

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

ПОНОМАРЕВА АЛЕНА ШАРИБЖАНОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

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

29 05 2026

Руководитель

канд. психол. наук, доцент

Тодышева Т.Ю.

29 05 2026

Обучающийся

Пономарева Алена Шарибжановна

29 05 2026

Дата защиты

18. 06. 2026

Оценка

Красноярск, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
1.1. Общая характеристика понятия «учебная мотивация».....	6
1.2. Социально-психологическая характеристика обучающихся среднего школьного возраста.....	15
1.3. Теоретическое обоснование развития учебной мотивации в среднем школьном возрасте.....	21
Выводы по главе 1.....	26
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	29
2.1. Программа развития учебной мотивации в среднем школьном возрасте	29
2.2. Реализация программы.....	59
Выводы по главе 2.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	79
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	84

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях развития образовательной системы особое значение приобретает проблема формирования устойчивой учебной мотивации у школьников. Все более актуальной становится задача развития у обучающихся осознанного стремления к получению знаний, основанного не только на достижении высоких учебных результатов, но и на понимании личностной значимости образования, саморазвития и познавательной деятельности.

Исследования в области возрастной психологии показывают, что подростковый возраст нередко сопровождается снижением внутренней заинтересованности в обучении. Данное явление связано с интенсивными процессами физического и психического развития, изменениями в эмоционально-личностной сфере, а также активным становлением самосознания и системы ценностей подростка. Существенное влияние оказывают и внешние обстоятельства: повышение требований со стороны школы, увеличение объема учебной информации, усложнение образовательных задач и возрастающая роль мнения сверстников. В результате могут возникать трудности в учебной деятельности, эмоциональное напряжение, снижение уверенности в собственных силах и сложности социальной адаптации.

В условиях совершенствования российского образования, ориентированного на реализацию требований Федеральных государственных образовательных стандартов и принципов личностно ориентированного подхода, возрастает необходимость разработки и практического внедрения эффективных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие учебной мотивации школьников. Подобные программы позволяют своевременно выявлять особенности мотивационной сферы обучающихся, создавать условия для поддержания познавательного интереса и способствовать формированию позитивного отношения к учебной

деятельности. Их содержание должно опираться на результаты психолого-педагогической диагностики и включать методы коррекции выявленных мотивационных трудностей, что обеспечивает не только повышение качества обучения, но и способствует полноценному личностному развитию подростков.

Переход обучающихся в среднее звено школы сопровождается существенными изменениями в образовательной и социальной ситуации развития. Усложнение учебного содержания, увеличение количества педагогов, расширение круга межличностных контактов и изменение требований к самостоятельности обучающихся оказывают влияние на систему их ценностей, интересов и мотивов. Осмысление данных возрастных особенностей имеет важное значение для разработки эффективных педагогических стратегий, направленных на поддержание устойчивого познавательного интереса, формирование положительного отношения к обучению и развитие самостоятельной, активной и мотивированной личности школьника.

Исходя из выше сказанного мы определили **целью** нашего исследования апробировать развивающую программу, направленную на помощь в оптимальном переходе из начальной школы в среднее звено

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы по проблеме учебной мотивации и социально-психологических особенностей обучающихся среднего школьного возраста.

2. Определение методического инструментария для проведения исследования.

3. Проведение эмпирического исследования для выявления уровня учебной мотивации и эмоционального отношения к учению среди обучающихся среднего школьного возраста.

4. Апробация проекта программы адаптации обучающихся в среднем школьном возрасте.

5. Проведение повторного исследования для выявления эффективности программы.

Объектом исследования в данной работе является учебная мотивация, а **предметом** – учебная мотивации в среднем школьном возрасте.

Гипотеза: Программа адаптации обучающихся в среднем школьном возрасте, направленная на помощь в оптимальном переходе из начальной школы в среднее звено, способствует развитию учебной мотивации.

Для диагностики изучаемых показателей использовались **методики** М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой: «Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние» (для 5-го класса) и «Методика изучения мотивации учения подростков» (для 6-7 классов), а также методика Ч.Д. Спилберг и А.Д. Андреевой «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы».

Базой исследования послужила одна из общеобразовательных школ города Красноярска (МАОУ СШ №Х, название которой сохранено в целях конфиденциальности). В исследовании приняли участие 123 обучающихся 5-7 классов: 41 человек из 5-го класса (11 лет), 38 человек из 6-го класса (12 лет) и 44 человека из 7-го класса (13 лет).

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы для совершенствования образовательных программ. Апробированная развивающая программа может быть применена педагогами-психологами в образовательных организациях для повышения учебной мотивации младших подростков и улучшения психологического климата.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, состоящего из 49 источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Общая характеристика понятия «учебная мотивация»

Проблема учебной мотивации занимает одно из центральных мест в современной педагогической психологии. Ее актуальность обусловлена тем, что формирование у школьников устойчивого внутреннего стремления к знаниям является ключевым условием эффективного обучения и полноценного личностного развития. Чтобы выстроить научно обоснованную педагогику мотивации, необходимо обратиться к современной психологии мотивации и проследить эволюцию этого понятия от его исторических истоков к современным концепциям [21].

Изучение причин активности человека имеет многовековую историю. Научному исследованию детерминации поведения положили начало еще великие мыслители древности – Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций, Платон, Сократ, упоминавшие о «нужде» как учительнице жизни. Демокрит рассматривал нужду (потребность) как основную движущую силу, которая не только привела в действие эмоциональные переживания, но сделала ум человека изощренным, позволила приобрести язык, речь и привычку к труду [14]. Само слово «мотивация» восходит к латинскому *movere* – «двигаться, действовать»; впервые как самостоятельная философская концепция оно было рассмотрено А. Шопенгауэром [36].

Особое значение придавали потребностям как основным источникам активности французские материалисты конца XVIII века. П. Гольбах подчеркивал, что потребности выступают движущим фактором страстей, воли, умственной активности: через мотивы, представляющие собой реальные или воображаемые предметы, с которыми связано благополучие организма, они приводят в действие ум, чувства и волю человека [14].

Понятие инстинкта, введенное в античной философии как теоретический конструкт, соответствовало понятию «потребность» в современной психологии. Понятие рефлекса, напротив, вводило внешнюю причину поведения живых существ, приравнивая их к сложно устроенным механизмам, и открывало возможности для реализации принципа детерминизма [14]. Понятия «мотив» и «мотивация» стали широко использоваться в психологии только в XX веке: до этого поведение объяснялось наличием у человека свободной воли, а у животных – инстинктов и рефлексов [13].

Новый этап изучения детерминации поведения связан с появлением в конце XIX века учения З. Фрейда о бессознательном и влечениях. Согласно психоаналитической теории, поведение есть результат борьбы и компромиссов между влечениями – психическими образами телесных потребностей, выраженными в виде желаний. З. Фрейд утверждал, что любая активность человека – мышление, восприятие, память и воображение – определяется влечениями; цель всего поведения состоит в получении удовольствия, т.е. в уменьшении напряжения [39].

В 20-е годы и позже в западной психологии появляются теории мотивации К. Левина, Г. Олпорта и других исследователей, в которых наряду с органическими выделяются вторичные (психогенные) потребности, возникающие в результате обучения и воспитания [14]. Основные направления психологии мотивации сформировались в первой половине XX века в работах З. Фрейда, К. Левина, И.П. Павлова, В. Макдугалла, В. Джеймса, Э. Торндайка и других ученых [36]. В отечественной психологии Л.С. Выготский одним из первых стал разделять мотив и стимул, говорил о произвольной мотивации, считая проблему соотношения влечений и интересов ключом к пониманию психического развития подростка [14]. А.Н. Леонтьев определяет мотив как «результат, то есть предмет, ради которого осуществляется деятельность» [17], конкретизируя систему потребностей в данных условиях и становясь тем побуждающим фактором,

который направляет действия человека [18]. Таким образом, мотив есть системное качество предмета, проявляющееся в его способности побуждать и организовывать деятельность [1].

В истории психологии сложилось несколько принципиально различных подходов к пониманию мотивации. Истории психологических исследований личности и мотивации во многом совпадают: обе группы проблем возникли примерно в одно время и разрабатывались параллельно, но с различной расстановкой акцентов [28]. Представители биологизаторского направления рассматривают мотивацию как проявление биологической сущности человека – к ним относятся теории инстинктов, бихевиоризм, психоанализ, гедонизм [25].

Бихевиористское направление объясняло поведение через схему «стимул – реакция»: раздражитель рассматривался как активный источник реакции организма, а само понятие мотивации как внутреннего психологического образования отрицалось. Необихевиористы – прежде всего Б.Ф. Скиннер – внесли большой вклад в изучение процессов стимулирования внешней мотивации через позитивное и негативное подкрепление, разработав многочисленные методики модификации поведения [8]. Согласно учению З. Фрейда, поведение человека мотивировано тремя личностными образованиями: Ид (инстинктами), Эго (представлением о себе) и Супер-Эго (усвоенными ценностями и социально-культурными нормами); регуляция поведения происходит главным образом через процессы бессознательного уровня [28].

Во второй половине XX века появились когнитивные теории мотивации Дж. Роттера, Г. Келли, Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, Д. Макклелланда, для которых характерно признание ведущей роли сознания в детерминации поведения. Они ввели в научный оборот новые понятия: социальные потребности, жизненные цели, когнитивный диссонанс, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний [14]. Первые исследования небихевиористского типа были посвящены пониманию мотивации через

внутренние составляющие: желание работать и ожидания успеха. Дж. Атkinson предложил концепцию мотивации как ожидаемой ценности, в которой мотивация определяется двумя силами – важностью результата для субъекта и его субъективной достижимостью [8].

В гуманистическом направлении А. Маслоу обосновал принципиально иной взгляд: мотивация соотносится не с какой-то частью индивидуума, а со всем индивидуумом как интегрированным целым. Человек – существо желающее, и за каждым его осознанным желанием стоит более фундаментальная потребность, которая и должна быть главным предметом исследования мотивации [23]. В когнитивной теории личности Дж. Роттера центральным мотивационным понятием является локус контроля: люди с внутренним локусом контроля целеустремлены, настойчивы, ориентированы на достижение успехов, а не избегание неудач [28].

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности – с высшим сознательно-волевым уровнем регуляции [12]. Трактовка мотива соотносит его либо с потребностью (Ж. Нютенн, А. Маслоу), либо с переживанием потребности (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. В контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева мотив есть то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность как на побуждающее ее. Наиболее полным считается определение Л.И. Божович: мотив – это все то, в чем нашла воплощение потребность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания» [12]. При этом важно подчеркнуть, что понятие «мотива» уже понятия «мотивация», которая выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [12]. Большинство существующих теорий личности нельзя рассматривать как полноценные теории мотивации; разработка последних

должна опираться на общую формулу К. Левина, объединяя личностные и средовые факторы [28].

Понимание мотивации как многоуровневой системы побуждений открывает путь к анализу структуры учебной мотивации. Согласно А.К. Марковой, учебная мотивация – это «...направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [21]. А.К. Маркова рассматривает мотивацию учения как сложное многофакторное образование, которое изменяется во времени и строится на взаимодействии различных компонентов. К таким элементам относятся интересы, эмоции, мотивы, цели, смысл учебы, общественные идеалы и другие, которые формируют мотивацию не просто как изменение отношения к учебе (положительного или отрицательного), но и как усложнение структуры мотивационной сферы [21]. При изучении мотивации продуктивным является представление о ней как о сложной иерархической системе сложных структур.; анализ ее позволил В.Г. Асееву выделить единство процессуальных и дискретных характеристик и двухмодальное – положительное и отрицательное – основания ее составляющих [12].

Существенным для понимания структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности ее непосредственного результата, «мотивирующей» силы вознаграждения, принуждающего давления на личность. Первый и второй компоненты выявляют внутреннюю направленность на саму деятельность, третий и четвертый фиксируют внешние факторы воздействия – при этом два последних, по Дж. Аткинсону, являются составляющими мотивации достижения [12].

Принципиально важным для структурного анализа является разграничение внутренней (интринсивной) и внешней (экстринсивной) мотивации. Внутренняя мотивация связана с личностными диспозициями – потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями, – при которой действия совершаются «по доброй воле» субъекта. Внешняя

мотивация обусловлена внешними условиями и обстоятельствами [14]. Описание поведения по принципу противопоставления как мотивированного либо «изнутри» (интринсивно), либо «извне» (экстринсивно) имеет такой же стаж, как и сама экспериментальная психология мотивации. Мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, однако могут зависеть и от внешних факторов; в процессе мотивации внешние условия должны трансформироваться во внутренние [14].

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана в основе внутренней мотивации лежат три базовые психологические потребности – в автономии (самодетерминации), компетентности и связанности с другими людьми. Потребность в автономии включает стремление самостоятельно контролировать собственные действия и быть их инициатором. Э. Деси различает четыре уровня интернализации внешней мотивации: экстринсивную регуляцию (управление наградами и наказаниями), интроецированную регуляцию (частично присвоенные внутренние требования), идентифицированную регуляцию (принятие деятельности как личного выбора) и интегративную регуляцию (полная ассимиляция ценностей, достигается не ранее подросткового возраста). Только внутренняя мотивация показывает связь с достижениями и отрицательную корреляцию с тревожностью [8].

Среди компонентов структуры учебной мотивации особое место занимает мотивация достижения – мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любой деятельности, ориентированной на достижение результата, к которому может быть применен критерий успешности. Она проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться наилучших результатов в области, которую он считает. Мотивация достижения является надежным предиктором достижений в школе и вузе. Р. Стернберг приходит к выводу, что уровень мотивации является лучшим предиктором успеха, чем интеллект [8].

Важнейшим структурным компонентом мотивационной сферы применительно к учебной деятельности выступает академическая самооффективность – вера субъекта в свою способность справиться с определенной деятельностью и достичь намеченного результата. По А. Бандуре, люди с высокой самооффективностью более настойчивы, лучше учатся, обладают большим самоуважением, менее тревожны и менее склонны к депрессиям. Выделяют четыре источника самооффективности: опыт собственных успехов, наблюдения за чужими достижениями, вербальные убеждения и воспринимаемое эмоциональное состояние [8].

Свойства мотивов по А.К. Марковой подразделяются на содержательные (непосредственно связанные с характером учебной деятельности) и динамические (отражающие психофизиологические особенности обучающегося). Содержательный анализ позволяет выявить уровень осознанности, самостоятельности, обобщенности, действенности и доминирования мотивов. К динамическим характеристикам относятся устойчивость, сила и выраженность мотива, способность к переключению и эмоциональная окрашенность [37]. Согласно М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, в структуре мотивации учебной деятельности выделяются: учебный мотив (ориентированный на получение знаний), социальный (стремление к одобрению), позиционный (желание занять значимую позицию), оценочный (ориентация на внешнюю оценку), игровой (удовольствие от процесса) и внешний (поощрение или наказание). Учебный мотив обладает наибольшей устойчивостью, внешний – наименьшей [20].

Мотивационная сфера личности представляет собой совокупность мотивационных структур – диспозиций (мотивов), потребностей, целей, интересов, – образующих в своей совокупности мотивационную систему. Мотивирующие факторы разделяются на три класса: потребности и инстинкты как источники активности; мотивы как детерминанты поведения; эмоции как регуляторы поведения [25].

Мотивация, интерес и учебная деятельность образуют неразрывную функциональную систему, которая реализуется через схему «мотив – цель – действие». Выделение целей и формирование подчиненных им действий приводит к расщеплению функций мотива: функция побуждения полностью сохраняется за мотивом, тогда как функция направления принадлежит действиям, направленным на цель. Один и тот же мотив может конкретизоваться в разных целях и породить разные действия; задача при этом есть цель, данная в определенных условиях. Одни мотивы, побуждая деятельность, придают ей личностный смысл – смыслообразующие мотивы; другие выполняют лишь побудительную функцию – мотивы-стимулы [16]. Мотивам приписываются разнообразные функции: побуждающая и направляющая функции были выделены первыми. Помимо них исследователи выделяют стимулирующую, организующую (управляющую), контролирующую, смыслообразующую, отражательную и объяснительную функции мотива [14].

Соотношение понятий «мотив», «потребность» и «интерес» представляет самостоятельную аналитическую проблему. С.Л. Рубинштейн отмечает, что интерес отражает потребность, но не сводится к ней: потребность отражает необходимость, а интерес выражает личную приязнь к объекту действительности. А.Н. Леонтьев трактует интерес как специфическую познавательную направленность на предметы и явления действительности, которая приводит к накоплению знаний об интересующем предмете. А.В. Петровский считает интерес эмоциональным проявлением познавательных потребностей человека [14]. В общепсихологическом определении интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности; в педагогическом контексте он часто используется как синоним учебной мотивации [12].

Познавательный интерес не сводится к роли внешнего стимула обучения. Он представляет собой внутренний своеобразный процесс самой личности, затрагивающий ее волю, интеллект и чувства. Ограничивать

трактовку познавательного интереса внешней стороной его влияния неосмотрительно, поскольку такой подход не позволяет заглянуть во внутренние процессы познавательной деятельности самих учеников [41]. Познавательный интерес как средство обучения становится надежным только в арсенале средств развивающего обучения; отдельный эпизод занимательности дает лишь вспышку ситуативного интереса, не переходящего во внутренний план деятельности [41]. Самоэффективность способствует возникновению и усилению интереса к деятельности: постановка достаточно трудных, но достижимых ближних целей способствует построению стойкого чувства собственной эффективности и развитию внутреннего интереса к деятельности [8]. Важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла и осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности [12].

Таким образом, учебная мотивация выступает фундаментальным фактором успешности обучения и личностного развития, реализуя комплекс функций: познавательную, личностно-образующую, адаптивную, целеполагающую, контролирующую, социализирующую и функцию формирования самооценки [24]. Понятие «учебная мотивация» охватывает как структурное, так и динамическое понимание: это система побудителей, включающих стремления, интересы, установки, познавательные потребности, цели и идеалы, которая обладает одновременно устойчивостью и динамичностью – устойчивость определяют внутренние доминирующие мотивы, динамику – социальные мотивы, вступающие в новые взаимосвязи [37].

Изложенный теоретический анализ понятия учебной мотивации показал, что ее структура и динамика существенно зависят от возрастных особенностей обучающихся. Учитывая зависимость учебной мотивации от возрастных факторов, представляется необходимым изучение социально-

психологических особенностей обучающихся среднего школьного возраста, на которых сфокусировано данное исследование.

1.2. Социально-психологическая характеристика обучающихся среднего школьного возраста

Подростковый возраст часто называют переходным, переломным, критическим. Л.С. Выготский выделял три вида созревания: органическое, биологическое и социальное. В современных условиях эти линии развития разошлись: сначала наступает половое созревание, затем – органическое, а спустя некоторое время – социальное. Именно это расхождение и формирует особенности подросткового возраста [30]. В медицинской литературе выделяют три периода: препубертатный (подготовительный), собственно пубертатный (бурная внутренняя перестройка) и постпубертатный (достижение биологической зрелости) [9].

В психолого-педагогической литературе подростковым возрастом принято считать период с 10 (11) до 15 лет. Согласно периодизации Л.С. Выготского, школьный возраст – это период с 7 до 13 лет, кризис 13 лет, пубертатный период – с 13 до 17 лет. По мнению А.В. Петровского, средний школьный возраст – это 11–15 лет, старший школьный возраст – 15–17 лет [15].

Психическое развитие ребенка через смену ведущих видов деятельности рассматривал Д.Б. Эльконин. В подростковом возрасте ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками. «В последние годы в исследованиях, проведенных под руководством Т.В. Драгуновой и Д.Б. Эльконина, было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками» [7]. «Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества»; «деятельность общения

выступает здесь своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей» [7]. В целом Д.Б. Эльконин приходит к выводу: «Есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков» [7].

В детском развитии чередуются периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми – и на этой основе развитие мотивационно-потребностной сферы, – и периоды, в которые преимущественно осваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и на этой основе формируются интеллектуально-познавательные силы детей [7].

