Домбровской [57];

2) методика диагностики мотивации учения Ч.Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, в адаптации А.Д. Андреевой [57];

3) методика «Диагностика мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности» (М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова) [57].

Для исследования мотивации к обучению детей подросткового возраста, находящихся в сложной социальной ситуации развития была использована методика И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы», разработанной в МГУ.

В основу создания методики положены положения об учебной мотивации Л.И. Божович, А.К. Марковой.

Методика представляет собой опросник из 30 вопросов, направленный на выявление уровня развития познавательной мотивации и социальной мотивации учебной деятельности.

Методика позволяет выявить уровни мотивации учебной деятельности:

– уровень познавательной мотивации, которая представляет собой совокупность широких познавательных, узких учебно-познавательных мотивов и мотивов саморазвития и самообразования мотивы;

– уровень социальной мотивации учебной деятельности, которая представляет собой совокупность широких социальных, узких социальных мотивов (позиционный) и мотивами социального сотрудничества.

Методика выявляет следующие типы учебной мотивации (мотивов учения):

– широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Они также различаются по уровням. Эти уровни определяются глубиной интереса к знаниям. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т.д.;

– учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

– мотивы саморазвития и самообразования, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний;

– широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования. К широким социальным мотивам может быть отнесено также желание хорошо подготовиться к избранной профессии;

– узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет;

– социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Этот мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Обработка результатов подразумевает подсчет среднего значения по каждому уровню и типу мотивации.

При интерпретации результатов определение уровня развития типа и уровня мотивации автор исходит из следующих положений.

Если получаемые показатели больше трех, то можно говорить о высокой степени выраженности уровня или типа, если больше двух, но меньше трех – о средней степени, если показатель ниже двух баллов, то можно предполагать, что отдельный обучающийся или группа имеют низкий уровень мотивации учебной деятельности в целом, по типу или уровню.

Методика диагностики мотивации учения Ч.Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, в адаптации А.Д. Андреевой.

В основе методики находятся показатели познавательной активности, тревожности, переживания негативных эмоций, составляющие мотивацию учения. Автор определяет следующие уровни мотивации учения:

– высокий уровень – продуктивная мотивация (движущая сила, побуждающая действовать), характеризующаяся высокой познавательной направленностью и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу;

– средний уровень – позитивное отношение к учению, сниженная познавательная активность и познавательная мотивация, побуждающая к приобретению знаний об окружающем мире;

– низкий уровень – характеризуется сниженной внутренней мотивации учения, переживанием неизбежности школьной жизни, отрицательным эмоциональным отношением к учению.

Методика «Диагностика мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности» (М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова).

Мотивация ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности проявляется в потребности личности в самоутверждении, личностном росте (познавательные, творческих достижений и др.) и стремление выполнять учебно-познавательную работу, успешной реализации в учебно-познавательной деятельности.

Методика позволяет выявить следующие уровни сформированности мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности:

- 64 и более – высокий уровень;
- 43-63 – средний уровень;
- 42 и менее – низкий уровень.

В результате проведенного эмпирического исследования получили результаты о следующих характеристиках учебной деятельности подростков:

- уровни познавательной и социальной мотивации и их соотношение;
- типы доминирующих мотивов учения: широкие познавательные мотивы, узкие учебно-познавательные мотивы, мотивы саморазвития и самообразования, широкие социальные мотивы, узкие социальные и социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества;
- уровни познавательной активности и эмоциональное отношение к учебному процессу как проявления учебной мотивации;

– мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности (стремление выполнять учебно-познавательную работу, успешной реализации в учебно-познавательной деятельности).

Проведение психодиагностики по методике И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы», позволило получить данные о соотношения уровня познавательной и социальной мотивации и типах доминирующих мотивов учения подростков. Основные результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Уровень развития познавательной и социальной мотивации учебной деятельности подростков

На основе полученных данных исследования о соотношения уровня познавательной и социальной мотивации, можно сделать следующие выводы: у подростков выраженность познавательной мотивации к обучению представлена в большей степени на среднем уровне (46,1% подростков), далее представлен низкий уровень познавательной мотивации, который выявлен у 34,7% подростков, на высоком уровне познавательная мотивация выражена только у 19,2% подростков.

Анализ выраженности социальной мотивации свидетельствует, что большинство подростков имеют средний уровень выраженности (50% подростков), далее представлен высокий уровень выраженности – 34,7% подростков имеют высокий уровень социальной мотивации, в меньшей степени выражен низкий уровень социальной мотивации (15,3% подростков).

Следовательно, можно сделать вывод, что у подростков на более высоком уровне представлена социальная мотивация к обучению, чем познавательная мотивация.

Рассмотрим результаты исследования типа мотивации к обучению детей подросткового возраста.

Среднее значение выраженности типа мотивации к обучению детей подросткового возраста представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Тип мотивации учебной деятельности подростков

На основе полученных данных исследования о выраженности типа мотивации учебной деятельности, можно следующие выводы:

По степени выраженности типы мотивации представлены у подростков в следующем порядке:

– узкие социальные («позиционные») мотивы – показатель 3,0 свидетельствует о высоком уровне выраженности. Подростки стремятся занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет;

– широкие социальные мотивы – показатель 2,7 свидетельствует о среднем уровне выраженности, что выражается в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности;

– мотив саморазвития (личностные мотивы учения) – показатель 2,4 свидетельствует о среднем уровне выраженности, у подростков в умеренной степени выражена направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний;

– в равной мере распределились типы мотивации: широкие познавательные мотивы и мотивы сотрудничества – показатель 2,3 свидетельствует о выраженности на среднем уровне. Подростки ориентированы на овладение новыми знаниями и при общении, взаимодействии с другими участниками учебного процесса, ситуативно осуществляют анализ способов, форм своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и одноклассников, частично направлены на их совершенствовать этих формы;

– узко или собственно познавательные мотивы учения – показатель 1,9 свидетельствует о низком уровне выраженности учебно-познавательных мотивов, подростки не ориентированы на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своей учебной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о более низком уровне развития внутренней познавательной мотивации и доминировании внешней социальной мотивации, преобладающими типами мотивации к обучению

подростков являются узкие социальные («позиционные») мотивы и широкие социальные мотивы.

Проведение психодиагностики по методике методике Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой, позволило получить данные о исследовании внутренней мотивации учения обучающихся. Основные результаты представлены на рисунке 3.

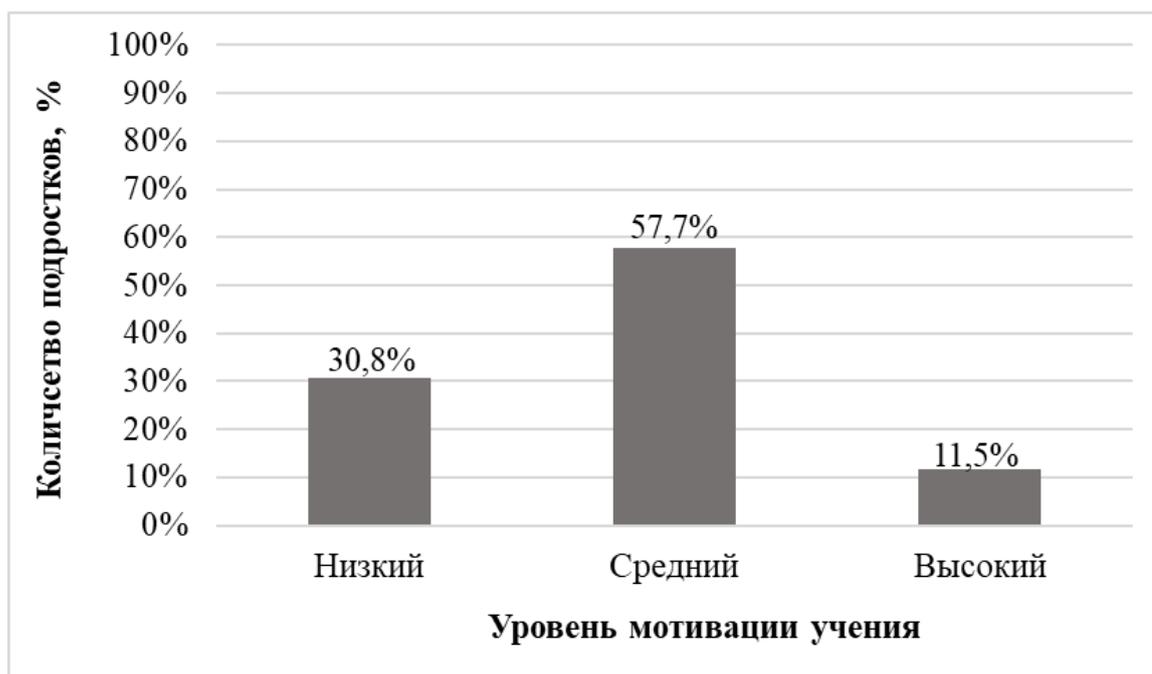


Рисунок 3. Уровень внутренней мотивации учения подростков

На основе полученных данных исследования о уровне внутренней мотивации учения, были сделаны следующие выводы: 30,8% подростков, обладают низким уровнем внутренней мотивации, что проявляется в сниженной заинтересованности в учебном процессе, чувстве неизбежности школьной рутины и негативном эмоциональном отношении к учебе.