Подростковый возраст как период формирования личностной идентичности рассматривал Э. Эриксон. «Главная задача, которая встает перед индивидом в юности, – формирование чувства идентичности» [30]. «Подросток должен ответить себе на вопросы: кто он, каков его дальнейший путь, кем он хочет стать» [30, с. 148–149]. «Неспособность достижения личностной идентичности приводит к кризису идентичности и смешению ролей» [30, с. 148–149]. «Центральным новообразованием подросткового возраста становится чувство тождественности самому себе» [30, с. 149].

Подростковый возраст как переходный период особенно заметен в индустриальном обществе, где границы между детством и взрослостью четко очерчены, а требования к детям и взрослым значительно различаются [15]. С. Холл определил подростковый период как переходный этап, характеризующийся «бурей с натиском», выделяя как негативные черты (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная нестабильность), так и позитивные (формирование чувства индивидуальности). К. Левин описывал подростка как маргинальную фигуру, занимающую промежуточное положение между детской и взрослой культурами, переживающую

«КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС» – состояние неопределенности в ценностях, планах и целях [15].

В психическом развитии подростков отмечается развитие теоретического и рефлексивного мышления, повышение избирательности внимания и восприятия, активное формирование творческих способностей [30]. В.С. Мухина указывает, что в подростковом возрасте активно развивается способность к теоретическому обобщению, рассуждению и построению гипотез. Подросток приобретает способность анализировать не только конкретные факты, но и скрытые связи между явлениями, что становится основой развития рефлексивного мышления [27].

Как центральное новообразование подросткового возраста Д.Б. Эльконин рассматривал «чувство взрослости». Подросток начинает воспринимать себя не ребенком, а взрослым человеком, претендует на новые права и стремится к самостоятельности [42]. В.С. Мухина отмечает, что подросток «претендует на равноправие со взрослыми, стремится к самостоятельности и признанию своей взрослости» [27]. Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что чувство взрослости выражается «в стремлении подростка занять новую социальную позицию, выйти за пределы детского образа жизни» [38]. Именно поэтому повышается чувствительность к ограничениям, контролю и оценкам со стороны взрослых. Несоответствие между возросшим чувством взрослости и сохранением прежней системы требований становится причиной конфликтов, негативизма и протестного поведения. В учебной деятельности это проявляется в том, что подросток начинает критически оценивать требования учителя, стремится к самостоятельности в принятии решений и болезненно реагирует на авторитарный стиль общения.

Я-концепция, состоящая из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, претерпевает значительные изменения, особенно в когнитивной и эмоциональной сферах [9; 11; 15; 26]. Когнитивный компонент кардинально меняется за счет повышения уровня самосознания и рефлексии. Подросток начинает мыслить о себе более абстрактно и

дифференцированно, использует интегральные характеристики и активно примеряет новые социальные роли [9; 11; 15; 26].

В подростковом возрасте существенно изменяется система самооценки. Если в младшем школьном возрасте ведущую роль играет внешняя оценка учителя, то в подростковом возрасте возрастает значение самооценки и оценки со стороны сверстников. Л.И. Божович подчеркивала, что в подростковом возрасте «оценка окружающих постепенно перестает быть единственным основанием отношения подростка к себе» [3]. В.С. Мухина пишет, что подросток начинает «сознательно сравнивать себя с другими людьми, анализировать свои качества и поступки» [27, с. 332–334]. Самооценка становится более обобщенной и внутренне противоречивой. Формируется «интерес к собственному внутреннему миру», развивается рефлексия и способность к самоанализу [30, с. 147–149].

По мнению Л.И. Божович, подростковый возраст характеризуется преобразованиями в различных сферах психики, включая высшие психические процессы. Восприятие становится более целенаправленным, внимание – более гибким. Память переходит от простого запоминания к использованию опосредованной и произвольной памяти, основанной на логических связях. Нравственные убеждения, формирующиеся в переходном возрасте, отражают жизненный опыт школьника, обобщенный с точки зрения нравственных норм, и становятся специфическими мотивами поведения [15].

Кардинальные изменения касаются мотивации. Л.И. Божович считает, что именно в мотивационной сфере заключается главное новообразование переходного возраста. Содержание мотивов отражает формирование мировоззрения и планов на будущее, а их структура представляет собой иерархию, где ведущие, общественно значимые мотивы формируют систему соподчиненных тенденций. Мотивы теперь действуют не напрямую, а через сознательно поставленные цели и намерения [15].

В подростковом возрасте общение со сверстниками играет определяющую роль в формировании личности и усвоении моральных норм,

становясь площадкой для построения взаимоотношений, основанных на взаимопонимании и «кодексе товарищества» [15]. Л.И. Божович отмечала, что в подростковом возрасте «мнение товарищей становится более значимым, чем мнение взрослых» [3]. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что общение подростков становится самостоятельной деятельностью, способной определять отношение к учебе и школьным требованиям [7].

Учебная мотивация начинает конкурировать с социальной мотивацией. Для подростка становится важным не только успешное выполнение учебных требований, но и положение в группе сверстников, признание и авторитет среди одноклассников. В.С. Мухина пишет, что подросток особенно ориентирован «на нормы и ценности группы сверстников» [27, с. 333–338]. Л.Ф. Обухова отмечает, что группа сверстников выступает для подростка «важнейшим источником социальных норм и самооценки» [30, с. 148–149]. Референтной группой для подростка становится группа сверстников, мнение которой начинает выступать главным регулятором поведения. Если учебная успешность поддерживается группой сверстников, это способствует формированию положительной учебной мотивации; при отрицательном отношении группы к учебе возможно снижение учебной активности [30].

Подростковый возраст в определенном отрезке индивидуального развития характеризуется своей особой социальной активностью, представляющей собой активное вхождение в общество, усвоение норм поведения и формирование личности как субъекта общественных отношений [38]. Один из самых сложных и трудных детских возрастов – подростковый. Это самый ответственный период, так как здесь формируются основы нравственности, закладываются социальные установки, отношения к самому себе и к социуму. Главные мотиваторы данного периода развития детей – самопознание, самовыражение и самоутверждение [31].

В среднем школьном возрасте наблюдается избирательность внимания: подростки склонны сосредотачиваться на интересных занятиях, однако

высокая возбудимость и склонность к увлечению яркими событиями могут приводить к произвольному переключению внимания [4].

Подростковый возраст характеризуется «противоречием между стремлением к самостоятельности и недостаточной сформированностью навыков саморегуляции» отмечает В.С. Мухина [27, с. 338–342]. Л.И. Божович подчеркивает, что мотивы поведения подростка начинают «опосредоваться сознательно поставленными целями», однако устойчивость этих целей еще недостаточна [3]. Недостаточная сформированность волевых качеств проявляется в неустойчивости интересов, трудностях доведения начатого дела до конца и колебаниях учебной мотивации.

Поведенческий компонент Я-концепции отличается импульсивностью, категоричностью и непостоянством. Противоречивое поведение, вызванное стремлением одновременно к принадлежности к группе и к индивидуализации, является типичной чертой подросткового периода [9; 11; 15; 26].

В процессе поиска собственной идентичности подросток может демонстрировать неустойчивость интересов, изменение жизненных целей и колебания учебной мотивации. А.М. Прихожан подчеркивает, что тревожность подростков особенно часто проявляется «в ситуациях проверки знаний, публичного ответа и ожидания оценки» [33]. Высокая школьная тревожность может приводить к снижению учебной успешности, неуверенности в себе и избеганию ситуаций контроля. В.С. Мухина подчеркивает, что подростки «чрезвычайно чувствительны к оценке окружающих», особенно в условиях публичного сравнения результатов деятельности [27]. Оценка учителя, результаты контрольных работ, неудачи в учебе и сравнение себя с одноклассниками могут вызывать сильные эмоциональные реакции: тревогу, страх неуспеха, раздражительность и снижение уверенности в себе.

Изложенные положения делают очевидным вывод о критической потребности в систематической и целенаправленной работе, нацеленной на поддержание и развитие учебной мотивации в подростковый период.

Социально-психологическая характеристика обучающихся среднего школьного возраста раскрывает специфику того возрастного фона, на котором разворачиваются изменения в учебной мотивации. Выявленные особенности – ведущая роль общения со сверстниками, формирование чувства взрослости, кризис идентичности, эмоциональная нестабильность – не существуют изолированно, а непосредственно определяют характер и динамику мотивационной сферы подростка в учебной деятельности. Следующий параграф посвящен теоретическому обоснованию того, как именно описанные возрастные особенности влияют на структуру и динамику учебной мотивации, а также анализу факторов, обуславливающих ее развитие в данном возрасте.

1.3. Теоретическое обоснование развития учебной мотивации в среднем школьном возрасте

Младший подростковый возраст (10–13 лет) является сензитивным периодом для формирования учебной мотивации, закладывая основу для умения учиться, что критически важно для дальнейшего успешного обучения в школе. На этот процесс оказывают влияние как социально-педагогические, так и социально-психологические факторы, а также индивидуальные особенности мотивационной сферы ребенка [37].

В подростковом возрасте происходит «перестройка всей мотивационной сферы учения», связанная с изменением социальной ситуации развития, усложнением учебной деятельности и изменением отношения школьника к себе и обучению, отмечает А.К. Маркова. Исследователь подчеркивает, что переход из начальной школы в среднюю нередко сопровождается «снижением интереса к учению», поскольку прежние мотивы обучения перестают удовлетворять потребность подростка в самостоятельности и

самоутверждении [21]. Мотивация учения складывается из многих изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон. Поэтому становление мотивации – это не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [21].

Младшие подростки часто переживают «мотивационный кризис», проявляющийся в снижении учебной активности, формальном отношении к выполнению заданий и преобладании внешних стимулов над внутренним интересом к содержанию обучения, указывает А.Д. Гальцева [6]. В рамках данного возрастного этапа нередко фиксируется ослабление старательности и устойчивая тенденция к редукции учебных усилий до минимально требуемого уровня [26].

Что касается возрастной динамики мотивации, А.К. Маркова указывает, что в 5–6 классах у школьников еще сохраняется положительное отношение к учебной деятельности, однако интерес носит преимущественно ситуативный характер и зависит от личности учителя и эмоциональной привлекательности учебного материала. В 7–8 классах наблюдается выраженное снижение познавательной мотивации и усиление социальной мотивации, связанной с положением подростка в группе сверстников. К 8–9 классам возрастает значение профессионального самоопределения и будущих жизненных планов, вследствие чего усиливаются мотивы, связанные с выбором дальнейшего образовательного маршрута [21]. И.А. Мезенцева и А.А. Франковская подчеркивают, что учебная мотивация младших подростков отличается «неустойчивостью, зависимостью от эмоциональной привлекательности деятельности и значимости мнения сверстников» [24, с. 52–56].

Сформированные в начальной школе мотивационные паттерны часто утрачивают свою действенность. Хотя подростки демонстрируют выраженную ориентацию на самостоятельность и явное предпочтение заданий

практического характера, внутреннее признание ценности теоретического знания зачастую остается несформированным. Это проявляется в склонности к поверхностной обработке информации, ее механическому запоминанию при недостаточном уровне глубокого концептуального осмысления [26].

Одним из центральных механизмов развития учебной мотивации в подростковом возрасте является интериоризация. Л.С. Выготский рассматривал интериоризацию как процесс перехода внешних форм деятельности и социальных отношений во внутренний план психики. «Всякая высшая психическая функция первоначально выступает как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь затем становится внутренней функцией самого ребенка» [5, с. 145–148]. В контексте учебной мотивации это означает постепенный переход от внешнего контроля и оценки со стороны взрослых к внутреннему самоконтролю и осознанию личностного смысла учения [5].

Это положение является базовым для понимания противопоставления «смыслообразующих мотивов» и «мотивов-стимулов» у А.Н. Леонтьева, который выделяет внутреннюю мотивацию, обусловленную самим процессом деятельности и связанную с личностным смыслом, и внешнюю мотивацию, связанную с полезностью и выгодой от результатов деятельности [19]. В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана устойчивая учебная мотивация формируется при удовлетворении потребностей в автономии, компетентности и социальном принятии [12]. Внутренняя и внешняя мотивация – это не две разные крайности, а непрерывный процесс. Через интернализацию внешнее давление превращается во внутреннее стремление. Так внешнее управление переходит в саморегуляцию. [7].

В подростковом возрасте развивается способность к «самостоятельной постановке учебных целей и осознанию личностного смысла учения» - отмечает А.К. Маркова [22, с. 136–140]. Подросток начинает стремиться к самостоятельному выбору целей, способов деятельности и оценке

собственных результатов, что является важным условием развития внутренней мотивации [20].

Ведущей деятельностью подросткового возраста Д.Б. Эльконин определял интимно-личностное общение со сверстниками. «В подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками» [42, с. 72– 73]. Исследователь подчеркивал, что именно в общении со сверстниками подросток усваивает моральные нормы, формирует самооценку и выстраивает представление о себе. Учебная деятельность в этот период сохраняет значимость, однако начинает оцениваться подростком через систему отношений со сверстниками и собственные жизненные смыслы [42].

Подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в сфере учения. Переход к обучению с коллективом педагогов, предъявляющих повышенные требования, оказывает существенное влияние на отношение к учебе [26]. В.В. Давыдов отмечал, что в подростковом возрасте возрастает значение учебной деятельности исследовательского типа, основанной на самостоятельном поиске способов решения задач [10]. По мнению исследователя, обучение должно быть ориентировано не на механическое усвоение готовых знаний, а на развитие теоретического мышления и способности самостоятельно анализировать учебные ситуации [10].

Различают продуктивное и репродуктивное мышление. Продуктивное мышление характеризуется созданием нового знания непосредственно в процессе мышления, самостоятельным решением новых задач, быстрым и глубоким усвоением, а также широким применением знаний в новых условиях. Репродуктивное мышление, напротив, опирается на уже известные знания и используется для решения типичных задач. Подростки отличаются самостоятельностью мышления, критическим подходом к информации и потребностью в доказательствах [4].

Так же, А.К. Маркова подчеркивает, что в подростковом возрасте возрастает потребность в активных формах обучения: дискуссиях,

исследовательских заданиях, проектной деятельности и проблемном обучении. Сохранение исключительно репродуктивных форм обучения приводит к снижению учебной мотивации и формальному отношению к учебной деятельности [21].

Развитие учебной мотивации определяется сочетанием внутриличностных и внешних факторов. Т.В. Сорокина отмечает, что развитие учебной мотивации определяется сочетанием индивидуально-психологических особенностей подростка и условий образовательной среды [35]. К внутриличностным факторам относятся самооценка, уровень притязаний, академическая самоэффективность, особенности эмоционально-волевой сферы и уровень развития саморегуляции [35]. К внешним факторам относятся стиль педагогического общения, эмоциональный климат в классе, характер оценки, организация учебной деятельности и содержание учебного материала [37].

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой; во-вторых – организацией образовательного процесса; в-третьих – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка); в-четвертых – субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику; в-пятых – спецификой учебного предмета [12].

Самоэффективность как «убеждение человека в собственной способности успешно выполнять определенную деятельность» рассматривал А. Бандура [8, с. 14]. Высокий уровень академической самоэффективности способствует формированию устойчивой учебной мотивации, повышает настойчивость при выполнении сложных задач и снижает страх неудачи. Низкая самоэффективность, напротив, приводит к избеганию учебных трудностей, снижению познавательной активности и формированию негативного отношения к обучению [8]. Каузальные атрибуции также

выступают важнейшими когнитивными предикторами мотивации: атрибуция неудачи нестабильным, контролируемым фактором (недостаток усилий) способствует усилению мотивации, тогда как атрибуция стабильному, неконтролируемому фактору (недостаток способностей) ее снижает [8].

Учебная мотивация в среднем школьном возрасте имеет специфические черты, среди которых можно выделить: недостаточную сформированность самодисциплины, выраженную потребность в самостоятельности, избирательность познавательных интересов, высокую значимость мнения референтной группы сверстников, ориентацию на краткосрочные цели при широте внеучебных интересов [24].

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ показал, что учебная мотивация представляет собой сложное, многокомпонентное и динамичное психологическое образование, определяющее направленность, активность и устойчивость учебной деятельности обучающихся. Современные подходы к изучению мотивации демонстрируют постепенный переход от понимания поведения как результата внешнего воздействия к рассмотрению личности как активного субъекта собственной деятельности. В отечественной психологии учебная мотивация рассматривается в тесной связи с деятельностью, потребностями, интересами, личностным смыслом и социальными условиями развития ребенка.

Установлено, что структура учебной мотивации включает внутренние и внешние мотивы, познавательные интересы, цели, ценностные установки, самооценку, уровень притязаний и академическую самоэффективность. Особое значение имеет внутренняя мотивация, поскольку именно она обеспечивает устойчивое стремление к познанию, самостоятельность и личностную вовлеченность в процесс обучения. Вместе с тем развитие мотивационной сферы невозможно рассматривать вне конкретного

возрастного этапа, так как содержание мотивов и механизмы их формирования изменяются в ходе психического развития ребенка.

Анализ социально-психологических особенностей среднего школьного возраста позволил сделать вывод о высокой противоречивости данного периода. Подростковый возраст сопровождается существенными изменениями в физиологической, интеллектуальной и личностной сферах. Подростковый этап развития сопровождается глубокими трансформациями в структуре личности: усиливается запрос на автономию и независимость, оформляется ощущение собственной взрослости, интенсивно эволюционирует самосознание. Существенно возрастает вес межличностного взаимодействия со сверстниками – именно они становятся ключевым каналом психологической поддержки, мерилom оценки поступков и источником социального опыта. Параллельно повышается значимость адекватной самооценки, ориентации на общественное признание и мотивации достижения, что неизбежно сказывается на характере учебной деятельности подростков и степени их вовлеченности в образовательный процесс.

Мотивационная сфера обучающихся этого возраста отличается выраженной подвижностью и высокой восприимчивостью к влиянию внешних условий. Уровень их учебного побуждения в значительной степени детерминируется параметрами образовательного пространства – стилем профессионального общения педагога, психологическим климатом в ученическом коллективе, формами организации познавательной деятельности и подходами к оцениванию учебных результатов. Немаловажное влияние оказывают и референтные группы сверстников, мнение которых приобретает для подростков особую значимость и способно как усиливать интерес к учению, так и снижать его. При отсутствии возможностей для проявления самостоятельности и осознания личностной значимости учебного материала у подростков нередко наблюдается снижение познавательного интереса, формальное отношение к учению и доминирование внешней мотивации.

Теоретический анализ показал, что развитие учебной мотивации в среднем школьном возрасте наиболее эффективно осуществляется в условиях, ориентированных на поддержку внутренней активности обучающихся, развитие их самостоятельности, формирование ситуации успеха и положительной самооценки. Особую роль играют проблемное обучение, исследовательская деятельность, сотрудничество, диалоговые формы взаимодействия и включение подростка в социально значимую деятельность.

Таким образом, учебная мотивация подростков формируется под воздействием совокупности личностных, возрастных, социальных и педагогических факторов. Понимание закономерностей ее развития позволяет определить основные направления психолого-педагогической работы, направленной на поддержание устойчивого интереса к обучению и создание условий для полноценного личностного развития обучающихся среднего школьного возраста.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Программа развития учебной мотивации в среднем школьном возрасте

Современная система образования сталкивается с вызовом снижения учебной мотивации у подростков, что проявляется в снижении вовлеченности в учебный процесс, ухудшении успеваемости и отсутствии устойчивого интереса к знаниям. Данная тенденция не только препятствует эффективному освоению образовательной программы, но и оказывает негативное влияние на формирование личности, социальную адаптацию и будущую профессиональную траекторию обучающихся среднего школьного возраста (5-9 классы). В условиях возрастающей сложности и динамичности современного мира, формирование внутренней мотивации к обучению становится ключевым фактором успешной социализации и конкурентоспособности личности.

Существующие исследования в области педагогической психологии подчеркивают значимость учебной мотивации как определяющего фактора учебной деятельности. Недостаточная мотивация приводит к снижению познавательной активности, формированию негативного отношения к учебе и, как следствие, к неуспешности.

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость проведения исследования для апробации программы адаптации обучающихся в среднем школьном возрасте, направленной на помощь в оптимальном переходе из начальной школы в среднее звено, что в свою очередь, способствует развитию учебной мотивации. Цель данного исследования заключается в апробации и оценке эффективности развивающей программы, на помощь в оптимальном переходе из начальной школы в среднее звено.

В эмпирической части мы будем придерживаться понимания учебной мотивации вслед за отечественным автором А.К. Марковой. Она рассматривает мотивацию учения как сложное многофакторное образование, которое изменяется во времени и строится на взаимодействии различных компонентов. К таким элементам относятся интересы, эмоции, мотивы, цели, смысл учебы, общественные идеалы и другие, которые формируют мотивацию не просто как изменение отношения к учебе (положительного или отрицательного), но и как усложнение структуры мотивационной сферы.

В эмпирическую часть мы закладываем решение следующих задач:

1. Провести первичную диагностику уровня учебной мотивации, ведущих мотивов и эмоционального отношения к обучению (познавательной активности, тревожности, гнева) у обучающихся 5–7-х классов.
2. Проанализировать полученные результаты посредством сопоставления процентных долей.
3. Апробировать проект программы адаптации обучающихся в среднем школьном возрасте.
4. Провести повторную диагностику с целью оценки динамики исследуемых показателей после реализации программы.
5. Осуществить статистическую обработку результатов для подтверждения достоверности выявленных изменений и оценки эффективности программы.

Объектом исследования в данной работе является учебная мотивация, а предметом – учебная мотивация в среднем школьном возрасте.

Базой исследования выступила одна из общеобразовательных школ города Красноярска (МАОУ СШ №X), название которой в целях конфиденциальности было зашифровано. В исследовании приняло участие 123 обучающихся 5-7 классов, 5 класс (11 лет) – 41 человек, 6 класс (12 лет) – 38 человек, 7 класс (13 лет) – 44 человек.

Исследование проводилось в течение 2025–2026 учебного года и включало два диагностических среза: первичный – до реализации развивающей программы, и контрольный – по завершении ее апробации.

Для достижения поставленной цели и решения обозначенных задач было организовано эмпирическое исследование, реализованное в три этапа: подготовительный, основной и завершающий. Выбор диагностического инструментария осуществлялся с учетом возрастных особенностей выборки и определения учебной мотивации, принятого в данной работе.

Для реализации психодиагностики в качестве измерительного материала были выбраны следующие методики:

«Методика изучения мотивации обучения обучающихся 5-11 класса» М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина, которая содержит анкеты для разных возрастных групп, из которых мы выбрали следующие методики, согласно возрасту: «Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние» (для обучающихся 5-го класса); «Методика изучения мотивации учения подростков» (для обучающихся 6-7-го класса).

«Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Ч.Д. Спилберг, адаптация: А.Д. Андреева.

Для реализации исследования необходимо было создать следующие условия: классный кабинет, индивидуальное посадочное место, исследование проводилось фронтально. Доступные источники света: окна и лампы. Так как исследование предполагает учет индивидуальных результатов каждого респондента необходимо было предоставить индивидуальный стимульный материал – бланки ответов, текст методики, ручка.

Каждый бланк ответов респонденты подписали или условно обозначили, для того чтобы было возможно произвести сопоставление и анализ результатов. Однако при занесении результатов в протокол каждый участник был зашифрован, посредством присуждения порядкового номера, что позволило обеспечить анонимность и конфиденциальность при

предъявлении результатов и протокола педагогу психологу образовательного учреждения.

Эмпирическая часть работы предполагает поэтапную реализацию.

Подготовительный этап:

Подготовка индивидуальных диагностических материалов: тексты методик, бланки ответов, ручка распределение их по диагностическим пакетам для каждого участника.

Административное решение вопросов, связанных с местом проведения, временем и условиями. Подготовка места к проведению диагностики.

Основной этап:

Основной этап предполагает реализацию психодиагностического исследования и первичную обработку полученных результатов: шифровка респондентов исследования, занесение сырых баллов в протокол исследования. Протокол был передан педагогу-психологу для использования в дальнейшей работе.

Завершающий этап:

Завершающий этап исследования был направлен на проведение комплексной обработки полученных данных, включающей как количественный, так и качественный анализ результатов. Для интерпретации эмпирического материала использовался метод сопоставления процентных показателей, позволяющий представить информацию в едином и наглядном формате. Использование описанного подхода дает возможность сопоставлять структуры распределения изучаемых признаков вне зависимости от численности выборки, способствует обнаружению устойчивых закономерностей и упрощает последующее осмысление полученных данных.

По завершении диагностических мероприятий все первичные сведения были упорядочены и проанализированы методом расчета процентных долей по каждому показателю. Подобная обработка позволила установить внутреннее строение исследуемых феноменов, охарактеризовать особенности их распределения и выделить доминирующие тенденции в обследованной

совокупности испытуемых. Для подтверждения значимости выявленных изменений использовался непараметрический T-критерий Вилкоксона.

Результаты психодиагностического обследования излагаются в последующих разделах работы в форме аналитического комментария и иллюстрируются соответствующими таблицами, обеспечивающими наглядность восприятия. Итоговые протоколы исследования вынесены в Приложения А и Б.

Перейдем к описанию и интерпретации результатов, полученных в рамках эмпирического этапа работы. Данные представлены последовательно: сначала рассматриваются результаты диагностики уровня учебной мотивации и структуры ведущих мотивов, затем – показатели познавательной активности и эмоционального отношения к учению (тревожность и гнев).

С помощью методики изучения мотивации обучения обучающихся 5-11 класса» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, которая содержит анкету изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние и анкету изучения мотивации учения подростков для обучающихся 6-7-го класса. среди младших подростков 5-х, 6-х и 7-х классов были получены результаты отражающие уровень учебной мотивации и структуру ведущих мотивов, которые отражены на рисунках 1 и 2.

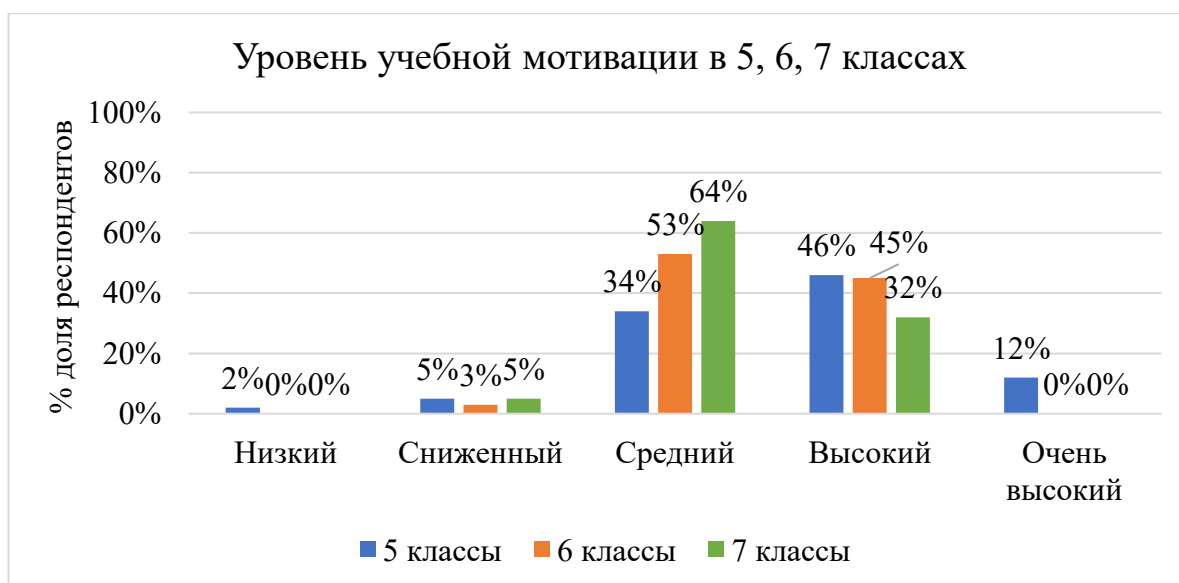


Рисунок 1. Уровень учебной мотивации в 5, 6, 7 классах в %, методика М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Анализ полученных данных показывает, что большинство обучающихся 5-х классов (46%) демонстрируют высокий уровень учебной мотивации; в 6-х классах этот показатель составляет 45%, в 7-х – 32%. Это указывает на значительную долю обучающихся, заинтересованных в учебной деятельности и ориентированных на достижение результатов. Вместе с тем снижение показателя в 7-х классах может быть связано с возрастными изменениями в структуре интересов и приоритетов.

Очень высокий уровень мотивации выявлен у 12% обучающихся 5-х классов. В совокупности с группой высокого уровня это составляет 58%, что свидетельствует о благоприятном мотивационном фоне. В 6-х и 7-х классах обучающихся с очень высоким уровнем мотивации не выявлено.

Средний уровень мотивации зафиксирован у 34% пятиклассников, 53% шестиклассников и 64% семиклассников. Это свидетельствует о том, что значительная часть обучающихся в целом положительно относится к учебной деятельности, однако не всегда проявляет устойчивый познавательный интерес и нуждается в дополнительной педагогической поддержке.

Сниженный уровень мотивации наблюдается у 5% обучающихся 5-х и 7-х классов и у 3% – в 6-х классах. Низкий уровень мотивации выявлен у 2% пятиклассников; среди обучающихся 6-х и 7-х классов он не зафиксирован. Данные показатели могут быть обусловлены трудностями в обучении, негативным учебным опытом, недостаточной поддержкой или несформированностью ценностного отношения к обучению.

В целом результаты диагностики показывают, что учебная мотивация младших подростков характеризуется преимущественно высоким и средним уровнями, что свидетельствует об общем положительном отношении к учебной деятельности.

Следовательно, большинство участников исследования продемонстрировали высокий, средний либо очень высокий уровень учебной мотивации, что свидетельствует о в целом положительном отношении

школьников к обучению. Вместе с тем преобладание среднего уровня мотивации показывает, что у части подростков познавательный интерес недостаточно устойчив и требует дальнейшего развития в рамках специально организованной педагогической работы. Отдельного внимания заслуживают обучающиеся со сниженной и низкой мотивацией, поскольку для данной группы особенно важны индивидуальная поддержка, выявление причин учебных трудностей и последующая коррекционная работа.

Полученные уровневые показатели позволяют определить общее отношение подростков к учебной деятельности, однако для более глубокого анализа мотивационной сферы необходимо учитывать не только степень выраженности мотивации, но и ее содержательные особенности. В связи с этим был проведен анализ ведущих мотивов, определяющих специфику учебной активности обучающихся разных возрастных групп.

Результаты исследования структуры ведущих мотивов представлены на рисунке 2.

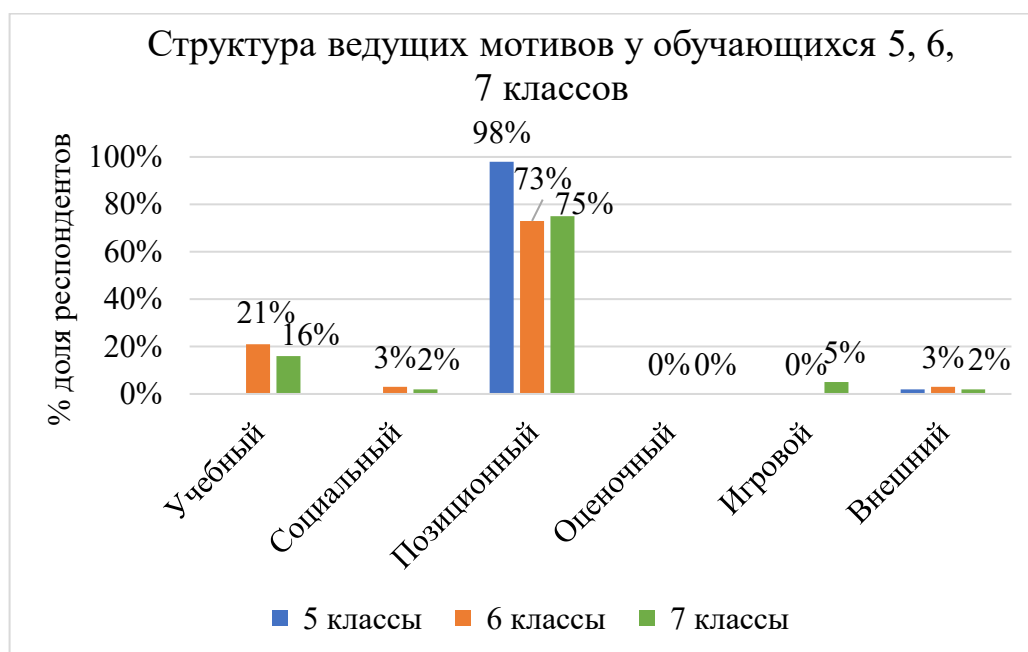


Рисунок 2. Структура ведущих мотивов у обучающихся 5, 6, 7 классов в %, методика М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Анализ полученных данных показал, что у обучающихся 5–7-х классов наиболее выраженным является позиционный мотив, преобладающий во всех

исследуемых возрастных группах. В 5-х классах его доля составляет 98%, в 6-х – 73%, в 7-х – 75%. Доминирование названного мотивационного компонента дает основание полагать, что подавляющее большинство подростков ориентируется в первую очередь на собственное место в иерархии межличностных отношений, стремится получить одобрение как от педагогов, так и от одноклассников, а также старается оправдать требования, предъявляемые учебным окружением.

Учебный мотив проявляется значительно слабее. Если у пятиклассников он не диагностируется вовсе, то среди шестиклассников его доля достигает 21%, а у семиклассников – 16%. Полученные данные могут интерпретироваться как свидетельство постепенного формирования интереса к содержательной стороне учения по мере взросления подростков. Вместе с тем интенсивность этого интереса остается заметно ниже по сравнению с мотивационными установками, ориентированными на социальный статус и внешнее признание.

Социальный мотив также занимает скромное место в структуре побудительных сил обучающихся. Его величина фиксируется на уровне 3% у шестиклассников и 2% у семиклассников, тогда как в 5-х классах он не обнаруживается. Следовательно, стремление к реализации общественно значимых целей и к кооперации в ходе обучения пока не выступает ведущим детерминантом учебной активности для большинства подростков.

Игровая мотивация представлена в минимальном объеме: она отсутствует в 5-х и 6-х классах и составляет лишь 5% у обучающихся 7-х классов. Подобное распределение закономерно для подросткового этапа развития, на котором игровая деятельность постепенно теряет доминирующие позиции, уступая место мотивационным факторам, связанным с самоутверждением, социальным взаимодействием и получением признания со стороны референтной группы.

Оценочный мотив не выявлен ни в одной из возрастных категорий, что позволяет утверждать: отметка как таковая не является для школьников

главным стимулом учебной деятельности. Внешний мотив также выражен незначительно – его значения составляют 2% у пятиклассников и семиклассников и 3% у шестиклассников. Это говорит о том, что учебное поведение подростков лишь в малой степени обусловлено внешним контролем, принуждением или давлением извне.

Таким образом, анализ структуры мотивационной сферы зафиксировал отчетливое доминирование позиционного мотива при явной недостаточной сформированности собственно учебно-познавательных и социально ориентированных побуждений. Следовательно, для большинства подростков ведущую роль в учебной деятельности играют факторы, связанные с социальным одобрением, стремлением занять определенное положение среди сверстников и соответствовать ожиданиям окружающих, тогда как внутренний интерес к содержанию обучения выражен слабее. Результаты исследования подчеркивают необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию устойчивой учебной мотивации, развитию познавательного интереса и повышению личностной значимости содержательной стороны обучения.

Таким образом, диагностика по методике М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой позволила установить как уровневые, так и содержательные характеристики учебной мотивации обучающихся. Для получения более полной картины эмоционального отношения к учению обратимся к результатам второй методики – диагностики Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой, которая позволяет оценить уровень познавательной активности, тревожности и гнева как компонентов эмоциональной включенности в учебный процесс.

Начнем с результатов исследования познавательной активности, представленных на рисунке 3.

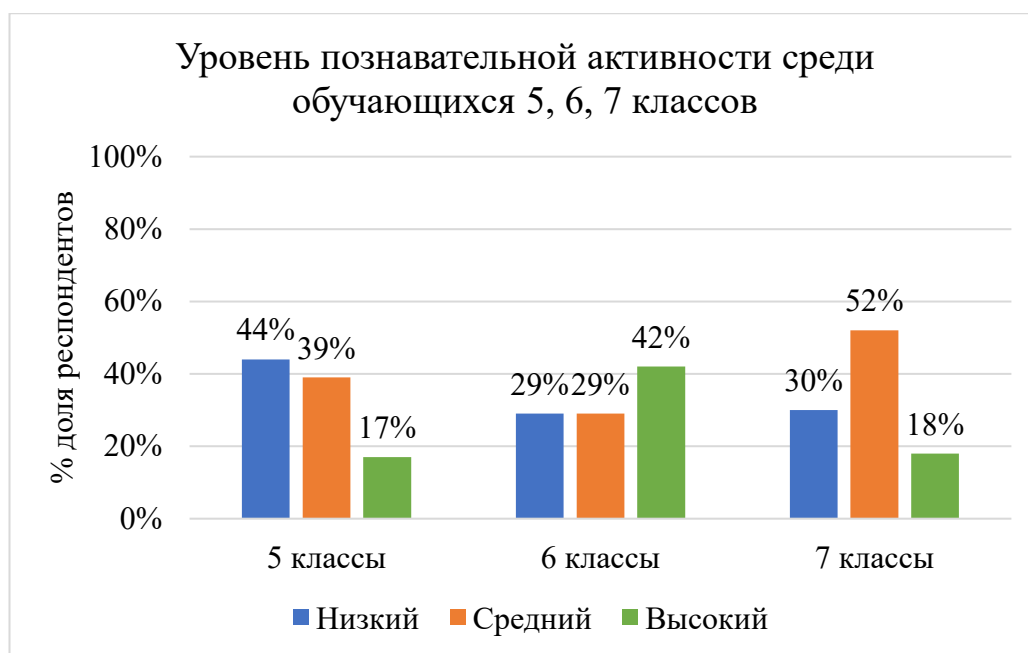


Рисунок 3. Уровень познавательной активности среди обучающихся 5, 6, 7 классов в %, методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой

Анализ уровня познавательной активности обучающихся 5–7-х классов показывает неоднородность ее распределения в разных возрастных группах.

Так, высокий уровень познавательной активности наиболее выражен у обучающихся 6-х классов (42%), тогда как в 5-х и 7-х классах данный показатель значительно ниже и составляет 17% и 18% соответственно. Это свидетельствует о том, что лишь четверть подростков демонстрирует выраженную заинтересованность в познавательной деятельности, способность к самостоятельным действиям и стремление к активному овладению учебным содержанием.

Средний уровень исследуемого параметра зафиксирован у 39% пятиклассников, 29% шестиклассников и 52% семиклассников. Это дает основание утверждать, что среди обучающихся преобладает ситуативный, умеренно выраженный интерес к учебному процессу. Школьники, попавшие в данную категорию, склонны включаться в работу прежде всего при условии внешнего побуждения или поддержки; устойчивая познавательная инициатива и самостоятельное стремление к усвоению новых знаний свойственны им не в полной мере.

Низкий уровень познавательной активности выявлен у 44% обучающихся 5-х классов, 29% – 6-х и 30% – 7-х. Наибольшая доля таких школьников приходится на пятиклассников, что, вероятно, объясняется протеканием адаптационного периода к условиям основного звена школы, повышением сложности учебных требований и еще недостаточной развитостью умений самостоятельно организовывать свое учение.

В совокупности полученные данные свидетельствуют о том, что в структуре познавательной активности доминируют средние и низкие показатели. Это подтверждает необходимость создания дополнительных психолого-педагогических условий, нацеленных на формирование у обучающихся стойкого познавательного интереса, развитие учебной автономии и внутренних мотивов учения. Выявленная картина актуализирует задачу целенаправленной педагогической работы по стимулированию познавательного интереса, воспитанию учебной самостоятельности и обеспечению предпосылок для активного участия школьников в образовательном процессе.

Наряду с характеристикой познавательной активности важнейшим индикатором эмоционального отношения к учению является уровень тревожности. Ее уровень непосредственно влияет на качество учебной деятельности: умеренная тревожность может выполнять мобилизующую функцию, тогда как высокая – оказывает дезорганизирующее воздействие на учебный процесс и снижает мотивацию. Рассмотрим соответствующие результаты, представленные на рисунке 4.