Большинство подростков демонстрируют средний уровень внутренней мотивации учения – 57,7% подростков проявляют положительное отношение к учебному процессу, однако их познавательная активность и стремление к знаниям о мире вокруг них остаются на пониженном уровне.

Уровень продуктивной мотивации, наблюдается у 11,5% подростков и определяется высокой познавательной ориентацией и положительной эмоциональной привязанностью к процессу обучения.

Можно сделать вывод, что учебная мотивация подростков характеризуется пониженной внутренней познавательной мотивацией.

Проведение психодиагностики по методике диагностики мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова, позволило получить данные об исследовании мотивации ответственного отношения подростков к учебно-познавательной деятельности. Основные результаты представлены на рисунке 4.

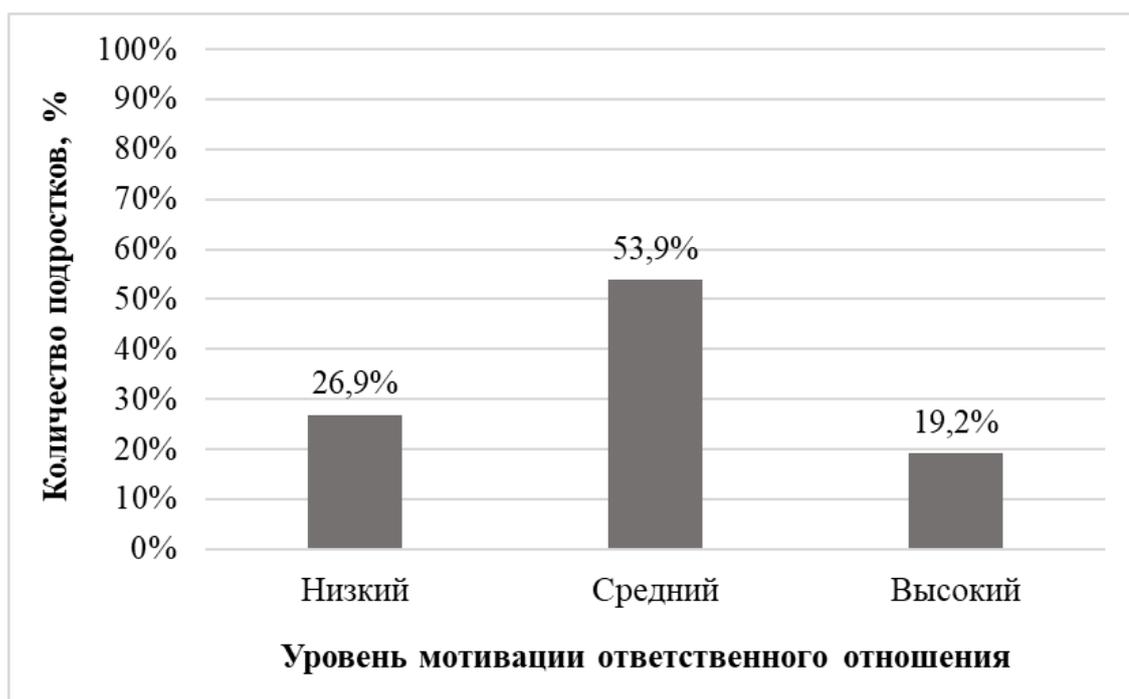


Рисунок 4. Уровень мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности подростков

На основе полученных данных исследования о мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности можно сделать следующие выводы.

Низкий уровень мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности представлен у 26,9% подростков, у которых отсутствует понимание важности осуществления учебных действий, результаты не имеют значения для обучающегося. Показывается ответственность за учебу только для вида. Исполнение учебных заданий вызывает чувство тяжести, положительные чувства связанные с их выполнением не раскрываются, достижение успеха при выполнении вызывает поверхностные позитивные эмоции. Интерес к учебной деятельности недостаточен, процессы планирования мотивируются внешними факторами.

Большинство подростков имеют средний уровень мотивации ответственного отношения школьников к учебно-познавательной деятельности – 53,9% подростков, у которых представлено нестабильное проявление ответственности при недостаточно развитых волевых способностях. Личные ценности гармонизируются с ценностью процесса обучения, что рождает осознание важности учебной деятельности. Позитивные эмоции возникают при выполнении увлекательных учебных задач и достижении результатов, что укрепляет ощущение ценности своего труда. Однако учебная мотивация падает при возникновении трудностей, что мешает завершению учебных задач.

Высокий уровень мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности представлен у 19,2% подростков, которые обладают устойчивой высокой мотивацией к учебно-познавательной деятельности. Личная ценность обучения проявляется через стремление достигать успехов в учебных делах, а эмоциональное отношение к учению не зависит от внешних оценок. Подростки осуществляют постоянную работу над улучшением самодисциплины является ключом к высокой устойчивой мотивации в учебно-познавательной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки проекта развития учебной мотивации подростков, и в частности, развития внутренней познавательной мотивации подростков.

2.2. Содержание проекта развития учебной мотивации подростков

В результате организованного эмпирического исследования на предпроектном этапе мы получили результаты, свидетельствующие о необходимости развития учебной мотивации подростков. Поэтому проектный этап исследования был посвящен определению психолого-педагогических условий развития учебной мотивации подростков и их реализации в проекте «На пути к вершинам знаний»

Проектная работа осуществлялась в несколько этапов:

1. Предпроектный этап – психодиагностика учебной мотивации подростков.

2. Проектный этап – определение психолого-педагогических условий развития учебной мотивации подростков их реализация в проекте «На пути к вершинам знаний».

3. Аналитический этап – осуществление оценки результативности психолого-педагогических условий развития учебной мотивации подростков и подведение итогов проектной деятельности.

Основные положения проектного этапа реализации психолого-педагогических условий развития учебной мотивации подростков описаны в паспорте проекта в таблице 1.

Таблица 1

Паспорт проекта

Область практики	Содержание
1	2
Название проекта	«На пути к вершинам знаний»
Тип проекта	Практико-ориентированный
Адресная направленность	Подростки в возрасте 13-14 лет
Место реализации проекта	МАОУ Средняя школа г. Красноярск
Цель	создание психологических условий, позволяющих обучающимся успешно функционировать и развиваться в образовательной среде (школьной системе отношений).
Задачи	– формирование устойчивой учебной мотивации подростков; – формирование познавательной мотивации, интереса к получению и самостоятельному добыванию знаний;

1	2
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> – формирование устойчивой учебной мотивации подростков; – формирование познавательной мотивации, интереса к получению и самостоятельному добыванию знаний; – создание классного коллектива через формирование групповой сплоченности и выработку системы единых обоснованных требований; – освоение детьми школьных правил; выработка норм и правил жизни класса; – развитие социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений друг с другом, с новыми учителями; – формирование мотивации ответственного отношения к учебной деятельности.
Проблема проекта	Каковы психолого-педагогические условия развития учебной мотивации подростков
Материально-техническое обеспечение проекта	<p>Реализация проекта требует наличия аудитории для проведения занятий с элементами тренинга, территория школы для проведения игровых мероприятий программы</p> <p>Оборудование аудитории: рабочее место психолога организации, рабочие места для обучающихся, материалы для игр.</p>
Ожидаемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> – повышение уровня учебной мотивации продуктивной мотивации познавательной направленности; – повышение ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности, осознание важности учебной деятельности; – повышение в структуре учебной мотивации широких познавательных и узко-познавательных мотивов, мотивов учебного сотрудничества; – формирование положительного эмоционального отношения к процессу учения.
Методы измерения	Методики психодиагностики учебной мотивации подростков
Продукт проекта	Комплекс мероприятий, направленных на развитие учебной мотивации подростков

Теоретический анализ научной литературы показал, что для эффективного развития учебной мотивации подростков необходимо:

- опираться на реальный уровень развития ребенка;
- для активизации мотивации к учению, необходимо включать подростка в активные виды деятельности и различные виды социального взаимодействия с окружающими людьми;
- ключевую роль в развитии учебной мотивации подростков будет играть мотив саморазвития и достижения успеха;

– познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения.

На проектном этапе нами выделены следующие психолого-педагогические условия развития учебной мотивации подростков:

– организация учебного сотрудничества в совместной деятельности;
– использование междисциплинарного подхода к определению содержания учебного материала.

Психолого-педагогические условия были реализованы в комплексе психолого-педагогических мероприятий.

Цель комплекса психолого-педагогических мероприятий: развитие познавательной, продуктивной мотивации, ответственного, осознанного отношения и положительного эмоционального отношения к процессу учения.

Задачи проекта:

1. Формирование позитивного отношения к учебному процессу.
2. Повышение уровня мотива познания, достижения, саморазвития.
3. Снижение уровня тревожности.
4. Повышение уровня заинтересованности в процессе учения.
5. Активизация внутренних ресурсов, повышение уверенности в себе, формирование адекватного отношения к своим успехам и неудачам в учебной деятельности.

Совместная деятельность подростков включает в себя, по И.В. Васильевой условия: соревнование школьников друг с другом за право называться лучшим; приобретение знания независимо друг от друга, постановка перед собой цели и продвижение к ней [10].

В совместной деятельности реализуются принципы:

1) взаимозависимость членов группы, которую можно создать на основе единой цели, которую можно достичь только сообща, распределенных внутригрупповых ролей, функций и общих ресурсов;

2) личная ответственность каждого. Каждый участник группы отвечает за собственные успехи и успехи товарищей;

3) равная доля участия каждого члена группы. Совместная учебно-познавательная, творческая и другая деятельность учащихся в группе на основе взаимной помощи и поддержки достигается, как правило, выделением внутригрупповых ролей;

4) рефлексия – обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего их совершенствования.

Комплекс психолого-педагогических мероприятий развития учебной мотивации подростков включает в себя реализацию следующих форм совместной деятельности подростков: квест-игра, интеллектуальные игры, проектная деятельность.

Игра – это совместная деятельность, предполагающая коллективную взаимозависимость и расширение личных возможностей за счет привлечения потенциала других участников. В игре заложены характеристики, способствующие развитию учебной мотивации подростков: игра интересна, это напряженная, эмоционально наполненная деятельность, это пространство эксперимента, носит соревновательный характер. Обеспечивает ситуацию успеха.

Преимуществом квеста является использование активной формы познания: информация и знания лучше усваиваются в процессе самостоятельного добывания, вовлечение каждого участника в активный познавательный процесс; развитие интереса к предмету деятельности, нестандартного мышления и воображения участников; формирование ответственности за выполнение задания.

Метод проектов позволяет сформировать «педагогическую ситуацию, в которой учащийся на основе проблемы ставит свою цель и достигает её, организуя собственные и привлечённые (внешние) ресурсы, взаимодействуя с другими участниками проекта.

Вторым психолого-педагогическим условием является использование междисциплинарного подхода, позволяющего перевести абстрактную информацию на уровень умений и компетенций.

Комплекс психолого-педагогических мероприятий включает в себя реализацию в течение 3 месяцев:

1. Реализация игр: квест-игры «Интеллектуальный марафон», web-квест «Реки и озера Земли», интеллектуальных командных игр: «Победа в жизни каждого...», «Клуб знатоков естественных наук», «О, сколько нам открытий чудных...», «Битва филологов и литературоведов», «МИФ: битва умов».

2. Проектная деятельность по разработке, по разработке интеллектуальной игры.

3. Использование приемов совместной деятельности на уроках.

Ниже представлено описание комплекса психолого-педагогически мероприятий:

1. Квест-игра «Интеллектуальный марафон».

Место проведения: кабинеты школы.

Цели и задачи игры:

– формирование практических навыков работы с различными источниками знаний: картой, планом, лабораторным оборудованием, спортивным инвентарем;

– развить интерес детей к изучению предметов естественно-научного цикла;

– способствовать углублению и расширению познавательных процессов, мышления, развитию памяти, формированию наблюдательности, развитию воображения и свободной грамотной речи;

– расширить кругозор учеников;

– развить умение работать в группе.

Интеграция учебных предметов: химия, биология, география, физика.

Название станций были наклеены на двери кабинетов, где проходили испытания.

Участники игры разбиваются на команды при помощи жеребьевки. Каждая команда выбирает капитана (задача которого поддержание дисциплины и работоспособности команды), получает заранее

приготовленную эмблему и путевой лист. Согласно маршруту путевого листа, команды отправляются по станциям «Интеллектуального марафона», на которых при выполнении заданий получают конверт с буквой кодового слова. Путевые листы составлены так, чтобы команды на маршруте не сталкивались. После прохождения всего маршрута команды собираются в начальном пункте, где вскрывают конверты и собирают кодовое слово. Побеждает команда, собравшая слово первой.

Далее ученики отправляются по станциям, на каждой из которых получают задания. При выполнении оценивается как скорость, так и правильность. В результате получают конверт с дальнейшими инструкциями.

1. Станция «Тычинки и пестики» (биология).
2. Станция «Моря и океаны» (география).
3. Станция «Колбочки и пробирочки» (химия).
4. Станция «Правила жизни».
5. Станция «Выход силы» (физика).

После прохождения маршрута, собравшись в начальном пункте, подростки вскрывают конверты и собирают из полученных на каждой станции букв кодовое слово. Команды, по мере составления слова прикрепляют его для демонстрации на доску.

2. Брейн-ринг «Победа в жизни каждого...».

Цель игры: развитие познавательных и коммуникативных способностей, повышение познавательного интереса у обучающихся.

Основные задачи проведения игры:

- развитие критичности мышления, настойчивости и инициативы;
- формирование навыков мышления, памяти, внимания;
- развитие умения добывать недостающие знания, пользуясь дополнительной литературой;
- формирование умения находить закономерности;
- воспитание уважения и умения работать в команде.

Интеграция учебных предметов: математика, физика, биология, география, химия, русский язык, литература.

Игра состоит из трех последовательных этапов: точные науки, естественные науки, филология.

Участники игры на электронную почту (согласно заявке) получают конкретные сроки выполнения заданий последовательно к каждому этапу (не позднее, чем за 2 недели до его начала). Каждый этап проходит в определенный месяц, в течение одной недели.

В содержании каждого этапа реализуются следующие блоки:

Для 1 тура:

- «Верю- не верю» - участники отвечают на вопросы «да» или «нет»;
- тестовые задания с выбором ответа;
- задания, на которые участники должны предложить свой ответ.

Во 2 туре участники получают проблемные вопросы. Ответы на эти вопросы обучающиеся записывают на видео.

Участники игры получают и выполняют задания в установленные сроки. Также в установленные сроки участники высылают для проверки жюри ответы на задания на указанный в положении адрес электронной почты организатора.

Ответы всех команд по каждому этапу отправляются всем участникам, как и правильные ответы. Таким образом, достигается прозрачность и объективность проверки.

Подростки имеют возможность видеть свои результаты, возможность выразить в группе свое мнение, оценить свое участие и ответы соперников.

Этапы проведения:

1. Подготовительный этап:

- формирование команд (из 3-х человек);
- приветствие, представление команд, целеполагание.

2. Основной этап игры:

- 1 этап игры – команда выполняет задания отправляет свои ответы;

– 2 этап игры – ответ на проблемный вопрос. (видео продолжительностью 30 с.).

3. Заключительный этап игры:

- рефлексия. подведение итогов;
- подведение итогов и награждение участников.

Команды – победители и призеры интеллектуальной игры «Брейн-ринг» определяются по номинациям во всех турах. Награждение победителей и призеров происходит сразу после подведения итогов игры по каждому туру.

3. Интеллектуальная игра «Клуб знатоков естественных наук».

Цель игры: развитие мотивации к познанию, ответственности за собственную деятельность подростков.

Задачи игры:

- развивать активность мыслительной деятельности;
- развивать познавательные и творческие способности обучающихся
- выявить межпредметную связь и связь с профессией;
- осуществить оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы;
- развивать навыки групповой работы;
- через элементы игры выявить свой интеллектуальный уровень.

Интеграция учебных предметов: физика, химия, биология и география.

В начале игры – знакомство с командами. Необходимо представить своего капитана и название команды.

1 конкурс – «Разминка». Каждой команде предлагается по 5 вопросов (из химии, физики, биологии, географии) для мгновенного ответа.

2 конкурс – «Золотая россыпь наук». За 5 мин необходимо найти, как можно больше пар связанных либо по смыслу, или составить уравнение.

3 конкурс – «Слово из слова». За 3 мин необходимо составить слова из букв входящих в слово «КОНДЕНСАТОР».

3 конкурс – «Великолепная семерка». Подумав, ответьте, чья фамилия лишняя в списке ученых, выдающихся личностей и объяснить ответ.

4 конкурс – «Разгадай ребус». Необходимо расшифровать загаданное слово.