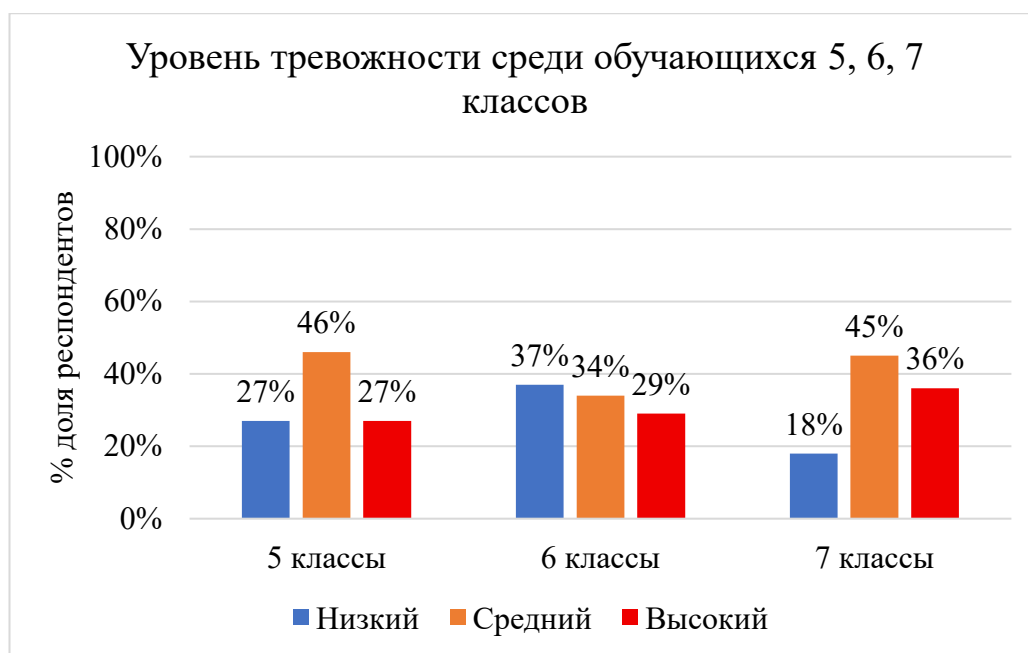


Рисунок 4. Уровень тревожности среди обучающихся 5, 6, 7 классов в %, методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой

Анализ уровня тревожности среди обучающихся 5–7-х классов показывает вариативность ее проявления в зависимости от возраста, при общем преобладании среднего уровня.

Так, высокий уровень тревожности наиболее выражен у обучающихся 7-х классов (36%), несколько ниже – в 6-х классах (29%) и 5-х классах (27%). Это свидетельствует о том, что почти треть обучающихся испытывает выраженное эмоциональное напряжение, связанное с учебной деятельностью, ситуациями контроля и межличностным взаимодействием. Рост показателя к 7-му классу может быть обусловлен увеличением учебной нагрузки и возрастными психологическими особенностями.

Средний уровень тревожности зафиксирован у 46% обучающихся 5-х классов, 34% – 6-х классов и 45% – 7-х классов. Преобладание данного уровня указывает на то, что для значительной части школьников характерна умеренная тревожность, которая может носить как мобилизующий, так и дезорганизующий характер в зависимости от ситуации.

Низкий уровень тревожности наблюдается у 27% пятиклассников, 37% шестиклассников и 18% семиклассников. Более высокие значения данного

показателя, зафиксированные у шестиклассников, вероятно, отражают относительно большую эмоциональную устойчивость этой возрастной категории. Напротив, снижение показателя у семиклассников может интерпретироваться как признак возрастания внутренней напряженности и уменьшения степени психологического благополучия.

Следовательно, в общей картине тревожности респондентов преобладают средние значения при достаточно заметной доле высоких показателей. Это указывает на то, что значительная часть подростков испытывает выраженное эмоциональное перенапряжение, которое требует пристального внимания со стороны педагогического коллектива и психологической службы. Полученные данные обосновывают необходимость систематической профилактической и коррекционной деятельности, ориентированной на понижение уровня тревожности, формирование навыков эмоционального самоконтроля и создание психологически безопасной и комфортной образовательной атмосферы.

Показатель уровня гнева является тесно сопряженным с тревожностью индикатором эмоционального неблагополучия. Если тревожность преимущественно характеризует реакцию личности на ситуации опасности и неопределенности, то гнев сигнализирует о трудностях, возникающих при принятии внешних требований и нормативных ограничений, что особенно типично для подросткового периода. Перейдем к рассмотрению соответствующих результатов, представленных на рисунке 5.

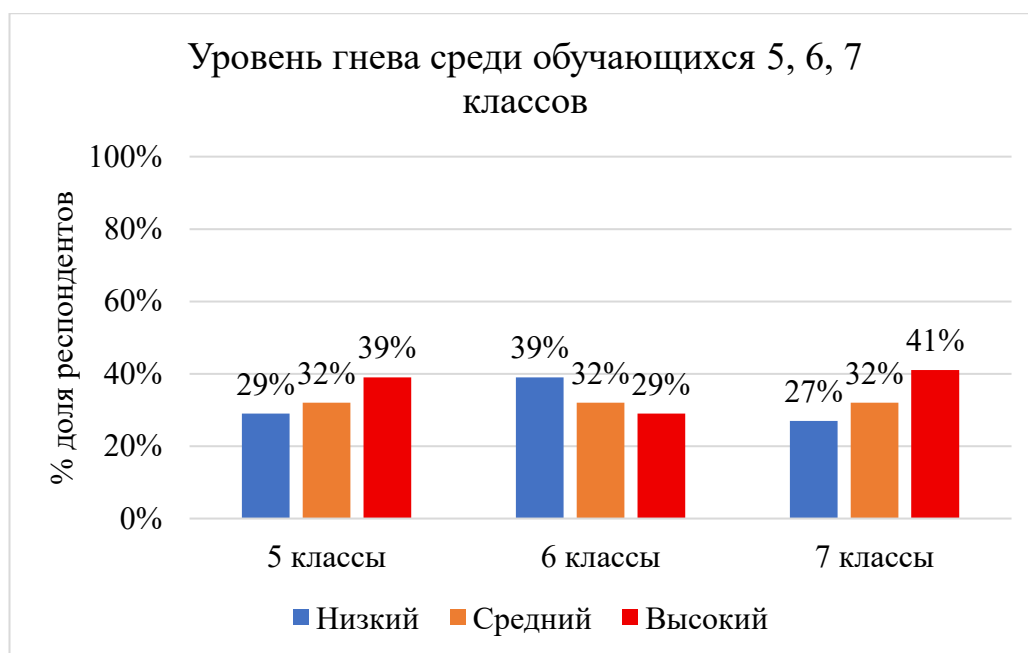


Рисунок 5. Уровень гнева среди обучающихся 5, 6, 7 классов в %, методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой

Анализ уровня гнева среди обучающихся 5–7-х классов позволяет констатировать достаточно отчетливую представленность данного эмоционального проявления в спектре переживаний подростков, а также неравномерность ее возрастного распределения.

Наиболее высокие показатели гнева зафиксированы у семиклассников (41%) и пятиклассников (39%), тогда как у шестиклассников соответствующая величина ниже – 29%. Это означает, что свыше трети подростков подвержены интенсивным вспышкам раздражения и агрессивным эмоциональным реакциям, что, вероятно, обусловлено возрастными факторами, недостаточным развитием механизмов саморегуляции и обостренной восприимчивостью к внешним стимулам.

Средний уровень гнева во всех возрастных группах обнаруживает устойчивые значения – в каждом из классов (5, 6 и 7) он составляет 32%. Эти данные свидетельствуют о том, что приблизительно треть опрошенных обучающихся демонстрируют умеренную выраженность гневных проявлений. В большинстве случаев подобные эмоциональные реакции имеют ситуативный характер и могут контролироваться самими обучающимися.

Низкий уровень гнева был выявлен у 29 % обучающихся 5-х классов, у 39 % шестиклассников и у 27 % семиклассников. Более высокий процент в 6-х классах может свидетельствовать о большей эмоциональной стабильности обучающихся данной возрастной группы. В то же время уменьшение числа подростков с низким уровнем гнева в 7-х классах позволяет говорить об усилении эмоционального напряжения по мере взросления.

Подобные результаты позволяют предположить, что у значительной части подростков существуют определенные сложности, связанные с контролем и выражением отрицательных эмоций. Полученные результаты актуализируют необходимость целенаправленной работы по развитию навыков эмоциональной саморегуляции, снижению агрессивных проявлений и формированию конструктивных способов выражения эмоций в образовательной среде.

Представленные данные первичной диагностики составили основу для апробации программы, направленной на помощь в оптимальном переходе из начальной школы в среднее звено, которая способствует развитию учебной мотивации.

Данная программа «Развивающая программа «В 5 класс» по профилактике дезадаптации у детей после перехода в 5 класс» была предоставлена МАОУ СШ №158, автором которой является М.А. Бурундукова.

Успешность обучения и полноценное личностное развитие школьника неразрывно связаны с его учебной мотивацией. Современная школа, ставящая своей целью воспитание деятельных и автономных личностей, требует детального изучения тех механизмов, которые лежат в основе возникновения, удержания и трансформации учебной мотивации.

Особую значимость проблема становления учебной мотивации приобретает в среднем школьном возрасте (11–14 лет), который отличается интенсивными перестройками в когнитивной, аффективной и социальной областях, непосредственно влияющими на мотивационный профиль личности

подростка. Данный возрастной этап, будучи особо сенситивным к педагогическим воздействиям, актуализирует необходимость создания условий, которые повышали бы эффективность обучения и обеспечивали бы успешное приспособление подростков к запросам образовательной среды.

Учебная мотивация выступает одним из ключевых факторов, определяющих продуктивность образовательной деятельности. Именно она обуславливает активную включенность обучающихся в учебный процесс, подпитывает интерес к овладению новым содержанием и побуждает их к достижению поставленных учебных целей. Недостаточная развитость мотивационной сферы способна провоцировать падение успеваемости, снижение учебной активности, возникновение эмоционального истощения и формирование устойчиво негативного восприятия школы и учения в целом.

В этой связи развитие внутреннего побуждения к учению и обеспечение положительного эмоционального фона в образовательном процессе рассматриваются в качестве приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения подростков. Реализация этих задач не только способствует росту качества обучения, но и формирует благоприятные предпосылки для личностного развития, укрепления веры в собственные силы и выработки положительного отношения к образовательной деятельности в целом.

Для достижения указанных целей требуется выстроить такую образовательную среду, которая поддерживала бы познавательную активность школьников, развивала их учебную самостоятельность и стимулировала проявление инициативы. Существенную роль при этом играет помощь подросткам в осмыслении их собственных учебных целей и формировании уверенности в своих интеллектуальных способностях. Руководствуясь этой логикой, а также опираясь на результаты проведенного исследования, была апробирована программа профилактики дезадаптации обучающихся при переходе в пятый класс «В 5 класс». Кроме того, по итогам изучения особенностей шести- и семиклассников были подготовлены

рекомендации для педагогов и родителей, направленные на повышение учебной мотивации и познавательной активности подростков, а также на снижение уровня тревожности и гнева.



МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«Средняя школа №158»
(МАОУ СШ №158)

Юридический адрес: Россия, 660012, г. Красноярск, улица Складская зд. 32
Фактический адрес: Россия, 660012, г. Красноярск, улица Складская зд. 32
тел./факс: +7(391) 217-87-97, E-mail: school158.krsk@yandex.ru, официальный сайт: <http://school158.info>
ОКПО 47698628, ОГРН 1202400026234, ИНН/КПП 2464153963/246401001

Утверждаю
Директор МАОУ СШ №158 «Грани»
Лазутин А.А.

**Развивающая программа «В 5 класс» по
профилактике дезадаптации у детей после
перехода в 5 класс**

Составитель:
Педагог-психолог МАОУ СШ №158
Бурундукова
Марина Андреевна

I. Пояснительная записка:

Рабочая программа составлена на **основе пособий** Гончуковой О.В., Авидон И.Ю. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг. 2007; Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. М. 2006; Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс. 2007.

Программа является развивающей психолого-педагогической программой. Контингент детей, на которых ориентирована данная программа: подростки и молодые люди в возрасте от 11 до 13 лет.

Цель данной программы: профилактика дезадаптации у детей после перехода в 5 класс

Задачи программы:

- повышение коммуникативных навыков и уверенности;
- формирование адекватной самооценки;
- формирование навыков преодоления стресса и противостояния групповому давлению;

II. Структура и содержание программы:

Содержание программы: программой предусмотрено 8 занятий по 30 минут каждое, частота проведения - 1 раз в неделю.

Этапы реализации программы: подготовительный этап, коррекционно-развивающий этап, заключительный этап.

Подготовительный этап работы состоит в выявлении показаний у ребенка для проведения психологической коррекции. Первичная диагностика предполагает проведение диагностического обследования обучающихся по выбранным методикам.

На коррекционно-развивающем этапе идет работа в соответствии с учебно-тематическим планом, которая направлена на реализацию поставленных целей и задач.

Заключительный этап включает проведение выходной диагностики, подведение итогов, анализ эффективности программы.

Структурные компоненты занятий:

1. Вводная часть включает в себя психологические игры и упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения, создания благоприятной, дружеской атмосферы, психологического комфорта и безопасности для каждого участника, а также ритуала приветствия и принятия правил работы.

2. Основная часть, направленная на формирование новых знаний и представлений, обретение новых навыков и установок, конструирование и отработку личной стратегии поведения, осмысление полученного опыта, формирование ценностно-значимой личностной концепции взаимодействия с миром.

3. Заключительная часть включает в себя подведение итогов, интеллектуальную и эмоциональную рефлексия и ритуал прощания.

В таблице 1 представлен учебно-тематический план:

Таблица 1

Учебно-тематический план

№	Содержание	Сроки реализации
1	Разминка «Здравствуй, уважаемый» Упражнение «Дом» Этюд «Утро ученика» Завершающее упражнение «Руки на плечи»	3-я неделя сентября
2	Разминка «передай предмет» Этюд «Вечер ученика» Упражнение «Колесо» Завершающее упражнение «Покажи...»	4-я неделя сентября
3	Разминка «Стихии» Упражнение «Узнай школу» Упражнение на расслабление	1-я неделя октября
4	Разминка «Пастух Павел...» Притча о башмачнике Упражнение «Идеальный ученик» Расслабляющее упражнение	2-я неделя октября
5	Разминка «Мозговой штурм» Командная игра «Самолет» Релаксация Завершающее упражнение	3-я неделя октября
6	Разминка «Угадай цвет» Загадки с подвохом Упражнение «Вавилонская башня»	41-я неделя октября

№	Содержание	Сроки реализации
7	Разминка «Кенгуру» Упражнение «Барометр мнений» Упражнение «Инструкция» Завершающее упражнение	1-я неделя ноябрь
8	Разминка «Пастух Павел...» Упражнение «Шкала» Упражнение «Инструкция» Завершающее упражнение	2-я неделя ноября

Сроки реализации программы: программа состоит из 8 занятий, которые проводятся 1 раз в неделю.

Программа реализуется на протяжении 2 месяцев.

Ожидаемые результаты реализации программы:

1. Стабильное положительное эмоциональное состояние обучающихся.
2. Рефлексия собственного состояния и состояния окружающих, осознание своих чувств, понимание и принятие чувств окружающих людей.
3. Адекватная самооценка и повышение коммуникативных навыков обучающихся.

Критерии определения уровня достижения планируемых результатов:

1. Развитие основных коммуникативных навыков.
2. Расширение и углубление самопознания.
3. Развитие рефлексивных умений.

Инструменты оценки эффективности программы: беседа, наблюдение, тестирование, диагностические методики.

III. Материально-технические условия реализации программы:

Занятия по программе проводятся в помещении, имеющем достаточную площадь для проведения динамических упражнений.

Реализация программы осуществляется на базе МАОУ СШ №158 «Грани».

Реализация программы осуществляется в классных помещениях.

Содержание занятий представлено в Приложении В.

Рекомендации для педагогов и родителей обучающихся 6–7-х классов по повышению учебной мотивации, познавательной активности и снижению эмоционального напряжения

Рекомендации для педагогов и родителей обучающихся 6-х классов

Полученные в ходе эмпирического исследования данные свидетельствуют о том, что обучающиеся 6-х классов (12 лет) демонстрируют относительно благоприятный эмоциональный фон: низкий уровень тревожности зафиксирован у 37%, низкий уровень гнева – у 39% шестиклассников. Познавательная активность находится на наиболее высоком уровне по сравнению с другими возрастными группами (42% – высокий уровень). Вместе с тем выявлен существенный разрыв между высокой познавательной активностью и структурой ведущих мотивов: позиционный мотив преобладает у 73% обучающихся, тогда как учебный мотив составляет лишь 21%. Полученные данные дают основание утверждать, что учебная активность шестиклассников в значительной степени связана с внешними побудителями: желанием снискать одобрение окружающих, добиться признания со стороны учителей и сверстников, а также упрочить собственный статус в структуре школьных отношений. Согласно концепции учебной мотивации А.К. Марковой, доминирование внешних стимулов при сохранении достаточно высокой деятельностной вовлеченности обучающихся свидетельствует о необходимости выстраивания условий для становления более зрелых внутренних познавательных побуждений.

Учитывая описанные особенности мотивационной сферы шестиклассников, а также опираясь на положения Л.И. Божович о роли социальной ситуации развития и идеи теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, были разработаны следующие рекомендации:

Рекомендации для педагогов:

1. Использовать наличный уровень познавательной активности как ресурс для укрепления учебной мотивации. Высокую степень

интеллектуальной включенности, характерную для шестиклассников, целесообразно превратить в опору для выработки устойчивого интереса к содержательной стороне учения. С этой целью в образовательную практику рекомендуется внедрять задания проблемного, поискового и исследовательского характера, требующие от обучающихся самостоятельного анализа информации и генерации собственных решений. Принципиально важным является поощрение любых проявлений инициативы: стремления формулировать вопросы, предлагать нестандартные варианты, реализовывать творческий подход при решении учебных задач. Подобная организация работы способствует постепенному переходу от внешне заданной активности к внутренне мотивированному стремлению к познанию.

2. Формировать смысловое наполнение учебной деятельности.

Переходу к внутренней мотивации содействует осознание подростками прикладной ценности осваиваемого материала. В этой связи необходимо регулярно обсуждать с обучающимися возможные способы применения знаний в обыденной жизни, в будущей профессии и в области их личных увлечений. Соединение учебного содержания с реальными жизненными контекстами придает процессу обучения личностную значимость и способствует выработке устойчивого познавательного интереса.

3. Выстраивать учебное взаимодействие в формате сотрудничества.

Принимая во внимание высокую значимость социального признания для подростков, рекомендуется активно применять формы работы в парах и малых группах. Совместное выполнение учебных задач создает условия для удовлетворения потребности в общении и одобрении со стороны сверстников, одновременно способствуя развитию ответственности, взаимопомощи и интереса к учебному содержанию. При этом предпочтение следует отдавать кооперативным формам деятельности, избегая чрезмерного акцента на конкуренции, поскольку избыточная соревновательность может усиливать зависимость от внешних стимулов и повышать эмоциональное напряжение обучающихся.

4. Сохранять сложившийся благоприятный эмоциональный фон.

Низкий уровень тревожности и гнева у значительной части шестиклассников является ценным ресурсом, который необходимо поддерживать. Это достигается через предсказуемость требований, доброжелательную обратную связь, исключение публичных сравнений и унижительных замечаний. Педагогу рекомендуется использовать «Я-высказывания» и акцентировать внимание не на личности ученика, а на его действиях и усилиях.

5. Развивать рефлексивные умения как основу внутренней мотивации. Согласно Л.С. Выготскому, именно рефлексия обеспечивает переход внешних форм регуляции во внутренние. В 6 классе целесообразно систематически включать вопросы для самоанализа: «что у тебя получилось лучше всего?», «какой момент был самым трудным и почему?», «что ты сделаешь иначе в следующий раз?». Такая практика формирует у школьника способность самостоятельно оценивать свой прогресс, что является основой академической самоэффективности (А. Бандура).