5 конкурс – «Черный ящик». По описанию необходимо определить предмет, находящихся в ящике.

6 конкурс – «Музыкальный». Для каждой команды звучит отрывок известного музыкального произведения (песни), связанный с биологией. Необходимо назвать тип и класс, к которому относится главный герой песни.

7 конкурс – «Вопрос на засыпку». Кто быстрее ответит на вопросы.

В завершении проводится подсчет баллов, определение победителей и рефлексия.

4. Игра «О, сколько нам открытий чудных...».

Цель: способствовать развитию интеллектуально-творческих способностей и учебной мотивации подростков.

Задачи игры:

- формулировать навыки мышления, памяти, внимания;
- развивать умение добывать недостающие знания;
- четко формулировать свои ответы;
- работать в команде.

Интеграция учебных предметов: технология, музыка, изобразительное искусство, физическая культура.

В начале игры – знакомство с командами. Необходимо представить своего капитана и название команды. Команды придумывают ее название и девиз.

1 раунд. Вопросы из области Изобразительного искусства.

2 раунд. Вопросы из области Физической культуры.

3 раунд. Вопросы из области Технологии.

4 раунд. Вопросы из области Музыки.

В содержании каждого этапа реализуются следующие блоки:

- теоретические вопросы;
- золотой ящик;

– практический конкурс.

В конце игры жюри объявляет результаты, происходит награждение команд. Рефлексия игры.

5. Игра «Брейн-ринг» «Битва филологов и литературоведов».

Цели: развитие познавательной активности, расширение и углубление знаний по русскому языку и литературе.

Задачи игры:

– побуждать к познанию нового;

– закрепить, расширить и углубить знания учащихся по русскому языку и литературе;

– активизировать мыслительную деятельность, развивать мышление, память, сообразительность;

– формировать навыки командной игры.

Интеграция учебных предметов: русскому языку и литературе.

На подготовительном этапе игры участники формируют 4 команды и выбирают капитана.

Основные туры игры.

Тур 1. Разминка. «Отгадай загадку».

Тур 2. Конкурс «Грамотей». Задание. Поставь ударение и прочитай слова.

Тур 3. Конкурс «Реши ребус». На доске вывешиваются ребусы.

Тур 4. Конкурс «Перевод с русского на... русский» (команды вытягивают номера).

Тур 5. Конкурс капитанов. «Говори, говори да не заговаривайся...».

Тур 6. «Аукцион сказок».

Тур 7. «Отгадай волшебные слова».

Тур 8. Конкурс «Я – начало, ты – конец».

Тур 9. «Отгадай автора строк».

В заключение игры жюри подводит итоги, осуществляется награждение команд.

6. Игра «МИФ: битва умов».

Цели игры: способствовать развитию познавательного интереса, развитие мотивации достижения, мотивации к познанию.

Интеграция учебных предметов: математика, физика и информатика.

Участники подразделяются на 3 команды. Можно комбинировать классы по схеме «сильный + слабый», «старший + младший», чтобы в каждой команде были ученики разного уровня подготовки.

Приветствие участников, объявление правил игры.

Игра проводится в 3 тура:

1 тур «блиц-опрос». Каждой команде поочередно будут задаются вопросы, на которые они дают ответы.

2 тур «вопрос – ответ»: в этом туре подросткам задаются по очереди вопросы, заготовленные заранее.

3 тур «испытание на смекалку». Девиз: «кто не успел, тот опоздал». Команды по очереди выбирают категорию и задание на количество баллов.

Жюри подводит итоги. Награждение победителей и рефлексия игры.

После реализации различных игр (интеллектуальных, квест-игр) с подростками с обучающимися была организована проектная деятельность, в процессе которой подростки самостоятельно планировали и разрабатывали игру, которую определяли самостоятельно.

Технология проекта по созданию познавательной игры.

Проект по созданию познавательной игры может включать несколько ролей для подростков. Участники могут выбрать роль в зависимости от их интересов и навыков. Распределение ролей между участниками и возможность исполнения нескольких ролей определены личным выбором участников. Выбор определенной роли в процессе разработки проекта подразумевает, что участник несет ответственность за конкретный этап работы. Однако это не исключает его активное участие в других аспектах проекта. Основные роли и их задачи представлены в таблице 2.

Роли и задачи участников в проекте

Роль	Задачи
Идейный вдохновитель	<ul style="list-style-type: none"> – генерировать идеи для игры и основное содержание; – разрабатывать сюжет или сценарий игры; – участвовать в обсуждениях и мозговых штурмах, чтобы предлагать свежие и креативные идеи.
Контент-менеджер	<ul style="list-style-type: none"> – собирать и разрабатывать вопросы, задания и контент для игры; – проводить исследования по выбранной теме и собирать информацию для использования в игре; – обеспечивать, чтобы все материалы были понятны и интересны для целевой аудитории.
Дизайнер	<ul style="list-style-type: none"> – разрабатывать визуальный стиль игры: создавать графику, логотипы, интерфейсы; – работать над оформлением персонажей и игровых уровней; – подготавливать материалы для презентаций и демонстраций.
Маркетолог	<ul style="list-style-type: none"> – разрабатывать стратегию продвижения игры среди сверстников; – создавать рекламные материалы (постеры, объявления в социальных сетях); – участвовать в организации мероприятий для презентации игры.
Тестировщик	<ul style="list-style-type: none"> – играть в игру и давать конструктивную обратную связь по игровым механикам и контенту; – искать и фиксировать ошибки или недочеты в игре; – предлагать улучшения на основе личного опыта.
Модератор группы	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечивать порядок в группе, следить за тем, чтобы все участвовали в обсуждениях; – вести записи о принятых решениях; – помогать разрешать конфликты и поддерживать позитивную атмосферу в команде; – обеспечивать выполнение задач в срок и следить за расписанием.
Презентатор	<ul style="list-style-type: none"> – готовить и проводить презентации игры перед классом или другими аудиториями; – объяснять цели и правила игры, а также демонстрировать основные механики; – собирать обратную связь от зрителей и вносить предложения по улучшению.

Каждая роль дает возможность школьникам развивать различные навыки – от творческих до организационных и технических. Это не только повышает мотивацию к учебе, но и способствует развитию командной работы, ответственности и лидерства.

Технология состоит из нескольких этапов:

1. Организационный этап – определение лично значимых для себя целей и формирование рабочих групп для разработки плана проекта. Организовать детальное обсуждение информации с целью отбора 1-2 наиболее актуальных направлений. Определив, на что будет направлена проектная деятельность, можно сформулировать тему игры, цель и задачи проекта. Определяются границы и место игры в пространстве и времени относительно параллелей реальной учебной дисциплины и моделируемых игрой ее черт. Необходимо обсудить, какую информацию или навыки участники хотят передать другим подросткам через игру.

Роль педагога: мотивация учащихся на проектную деятельность, инициация обсуждения информации, помощь в формировании групп. Обеспечение гармоничного взаимодействия между участниками проекта, помощь в распределении обязанностей и создание общего плана действий.

2. Этап коллективного планирования – задачи учащихся заключаются в распределении обязанностей внутри групп, изучении собственных возможностей, определении необходимых ресурсов, составлении плана работы. Распределять обязанности и описать содержание каждой обязанности, нужно для того, чтобы человек, берущий на себя ту или иную функцию, хорошо представлял, что от него потребуется. Участники должны разработать план игры, включая выбор формата, правила, уровни сложности и задачи для каждого уровня.

Роль педагога: определение критерий, по которым можно будет оценить деятельность учащихся на всех этапах работы над проектом. Педагог становится независимым консультантом. Педагог предоставляет методические рекомендации, необходимые ресурсы и инструменты, которые помогут участникам создать свою игру и подготовить ее к запуску.

3. Подготовительный этап – участники осуществляют сбор, систематизацию и анализ информации. Педагог анализирует, насколько успешно прошла самостоятельная работа учащихся на этапе коллективного планирования: правильно ли составлен план и график работ. После анализа

необходимой информации, учащимся нужно обсудить результаты в микрогруппах. Анализ средств и сметы.

Роль педагога: анализ, насколько успешно прошла самостоятельная работа учащихся на этапе коллективного планирования: правильно ли составлен план и график работ, действительно ли актуальны и реальны для реализации данной группой учащихся запланированные мероприятия.

4. Этап активной работы – выполнение заданий в соответствии с планом реализации проекта, коллективный анализ выполнения плана. Суть данного этапа заключается в непосредственной реализации проектной деятельности.

Роль педагога: помощь в проведении плановых мероприятий по реализации проекта, промежуточная оценка результатов проектной деятельности.