Рекомендации для родителей:

1. Поддерживать и расширять познавательные интересы ребенка вне школы. Родителям рекомендуется активно интересоваться тем, что увлекает подростка, создавать условия для углубления этих интересов (книги, кружки, экскурсии, научно-популярные лекции). Важно не навязывать собственные представления о «полезных» занятиях, а опираться на реальные склонности ребенка. Как подчеркивает Л.И. Божович, в подростковом возрасте именно широта внеучебных интересов может стать основой для формирования устойчивого познавательного отношения к учению.

2. Переносить акцент с оценки на процесс и усилия. Вместо вопроса «какую оценку получил?» целесообразно спрашивать: «что нового ты узнал?», «что показалось самым интересным?», «над чем тебе пришлось потрудиться?». Поощрение стараний, а не только конечного результата формирует у ребенка внутренний локус контроля и снижает зависимость от внешнего одобрения, что согласуется с теорией каузальной атрибуции.

3. Учить самостоятельно планировать учебную деятельность.

Шестиклассникам полезно предоставлять право выбора времени и порядка выполнения домашних заданий (в разумных пределах). Родительская функция – не жесткий контроль, а помощь в освоении инструментов планирования (списки, таймеры, ежедневники). Это удовлетворяет потребность в автономии, которая, по Э. Деси и Р. Райану, является одним из трех базовых условий внутренней мотивации.

4. Обращать внимание на круг общения и школьные отношения.

Поскольку позиционный мотив у шестиклассников доминирует, отношение к учебе во многом опосредовано мнением одноклассников. Родителям целесообразно знать, с кем дружит ребенок, как складываются его отношения в классе. При возникновении конфликтов важно не занимать обвинительную позицию, а помочь подростку проанализировать ситуацию и найти конструктивный выход. Положительные отношения со сверстниками выступают буфером против снижения учебной мотивации.

5. Не драматизировать временные спады успеваемости. В 6 классе эмоциональный фон остается достаточно благополучным, однако гормональная перестройка и утомление могут приводить к колебаниям успеваемости. Родителям рекомендуется сохранять спокойствие, выяснять причины (усталость, непонимание темы, конфликт) и предлагать помощь, а не наказание. Как отмечает А.К. Маркова, именно поддерживающая позиция взрослых позволяет подростку пережить временные трудности без ущерба для мотивации.

Рекомендации для педагогов и родителей обучающихся 7-х классов:

Результаты диагностики семиклассников (13 лет) зафиксировали заметное ухудшение практически всех параметров по сравнению с шестиклассниками. Уровень высокой учебной мотивации понизился до 32% (при 45% в 6 классе), одновременно увеличилась доля респондентов со средним показателем – до 64%. В 7-х классах фиксируется снижение доли обучающихся, обладающих высоким уровнем познавательной активности, до

18%, тогда как у шестиклассников этот показатель достигал 42%. Также наблюдается уменьшение числа обучающихся с низкой тревожностью – до 18% – и с низким уровнем гнева – до 27%, что является самыми низкими значениями во всей выборке. При этом доля подростков, демонстрирующих высокий уровень гнева, составляет 41%, а высокий уровень тревожности наблюдается у 36% обучающихся.

Обнаруженные тенденции соответствуют возрастным закономерностям, описанным в научной литературе. Для подростков 13 лет характерны интенсивные изменения физиологического и личностного плана, обусловленные половым созреванием, развитием самосознания и потребностью в автономии. Эти процессы часто сопровождаются повышенной эмоциональной реактивностью и внутренним напряжением.

Анализ мотивационной сферы свидетельствует, что ведущую позицию по-прежнему сохраняет позиционный мотив, составляющий 75%. В то же время выраженность учебного мотива снижается до 16%, что говорит о недостаточно выраженной ориентации части обучающихся на содержание и итоги учебной работы. В связи с этим семиклассники нуждаются в адресной психолого-педагогической помощи, направленной на ослабление эмоциональной напряженности, формирование навыков саморегуляции и усиление внутренних побуждений к обучению.

Рекомендации для педагогов:

1. Создавать условия психологического комфорта и определенности в образовательной среде. Высокие показатели тревожности у обучающихся 7-х классов требуют пристального внимания к организации учебного процесса и процедурам контроля. Педагогам целесообразно: заранее и в ясной формулировке сообщать критерии оценивания, сроки выполнения и формат проверочных мероприятий; исключать внезапные опросы; предоставлять обучающимся возможность выбора формы ответа (устно с места, в письменном виде, индивидуально у доски при добровольном согласии). Важно объяснять, что волнение перед ответом – естественная реакция, и

предлагать простые техники самоуспокоения (глубокий вдох перед ответом). Согласно А.М. Прихожан, именно снижение ситуативной неопределенности наиболее эффективно уменьшает школьную тревожность.

2. Обучать конструктивным способам выражения гнева. Высокий уровень гнева (41%) указывает на дефицит навыков эмоциональной саморегуляции. Педагогу следует выступать моделью спокойного поведения: в конфликтной ситуации делать паузу, использовать «Я-высказывания» («Я расстроен, когда...»), а не «Ты опять...»), не переходить на личности. Полезно вводить на уроках короткие паузы для эмоциональной разрядки (дыхательные упражнения, письменное выражение эмоций на отдельном листе). Также целесообразно обсуждать с классом альтернативные способы реагирования в фрустрирующих ситуациях, опираясь на реальные или смоделированные примеры.

3. Повышать познавательную активность через проблемное обучение и связь с жизненными планами. Низкий уровень познавательной активности (всего 18% с высоким уровнем) требует специальных мер по ее активизации. Эффективны: начало урока с парадоксального факта или неразрешимой задачи; задания, требующие применения знаний в новых, в том числе житейских, контекстах; элементы проектной деятельности с реальным результатом. Поскольку в 7 классе начинают формироваться профессиональные намерения, важно показывать, как учебный материал связан с будущей профессией или жизненным самоопределением (Л.И. Божович).

4. Предоставлять право выбора и поддерживать автономию. Вопреки интуитивному желанию усилить контроль в ответ на снижение учебных результатов, более продуктивным представляется, напротив, увеличение зоны самостоятельности обучающихся. Подростки крайне чувствительны к авторитарному стилю взаимодействия, расценивая его как посягательство на собственное чувство взрослости. Предоставление права выбирать степень сложности задания, формат отчетности (например,

презентация, письменное эссе, устное сообщение), партнера для совместной работы – все это уменьшает психологическое сопротивление и способствует росту внутренней мотивации. Как доказывается в теории самодетерминации, удовлетворение потребности в автономии выступает необходимым условием для интернализации (присвоения) внешних требований.

5. Формировать переживание успеха. Учитывая повышенную тревожность и возможную неуверенность подростков в своих силах, необходимо фиксировать даже незначительные достижения и акцентировать позитивную динамику индивидуальных результатов. Целесообразно обращать внимание на личный прогресс обучающегося, конкретно указывая на успехи – например, на улучшение качества выполняемых заданий или на применение более рациональных приемов решения. Следует воздерживаться от сопоставления подростка с одноклассниками, поскольку такие сравнения способны усиливать тревожность и ослаблять учебную мотивацию. Гораздо более эффективно сравнивать текущие достижения подростка с его же предыдущими результатами. Ключевое значение имеет поощрение настойчивости, старательности и приложенных усилий, что укрепляет веру в собственные возможности и снижает боязнь совершить ошибку.

6. Внедрять в учебный процесс приемы эмоциональной саморегуляции. Для предупреждения эмоционального перенапряжения рекомендуется использовать короткие упражнения, восстанавливающие психологическое равновесие. Перед проведением контрольных работ, публичными выступлениями или иными ответственными учебными событиями полезно применять непродолжительные дыхательные техники и упражнения на мышечное расслабление. Освоение подростками простых способов управления эмоциональным состоянием помогает им более успешно справляться со стрессовыми воздействиями, поддерживать работоспособность и уменьшать уровень тревожности в учебной деятельности.

Рекомендации для родителей:

1. Принимать во внимание возрастные особенности подросткового этапа и соразмерять ожидания. Следует помнить, что изменения в поведении подростка, временное ослабление интереса к учебе, эмоциональная лабильность и повышенная раздражительность часто являются закономерными проявлениями возрастного развития. В этот период подросток переживает серьезные физиологические и психологические трансформации, связанные со становлением собственной идентичности и стремлением к независимости. В связи с этим завышенные требования к академическим успехам могут усиливать внутреннее напряжение. Более продуктивная стратегия заключается в сохранении эмоциональной поддержки, доверительных отношений и внимания к физическому и психическому благополучию подростка.

2. Организовывать домашнюю обстановку, обеспечивающую эмоциональный комфорт. Высокий уровень тревожности обучающихся требует особого отношения к семейной атмосфере. Значимую роль играют соблюдение режима дня, достаточная продолжительность ночного сна, разумное ограничение использования электронных устройств в вечерние часы и обеспечение полноценного отдыха. Желательно сводить к минимуму обсуждение учебных проблем непосредственно перед сном и поддерживать в семье спокойное эмоциональное состояние. Полезным может оказаться совместное освоение несложных техник расслабления и саморегуляции. Спокойное и уверенное поведение родителей помогает подростку чувствовать себя более защищенным и легче справляться с возникающими переживаниями.

3. Реагировать на проявления гнева конструктивно, без ответной агрессии. Высокий уровень гнева означает, что подросток часто не способен контролировать свои импульсы. При вспышке гнева родителю не следует кричать в ответ или оскорблять. Эффективная стратегия: сделать паузу («Я вижу, ты очень зол. Давай поговорим через 15 минут»), после остывания обсудить ситуацию, задавая вопросы: «Что именно тебя разозлило?», «Как

можно было выразить свое несогласие иначе?». Важно предлагать безопасные каналы для разрядки (побить подушку, порвать ненужную бумагу, интенсивно пройтись), одновременно обучая вербализации чувств.

4. Укреплять самооценку через внеучебные сферы деятельности.

Поскольку учебная успешность в 7 классе часто снижается, необходимо найти область, где подросток может пережить ситуацию успеха и признания. Это могут быть спорт, творчество, техническое моделирование, волонтерство – любая деятельность, приносящая удовлетворение и подкрепляющая веру в себя. Уважение к увлечениям ребенка, посещение его соревнований или выставок, гордость его достижениями вне школы – мощный ресурс поддержки самооценки, который опосредованно влияет и на отношение к учебе.

5. Стимулировать познавательный интерес «в обход» школьной рутины.

В условиях низкой познавательной попытки заставить учиться через давление и контроль, как правило, приводят к обратному эффекту – усилению сопротивления и негативизма. Более продуктивно – совместный просмотр научно-популярных фильмов, посещение музеев и выставок по выбору подростка, приобретение книг и инструментов по его хобби. Важно, чтобы эти занятия не воспринимались как «дополнительные уроки», а были свободным, добровольным времяпрепровождением.

6. Быть внимательным к признакам эмоционального неблагополучия.

Родителям следует обращать внимание на такие сигналы, как отказ от еды или переедание, стойкие нарушения сна, замкнутость, резкие перепады настроения, агрессия, направленная на себя, жалобы на головные боли или боли в животе при отсутствии органической патологии. При их появлении целесообразно обратиться к школьному психологу или детскому психиатру. Не следует оставлять без внимания фразы о нежелании жить.

7. Участвовать в школьной жизни опосредованно, не нарушая границ.

Подростки болезненно реагируют на гиперопеку и публичное вмешательство родителей в школьные дела. Вместо того чтобы ходить к учителям с жалобами или контролировать каждый шаг, лучше поддерживать

с ребенком доверительный диалог, интересоваться его мнением о происходящем в школе, помогать советами, но не брать ответственность на себя. Чувство взрослости требует уважения к автономии, даже если родителям кажется, что подросток еще не готов к ней полностью.

Представленные рекомендации учитывают специфику каждого возрастного этапа внутри среднего школьного возраста и могут быть использованы для адресной психолого-педагогической поддержки обучающихся 6-х и 7-х классов как в урочной, так и во внеурочной деятельности, а также в семейном воспитании.

2.2. Реализация программы

После завершения программы в 5 классах была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что позволило оценить динамику изменений по каждому из исследуемых показателей.

Для оценки влияния развивающей программы на учебную мотивацию было проведено сравнение данных диагностики до и после занятий. Полученные процентные распределения по уровням мотивации позволяют увидеть, какие изменения произошли в группе (рисунок 6).

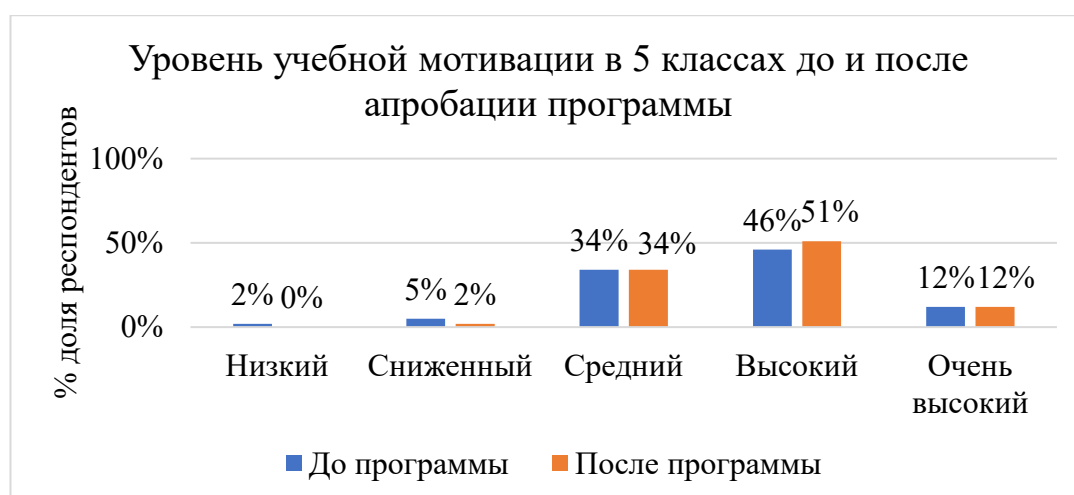


Рисунок 6. Уровень учебной мотивации в 5 классах в %, методика М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Анализ результатов диагностики уровня учебной мотивации обучающихся 5-х классов до и после реализации программы позволяет выявить положительную динамику по ряду показателей.

Прежде всего необходимо отметить, что на констатирующем этапе исследования у большинства обучающихся 5-х классов наблюдался достаточно благоприятный уровень учебной мотивации: высокий уровень был выявлен у 46% обучающихся, а очень высокий – у 12%. Вместе с тем у части обучающихся отмечались мотивационные трудности: 5% продемонстрировали пониженный уровень мотивации, а еще 2% – низкий. Подобные результаты могут указывать на наличие определенных сложностей в адаптации к новым требованиям и условиям обучения в среднем звене школы. Именно данная категория обучающихся рассматривалась как приоритетная для психолого-педагогического сопровождения в рамках разработанной программы.

По итогам реализации программы были зафиксированы положительные изменения в структуре мотивационной сферы пятиклассников. Доля подростков с очень высоким уровнем учебной мотивации осталась неизменной и составила 12%. Стабильность данного показателя свидетельствует об устойчивости ярко выраженной внутренней ориентации на учебную деятельность и о сохранении стойкого познавательного интереса у этой группы обучающихся.

Наиболее выраженные положительные изменения зафиксированы в группе обучающихся с высокой мотивацией. Их доля возросла с 46% до 51%, что указывает на рост заинтересованности в учебном процессе и становление более положительного отношения к учению у тех подростков, у которых ранее констатировался средний уровень мотивации.

Показатели среднего уровня мотивации претерпели несущественные изменения – их доля снизилась с 35% до 34%. Однако эта количественная стабильность не означает отсутствия качественных сдвигов, а отражает внутреннюю перестройку в данной группе. Часть обучающихся, изначально имевших пониженную мотивацию, перешла на средний уровень, в то время

как некоторые представители самой средней группы поднялись до высокого уровня мотивационной готовности. Это позволяет говорить о положительной перестройке структуры учебной мотивации в целом.

Особого внимания заслуживают результаты обучающихся, входивших в группу риска. После завершения программы количество школьников с пониженной мотивацией уменьшилось более чем в два раза – с 5% до 2%. Кроме того, подростки с низким уровнем мотивации в итоговой диагностике не были выявлены вовсе, тогда как на начальном этапе их доля составляла 2%. Подобная динамика свидетельствует о высокой эффективности проведенной развивающей работы и ее положительном влиянии на обучающихся, испытывавших наибольшие трудности в учебной деятельности.

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что после реализации программы наблюдается общее повышение уровня учебной мотивации: увеличивается доля обучающихся с высоким уровнем, полностью преодолен низкий уровень и вдвое сокращена доля сниженной мотивации. На рисунке 7 рассмотрим структуру ведущих мотивов:



Рисунок 7. Структура ведущих мотивов у обучающихся 5 классов в %, методика М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Анализ структуры ведущих мотивов обучающихся 5-х классов до и после реализации развивающей программы позволяет говорить о выраженной стабильности мотивационной структуры.

Как на этапе первичного, так и на этапе повторного тестирования абсолютно доминирующее положение занимает позиционный мотив – его показатель составляет 98%. Это свидетельствует о том, что ориентация на социальное одобрение, статус и соответствие ожиданиям окружающих остается ведущим фактором учебной активности пятиклассников и практически не изменилась под влиянием программы.

Внешний мотив выражен минимально (2%), а учебный, социальный, оценочный и игровой мотивы не представлены вовсе (по 0%). Такая картина согласуется с возрастными особенностями обучающихся 11–12 лет. На этапе перехода в среднее звено ведущей потребностью становится стремление занять определенное место в группе сверстников, получить признание, утвердить свой статус. Именно желание быть успешным в глазах одноклассников и учителей лежит в основе позиционного мотива.

Полученные результаты позволяют заключить, что реализованная программа оказала ограниченное воздействие на качественную перестройку мотивационной структуры обучающихся. Это подчеркивает необходимость продолжения целенаправленной психолого-педагогической работы, ориентированной на формирование внутренней учебной мотивации и устойчивого познавательного интереса школьников.

Наряду с изменениями в уровне и структуре учебной мотивации важно проследить динамику познавательной активности, которая выступает непосредственным поведенческим выражением мотивационной сферы и отражает готовность обучающихся к активному освоению учебного материала. Несмотря на зафиксированные позитивные изменения, полученные данные подтверждают тезис о том, что перестройка мотивационной сферы обучающихся представляет собой продолжительный и поэтапный процесс. Становление устойчивых внутренних побуждений к

учению требует планомерной и продолжительной педагогической работы, в связи с чем доминирование позиционного мотива правомерно расценивать как возрастную норму. Вместе с тем рост общего уровня учебной мотивации и познавательной активности фиксирует положительную тенденцию и формирует предпосылки для последующего укрепления внутренней мотивации к обучению.

Наряду с анализом изменений в мотивационной сфере значимым аспектом исследования выступает оценка динамики познавательной активности обучающихся. Данный показатель отражает практическую реализацию мотивационных установок в учебной деятельности и характеризует степень готовности школьников к самостоятельному овладению новым знанием. Наглядные изменения уровня познавательной активности мы можем рассмотреть на рисунке 8:

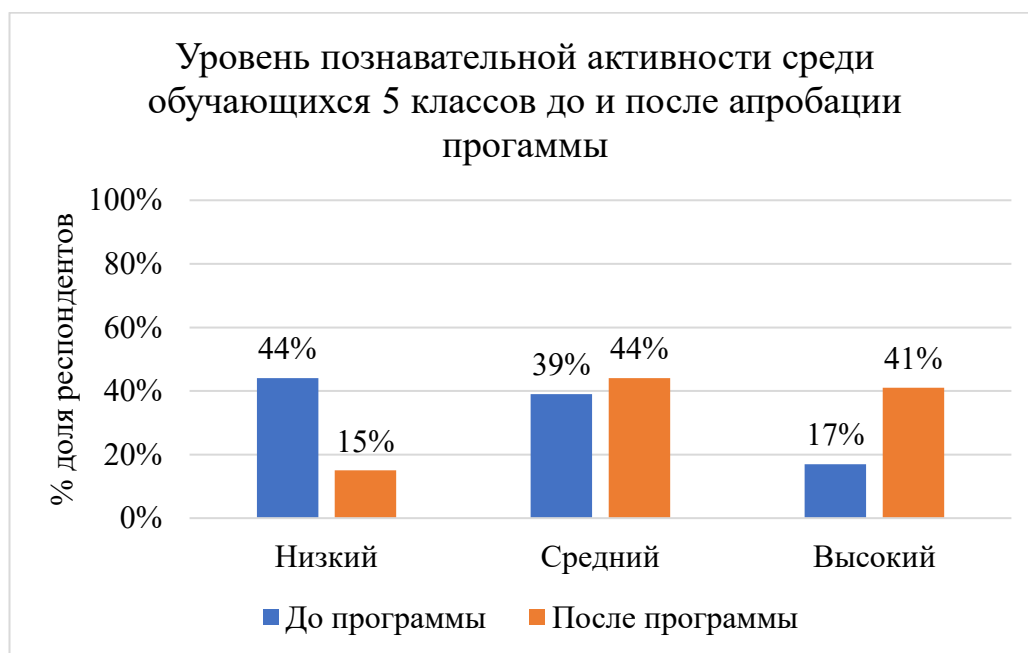


Рисунок 8. Уровень познавательной активности среди обучающихся 5 классов в %, методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой

Результаты первичной диагностики показали, что значительная часть пятиклассников демонстрировала недостаточную познавательную активность. Низкие значения этого параметра зафиксированы у 44% обучающихся, средние – у 39%, тогда как высокий уровень отмечен лишь у

17% школьников. По окончании развивающей программы распределение показателей претерпело выраженную позитивную трансформацию.

Наиболее существенные изменения обнаружены в группе обучающихся с низкой познавательной активностью. Их доля сократилась с 44% до 15%, что говорит о заметном снижении количества обучающихся, сталкивающихся с трудностями при проявлении учебной инициативы и познавательного интереса. Полученные результаты дают основание полагать, что проведенные мероприятия способствовали ослаблению психологических и эмоциональных барьеров, сдерживающих деятельное вовлечение подростков в образовательный процесс. Доля обучающихся с высокой познавательной активностью возросла почти в 2,5 раза – с 17% до 41%. Значительное число подростков, которые прежде не демонстрировали ярко выраженной познавательной активности, стали участвовать в учебной деятельности, проявляя готовность к интеллектуальным усилиям.

Средний уровень активности вырос с 39 % до 44 %, что отражает как переход детей из низкой категории в норму, так и пополнение группы высокоактивных за счет бывших «средних».

Развитие коммуникативных навыков, формирование адекватной самооценки и обучение приемам совладания со стрессом напрямую не были нацелены на познавательную активность, однако создали для нее благоприятную почву. Когда ребенок перестает испытывать страх перед новой школьной средой и мнением окружающих, его естественная познавательная потребность высвобождается и начинает проявляться в учебной деятельности. На рисунке 9 представлена динамика изменений уровня тревожности.

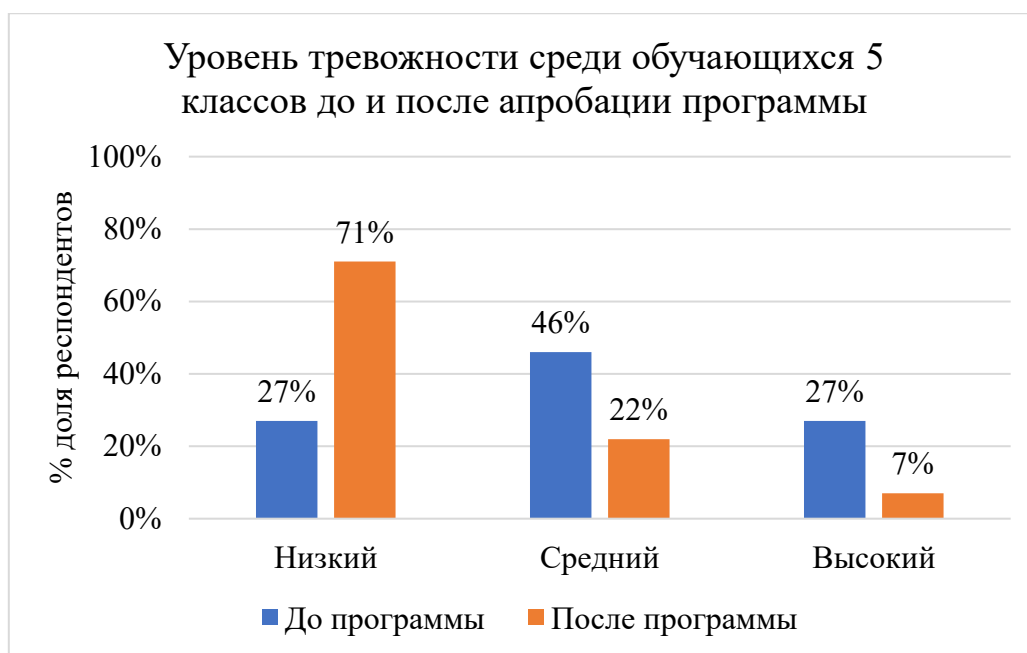


Рисунок 9. Уровень тревожности среди обучающихся 5 классов в %, методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой

Анализ уровня тревожности обучающихся 5-х классов до и после реализации развивающей программы демонстрирует выраженную положительную динамику их эмоционального состояния.

Первичная диагностика выявила следующую ситуацию: высокая тревожность была свойственна 27% пятиклассников, средняя – 46%, и лишь 27% детей чувствовали себя спокойно и уверенно. Фактически почти три четверти класса (73%) находились в зоне повышенного или умеренного эмоционального дискомфорта, что объясняется естественным стрессом перехода в среднее звено.

После завершения программы были выявлены существенные положительные изменения в показателях тревожности обучающихся. Число обучающихся с высокой тревожностью сократилось с 27% до 7%, что говорит о значительном уменьшении количества подростков, пребывающих в состоянии острого эмоционального дискомфорта. Параллельно снизился процент обучающихся со средним уровнем тревожности – с 46% до 22%, что отражает устойчивую тенденцию к ослаблению интенсивности тревожных переживаний в обследованной группе.

Наиболее существенные изменения зафиксированы среди обучающихся с низким уровнем тревожности. Если на первоначальном этапе исследования эта категория охватывала 27% респондентов, то по завершении программы ее доля повысилась до 71%. Подобная динамика дает основание утверждать, что у большинства пятиклассников сформировалось более стабильное эмоциональное состояние, возросла уверенность в собственных силах и укрепилось чувство психологической безопасности в школьной среде.

Следовательно, итоговая картина распределения показателей свидетельствует о качественной перестройке структуры тревожности: доминирующее положение занял низкий уровень, тогда как доля средних и высоких значений заметно уменьшилась.

Выявленные изменения в уровне тревожности дополняются положительной динамикой по показателю гнева. Совокупное снижение данных эмоциональных состояний позволяет говорить о комплексном улучшении психологического самочувствия обучающихся, что создает благоприятные условия для дальнейшего развития учебной мотивации и познавательной активности (рисунок 10).

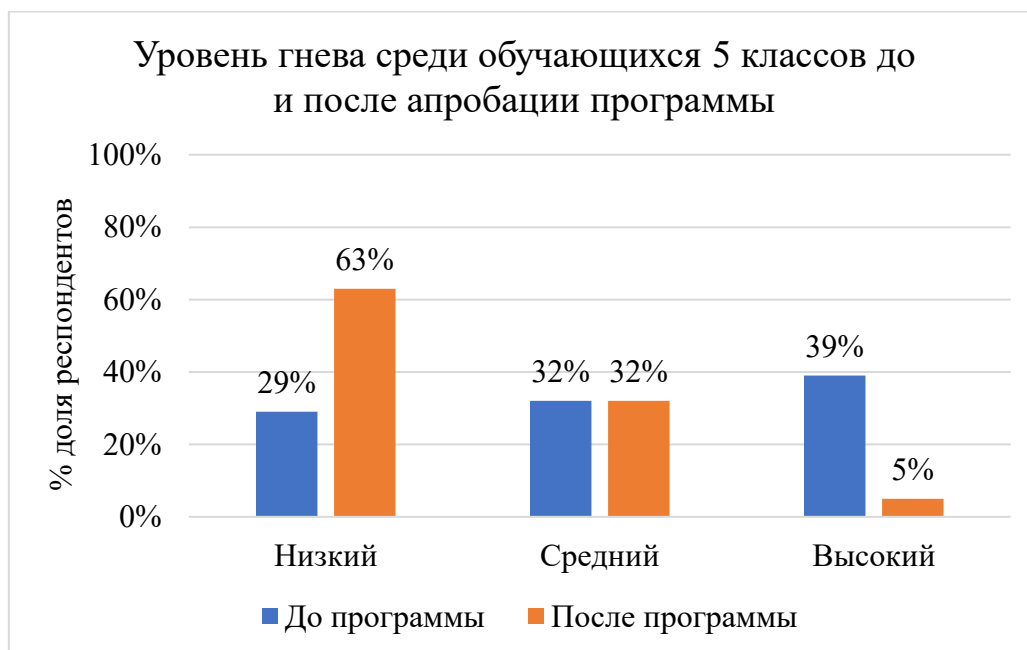


Рисунок 10. Уровень гнева среди обучающихся 5 классов в %, методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня гнева до и после реализации программы также выявил выраженные положительные изменения в эмоциональной сфере обучающихся.

На этапе первичного обследования высокий уровень гнева был зафиксирован у 39% пятиклассников, средний уровень – у 32%, а низкий – лишь у 29%. Подобное распределение свидетельствовало о наличии у значительной части подростков трудностей в управлении негативными эмоциональными реакциями.

После завершения развивающей работы структура показателей заметно изменилась. Доля обучающихся с высоким уровнем гнева сократилась с 39% до 5%, что указывает на существенное уменьшение количества подростков, склонных к выраженным вспышкам раздражения, конфликтному поведению и эмоциональной неустойчивости.

Число обучающихся со средним уровнем гнева практически не изменилось и составило 32% как до, так и после реализации программы. Это позволяет предположить сохранение умеренно выраженных эмоциональных реакций у части участников исследования.

Наиболее значимые позитивные изменения зафиксированы в группе с низким уровнем гнева. Ее доля выросла с 29% до 63%, что свидетельствует о становлении навыков эмоциональной саморегуляции, повышении способности конструктивно реагировать на возникающие затруднения и более спокойном восприятии учебных ситуаций.

В итоге проведенной работы низкий уровень гнева занял доминирующее положение в структуре эмоционального состояния обучающихся, тогда как число подростков с ярко выраженными негативными эмоциональными проявлениями значительно уменьшилось.

Полученные данные позволяют заключить, что реализованная программа продемонстрировала высокую эффективность при решении задач психолого-педагогического сопровождения обучающихся в период перехода в основную школу. Анализ итоговых результатов фиксирует положительную

динамику по всем изученным параметрам. По завершении программы повысился общий уровень учебной мотивации: сократилось количество обучающихся со сниженным и низким уровнем, а доля с высокой мотивационной готовностью увеличилась.

Кроме того, отмечен устойчивый рост познавательной активности. Число обучающихся с высоким уровнем этого показателя возросло более чем вдвое, что указывает на усиление интереса к учебной деятельности и формирование готовности к самостоятельному овладению знаниями.

Позитивные изменения выявлены также в эмоциональной сфере. Доля обучающихся с низким уровнем тревожности повысилась с 27% до 71%, а доля с низким уровнем гнева – с 29% до 63%. Это свидетельствует о росте эмоциональной стабильности, улучшении психологического самочувствия и становлении более благоприятного отношения к образовательному процессу. В совокупности полученные результаты подтверждают действенность программы и ее значение для развития учебной мотивации и эмоционального благополучия подростков.

Устойчивость мотивационной структуры с доминированием позиционного мотива (98%) соответствует возрастной норме и указывает на необходимость дальнейшей, более продолжительной работы по формированию внутренних учебных мотивов. В целом, созданные в ходе занятий психологические условия – снижение эмоционального напряжения, рост уверенности, улучшение коммуникативных навыков – обеспечили надежный фундамент для развития положительного отношения к учению и активной позиции пятиклассников в образовательном процессе.

Следует отметить, что выявленные качественные изменения, установленные путем сравнения процентных распределений, нуждаются в дополнительном статистическом подтверждении для повышения объективности выводов. С этой целью был применен непараметрический критерий Вилкоксона, позволяющий установить достоверность выявленных различий между показателями до и после реализации программы.

Анализ результатов сравнительного исследования:

С целью оценки эффективности развивающей программы был проведен сравнительный анализ показателей учебной мотивации, познавательной активности, тревожности и гнева у обучающихся до и после ее реализации. Для статистической обработки данных использовался непараметрический критерий Вилкоксона, позволяющий выявить достоверность изменений в связанных выборках. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка достоверности изменений

Т-критерий Вилкоксона

Показатель	Эмпирическая выборка 1, среднее значение	Эмпирическая выборка 2, среднее значение	Т-критерий	Р-уровень
Уровень учебной мотивации	33.073	34.561	159.0	0.006
Уровень гнева	18.902	13.585	672.0	0,001
Уровень познавательной активности	24.512	28.829	0.0	0,001
Уровень тревожности	22.024	16.707	762.5	0,001

Учебная мотивация:

По показателю уровня учебной мотивации зафиксирован статистически значимый прирост ($T = 159,0$; $p = 0,006$). Среднее значение увеличилось с 33,07 до 34,56 балла. Уровень значимости $p < 0,01$ свидетельствует о высокой достоверности обнаруженных изменений. Таким образом, участие в развивающей программе обусловило существенное повышение общего уровня учебной мотивации обучающихся. Полученный результат подтверждает эффективность реализованных форм и методов работы, направленных на формирование положительного отношения к учебной деятельности и укрепление мотивационной основы учения.

Гнев:

По показателю уровня гнева также зарегистрированы статистически достоверные изменения ($T = 672,0$; $p < 0,001$). Среднее значение снизилось с 18,90 до 13,59 балла. Уменьшение выраженности гнева как негативного эмоционального состояния указывает на положительное влияние программы на эмоционально-волевую сферу подростков. Данный результат приобретает особую значимость с учетом возрастных особенностей младших подростков, для которых характерны повышенная эмоциональная чувствительность, импульсивность и склонность к ярким аффективным реакциям. Снижение уровня гнева способствует формированию более благоприятной атмосферы в учебном коллективе и помогает выстраивать конструктивное отношение к требованиям образовательной среды.

Познавательная активность:

Наиболее выраженная положительная динамика обнаружена по показателю познавательной активности ($T = 0,0$; $p < 0,001$). Нулевое значение T-критерия указывает на то, что все зафиксированные сдвиги являются однонаправленными – в сторону увеличения активности, и ни один из них не носит отрицательного характера. Среднее значение возросло с 24,51 до 28,83 балла, что представляет собой наибольший абсолютный прирост среди всех анализируемых показателей. Максимально высокий уровень статистической значимости ($p < 0,001$) позволяет утверждать, что выявленный эффект неслучаен. Это говорит о том, что развивающая программа оказала наиболее сильное воздействие именно на познавательную сферу, стимулируя стремление подростков к получению знаний, интерес к учебному процессу и готовность к интеллектуальному усилию. Данный результат согласуется с положениями А.К. Марковой о том, что познавательная мотивация обладает высокой устойчивостью и при целенаправленном педагогическом воздействии поддается значительному развитию.

Тревожность:

По показателю уровня тревожности выявлено статистически значимое снижение ($T = 762,5$; $p < 0,001$). Среднее значение уменьшилось с 22,02 до

16,71 балла. Подобное снижение является важным позитивным итогом реализации программы. В младшем подростковом возрасте повышенная тревожность выступает одним из основных барьеров на пути формирования устойчивой внутренней учебной мотивации. Создание психологически комфортной атмосферы в ходе занятий, использование групповых методов работы и поддерживающего характера взаимодействия между педагогом и обучающимися способствовали ослаблению эмоционального напряжения. Это, в свою очередь, положительно отразилось на вовлеченности подростков в учебную деятельность и уровне их учебной активности.

Результаты сравнительного анализа, выполненного с применением Т-критерия Вилкоксона, позволяют констатировать статистически значимые положительные изменения по всем исследуемым показателям после реализации развивающей программы. Установлено достоверное повышение уровня учебной мотивации и познавательной активности, а также значимое снижение показателей тревожности и гнева.

Сопоставление данных первичной и повторной диагностики свидетельствует о выраженных позитивных сдвигах в характеристиках выборки. На исходном этапе исследования обучающиеся демонстрировали недостаточно высокий уровень познавательной активности и относительно повышенные показатели эмоционального напряжения. После реализации программы констатирована положительная динамика по всем исследуемым параметрам. Наиболее весомые изменения коснулись сферы познавательной активности и эмоционального благополучия, поскольку обнаруженные различия характеризуются высокой степенью статистической достоверности ($p < 0,001$).

Полученные данные свидетельствуют о результативности апробированной программы и согласуются с положениями современных психологических концепций, которые рассматривают мотивационную и эмоциональную сферы как взаимосвязанные составляющие учебной деятельности. Уменьшение уровня тревожности и интенсивности гнева

способствует созданию более благоприятных психологических условий для учебной работы, стимулирует познавательные процессы и помогает формировать устойчивый интерес к овладению новым знанием.

В то же время результаты исследования показали, что позиционный мотив по-прежнему сохраняет лидирующее положение в структуре учебной мотивации младших подростков. Этот факт указывает на необходимость дальнейшего психолого-педагогического сопровождения обучающихся, нацеленного на усиление внутренних побуждений к учению, развитие познавательной потребности и формирование устойчивой личностной заинтересованности в образовательной деятельности как фундамента успешного обучения.

Выводы по главе 2

Во второй главе работы представлены апробация и анализ результативности программы профилактики дезадаптации обучающихся в период перехода на уровень основного общего образования. Проведенное эмпирическое исследование позволило установить особенности мотивационной сферы младших подростков, а также определить направления психолого-педагогической работы, способствующей повышению эффективности учебного процесса.

Результаты первичной диагностики показали, что у большинства обучающихся преобладает средний и высокий уровень учебной мотивации, однако внутренняя познавательная направленность выражена в недостаточной степени. В структуре ведущих мотивов доминирующее положение занимает позиционный мотив, связанный со стремлением к одобрению и признанию со стороны окружающих. При этом учебный мотив, отражающий интерес к содержанию обучения, выражен значительно слабее. Кроме того, у значительной части подростков были выявлены низкий уровень познавательной активности, а также повышенные показатели тревожности и

гнева, что свидетельствует о наличии эмоционального напряжения и недостаточной сформированности навыков саморегуляции.

В рамках проведенного эмпирического исследования выявлена обоснованность внедрения специализированной коррекционно-развивающей стратегии, ориентированной не только на стимулирование академической заинтересованности, но и на обеспечение позитивного эмоционального фона, способствующего вовлечению подростков в образовательный процесс. В связи с этим была реализована программа «В 5-й класс», направленная на профилактику дезадаптации при переходе в среднее звено, развитие коммуникативных навыков, формирование адекватной самооценки и обучение приемам преодоления стресса. С учетом возрастных особенностей и результатов диагностики были разработаны практические рекомендации для педагогов и родителей обучающихся 6-х и 7-х классов. Для шестиклассников, демонстрирующих относительно благоприятный эмоциональный фон, но слабость учебного мотива при высокой познавательной активности, рекомендовано использовать групповые формы работы с опорой на позиционный мотив, обсуждать практическую значимость знаний, развивать рефлексивные умения и поддерживать познавательные интересы вне школы. Для семиклассников, у которых зафиксировано значительное ухудшение показателей (снижение мотивации и познавательной активности, рост тревожности и гнева), рекомендовано создание предсказуемой и психологически безопасной среды, обучение конструктивным способам выражения гнева, предоставление права выбора и поддержка самостоятельности, внедрение техник эмоциональной саморегуляции, а также адресная помощь родителей в снижении тревожности и повышении самооценки через внеучебную деятельность.