5. Этап расширения содержания проектной деятельности – решение организационно-подготовительных вопросов по возобновлению проектной деятельности; определение целей, задач новой проектной деятельности, составление плана работы. На этом этапе группа может решить расширить функциональность или добавить новые элементы в игру на основе результатов промежуточной рефлексии. Участники могут предложить новые задания, настройки или дополнительные уровни сложности. На данном этапе следует возобновить работу над ранее начатым проектом, при этом участники самостоятельно осуществляют шаги этапа коллективного планирования. Произвести тестирование игры.

Роль педагога: мотивация учащихся на возобновление проектной деятельности; наблюдение, консультирование, педагогическая помощь в решении организационных вопросов.

6. Итоговый этап, презентация – анализ процесса и результатов реализованного проекта. Нужно доработать игру и подготовить ее к окончательному запуску или выпуску. После подробного анализа результатов проекта каждой мини группе участников необходимо проинформировать о

результатах работы. Презентация игры перед классом или другими аудиториями.

Роль педагога: анализ процесса и результатов реализованного проекта. Помощь участникам в навыках эффективной презентации, помощь им структурировать информацию и подготовить материалы для демонстрации результатов своей работы:

- каждая мини-группа делится результатами своей работы, представляя итоги анализа игрового процесса;

- педагог может предложить форматы презентации: это может быть как живая демонстрация игры, так и мультимедийный отчет;

- обсуждение результатов с классом или другими аудиториями позволяет интегрировать полученный опыт, продемонстрировать навыки и знания, а также собирать обратную связь для дальнейшего улучшения проекта.

7. Рефлексия – индивидуальная рефлексивная деятельность поможет обучающимся оценить тот вклад, который был внесен в реализацию проекта именно ими. В ходе совместной рефлексивной деятельности участникам и преподавателям следует обсудить результат завершённой работы, кроме того, отдельно следует обсудить степень реализации отдельных мероприятий, те обстоятельства, которые негативно повлияли на ход реализации проекта, что способствовало его реализации.

Роль педагога: организовать индивидуальную и совместную рефлексивную деятельность. Конструктивная обратная связь не только по итогам проекта, но и по его организации и участию каждого в нем, что способствует повышению рефлексии своей деятельности, развитие мотивации достижения.

Проектная деятельность по разработке web-квеста «Реки и озера Земли».

Интеграция учебных предметов: география, изобразительное искусство, литература, информатика.

Цель: использование возможностей квест-технологии на примере интеграции знаний из учебных для формирования информационной культуры и целостной картины мира подростков.

Задачи:

- развитие навыков поиска и отбора информации в сети Интернет;
- развитие активности и самостоятельности;
- развитие коммуникативных навыков и умения работать в группе;
- активизация интереса к приобретению новых знаний, умений и навыков;
- активизация интереса к поиску информации по различным источникам;
- создание ситуации успеха при совместной деятельности подростков.

Этапы проектной деятельности:

1-й этап. Обучающиеся получают первичную информацию о проекте и начинают с ней работать.

2-й этап. Процесс сбора, анализа и интерпретации информации и подготовки к презентации.

3-й этап. Демонстрация результатов работы и подведение итогов.

На первом этапе дети разбиваются на группы, ищут информацию в Интернете: «Художники» должны найти изображения озёр и рек в сети Интернет, репродукции картин известных художников. «Фотокорреспонденты» ищут фотографии озёр Земли. «Журналисты» – пословицы, поговорки и загадки, посвящённые рекам и озерам. «Учёные» – информацию об основных проблемах озёр и рек, анализ научных исследований.

После выполнения работы на компьютере один представитель от каждой группы рассказывает о достигнутом результате.

На втором этапе урока демонстрируют в презентации собранный материал.

Также были реализованы приемы совместной деятельности на уроках.

Работа в группе способствует возникновению интереса к процессу учения и чувства удовлетворенности не только результатами, но и самим процессом обучения, особенно если учитель создает, подмечает и поддерживает ситуацию успеха каждого ученика. На это и направлены те принципы оценивания групповой работы.

Примеры заданий для обучения в сотрудничестве на основе малых групп:

- выполнить задание по «цепочке» – прочитать, решить задачи и т.д.;
- выполнить микроисследование, например, изготовить памятку по различным случаям употребления мягкого знака;
- изготовить опорные сигналы для решения задач определенного типа;
- изготовить плакаты – графические опоры;
- нарисовать учебные комиксы для пересказа текста;
- перевести и инсценировать рассказ;
- придумать мнемонические формулировки, стихи, правила, признаки делимости и т.п.;
- провести серии опытов;
- составить к тексту расширяющие, развивающие, репродуктивные вопросы;
- составить загадки по какой-либо теме;
- составить кроссворды по темам или кроссворды - наоборот;
- составить тематические коллажи;
- приемы: пила, турнир.

Обучение в команде на основе турнира отличается от предыдущего варианта формой организации проверки знаний учащихся: вместо индивидуального тестирования проводится так называемый турнир столов. За столами собираются по одному ученику от каждой группы. Важно, что за каждым столом сидят равносильные ученики. Тесты достижений, предлагаемые школьникам, имеют различный уровень сложности: «сильному столу» предлагается задание повышенного уровня сложности, «среднему» –

немного послабее, «слабому столу» – еще слабее. Количество баллов, которое получает школьник, справившийся с заданием, не зависит от «планки» стола.

Пила применяется тогда, когда учебный материал можно естественным образом разбить на фрагменты. Причем число таких фрагментов должно совпадать с числом участников группы. Как правило, группа при использовании метода «Пила» включает 5-6 человек. Тогда каждый участник назначается ответственным (экспертом) за свой фрагмент учебного материала. Его задача – не просто изучить свой фрагмент материала, но и добиться, чтобы все участники группы освоили его. Классический вариант метода «пила» предполагает, что после групповой работы учитель организует встречу экспертов из разных групп, которые объединяются за одним столом, чтобы поделиться информацией друг с другом. После возвращения экспертов в свои группы групповая работа продолжается еще некоторое время, затем организуется индивидуальная проверка знаний. Это может быть как тестирование по карточкам, так и устный ответ на вопрос учителя, адресованный любому члену группы по выбору педагога, или совместный доклад, подготовленный группой. Как обычно при обучении в сотрудничестве, группа получает одну отметку на всех. В начальной школе этот метод особенно удачно используется на уроках ознакомления с окружающим миром, изобразительного искусства, литературного чтения (при обобщающем повторении).

Например, в ходе повторения на уроке по теме «Природные зоны» группы могут получить разные задания, выполняя которые каждая группа расскажет о животных, растениях, климате, труде и быте людей, географическом расположении какой-либо природной зоны.

На уроке литературного чтения метод «пила» можно применять при изучении биографий писателей или анализе литературных произведений.

Таким образом, совместная деятельность на уроках и во внеурочной деятельности способствует возникновению интереса к процессу учения и чувства удовлетворенности не только результатами, но и самим процессом

обучения, рефлексию успеха и неудач и собственной учебно-познавательной деятельности.

С целью проверки эффективности реализации психолого-педагогических условий развития учебной мотивации подростков на проектном этапе была проведена повторная диагностика.

Проведение повторной психодиагностики по методике И.С. Домбровской позволило получить данные о динамике уровня познавательной и социальной мотивации и типах доминирующих мотивов учения подростков после реализации проекта.

Основные результаты динамики уровня познавательной и социальной мотивации подростков после реализации проекта представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. Динамика уровня развития познавательной и социальной учебной мотивации подростков после реализации проекта

На основе полученных данных уровня познавательной и социальной мотивации подростков на аналитическом этапе можно сделать следующие выводы о положительной динамике.

На 23,2% снизилось количество подростков с низким уровнем познавательной мотивации, в свою очередь, произошло повышение высокого уровня на 30,8% и на аналитическом этапе у половины подростков (50,0% подростков) познавательная мотивация представлена на высоком уровне.

Анализ динамики выраженности социальной мотивации свидетельствует о ее положительной динамике, на 15,3% снизилось количество подростков с низким уровнем социальной мотивации, и на аналитическом этапе низкий уровень социальной мотивации у подростков отсутствует.

На 15,3% повысилось количество подростков с высоким уровнем социальной мотивации и после реализации проекта половина подростков имеют средний уровень выраженности социальной мотивации (50% подростков).

На аналитическом этапе на высоком уровне представлены у 50% подростков познавательная мотивация и у 50% подростков – социальная мотивация.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

По показателю уровня познавательной мотивации полученное $T_{Эмп}=56$ меньше критического значения ($T=84$ при $p \leq 0,01$; $T=110$ при $p \leq 0,05$), расхождения между распределениями статистически достоверны на уровне $p \leq 0,01$. После реализации проекта произошло статистически значимое повышение уровня познавательной мотивации подростков.