Проведенная апробация программы показала ее практическую эффективность. Результаты повторного диагностического обследования свидетельствуют о положительной динамике по всем исследуемым показателям. Возросло число обучающихся с высокими показателями учебной

мотивации, повысился уровень познавательной активности, а также уменьшилась интенсивность негативных эмоциональных проявлений, связанных с тревогой и гневом.

Наиболее выраженные изменения зафиксированы в эмоциональной сфере. У значительной доли участников исследования снизилась степень эмоционального перенапряжения, улучшилась способность сохранять психологическое равновесие в учебных ситуациях и более конструктивно реагировать на возникающие проблемы. Это дает основание говорить о формировании более благоприятной эмоциональной атмосферы, способствующей успешному обучению и адаптации подростков.

Для проверки статистической значимости установленных изменений применялся непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Результаты математической обработки данных подтвердили достоверность выявленных различий между первичным и контрольным этапами исследования. Это позволяет рассматривать зафиксированные положительные изменения как следствие целенаправленного воздействия программы.

Анализ эмпирических материалов позволяет заключить, что участие в программе способствовало развитию более позитивного отношения к учебной деятельности, усилению познавательной включенности обучающихся и улучшению их эмоционального состояния. Полученные результаты обосновывают целесообразность применения подобных программ в практике психолого-педагогического сопровождения младших подростков.

Вместе с тем анализ структуры ведущих мотивов показал, что доминирующая роль по-прежнему принадлежит позиционному мотиву. Это позволяет предположить, что становление устойчивой внутренней мотивации требует более длительного и систематического психолого-педагогического сопровождения. Данный факт дает основание заключить, что формирование устойчивой интернализированной учебной мотивации представляет собой пролонгированный процесс, нуждающийся в системной и поэтапной психолого-педагогической поддержке.

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что результаты исследования подтверждают эффективность апробированной программы и дают основания рассматривать ее в качестве валидного инструмента психолого-педагогической поддержки обучающихся среднего школьного возраста. Реализация подобных программ в условиях образовательной организации способствует не только повышению учебной активности подростков, но и созданию психологически комфортной образовательной среды, необходимой для гармоничного личностного развития школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема учебной мотивации обучающихся среднего школьного возраста в современных условиях приобретает особую значимость, поскольку именно в подростковом периоде происходят существенные изменения в мотивационной, эмоциональной и личностной сферах. Снижение интереса к обучению, эмоциональное напряжение, неустойчивость познавательной активности и зависимость от внешних стимулов могут оказывать негативное влияние как на результаты учебной деятельности, так и на общее личностное развитие подростка. В связи с этим особую актуальность приобретает организация психолого-педагогической работы, направленной на поддержку и развитие внутренней учебной мотивации обучающихся.

В ходе исследования были рассмотрены теоретические подходы к изучению учебной мотивации, раскрыты особенности мотивационной сферы младших подростков, а также проанализированы психологические факторы, влияющие на отношение обучающихся к учебной деятельности. Анализ научной литературы позволил заключить, что учебная мотивация является сложным, многоуровневым личностным образованием, которое объединяет познавательные, социальные, эмоциональные и личностные составляющие. В подростковом возрасте особую значимость приобретает оптимальное соотношение внешних и внутренних стимулов учебной активности, а также характер воздействия эмоциональных состояний обучающихся на их познавательную деятельность.

В рамках эмпирического этапа был проведен анализ уровня учебной мотивации обучающихся 5–7-х классов, определены ведущие мотивы учебной деятельности, исследованы особенности познавательной активности, а также измерены показатели тревожности и гнева. Результаты диагностики показали, что для большинства респондентов характерен средний уровень учебной мотивации, при этом ведущая роль в структуре мотивов принадлежит позиционному мотиву. Это означает, что значительная часть подростков

ориентируется преимущественно на стремление получить одобрение окружающих, добиться признания со стороны учителей и сверстников, а также соответствовать общепринятым социальным ожиданиям. Внутренняя заинтересованность в содержательной стороне обучения и познавательная потребность при этом проявляются в меньшей степени.

Анализ эмоциональной сферы выявил, что у существенной доли подростков наблюдаются повышенные уровни тревожности и гнева, которые сочетаются с недостаточно высокой познавательной активностью. Выявленные особенности позволили обосновать необходимость апробации развивающей программы, нацеленной на содействие оптимальному переходу из начальной школы в среднее звено, что, в свою очередь, способствует развитию учебной мотивации.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации для педагогов и родителей, направленные на создание условий для укрепления учебной мотивации, повышения интереса к образовательной деятельности и снижения эмоционального напряжения. Особое внимание уделяется формированию позитивного отношения к учению, развитию навыков эмоциональной саморегуляции и обеспечению благоприятной психологической атмосферы, способствующей успешному личностному и учебному развитию подростков.

С учетом описанных особенностей для обучающихся 5-х классов была реализована программа «В 5-й класс», направленная на профилактику дезадаптации при переходе в среднюю школу. Содержательное наполнение курса включало комплекс упражнений, ориентированных на развитие коммуникативных навыков, формирование адекватной самооценки, обучение навыкам преодоления стресса и противостояния групповому давлению. Программа реализовывалась в групповом формате в течение двух месяцев (8 занятий по 30 минут одно занятие в неделю).

Диагностика, проведенная по окончании программы, зафиксировала позитивную динамику по всем анализируемым параметрам. Отмечено

увеличение доли обучающихся, демонстрирующих высокий уровень учебной мотивации, рост познавательной активности, а также существенное снижение уровня тревожности и гнева. Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что формирование психологически комфортной образовательной среды и организация систематической развивающей деятельности способствуют росту вовлеченности подростков в учебный процесс и улучшению их аффективного благополучия.

Статистический анализ полученных данных с применением непараметрического критерия Вилкоксона подтвердил статистическую значимость зафиксированных изменений. Указанное обстоятельство дает основание заключить, что апробированная программа является эффективной и обладает выраженной практической ценностью для психолого-педагогического сопровождения обучающихся среднего школьного звена.

Вместе с тем полученные данные указывают на то, что перестройка иерархии ведущих учебных мотивов представляет собой длительный процесс, нуждающийся в планомерном психолого-педагогическом сопровождении. Несмотря на рост общего уровня учебной мотивации и улучшение эмоционального отношения к образовательному процессу, доминирующее положение в мотивационной сфере по-прежнему сохраняет позиционный мотив. Это подтверждает необходимость продолжения работы, направленной на воспитание устойчивого интереса к содержательной стороне учебного материала и формирование осознанной потребности в приобретении знаний.

Таким образом, поставленная в исследовании цель была достигнута, все сформулированные задачи решены, а выдвинутая гипотеза получила эмпирическое подтверждение. Полученные результаты позволяют заключить, что апробированная программа обладает практической эффективностью. Она может рассматриваться как действенное средство повышения учебной мотивации младших подростков и применяться в работе педагогов-психологов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. М. 1982. № 2. С. 14–27.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия 2000. 320 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
4. Бочина М.Г. Особенности развития учеников среднего школьного возраста (10–15 лет) // Проблемы и перспективы развития образования в России. М. 2015. № 36. С.7–10.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2023. 337 с.
6. Гальцева А.Д. Исследование проблемы формирования учебной мотивации у младших подростков // Modern Science. 2025. № 1-1. С. 25–28.
7. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
8. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл 2006. 332 с.
9. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (возрастная): учебно-методическое пособие. Красноярск. 2011. 182 с.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
11. Ефремова А.И. Особенности подросткового возраста и их влияние на Я-концепцию // Современные научные исследования и инновации. Воронеж. 2024. № 12. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2024/12/102817> (дата обращения: 24.11.2025).
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
13. Иванников В.А. Анализ мотивации с позиций теории

деятельности // Национальный психологический журнал. М. 2014. № 1(13). С. 49–56.

14. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 508 с.

15. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Барышева Е.И. Возрастная психология (психология развития): учебно-методическое пособие. Грозный. 2023. 112 с.

16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.

17. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 509 с.

18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: МГУ, 1972. 576 с.

19. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18.

20. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. М.: ТЦ Сфера, 2004. 208 с.

21. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

22. Маркова А.К., Орлов А.Б., Матис Т.А. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 191 с.

23. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Питер, 1999. 479 с.

24. Мезенцева И.А., Франковская А.А. Особенности учебной мотивации младших подростков // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития: материалы IX Международной научно-практической конференции. Брянск. 2024. С. 51–54.

25. Мешков Н.И., Мешков Д.Н. Мотивация личности как ключевая

- проблема психологии // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1. С. 37–43.
26. Микрюков В.Ю. Краткий курс педагогики. СПб.: БХВ-Петербург, 2011. 234 с.
 27. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2004. 456 с.
 28. Немов Р.С., Алтунина И.Р., Яценко Д.А. Общее и различное в психологических теориях личности и мотивации // Системная психология и социология. 2017. № 1(21). С. 37–43.
 29. Неустроева О.В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Эльконина Д.Б. и Фельдштейна Д.И. // European research. 2015. №6 (7). URL: <https://twi.kz/Bz67c> (дата обращения: 15.12.2025)
 30. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт 2013. 460 с.
 31. Овчинникова, А.Г. Подростничество как особая ступень становления самосознания личности // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. № 1 (3). С. 20–24.
 32. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
 33. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб: Питер, 2007. 191 с.
 34. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
 35. Сорокина Т.В. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей и учебной мотивации младших подростков // Студенческая наука Подмоскovie: материалы Международной научной конференции молодых ученых. Орехово-Зуево, 2018. С. 509–511.
 36. Суловицкая Ю.Ю., Мадимухаметов М.Н. Понятие о мотивации в психологии // Наука и реальность. 2023. № 1(13). С. 36–40.
 37. Ткаченко Л.М. Теоретические подходы к формированию учебной мотивации в психолого-педагогической литературе // Психология и

педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 31.
URL: <https://707.su/IqbF> (дата обращения: 29.01.2026)

38. Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1997. 206 с.

39. Фурманов И.А., Ракицкая А.В. Психология активности и поведения: Учебно-методическое пособие. Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2013. 151 с.

40. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. 448 с.

41. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 351 с.

42. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.

43. Anderman L.H., Midgley C. Motivation and Middle School Students. ERIC Digest. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1998. ED421281. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED421281> (дата обращения: 07.10.2026).

44. Chen C.H., Tu Y.F. The Effect of Digital Game Based Learning on Learning Motivation and Performance Under Social Cognitive Theory and Self Determination Theory // *Technology, Knowledge and Learning*. 2024. Vol. 25. № 2. P. 45–62. URL: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09912-x> (дата обращения: 07.06.2026).

45. Kindermann T.A. The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement // *Journal of Early Adolescence*. 2025. Vol. 45. № 9. P. 1093–1123. URL: <https://doi.org/10.1177/02724316241273427> (дата обращения: 15.10.2026).

46. Putwain D.W. The role of self efficacy, motivation, and anxiety on test performance // *British Journal of Educational Psychology*. 2025. Vol. 89. № 3. P. 215–230. URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2019.02020.x> (дата обращения: 21.11.2026).

47. Shen L.T., Lan J.Z., Li W., Rehman A.U., Ge M.W., Hu F.H., Jia Y.J., Feng R., Zhong K., Gao S.Q., Chen H.L. Self-Efficacy as a Mediator of the Relation between Motivation and Academic Performance: A Meta-Analysis and Meta-Analytic Structural Equation Model // *Psychology in the Schools*. 2026. Vol. 63. № 2. P. 485–500. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.70103> (дата обращения: 25.01.2026).

48. Smith J.A., Johnson M.R. Self-determination theory in the secondary school classroom: A scoping review // *Learning and Instruction*. 2026. Vol. 98. P. 102–144. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2026.102144> (дата обращения: 17.02.2026).

49. Vu T.V., Scharmer A.L., van Triest E., van Atteveldt N., Meeter M. The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: A systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies // *Educational Psychology*. 2024. Vol. 44. № 2. P. 136–170. URL: <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2319491> (дата обращения: 23.04.2026).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 3

Результаты первичной диагностики, «Методика изучения мотивации обучения обучающихся 5-11 класса» М.И. Лукьянова и Н.В. Калинина, «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы». Ч.Д. Спилберг в адаптации

А.Д. Андреевой

Респондент	пол	Уровень мотивации	Ведущие мотивы	Познавательная активность	Тревожность	Гнев
5 классы						
1	ж	28	Позиционный	19	33	30
2	м	22	Позиционный	19	21	29
3	м	29	Позиционный	25	21	11
4	ж	38	Позиционный	15	31	28
5	ж	36	Позиционный	25	22	18
6	ж	28	Позиционный	17	30	28
7	м	42	Позиционный	23	14	10
8	ж	41	Позиционный	28	29	25
9	ж	41	Позиционный	21	24	13
10	ж	41	Позиционный	20	22	20
11	м	31	Позиционный	28	20	19
12	ж	37	Позиционный	28	17	10
13	ж	36	Позиционный	20	20	13
14	м	32	Позиционный	26	19	11
15	м	28	Позиционный	25	23	18
16	ж	34	Позиционный	21	24	23
17	м	36	Позиционный	28	11	10
18	м	25	Позиционный	23	16	11
19	ж	14	Внешний	20	13	13
20	м	35	Позиционный	25	37	31
21	ж	39	Позиционный	30	17	13
22	ж	37	Позиционный	30	20	27
23	ж	37	Позиционный	28	18	14
24	м	33	Позиционный	25	21	28
25	м	35	Позиционный	31	16	13
26	ж	35	Позиционный	19	28	24
27	м	36	Позиционный	23	24	25
28	ж	25	Позиционный	19	25	17
29	ж	37	Позиционный	23	28	18

Продолжение Таблицы 3

Респондент	пол	Уровень мотивации	Ведущие мотивы	Познавательная активность	Тревожность	Гнев
30	ж	30	Позиционный	20	29	31
31	м	43	Позиционный	28	20	16
32	ж	31	Позиционный	25	16	12
33	м	34	Позиционный	35	21	23
34	м	28	Позиционный	33	14	13
35	м	30	Позиционный	23	24	17
36	ж	37	Позиционный	17	25	13
37	ж	34	Позиционный	30	16	17
38	м	40	Позиционный	36	17	17
39	ж	28	Позиционный	30	25	32
40	м	29	Позиционный	21	22	13
41	ж	24	Позиционный	23	30	21
6 классы						
1	ж	51	Позиционный	21	26	28
2	ж	53	Позиционный	21	28	24
3	м	57	Позиционный	35	14	13
4	м	54	Учебный	27	17	14
5	м	46	Позиционный	19	30	28
6	м	62	Позиционный	29	18	15
7	м	60	Позиционный	25	18	14
8	ж	54	Позиционный	23	25	23
9	м	52	Позиционный	32	18	14
10	ж	50	Позиционный	21	23	18
11	ж	65	Позиционный	24	30	27
12	ж	53	Учебный	26	32	37
13	ж	44	Учебный	17	27	20
14	м	56	Позиционный	23	21	20
15	ж	44	Позиционный	21	29	14
16	м	56	Позиционный	28	28	17
17	ж	59	Позиционный	30	15	10
18	ж	44	Позиционный	16	22	24
19	м	49	Позиционный	32	25	19
20	ж	35	Внешний	18	24	27
21	м	53	Позиционный	24	17	17
22	ж	57	Позиционный	23	22	17
23	м	62	Позиционный	31	19	15
24	м	40	Позиционный	26	22	21
25	м	65	Позиционный	30	33	28
26	м	69	Учебный	26	17	11

Продолжение Таблицы 3

Респондент	пол	Уровень мотивации	Ведущие мотивы	Познавательная активность	Тревожность	Гнев
27	м	63	Учебный	34	14	10
28	ж	59	Учебный	28	14	12
29	м	60	Учебный	28	19	14
30	м	54	Позиционный	34	18	11
31	м	63	Позиционный	30	19	12
32	ж	50	Позиционный	31	19	16
33	ж	59	Социальный	36	11	11
34	м	62	Позиционный	30	19	13
35	м	64	Позиционный	26	15	12
36	ж	62	Учебный	34	21	22
37	м	62	Позиционный	29	19	17
38	м	58	Позиционный	26	17	15
7 классы						
1	ж	55	Позиционный	28	26	20
2	ж	56	Позиционный	27	27	27
3	ж	40	Игровой	12	33	26
4	м	44	Позиционный	21	25	20
5	м	59	Учебный	25	20	14
6	ж	60	Учебный	28	26	15
7	ж	60	Позиционный	23	33	25
8	ж	64	Позиционный	24	28	36
9	ж	35	Игровой	25	36	38
10	ж	58	Позиционный	26	23	19
11	ж	50	Позиционный	23	87	21
12	м	56	Учебный	26	24	18
13	м	58	Позиционный	28	19	18
14	м	37	Внешний	20	23	29
15	ж	50	Позиционный	27	20	28
16	м	52	Позиционный	17	17	13
17	м	46	Позиционный	18	17	13
18	ж	57	Учебный	29	20	18
19	ж	55	Позиционный	29	18	12
20	ж	45	Позиционный	28	30	21
21	ж	50	Позиционный	29	18	12
22	ж	57	Позиционный	27	21	16
23	м	52	Позиционный	27	15	12
24	ж	62	Социальный	24	34	24
25	м	54	Позиционный	31	21	19
26	м	46	Позиционный	23	17	15

Окончание Таблицы 3

Респондент	пол	Уровень мотивации	Ведущие мотивы	Познавательная активность	Тревожность	Гнев
27	м	67	Учебный	31	24	12
28	ж	52	Позиционный	21	28	34
29	м	49	Позиционный	26	19	13
30	м	57	Позиционный	27	17	14
31	м	67	Позиционный	30	22	12
32	м	57	Позиционный	36	20	18
33	ж	58	Позиционный	28	31	25
34	м	55	Позиционный	24	24	15
35	м	65	Учебный	31	17	12
36	ж	62	Позиционный	26	25	25
37	ж	55	Позиционный	28	25	34
38	м	56	Позиционный	32	24	16
39	ж	40	Позиционный	21	24	29
40	ж	51	Позиционный	27	29	21
41	ж	55	Позиционный	26	23	23
42	ж	61	Социальный	26	21	17
43	м	66	Позиционный	31	19	12
44	ж	54	Учебный	19	31	19

Результаты повторной диагностики, «Методика изучения мотивации обучения обучающихся 5-11 класса» М.И. Лукьянова и Н.В. Калинина, «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы». Ч.Д. Спилберг в адаптации А.Д. Андреевой

Респондент	пол	Уровень мотивации	Ведущие мотивы	Познавательная активность	Тревожность	Гнев
5 классы						
1	ж	33	Позиционный	27	25	20
2	м	25	Позиционный	25	10	11
3	м	31	Позиционный	25	14	10
4	ж	40	Позиционный	19	23	18
5	ж	36	Позиционный	29	17	13
6	ж	30	Позиционный	17	35	29
7	м	45	Позиционный	26	12	10
8	ж	45	Позиционный	31	20	16
9	ж	41	Позиционный	28	11	10
10	ж	41	Позиционный	23	15	14
11	м	29	Позиционный	34	13	12
12	ж	40	Позиционный	30	17	10
13	ж	34	Позиционный	27	16	11
14	м	30	Позиционный	26	10	11
15	м	29	Позиционный	29	15	12
16	ж	38	Позиционный	30	21	20
17	м	33	Позиционный	35	10	10
18	м	27	Позиционный	23	12	12
19	ж	18	Внешний	23	11	11
20	м	40	Позиционный	28	23	19
21	ж	38	Позиционный	34	13	10
22	ж	38	Позиционный	37	18	12
23	ж	45	Позиционный	31	10	10
24	м	37	Позиционный	30	15	12
25	м	33	Позиционный	38	11	10
26	ж	32	Позиционный	29	25	16
27	м	34	Позиционный	25	21	17
28	ж	35	Позиционный	25	19	10
29	ж	41	Позиционный	30	28	16
30	ж	33	Позиционный	26	21	18
31	м	46	Позиционный	32	14	11

Окончание Таблицы 4

Респондент	пол	Уровень мотивации	Ведущие мотивы	Познавательная активность	Тревожность	Гнев
32	ж	31	Позиционный	27	12	10
33	м	36	Позиционный	39	16	13
34	м	25	Позиционный	33	11	10
35	м	32	Позиционный	28	22	25
36	ж	35	Позиционный	25	19	12
37	ж	42	Позиционный	34	13	11
38	м	39	Позиционный	40	10	15
39	ж	25	Позиционный	31	15	12
40	м	29	Позиционный	27	16	10
41	ж	26	Позиционный	26	26	18

Конспекты занятий

Занятие 1

Разминка-знакомство «Здравствуйте, уважаемый...»