По показателю уровня социальной мотивации полученное $T_{Эмп}=118$ больше критического значения ($T=84$ при $p \leq 0,01$; $T=110$ при $p \leq 0,05$), расхождения между распределениями статистически не достоверны, а выборки схожи по уровню социальной мотивации.

Следовательно, можно сделать вывод, что в результате реализации проекта у подростков произошло повышение уровня познавательной и социальной мотивации, при этом у подростков наиболее значимо

(достоверные различия) повысилась познавательная мотивация, чем социальная мотивация.

Основные результаты динамики типа учебной мотивации подростков после реализации проекта представлены на рисунке 6.

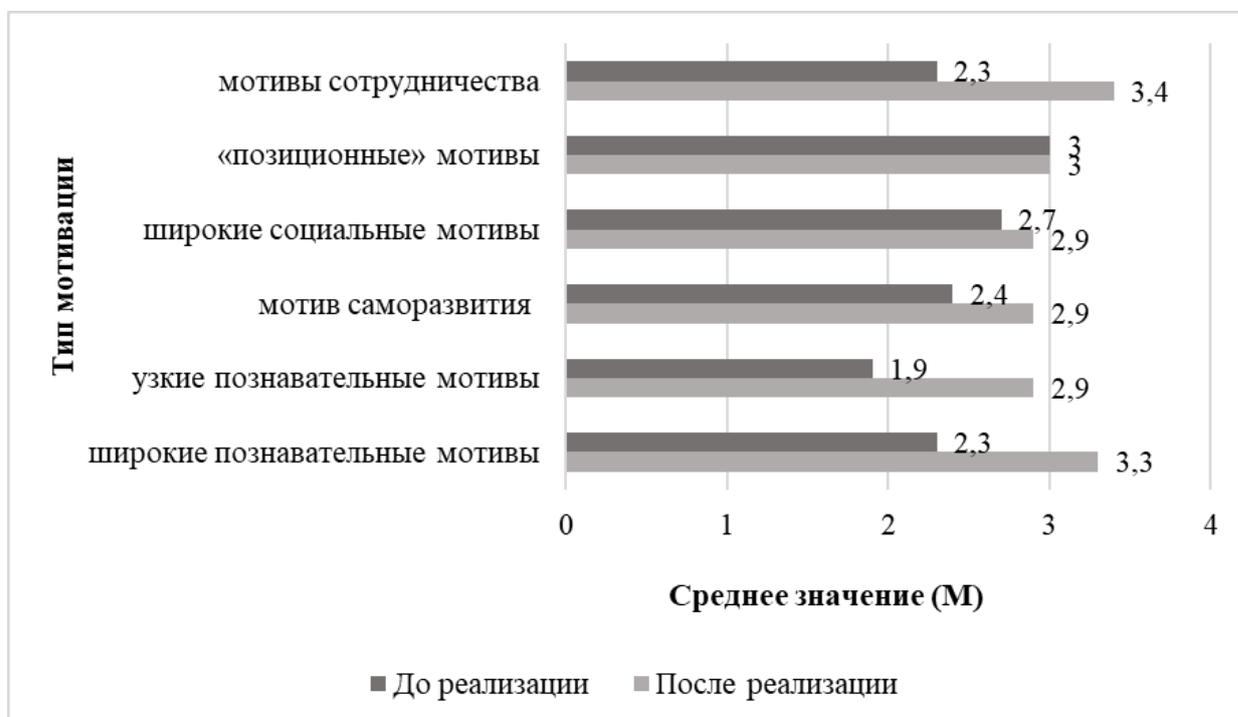


Рисунок 6. Динамика типа учебной мотивации подростков после реализации проекта

На основе полученных данных исследования о исследовании мотивации учения в динамике, можно сделать следующие выводы.

В большей степени выражена динамика мотивов сотрудничества, показатель которых повысился на 1,1 балл, по широким познавательным мотивам и по узко-познавательным мотивам произошло повышение показателя на 1 балл, на 0,5 повысился показатель мотива саморазвития (личностные мотивы учения). Отсутствует динамика по широким социальным и узким социальным («позиционным») мотивам.

По степени выраженности типы мотивации представлены у подростков представлена следующая динамика:

– мотивы сотрудничества – показатель 3,4 свидетельствует о выраженности на высоком уровне. Дети подросткового возраста ориентированы на овладение новыми знаниями и при общении, взаимодействии с другими участниками учебного процесса, ситуативно осуществляют анализ способов, форм своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и одноклассниками (по Т-критерию Вилкоксона данные различия являются статистически достоверными);

– широкие познавательные мотивы – показатель 3,3 соответствует высокому уровню. На контрольном этапе исследования дети подросткового возраста в сложной жизненной ситуации ориентированы на овладение новыми знаниями. Проявляют интерес к новым занимательным фактам, явлениям, к существенным свойствам явлений, интерес к ключевым идеям и т.д.;

– узкие социальные («позиционные») мотивы – показатель 3,0 свидетельствует о высоком уровне выраженности. Дети подросткового возраста стремятся занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет;

– мотив саморазвития (личностные мотивы учения) – показатель 2,9 свидетельствует о среднем уровне выраженности, у детей подросткового возраста частично выражена направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний;

– собственно познавательные мотивы учения – показатель 2,9, что свидетельствует о среднем уровне выраженности учебно-познавательных мотивов, дети подросткового возраста не ориентированы на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своей учебной деятельности (по Т-критерию Вилкоксона данные различия являются статистически достоверными);

– широкие социальные мотивы – показатель 2,9 свидетельствует о среднем уровне выраженности, что выражается в стремлении получать знания,

чтобы быть полезным обществу, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности (по T-критерию Вилкоксона данные различия являются статистически достоверными).

Таким образом, реализация проекта развития учебной мотивации подростков способствовала значительному повышению следующих мотивов в структуре учебной мотивации подростков: мотивов сотрудничества, широких познавательных мотивов и узко - познавательных мотивов учения.

У подростков более выражена внутренняя познавательная мотивация, преобладающими типами учебной мотивации подростков являются мотивы сотрудничества, широкие познавательные мотивы и узкие социальные («позиционные») мотивы.

Проведение психодиагностики по методике Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой, позволило получить данные о динамике внутренней мотивации учения подростков после реализации проекта. Результаты представлены на рисунке 7.



Рисунок 7. Динамика уровня мотивации учения подростков после реализации проекта

На основе полученных данных исследования о исследовании мотивации учения в динамике, можно сделать следующие выводы.

После реализации психолого-педагогических условий развития мотивации на проектном этапе наблюдается снижение количества подростков с низким уровнем мотивации на 19,3%. Этот уровень характеризуется сниженной внутренней мотивацией к обучению, ощущением неизбежности учебной жизни и негативным эмоциональным восприятием учебного процесса. На аналитическом этапе лишь 11,5% подростков демонстрируют подобный уровень внутренней учебной мотивации.

Наблюдается увеличение высокого уровня мотивации на 38,5%, и после реализации проекта 50% подростков демонстрируют продуктивную мотивацию, которая определяется высокой познавательной направленностью и положительным эмоциональным отношением к процессу обучения.

У 38,5% подростков наблюдается средний уровень учебной мотивации. Эти подростки проявляют положительное отношение к учению, однако у них отмечается сниженная познавательная активность и мотивация, которая мотивирует их к получению знаний о мире вокруг.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

По показателю уровня мотивации полученное $T_{Эмп}=78$ меньше критического значения ($T=84$ при $p \leq 0,01$; $T=110$ при $p \leq 0,05$), расхождения между распределениями статистически достоверны на уровне $p \leq 0,01$. После реализации проекта произошло статистически значимое повышение уровня внутренней учебной мотивации подростков.

В результате реализации проекта наблюдается рост учебной мотивации подростков по положительного отношения к процессу учения.

Проведение психодиагностики по методике М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова, позволило получить данные о динамике мотивации ответственного отношения подростков к учебно-познавательной деятельности

после реализации психолого-педагогических условий развития учебной мотивации. Результаты представлены на рисунке 8.

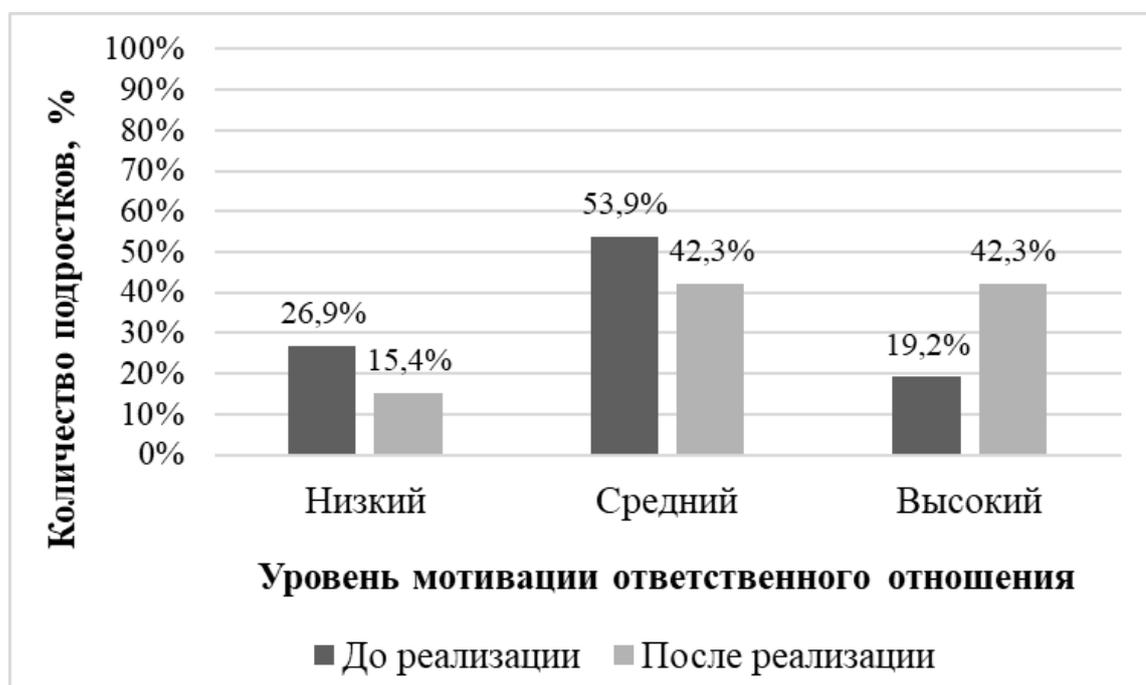


Рисунок 8. Динамика уровня мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности подростков после реализации проекта

На основе полученных данных исследования динамики уровня мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности можно сделать следующие выводы.

Произошло снижение количества подростков с низким уровнем мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности на 10,9% и снижение доли подростков, имеющих средний уровень на 11,5%. Следовательно снизилось количество подростков, которые не понимают важность осуществления учебных действий, результаты не имеют значения для обучающегося. Показывается ответственность за учебу только для вида. Исполнение учебных заданий вызывает чувство тяжести, положительные чувства связанные с их выполнением не раскрываются, достижение успеха при выполнении вызывает поверхностные позитивные эмоции. Интерес к

учебной деятельности недостаточен, процессы планирования и самодисциплины мотивируются внешними факторами.

Следует отметить положительную динамику высокого уровня – доля которого повысилась на 23,08% и после реализации программы 42,3% подростков обладают устойчивой высокой мотивацией к учебно-познавательной деятельности. Личная ценность обучения проявляется через стремление достигать успехов в учебных делах, а эмоциональное отношение к учению не зависит от внешних оценок. Подростки осуществляют постоянную работу над улучшением самодисциплины является ключом к высокой устойчивой мотивации в учебно-познавательной деятельности.

При этом подростки распределились в равной мере по среднему и высокому уровням – по 42,3% подростков. Следовательно, после реализации проекта подростки имеют устойчивой высокой мотивацией к учебно-познавательной деятельности, возможно некоторое нестабильное проявление ответственности при недостаточно развитых волевых способностях. Личные ценности гармонизируются с ценностью процесса обучения, что рождает осознание важности учебной деятельности. Позитивные эмоции возникают при выполнении увлекательных учебных задач и достижении результатов, что укрепляет ощущение ценности своего труда. Учебная мотивация может снижаться при возникновении трудностей, что мешает завершению учебных задач.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

По показателю уровня ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности полученное $T_{Эмп}=102$ меньше критического значения ($T=84$ при $p \leq 0,01$; $T=110$ при $p \leq 0,05$), расхождения между распределениями статистически достоверны на уровне $p \leq 0,05$. После реализации проекта произошло статистически значимое повышение уровня ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности подростков.

Таким образом, проведенное исследование на аналитическом этапе проекта позволяет сделать вывод о повышении мотивации учения подростков:

– произошло повышение уровня познавательной и социальной мотивации, при этом у подростков наиболее значимо и выражено повысилась познавательная мотивация, чем социальная мотивация;

– в структуре учебной мотивации произошло повышение учебных мотивов: мотивов сотрудничества, широких познавательных мотивов и узко-познавательных мотивов учения;

– произошло повышение внутренней мотивации и положительного эмоционального отношения к учению: у подростков преобладает продуктивная мотивация, которая определяется высокой познавательной направленностью и положительное эмоциональное отношением к учебному процессу;

– произошло повышение ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности, преобладает высокая мотивация к учебно-познавательной деятельности, которая может снижаться при возникновении трудностей, повысилось осознание важности учебной деятельности, преобладают позитивные эмоции при выполнении увлекательных учебных задач и достижении результатов.

Выводы по главе 2

На предпроектном этапе исследования были получены следующие результаты диагностики:

На более высоком уровне представлена социальная мотивация к обучению, чем познавательная мотивация. Выраженность познавательной мотивации к обучению представлена в большей степени на среднем уровне (48,4% подростков), на высоком уровне познавательная мотивация выражена только у 16,1% детей подросткового возраста. Большинство детей подросткового возраста имеют средний уровень выраженности социальной мотивации (48,4% детей), 38,7% детей имеют высокий уровень социальной мотивации.

По степени выраженности типы мотивации представлены у детей подросткового возраста в следующем порядке:

- узкие социальные («позиционные») мотивы – показатель 3,0;
- широкие социальные мотивы – показатель 2,7;
- мотив саморазвития (личностные мотивы учения) – показатель 2,4;
- в равной мере распределились типы мотивации: широкие познавательные мотивы и мотивы сотрудничества – показатель 2,3;
- узко или собственно познавательные мотивы учения - показатель 1,9.

Преобладающими типами мотивации к обучению детей подросткового возраста в сложной социальной ситуации являются узкие социальные («позиционные») мотивы и широкие социальные мотивы.

С целью проверки результативности психолого-педагогических условий развития мотивации подростков на аналитическом этапе была проведена повторная диагностика.

Анализ результатов познавательной мотивации после реализации развивающей программы свидетельствует о положительной динамике, так, на 25,8% снизилось количество детей с низким уровнем познавательной мотивации, в свою очередь, произошло повышение высокого уровня на 35,5%

и на контрольном этапе исследования у большинства детей подросткового возраста (51,6% детей) познавательная мотивация представлена на высоком уровне.

В структуре мотивации у обучения детей подросткового возраста в сложной социальной ситуации после реализации развивающей программы:

– в большей степени выражена динамика мотивов сотрудничества, показатель которых повысился на 1,1 балл, по широким познавательным мотивам и по узко-познавательным мотивам произошло повышение показателя на 1 балл, на 0,5 повысился показатель мотива саморазвития (личностные мотивы учения);

– по степени выраженности типы мотивации представлены у детей подросткового возраста на контрольном этапе исследования в следующем порядке: мотивы сотрудничества, широкие познавательные мотивы, узкие социальные («позиционные») мотивы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе представлен анализ проблемы мотивации учебной деятельности, ее развитие в подростковом возрасте и ее влияние на успеваемость.

Анализ литературы свидетельствует, что проблема мотивации и мотивов остается открытой. Существующие исследования по проблеме мотивации практически не поддаются систематизации – в большинстве различны понятия, которые вкладываются в термин «мотив».

Учебная мотивация является частным видом мотивации, который включается в учебную деятельность и определяется рядом специфических характеристик, характерных для деятельности учения. Мотивация учебной деятельности состоит из ряда динамических и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы).

Мотивация учебной деятельности определяется целями, потребностями и мотивами, а особенности ее у каждого школьника зависят от их сочетания: от того, какие цели ставятся, насколько осознаются те или иные потребности, у кого какие побуждения возникают, от того, на что направлены мотивы. Важным является устойчивость у школьников основных составляющих мотивации. Очевидно, о сформированности мотивации учения можно говорить в том случае, когда развиты все основные ее компоненты и признаки.

Снижение интереса к процессу учения связано с психологическими особенностями в подростковом периоде и сложной социальной ситуации, в которой оказались подростки.

Проведенное собственное эмпирическое исследование позволило выявить уровни и типы учебной мотивации подростков.

У подростков, находящихся в сложной социальной ситуации в большей степени выражен уровень социальной мотивации, который доминирует над уровнем познавательной мотивации.

Анализ выраженности типа мотивации выявило, что у детей подросткового возраста в большей степени представлены два типа мотивации:

– узкие социальные («позиционные») мотивы представлены на высоком уровне. Дети подросткового возраста стремятся занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет;

– широкие социальные мотивы представлены на среднем уровне, что выражается в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности.