Упражнение выполняется по кругу. Задача первого участника – поздороваться со своим соседом справа, сказав ему: «Здравствуй, уважаемый... (имя соседа)» и выполнив какое-либо 55 движение (жест). Следующий участник здоровается со своим соседом справа, повторяет жест, с которым обратились к нему, и добавляет свой жест.

Сложность задания заключается в том, что жесты не должны повторяться.

Упражнение «Дом»

Цель: осознание своей роли в группе, общности команды.

Участники делятся на команды.

«Каждая команда должна стать полноценным «домом». Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом доме – дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором? Выбор за вами. Но не забывайте, что вы должны быть полноценным и функциональным домом. Можно общаться между собой».

Обсуждение: Как проходило обсуждение в командах? Сразу ли вы смогли определить свою роль в «доме»? Почему вы выбрали именно эту роль? Я думаю, вы все поняли, что каждая часть Вашего «дома» важна и нужна в нем, каждая несет свою определенную функцию, без которой дом не может быть полноценным.

Этюд «Утро ученика»

Ребенок должен показать при помощи жестов, мимики все действия, которые он делает дома с момента пробуждения до выхода из дома в школу. По мере выполнения ребенком задания, психолог делает акцент на правильном и последовательном воспроизведении всех событий до мелочей, к примеру: закрыть кран, выдавить зубную пасту на щетку и т.п. (*Примечание:*

психолог должен следить, чтобы выполнение действий происходило в веселой форме. Можно в выполнение этюда включить не одного ребенка, а нескольких).

Завершающее упражнение «Руки на плечи»

Выполняется в полной тишине. Участникам нужно положить руки на плечи тем людям, к которым относится некий признак, названный ведущим.

Положите руки на плечи тому человеку, которого считаете самым веселым в группе.

Положите руки на плечи тому человеку, к которому вы подойдете, когда вам плохо или грустно. Положите руки на плечи тому человеку, которого считаете наиболее сообразительным.

Занятие 2

Разминка «Передай предмет»

Участники должны по кругу передавать какой-либо предмет, например маркер или мячик. Но способ передачи каждый раз, для каждого участника должен быть новым. Если предмет падает, то игра начинается заново.

Этюд «Вечер ученика»

Ребенок должен показать при помощи жестов, мимики все действия, которые он делает дома с момента выхода из школы и до отхода ко сну. По мере выполнения ребенком задания, психолог делает акцент на правильном и последовательном воспроизведении всех событий до мелочей, к примеру: собрать портфель, перейти улицу, разуться, помыть руки... *(Примечание: психолог должен следить, чтобы выполнение действий происходило в веселой форме. Можно в выполнение этюда включить не одного ребенка, а нескольких).*

Упражнение «Колесо» (раздаточный материал на каждого)

Предлагаю вам проанализировать вашу школьную жизнь.

У каждого из вас нарисован круг. Круг разделен на 8 частей, каждая из которых обозначает важную область школьной жизни: учеба, успеваемость,

дисциплина, режим дня, внеурочные занятия, общение с учителями, общение с одноклассниками, эмоциональное состояние.

Итак, предлагаю вам заполнить ваше колесо баланса. Делать мы это будем следующим образом. Вы видите, что каждый сектор имеет разметку от 0 до 10, 0 – это 0, а 10 – это идеальный для вас вариант. Подумайте, что именно для вас было бы десяткой в каждом секторе. Предлагаю начать с сектора «Учеба».

Оцените свою удовлетворенность тем, как вы занимаетесь на уроках и дома. Отметьте на шкале «Учеба» вашу точку. 0 – это полная неудовлетворенность тем, как вы усваиваете материал на уроках и делаете домашнее задание, а 10 – вы идеальный ученик. Помните, что все люди разные. То, что важно одному человеку, может оказаться совсем ненужным другому. Поэтому заполняете колесо сами, не советуясь с соседом.

И так далее.

Обсуждение: Посмотрите внимательно, какие области у вас западают? Как можно улучшить данные сферы?

Завершающее упражнение «ПОКАЖИ ПАЛЬЦЕМ»

Участники группы сидят в кругу. Им предлагается поднять вверх руку (пальцы сжаты в кулак, указательный палец вытянут).

Психолог называет какое-то качество и просит участников группы указать пальцем на того, кому, по их мнению, данное качество сегодня было свойственно в наибольшей мере. Например: «Кто был самым активным сегодня? Кто добился самого большого прогресса? Кто сегодня удивил?»

Занятие 3

Разминка «Стихии»

Психолог кидает мячик любому участнику и дает одну из четырех команд: земля, воздух, вода или огонь. При команде «земля» участник, которому брошен мяч, должен назвать любое животное; при команде «воздух»

– птицу; при команде «вода» – рыбу; при команде «огонь» – нужно успеть три раза хлопнуть в ладоши. Далее мяч кидается следующему участнику.

Повторять слова, которые уже были названы, нельзя. Участник, который ошибся или замешкался, выбывает из игры. В итоге остаются самые внимательные и находчивые.

Упражнение «Узнай свою школу»

Сейчас мы выполним упражнение которое поможет нам лучше понять, какие правила поведения приняты в нашей школе. Я буду задавать вам вопросы, а вы, хорошо подумав, отвечайте на них». Вы можете предлагать для обсуждения любые ситуации, задавать любые вопросы, которые помогут ввести определенные правила и нормы поведения, принятые в вашей школе и актуальные для класса, с которым вы работаете.

Примерные вопросы:

1. Что я делаю, когда опаздываю в школу или на урок?
2. Сколько раз нужно опоздать в школу, чтобы попасть к директору?

Как я могу быть наказан за опоздание?

3. Если надо уйти с занятий на прием к врачу, с кем мне договориться об этом?

4. Что мне делать, если я плохо себя почувствую?
5. Я потерял учебник. Что мне делать?
6. У меня пропала куртка из раздевалки. Что мне делать?
7. Что мне делать, если мне угрожает другой ученик?
8. Как я могу попасть на встречу со школьным психологом?
9. Назовите три основных правила поведения во время перемены.
10. Какие вещи нельзя приносить в школу?
11. Что такое «плохое поведение в школе»?

Подумайте, за какое поведение ученика могут выгнать из школы.

Упражнение на расслабление «Сотвори в себе солнце»

В природе есть солнце. Оно светит и всех любит, и греет. Давайте сотворим солнце в себе. Закройте глаза, представьте в своем сердце

маленькую звездочку. Мысленно направим к ней лучик, который несет любовь. Мы чувствуем, как звездочка увеличилась. Направляем лучик, который несет мир. Звездочка опять увеличилась. Направляю лучик с добром - звездочка стала еще больше. Я направляю к звездочке лучики, которые несут здоровье, радость, тепло, свет, нежность, ласку. Теперь звездочка становится большой как солнце. Оно несет тепло всем, всем (руки в стороны). Постарайтесь это ощущение в себе запомнить, а когда станет грустно, постарайтесь его восстановить в памяти, и вам опять станет хорошо как сейчас.

Занятие 4

Разминка «ПАСТУХ ПАВЕЛ ПЛЯСАЛ ПОЛЬКУ»

По цепочке дети составляют рассказ по одному слову, начинающему на одинаковую букву. Каждый следующий повторяет рассказ целиком, прежде чем добавить свое слово.

Можно заснять на видео или записать.

Притча о башмачнике

Однажды старый башмачник обнаружил, что если вечером перед сном он вырежет из кожи заготовки для обуви и разложит их на столе, то утром на столе будут стоять башмаки. Пока спал, кто-то выполнял за него часть работы. И это случалось только тогда, когда мастер вечером подготавливал выкройку из кожи для завтрашнего дня. Ему стало очень любопытно, как же происходит, что к утру у него уже есть несколько пар готовой обуви, и однажды ночью он, как обычно, разложил заготовки на столе и спрятался. Когда часы пробили полночь, откуда ни возьмись на столе появились маленькие человечки – гномы, которые быстро сшили из подготовленных кусочков новые башмаки. На следующее утро пришел подмастерье и удивился, что мастер успел уже сделать столько отличных башмаков. И тогда мастер сказал ему: «Все дело в заготовках. Сделай их сегодня, и завтра дела твои пойдут успешнее». Говорят, что многие творческие люди пользуются рецептом старого башмачника.

Обсуждение: О чем эта притча?

Упражнение «Идеальный ученик».

Представь себе, что создан идеальный ученик, т.е. он совершенен во всех отношениях. Как ты думаешь, какие качества характера будут у этого человека?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Обсуждение:

1. Как я отношусь к роли идеального ученика?
2. Какие есть преимущества в позиции идеального ученика?
3. Можно ли соответствовать всем перечисленным требованиям к ученику?
4. Что может случиться, если человек сверхтребователен к себе?

Расслабляющее упражнение «Тропинка»

Все дети выстраиваются и идут змейкой по воображаемой тропинке. По команде психолога они переходят воображаемые препятствия.

«Спокойно идем по тропинке... Вокруг кусты, деревья, зеленая травка... Птицы поют... Шелестят листья... Вдруг на тропинке появились лужи... Одна... вторая... третья... Снова спокойно идем по тропинке... Перед нами ручей. Через него перекинут мостик с перилами. Переходим по мостику, держась за перила. Спокойно идем по тропинке... Тропинка пошла через болото. Появились кочки. Прыгаем с кочки на кочку. Раз... Два... Три... Четыре... Перешли болото,

снова идем спокойно. Перед нами овраг. Через него перекинута бревно. Переходим овраг по бревну... Осторожно, идем! Ух! Наконец-то перешли... Идем спокойно! Что это? Тропинка вдруг стала липкой от мокрой раскисшей глины. Ноги так и, прилипают к ней... Еле-еле отдираем ноги от земли... А теперь через тропинку упало дерево. Да какое огромное. Ветки во все стороны!.. Перелезаем через упавшее дерево... Вот и пришли!»

Занятие 5

Разминка «Мозговой штурм»

Участники делятся на несколько групп по три-четыре человека. Команды должны в течение нескольких минут придумать и записать как можно больше способов применения какого-либо предмета, например ручки, канцелярской скрепки, чашки и т. д.

Когда время заканчивается, команды зачитывают свои варианты, и повторяющиеся способы использования предмета вычеркиваются.

В итоге побеждает та группа, которая дала наибольшее количество оригинальных ответов.

Командная игра «Самолет»

Группа делится на несколько команд, желательно, чтобы в каждой было по семь человек. Тренер говорит, что сейчас каждой команде нужно будет выполнить простое задание – сделать бумажный самолетик. При этом надо соблюдать несколько условий: после начала работы нельзя разговаривать; каждый сгиб делают два человека, причем каждый может пользоваться только одной рукой; пары работают по очереди, каждый раз делая по одному сгибу. Перед тем как начать работу, команды могут в течение пяти минут обсудить стратегию выполнения задания. От каждой команды выбирается по одному представителю, которые следят за тем, чтобы в команде соперника все условия соблюдались. Каждое нарушение правила – штрафное очко для команды. В итоге выигрывает та команда, которая наберет меньшее количество штрафных очков и чей самолет полетит дальше.

Релаксация «Держу себя в руках».

Ты беспокоишься иногда? Как только ты почувствуешь, что забеспокоился, хочется кого-то стукнуть, что-то кинуть, есть простой способ доказать себе свою силу: обхвати ладонями локти и сильно прижми руки к груди – это поза выдержанного человека.

Закрой глаза, представь льва – царя зверей, сильного, могучего, уверенного в себе, спокойного и мудрого. Он красив и выдержан, горд и свободен. Этому льва зовут как тебя, у него твое имя, твои глаза, твои руки, ноги, тело.

Когда ты волнуешься, попробуй красиво и спокойно дышать. Закрой глаза, глубоко вдохни:

- мысленно скажи «Я – лев», выдохни, вдохни;
- скажи «Я – птица», выдохни, вдохни;
- скажи «Я – камень», выдохни, вдохни;
- скажи «Я – цветок», выдохни, вдохни;
- скажи «Я спокоен» - выдохни.

Завершающее упражнение «ПОКАЖИ ПАЛЬЦЕМ»

Участники группы сидят в кругу. Им предлагается поднять вверх руку (пальцы сжаты в кулак, указательный палец вытянут).

Психолог называет какое-то качество и просит участников группы указать пальцем на того, кому, по их мнению, данное качество сегодня было свойственно в наибольшей мере. Например: «Кто был самым активным сегодня? Кто добился самого большого прогресса? Кто сегодня удивил?»

Занятие 6

Разминка «Угадай цвет»

Один участник выходит за дверь. Все остальные выбирают какой-либо цвет. Когда участник возвращается, он должен угадать, какой цвет загадан. Для этого он может попросить любого участника изобразить цвет. Но показывать нужно скорее свое ощущение цвета, а не предметы, имеющие подобную окраску.

Если участнику не удастся угадать цвет с первой попытки, он просит следующего игрока изобразить тот же самый цвет.

Задачи с подвохом

Во время прилива (загадка-шутка).

Недалеко от берега стоит корабль со спущенной к воде веревочной лестницей вдоль борта. У лестницы 10 ступенек. Расстояние между ступеньками 30 см. Самая нижняя ступенька касается поверхности воды. Океан сегодня очень спокоен, но начинается прилив, который поднимает воду за каждый час на 15 см. Через сколько времени покроется водой третья ступенька веревочной лесенки?

Ответ. Вода не дойдет до третьей ступеньки, так как вместе с водой поднимется и корабль с лесенкой.

Задачи с подвохом

Правда и ложь.

В одной стране есть два города. В первом живут только люди, которые всегда говорят правду, в другом – только те, кто всегда лжет. Все они ходят друг к другу в гости, то есть в любом из этих двух городов можно встретить как честного человека, так и лгуна. Предположим, вы оказались в одном из этих городов. Как, задав один-единственный вопрос первому встречному, определить, в какой город вы попали – в город честных или в город лгунов?

Ответ. Надо просто спросить любого: «А вы местный?» В городе Правда услышишь ответ «да», в городе Ложь – «нет».

Упражнение «Вавилонская башня»

Время выполнения ограничено (5-7 минут). Психологический смысл упражнения: в ходе упражнения участники учатся координировать свои действия, взаимодействовать в команде. Развиваются навыки невербального общения.

Участники делятся на команды.

Каждому члену команды дается индивидуальное задание. Индивидуальные задания: кратко прописаны на отдельных листах, каждый

лист является строго конфиденциальным для одного участника. Например, «Башня должна иметь 10 этажей» – листок с такой надписью вручается одному участнику тренинга, он не имеет права никому его показывать, обязан сделать так, чтобы нарисованная совместно башня имела именно 10 этажей! Второе задание: «Вся башня имеет коричневый контур» – это задание для следующего участника. «Над башней развивается синий флаг», «В башне всего 6 окон» и т.д.

Участникам запрещено разговаривать и вообще как-нибудь использовать голос. Необходимо совместно нарисовать Вавилонскую башню.

Обсуждение: трудно ли было выполнять задание? Что показалось наиболее трудным? Успешно ли было взаимодействие в группах? Удавалось ли обращать внимание на всех? Когда это было необходимо? Почему?

Занятие 7

Разминка «Кенгуру»

Психолог предлагает одному участнику, желательно обладающему артистическими способностями, выйти за дверь и там дает ему инструкцию: участник должен перед группой изображать кенгуру до тех пор, пока кто-нибудь не догадается, кого он изображает.

Группе же психолог говорит, что сейчас участник будет показывать кенгуру, а им нужно в течение пяти минут делать вид, что пытаются отгадать, кого он изображает, но при этом называть любых животных, кроме кенгуру.

Упражнение «Барометр мнений»

В разных сторонах аудитории размещаются надписи «Согласен» и «Не согласен».

Психолог зачитывает утверждение, каждому участнику необходимо выбрать более близкий для себя ответ и встать в нужную сторону аудитории.

Согласны ли вы с тем, что подростки часто рассказывают о своих проблемах и трудностях взрослым?

Тяжело ли вам найти слова, чтобы выразить поддержку тому, кому плохо?

Согласны ли вы с тем, что отношение к вам ребят из класса/группы влияет на ваше желание ходить в школу?

Упражнение «Инструкция»

«Умеете ли вы четко следовать инструкции? Для того чтобы пройти этот тест, у вас есть две минуты. Выполняйте задание с максимальной скоростью. Повторять инструкцию не буду!

1. Напишите ваше имя в правом верхнем углу листа.
2. Обведите ваше имя.
3. В левом верхнем углу нарисуйте пять маленьких квадратов.
4. В каждом квадрате поставьте крестик.
5. Напишите свою фамилию в верхней части листа.
6. Под вашим именем в правом верхнем углу напишите номер своего телефона. Если у вас его нет, напишите номер 100.
7. Шепотом назовите номер, который вы написали.
9. Обведите этот номер.
10. Громко крикните: «Я почти закончил (закончила)!»

Завершающее упражнение «Руки на плечи»

Выполняется в полной тишине. Участникам нужно положить руки на плечи тем людям, к которым относится некий признак, названный ведущим.

Положите руки на плечи тому человеку, к которому всегда можно обратиться за помощью.

Положите руки на плечи тому человеку, которого считаете своим другом.

Положите руки на плечи тому человеку, с которым вы еще мало общаетесь, но очень бы хотели общаться лучше/больше.

Занятие 8

Разминка «ПАСТУХ ПАВЕЛ ПЛЯСАЛ ПОЛЬКУ»

По цепочке дети составляют рассказ по одному слову, начинающему на одинаковую букву. Каждый следующий повторяет рассказ целиком, прежде чем добавить свое слово.

Можно заснять на видео или записать.

Упражнение «Шкала»

Участники показывают рукой уровень важности от 0 до 100, где рука на столе – это «совсем не важно, безразлично, все равно», а рука, максимально поднятая вверх – это «очень важно».

Важно ли лично для вас, чтобы в классе к вам относились хорошо?

Сталкивались ли вы хоть раз с ситуациями, когда вы слышали в свой адрес обидные слова, грубые замечания, унижающие высказывания? Если да, то насколько это было важно для вас?

Случалось ли с вами такое, чтобы при общении с одноклассниками вы ощущали обиду, злость, растерянность, дискомфорт? Если да, то насколько это было важно для вас?

В завершении делается вывод, что для каждого важно хорошее, приветливое, дружелюбное отношение окружающих, особенно тех людей, с которыми мы проводим много времени.

Упражнение «Инструкция»

«Умеете ли вы четко следовать инструкции? Для того чтобы пройти этот тест, у вас есть две минуты. Выполняйте задание с максимальной скоростью. Повторять инструкцию не буду!

1. Напишите ваше имя в правом верхнем углу листа.
2. Обведите ваше имя.
3. Поставьте крестик в левом нижнем углу листа.
4. Обведите этот знак треугольником.
5. Своим обычным голосом сосчитайте вслух в обратном порядке от 10 до 1.
6. В верхней части листа проделайте острием карандаша или ручки три маленькие дырочки.

7. Громко крикните: «Я почти закончил (закончила)!»

Завершающее упражнение «ГАДАНИЕ НА ИМЕНАХ»

Психолог заранее готовит листы бумаги с напечатанными на них именами членов группы.

Имя должно располагаться на листе вертикально с левой стороны. Эти листы лежат на столе, и каждый из участников имеет возможность написать на любых листах любое количество пожеланий их «хозяевам». То, чего желают человеку, должно начинаться на букву, которая имеется у него в имени.

Чтобы пожеланий было больше и они были разнообразнее, а также в том нередком случае, когда в группе несколько тезок, можно напечатать на листе не только имена, но и фамилии участников.