Следует отметить, что узко или собственно познавательные мотивы учения представлены на низком уровне, дети подросткового возраста не ориентированы на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своей учебной деятельности.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа.

Нами был разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий, в котором были реализованы психолого-педагогические условия, направленные на развитие учебной мотивации.

Цель комплекса психолого-педагогических мероприятий: развитие познавательной, продуктивной мотивации, ответственного, осознанного отношения и положительного эмоционального отношения к процессу учения.

Комплекс психолого-педагогических мероприятий включает в себя реализацию в течение 3 месяцев:

1. Реализация игр: квест-игры «Интеллектуальный марафон», web-квест «Реки и озера Земли», интеллектуальных командных игр: «Победа в жизни каждого...», «Клуб знатоков естественных наук», «О, сколько нам открытий чудных...», «Битва филологов и литературоведов», «МИФ: битва умов».

2. Проектная деятельность по разработке, по разработке интеллектуальной игры.

3. Использование приемов совместной деятельности на уроках.

Проведенное исследование на аналитическом этапе проекта позволяет сделать вывод о повышении мотивации учения подростков:

– произошло повышение уровня познавательной и социальной мотивации, при этом у подростков наиболее значимо и выражено повысилась познавательная мотивации, чем социальная мотивация;

– в структуре учебной мотивации произошло повышение учебных мотивов: мотивов сотрудничества, широких познавательных мотивов и узко-познавательных мотивов учения;

– произошло повышение внутренней мотивации и положительного эмоционального отношения к учению: у подростков преобладает продуктивная мотивация, которая определяется высокой познавательной направленностью и положительное эмоциональное отношением к учебному процессу;

– произошло повышение ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности, преобладает высокая мотивация к учебно-познавательной деятельности, которая может снижаться при возникновении трудностей, повысилась осознание важности учебной деятельности, преобладают позитивные эмоции при выполнении увлекательных учебных задач и достижении результатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 288 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях, переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 2005. № 1. С. 3–4.
3. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 603 с.
4. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2016. 464 с.
5. Благинин А.А., Мамайчук И.И., Истомина И.П., Черевкова Т.Н. Психолого-педагогические характеристики личности учащихся с различным уровнем школьной адаптации // Вестник СПбГУ им. А.С. Пушкина. 2017. Т. 5. Вып. 4. С. 52–62.
6. Благинин А.А., Смирнова М.И., Истомина И.П., Лисин А.В. Ранние признаки нарушения школьной адаптации: коллективная монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2016. 115 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Академия, 2012. 179 с.
8. Букчина Н.А. Сравнительный анализ мотивации учения подростков (середина XX века – первое десятилетие XXI века) // The Emissia.Offline Letters URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1825.htm> (дата обращения: 13.12.2022).
9. Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): Методические рекомендации для специалистов системы образования. М.: МГППУ, 2006. 241 с.
10. Вальков Н.П., Михайленко В.И. Дизайн: очерки теории системного проектирования. Л.: Ленингр. ун-та, 1983. 310 с.
11. Васильева И.В. Коммуникативно-личностные характеристики интуиции // Современная психодиагностика в России. Преодоление кризиса:

материалы III всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2 т. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2015. Т. 2. С. 25–29.

12. Витковская И.М. Технология обучения в сотрудничестве как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников // Известия ВГПУ. 2019. № 3 (136). С. 14–16.

13. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста. М.: КНОРУС, 2016. 348 с.

14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 2008. 300 с.

15. Гилленбранд К. Коррекционная педагогика: Обучение трудных школьников. М.: Academia, 2018. 224 с.

16. Горностай П.П., Титаренко Т.М. Психология личности: словарь-справочник. К.: Рута, 2001. 320 с.

17. Григорьева М.В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Изв. Саратовского ун-та. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 8. № 2. С. 76–81.

18. Джеймс У. Научные основы психологии. Минск : Харвест, 2003.

19. Дмитриева Т.В. Формирование мотивационной сферы личности и учебный процесс // Труды ДВГТУ. 2000. № 126. С. 242–249.

20. Дубровина И.В., Ружская А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома. М.: Просвещение. 2015. 157 с.

21. Ермолаева М.В. Психология развития. М.: Московский психолого-социальный институт, НПО МОДЭК. 2003. 376 с.

22. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Нестик Т.А. Социальная психология знания. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 445 с.

23. Запорожец А.В. Значение ранних периодов жизни для формирования детской личности. Эволюционная и педагогическая психология в СССР. Антология. М.: Прогресс, 1987. 261 с.

24. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. 384 с.

25. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.:

Педагогика, 1989. 206 с.

26. Игумнова Е.А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 7. С. 12–15.

27. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в образовании. Чита: ЗабГУ, 2016. 164 с.

28. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.

29. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. М.: Просвещение, 1984. 495 с.

30. Использование квест-игры на уроках технологии и во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО / Сост. М.А. Аверкова. Пенза: АСПЕКТ, 2019. 83 с.

31. Карасева Т.В. Особенности мотивации ведения здорового образа жизни // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2013. № 5. С. 56–61.

32. Кедярова Р.Н. Социально-педагогические рекомендации классному руководителю по работе с семьей // Сацьяльна-педагагічна работа. 2003. № 1. С. 22–25.

33. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 248 с.

34. Климантова Г.И., Федотовская Т.А. О профилактике беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации // Аналитический вестник. Сер. 46. Основные проблемы социального развития России. 2002. № 20 (176). С. 32–34.

35. Ковалев В.И. К проблеме мотивов // Психологический журнал. 1981. № 1. С. 29–44.

36. Кулюткин Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 112 с.

37. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Знание, 1964. 344 с.

38. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. М.:

Академия 2011. 328 с.

39. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2003. 304 с.

40. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Издательство НГУ, 2002. 264 с.

41. Лечкина Т.О. Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания // Наука и образование: новое время. 2015 (6). №8. С. 9–12.

42. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.

43. Ляхов И.И. Проектная деятельность: Социал.-филос. Аспект. Дисс. ... докт. филос. наук. М.; 1996. 305 с.

44. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 669 с.

45. Марков А.П. Основы социального проектирования. СПб.: СП ГУП, 2007. 248 с.

46. Маркова А.К. Пути формирования мотивов учения школьников // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 34–38.

47. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности. М. Педагогика, 1982. 216 с.

48. Махмутова М.И. Педагогическое сопровождение выбора профессии. Екатеринбург: Е-лайб, 2007. 123 с.

49. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии. М. Изд-во МГУ, 1981. 81 с.

50. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Т. 1. № 2. С. 100–111.

51. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернативного типа // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 32–39.

52. Осухова Н.Г. Человек в экстремальной ситуации: теоретические интерпретации и модели психологической помощи // Развитие личности. 2006. № 3. С. 18–21.

53. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (2). С. 24–27.

54. Петерсон Л.Г. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности. М.: Ювента, 2013. 845 с.

55. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2015. 400 с.

56. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2012. 244 с.

57. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 383 с.

58. Родина Н.К. Современные психолого-педагогические исследования о проблемах развития воспитанников закрытых образовательных учреждений // Интеграция образования. 2018. № 4. С. 99–102.

59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018. 1096 с.

60. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Просвещение, 1987. 159 с.

61. Рубчевский К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация // Общественные науки и современность. 2017. № 3. С. 147–151.

62. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 256 с.

63. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 138–140.

64. Спесивцева О.И., Бердникова З.А. Социальная работа по защите семьи, материнства и детства на региональном уровне // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 5. С. 143–144

65. Сухобская Г.С. Мышление учителя: Личностные механизмы и

понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1990. 104 с.

66. Узнадзе Д.Н. Общая психология. СПб.: Смысл, 2004. 412 с.

67. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (ред. от 13.10.2009) // Консультант плюс. URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.09.2023).

68. Фрейд З. Я и оно. М.: Издательство «Эксмо», 2015. 689 с.

69. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер. 2003. 860 с.

70. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1992. 39 с.

71. Чаканова С.Д. Роль социального фактора в формировании мотивации учебной деятельности // Научный прогресс. 2017. № 2. С. 21–22.

72. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–132.

73. Щуркова Н.Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога. М: Аркти, 2007. 56 с.

74. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.

75. Юсупов И.М. Педагогическая психология. Учебное пособие. Самара: Изд-во СамИКП – СИЦ РАН. 2003. 76 с.

76. Якобсон М.П. К вопросу мотивации учения. СПб.: Речь, 2010. 217 с.

77. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall. 1986. 617 p.

78. Hidi S., Renninger K.A. The Four-Phase Model of Interest Development. Educational Psychologist, 2006, vol. 41. № 2. pp. 111–127.